

Hadde jeg fått mer oppfølging der...  
- En kvalitativ studie av frafallselevers  
erfaringer fra videregående opplæring

Turid Lomsdalen Framnes og Katharina Østensen Skavoll



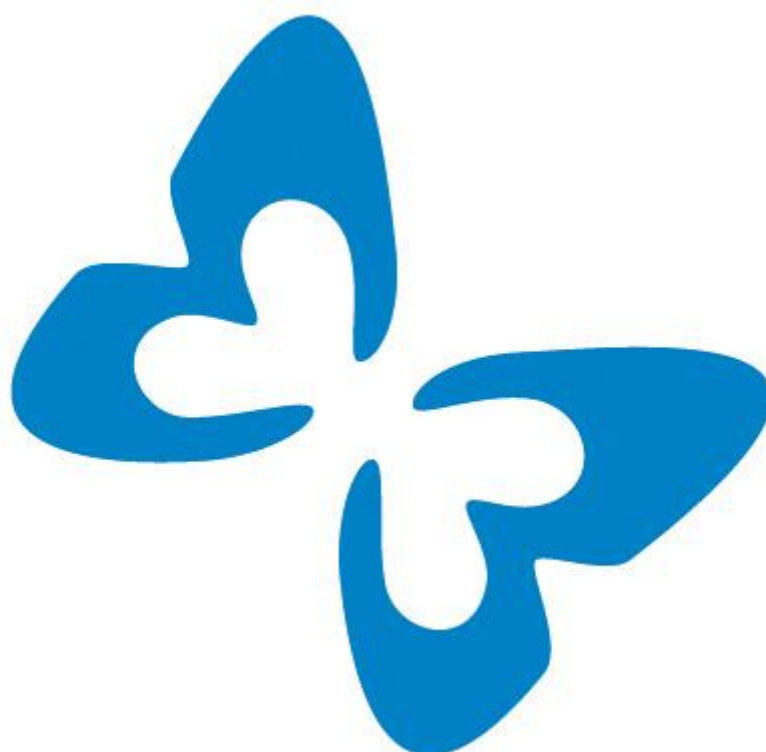
Master i utdanningsledelse ved institutt for  
lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2011

Hadde jeg fått mer oppfølging der...  
- En kvalitativ studie av frafallselevers  
erfaringer fra videregående opplæring

Turid Lomsdalen Framnes og Katharina Østensen Skavoll



Master i utdanningsledelse ved institutt for  
lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2011

© Turid Lomsdalen Framnes og Katharina Østensen Skavoll

2011

**Hadde jeg fått mer oppfølging der...**

**- En kvalitativ studie av frafallselevs erfaringer fra videregående opplæring**

Turid Lomsdalen Framnes og Katharina Østensen Skavoll

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

I denne oppgaven belyses frafall i videregående opplæring, som har vist seg å være en vedvarende negativ trend i det norske utdanningssystemet. Gjennom en kvalitativ forskningsstrategi har formålet vært å vinne kunnskap om frafallselevers erfaringer fra skole og utdanning. En viktig pragmatisk ambisjon har vært å se på hvilke implikasjoner frafallselevers erfaringer kan ha for skoleledelse. Slik lyder problemstillingen som følger:

*Hvordan oppfatter frafallselever egen skolegang, og hvilke implikasjoner kan deres erfaringer ha for skolelederes arbeid med å redusere frafall?*

Datamaterialet i denne studien består av semistrukturerte dybdeintervjuer med tre informanter som ikke fullførte sin videregående opplæring. Slik vil datamaterialet ikke gi grunnlag for generalisering til større elevgrupper, men heller gi dybdekunnskap om en gruppe ungdommer som ofte debatteres utdanningspolitisk. Samtidig er det interessant å se at denne studiens informanter på viktige områder viser betydelige likhetstrekk med de karakteristika som empirisk har vist seg å kjennetegne frafallselever som gruppe.

Studiens teoretiske rammeverk bygger innledningsvis på utdanningssosiologiske teorier. På bakgrunn av at sammenhengen mellom sosial bakgrunn og oppnådd utdanning har vist seg å være både veldokumentert og stabil, har vi ønsket et innblikk i forhold ved den sosiale bakgrunn som kan ha betydning for oppnådd utdanning. Kulturteori, verditeori og sosial posisjonsteori er her sentrale stikkord. Dernest har vi vært opptatte av å belyse hvorfor læreren ofte beskrives som den aller viktigste enkeltfaktor av betydning for elevers læringsutbytte. Hvilke bidrag den gode lærer kan yte, samt særlig viktige trekk ved elev-lærer-relasjonen har her vært viktige fokus. I denne sammenheng bør særlig begreper om desillusjonert ettergivenhet og rasjonell undervisning trekkes fram (Dale 2008), i tillegg til tenkning omkring strategisk samhandling (Elstad 2008). På bakgrunn av oppgavens pragmatiske ambisjon, har vi samtidig vært opptatte av skoleledelse og hvilke rammer og muligheter som ligger til grunn for skolelederes arbeid i dag. Sentralt her står New Public Management og pedagogisk ledelse, som samlet sett både kan sies å romme en helhet og en spenning i utøvelsen av skolelederrollen.

Sentrale funn i denne studien er de mange likhetstrekk som kjennetegner informantene og deres erfaringer fra tiden som elever i videregående opplæring. Viktige forhold her er blant annet knyttet til sosial bakgrunn, faglige og psykiske vansker, høyt fravær, samt lav motivasjon. I denne sammenheng er en viktig fellesnevner det fokus informantene retter mot læreres betydning. Alle informantene fremhever læreren som den viktigste faktor i skolen, men rapporterer samtidig om problemer knyttet til sine lærere. Problemene er både av faglig, pedagogisk og relasjonell art. Samtidig er det grunn til å nyansere dette negative bildet. Datamaterialet tyder også på lærere som både kan og vil bidra til elevers læring og utvikling.

Skoleledere ble i de aktuelle forskningsintervjuene fremstilt som lite synlige og forholdsvis ubetydelige i forhold til elevers læring og gjennomføring av videregående opplæring. Disse dataene kan slik sies å stå i skarp kontrast til den vekt som i dag legges på skolelederens betydning gjennom sentrale styringsdokumenter.

Avslutningsvis i oppgaven argumenteres det for at alle elever, uavhengig av sine forutsetninger, har krav på tilrettelagt opplæring, og at skoleleder gjennom dagens styringsmodell har et viktig ansvar i denne sammenheng. Hvordan denne utfordringen møtes, er i betydelig grad et lokalt ansvar. Selv om skolelederens betydning for frafall og læringsresultater fremstår som svært liten i det aktuelle datamaterialet, argumenteres det for at skoleledelse likevel synes viktig. Oppgaven argumenterer for at lokale skoleledere må vektlegge pedagogisk ledelse, og det å bidra til at lærere stadig forbedrer sin praksis. Det fremstår her som viktig å bygge på en felles forståelse for det aktuelle problemområdet og skape et eierforhold til tiltak som iverksettes. Samtidig poengteres det at skoleledere, på samme måte som lærerne i klasserommene, bør øve et læringstrykk i skoleorganisasjonen. For å bidra til at flere ungdommer fullfører videregående opplæring, fremheves videre behovet for målrettet og fleksibel kontakt med foreldre, samt økt vektlegging av utdannings- og karriereveiledning også i videregående opplæring.

Sist, men ikke minst, fremheves det at skolelederen må vise en genuin interesse for kvaliteten på skolens opplæring. En engasjert skoleleder kan bidra til engasjerte lærere, som i sin tur engasjerer sine elever. Erfaringer fra praksis viser gode eksempler på elever som har fullført sin utdanning “på tross av”, og dette bør stimulere skoleledere på alle nivåer til innsats.

# Forord

Fire år ved masterstudiet i Utdanningsledelse nærmer seg en ende. Det har vært en spennende, men krevende periode, der vi har fått tatt i bruk hele følelsesregisteret. Gjennom denne perioden har vi også på en positiv måte blitt utfordret, både som studenter og mennesker.

Temaet for denne oppgaven er frafall i videregående opplæring. Det var også gjennom et felles engasjement i videregående opplæring at vi to møttes for første gang. På den tiden hadde vi lokalt ved egen skole betydelige utfordringer knyttet til frafall, noe som krevde mye av oss som pedagoger og medmennesker. Disse erfaringene har fulgt oss tett gjennom dette studiet. Vårt første studiekrav omhandlet frafall, og slik har vi også valgt å avslutte studiet. For oss har dette fokuset blant annet gitt seg utslag i en økende tro på at vår innsats som pedagoger har stor betydning for hver enkelt elev.

I perioder har det vært vanskelig å kombinere de ulike roller, som mammaer, arbeidstakere, studenter og alt annet vi har ønsket å være. På en eller annen måte har dette samtidig også utløst ekstra energi. Vi har hele tiden ment at vi har et viktig budskap å formidle, og har heller ikke ønsket å ende opp i de statistikker vi har som intensjon å redusere.

I løpet av perioden som masterstudenter har vi født to barn og oppdratt fire. Dette har vist oss behovet for både pedagogisk og administrativ ledelse i praksis. Samtidig ser vi at det er mange som bør takkes for at vi kom i mål. Først og fremst gjelder dette våre familier, våre informanter, Oppfølgingstjenesten i Setesdal, samt elever og ledere som har inspirert oss.

Mot slutten av arbeidsprosessen vil vi rette en stor takk til vår veileder, Dijana Tiplic. Du har vært en grundig, empatisk og motiverende veileder. I all mailkorrespondanse har du avsluttet med signaturen “Best, d.”, og for oss er du nettopp det!

Til slutt må vi også takke hverandre. Denne oppgaven er resultat av et godt samarbeid, og kunne vanskelig vært skrevet av en av oss alene. Det har vært nødvendig med både kreative, konstruktive, kritiske og engasjerende diskusjoner for å utforme oppgaven slik vi ønsket. På denne måten har vi blitt godt kjent med hverandres styrker og svakheter, og lært oss å anvende disse på en god måte. Slik er også et varig vennskap etablert.

Takk Katharina! Takk Turid!

Evje/Gjerdrum 23.10.11

*Til Jon, Glenn, Kevin, Håkon, Henrik og Elisabeth*

# Innholdsfortegnelse

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>INNLEDNING .....</b>   | <b>1</b>  |
| 1.1      | Bakgrunn og relevans .....  | 1         |
| 1.2      | Problemstilling og forskningsspørsmål .....   | 2         |
| 1.3      | Definisjoner .....  | 4         |
| 1.3.1    | Frafall.....  | 4         |
| 1.3.2    | Frafallselever .....  | 4         |
| 1.3.3    | Skoleledelse.....   | 4         |
| 1.4      | Oppbygging og struktur .....  | 5         |
| <b>2</b> | <b>FRAFALLSUTFORDRINGEN OG SKOLELEDERROLLEN – HISTORIKK OG<br/>AKTUALITET .....</b> | <b>7</b>  |
| 2.1      | Fra utdanning for de få, til lik rett til utdanning for alle .....                  | 7         |
| 2.2      | Fra først blant likemenn til rektor som leder og sjef .....                         | 10        |
| <b>3</b> | <b>TEORETISK RAMMEVERK.....</b>   | <b>13</b> |
| 3.1      | Teorier om sosial bakgrunn .....  | 13        |
| 3.2      | Teorier om lærerens betydning .....   | 17        |
| 3.3      | Fokus på resultater: New Public Management.....                                     | 19        |
| 3.4      | Pedagogisk ledelse.....   | 21        |
| <b>4</b> | <b>METODE .....</b>   | <b>25</b> |
| 4.1      | Utforming av intervjuguide.....   | 25        |
| 4.2      | Utvalg av informanter.....  | 26        |
| 4.3      | Datainnsamlingen.....   | 27        |
| 4.4      | Transkripsjonen .....   | 27        |
| 4.5      | Intervjuanalyse.....  | 28        |
| 4.6      | Forskningsetiske refleksjoner .....   | 29        |
| 4.7      | Vurdering av undersøkelsens validitet og reliabilitet .....                         | 30        |
| 4.7.1    | Vurdering av validitet .....  | 30        |



|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| 4.7.2    | Vurdering av reliabilitet.....  | 32        |
| <b>5</b> | <b>EMPIRI .....</b>   | <b>35</b> |
| 5.1      | Kort presentasjon av våre tre informanter .....                                     | 35        |
| 5.2      | Presentasjon av funn fra intervjuene.....   | 36        |
| 5.2.1    | Familiens utdanningsbakgrunn og engasjement i forhold til skole .....               | 36        |
| 5.2.2    | Skoleprestasjoner, læring og skolefaglig engasjement .....                          | 39        |
| 5.2.3    | Lærere og skoleledere .....   | 44        |
| 5.2.4    | Refleksjoner rundt eget frafall.....  | 48        |
| 5.2.5    | Oppsummering av funn .....  | 51        |
| <b>6</b> | <b>DRØFTING .....</b>   | <b>54</b> |
| 6.1      | Familiens utdanningsbakgrunn og engasjement i forhold til skolen.....               | 56        |
| 6.2      | Skoleprestasjoner, læring og skolefaglig engasjement.....                           | 58        |
| 6.3      | Lærere og skoleledere .....   | 60        |
| 6.4      | Refleksjoner rundt eget frafall .....   | 63        |
| <b>7</b> | <b>KONKLUDERENDE DISKUSJON, IMPLIKASJONER OG BEGRENSNINGER.....</b>                 | <b>66</b> |
| 7.1      | Konkluderende diskusjon .....   | 66        |
| 7.2      | Implikasjoner for skoleledelse .....  | 68        |
| 7.3      | Begrensninger ved egen forskning og behovet for videre forskning.....               | 73        |
|          | <b>LITTERATURLISTE .....</b>  | <b>75</b> |
|          | <b>VEDLEGG .....</b>  | <b>82</b> |
|          | Vedlegg 1. Meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.....         | 83        |
|          | Vedlegg 2. Informasjonsskriv til mulige informanter.....                            | 88        |
|          | Vedlegg 3. Samtykkeerklæring.....   | 89        |
|          | Vedlegg 4. Intervjuguide.....   | 90        |
|          | Vedlegg 5. Utdrag fra kodingstabellen til Andreas (forsknings spørsmål 1 og 2)..... | 91        |

## **TABELLER OG GRAFER**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Tabell 5.1 Kategorisering av uttalelser fra tidligere frafallselever.....</b>   | <b>52</b> |
| <b>Tabell 6.1 Sammenligning av uttalelser fra tidligere frafallselever.....</b>  | <b>54</b> |
| <b>Graf 2.1 Sammenhengen mellom behovet for ufaglært arbeidskraft og frafall etter hvilket år elevene startet i grunnkurs for første gang.....</b> | <b>10</b> |

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og relevans

Frafall i den videregående skole er i dag et omfattende problem, både for den enkelte og for samfunnet. At landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent (Birkeland 2008), er derimot ikke et nytt problem. Likevel har problemet fått forsterket aktualitet i takt med utviklingen av kunnskapssamfunnet og det økte behovet for kvalifisert arbeidskraft. Knapt 15 år frem i tid anslås det at kun 3,5 prosent av arbeidsstyrken vil være ufaglært (Kunnskapsdepartementet 2009a). Slik blir kunnskap og kompetanse svært viktige ressurser for videreutvikling av samfunn og næringsliv. Også for den enkelte blir utdanning sett som et viktig premiss for livskvalitet. Sikker tilknytning til arbeidsmarkedet og et bedre grunnlag for livslang læring, kommer i tillegg til økte muligheter for selvrealisering, og til å forstå den verden som omgir oss.

I dag begynner 97 prosent av alle ungdomsskoleelever direkte i videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet 2009a). Den største utfordringen er derfor ikke at ungdommer ikke påbegynner utdanning, men at mange faller fra underveis, eller ikke består sine utdanningsløp. Når så mange som om lag 30 % av alle ungdommer ikke fullfører (Markussen, Frøseth og Sandberg 2011), stilles det fra mange hold spørsmål om hva som kan, bør og må gjøres.

I en tid der frafall blir beskrevet som en av vår tids største utfordringer (Stoltenberg 2010), har skolene gjennom dagens styringsmodell både ansvar og lokalt handlingsrom (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Dette stiller økte krav til skoleledere om å ta tak i utfordringene og skape ny giv lokalt. Dette fordrer derimot ikke bare personlig kompetanse, engasjement og mestring, men også en evne til å bidra til endring i komplekse organisasjoner. Målsettingen fra sentralt hold består i å redusere frafallet med seks prosentpoeng frem mot 2013 (Kunnskapsdepartementet 2011a). I dette arbeidet er lokale skoleledere, både i grunnskole og videregående opplæring, tiltenkt en viktig rolle. Eksempelvis heter det i St. meld. nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja* at:

*Frafallet i videregående opplæring er i dag uakseptabelt høyt. For at alle skal fullføre, må det arbeides både langsiktig og helhetlig med forebygging i grunnskolen og det må settes inn konkrete tiltak i videregående opplæring*  
(Kunnskapsdepartementet 2009b s. 11).

På denne måten fordrer god skoleledelse en bevisst holdning til frafall og hvordan frafall kan reduseres.

Det finnes i dag omfattende forskning på frafall i videregående opplæring og de utfordringer og konsekvenser dette medfører. Forskingen inkluderer mange norske studier, men også komparative nordiske og europeiske studier (Hernes og Knudsen 1976, Markussen 2010, Hansen 2005 og OECD 2007). Likevel synes det fortsatt å være et behov for videre forskning, og da særlig på frafall relatert til skoleledelse. Slik bygger oppgaven både på et kjent og ukjent kunnskapsfundament, og vil forhåpentlig kunne bidra med ny og viktig kunnskap innenfor feltet utdanningsledelse.

I tillegg til nevnte bakgrunn og relevans, har vi også selv bakgrunns erfaringer som har bidratt til å gjøre frafall til et spennende forskningsområde for oss. Gjennom vår praksis i videregående opplæring har vi begge hatt tett kontakt med elever som har vært nær ved, eller har falt ut av sine påbegynte utdanningsløp. Dette har utløst refleksjoner og et vedvarende engasjement omkring denne problematikken. Det er derimot svært sjelden at vi har fått anledning til å snakke med frafallselever i ettertid. Spørsmålet om hvordan disse elevene reflekterer rundt eget frafall og tiden som skolelever, står derfor ubesvart. Denne oppgaven er derfor også resultat av et ønske om å gjøre egen praksis mer teoretisk og empirisk fundert.

Gjennom denne oppgaven har vi ønsket å forstå frafallselevens erfaringer, samt hvilke implikasjoner deres erfaringer kan ha for skoleledelse og arbeidet med å redusere frafall. Tallenes tale og den økende ansvarliggjøringen av lokale skoleledere gjør forebygging av frafall til et svært spennende tema for oss og andre som er opptatte av kvalitet i grunnopplæringen.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Formålet med denne studien er tosidig. I likhet med kunder og brukere i andre næringer, arbeider vi ut fra en tankegang om at elever og tidligere elever besitter verdifull informasjon om skolers sterke og svake sider. Midt i den pågående debatten omkring frafall mener vi

derfor at det kan være nyttig å lytte til de ungdommene vi ofte snakker om. Dette munner ut i undersøkelsens første ambisjon; å vinne kunnskap om hvordan frafallselever opplevde sin tid i den videregående skole. Vår andre ambisjon er pragmatisk og knyttet til ønsket om å bidra til bedre gjennomstrømning i videregående opplæring. Vi er her opptatt av hvordan frafallselevens erfaringer kan gi ny kunnskap av betydning for lokal skoleledelse. På denne bakgrunn er følgende problemstilling formulert:

*Hvordan oppfatter frafallselever egen skolegang, og hvilke implikasjoner kan deres erfaringer ha for skolelederes arbeid med å redusere frafall?*

På denne måten har vi et ønske om å kartlegge viktige sider som kan ha sammenheng med erfart skolegang, og som kan være av betydning for skolelederes arbeid for å bidra til økt gjennomstrømning i videregående opplæring. For å belyse problemstillingens første ledd har vi underveis arbeidet ut fra følgende forskningsspørsmål:

- ❖ Hvordan beskrives familiens utdanningsbakgrunn og engasjement i forhold til skole?
- ❖ Hvordan vurderes egne skoleprestasjoner, læring og skolefaglig engasjement?
- ❖ Hvilke vurderinger gjøres av lærere og skoleledere?
- ❖ Hvilke refleksjoner gjøres i forhold til eget frafall?

Problemstillingens andre ledd belyses ved hjelp av de empiriske funnene fra den første delen av problemstillingen. Slik skisseres mulige implikasjoner for skoleledelse i arbeidet for å redusere frafall. Dette på bakgrunn av at de fleste frafallsstudier har fokusert på elever og deres læringsresultater i skolen. Mindre oppmerksomhet er derimot viet hvordan skoleledere påvirker elevers resultater og valg om å avslutte en ufullendt utdanning (Rumberger 1987). Derimot finnes det en del internasjonale undersøkelser som tyder på at skoleledelse har en indirekte effekt på elevers læringsresultater (Hallinger og Heck 2010, Leithwood og Jantzi 2000). Slik kan det derfor antas at skolelederes praksis også kan være av betydning for frafall. Denne oppgaven er derfor skrevet ut fra den oppfatning at frafallselevens erfaringer kan gi viktige innspill til læreres og skolelederes pedagogiske praksis, og da særlig til arbeidet med å redusere frafall lokalt.

## 1.3 Definisjoner

### 1.3.1 Frafall

*Frafall* defineres i denne oppgaven som påbegynte utdanningsløp som ikke er fullført. Markussen har lansert og bruker begrepet *bortvalg* i stedet for *frafall* (Markussen, Frøseth, Lødding og Sandberg 2008). Dette for å tydeliggjøre at ungdommene selv gjør et valg, og det ansvar som ligger i dette. Markussen poengterer at det å slutte på skolen ikke bare skjer helt viljeløst, slik han mener de tradisjonelle begrepene *frafall* og *drop-out* signaliserer (Markussen et al. 2008). Samtidig er Markussen også inne på at ungdommene muligens har et så begrenset alternativ at det kan være vanskelig å si at de faktisk gjør et valg. Vi er svært positive til diskusjoner om mest mulig hensiktsmessig begrepsbruk og de refleksjoner Markussen gjør seg i denne sammenheng. Når vi i denne oppgaven har valgt å anvende det tradisjonelle begrepet *frafall*, er dette fordi *frafall* er det begrepet som oftest anvendes og derfor raskt tilskrives en mening i større kretser.

### 1.3.2 Frafallselever

I problemstillingen bruker vi begrepet *frafallselever*. Med dette menes her elever som har avsluttet et ufullendt utdanningsløp, og som nå er utenfor det videregående utdanningssystem. Slik utelukker vi dermed elever som er midt i en *frafallssituasjon* akkurat nå. Dette valget er gjort ut fra en tankegang om at disse tidligere elevene i større grad har hatt tid å reflektere rundt egen skolegang og eget *frafall*. Slik antar vi også at de vil kunne se mer helhetlig på sine skoleerfaringer.

### 1.3.3 Skoleledelse

Begrepet *skoleledelse* er omfattende og kan gi assosiasjoner til ledelse på mange og ulike nivåer i skolesektoren. I dette arbeidet har vi derimot valgt å avgrense begrepet til ledelse av videregående skoler. Det er viktig å presisere at fokuset i den pågående *frafallsdebatt* ikke bare er rettet mot videregående opplæring og den praksis som utøves der. Fokuset er i stor grad også rettet mot grunnskolen og de kunnskaper og ferdigheter som utvikles, eller ikke utvikles tilstrekkelig der. Årsaken til vår avgrensning ligger derimot i at det her er

skoleledelse i videregående opplæring som har vært den primære forskningsinteresse, og at en slik avgrensning vil bidra til et mer presist fokus.

## 1.4 Oppbygging og struktur

Oppgaven består av totalt sju kapitler. Etter innledningen, som utgjør kapittel 1, følger et kapittel som beskriver den historiske rammen som dagens utfordringer hviler på. Viktig her er hvordan søkning til og frafall fra videregående opplæring har endret seg over tid, og hvordan behovet for faglært arbeidskraft i samme periode har økt betraktelig. Samtidig bidrar dette kapittelet også til innsikt i hvordan synet på og ansvarsområder knyttet til lokal skoleledelse har vært i stadig endring.

Kapittel 3 presenterer oppgavens teoretiske rammeverk. Innledningsvis presenteres teorier om sammenhengen mellom sosial bakgrunn og oppnådd utdanning, som i dag er en av de best dokumenterte sammenhenger i sosiologien (Hansen 2005). Derneft beskrives teorier om lærerens betydning. Vi ser her nærmere på hvorfor læreren ofte beskrives som skolens viktigste ressurs, og hvordan forholdet mellom lærer og elev henholdsvis kan forsterke eller redusere elevens motivasjon og læringsutbytte. Kapittelets to siste deler beskriver vesentlige trekk ved skolelederens ansvarsområder og arbeidsoppgaver i dag. Sentrale stikkord i denne sammenheng er pedagogisk ledelse, samt styringssignaler preget av New Public Management.

I kapittel 4 gjøres det rede for metodiske valg og refleksjoner. Sentralt her står blant annet valget av en kvalitativ tilnærming og intervju som metode, samt de styrker og svakheter vi ser ved eget forskningsarbeid.

Kapittel 5 presenterer oppgavens empiriske materiale. Vi blir her kjent med våre tre informanter og hvordan de selv erfarer sin tid i videregående opplæring.

I kapittel 6 drøftes de empiriske funnene i lys av relevante teorier. Drøftingen gjøres med utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene som er presentert over.

I kapittel 7 samles trådene fra oppgavens ulike deler. Det vises først til oppgavens hovedpunkter og sentrale funn, deretter presenteres implikasjoner disse funnene kan ha for

skoleledelse. I tillegg redegjøres det for begrensninger ved egen forskning og behovet for en ytterligere forskning på området.



## 2 Frafallsutfordringen og skolelederrollen – historikk og aktualitet

Frafall i videregående opplæring har over tid utviklet seg til å bli et omfattende problem. Formålet med dette kapittelet er derfor å beskrive noe av bakgrunnen for de utfordringer som videregående opplæring og skoleledere i dag står overfor. Først gis et innblikk i viktige trekk ved utviklingen av videregående opplæring i nyere tid. Videre ser vi nærmere på vesentlige endringer i skolelederrollen generelt. Avslutningsvis synliggjøres deretter hvordan frafallsproblemet i dag kan knyttes til skolelederens praksis.

### 2.1 Fra utdanning for de få, til lik rett til utdanning for alle

*Den videregående opplæringen vil aldri finne sin endelige form. Det skal den heller ikke. Den skal være nyskapende ved selv å lete etter de beste og mest tidsriktige arbeidsmåtene, den hensiktsmessige organiseringen og de fruktbare samarbeidsformene med næringsliv og andre samarbeidspartnere i det store prosjekt som skal gi ungdommen det beste vi kan tilby dem (Bjørndal 2005 s. 336).*

Slik innledet Bondevik 1-regjeringen 1900-tallets siste stortingsmelding om videregående opplæring. Videregående opplæring hadde da også gjennomgått store endringer i løpet av 1900-tallet, og det syntes som om endringer ville være et varig trekk også i fremtiden.

I 1896 begynte knapt 1 % av årskullet i videregående opplæring, eller gymnas som den gang var den vanlige betegnelsen (Bjørndal 2005 s. 336). I mellomkrigstiden økte derimot interessen for å demokratisere og omorganisere skolevesenet til en mer enhetlig organisasjon. Allerede i 1937 påpekte Arbeiderpartiets kirke- og undervisningsminister at det ikke skulle være foreldrenes økonomiske evne som bestemte om en begavet gutt eller jente skal nå fram til den beste utdannelse (Bjørndal 2005 s. 336). I etterkant av andre verdenskrig var det bred tverrpolitisk enighet om denne målsettingen. Intensjonen var at skolen både skulle være nasjonalt samlende, sosialt utjevne og sosialt forsonende (Kunnskapsdepartementet 2006). Etterkrigstiden var preget av økt velstand, og etterspørselen etter videregående utdanning

økte. Samtidig var manuelt arbeid fortsatt et alternativ for de som ikke ønsket videre skolegang (Dale 2008). Mot slutten av 1960-tallet endret derimot tilgangen til ufaglærte arbeidsplasser seg, og en økende andel unge søkte plass ved gymnasene. Frafallet var derimot svært høyt, og mange nådde aldri frem til, eller brukte lengre tid enn normalt på å oppnå artium (Dale 2008).

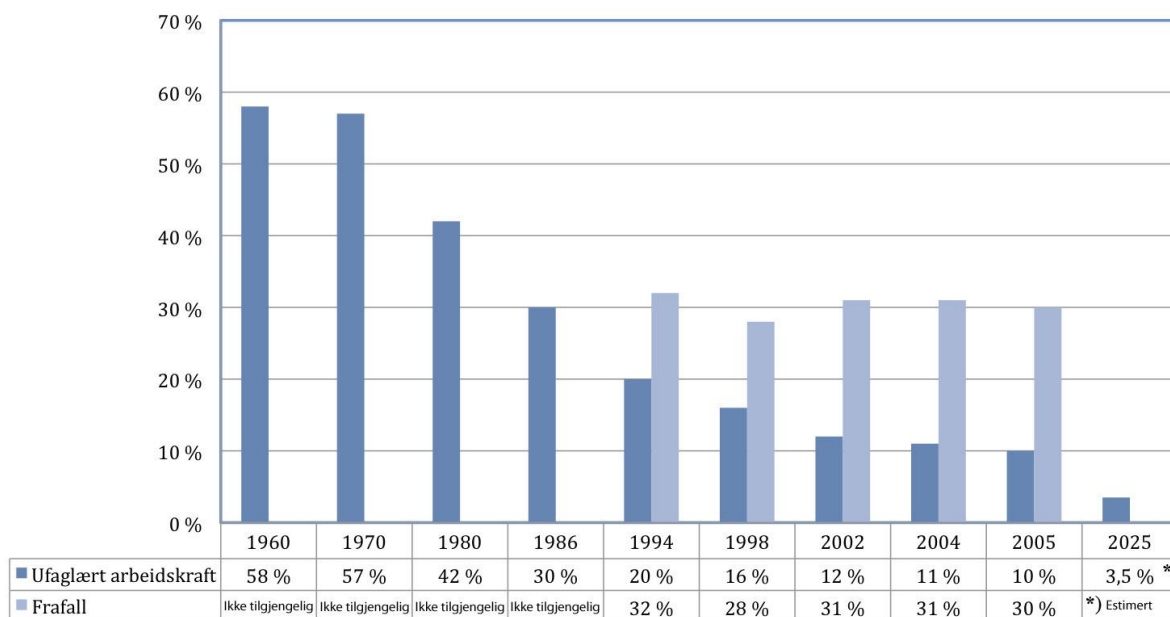
I 1971 kom vedtaket som skulle få stor betydning for de siste tiårs utvikling av videregående opplæring. Vedtaket, som ble lovfestet i 1974, innebar et tilbud om en frivillig treårig videregående skole for alle elever som hadde gjennomført 9-årig grunnskole (Kunnskapsdepartementet 2007). Reformene bygde på verdier og målsettinger som har preget den etterfølgende utvikling, og som brakte Norge i forkant i utviklingen av videregående opplæring i Europa (Bjørndal 2005). Utbygging av videregående skoler skjøt fart, antall skoleplasser økte og nye kurs ble opprettet. Mens om lag 84 prosent av befolkningen hadde grunnskoleutdanning som høyeste utdanningsnivå i 1950, var prosentandelen sunket til rundt 45 prosent i 1985. Samtidig økte tilbakemeldingene om svake og dårlig motiverte elever fra lærerstanden, signaler som allerede på 1960-tallet hadde begynt å melde seg (Bjørndal 2005, Dale 2008). Rundt 1990 søkte om lag 95 % av alle grunnskoleelever videregående opplæring (Bjørndal 2005). En ekspertgruppe fra OECD mente da også at Norge hadde kommet langt i arbeidet med å utvikle teoretiske og praktiske utdanningsveier, og med å samordne skolesystemet (Bjørndal 2005). På tross av disse positive forholdene, var det fortsatt store utfordringer, og nye reformer var under oppseiling på 1990-tallet. En viktig premissleverandør var St. meld. 43 (1988-1989) *Mer kunnskap til flere* som understreket at en nå stod på terskelen til kunnskapssamfunnet og at kunnskap i fremtiden kom til å bety stadig mer (Kirke- og utdanningsdepartementet 1989, Tøsse 2003). Reform 94 ble få år senere innført. Sentralt stod retten til treårig videregående opplæring for alle, en enklere tilbudsstruktur og mer allmennteoretisk innsikt i alle utdanningsprogram. Slik var det ønskelig at alle elever skulle gå ut av videregående opplæring med studiekompetanse eller fagutdanning (Bjørndal 2005). I tillegg kom ønskene om mer kunnskap til flere, økt gjennomføringsgrad og et godt fundament for livslang læring (Bjørndal 2005).

Reform 94 bidro til at nesten alle fikk oppfylt sine primære ønsker om grunnkurs, og også det å skaffe til veie nok læreplaner gikk innledningsvis etter planen. Mer problematisk var derimot høy strykporsent og høyt fravær, noe som ble begrunnet med økt teoretisering av

opplæringen (Bjørndal 2005). På 2000-tallet har Reform 94 blitt erstattet av Kunnskapsløftet. Dette innebærer blant annet at hele det 13-årige skoleløpet i større grad skal ses i sammenheng, og at tilbudsstrukturen både på videregående trinn en og to har blitt forenklet. Slik har man ønsket å kunne tilby samtlige utdanningsprogram på vg1-nivå i alle fylker, samt lette overgangen fra andre til tredje år for elever på yrkesfaglige utdanningsprogram (Vibe, Brandt og Hovdhaugen 2011). Så langt ser det derimot ikke ut til at disse endringene har ført til at flere elever fullfører videregående opplæring. En nylig offentliggjort rapport i regi av NIFU STEP viser at endringene i etterkant av innføringen av Kunnskapsløftet har vært minimale, og at bare om lag halvparten av elevene på yrkesfaglige utdanningsprogram søker om læreplass som gir yrkesfaglig kompetanse (Vibe et al. 2011). En økende trend er derimot antall elever på yrkesfaglige utdanningsprogram som ønsker studiekompetanse, dette gjelder i dag om lag 33 prosent av elevene (Vibe et al. 2011).

Andelen av ungdom som gjennomfører videregående opplæring har holdt seg svært stabil i perioden etter 1994, til tross for at nye reformer og ulike tiltak har blitt iverksatt. I samme periode har behovet for ufaglært arbeidskraft, slik graf 2.1 på neste side viser, avtatt betraktelig. Eksempelvis var behovet for ufaglært arbeidskraft på 20 prosent i 1994. På samme tid avsluttet 34 prosent av 1994-årskullet en ufullendt videregående opplæring i løpet av fem år. Mens misforholdet mellom etterspørsel og behov den gang var på 14 prosent, var tilsvarende misforhold i 2005 på 20 prosent. Dette gjør dagens frafallsprosent på om lag 30 % mer alvorlig enn den var for få tiår tilbake. Samtidig viser prognoser at behovet for faglært arbeidskraft vil fortsette å øke også i fremtiden (Bjørnstad, Fredriksen, Gjelsvik og Stølen 2008). De tilsvarende prognoser for frafall kjenner vi ikke til, men dette understreker likevel hvor viktig det er å bidra til at flere ungdommer fullfører videregående utdanning.

**Sammenhengen mellom behovet for ufaglært arbeidskraft og frafall etter hvilket år elevene startet i grunnkurs for første gang**



Graf 2.1 *Sammenhengen mellom behovet for ufaglært arbeidskraft og frafall i videregående opplæring etter årskull, fem år etter påbegynt opplæring* (Kilder: Bjørnstad et al. 2008, Statistisk sentralbyrå 2011).

## 2.2 Fra først blant likemenn til rektor som leder og sjef<sup>1</sup>

Store endringer har, som det fremgår over, skjedd i videregående opplæring gjennom de siste tiår. Endringene gjelder på de fleste områder, fra elevtall, organisering og skolefaglig innhold, til målsettinger, budsjettering og administrasjon. Disse endringene har også påvirket både forventninger og ansvar knyttet til de lokale skoleledere.

Skoleleders rolle var tidligere knyttet til arbeidet med administrative oppgaver, samtidig som arbeidet i stor grad var styrt av instruksjoner og forskrifter (Lotsberg 2005). Den historiske begrunnelsen for rektorrollen var da også fundert i behovet for en administrativ leder som blant annet skulle holde oversikt over elever, føre arkiv, administrere brannøvelser og ta seg

<sup>1</sup> I sin nyeste bok, reflekterer Møller og Ottesen (2011) omkring en endret skolelederrolle, og det at skoleleder i dag både er leder og sjef.

av klagesaker (Lotsberg 2005). Arbeidsoppgavene var på denne måten tydelig avklart, og krevde svært liten grad av videre fortolkning. Samtidig var det administrative og det pedagogiske arbeidet sterkt adskilt. Mens rektor tok seg av de administrative oppgavene, var lærerne enerådende i den pedagogiske tilretteleggingen av læringsarbeidet. Møller (2004a) peker i denne sammenheng på at skoletradisjonen bar preg av en skjult kontrakt mellom skoleledere og lærere, der partene i svært liten grad involverte seg i hverandres ansvarsområder.

Et annet vesentlig kjennetegn ved de tradisjonelle rektorene har vært en svært ensartet utdannings- og yrkesbakgrunn (Møller 2004a, Lotsberg 2005). Den klassiske erfaringsbakgrunnen for rektorer har vært pedagogisk utdanning og undervisningserfaring, ofte ved samme skole som de senere har blitt rektorer ved. Ut fra dette perspektivet kunne rektoren betraktes som den første blant likemenn (Møller 2004a). I dag pekes det på at skolelederne skal fylle mange og ulike roller, og at skoleledelse etter hvert har blitt en mangfoldig og krevende øvelse (Aasen 2006). Av dagens skoleledere forventes det blant annet at de skal kunne utøve undervisningsledelse, utviklingsledelse og personalledelse, i tillegg til sitt økonomiske og administrative ansvar (Aasen 2006). På denne måten har antall arbeidsoppgaver tiltatt, samtidig som ansvaret har økt. I flere sammenhenger påpekes det derfor at vi i dag kan se omrisset av en omdefinert skolelederrolle som løsrives stadig mer fra læreryrket (Aasen 2006, Lotsberg 2005). I dag karakteriseres skoleledere i større grad som arbeidsgivers representant, samtidig som den moderne skoleleder ses mer som sjef enn kollega (Aasen 2006, Lotsberg 2005).

Gjennom endrede styringssignaler har ledelsesfunksjonen ved de enkelte skoler blitt tillagt større betydning. Det lokale handlingsrommet har økt, noe som har gitt lokale skoleledere en nøkkelfunksjon når det gjelder realisering av sentralgitte mål og forventninger (Karlsen 2006, Kunnskapsdepartementet 2008). I landrapporten fra Norge i OECDs "Improving School Leadership" heter det eksempelvis at:

*As schools today have more open processes with regard to learning and learning outcomes, leadership is being assigned greater importance and the role of school leaders is changing in Norway (OECD 2007 s. 13).*

Både nordiske og internasjonale studier peker i dag på at skolelederes arbeidspress og ansvar har økt, samtidig som både graden av autoritet og tilgangen til ressurser er redusert (Kunnskapsdepartementet 2010). I denne situasjonen har OECD særlig påpekt nødvendigheten av å redefinere de arbeidsoppgaver som pålegges skoleledere, samt øke deres kompetanse. På denne måten er det ønskelig at skolelederen i større grad prioriterer sin kjerneoppgave, knyttet til det å følge opp læringsarbeid på en god måte (OECD 2007, OECD 2008). Samtidig kan nyere empiri tyde på at det fortsatt er forholdsvis langt mellom intensjoner og realiteter i forhold til skoleleders arbeid. Resultater fra Tidsbrukutvalget viser at norske skoleledere bruker om lag 30 prosent av sin arbeidstid på administrative oppgaver, og i underkant av 20 prosent på pedagogisk ledelse (Kunnskapsdepartementet 2010). Det er likevel grunn til å presisere at denne prosentvise fordelingen varierer blant skoleledere. Flere studier viser at skoleledere tolker sitt handlingsrom ulikt, og at det handlingsrom skoleledere oppfatter å ha, også påvirker deres faktiske rolleutøvelse (Møller og Ottesen 2011).

På bakgrunn av at skoleledere i dag anses som viktig for elevers læringsresultater (Hallinger og Heck 2010, Leithwood og Jantzi 2000, Utdannings- og forskningsdepartementet 2004), fremstår vektlegging av lokal skoleledelse som betydningsfullt. Selv om en kausal sammenheng mellom skoleledelse og elevers læringsresultater er vanskelig å påvise, har internasjonale studier vist at skoleledelse på en indirekte måte har betydning for elevenes læringsresultater (Leithwood og Jantzi 1999, Hallinger og Heck 2010, OECD 2008). Dette perspektivet har særlig vært et fokus innenfor forskning basert på transformativ ledelse. En sentral tankegang her har vært at de som leder og de som følger, suksessivt kan bidra til å endre hverandres motivasjon og moralske handlinger (Møller og Fuglestad 2006). Disse studiene antar at skolelederes vektlegginger kan påvirke skolens pedagogiske personale og den etterfølgende undervisningspraksis, noe som i sin tur kan ha betydning for elevenes læringsresultater.

Ved at skoleledelse har betydning for elevers læringsresultater, vil det samtidig være sannsynlig at skoleledelse også har innvirkning på frafall. For vår studie vil slike resultater bety at frafallselevenes erfaringer kan gi viktig innsikt for skoleledere og deres praksis.

## 3 Teoretisk rammeverk

Kapittel 3 tar for seg det teoretiske rammeverket som denne oppgaven bygges rundt. I underkapittel 3.1 presenteres tre sentrale teorier som tar for seg sammenhengen mellom utdanning og sosial bakgrunn. Alle teoriene har som utgangspunkt at oppnådd utdanning ofte har sammenheng med sosial bakgrunn, men bygger på ulike forklaringsmodeller. Teorier som belyser lærerens betydning for elevers læring og trivsel er fokus i underkapittel 3.2. I de siste underkapitlene, 3.3 og 3.4, presenteres deretter to perspektiver på ledelse som vektlegges i dagens utdanningssystem. Sentralt her står New Public Management og pedagogisk ledelse. Disse perspektivene vil både anvendes for å diskutere empiriske data fra informantenes erfaringer med lærere og skoleledere, men også i forhold til implikasjoner for skoleledelse.

### 3.1 Teorier om sosial bakgrunn

Forholdet mellom sosial bakgrunn og utdanning har blitt viet betydelig oppmerksomhet, både teoretisk og empirisk. At sosial bakgrunn har betydning for hva man oppnår av utdanning, har da også vært et både sterkt og stabilt resultat innenfor utdanningssosiologien og i forskning omkring frafall (Hansen 2005, Markussen et al. 2011). I en ofte sitert NOU fra 1976 skriver Hernes og Knudsen (1976) at forhold som ligger utenfor skoleporten, i stor grad bestemmer hva man oppnår av og med utdanning. Hva som gjør sosial bakgrunn til en så sterk prediksjonsfaktor har gjennom lengre tid vært et sentralt fokus innenfor utdanningssosiologien, der ulike forklaringsmodeller har blitt vektlagt.

De utdanningssosiologiske teoriene kan med støtte i Boudon (1974) kategoriseres i tre hovedretninger, henholdsvis verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori. Klassebegrepet står sentralt i de ulike teoriene, selv om det er vanskelig å finne en entydig definisjon av dette begrepet. En mulig definisjon er at en klasse kan betegne "hierarkiske/relasjonelle distinksjoner mellom individ og gruppe i samfunnet" (Korsnes, Andersen og Brante 2004 s. 147). Dette kan blant annet omfatte forhold som utdanning, økonomi og yrke. Mange av de utdanningssosiologiske teoriene har sitt utgangspunkt i land som språklig og kulturelt sett er mer heterogene enn Norge, og det fremheves derfor at det i Norge kan være vanskelig å peke på tydelige avgrensninger mellom ulike klasser (Hansen 1986). Likevel poengteres det at det

også i samfunn som i stor grad vektlegger likhet og demokrati, vil være store systematiske forskjeller mellom mennesker (Eriksen 2001).

Verditeorien innebærer en vektlegging av hvordan internaliserte normer og verdier påvirker den enkeltes utdanningsadferd. Dette handler både om innsats, prestasjoner og utdanningsvalg. Det essensielle her er at elever fra lavere sosiale klasser antas å ha mindre interesse for skole og utdanning, og at årsaken til dette ligger i den grunnleggende sosialiseringen (Hansen 1986, Hansen og Mastekaasa 2004). Ved at utdanning antas å verdsettes i mindre grad, vil disse elevenes adferd i skolesystemet være motsatt av det som ville tjent deres egne interesser (Boudon 1974). Motsatt argumenteres det for at de høyere klasser i større grad verdsetter og overfører verdier og holdninger som tilsier at skole og utdanning er viktig, samtidig som barna stimuleres til innsats. Dette hevdes å skape ulikheter i motivasjonen mellom ulike klasser, også på tross av elevenes evner og skoleprestasjoner.

Kulturell teori fokuserer på hvordan ulike sosiale lag har forskjellige grader av kulturelle ressurser, og kan brukes for å forklare hvordan ulikhet i oppnådd utdanning har sammenheng med prestasjonsforskjeller mellom elever fra ulike sosiale grupper (Hansen og Mastekaasa 2004). Årsaksforklaringene på dette punktet spriker derimot mellom ulike kulturelle teorier, henholdsvis ut fra en elitistisk og en relativistisk kulturforståelse (Støren, Helland og Grøgaard 2007). Ut fra det elitistiske perspektivet, antas elever fra lavere sosiale klasser å være ressursvake, eller det som benevnes som kulturelt depriverte (Hernes og Knudsen 1976). Dette har sammenheng med at disse elevene i liten grad er blitt stimulert av sine foreldre i den tidlige sosialiseringsfasen. De ankommer derfor skolen med mangelfulle kulturelle og intellektuelle kunnskaper og ferdigheter, noe som medfører et svakere utgangspunkt for å lykkes i skolesystemet. I løpet av skoletiden antas disse sosialt betingede forskjellene å øke ved at utdanningssystemet vektlegger likebehandling av alle elever (Hansen 1986).

Den andre hovedretningen innenfor kulturell teori er opptatt av kulturforskjeller mellom ulike sosiale grupper, men vektlegger en kulturel relativistisk tilnærming. Slik er man mindre opptatt av kultur som noe man har mye eller lite av, men heller at det i et samfunn eksisterer flere uavhengige kulturer (Støren et al. 2007). Det problematiske innenfor dette perspektivet er at skolen antas å være fundert på kulturen til de øvre sosiale klasser, noe som har flere uheldige



konsekvenser. For det første vil dette medføre en fordel for ungdommer fra høyere sosiale klasser, ved at det fagstoff og de forventninger de møter i skolen vil samsvare med det de møter på hjemmebane. En nærliggende konsekvens vil være at elever fra lavere sosiale klasser finner mindre mening og relevans i det lærestoffet skolen formidler, og slik yter mindre enn de har potensiale til. Dette vil i neste omgang få betydning for deres skolefaglige prestasjoner og videre søkning i skolesystemet (Støren et al. 2007).

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu anvender begrepene habitus og kulturell kapital for å forklare de sosiale prestasjonsforskjellene som kommer til uttrykk i skolen. Habitus er, i følge Bourdieu, et kognitivt skjema som består av tidligere livserfaringer og virker styrende inn på vurderinger og handlinger (Bourdieu og Passeron 2000). Habitusen dannes gjennom oppvekst og sosialisering, og vil etter hvert utgjøre en viktig del av den enkeltes identitet (Aakvaag 2008). Bourdieu knytter habitusbegrepet til ulike sosiale klasser, og vektlegger at skolen bygger på de øvre sosiale klassers habitus. Slik er det denne som vil anerkjennes som fullstendig og høyverdig (Støren et al. 2007). Elever fra høyere sosiale lag vil slik både ha og erverve seg større kulturell kapital på bakgrunn av at den kulturelle kapitalen utvikles både i og utenfor skolen. På denne måten vil enkelte sosiale lag ha et bedre utgangspunkt for suksess i skolen, ved at de har tilegnet seg den kulturelle kompetansen som skolen etterspør. Dette vil i sin tur forstås som bekræftelser på talent, begavelser og innsats, og ikke som en sosialt betinget arv (Esmark 2006). Elever fra lavere sosiale klasser vil motsatt kunne oppfatte undervisningens innhold som fremmed, slik at skolen nærmest kan utgjøre en kulturell omskolering (Esmark 2006). Ut fra Bourdieus tankegang fungerer skolen slik som en seleksjonsmekanisme som velger ut de som på forhånd er utvalgt, og bidrar på denne måten til å reproducere sosiale maktforhold (Esmark 2006).

Sosial posisjonsteori, som utgjør den tredje store forklaringsmodellen innenfor utdanningssosiologien, forklarer utdanningsvalg som rasjonelle valg (Hansen 1986, Hansen og Mastekaasa 2004). Sosiale utdanningsforskjeller forstås slik som nyttemaksimerende handlinger som gjøres med utgangspunkt i vurderinger av fremtidige belønninger og konsekvenser. Disse kostnadene og gevinstene antas videre å variere etter sosial bakgrunn, og det hevdes at de fleste vil forsøke å oppnå høyest mulig gevinst med lavest mulig kostnader (Hansen 1986). Viktige vurderinger blir slik hva man oppnår ved videre skolegang,

sannsynligheten for å lykkes, hvilken risiko man løper og hvilke virkninger utdanningen vil ha i fremtiden.

Boudon som ofte regnes som opphavsmann til sosial posisjonsteori, skiller mellom primære og sekundære effekter av sosial bakgrunn. Mens de primære effektene omhandler at karakterer er skjevt fordelt mellom elever fra ulike klasser, handler de sekundære effektene om at klassebakgrunnen også påvirker de utdanningsvalgene som gjøres (Hegna 2010). Slik antas det at elever fra ulike sosiale lag vil velge ulike utdanningsløp, selv med like karaktergrunnlag. Elever fra lavere sosiale klasser vil, på tross av et godt karaktermessig utgangspunkt, tendere til å velge en kortere og mer praktisk rettet utdanningsvei (Hegna 2010). I følge Boudon (1974) vil de fleste ungdommer ønske å oppnå foreldrenes sosiale status eller øke denne. Ønsket om å unngå sosial degradering kan ut fra denne tankegangen bidra til å forklare at ungdom med sosial bakgrunn velger forskjellig utdanning, selv med likt karakternivå. Dette kan også gi en forklaring på valg om å fortsette eller avbryte en påbegynt utdanning. Ungdom fra høyere sosiale klasser vil ofte ha både venner og familie som har tatt eller tar utdanning. Å avslutte skolegangen tidlig vil derfor innebære et avvik fra det sosiale miljøet som den unge er en del av. For ungdom som har foreldre og venner uten særlig grad av utdanning, vil det å fortsette skolegangen motsatt kunne betraktes som å distansere seg fra sin egen oppvekst og det nære sosiale miljø (Støren et al. 2007). I tillegg kan et valg om videre utdanning økonomisk sett innebære tyngre kostnader for ungdommer fra lavere sosiale klasser (Hansen 1986).

Boudons teori har gjennom de siste tiår blitt videreutviklet, blant annet av Erikson og Jonsson. Innenfor deres tenkning legges det blant annet økt vekt på betydningen av foreldrenes utdanning (Erikson og Jonsson 1996). Relatert til dette poengterer de blant annet at:

*Social classes differ in terms of the resources that they control. The types of resource that are most commonly acknowledged to determine the life-chances of the next generation are economic, cultural, and social. (...) social origin probably also has a direct effect of on educational aspirations* (Erikson og Jonsson 1996 s. 17).

Denne direkte effekten blir forklart både ut fra at foreldre med lengre utdanning i større grad kan og vil hjelpe til med læringsarbeidet, men også ved at de i større grad kjenner utdanningssystemets muligheter. Slik antas det at de i større grad kan veilede i forhold til fremtidige utdanningsvalg, samt motivere til innsats underveis i skoleløpet.

De ulike teoriene om sosial bakgrunn bidrar alle til økt oppmerksomhet rundt viktige forhold knyttet til sosial reproduksjon i utdanningssystemet. Sentralt står både skoleprestasjoner, motivasjon og utdanningsvalg. Ofte blir de ulike teoriene satt opp mot hverandre som konkurrerende perspektiver. Gjennom en eklektisk tilnærming kan de imidlertid også ses som viktige beskrivelser av fasetter ved en større virkelighet.

## 3.2 Teorier om lærerens betydning

En viktig skolepolitisk målsetting etter 1945 har, som tidligere nevnt, vært å skape like utdanningsmuligheter for alle. Tilgjengelighet for alle bidrar derimot ikke i seg selv til en kvalitativt god opplæring for alle. Hargreaves (2003) fremhever at tilgangen til stadig flere år med statsfinansiert utdanning har vært et viktig trekk ved den nyere tid, men at det er uklart om dette har bidratt til et mer velutviklet kunnskapssamfunn. Det poengteres her at mer utdanning ikke alltid vil si det samme som bedre læring (Hargreaves 2003).

I følge Dale (2008) er mange elever i dag inkludert i skolen, men ikke integrert i gode skolefaglige prosesser. En naturlig konsekvens av dette vil være et redusert læringsutbytte for skolens elever. Et kritisk punkt i denne sammenheng er i tillegg at lav undervisningsmessig kvalitet synes å ramme elever i ulik grad. Størst konsekvenser hevder Dale (2008) at dette vil ha for elever fra lavere sosiale klasser. Ved at skolen ikke i større grad evner å bidra til god skolefaglig læring, utvikles ikke de grunnleggende kompetanser som kreves for å hevde seg i utdanningssystemet. Elevenes læring blir på denne måten mer overlatt til hjemmene. Slik kan skolen bidra til å reproducere, og også forsterke den sosiale ulikhet som i utgangspunktet finnes (Dale 2008).

Et viktig begrep hos Dale (2008) er desillusjonert ettergivenhet. Her vendes fokus mot relasjonen mellom lærer og elev, og hvordan lærerens undervisning har betydning for det læringsutbytte elevene sitter igjen med. Desillusjonert ettergivenhet hevdes særlig å kunne bli et trekk ved læreres undervisning på høyere klassetrinn. Lærere som underviser på høyere klassetrinn kjennetegnes ofte av lang utdanning og stor faglig fordypning. Samtidig vil disse lærerne i varierende grad møte elever som er faglig forberedte og motiverte for den undervisningen som gis. På denne måten kan det oppstå en kløft mellom lærerens

undervisning og elevenes eksisterende kunnskaps- og ferdighetsnivå. Dette vanskeliggjør det Dale (2008) benevner som rasjonell undervisning, kjennetegnet av gode læringsprosesser og et godt læringsutbytte. Desillusjonering innebærer at læreren mister troen på at hans eller hennes undervisningspraksis kan gjøre en forskjell. I stedet for å ta misforholdet opp til debatt og gå aktivt inn i situasjonen, kan resultatet bli en ettergivende praksis med reduserte faglige forventninger og krav. Lærerens rolle er da redusert fra å være en læringsleder, til å bli en funksjonær som kun gjennomfører undervisningen. En slik praksis vil i følge Dales tenkning, ramme elever med lave faglige forutsetninger og svak motivasjon særlig sterkt (2008).

Teori om strategisk samhandling retter fokus mot hvordan parter gjensidig er avhengige av hverandres avgjørelser og forventninger om den andres adferd (Elstad 2008). Dette vil i skolesammenheng både omhandle forholdet mellom skoleeier og skoleleder, skoleleder og lærer, samt forholdet mellom lærer og elev. I forholdet mellom lærer og elev pekes det på at lærerens ambisjoner og elevenes læringsintensitet gjensidig kan påvirke hverandre. I følge denne tenkningen vil alle elever profitere på lærere med høye faglige ambisjoner (Elstad 2008). Det optimale ligger likevel i en kombinasjon av en lærer med høyt ambisjonsnivå og elever med høy læringsintensitet. Motsatt vil et lavt læringstrykk fra lærerens side påvirke alle elever negativt og ha store konsekvenser, både for elever med høy og lav læringsintensitet. En særlig interessant kombinasjon oppstår i møtet mellom en lærer med lavt læringstrykk og elever med lav læringsintensitet. I dette møtet oppstår det Elstad (2008) benevner som suboptimalisering. Denne kombinasjonen vil i liten grad skape forutsetninger for ny læring, men det antas at begge parter her kan befinne seg i en komfortsone kjennetegnet av høy trivsel. I sin gjennomgang drøfter Elstad (2008) om dette kan være et kjennetegn ved skoler med svake læringsresultater.

I forhold til betydningen av lærerens forventninger, har det vært et betydelig fokus på hvorvidt eller i hvilken grad lærernes antakelser om elevenes evner og ferdigheter påvirker elevenes læringsresultat. Hattie (2009) fremhever i denne sammenheng at spørsmålet ikke er hvorvidt lærerne har forventninger, men om de har uriktige eller misvisende forventninger som kan medføre redusert læringsutbytte. Det stilles i tillegg spørsmålstegn ved hvorvidt slike reduserte forventninger i større grad rettes mot enkelte elever eller elevgrupper, og dermed påvirker deres læringsforløp negativt (Hattie 2009). På denne bakgrunn fremheves det som

viktig å utvikle forventninger som kan ha positiv innvirkning på undervisningsprosessen og læringsresultatet, og at dette gjøres gjeldende for alle elever.

Mange vil fremheve at det som skjer i klasserommet, forstått som lærerens undervisning og samspillet med elevene, er den viktigste faktoren i skolens forbedringsarbeid (Elstad 2008). Av denne grunn omtales læreren ofte som den faktoren i skolen som har størst betydning for elevenes læringsutbytte. Det er i dag et bredt forskningsmessig belegg for å hevde at det internt ved skoler eksisterer større forskjeller i undervisningskvalitet enn mellom skoler (Hattie 2009). Utslagsgivende er først og fremst kvaliteten på skolens lærere. Cornelius-White hevder at de fleste elever som ikke ønsker å gå på skolen eller ikke liker å gå på skolen, gjør det primært fordi de ikke liker læreren sin (Hattie 2009). På denne bakgrunnen er Cornelius-White opptatt av at lærere må legge til rette for elevenes utvikling ved å vise at de bryr seg om læringen til hver enkelt elev (Hattie 2009). Empiriske studier av mer enn 3000 klasserom støtter i stor grad opp om dette. Emosjonell støtte, organisering av klasserommet og læringsstøtte fremstår her som svært viktige forutsetninger for å fremme læring og utvikling i de enkelte klasserom (Kunnskapsdepartementet 2009a).

### **3.3 Fokus på resultater: New Public Management**

Offentlig sektor har de siste tiårene vært gjennom en betydelig styrings- og organisasjonsmessig endring. Styringshistorisk pekes det på et viktig veiskille i etterkant av OECDs evaluering av det norske utdanningssystemet i 1988 (Harbo 1997, Langfeldt 2008b). En sentral problemstilling her var hvorvidt de sentrale myndigheter hadde nok innflytelse over skolepolitikken i en tid med økt desentralisering og små administrative undervisningsenheter (Myhre 1992). Behovet for evalueringer og tilbakemeldinger ble derfor poengtert for å øke mulighetene for en fortsatt nasjonal styring av utdanningssektoren, og for å skape et godt samarbeid mellom de nasjonale og lokale myndigheter (Myhre 1992).

I tiden etter 1988, og da særlig på 2000-tallet, har arbeidet med å minske gapet mellom statlige intensjoner og lokale resultater preget utviklingen. En ideologisk ramme for mange av disse endringene har vært New Public Management (Møller 2006). Ideene i New Public Management (NPM) er hentet fra privat sektor, og innebærer et forsterket fokus på effektivisering og kvalitetsforbedring (Christensen, Egeberg, Larsen, Læg Reid og Rodness 2002). På denne måten har en bedriftsøkonomisk tankegang og bedriftsøkonomiske begreper

vunnet innpass i den utdanningspolitiske diskurs. Eksempelvis er resultater, utbytte og måloppnåelse begreper som stadig oftere anvendes også i slike sammenhenger (Sivesind og Bachmann 2008).

Økende desentralisering har vært et av flere sentrale elementer i NPM-tenkningen (Vanebo 2005, Karlsen 2006). Statens oppgave blir ut fra dette perspektivet å formulere klare nasjonale mål, mens ansvaret for å realisere målene delegeres til det lokale nivå. Parallelt med denne ansvarsdelegeringen legges en økende vekt på resultatene. Hood (1995) peker i denne sammenheng på at utviklingen har gått fra vektlegging av ansvar for prosess til en større vektlegging av ansvar for resultat. Det sentrale blir slik utbyttet av prosessen, her forstått som en realisering av forhåndsdefinerte målsettinger (Karlsen 2006).

Til tross for at NPM kan sies å være forankret i et liberalt og konservativt politisk tankegods (Karlsen 2006), er det i dag bred tverrpolitisk enighet om nødvendigheten av å øke tilliten til og maktgrunnlaget for lokal skoleledelse (Møller 2004a). Ansvaret for videregående opplæring er i dag delegert til landets 19 fylkeskommuner. På denne måten inntreer en hierarkisk styringsmodell der staten delegerer ansvar til fylkeskommunene, som i sin tur delegerer ansvar videre til de enkelte skoler og skoleledere. I det Elstad (2008) benevner som den hierarkiske ansvarliggjøringsmekanismen, holder skolelederne også lærerne ansvarlige for det elevene presterer. Sentralt i denne forskyvningen av beslutningsprosesser står både tillit og ansvar. Ansvaret knyttes til det å levere resultater, mens tilliten innebærer en tro på at skolen selv vet best hvilke løsninger som medfører gode resultater. Slik kan det sies at de lokale skoleeiere og skoler har fått frihet under et ikke ubetydelig ansvar. Sentralt står klare nasjonale mål, kunnskap om resultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et godt støtte- og veiledningsapparat (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Slik ledsages tillit og ansvar også av kontroll, og det pekes på at dette kan tolkes som en endring i retning av resultatstyring i norsk skole (Birkeland 2008). På denne måten oppgis ikke den sentrale makten over skole og utdanning, men utøves gjennom bruk av det som kan omtales som nye styringsverktøy (Bachmann, Sivesind og Bergem 2008).

Synet på, og forventninger knyttet til lokal skoleledelse endres i et desentralisert utdanningssystem. Det nye ved dette styringsidealet er at skoleeiere og skoleledere betraktes

som nøkler til suksess (Afsar, Skedsmo og Sivesind 2006). Dette ved at resultatstyringen ikke kun skal tjene som kontroll, men også tjene som utgangspunkt for utvikling og læring (Afsar et al. 2006). I denne sammenheng peker Elstad (2008) på at det implisitt i den hierarkiske styringsmodellen ligger en tro på at skoleledere har stor betydning for elevenes læringsresultater. Slik kan det samtidig hevdes at den lokale ledelsesfunksjonen ved de enkelte skoler har blitt oppvurdert (Karlsen 2006). Gjennom den vekt som i dag legges på resultater og oppfølging av disse, poengteres det også at skoleledere i større grad kan øve press nedover i organisasjonen for å bidra til felles oppslutning om viktige tiltak (Elstad 2008).

Skoleledernes oppgave blir gjennom dagens styringssystem å mestre det ansvaret som rettes mot dem. I dag vektlegges struktur-, prosess- og resultat kvalitet som sentrale kvalitetsområder ved skolens opplæring, med resultat kvalitet som overordnet kriterium (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). På denne måten signaliseres også at kvalitet i skolen utvetydig er knyttet opp mot elevenes læringsresultat, og at lokale skoleledere har et ansvar i denne sammenheng.

Ansvar forutsetter derimot en viss grad av frihet, og fordrer derfor et lokalt handlingsrom der det åpnes for et mangfold av tilnæringer og arbeidsmetoder (Langfeldt 2008a). Slik signaliseres samtidig en tro på at kompetente lærere og skoleledere vet best hvor eventuelle hindringer ligger, og dermed også kan iverksette nødvendige tiltak. I dette handlingsrommet kommer pedagogisk ledelse inn som et viktig element for å bidra til positiv endring og utvikling (Langfeldt 2008a).

### **3.4 Pedagogisk ledelse**

Synet på rektorrollen har som tidligere nevnt endret seg over tid, samtidig som ledelse av skolen både har blitt mer krevende og mangfoldig (Møller og Fuglestad 2006). Med de siste års reformer, har behovet for og vektleggingen av profesjonell pedagogisk ledelse økt.

Pedagogisk ledelse ble for første gang introdusert i forbindelse med ”Læreplan for forsøk med 9-årig skole i 1959” (Grøterud og Nilsen 2001). I ettertid har begrepet blitt anvendt i mange ulike sammenhenger, og det finnes derfor flere alternative definisjoner. Lillejord og Fuglestad (2005 s. 3) definerer pedagogisk ledelse som ”den type ledelse som trengs for å initiere

refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner”. På denne måten kan man også si at pedagogisk ledelse innebærer en sammenkobling av pedagogisk og ledelsesspesifikk tenkning. I skolesammenheng vil dette kunne omfatte de aktiviteter som både ledere, lærere, elever og andre tar initiativ til for å påvirke hverandre i forhold til motivasjon, kunnskap, læring, følelser og praksis (Kunnskapsdepartementet 2010).

Pedagogisk ledelse kan ses som en av to sentrale dimensjoner ved ledelsesoppgaven. Til forskjell fra den administrative ledelsesforvaltningen, er fokus her rettet mot det å inspirere og ta initiativ til pedagogisk fornyelse. Sentralt her blir blant annet det å holde kontakt med alle parter i skolesamfunnet (Lillejord 2003). Gjennom dette perspektivet får lærerne en viktig rolle i forhold til pedagogisk ledelse i klasserommene, mens de formelle lederne har ansvar for helheten av de læringsprosesser som skjer i skoleorganisasjonen. Slik blir en viktig del av en skoleleders oppgave å legge til rette for læring, både hos elever, personalet og seg selv (Møller 2005).

Det relasjonelle perspektivet står sentralt i pedagogisk ledelse (Fuglestad og Lillejord 2005). En er her opptatt av ledelse som noe personer gjør sammen, og ikke oppgaver som lederen utfører alene. Ofte settes det likhetstegn mellom ledelse i skolen og rektor som leder. Slik vil ledeshandlinger betraktes som individuelle og lineære, samtidig som oppmerksomheten rettes mot lederen som person (Ottesen og Møller 2006). Det finnes derimot betydelig støtte for å hevde at ledelse i skolen er mer kompleks enn den ledelse rektor utøver. Møller (2004b) oppsummerer dette ved å peke på at ledelse oppstår i møtet mellom mennesker og dermed dypest sett er relasjonell i sin karakter. Det sentrale blir derfor å forstå ledelse som en aktivitet som involverer flere deltakere, og der mange både kan og vil delta (Fuglestad og Lillejord 2005). Gjennom samhandling og forhandling påvirker ledere og de som ledes gjensidig av hverandre, og dette bidrar til læring og utvikling i organisasjonen.

Pedagogisk ledelse bygger på et konstruktivistisk kunnskapssyn. Kunnskapen skapes gjennom dialog og samhandling. I dette bildet integreres samtidig de allerede eksisterende kunnskaper og erfaringer. Individuell og kollektiv refleksjon blir viktig, både i et kollegium og i de enkelte klasserom. Slik blir det viktig å utvikle og vedlikeholde en kultur der alle parter er innstilt på å lære av hverandre (Dysthe 2005). Fevolden og Lillejord (2005) peker på at mange reformer har mislyktes nettopp fordi man har underkjent betydningen av slike kulturelle prosesser. Betydningen av å utvikle en spørrende kultur og strukturer for samarbeid og læring



understrekes derfor som viktige faktorer for å skape kvalitet. Dyste påpeker i denne sammenheng følgende:

*Det er stor forskjell på om leiaren, uansett nivå, meiner at kunnskap og innsikt er noko som eksisterer på førehand og som kan formidlast til dei som ikkje eig denne kunnskapen, eller om kunnskap er noko som blir skapt i fellesskap, gjennom interaksjon (Dysthe 2005 s. 78).*

I forlengelsen av dette understreker Wadel (2005) at vellykket læring forutsetter dialog. En spørrende tilnærming og vekt på å frembringe refleksjonsprosesser står her sentralt. Slik går denne læringen lenger enn den vil gjøre i en fasitkultur preget av at lederen både vet hvilke kunnskaper og ferdigheter som må læres og hvordan (Wadel 2005, Tobiassen 2005). Tilretteleggelse for denne typen læring, benevnes ofte som produktiv ledelse (Wadel 2005). Den tette koplingen som her gjøres mellom ledelse og læring, gjør i følge Wadel (2005), pedagogisk ledelse til en viktig katalysator for endring og utvikling.

I skolen som organisasjon står læreren i en sentral posisjon mellom endringstiltak og den læring som skjer i klasserommet. Slik kan lærere sies å være svært viktige personer for å bidra til kvalitative endringer. Det kan derfor hevdes at læreren har en nøkkelposisjon i lokalt utviklingsarbeid, og i stor grad avgjør om skolelederen lykkes i den rollen han eller hun innehar som endringsleder. Rognaldsen (2005) poengterer at verdien av endringstiltak først viser seg når læreren møter elevene, det vil si i møtet mellom lærerens undervisningsopplegg og elevenes læringsarbeid. I flere sammenhenger fremheves det at det ofte kan være vanskelig å endre lærere, og at det først og fremst er lærernes erfaringer i klasserommet som er avgjørende for deres undervisningspraksis (Rognaldsen 2005, Fevolden og Lillejord 2005). For å skape endringer, trengs dermed både vilje til forandring, bevissthet om hvorfor og evne til forbedring. På denne bakgrunn fremhever Rognaldsen (2005) at et vellykket endringsarbeid må bygges på dialog og samspill mellom likeverdige deltakere, og at de som deltar må gis medbestemmelse underveis. Respekt for de erfaringer deltakerne bærer med seg inn i prosessen er viktig, i likhet med bevissthet omkring hvorfor endringene er viktige (Rognaldsen 2005). Pedagogisk ledelse handler slik ikke bare om å initiere læring og endring, men også om å få aktørene til å reflektere over egen praksis og anvende ny kunnskap på selvstendige og kreative måter (Wadel 2005).

Sammen med administrativ ledelse og personalledelse, ses pedagogisk ledelse som en viktig dimensjon ved en skoleleders oppgaver. Forholdet mellom de ulike ledelsesoppgavene kan

derimot beskrives på ulike måter, og de ulike delementene i ledelsen kan gis ulik vektlegging. I forhold til skoleledelse, fremhever Møller (2005 s. 139) at den pedagogiske ledelsen kan og bør ha forrang:

*Skolens primærfunksjon er knyttet til læring og sosialisering. Pedagogisk ledelse (...) må derfor ha en overordnet funksjon og ideelt sett legge premissene for administrative prosedyrer og personalpolitiske tiltak.*

I praksis kan det derimot være vanskelig å holde de to ledelsesfaktorene strengt adskilt, samtidig som det også kan være et spenningsforhold mellom utøvelsen av de ulike funksjonene (Møller, Sivesind, Skedsmo og Aas 2006, Møller 2005, Wadel 2005).

## 4 Metode

Forskning innebærer en lang prosess fra en gryende forskningsidé til et ferdigstilt forskningsresultat. Å oppnå mest mulig sikker kunnskap, fordrer et bevisst forhold til denne prosessen. I dette kapitlet ser vi derfor nærmere på egen forskningsprosess, de valg som er gjort underveis, samt vår rolle som forskere. Videre vil vi drøfte spørsmål knyttet til forskningens validitet og reliabilitet, herunder de styrker og svakheter vi ser ved eget forskningsarbeid.

### 4.1 Utforming av intervjuguide

Tidligere forskning og teori anses ofte som nyttige innfallsvinkler til valg av problemstilling, men også til valg av metode. I oppstartfasen brukte vi derfor tid på å utvikle god forståelse for temaet, relevante faglige begreper og tidligere forskning. Sentralt i denne delen av arbeidet stod blant annet forskningsrapporter i regi av NIFU STEP (Markussen, Lødding og Sandberg 2007, Markussen et al. 2008), Nordisk ministerråd (Markussen 2010) og Senter for økonomisk forskning (Byrhagen, Falch og Strøm 2006). I tillegg kom nyere stortingsmeldinger (Kunnskapsdepartementet 2006, 2007, 2009b og 2010), samt litteratur av Dale (2008). Vi fant i denne fasen mange publikasjoner om frafall, men relativt få som baserte seg på intervju som metode. Vi ønsket derfor her å treffe ungdom bak frafallstallene og høre deres erfaringer og refleksjoner. Slik falt valget på en kvalitativ forskningsstrategi og bruk av intervju som metode.

Et forskningsintervju kan utformes på ulike måter, i spennet mellom en åpen samtale og et lukket spørreskjema (Kvale og Brinkmann 2009). I forhold til vårt forskningsmål mente vi at et semistrukturert livsverdenintervju kunne være en egnet strategi. Fordelen ved et slikt intervju er at samtalen både er planlagt og fleksibel (Kvale og Brinkmann 2009). En intervjuguide tjener ofte som utgangspunkt, samtidig som spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere (Grønmo 2004). Slik får intervjuet en retning, samtidig som man underveis kan være lydhør for de dimensjoner frafallselevne selv ønsker å løfte frem.

I samsvar med føringene over, utarbeidet vi en intervjuguide (vedlegg 4). Vi var her opptatte av å få belyst de fire forskningsspørsmålene som ble presentert i innledningens underkapittel 1.2. Det var videre et mål at spørsmålene som ble brukt, skulle være korte, lettfattelige og frie

for akademisk språk (Kvale og Brinkmann 2009). Dette anså vi som svært viktig for å skape en god dialog og sikre at alle spørsmål ble riktig oppfattet av informantene.

Intervjuguiden ble prøvd ut på to bekjente som begge har falt ut av videregående opplæring. Slik fikk vi testet ut spørsmålene og vår måte å ordlegge oss på. Disse testsituasjonene ga nye innspill på spørsmålsstillingene, og var en nyttig generalprøve før møtet med informantene.

## 4.2 Utvalg av informanter

Forskningens mål og problemstilling vil være styrende for valg knyttet til informanter og utvalgsstørrelse (Dalen 2004). I den innledende fasen av forskningsprosessen drøftet vi derfor spørsmål knyttet til hvilke ungdommer vi ønsket å snakke med, hvordan vi skulle komme i kontakt med disse, samt hvor mange informanter som ville være hensiktsmessig for undersøkelsens formål.

For å gjennomføre et prosjekt som skal behandle personopplysninger, kreves det godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Vi sendte derfor inn et elektronisk meldeskjema sammen med prosjektbeskrivelsen og vedlagte intervjuguide i midten av januar 2011 (vedlegg 1). Kort tid etter fikk vi positiv tilbakemelding på vår søknad og kunne derfor gå i gang med neste trinn i prosessen, som var å finne frem til egnede informanter.

Etter avtale med Oppfølgingstjenesten i Setesdal sendte vi ut totalt 56 skriftlige henvendelser om deltagelse i prosjektet til frafallselever fra årene 2006-2009 (vedlegg 2). I samme konvolutt ble det lagt ved et informasjonsskriv fra Oppfølgingstjenesten, der det fremgikk at personvernet var ivaretatt. De ungdommene som ønsket å være med, måtte undertegne en samtykkeerklæring (vedlegg 3) og sende den tilbake i den ferdigfrankerte konvolutten. Totalt tre ungdommer, en jente og to gutter, besvarte vår henvendelse.

I utgangspunktet ønsket vi kontakt med fem frafallselever. Spørsmålet vi nå stilte oss, var om tre informanter var et tilstrekkelig antall. Tilgjengelige metodebøker ga ikke et klart svar, utover at Kvale og Brinkmann (2009) poengterer at et høyt antall informanter ikke nødvendigvis gjør en undersøkelse mer vitenskapelig. Den grunnleggende forskningsinteresse er her ungdom bak frafallstallene. Dybde i forhold til hver enkelt informant er valgt framfor et omfattende datamateriale med muligheter for generalisering og hypotesetesting. Ut fra dette perspektivet syntes tre informanter å kunne belyse våre forskningsspørsmål. Vår første veileder, Erling Lars Dale, samstemte da også i at tre informanter var et tilstrekkelig antall.

### 4.3 Datainnsamlingen

Den kunnskapen som kommer ut av kvalitative forskningsintervju, vil avhenge av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale og Brinkmann 2009). Ofte anses også de første minuttene av et intervju som avgjørende for kvaliteten på intervjuet som helhet (Kvale og Brinkmann 2009). Våre tre informanter ble intervjuet enkeltvis på møtesteder der de selv følte seg komfortable med å treffe oss, og der vi i størst mulig grad kunne snakke uforstyrret. I starten brukte vi god tid på å gi til kjenne hvem vi var og vår intensjon med intervjuet. Videre vektla vi å skape en god mellommenneskelig relasjon, noe vi anså som avgjørende for at informantene ville snakke åpent. Intervjuguiden tjente som utgangspunkt for samtalen, men ble brukt på en fleksibel måte. For å vise vår interesse vektla vi underveis å gi verbale og nonverbale tilbakemeldinger, samtidig som vi forsøkte å unngå å lede informantenes svar i bestemte retninger.

Intervjuene ble gjennomført med få dagers mellomrom i mars 2011. Alle intervjuene hadde en varighet på 1,5-2 timer. For å forenkle den etterfølgende dataanalyse, ble intervjuene lagret som digitale lydfiler. Slik kunne vi i selve intervjusituasjonen konsentrere oss fullt og helt om den muntlige kommunikasjonen, og i ettertid gjennomgå og transkribere datamaterialet.

### 4.4 Transkripsjonen

Transkripsjon innebærer å klargjøre intervjumateriale for analyse (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006) og bestod her i å omgjøre muntlig tale til skriftlig tekst. Slik ville datamaterialet fremstå som mer oversiktlig og være bedre egnet for analyse. Samtidig er også selve transkripsjonen en fortolkningsprosess, ved at helheten i intervjusituasjonen ikke fanges inn i en skriftlig abstraksjon (Kvale og Brinkmann 2009). Ut fra disse perspektivene fant vi det hensiktsmessig med noen dagers opphold mellom hvert av intervjuene. Slik fikk vi tid til å reflektere over inntrykkene vi hadde fått underveis i hvert enkelt intervju, og sammenholde våre erfaringer fra de ulike intervjusituasjonene. Dette ble nedskrevet i notatform til senere bruk.

Under selve transkripsjonen var det viktig hele tiden å ha forskningens overordnede mål i bakhodet. Som Kvale og Brinkmann (2009) påpeker, finnes det ingen retningslinjer for den korrekte transkripsjon av et intervju. Det anbefales derfor at transkripsjonen tar utgangspunkt i det som er nyttig for forskningen (Kvale og Brinkmann 2009). Vi valgte derfor å tilpasse

transkripsjonen til behovet for å gjengi intervjupersonenes historier, heller enn å gjengi alle detaljer.

## 4.5 Intervjuanalyse

Å analysere data innebærer at man er opptatt av å få frem meningsinnholdet i teksten (Johannessen et al. 2006). Dataanalysen har slik til hensikt både å systematisere, analysere og utvikle tolkninger av informasjonen som finnes i datamaterialet (Johannessen et al. 2006). Analysearbeidet virker styrende inn på tidligere valg i forskningsprosessen, samtidig som dette arbeidet også må tilpasses de valgene som tidligere er gjort (Kvale og Brinkmann 2009). Våre data bestod av de transkriberte intervjuene, lydfilene fra intervjuene, samt egne notater fra intervjuprosessen. En sentral utfordring var å redusere informasjonsmengden og finne mønstre i datamaterialet. I denne fasen var det viktig å være bevisst egen forforståelse og være åpen for det ukjente i datamaterialet. Ord kan i større grad enn tall tillegges flere betydninger, og slik kan ulike forskere fortolke det som sies ulikt. I forkant av denne forskningsprosessen var vår forforståelse preget av egne erfaringer, samt teoretisk og empirisk materiale vi på forhånd hadde lest. Underveis har det derfor vært svært viktig å være åpne for endringer i, eller videreutvikling av denne forståelsen.

Det finnes ingen fastlagt prosedyre for analyseprosessen i en kvalitativ undersøkelse. Et ønske om å standardisere analysearbeidet kan i ytterste konsekvens medføre at teknikker og reliabilitet vektlegges på bekostning av kunnskap og validitet (Kvale og Brinkmann 2009). Dette kan være årsaken til at mange viktige intervjustudier de siste tiårene ikke har gjort bruk av systematiske analyseteknikker (Kvale og Brinkmann 2009). Under bearbeidelsen av datamaterialet var vi slik avhengige av å finne en egen vei, basert på vår kunnskap om forskning og hva vi mente ville tjene forskningens overordnede mål.

I analysearbeidet har vi vektlagt en fortolkende lesning, der hensikten har vært å uttrykke vår forståelse av hva datamaterialet betyr og representerer, og hvilke slutninger som kan trekkes (Johannessen et al. 2006). Prosessen har gått ut på både å høre gjennom intervjuene flere ganger, også kombinert med lesing av transkripsjonene, for slik å forsøke å fange helheten i det som sies. I tillegg er transkripsjonene lest frittstående flere ganger. Tekstelementer som inneholdt uttalelser om viktige tema, ble kodet og kategorisert for senere bruk. Kodingen ble gjort med utgangspunkt i arbeidets fire forskningsspørsmål, og samsvarer med den

kategorisering som er gjort under presentasjonen av datamaterialet i kapittel fem og drøftingen i kapittel seks. På denne måten kom informantenes uttalelser klarere til uttrykk, samtidig som det ble lettere å sammenligne informantenes uttalelser om viktige forhold (vedlegg 5).

## 4.6 Forskningsetiske refleksjoner

Troverdig forskning avhenger av at forskere har et reflektert forhold til etikk. Formelt sett kreves det at forskere som skal studere mennesker, melder forskningsprosjektet inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Det finnes derimot også et sett av mer uformelle forskningsetiske normer som forskere bør forholde seg til. Disse retningslinjene håndheves ikke av et formalisert maktapparat, men bør likefremt tas alvorlig (Forskningsetiske komiteer 2011). De uformelle normene omhandler først og fremst om hvordan vi betrakter og behandler andre mennesker. Eksempelvis gjelder dette kravet om alltid å behandle mennesker som mål i seg selv, ikke som midler. Videre at samfunnsforskningen alltid bør tjene vitenskapelige og menneskelige interesser (Kvale og Brinkmann 2009). I en intervjuundersøkelse som denne, preges hele prosessen slik av etiske problemstillinger.

I vårt arbeid er forskningens hensikt pragmatisk, med et ønske om å yte et bidrag til lokal skoleledelse. Tidlig i prosjektet har også enkeltskoler, Oppfølgingstjenesten i Setesdal, Setesdal Regionråd og politikere vist interesse for sluttresultatet av denne forskningen. Hensynet til å vinne ny og viktig kunnskap må, som tidligere nevnt, balanseres opp mot hensynet til enkeltmenneskers integritet. Gjennom hele forskningsprosessen har vi derfor vært opptatte av god forskningsetikk. Dette handler om holdninger, både til de informantene vi har hatt kontakt med underveis, og til den jobb som ligger i det å utarbeide en forskningsrapport. Overfor våre informanter har vi gjennom hele prosessen vært opptatte av at de skulle ha tilstrekkelig informasjon om forskningens formål og metode, samt hvordan deres uttalelser ville bli anvendt videre. Det ble også understreket at informantene når som helst kunne velge å avstå fra å besvare enkeltspørsmål, eller delta videre i undersøkelsen. For å bidra til en trygg informantrolle, ble det i tillegg gitt tilbud om gjennomlesing av de transkriberte intervjuene og den endelige masteroppgaven.

Underveis i intervjuet nevner våre informanter navn på andre ungdommer, lærere, familiemedlemmer, skoler og hjemsteder. Alle disse opplysningene er i de transkriberte

intervjuene og denne oppgaven erstattet med fiktive navn. Lydfilene slettes ved endt forskningsprosess. På denne måten unngås det at opplysninger kan knyttes tilbake til enkeltpersoner eller grupper.

Å fortelle om årsaker til at man velger å avslutte en ufullendt utdanning, er å gi opplysninger av personlig art. Mennesker som er villige til å gi av seg selv på denne måten, fortjener stor respekt. Det spesielle i et forskningsprosjekt som dette, er at personlige opplysninger både skal fortelles til fremmede mennesker og publiseres skriftlig. Vi ønsket at informantene skulle sitte igjen med en positiv opplevelse etter endt intervju, og samtidig ha følelsen av å ha vært med på noe betydningsfullt. Intervjusituasjonene fordret derfor at vi både behersket de forskningsmessige verktøyene, samtidig som vi fremstod som tillitsvekkende og genuint interesserte i det informantene ønsket å fortelle. I tillegg følte vi det viktig hele tiden å tolke de nonverbale uttrykkene fra informantene, slik at vi i iveren etter ny kunnskap, ikke gikk for langt i utspørringene.

Som kompensasjon for utlegg til reiser, samt tiden intervjuene tok, fikk hver informant 400 kroner for sin innsats. Dette var ikke oppgitt på forhånd, men tjente som reisegodtgjørelse og en liten belønning for innsatsen. Slik påvirket ikke honoraret deltagelsen eller svar underveis, noe som for oss var en viktig målsetting.

## **4.7 Vurdering av undersøkelsens validitet og reliabilitet**

Underveis i forskningsprosessen vil det være mange faktorer som har betydning for forskningsresultatene kvaliteten (Grønmo 2004, Kleven 2002). Dette innebærer at forskningsresultater til en viss grad vil være usikre, og at det er nødvendig å foreta en kritisk gjennomgang av så vel forskningsprosess som -resultat. Begrepene validitet og reliabilitet står sentralt i et slikt vurderingsarbeid, og vil bli drøftet i det følgende.

### **4.7.1 Vurdering av validitet**

Validitet omhandler spørsmålet om gyldighet. Dette innebærer et fokus på om man underveis i forskningsprosessen har målt det som var intensjonen, og hvorvidt dataene kan sies å representere det aktuelle fenomenet (Johannessen et al. 2006, Ringdal 2007). Det finnes derimot ingen entydige kvalitetskriterier for forskningsintervjuer (Kvale og Brinkmann 2009).



Når vi nå skal vurdere validiteten i eget forskningsarbeid, vil vi ta utgangspunkt i de tre validitetskriteriene kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet (Kvale og Brinkmann 2009, Grønmo 2004), samt Larssons fem kvalitetskriterier for kvalitative studier (Larsson 2005).

Kompetansevaliditet setter fokus på hvorvidt forskeren har kompetanse til å gjennomføre undersøkelsen. Slik vil forskerens kvalifikasjoner for og erfaringer med å innhente og bearbeide data stå sentralt (Grønmo 2004). I løpet av tiden på masterprogrammet i Utdanningsledelse har vi fått anledning til å prøve ut ulike forskningsmetoder, samt deltatt i diskusjoner der vi med kritiske blikk har lest ulike typer forskningsrapporter. I 2010 deltok vi også som forskningsassistenter i FIRE-prosjektet, i regi av ILS og NIFU STEP. Dette kommer i tillegg til erfaringer fra mindre forskningsarbeider innenfor andre fagområder. Totalt sett har disse erfaringene vært nyttige bidrag i vår sosialisering henimot å drive selvstendig forskning. Motsatt er det likevel viktig å presisere at dette er det mest omfattende forskningsarbeidet vi hittil har gjennomført, og at vi underveis har vært nødt til å utvide egen kunnskap om forskningsteori og metode.

Den kommunikative validitetstypen bygger på dialog og diskusjon mellom forskeren og andre om hvorvidt materialet er treffende i forhold til studiens problemstilling. Denne validitetstypen har klare likhetstrekk med diskurskriteriet hos Larsson. Det sentrale er her hvorvidt påstander og argumenter klarer seg når de settes opp mot alternative påstander og argumenter (Larsson 2005). Slike drøftinger kan være effektive for å avdekke mulige problemer og svakheter ved datamaterialet (Grønmo 2004). Underveis i denne forskningsprosessen har vi hatt kontakt med Eifred Markussen ved NIFU STEP, studieveileder Kirsten Sivesind, Oppfølgingstjenesten i Setesdal, samt vår veileder. Slik har vi fått konstruktive innspill i ulike faser av forskningsprosessen, noe som kan bidra til å styrke validiteten i det endelige forskningsresultatet.

Larssons kriterie om empirisk forankring har likhetstrekk med det som også benevnes som den kommunikative validiteten (Larsson 2005, Grønmo 2004). Det handler her om at det må være en overensstemmelse mellom virkelighet og tolkning. I intervjusituasjonen forsøkte vi å validere den informasjonen som fremkom ved å stille oppfølgingsspørsmål rundt viktige tema. Både intervjuene og det oppfølgende arbeidet har vært et toforskersamarbeid. Vi har gjennom hele forskningsprosessen hatt tett dialog, og sammen kommet til enighet om forståelsen av materialet. I tillegg har vi hele veien prøvd å være bevisste på vår egen rolle i

selve fortolkningsprosessen. Dette synes svært viktig når man forsker på et område der man innledningsvis har egne erfaringer.

Kriteriet som Larsson kaller for konsistens, går ut på at de tolkninger som gjøres, må henge sammen med dataene for at validiteten skal være høy (Larsson 2005). Om det finnes deler av det empiriske grunnlaget som ikke stemmer med tolkningen, kan det slik reises tvil ved hele tolkningen. For å synliggjøre sammenhengen mellom funn og tolkninger, har vi derfor gjort bruk av direkte sitater fra informantene i analysedelen. På denne måten gis leserne et innsyn i det datamaterialet som ligger til grunn for våre tolkninger og analyser.

Pragmatisk validering, eller det Larsson benevner som det pragmatiske kriteriet, går lenger enn kommunikativ validitet. Det avgjørende her er i hvilken grad datamaterialet og resultatene i en studie danner grunnlag for bestemte handlinger (Grønmo 2004). Slik blir det viktig at forskerne lykkes med å formidle hva slags praktisk betydning forskningen har (Larsson 2005). Dette kan betraktes som et viktig trekk ved utdanningsforskningen, som primært er av praktisk interesse (Howe og Eisenhart 1990). Denne studien tar utgangspunkt i et pragmatisk forskningsspørsmål. På denne måten håper vi at studiet vil kunne oppfattes som interessant og nyttig for andre og bidra til videreutvikling av praksis.

Heuristisk verdi er et svært viktig kriterium hos Larsson. Det essensielle her er i hvilken grad leseren av en forskningsstudie blir overbevist om at hun eller han ser noen aspekter av virkeligheten på en ny måte (Larsson 2005). Denne studien vil neppe føre til endringer av praksis dersom praktikerne ikke opplever å se virkeligheten på en ny måte. Slik ses en grundig og overbevisende fremstillingsform viktig gjennom hele oppgaven. Selv om frafall er et tema som det kontinuerlig forskes mye på, har praksis vist at det fortsatt er behov for mer både kvalitativ og kvantitativ kunnskap på dette området. Med bakgrunn i dagens styringssystem mener vi at det også er god grunn til å forske videre på frafallsproblematikk relatert til lokal skoleledelse.

#### **4.7.2 Vurdering av reliabilitet**

Reliabilitet omhandler pålitelighet, og er et grunnleggende kvalitetskrav i all forskning (Johannessen et al. 2006). Tilfredsstillende reliabilitet handler om god planlegging og nøyaktighet underveis i forskningsprosessen, og er et viktig premiss for god validitet (Lund 2002). Sentrale spørsmål knytter seg til undersøkelsens datamateriale og måtene data

innhentes, brukes og bearbeides på (Johannessen et al. 2006). Samtidig er det også avgjørende at forskningens metodiske trinn gjøres kjent for leserne av den endelige rapporten (Grønmo 2004).

Frafallselevers oppfatninger av egen skolegang lar seg ikke observere direkte, og må derfor operasjonaliseres. Under forarbeidet til vår intervjuundersøkelse, leste vi oss derfor opp på aktuell teori og forskning omkring frafall. Dette ut fra en målsetning om å kunne stille mest mulig relevante og presise forskningsspørsmål. Gjennom en forundersøkelse fikk vi også testet ut spørsmålene og måten disse var formulert på. Dette medførte enkelte justeringer før selve intervjurunden. Et slik grundig forarbeid anså vi som en viktig faktor for å styrke undersøkelsens reliabilitet.

Kvale og Brinkmann (2009) understreker behovet for det de benevner som god håndverksmessig dyktighet i selve intervjusituasjonen. Et kvalitativt forskningsintervju blir til i et samspill mellom intervjuer og informant, og kvaliteten på dette samspillet er derfor viktig for å bidra til et reliabelt forskningsresultat. Våre erfaringer fra mindre forskningsarbeider har vært nyttige erfaringer og gitt større trygghet under arbeidet med denne oppgaven. I tillegg finner vi det som en styrke at vi gjennom ulike roller i jobbsammenheng har vært i mange samtaler med elever som har hatt behov for noen å snakke med. Etter eget skjønn klarte vi å skape en god relasjon til hver enkelt informant, noe som kan ses som en viktig reliabilitetsfaktor i vår sammenheng. Det at andre viktige personer i informantenes nære omgivelser ville vektlagt andre forhold eller tolket ting annerledes, er ikke en relevant feilkilde her. Dette på bakgrunn av at formålet i denne studien nettopp har vært å få et innblikk i informantenes subjektive forståelse av skoletiden.

Å transkribere en tekst innebærer å skape kunstige konstruksjoner av en dialogsituasjon som inneholder både verbal og non-verbal kommunikasjon. I bearbeidingen av intervjumaterialet har vi derfor flere ganger vendt tilbake til lydopptakene, som er det nærmeste vi kommer den opprinnelige intervjusituasjonen. Slik kunne våre tolkninger og analyser basere seg på to ulike formater, noe som kan styrke grunnlaget for bearbeidelsen av datamaterialet.

En vanlig innvending mot kvalitative intervjuundersøkelser er at ulike fortolkere kan finne forskjellige meninger i det samme intervjuet (Kvale og Brinkmann 2009). Mens enkelte hevder at dette gjør intervjustudier uvitenskapelige, fremhever andre de ulike fortolkningsmulighetene som legitime (Kvale og Brinkmann 2009). En mulig fare her er

forskere som er forutinntatte, og søker bevis og støtte for egne oppfatninger (Kvale og Brinkmann 2009). Motsatsen innebærer at en er bevisst på egen forforståelse, og er åpen for å finne nye perspektiver i det foreliggende datamaterialet. Egne konklusjoner utsettes samtidig for gjentatt analyse og kritiske motspørsmål. På denne måten blir usikkerheten en styrke, heller enn en svakhet. I vår bearbeidelse av intervjudataene har vi forsøkt å være bevisste på vår egen forforståelse, og ikke ukritisk koplet informantenes utsagn opp mot egne erfaringer. Samtidig kan det være en kilde til økt reliabilitet at vi i kodingen av data har vært to forskere som har gjort bruk av de samme teoretiske perspektiver. Slik har vi hatt som mål å vinne ny kunnskap, og samtidig bidra til tilfredsstillende reliabilitet i forskningsresultatet.

Åpenhet i forhold til de ulike trinnene i forskningsprosessen er en viktig faktor for at andre skal kunne ta stilling til det forskningsarbeidet som er gjort. Underveis i dette metodekapittelet har det vært en målsetting å gjøre egen forskning transparent. På denne måten har leseren en mulighet til selv å gjøre seg opp en mening om forskningens kvalitet og relevans.

## 5 Empiri

Som datagrunnlag for vår forskning har vi brukt dybdeintervjuer av tre tidligere elever i videregående opplæring som ikke fullførte sin påbegynte utdanning. Gjennom samtaler med disse tre informantene, har vi ønsket å få kjennskap til deres erfaringer med norsk videregående opplæring. Innledningsvis i dette kapittelet følger en kort presentasjon av våre informanter, før empiriske funn fra intervjuene presenteres.

### 5.1 Kort presentasjon av våre tre informanter

Som tidligere nevnt, har anonymisering vært en viktig del av dette arbeidets forskningsetikk. I den følgende gjennomgang er informantene derfor anonymisert og gitt fiktive navn. Alle skoler benevnes i tillegg konsekvent som *X skole*, slik at heller ikke enkeltskoler eller -lærere skal kunne gjenkjennes. Dette på bakgrunn av at det her ikke har vært et mål å foreta en komparativ sammenligning mellom skoler. Den følgende presentasjon av informantene og hva de gjør i dag er basert på informantenes egen informasjon.

*Andreas* er 21 år gammel og kommer fra et tettsted i Agder. Han begynte på studiespesialiserende utdanningsprogram høsten 2006, men sluttet etter et halvt år. Han tok seg deretter jobb i en dagligvarebutikk, hvor han jobbet halvannet år. Høsten 2009 begynte han på byggfag, men avsluttet også denne gangen utdanningen, nå etter snaut halvannet år. I dag arbeider han som selger for et større firma.

*Jørgen* er 21 år og kommer fra et mindre sted på Sørlandet. Høsten 2007 begynte han på byggfag. Han fullførte begge årene ved skolen, men ønsket ikke å gå ut i lære. I stedet begynte han på vg2 IKT-servicefag. Etter å ha fullført ett år her, begynte han på påbygging til generell studiekompetanse, men sluttet etter syv ukers skolegang. I dag jobber han i 20 % fast stilling i en matbutikk, og er arbeidssøkende.

*Ellen* er 25 år og er oppvokst i ei bygd i Agder. Etter ungdomskolen begynte hun på studieretning for helse- og sosialfag ved nærmeste videregående skole, men sluttet etter kun kort tid. Året etter begynte hun igjen på samme studieretning, denne gangen ved en annen videregående skole. Til tross for lang skolevei hit, valgte hun å pendle. Denne gangen var hun elev i halvannet år før hun droppet ut med manglende karaktergrunnlag i flere fag. Etter å ha arbeidet noen år i barnehage og butikk, er hun dette året tilbake på skolebenken, denne gangen

som deltids elev ved Voksenopplæringen. Planen er å fullføre denne skolegangen i desember 2011, og deretter ta fagbrev som barne- og ungdomsarbeider. Ellen har i voksen alder fått diagnosen ADHD, og medisineres i dag for dette.

## 5.2 Presentasjon av funn fra intervjuene

I det følgende vil vi presentere funn fra datamaterialet som belyser arbeidets fire overordnede forskningsspørsmål. Vi har i dette arbeidet lett etter meningsenheter som kan ha hatt betydning for frafall, og som vil være til hjelp i den etterfølgende drøfting av hvordan skoleledere kan anvende denne kunnskapen. Spørsmålet om hvordan frafallselever reflekterer rundt egen skolegang, er komplekst. I realiteten er det mange indre og ytre faktorer som har betydning for hvordan skole og undervisning oppfattes. For eksempel kan dette omhandle forhold av sosial, kulturell, økonomisk eller helsemessig art, eller kombinasjoner av disse. For å klargjøre hva som kan ha hatt betydning for et valg om å avslutte en ufullendt utdanning, har vi derfor vært nødt til å kartlegge mange forhold rundt den enkelte informant. Dette gjelder også forhold som har sammenheng med grunnopplæring og familieforhold.

I den følgende redegjørelsen har vi valgt å presentere data i ulike underavsnitt, basert på de fire forskningsspørsmålene som ble presentert i innledningen. De tre informantenes uttalelser vil alle bli behandlet under hvert av hovedavsnittene. Slik har vi ønsket å identifisere eventuelle likhetstrekk og forskjeller som forberedelse til den mer pragmatiske delen av oppgaven.

Avslutningsvis vil vi sammenfatte funnene, før drøftingen av foreliggende resultater i kapittel 6.

### 5.2.1 Familiens utdanningsbakgrunn og engasjement i forhold til skole

#### Andreas

Andreas er oppvokst i en familie bestående av mor, far og tre eldre søsken. Mens mor og en søster har fullført videregående opplæring, mangler far og to brødre dette. Mor og de to brødre er i dag selvstendig næringsdrivende, mens far arbeider som håndverker. Søsteren har fullført en treårig høgskoleutdanning.

På spørsmål om foreldrenes forhold til Andreas' skolegang, svarer Andreas at "De prøvde. Jeg er veldig sta og er flink til å snakke meg unna ting. Det brukte jeg veldig mye da jeg var ung, for da så du gjerne ikke konsekvensene". Foreldrene ønsket da også at Andreas skulle fullføre videregående utdanning. Andreas uttrykker i denne sammenheng at "Grunnen til at pappa ville ha meg på skolen, er at han har sett hva han har manglet". I tiden før Andreas sluttet på studiespesialiserende utdanningsprogram, etter et halvt års skolegang, forteller han om "mange harde samtaler" og om at han nå måtte skjerpe seg og fullføre det valget han hadde tatt. På denne måten presiserer han at "De tok ikke lett på det hjemme liksom, men det var mitt valg". I forhold til faren repliserer han også at "Pappa har vel egentlig ikke hatt noe å si sånn sett", og at han ved å forplikte seg til å finne en fulltidsjobb, fikk klarsignal til å kunne avslutte skolen etter kun kort tid. I denne forbindelse forteller han også at han helt siden tidlig i tenårene har hatt jobb i butikk, og slik sett både hadde kontakter og visste noe om hva han gikk til.

### Jørgen

Jørgens familie består av to eldre søstre, to yngre brødre, samt mor og far. Om moren uttaler Jørgen at "Hun har vært hjemmeværende, men jobber litt nå, som tilkallingshjelp to til tre ganger i uka". Faren har hele tiden arbeidet som håndverker. Den eldste søsteren har høyskoleutdanning, mens den andre søsteren fortsatt er under utdanning. På spørsmål om hvor og hva hun studerer, blir Jørgen mer usikker. "Storesøsteren min tar utdanning, går på noe økonomi, tror jeg". Etter også å ha vist usikkerhet i forhold til studiested, repliserer han at "Det er ikke så ofte vi snakker om skole. Det interesserer meg ikke så veldig". Den to år yngre lillebroren arbeider som ufaglært i en barnehage, mens den yngste broren fortsatt er elev i den videregående skole.

I Jørgens familie har videregående skole vært sett på som et selvstendig valg, selv om foreldrene tidvis har forsøkt å presse han til å fortsette. Likevel er han klar på at "de har ikke sagt at jeg må gå på skole" og at "det har vært mitt valg, liksom". Det han opplever som press, er at de "maser om at jeg må få meg jobb" og at "de er opptatt av at jeg skal finne meg en jobb jeg synes er grei".

I oppveksten synes det som om moren har vært den nærmeste å be om hjelp til skolearbeid. Jørgen er derimot opptatt av at moren i svært liten grad har vært i stand til å yte hjelp til hans

skolearbeid. I de fleste fag, bortsett fra matematikk, opplever han at det var liten støtte i foreldrene. Om dette forholdet uttaler han følgende:

*Hvis jeg trengte hjelp, trengte jeg hjelp. Men det er jo ikke så mye hjelp i folk som ikke kan noe, men det har jo stort sett gått greit. Sånn som med lillebroren min, så bruker jeg å sette meg ned av og til og hjelpe han. Mamma er jo ubrukelig. Pappa kan jo litt matte gjennom jobben sin, men jeg var aldri flink til å åpne boka hjemme.*

Senere i intervjuet konkretiserer han dette nærmere, og spesifiserer særlig sine erfaringer på hjemmebane i forhold til engelskfaget:

*Mamma har jo aldri vært noe flink på skole og sånn. Du kan ikke spørre henne om du trenger hjelp til noe. Det nytter faen ikke. Det er "yes", "no" og "maybe" liksom, det er det eneste hun kan i engelsk. Når vi reiser til utlandet, er det alltid jeg som må prate, for hun har jo ikke peiling. Pappa er cirka like gal.*

Som en konsekvens av dette, bidrar han i dag selv inn mot lillebrorens skolegang.

## Ellen

Ellens familie er sammensatt. Foreldrene skilte seg da hun var 7-8 år gammel. Senere har hun bodd sammen med sin mor og stefar. Hun har en biologisk bror, i tillegg til fem stesøsken. Etter foreldrenes skilsmisse er det først og fremst tre av søsknene hun har et nært forhold til.

Ellens mor har ingen særskilt utdanningsbakgrunn og har arbeidet mange forskjellige steder gjennom årene. I følge Ellens uttalelser er hun "litt over alt og prøver ting". Hun har derimot også jobbet ved enkelte arbeidsplasser i lengre perioder, men har da måttet slutte på grunn av fysiske belastningsskader. Ellens far arbeider til sjøs, og arbeider turnus med vekselvise perioder hjemme og på arbeid. Hvilken utdanningsbakgrunn faren har, er Ellen usikker på. Ellens to eldre søsken har ikke fullført videregående opplæring. Om sin eldste bror forteller hun at han i dag har en god jobb og har stått på for å komme dit han er i dag. Om søsteren forteller hun derimot følgende:

*Min søster er som meg. Hun har ADHD hun også. Hun har ikke fått utredning ennå, så hun gjør ikke noe hun heller. Hun jobber litt som vikar rundt omkring og mangler utdanning hun også.*

Den yngste broren går sitt første år i videregående skole. Ellen er svært opptatt av brorens situasjon. "Han har dysleksi han da, og har strevd en del han også. Jeg tror egentlig at han



stryker i ganske mange fag”. Hun forteller derimot at broren prøver så godt han kan, og at ”han blir veldig lei seg når han ikke får det til”. Dette har Ellen stor forståelse for, da dette også vekker minner fra hennes egen skoletid.

Når vi stiller spørsmål om skole og utdanning har vært et sentralt tema hjemme, svarer Ellen:

*Nei. De vil jo at jeg skal få meg en god utdanning, eller få meg en utdanning i det hele tatt, men det er ikke noe stort press på skolen. Mamma skjønnte jo at jeg sluttet. Hun ble bare litt sjokkert hver gang jeg ringte og sa at nå har jeg skrevet meg ut av skolen.*

I oppveksten forteller Ellen om lekser at ”Det gjorde jeg aldri”. Likevel forteller hun om moren som lenge forsøkte å lokke henne til å gjøre leksene. ”Hvis jeg gjorde den siden der, så skulle jeg få det og det. Det var måten jeg gjorde lekser på. Ellers gadd jeg ikke”. Ellen forteller at hun etter hvert kom inn i et mønster der hun, til tross for morens anstrengelser, forsøkte å komme unna leksearbeidet. ”Jeg løy for henne og sa jeg hadde gjort det på skolen. Hun trodde litt på det i begynnelsen, men fant fort ut at det ikke stemte”. Likevel klarte Ellen etter hvert å unngå å gjøre hjemmeleksene. Et større problem var derimot at hun ”nesten hver dag” fikk melding med hjem på grunn av utagerende adferd på skolen. ”Det var ikke veldig populært. Det var ikke det. (...). Jeg fikk jo så ørene flagret når jeg hadde gjort noe galt”. I dag, etter at Ellen har fått en ADHD-diagnose, forteller hun at moren har vist større forståelse for dette:

*Nå skjønner mamma at det ikke var min feil. Selvfølgelig var noe av det min feil. Men når læreren provoserer meg så sinnssykt, og forteller at jeg er dum foran hele klassen, er det ikke rart at man blir forbanna.*

## 5.2.2 Skoleprestasjoner, læring og skolefaglig engasjement

### Andreas

Andreas forteller fra sin skoletid at ”Jeg har hatt veldig lett for å ta ting”, og at han gikk ut av ungdomsskolen ”med tre eller fire i snitt”. Han forteller derimot at dette ikke avspeiler hva han kunne fått til. ”Om jeg leste et par ganger, fikk jeg gjerne fem eller seks”. Andreas forteller videre at motivasjonen for de ulike fagene varierte:

*Matte og naturfag var kjempegøy. Samfunnsfag, historie og geografi var mer lesing. Når du er 12-13 år og får leselekse, da er det kun de mer konservative som er redde for mamma og pappa som leser den. Jeg var aldri den snille gutten. Jeg var bråkete og høylytt.*

Gjennom et tilbakeblikk på egen skoletid ser Andreas et problem som har fulgt han gjennom alle årene på skolen, fra barneskole til videregående. I motsetning til realfagene som både gikk bra og var motiverende, har språkfagene vært tyngre å hankses med. Helt fra barneskolen av slet han med å følge progresjonen i engelskfaget. Om dette forteller han:

*Jeg trivdes jo. Men det jeg liksom kan dra en parallell til helt fra starten til nå, er at det som var tungt, det var engelsk. Jeg lurte på om jeg gikk i 6. klasse da jeg lurte på om jeg kunne få litt tilrettelegging. Jeg fikk aldri noe flyt og fikk det aldri greit til.*

Andreas forteller videre at han på spørsmål om tilrettelegging i engelsk, fikk refs. Dette fordi han året før ”hadde vært en av dem som hadde fått dårligst resultater på skoleprøven på grunn av at jeg ikke hadde orket å gjøre noe”. Andreas repliserer her at ”Jeg ble sett på som en helt normal elev”. På ungdomsskolen tiltok de språkrelaterte problemene. Om valg av fag i ungdomsskolen sier han at ”Det eneste jeg tenkte da, var at jeg måtte ha tysk, for jeg måtte jo inn på allmenn, slik alle andre skulle”. I ettertid mener han at nettopp dette valget ”tok litt piffen på ungdomsskolen”. Heller ikke i ungdomsskolen fikk han ekstra hjelp med språkfagene. I forhold til hvilken effekt mer hjelp ville hatt, hevder han at: ”Da tror jeg kanskje at de verste oppgavene som lå i sekken hadde vært enklere å ta tak i. Da tror jeg også at det hadde vært enklere å ta tak i resten”.

I forhold til det vi har kalt skolefaglig engasjement, forteller Andreas at ”motivasjonen har aldri vært der”, til tross for gode resultater i noen fag. Hjemme ga dette seg utslag i at lekser ikke ble gjort, selv om foreldrene prøvde å hjelpe til. Som dom over egen innsats forteller han videre at ”Hvis jeg hadde vært mer strukturert, hadde det gått bedre”. På skolen ga det manglende faglige engasjementet to vesentlige utslag, henholdsvis mangelfull innsats og et stadig økende fravær. Om tiden på videregående forteller han:

*Jeg var den som kom sist og reiste først. Det var en del skulking, og det var jo min feil, men da begynte de andre å lære nye ting som var grunnlag for det neste, og da hadde jeg ikke ork til å følge med. Så ble det bare sånn.*

Til tross for en del møter om fraværet, fortsatte dette å øke på videregående. Andreas presiserer imidlertid at problemet ikke er å stå opp om morgenen, eller å kunne arbeide over tid:

*Det er ikke det å komme seg opp som er problemet. Jeg går på jobb åtte hver dag. Så har jeg mine timer og rekker hjem til middag. Det er mer innholdet i skolehverdagen. Jeg synes arbeidshverdagen min er mer utfordrende på en helt annen måte enn skolen.*

## Jørgen

Jørgen forteller om egne skoleprestasjoner at han ”aldri har slitt med karakterer”. Likevel er det slik at resultatene i de ulike fagene varierer, fra programfagene som gikk ”kjempe greit”, til fag som matte, norsk og engelsk, som var mindre greie og der han ga ”litt blanke”. Her var det først og fremst motivasjonen som sviktet. Om dette uttaler han følgende:

*Jeg har aldri slitt med karakterer. Jeg har greie karakterer i alle fag. Jeg har alltid femmere liksom, eller seksere, i det jeg spesialiserer meg i. I det jeg bryr meg om. Ellers er det toere og treere.*

Jørgen føler ikke å ha slitt spesielt med det faglige. Om det sosiale miljøet på skolen forteller han også at ”Miljøet var greit. Jeg har aldri hatt problemer på skolen når det gjelder venner og sånt. Jeg er ikke den personen”. Til tross for dette gjentar han flere ganger at ”Jeg har aldri likt skolen, så enkelt er det”. Videre presiserer han at ”Jeg har aldri gruet meg, men det er ikke gøy, liksom”. I forhold til det siste året i videregående, da han begynte på påbygging til generell studiekompetanse, forteller han at:

*Påbygg kommer jeg aldri til å råde noen til. Det har jeg aldri likt. Jeg har alltid kranglet med folk om påbygg, helt til jeg måtte ha studiekompetanse for å komme inn på det jeg hadde lyst til. Det var kun derfor at jeg begynte med det.*

Da han sluttet etter sju ukers skolegang, var han også klar over at drømmen om å bli servicetekniker i militæret syntes lengre unna. ”Jeg var motivert da jeg begynte, men så ble det bare verre og verre”, uttaler han her.

I forhold til skolefaglig engasjement, er Jørgen tydelig på at han ikke alltid har gjort sitt beste. Som tidligere nevnt, gikk Jørgen to år på byggfag og ett år på IKT servicefag før han begynte på påbygg høsten 2010. Han forteller om disse årene at ”da dreit jeg jo i alt”, men at han ved oppstarten av det tiltenkte året med påbygging til generell studiekompetanse hadde en annen innstilling. Om tiden på påbygg forteller han at klassen ofte jobbet i grupper som fungerte svært dårlig:

*Hver gang vi skulle ha fremføring, lå de hjemme og sov, og så måtte jeg stå der alene å fremføre. Det var en gang vi skulle ha fremføring, og da måtte jeg gå inn på internatet å vekke dem og dro de med meg inn. Så fikk de hvert sitt ark å lese fra. Vi fikk liksom en toer eller noe sånt.*

Når det gjaldt motivasjonen for hjemmearbeid, forteller Jørgen at det har vært vanskelig å sette seg ned med lekser etter skoletid, og at det har vært slik helt fra barneskolen av. Han forteller at ”Jeg var aldri flink til å åpne boka da jeg var hjemme (...). Jeg er ikke den personen som setter meg ned hjemme for å lese. Det gidder jeg ikke. Da vil jeg heller ut å kjøre”.

## Ellen

Ellen forteller om et noe anstrengt forhold til skole. Som tidligere nevnt har hun i voksen alder fått en ADHD-diagnose, og er i ettertid bitter for at dette ikke ble oppdaget tidligere:

*Jeg har jo aldri klart å følge med på skolen og jeg har jo alltid vært den dumme som aldri har skjønt noe, og læreren har aldri sett meg. Det har jo vært veldig vanskelig. (...). Plutselig kunne jeg finne ut at jeg ville hive noe, og så hev jeg det gjennom klasserommet. Og jeg fikk jo alltid kjeft på skolen. (...) Jeg følte jo ikke at jeg hadde gjort noe galt egentlig, men uansett var det jeg som fikk skylden.*

I ettertid bærer hun nag til skolene hun har gått på og lærerne hun har hatt gjennom tiden på skolen. Om dette forteller hun at:

*Det var jo ingen som så meg noen gang. Jeg føler at det er skolen sitt ansvar å se sånne ting. Det er jo en grunn til at de har folk inne som skal se sånne ting. (...). Jeg jobber jo i barnehage nå, og det er mange unger jeg får lyst til å utrede. Og det blir jo gjort noe med det.*

Ellens bitterhet over at hennes fagvansker, utagerende adferd og manglende konsentrasjon ikke ble tatt tak i, kommer også tydelig frem i følgende sitat:

*Jeg kjenner at jeg blir ganske irritert over at jeg har gått slik i 18 år med en sykdom som jeg kunne fått tabletter for. Så kunne ting vært veldig mye bedre, og jeg kunne kanskje fått utdannelsen min.*

Hun forteller videre åpent om hvordan uroen og mangelen på konsentrasjon tidlig fikk faglige konsekvenser. ”Jeg klarte meg jo ikke bra. Det eneste jeg kunne var samfunnsfag, egentlig. (...). Det var jo kjempeinteressant”. I en alder av 25 år forteller hun blant annet om sine manglende matematikkferdigheter, og at ”Jeg kan ikke sette opp et delestykke. Jeg har ikke peiling på hvordan man gjør det”. Til tross for disse relativt omfattende faglige problemene, er hun derimot tydelig på at hun underveis har hatt lyst til å lykkes, men at dette verken har vært enkelt eller mulig uten hjelp. ”Jeg har jo hatt lyst til å få det til, men det har jo ikke gått”,

forteller hun her. I dag, i etterkant av en ADHD-diagnose og påfølgende medisiner, er Ellen derimot klar på at ”jeg kan om jeg vil”, men at dette også krever tiltak fra skolen sin side. Tett og kontinuerlig oppfølging er viktige stikkord, og som Ellen uttrykker det: ”Jeg må ha noen som sitter der og hjelper meg”. Hun omtaler videre ADHD-medisinen som ”tryllemedisin” fordi, som hun sier, ”jeg merker jo nå at jeg faktisk kan følge med”.

Når det gjelder Ellens skolefaglige engasjement, var barne- og ungdomsskoletiden preget av at hun på skolen var urolig og ukonsentrert, mens hun hjemme unnlot å gjøre lekser. Også tiden i videregående opplæring beskriver Ellen som vanskelig. Hun forteller her at

*X skole var en dårlig skole. Det var veldig mye dop. (...). Man blir jo lett påvirket av det. Jeg har gjort det, og det roet meg ned på grunn av min sykdom, som jeg ikke visste om da.*

Til jul, på vg2, sluttet hun på skolen uten å ha bestått noen av fagene. ”Jeg manglet alle. Jeg hadde jo ikke tatt noen”. Etter å ha vært ute av skolesystemet en stund, begynte Ellen igjen på helse- og sosialfag ved en annen videregående skole. Det er særlig to forhold hun her trekker frem som utslagsgivende for at hun kom seg gjennom vg1, til tross for et fravær på ”40 dager og 72 timer i løpet av ett år” og om lag to timers daglig kjøring til og fra skolen. Dette var møtet med en ny klassevenninne og nye lærere. Om møtet med en ny klassevenninne, forteller Ellen følgende:

*Da jeg begynte på X skole, kom jeg i klasse med ei som hadde ADHD og jeg tok medisiner av henne. Det fungerte jo. (...). Jeg fikk av henne hver dag. Jeg tok de på skolen for at jeg skulle klare å følge med. Det var jo veldig ulovlig, men det virket jo. Jeg er veldig glad for at jeg gjorde det, ellers hadde jeg ikke kommet igjennom det.*

I tillegg til denne klassevenninnen, er Ellen også opptatt av de nye lærerne hun møtte på denne skolen:

*På X skole var det veldig greit. Læreren så meg der. Hun satt ved siden av meg der i timene. Hun ville at jeg skulle få det til. Det hjalp meg veldig at hun var der hele tiden og pushet meg. Det er aldri noen som har gjort det før”.*

### 5.2.3 Lærere og skoleledere

#### Andreas

Andreas forteller om tiden på videregående at ”jeg var nok den som var mest høylydt, var åpen og direkte og var ikke den snilleste gutten”, og at undervisningen på studiespesialiserende utdanningsprogram, var teoritung. I tillegg er han opptatt av det han benevner som ”forhåndsdommende lærere”, som han av og til får lyst til å møte igjen:

*Jeg føler at lærerne i dag, 99 % av lærerne føler jeg er litt sånn at ”Du kommer ingen vei uten å slite med meg et par år”. Av og til får jeg lyst til å ta på meg det fineste arbeidstøyet jeg har, parkere firmabilen foran skolen og si ”Ja vel, hvordan går det? Det gikk greit”. Det er på grunn av bemerkninger jeg har fått opp gjennom tiden.*

Det er særlig hovedlæreren på byggfag Andreas beskriver i mindre positive ordelag. Da Andreas begynte på byggfag, etter å ha arbeidet i dagligvarebransjen i halvannet år, var han både svært sliten som følge av overarbeid, og hadde i tillegg kjærlighetssorg. I denne situasjonen følte han liten støtte fra læreren:

*Han læreren vi hadde i første år i bygg, han hadde ingen forståelse når det begynte å knekke sammen for meg. Med det bruddet, og... Det var ofte at jeg måtte gå ut av timen for å trekke litt luft. Da sa han at ”Vet du hva, nå må du skjerpe deg! Du er ikke den eneste som har kjærlighetssorg på denne skolen”. Da tenkte jeg at ”Han vet jo ikke hvordan jeg har det!”*

I forkant av beslutningen om å avslutte skolegangen, fikk Andreas begge gangene ”en telefon i ny og ne” da fraværet begynte å tilta. I tillegg kom anmerkninger og varselbrev. I disse prosessene var det kontaktlæreren som varslet fra om at ikke alt gikk så bra på skolen. Etter hvert ble det derimot også ”litt samtale med rådgiveren”. Da valget om å avslutte byggfag ble tatt, forteller Andreas at ”det var vel egentlig jeg som ringte rådgiveren og sa at nå slutter jeg”. Deretter reiste han til skolen for å skrive seg ut. På spørsmål om hvordan oppfølgingen i denne situasjonen ble ivaretatt, svarer Andreas at:

*Jeg vet ikke om de hadde gitt opp, men de skjønnte vel det at... Det var jo en del møter i forbindelse med mitt fravær. Og det var jo møter i etterkant av det psykologer og leger hadde kommet frem til. Så det kan jo godt hende at det var av hensyn til at jeg skulle komme meg på beina igjen.*

På spørsmål om hvordan han vurderer skolelederens betydning for skolens kvalitet og elevgjennomstrømming, gir Andreas uttrykk for at rektor fremstår for han som en fjern person:

*Det bildet jeg har av rektor i dag, er jo det at han sitter på kontoret og kun har samtaler med lærerne. En rektor for meg er en som holder avslutningstale på slutten av året og velkommentale på begynnelsen.*

Når vi videre spør om hva Andreas tenker er viktig i forhold til skoleledelse, mener han at det er spesielt viktig ”å ikke tro at alle er like, og i stedet for å sette alle i bås, heller å ta tak i det”. Videre fremhever han at en viktig del av skoleledernes praksis bør være å ”bli mer bevisste på å se ting tidligere, før det går for langt”. Slik ting i dag fungerer, hevder Andreas at ”det eneste de gjør (...), er å fortelle konsekvensen og fortelle det de tror er viktig”. Andreas er i tillegg opptatt av å se skoleledelse i et større perspektiv. I forhold til dette uttaler han at ”Jeg tror ikke bare det er videregående som er hovedproblemet. Det er lettere å forme en unge enn en sta tenåring”.

### Jørgen

Jørgen har gjennomført vg1 og vg2 byggfag, samt vg2 IKT servicefag. Han kunne slik sett gått ut i lære, og fullført en yrkesfaglig utdanning, men har ikke ønsket dette. På spørsmål om hvorfor, repliserer Jørgen:

*Grunnen til at jeg valgte snekker, var på grunn av at pappa er snekker. Jeg synes jo det var dritgøy å være med på jobb, men så ble det bare kjedeligere og kjedeligere. Så prøvde jeg heller IKT, for det virket også litt gøy, men, jeg vet ikke helt, så ble det liksom ikke noe.*

Retten til skole, og påbygging til generell studiekompetanse, skyldtes som tidligere nevnt ønsket om å bli servicetekniker. Om oppstarten forteller Jørgen at ”jeg var motivert da jeg begynte”. Likevel gikk det ikke lang tid før problemene begynte å melde seg. Elevrollen på påbygg innebar i tillegg til mer av fag han tidligere ikke hadde vært så glad i, også at han møtte igjen flere av lærerne han tidligere hadde hatt i disse fagene. Jørgen er svært opptatt av disse gjensynsmøtene og forteller følgende:

*Og så kjente cirka alle lærerne meg igjen, for jeg hadde jo gått der før og gitt litt blanke i alle de fagene som jeg ikke hadde brydd meg om. Det første jeg fikk høre var*

*”Hvorfor sitter du her?”, og ”Hvorfor skulle jeg gidde dette året?, ”Det nytter ikke å sitte her om dere ikke har tenkt til å gjøre noe altså”.*

Elevplassen på påbygg innebar i tillegg at Jørgen måtte velge et programfag. Også i denne prosessen opplevde Jørgen forhold som han i ettertid er kritisk til:

*Vi fikk velge mellom tre eller fire valgfag vi kunne velge mellom. Var det engelsk, sosiologi, matte og en ting til? Ingen ville ha engelsk, og jeg ville ha engelsk for jeg ville lære engelsk, og det var det jeg trengte. Sosiologi hatet jeg jo. Så valgte jeg engelsk. Så fikk jeg liksom høre den at ”Hvorfor satt jeg her?” og sånn. Jeg ville jo lære engelsk, men cirka alle de andre ville jo ikke lære engelsk. De havnet der for at de ikke kom inn på noe annet.*

Gruppearbeid var etter Jørgens oppfatning en hyppig anvendt arbeidsform på påbygg. Dette til tross for at arbeidet, slik Jørgen ser det, fungerte svært dårlig. Problemene i gruppa ble et vedvarende trekk, og om dette forteller han at “Jeg ble satt sammen med de tre andre som jeg kjente litt fra før, og som virkelig ga faen. Hver gang på gruppe, og jeg måtte gjøre alt”.

I tillegg til sine negative erfaringer i forhold til gruppearbeid som undervisningsform, er Jørgen også opptatt av andre trekk ved undervisningen, som han både opplevde på yrkesfagene og på påbygg. Dette omhandler lærerens presentasjon av nytt lærestoff. Særlig er han her opptatt av hvordan bruken av presentasjonsverktøy både kan være en styrke og en svakhet ved lærernes undervisning:

*Så var det noen gamle lærere som bare leste opp fra sånne PowerPoint hele tiden. Man kunne like godt sette seg ned å lese i boka og lære like mye. Det er det verste som finnes. Det er mye gøyere når de prater og spør. (...). Det er helt greit med litt sånn, og bilder. Det er jo det greieste, å koble det til noen bilder. Så har jeg det i hodet med en gang. Men når det bare er tekst og tekst og tekst, så nytter det ikke.*

For å oppsummere sine sju uker som elev på påbygging, presiserer Jørgen at:

*Jeg kommer aldri til å ta opp igjen påbygg, regner jeg med. Da må jeg heller reise langt vekk å prøve en ny plass.*

Når det gjelder oppfatningen av skoleledelse, og hva en skoleleder kan bidra med for å bedre skolehverdagen, må Jørgen tenke seg om litt før han svarer ”Jeg har jo ikke peiling. Jeg vet ikke om jeg kan gi dere råd. For meg er rektor en person som jeg ser to ganger i året”. Etter en stund repliserer han derimot ”Gjør det gøyere å lære!”.



## Ellen

Ellens erfaringer med både lærere og undervisning er sammensatte. Som det fremgår av tidligere uttalelser, er hun ”forbanna på lærerne som ikke kunne se meg”. Hun forteller også at ”mattelæreren på ungdomsskolen kalte meg jo bare dum”. Som vi tidligere har vært inne på, var hennes siste erfaring med videregående opplæring positiv. Da mener hun selv at hun møtte lærere som var opptatt av at hun skulle klare seg bra.

Ellen er ikke i tvil om hvilken betydning særlig en enkelt lærer har hatt for at hun ”utrolig nok”, som hun selv uttrykker det, fullførte skoleåret. Hun uttaler her at ”hadde det ikke vært for henne, så hadde jeg aldri klart å komme meg gjennom. Det skal hun ha skryt for. Veldig flink lærer”. Ellen er i tillegg også positiv til andre tilrettelegginger som ble gjort på skolen for at hun skulle klare seg:

*Jeg måtte jo sitte helt foran. Det gjorde jeg hele året på X skole. Hvis ikke, hadde jeg falt ut. Så jeg en fugl som fløy forbi, kunne det fange oppmerksomheten min i 5-10 minutter, så satt jeg bare der og kikket.*

Videre forteller hun at:

*Jeg hadde det veldig fritt på X skole. Ble jeg rastløs, gikk jeg ut, og jeg gikk litt rundt i klasserommet. Vi hadde en avtale om at jeg kunne gjøre det. Hvis jeg ble rastløs, gikk jeg ut og tok en røyk, så kom jeg inn igjen og så var jeg roligere. Det var veldig greit.*

Det verste med skolen er i følge Ellen ”at man må sitte stille”. Et annet kritisk punkt mener hun både omhandler for stor grad av teori, og at det i tillegg tas for lite hensyn til elever som trenger særskilt tilrettelegging:

*Det er altfor mye teori. (...). Så jeg tenker på lillebroren min. Han er veldig praktisk anlagt. (...). Det er jo bare teori. Han er jo kjempeflink i gym, der får han femmere, og i alle de andre fagene får han toere. (...). Jeg tror egentlig at han stryker i en del fag.*

*Jeg synes at man burde legge til rette for at alle skal klare det. Det er veldig mange som har dysleksi og veldig mange som har ADHD. Det er ikke lett for de som har disse sykdommene. Det er sinnssykt vanskelig. For de som har det, burde det vært alternativer. (...). At de er på skolen 4-5 dager og at de har kortere dager noen dager og at læreren ser dem. Det er i hvert fall viktig!*

Etter egen oppfatning ble hun nærmest oppfordret til å slutte etter halvannet år. Hun hadde da ingen ståkarakterer i de ulike fagene. Da sa rådgiveren at ”Du kan jo egentlig bare slutte, for

du består ingen av fagene uansett”. Hun forteller at ”PPT ble koplet inn, men de hjalp meg ingenting”. I etterkant av dette forsøkte Ellen å søke om studieplass på særskilt grunnlag, men dette ble avvist. Hun forteller da at ”det gikk heller ikke, for jeg hadde ikke noen grunn til å gjøre det”. Problemet denne gangen var, i følge Ellen, at hun manglet den diagnosen hun i voksen alder har fått.

Når vi spør Ellen om hennes erfaringer med skoleledere, sier hun bare at ”Jeg så ikke noe til dem på ungdomsskolen og videregående”. På spørsmål om hvorvidt hun anser skolelederen som viktig for at skolen skal fungere, svarer hun ”Egentlig ikke”. Hun gjentar da en tidligere ytring om lærernes betydning. Her er hun både opptatt av ”utdannede lærere”, samt voksenpersoner som ”ser elevene” og som kan ”legge til rette for at alle kan klare det”.

## 5.2.4 Refleksjoner rundt eget frafall

### Andreas

På spørsmål om hva som fikk Andreas til å avbryte to ufullendte studieprogram, svarer han at ”Jeg har egentlig aldri tenkt på hva som tok lysten fra meg, men da jeg fikk valget på videregående, så var det bare et halvt år og så sluttet jeg”. Han forteller derimot at tiden før han valgte å avslutte det studiespesialiserende utdanningsprogrammet ikke var noen god tid, hverken for han eller familien:

*For det første skled det ut, og jo mer det skled ut, jo dårligere stemning ble det hjemme på at jeg ikke var på skolen. Så da måtte jeg bare til slutt ta det valget. Så da tok jeg det.*

Begrunnelsen for å avslutte studiet på byggfag relaterer han til at han den gangen hadde andre problemer enn de rent skolefaglige. Refleksjonene rundt frafallet går i hovedsak på at ”Jeg var sliten, og måtte bryte ut av det gamle”. En annen faktor som nevnes er i tillegg at motivasjonen for byggfag også ved oppstarten var begrenset. Andreas forteller her at:

*Jeg hadde jo egentlig ikke noe å gjøre på bygg. Jeg synes det var interessant, men jeg skulle aldri gå ut i lære. På grunn av ryggen visste jeg at jeg ikke kunne jobbe med det resten av livet.*

Videre forteller han at han like gjerne kunne valgt et annet utdanningsprogram, men ikke ser helt hvordan dette skulle endret noe på det yrkesvalget han nå har tatt:

*For min del kunne jeg gått salg og service, men det jeg vet, er at i min bransje er erfaring det viktigste. Det er sånn at på den jobben jeg har nå, var det litt over 70 søkere, og jeg har kun ungdomsskolen, men jeg har jo jobbet veldig mye. Så da tenker jeg - hadde det egentlig hjulpet med ett år med salg og service? Det tviler jeg egentlig på.*

Ut fra dette perspektivet finner han i dag skole og utdanning mindre motiverende. Han er derimot klar på at denne oppfatningen kan endre seg senere i livet, men ser fortsatt at ”muligheten er jo der til å fullføre”:

*Jeg angrrer ikke på valget jeg har gjort i dag, men man får jo se da jeg blir femti. (...) Hvis jeg en dag er heldig og kan få meg en egen butikk, så er det jo mye jeg må lære, men da er det jo mange kurs igjennom kjeden. Det er jo vanlig. Mange kjøpmenn lærer på den måten. Det er mer konsentrert mot det som det gjelder.*

### Jørgen

Som hovedforklaring på at Jørgen sluttet på påbygg, forteller han at ”Det ble litt for ille, så det var derfor jeg sluttet, og så kjente cirka alle lærerne meg igjen”. Når vi videre spør hva som skulle til for at han skulle ha fullført utdanningen, må han tenke seg litt om før han svarer ”Da måtte jeg mest sannsynlig ha hatt med meg noen av de vennene jeg kjenner godt, liksom. Manna meg opp til å få gjort noe, sånn at lærerne hadde litt trua på meg”. I dag er han mest opptatt av både å få en annen type jobb, og en større prosentvis stilling. Til dette sier han ”Bare ikke i kolonialbutikk. Det er jeg lei av”. Likevel er han klar på at ”jeg håper at jeg får meg en jobb, så jeg slipper å gå i lære. Det er mye bedre det”.

Hvis Jørgen noen gang skal returnere til skolen, mener han at det måtte bli innenfor teknikk og industriell produksjon, da som privatist. Om dette sier han følgende:

*”Hvis jeg skal gå som privatist, skulle det vært mekanisk i så fall, første året. Mest sannsynlig kan jeg alt, men så blir det ett år til med skole, landbruksmekaniker, er det det de kaller det?”*

### Ellen

Som vi tidligere har vært inne på, er Ellen bitter fordi hun på tross av mange år på skolebenken, aldri har blitt utredet for ADHD. Som hun selv forteller, har hun ”aldri klart å følge med på skolen” og ”alltid vært den dumme som aldri har skjont noe”. Hun forteller slik at ”det var ingenting som fungerte, egentlig”. På spørsmål om hva som var utløsende for at

hun valgte å avslutte utdanningen, svarer hun først ”Jeg var lei”. I etterkant utdyper hun svaret slik:

*Jeg følte at jeg ikke fikk det til, og jeg var egentlig ganske sliten psykisk også. Det presset meg veldig ned hele tiden da jeg ikke fikk til noe. Det var alltid noe galt og jeg ble veldig sliten psykisk. Rådgiveren skrev meg ut på grunn av psykiske årsaker. Jeg var jo helt på bunnen på grunn av alt presset. Jeg følte at jeg hadde møtt veggen.*

I tillegg til dette svært personlige svaret, mener Ellen at også hennes bosted og muligheter for å få arbeid kan ha hatt betydning. Hun forteller om hjemplassen at ”det er egentlig mange som dropper ut av skolen”. Videre forteller hun:

*Jeg føler at det er vanlig på bygdene at folk dropper ut. De gidder ikke. De skaffer seg heller en jobb. Og så er det bare sånn det er. I byene føler jeg det er mer sånn å gå på høyskole og få seg en god utdanning. På bygdene er det mer vanlig å jobbe som mekaniker og snekker, og kvinnfolka sitter hjemme med ungen.*

*Det er litt rart. Hadde jeg bodd i Oslo, hadde jeg sikkert tatt meg en høyere utdanning selv, men her ser jeg ikke poenget. Jeg får meg alltid en jobb. Det var jo bare å gå bort å si ”Hei, kan jeg få meg en jobb?” ”Ja, det kan du”. Og så begynte jeg på jobb to dager etter.*

Hun reflekterer også over hvorvidt valget av studieretning kan ha hatt innvirkning. Hun forteller at valg av studieretning nok har vært påvirket av andres meninger, og at dette er noe hun også har tenkt over i ettertid:

*Jeg hadde egentlig lyst til å bli mekaniker, men det var ingen som trodde at jeg kunne bli det. Så da ble jeg ikke det.(...). Familien min på mamma sin side, de har alltid hakket veldig på meg. Sagt sånn ”Det kan du ikke gjøre, det er alt for mandig og bla, bla, bla”.*

På spørsmål om hva hun i dag tenker omkring valget av studieretning, og om hun av og til tenker at det egentlig ikke var helse- og sosialfaglig studieretning hun ønsket seg, svarer hun:

*Jeg tenker jo det av og til, men nå har jeg kommet så langt på det. Så da skal jeg i hvert fall gjøre det ferdig, og heller gjøre noe annet senere. Målet mitt nå er bare å få meg et fagbrev.*

I forhold til de jobbmuligheter denne utdanningen gir, er hun også klar på at hun liker å arbeide med barn. Hun forteller her at ”Jeg synes det er veldig gøy. Men det er tungt også, jeg vet at jeg ikke har lyst til å jobbe med det resten av livet”.

Om tiden som har vært, uttaler Ellen at hun er glad for at hun i dag har fått en forklaring på hvorfor skoletiden ble så problematisk. Dette oppsummerer hun ved å si at ”Det er jo ikke gøy å feile noe, men jeg er glad for at det er derfor, og at det er det som er problemet”.

### **5.2.5 Oppsummering av funn**

Vi har i det følgende blitt bedre kjent med tre informanter som alle har tatt et valg om å avslutte en ufullendt utdanning. I det foregående har vi sett flere likhetstrekk, men også mange forskjeller, mellom informantene og deres erfaringer og refleksjoner. Dette er en viktig påminnelse om at våre informanter både er enkeltmennesker og representanter for gruppen frafallselever. Fra et skolelederperspektiv blir det viktig å finlese og kategorisere de synspunkter som her har kommet til uttrykk. Hva forteller disse tre informantene som det er mulig å ta tak i for lokale skoleledere? Samtidig beveger vi oss da også over fra et beskrivende til et mer handlingsrettet fokus i oppgaven.

Før vi går over til å drøfte funnene, vil vi kort oppsummere hovedpunktene i informantenes uttalelser i tabell 5.1, på neste side. Slik kategoriseres likheter og forskjeller mellom informantenes beskrivelser. Tabell 5.1 har samme struktur som gjennomgangen over, og tjener på denne måten som en presisering av hovedtrekkene i informantenes uttalelser.

Tabell 5.1 Kategorisering av uttalelser fra tidligere frafallselever.

|  | <b>Andreas</b>  | <b>Jørgen</b>  | <b>Ellen</b>  |
|--|---|--|---|
| <b>Familiens utdanningsbakgrunn og engasjement i forhold til skole</b> | <p>Mor og søster har fullført videregående. Søster har tatt høyere utdanning. To brødre og far har ikke fullført videregående.</p> <p>Foreldrene har vært opptatt av at han skal fullføre videregående.</p> <p>Foreldrene har ønsket å bidra med lekser, men han har ofte sneket seg unna.</p>                      | <p>Mor og to brødre har ikke fullført videregående. Far og to søstre har fullført. Søstrene har tatt utdanning utover videregående. En yngre bror går fortsatt i videregående.</p> <p>Videregående skole har blitt sett på som et selvstendig valg.</p> <p>Opplever at foreldrene i liten grad har vært i stand til å hjelpe til med lekser.</p> | <p>Mor, far og to eldre søsken har ikke fullført videregående. En yngre bror går fortsatt i videregående.</p> <p>Foreldrene har vært opptatt av at hun skulle ta utdanning, men det har ikke vært et press.</p> <p>Moren prøvde å hjelpe henne med lekser, men hun løy for å slippe.</p>  |
| <b>Skoleprestasjoner, læring og skolefaglig engasjement</b>            | <p>Har hatt lett for å ta ting, men har slitt med språkfag.</p> <p>Mener at han har manglet struktur på arbeidet.</p> <p>Motivasjonen for skolefag har vært dårlig.</p> <p>Fraværet har vært økende, dette har etter hvert ført til at det har blitt vanskelig å følge opp skolefagene.</p>                         | <p>Har aldri slitt med karakterer, men karakterene har variert etter hvor interessert han har vært.</p> <p>Føler ikke å ha slitt spesielt med det faglige.</p> <p>Har aldri likt skolen, og har heller ikke alltid gjort sitt beste.</p> <p>Hjemme var det vanskelig å jobbe med skolearbeid. Det fristet mer å kjøre eller "mekke" bil.</p>     | <p>Klarte seg ikke bra på skolen, og dette gikk ut over karakterene.</p> <p>Har aldri klart å følge med, og alltid følt seg som den "dumme" i klassen.</p> <p>Har hatt store fagvansker, manglende konsentrasjon og til dels utagerende adferd.</p> <p>Har hatt lyst til å få det til, og har i senere tid funnet ut at hun kan hvis hun vil, og får den hjelp som trengs.</p> <p>Fraværet har vært høyt.</p> |
| <b>Lærere og skoleledere</b>   | <p>Følte at undervisningen var teoritung.</p> <p>Følte ofte at lærerne var forhåndsdømmende.</p> <p>Lærerne opplevdes å ha manglende medfølelse for hans problemer.</p> <p>Distansert forhold til rektor og skoleledelse.</p> <p>Etterlyser at skoleledelsen går mer direkte inn i og tar tak i ting tidligere.</p> | <p>Opplevde at lærerne ikke hadde tiltro til at han kunne komme seg gjennom skoleåret.</p> <p>Er kritisk til utstrakt bruk av gruppearbeid og ukritisk bruk av PowerPoint.</p> <p>Oppfatter rektor som svært lite synlig i skolemiljøet, og har få tanker om viktigheten av god skoleledelse.</p>  | <p>Har svært ulike erfaringer med lærere.</p> <p>Er svært opptatt av at læreren må se elevene, tilrettelegge for og følge opp elever.</p> <p>Mener at det er altfor mye teori.</p> <p>Tenker at skolelederen ikke er så viktig for at skolen skal fungere. Læreren er den viktigste personen.</p>   |

Tabellen fortsetter på neste side.

Tabell 5.1, *fortsettelse fra forrige side*

|  | <b>Andreas</b>  | <b>Jørgen</b>   | <b>Ellen</b>   |
|--|---|---|--|
| <b>Refleksjoner rundt eget frafall</b> | <p>Fremhever utenomfaglige problemer som hovedårsak til frafall.</p> <p>Ble bedt om å ta et endelig valg hjemme.</p> <p>Motivasjonen for byggfag var svak, grunnet ryggproblemer som gjorde det umulig å velge dette yrket.</p> <p>Motivasjonen for videre skolegang er lav, han fremhever erfaring som viktigere i sin bransje.</p> <p>Tror bransjespesifikke kurs vil dekke eventuelle kunnskapsbehov i fremtiden.</p> <p>Er realistisk i forhold til at behov for mer utdanning kan melde seg.</p> | <p>Fremhever at han aldri har likt skolen.</p> <p>Mener at venner i klassen kunne medvirket til at han hadde fullført utdanningen.</p> <p>Ønsker i dag primært å jobbe, sekundært kommer ønsket om å utdanne seg innenfor mekaniske fag.</p> <p>Den yrkesfaglige drømmen er å kunne skru på store maskiner.</p> | <p>Har aldri klart å følge med på skolen, har følt seg dum og føler også at hun aldri har blitt sett.</p> <p>Har slitt med udiagnostisert ADHD og psykiske problemer.</p> <p>Er i dag ikke sikker på om hun valgte riktig utdanningsprogram, ønsket egentlig å bli mekaniker.</p> <p>Finner i dag skole mindre motiverende, da det er enkelt å få seg en jobb.</p> <p>Mange andre som også dropper ut i nærmiljøet.</p> <p>Jobber i dag i barnehage, men ser ikke for seg å gjøre dette resten av livet.</p> |

## 6 Drøfting

I dette kapittelet drøftes de innsamlede data opp mot aktuell teori og eksisterende forskning. Gjennomgangen tar utgangspunkt i oppgavens fire innledende forskningsspørsmål, og danner et utgangspunkt for å drøfte hvilke implikasjoner våre funn kan ha for skolelederes praksis i dag.

Som en innledning til drøftingen, har vi sammenfattet informantenes uttalelser i tabell 6.1 nedenfor. Slik tydeliggjøres likheter og forskjeller i informantenes uttalelser. Skjemaets første kolonne viser likheter, som her innebærer at flertallet av, eller alle informantene har uttalt det samme. I den andre kolonnen kommer ulikheter til syne, noe som innebærer at dette er uttalelser enkeltinformanter er alene om.

Tabell 6.1 *Sammenligning av uttalelser fra tidligere frafallselever*

|  | <b>Likheter</b>  | <b>Ulikheter</b>   |
|--|--|--|
| <b>Familiens utdanningsbakgrunn og engasjement i forhold til skole</b> | Mor og/ eller far har ikke fullført videregående skole.<br>En eller flere søsken har ikke fullført videregående skole.<br>Det å gå på videregående skole har vært et selvstendig valg.<br>Lekser har i liten grad blitt gjort. | Foreldrene har i liten grad vært i stand til å hjelpe til med skolearbeid.   |
| <b>Skoleprestasjoner, læring og skolefaglig engasjement</b>            | Faglige vansker og manglende motivasjon for skolearbeidet.<br>Høyt fravær.<br>Har ikke ytt sitt beste gjennom skoletiden.<br>Er opptatte av at det er for mye teori i skolen.  | Karakterene i de ulike fagene har hatt sammenheng med egne interesser.<br>Har følt seg dum på skolen.<br>ADHD-diagnose i voksen alder.<br>Utagerende adferd. |

Tabellen fortsetter på neste side.



Tabell 6.1, fortsettelse fra forrige side

|  | <b>Likheter</b>  | <b>Ulikheter</b>   |
|--|--|--|
| <b>Lærere og skoleledere</b>           | <p>Har hatt et problematisk forhold til lærere.</p> <p>Føler seg forhåndsdømt av læreren.</p> <p>Lærerne har hatt lave forventninger til deres prestasjoner.</p> <p>Kritiske til undervisningsmetoder de har møtt.</p> <p>Skoleledelsen har vært lite synlige for elevene.</p> <p>Mener at skoleledere ikke har så stor betydning for den læring som skjer.</p> <p>Ingen klare tanker om hva god skoleledelse innebærer.</p>               | <p>Manglende tilpasning av undervisningen.</p> <p>Lærerne fulgte i liten grad opp elevene.</p> <p>Savner mer empati fra lærerne.</p> <p>Presiserer at læreren er viktigst.</p> <p>Savner at skoleledelsen ikke tok mer tak i forhold ved skolen.</p>                                   |
| <b>Refleksjoner rundt eget frafall</b> | <p>Har sluttet flere ganger.</p> <p>Hadde psykiske problemer i tiden før ett av sine frafall.</p> <p>Har lav motivasjon for videre skolegang.</p> <p>Ønsker heller å jobbe enn å gå på skole.</p> <p>Ser at videre utdanning kan være nødvendig for å få den jobben de helst vil ha.</p> <p>Har gjort feilvalg i forhold til utdanningsprogram.</p> <p>Fremhever at læreren har hatt innvirkning på lysten til å avslutte utdanningen.</p> | <p>Har fullført den skolefaglige delen av et yrkesfaglig utdanningsprogram, men ønsket ikke å gå ut i lære.</p> <p>Udiagnostisert ADHD har bidratt til frafall.</p> <p>Mange i nærmiljøet har falt fra.</p> <p>Oppgir at erfaring trolig er viktigere enn skolegang i sin bransje.</p> |

## 6.1 Familiens utdanningsbakgrunn og engasjement i forhold til skolen

At sosial bakgrunn er av betydning for hva man oppnår av utdanning, er som tidligere nevnt et både sterkt og stabilt resultat innenfor utdanningssosiologien og forskning omkring frafall. Som det fremgår av tabell 6.1, fant vi betydelige likheter, men også forskjeller når det gjaldt sosial bakgrunn. Disse forholdene er svært interessante når de sammenholdes med teori og empiri på området.

I forhold til sentrale utdanningssosiologiske teorier, kan vi ved hjelp av en eklektisk tilnærming knytte informantenes uttalelser opp mot ulike teoretiske perspektiver. I forhold til den sosiale posisjonsteorien, synes informantenes uttalelser særlig interessante i relasjon til tenkningen omkring nyttemaksimerende handlinger og det å unngå sosial degradering. Felles for våre informanter var at foreldrene samlet sett hadde lite utdanning. På denne måten var informantenes valg om å avslutte en ufullendt utdanning ikke forbundet med noen risiko for sosial degradering. Uttalelsen fra Andreas om at “pappa har vel egentlig ikke noe å si sånn sett”, kan sies å passe inn i denne tenkningen. På lignende vis kan Ellens uttalelse om at mange dropper ut på hjemstedet, vise til at også vennekretsen har liten grad av utdanning. Slik kan det ut fra sosial posisjonsteori argumenteres for at informantenes valg om eventuelt å fullføre utdanningen trolig måtte knyttes til andre nytteeffekter. Her var derimot alle klare på at det er mulig å få seg en jobb uten ytterligere skolegang, noe som for guttenes del har gitt seg utslag i svært lav motivasjon for å gjenoppta skolegangen.

Verditeori og kulturell teori kan også sies å bidra med interessante perspektiver å lese informantenes uttalelser opp mot. Som tidligere nevnt, opplevde informantene det å ta utdanning som et frivillig valg. Unntaket her er kanskje Andreas, som innledningsvis ble møtt med noe høyere forventninger. Ut fra et verditeoretisk perspektiv, kan disse ytringene tolkes som at interessen for og verdsettingen av utdanning, ikke har vært fullverdig. Et interessant spørsmål her er hvorvidt foreldre med høyere utdanning i større grad ville øvet press og forsøkt å motivere sine ungdommer. Gjennom frafallsforskning, vet man at lav grad av utdanning hos foreldre har vist seg å kunne predikere frafall (Markussen et al. 2011), og spørsmålet er derfor hva som bidrar til denne sterke sammenhengen som utdanningssystemet ikke klarer å demme opp for. Dette kan ha sammenheng med verdsettingen av utdanning i hjemmet, men kan også skyldes mange andre forhold. Interessant her er derfor også

kulturteori og Bourdieus begreper om habitus og kulturell kapital (Bourdieu og Passeron 2000). Jørgen er gjennom intervjuet tydelig på at foreldrene i liten grad har vært i stand til å hjelpe han med skolearbeidet. Han uttaler seg også forholdsvis direkte i sine vurderinger av foreldrenes kunnskapsnivå. Slik kan det synes som om mye av det fagstoffet som Jørgen har møtt i skolen har vært både ukjent og vanskelig tilgjengelig. Dette kan være et tegn på at Jørgens og foreldrenes habitus har vært preget av andre kunnskaper og erfaringer enn de skolen både verdsetter og vektlegger. Slik kan skillet mellom skolens og hjemmets kultur ha vært stor.

Et annet interessant trekk her, er informantenes vinglete adferd innenfor videregående opplæring. En viktig fellesnevner er at alle informantene først har sluttet, for senere å gjenoppta utdanning, og igjen sluttet. Mens guttene har endret utdanningsprogram underveis, har Ellen derimot holdt fast ved samme studieretning. Erikson og Johnson (1996) hevder at en slik adferd kan ha sammenheng med at foreldrene selv har lite utdanning. Slik vil foreldrene trolig i mindre grad være kjent med de muligheter som ligger i utdanningssystemet, og også i mindre grad mestre det å motivere til innsats underveis. Vi finner derimot ikke direkte støtte for en slik sammenheng i vårt datamateriale, utover at valget om fortsatt skolegang i forholdsvis stor grad har vært et selvstendig valg.

En alternativ forklaring på den vinglete adferden i utdanningssystemet, kan finne støtte i nyere empiri fra frafallsforskningen. En fremtredende årsak til frafall blant ungdom har i flere større undersøkelser vist seg å være feilvalg og forventningsbrist knyttet til de valgte utdanningsprogram (Markussen, Lødding, Sandberg og Vibe 2006, Markussen 2009). Når våre informanter ved flere anledninger endret utdanningsprogram, kan dette tyde på at målsettingen med utdanningen ikke har vært tilstrekkelig klar, eller at kunnskapen om det påbegynte utdanningsprogram har vært mangelfull.

Til tross for denne kvalitative undersøkelsens lave antall informanter, er det tankevekkende at de resultater som fremkommer i forhold til sosial bakgrunn, i så stor grad synes å avspeile resultater fremkommet gjennom andre og langt mer omfattende studier. Oppsummert sett kan det synes som om våre tre informanter har en sosial bakgrunn som kan ha hatt betydning for deres utdanningsforløp. Hvilke faktorer som har bidratt, og i hvilken grad, er derimot vanskelig å peke på, ettersom vi da vil bevege oss over i en kausal tankegang. I forhold til denne forskningens fokus, er den aller viktigste erkjennelse trolig knyttet til en bevisstgjøring omkring den sammenheng mellom sosial bakgrunn og adferd i utdanningssystemet som her

synes å fremtre. Videre vil en svært viktig avklaring være knyttet til hvordan skolens heterogene elevgruppe møtes av skolens pedagogiske personale. Hvorvidt motivasjon, læringsevne, prestasjoner og utdanningsvalg betraktes som forutbestemte størrelser relatert til den enkelte elevs sosiale bakgrunn eller ikke, vil ha stor betydning for skolens praksis. I tillegg til å virke styrende inn på hvilke forventninger og tilrettelegginger skolen møter ulike elever med, vil dette standpunktet også være avgjørende for hvorvidt det formidles en tro på at elevene har reelle valg i forhold til videre utdanning og yrkesvalg.

## **6.2 Skoleprestasjoner, læring og skolefaglig engasjement**

I en tid da nesten hele årskull begynner i videregående opplæring, vil det være store variasjoner blant elever med hensyn til skoleprestasjoner, læring og skolefaglig engasjement. Svake grunnleggende ferdigheter fra grunnskolen har vist seg å være en svært viktig årsak til at mange faller ut av videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet 2006). Flere studier viser også at karakternivået fra grunnskolen er den enkeltfaktor som har størst prediksjonskraft i forhold til videregående opplæring (Markussen et al. 2008). Det er likevel verdt å merke seg at karakterer fra grunnskolen ofte har sammenheng med familiebakgrunn (Kunnskapsdepartementet 2006).

Våre tre informanter oppgir at de i varierende grad har hatt faglige vansker og manglende motivasjon for skolearbeid. Unntaket her er Jørgen, som mener at karakternivået i de ulike fagene har hatt sammenheng med hva han har interessert seg for underveis. De øvrige to informanter mener derimot at de burde ha fått tettere oppfølging i ett eller flere fag. For Ellen ble problemene etter hvert så store at hun utviklet en vedvarende følelse av å være mindre intelligent enn de andre elevene. Ut fra informantenes refleksjoner, kan det derfor stilles spørsmålsteget ved om den opplæring de har møtt i stor nok grad har vært tilpasset deres forutsetninger og behov. Slik kan Dales teori om inkludering i skolen, men ikke i gode skolefaglige læreprosesser aktualiseres (Dale 2008). Særlig interessante blir disse dataene også når de relateres til den kunnskapen som i dag finnes om hvordan lav undervisningsmessig kvalitet rammer ulikt. Det å lykkes på høyere nivå i utdanningssystemet krever gode grunnleggende kompetanser. Dersom disse ikke utvikles tilstrekkelig gjennom skolens undervisning, vil det kreves større bidrag fra foreldrenes side. Slik blir enkelte elevgruppers læring mer sårbar. Konsekvensene av at undervisningen ikke tilpasses elevene,

fremgår også tydelig i St.meld. nr. 16 (2006-2007) "... og ingen sto igjen", som hadde et tydelig fokus på videregående opplæring og utfordringer knyttet til frafall:

*Alle har et læringspotensial. Når manglende læringsutvikling i barne- og ungdomsalderen utelukker mange fra å delta i kunnskapssamfunnet, er det systemet som feiler. Dette rammer særlig barn og unge som ikke har foreldre med mulighet til å kompensere for svakheter i utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet 2006 s. 10).*

Som datamaterialet over viser, varierte både foreldrenes evne til å hjelpe til med skolearbeid, men også informantenes eget ønske om å få hjelp hjemmefra. Samlet sett kan derfor virkningen av manglende tilpasning i skolen og manglende oppfølging hjemme, ha fått konsekvenser for disse informantenes utdanningsforløp.

Et annet interessant punkt er hva som skjer når elever i møte med sine lærere viser tegn til ikke å følge forventet læringsprogresjon. Alle våre informanter opplever å ha møtt lærere som har forhåndsdømt deres evner, og som ikke i tilstrekkelig grad har tatt tak i deres faglige vansker. På denne måten kan elevenes svake forutsetninger for videre læring ha blitt møtt med svake forventninger til at de faktisk kan lære. Dette kan ha medført en ond sirkel, der problemene gradvis har vokst seg større, og forventningene om ny læring suksessivt har avtatt, både hos lærere, dem selv og andre. De samme prosesser kan også ha gjort seg gjeldende i forhold til Ellens udiagnostiserte ADHD, konsentrasjonsvansker og delvis utagerende adferd. Over tid kan dette både ha medført redusert evne til å lære nytt fagstoff, men også ha redusert lærernes forventninger til Ellens videre læring.

Til tross for et redusert læringsutbytte, gir både Andreas og Jørgen uttrykk for at de trivdes i skolen. Slik kan uttalelsene tolkes i retning av at våre informanter var inkludert i skolen, men ikke integrert i gode skolefaglige læreprosesser (Dale 2008). At både elever og lærere trives godt i den videregående skole, er også funnet i tidligere studier (Dale og Wærness 2006). I sin gjennomgang, stiller Dale og Wærness spørsmålsteget ved hvordan det som yrkesutøver er mulig å trives når man ikke mestrer å realisere de mål som ligger til grunn for arbeidet (Dale og Wærness 2006). I forlengelsen av dette, kan man også rette et tilsvarende spørsmål til elevene. Hvordan kan elever som ikke er motivert for skole, og ikke klarer å følge normert læringsprogresjon, trives i skolen? Dette er en svært interessant spørsmålsstilling som kan ha sammenheng med det Elstad (2008) benevner som suboptimalisering. Våre data viser at to av våre informanter opplevde trivsel i skolen, på tross av manglende læringsutvikling. Dersom informantenes trivsel skyldtes en kombinasjon av lav læringsintensitet fra egen side,

kombinert med lavt læringstrykk fra lærernes side, kan en slik tilstand ha vært sannsynlig. I denne tilstanden, kjennetegnet av at begge parter har en komfortlikevekt, finnes det lite grobunn for videre utvikling og læring.

Fravær er en fellesnevner blant undersøkelsens tre informanter. Når høyt fravær kombineres med lavt skolefaglig engasjement, vil dette over tid medføre tap av læring. Sammenhengen mellom høyt fravær og senere frafall finner også empirisk støtte i ulike studier. I et av dem pekes det på at frafallselever har over dobbelt så høyt fravær som andre elever (Markussen et al. 2008). Ellen hadde i løpet av ett år i videregående opplæring et fravær på 40 dager og 72 timer, noe som tilsier at mye lærestoff har vært gjennomarbeidet uten at hun har vært til stede.

Et siste moment i forbindelse med informantenes skoleprestasjoner, læring og skolefaglig engasjement, er deres yrkesrelaterte drømmer og ambisjoner for fremtiden. Flere studier tyder på at planene for fremtiden kan virke henholdsvis positivt eller negativt inn på engasjementet underveis i et skoleløp (se Markussen et al. 2011). De yrker som våre informanter i dag ser for seg som mest interessante, avspeiles i liten grad av de valgte utdanningsprogram. Hvordan dette har påvirket skoleforløpet for våre informanter, kan vi her ikke uttale oss sikkert om. Samtidig vil det ofte være lettere å la seg motivere av aktiviteter som har et klart siktemål. Når Andreas i utgangspunktet visste at han på grunn av en ryggskade ikke kunne praktisere som snekker, fremstår det som sannsynlig at dette kan ha påvirket motivasjonen for å gå på byggfag negativt over tid.

## **6.3 Lærere og skoleledere**

Lærere og skoleledere omtales ofte som skolens viktigste ressurser. For å skape en kvalitativt god skole, ses kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere som en viktig forutsetning (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). I forhold til lærerne, utgjør faglig dyktighet og evne til å tilpasse opplæringen to av mange viktige bestanddeler i samspillet med elevene. Et fellestrekk ved våre informanter er derimot at de alle har opplevd problematikk i forhold til sine lærere. Problemene handler om ulike sider ved denne relasjonen, og er både knyttet til faglige og mellommenneskelige forhold. Informantenes uttalelser i denne sammenheng blir viktige når de ses i sammenheng med den særlige vekt som legges på lærernes praksis. Som tidligere nevnt, ses læreren i dag som den aller viktigste

enkeltfaktor i forhold til elevenes læring og det forbedringsarbeid som gjøres i skolen (Kunnskapsdepartementet 2009a).

Også våre informanter fremhever den gode lærer som en viktig forutsetning, både for at elever skal kunne prestere, men også for at flere skal gjennomføre videregående opplæring. Derimot er informantene opptatte av at noen lærere i liten grad lever opp til disse idealene. Begrepet desillusjonert ettergivenhet (Dale 2008) kan være en interessant analyseramme her. Alle informantene forteller at de ikke har ytt sitt beste i videregående opplæring. I tillegg kommer det at de i et varierende antall fag har hatt svake ferdigheter. Slik vil en eller flere av disse informantene ha hatt manglende forutsetninger for å følge den læringsprogresjon som var tiltenkt på det aktuelle nivået. Rasjonell undervisning i tråd med Kunnskapsløftets føringer kan derfor ha vært vanskelig å gjennomføre i praksis. Mens enkelte har følt seg oversett og følt at undervisningen i liten grad var tilpasset deres forutsetninger, har andre reagert på lite produktive læringsprosesser. Herunder kommer blant annet bruk av lite funksjonelle gruppearbeid. Det avgjørende i disse sammenhengene, er hvordan læreren oppfatter sin rolle. Har elevene eksempelvis brukt tiden lite konstruktivt underveis i et gruppearbeid, kan man velge å oppfatte dette som deres eget valg, med de konsekvenser dette innebærer. Tenker man derimot at lærerrollen innebærer både det å lede og veilede læringsprosesser, kan dette fordre mer aktiv deltakelse i elevenes pågående læring.

Tenkning omkring pedagogisk ledelse kan også bidra med viktige perspektiver i forhold til den dynamikken som finner sted i klasserommet. Gjennom den samhandling som skjer her, påvirkes både motivasjon, kunnskap, læring og praksis. Når Andreas uttaler "Hadde jeg fått mer oppfølging der...", signaliserer dette at han i ettertid tenker at skolegangen kunne forløpt noe annerledes om han hadde fått hjelp til det han ikke mestret. En annen interessant refleksjon møter vi hos Ellen. Når hun om sin matematikklærer uttaler at hun aldri hadde klart å komme seg gjennom faget uten hennes hjelp, indikerer dette at denne lærerens praksis hadde avgjørende betydning for læringsutbyttet og det å kunne fullføre et vanskelig fag. Kjennetegnet her var nettopp en lærer som fulgte elevens læring tett, og vektla å skape et tilpasset læringstrykk. Som det fremgår av avsnittet om pedagogisk ledelse over, ses dialog som et viktig premiss for vellykket læring (Wadel 2005). Når Ellen forteller at denne læreren gjorde ulike tilrettelegginger for å bidra til hennes mestring, tyder dette på at læreren kjente til hennes sterke og svake sider, og opprettholdt god kommunikasjon underveis.

I følge teorien om sosial samhandling (Elstad 2008), blir læreren særlig viktig i de tilfeller der elevens læringsintensitet er lav. Selv om alle elever vil profittere på at læreren øver høyt læringsstrykk, er det likevel disse elevene som vil ha størst utbytte. Etter å ha slitt med matematikkvansker over flere år, får da heller ikke Ellen fullrost sin matematikklærer. Med referanse til Hattie (2009) er det viktig at læreren har tro på egen rolle som endringsagent, og tro på at alle elever kan ha læringsfremgang. Dette fordrer et betydelig engasjement fra lærerens side, både menneskelig og faglig sett. En dårlig relasjon til lærer, kan i følge Cornelius-White være en hovedgrunn for ikke å like, eller ikke ønske å gå på skole (Hattie 2009). Vi har ikke grunnlag for å trekke slike kausale slutninger her. Likevel kan det synes som om informantene har erfaringer med lærere som i liten grad har motivert til innsats og læring.

Når det gjelder skolelederens betydning for opplæringen i videregående skole, synes det som om våre informanter har uklare oppfatninger både av hva skoleledere gjør, og hvordan disse kan bidra til at flere elever fullfører videregående opplæring. For to av informantene fremstår skolelederen som en fjern skikkelse som sjelden var synlig i skolemiljøet. Mens Ellen mener at hun ikke så noe til skolelederne, fremholder Jørgen at rektor var en person som bare viste seg ved årets begynnelse og slutt. I denne sammenheng er det interessant å se hvordan det fra sentralt hold pekes på at skoleledere i det daglige må etterspørre og stimulere til læring, samt vektlegge relasjoner til andre parter i skolemiljøet (Kunnskapsdepartementet 2010). Disse ytringene står i kontrast til våre data, men også til en større utvalgsundersøkelse. Denne viser at tre av fire skoleledere er misfornøyde med balansen mellom administrativ og pedagogisk ledelse i sin yrkesutøvelse (Vibe 2010).

Mens Jørgen etter eget utsagn ikke har "peiling" på hvordan skoleledere kan bidra til økt kvalitet i videregående opplæring, mener Ellen at skolelederen ikke er så viktig. Disse uttalelsene kommer i en tid med økende vekt på å definere skolelederens ansvarsområder, fokusere på pedagogisk ledelse og formalisere skolelederens utdanning. Sammen med lærere ses skolelederne som svært viktige ressurser i skolens arbeid. Våre tre informanter er enige om at lærere er viktige for kvaliteten på opplæringen, og kan også beskrive viktige kjennetegn ved den gode lærer. Når det gjelder hvilke kvaliteter som er viktige hos skolelederne, er svarene i større grad varierte og kortfattede. Jørgens eneste kommentar her er at skoleledere bør gjøre det morsommere å lære. Overført i en annen terminologi innebærer dette et fokus på prosesskvalitet. Også uttalelsene til Andreas kan tolkes i samme retning. Andreas er her



opptatt av at skoleledere må forstå at ikke alle ungdommer er like, og at dette er noe de må ta tak i. Selv om forholdet i liten grad utdypes, synes det som om han er opptatt av at opplæringen må ta utgangspunkt i at elever har ulike forutsetninger og behov. Andreas har for øvrig en svært tankevekkende avslutning på sine refleksjoner her. Han poengterer at frafallsproblemet trolig ikke bare har sammenheng med videregående opplæring, men også det tidligere skoleløp. Som tidligere nevnt, har karakternivået fra grunnskolen vist seg å ha stor prediksjonskraft i forhold til det videre utdanningsløp (Markussen 2011). Det er derfor svært interessant å se hvordan forskningsresultater fra flere studier samsvarer med de refleksjoner våre informanter gjør seg på basis av egne erfaringer.

## 6.4 Refleksjoner rundt eget frafall

Det å skulle gi en presis uttalelse om årsaker til eget frafall, er en krevende oppgave. Som gjennomgangen over viser, har alle våre informanter avsluttet minst to påbegynte utdanningsløp. Det kan derfor også være snakk om forskjellige årsaker knyttet til hvert enkelt frafall. I tillegg vil et valg om å avslutte en ufullendt utdanning kunne være preget av en samvariasjon mellom bakenforliggende, medvirkende og utløsende faktorer. Når vi her søker å finne en essens, vil dette kunne være en forenkling av en større virkelighet, samtidig som disse opplysningene kan gi viktige innblikk i hvordan informantene selv fortolker det som skjedde.

Et fellestrekk ved informantene er at alle tre har eller har hatt en drøm om en fremtidig yrkessituasjon. Mens Andreas kunne tenke seg å drive egen butikk, ønsker Jørgen å jobbe som servicetekniker. Ellens opprinnelige ønske var å arbeide som mekaniker. Dette lar seg derimot i svært liten grad avspeile av deres utdanningsvalg, og kan ha påvirket motivasjon og læring negativt underveis. At feilvalg kan være en sterk bidragsyter i forhold til senere frafall, er et resultat som også finnes i andre og mer omfattende undersøkelser (Markussen et al. 2007, Markussen 2009).

Et annet viktig fellestrekk, er hvordan Ellen og Andreas vektlegger sine psykiske problemer i forkant av eget frafall. Mens Andreas henviser til skoleeksterne forhold som årsak til sine problemer, fremhever Ellen derimot at hennes problemer var relatert til skolen. En vedvarende følelse av ikke å mestre, samt stress og liten motivasjon, toppet seg etter hvert. En større norsk studie av nærmere 9000 ungdommer viser liknende resultater. Problemer med

skoleresultater viste seg her å være en av de viktigste risikofaktorene forbundet med psykiske problemer hos ungdom, og dette gjaldt i særlig grad blant jenter (Myklestad, Røysamb og Tambs 2011). I denne vanskelige tiden fikk Andreas hjelp fra en psykolog, mens Ellen “møtte veggen” uten noe særskilt støtteapparat rundt.

I sistnevnte tilfelle kommer lærernes kompliserte rolle som læringsleder og medmenneske klart til uttrykk. Året før Ellen skrives ut på bakgrunn av psykiske problemer og manglende karaktergrunnlag, møter hun en lærer som hun mener får avgjørende betydning for hennes faglige prestasjoner. Dette ved at hun opplevde at denne læreren ville at hun skulle mestre faget, og øvet trykk for å hjelpe henne gjennom. Det neste året ble belastningene i forhold til press og stress for store, og Ellen skrev seg ut av skolen. Slik fremgår det at også den samme elev i ulike perioder kan ha behov for forskjellige tilpasninger, og at tilretteleggingen fra lærerens side kan være svært krevende. Resultatkvalitet, her forstått som at ungdom fullfører videregående opplæring, fordrer derfor dialog med elever og også evne til å identifisere de problemer elever sliter med.

Et siste moment som bør fremheves i forhold til refleksjoner omkring frafall, er Jørgens uttalelser om lærerne han møtte igjen da han begynte på påbygging til generell studiekompetanse. For Jørgen opplevdes det som et problem at omtrent alle lærerne kjente han igjen. Om dette forteller han at han med bakgrunn i ønsket om å bli servicetekniker var motivert for innsats dette skoleåret, til tross for at han tidligere hadde vist vekslende arbeidsinnsats og oppnådd varierende faglige resultater. I denne situasjonen følte Jørgen at lærerne ikke hadde tro på at han kunne komme seg gjennom året. Når han i tillegg ble satt i grupper sammen med elever som i svært liten grad deltok i undervisningen, følte han seg stigmatisert. På denne måten ble Jørgen heller ikke inkludert i gode skolefaglige læringsprosesser (Dale 2008).

Relatert til teorikapittelets fokus på betydningen av lærerens forventninger og læringstrykk, kan det her synes som om lærernes forventninger til Jørgens læringsutvikling kan ha vært misvisende og påvirket både innsats, motivasjon og læringsresultater negativt (Hattie 2009). I stedet for å bygge opp selvtillit og læringslyst, gir Jørgen uttrykk for at lærernes holdninger skapte en følelse av at han ikke hadde noen fremtid på denne utdanningsretningen. Det er i tillegg interessant at Jørgen her bruker flertallsform, noe som indikerer at hans erfaringer har sammenheng med relasjonen til opptil flere lærere. Når flere lærere ved samme skole møter elever på en måte som vekker slike reaksjoner, kan dette indikere at uheldige holdninger har

blitt en del av skolens kultur. Dersom dette er tilfelle, er det grunn til å understreke behovet for dialog og samhandling i skolens pedagogiske kollegium (Dysthe 2005, Fevolden og Lillejord 2005). Det å konstruere kollektiv kunnskap gjennom dialog, refleksjon og videreutvikling av kunnskaper og erfaringer, blir viktig for å møte elever på en hensiktsmessig måte (Wadel 2005). Jørgen uttaler avslutningsvis at hvis han nå skulle påbegynt en ny utdanning, måtte han mannet seg opp, slik at lærerne fikk litt troen på han. Dette eksemplet viser hvilken betydning lærernes holdninger kan ha for enkeltelever, og hvordan disse holdningene kan påvirke elever henholdsvis positivt eller negativt.

Det er grunn til å presisere at informantenes uttalelser omkring eget frafall er subjektive opplevelser av det som skjedde. Slik vil andre parter i skolemiljøet kunne ha sett ting annerledes. Samtidig aktualiserer uttalelsene hvordan de enkelte lærere og skolen som institusjon møter elever. Dette gjelder så vel nye, som godt kjente elever. Når Rognaldsen (2005) poengterer at verdien av skolens endringstiltak først vil kunne måles i møtet mellom lærer og elev, kan slike erkjennelser bli viktige. Dette vil være ett av flere tema for den konkluderende diskusjon som gjøres i kapittel sju.

# 7 Konkluderende diskusjon, implikasjoner og begrensninger

I dette avsluttende kapittelet samles trådene fra oppgavens ulike deler. Innledningsvis gis en oversikt over oppgavens hovedpunkter og sentrale funn. Videre presenteres implikasjoner disse sentrale funnene kan ha for skoleledelse. I kapittelets siste del ser vi nærmere på begrensninger ved egen forskning, og behovet for videre forskning.

## 7.1 Konkluderende diskusjon

Frafall har vist seg å være en vedvarende negativ trend i det norske utdanningssystemet. Som tidligere nevnt, har frafallsprosenten holdt seg relativt stabil de siste tiår, til tross for nasjonale og lokale bestrebelser på å demme opp for problemet. Gjennom den senere tid har det derfor vært et økende fokus på at lokale og nasjonale krefter må dra i samme retning (Kunnskapsdepartementet 2011a).

Målet med denne oppgaven har vært tosidig. Vi har ønsket å få et innblikk i hvordan frafallselever betrakter egne erfaringer fra skole og utdanning. Dernest kommer den viktige pragmatiske ambisjonen. Vårt ønske har vært at oppgaven skal gi nyttig innspill i det lokale arbeidet for å bedre gjennomstrømningen i videregående opplæring.

Problemstillingen som ble formulert var:

*Hvordan oppfatter frafallselever egen skolegang, og hvilke implikasjoner kan deres erfaringer ha for skolelederes arbeid med å redusere frafall?*

Det teoretiske rammeverket bygger innledningsvis på utdanningssosiologiske teorier. Sammenhengen mellom sosial bakgrunn og oppnådd utdanning er veldokumentert og stabil, og vi har derfor ønsket et innblikk i forhold ved den sosiale bakgrunn som kan ha betydning for oppnådd utdanning. Kulturteori, verditeori og sosial posisjonsteori er sentrale stikkord her. Dernest har vi vært opptatte av å belyse hvorfor læreren ofte beskrives som den viktigste enkeltfaktor av betydning for elevers læringsutbytte. Hvilke bidrag den gode lærer kan yte, samt særlig viktige trekk ved elev-lærer-relasjonen, har her vært viktige fokus. Særlig bør Dales (2008) begreper om desillusjonert ettergivenhet og rasjonell undervisning trekkes frem,

i tillegg til Elstads (2008) tenkning rundt strategisk samhandling. I tillegg har vi innenfor det teoretiske rammeverket også vært opptatte av skoleledelse og hvilke rammer og muligheter som ligger til grunn for skolelederes arbeid i dag. Sentralt her står New Public Management og pedagogisk ledelse, som både kan sies å utgjøre viktige deler av, men også en spenning i utøvelsen av skolelederrollen.

Våre funn bygger på kvalitative data fra intervjuer med tre ungdommer som har falt ut av videregående opplæring. Dataene vil slik ikke kunne gi grunnlag for generalisering til større elevgrupper, men kan gi dybdekunnskap om en gruppe ungdommer som ofte debatteres utdanningspolitisk. Det er likevel interessant at det finnes mange paralleller mellom våre tre informanter og de kjennetegn som gjennom betydelig forskning har vist seg å karakterisere mange frafallselever.

Sentrale funn i denne studien er de mange likhetstrekk som kjennetegner informantene og deres erfaringer fra tiden som elever i videregående opplæring. Viktige forhold her er blant annet knyttet til sosial bakgrunn, faglige og psykiske vansker, høyt fravær, samt lav motivasjon. Våre tre informanternes uttalelser inneholder slik vesentlige likheter, men også noen forskjeller.

Når det gjelder den sosiale bakgrunnen, er et vesentlig likhetstrekk at alle har foreldre og søsken som mangler videregående opplæring. Samtidig synes det som om foreldrene i ulik grad har vært i stand til å understøtte skolearbeidet, slik eksempelvis Erikson og Jonsson (1996) antar.

Alle informantene oppga at de i varierende grad har hatt faglige vansker, og to mente i ettertid at de burde ha fått mer oppfølging fra skolens side underveis. Disse mente også at mer hjelp og støtte kunne ha endret deres skolegang. I tillegg til faglig relaterte vansker, kommer derimot også psykiske problemer. Dette preget i perioder to av informantene, også på tidspunkter da valg om å avslutte skolegangen ble tatt. Datamaterialet viser at det var betydelige forskjeller i forhold til hva slags hjelp informantene mottok i disse situasjonene.

En annen likhet hos informantene har sammenheng med motivasjon, og hvordan denne etter hvert utviklet seg til å bli svært lav. Alle relaterer de dette blant annet til sine lærere. Gjennom

årene i videregående opplæring, forteller alle at de har møtt lærere som i liten grad har motivert til innsats og læring. Disse problemene har både hatt sammenheng med mellommenneskelige og pedagogiske forhold. Mens noen har følt seg oversett av sine lærere, opplever andre at lærerne i liten grad har tilpasset undervisningen og har hatt liten tiltro til at de har kunnet lære og utvikle seg videre. Slik finnes det i datamaterialet støtte for Dales (2008) teori om ettergivende undervisningspraksis på høyere klassetrinn, samt Cornelius-Whites tenkning omkring konsekvenser av en dårlig relasjon mellom elev og lærer (Hattie 2009). Samtidig gir våre data også grunn til å nyansere dette negative bildet. Særlig en av informantene trekker frem hvordan en enkelt lærer hadde avgjørende betydning for motivasjon og læringsresultat, noe som støtter opp om vektlegginger av læreren som en svært viktig faktor for kvaliteten på skolens opplæring (Elstad 2008, Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

I forhold til utdanningsvalg, viser alle informantene stor grad av usikkerhet. Når vi i dag spør hva de kunne tenke seg å arbeide med i fremtiden, er disse ønskene i liten grad i samsvar med de valgte utdanningsprogrammer. Lignende funn er også rapportert i andre studier (se Markussen et al. 2011). Alle informantene har da også minst to ganger avsluttet en uferdig utdanning, mens to av dem også har endret utdanningsprogram underveis.

Læreren trekkes av våre informanter frem som den mest avgjørende faktor for god utdanningskvalitet og bedre gjennomstrømning i videregående opplæring. Derimot har informantene et mer uklart bilde av hva som kjennetegner god skoleledelse og hvilken betydning dette kan ha i forhold til å begrense frafall. Mens to av informantene mener at skolelederen i svært liten grad har betydning for den læring som skjer i klasserommene, savner derimot en annen mer aktiv tilrettelegging fra skoleledelsens side. Et fellestrekk her er for øvrig svært kortfattede svar og et betydelig svakere engasjement enn i forhold til redegjørelsene for lærernes betydning.

## **7.2 Implikasjoner for skoleledelse**

En hovedintensjon med denne oppgaven har vært å la elevenes stemmer komme til orde. Dette for å se hvordan deres erfaringer kan gi ny kunnskap om frafall som kan være av betydning for lokal skoleledelse. Til tross for at vi gjennom denne oppgaven kun har vært i

kontakt med en liten promille av landets mange frafallselever, kan oppgaven bidra til å skape et fokus når det gjelder utforming av hensiktsmessig lokal skolelederpraksis.

Alle våre informanter har en sosial bakgrunn som statistisk sett tilsier at de hadde økt sannsynlighet for ikke å fullføre videregående opplæring (Hansen 2005, Markussen et al. 2011). Som skoleleder har man gjennom dagens styringssystem et resultatansvar som gjelder for alle elever. Et sentralt spørsmål blir derfor hvordan disse og alle andre elever møtes i den praktiske skolehverdagen. Elever møter videregående opplæring med ulike kunnskapsfundament og ulik evne til å lære, men har i følge Opplæringsloven krav på å få tilrettelagt sin opplæring. Samtidig viser praksis også at elever til tross for svake ferdigheter og en sosial bakgrunn som tilsa noe annet, har klart å fullføre videregående opplæring. Dette viser at det er viktig at skoleledere selv har en grunnleggende tro på at alle elever kan lære og prestere. Resultatene fra vår datainnsamling viser derimot at våre informanter har hatt svært liten kontakt med skolens øverste ledelse, og spørsmålet er dermed hvorvidt skolelederen har så liten betydning som våre informanter hevder.

På bakgrunn av våre forskningsresultater, der lærerne fremsto med nærmest eneveldig betydning for informantenes læring og motivasjon, var det nødvendig å søke alternative forklaringer på hvordan skoleledere kan ha innvirkning på frafall. I skolehverdagen vil det først og fremst være lærerne elevene har direkte kontakt med, av denne grunn blir også lærernes kompetanse sett som den mest sentrale faktoren for å fremme elevenes læring (Kunnskapsdepartementet 2007). Ut fra den vekt som legges på læreres praksis, fremstår det derfor som viktig at skoleleder har fokus på lærerne og det å bidra til at de stadig forbedrer sin praksis. Ved at skoleledere har ansvar for helheten av læringsprosesser som skjer i skoleorganisasjonen, blir det derfor viktig å tilrettelegge for læring og utvikling hos alle parter i skolesamfunnet (Møller 2005). Dette fordrer vektlegging av pedagogisk ledelse. Mange reformer har mislyktes nettopp på grunn av at man ikke i tilstrekkelig grad har vektlagt slike kulturelle prosesser (Fevolden og Lillejord 2005). Slik fremstår det derfor som svært viktig at lærerne selv ser relevansen av utviklingsarbeid som iverksettes.

Innenfor transformativ ledelse fremgår det hvordan skoleledere kan ha en indirekte påvirkning på elevers resultater (Leithwood og Jantzi 2000). Vi velger å tolke dette som at skoleledere kan ha betydning for resultater via sin relasjon til skolens lærere. Dette kan i tillegg bidra til å

forklare hvorfor skoleledere fremstår som relativt usynlige for våre informanter. Når informantene i så stor grad vektlegger betydning av den gode lærer, blir det viktig at lederen yter en innsats for å gjøre lærerne stadig bedre. Sentralt her står et fokus på at det arbeid som gjøres i klasserommet har stor betydning for elevenes resultater. For at lærere skal forbedre sin undervisning, blir det derfor viktig at også lederne selv viser at de er genuint opptatte av kvaliteten på skolens undervisning (Fevolden og Lillejord 2005). Når forskning så entydig viser at sosial bakgrunn kan predikere en sannsynlighet for senere frafall, blir det avgjørende å formidle at det motsatte også er mulig. Vi kan her vise til Ellens resultater med sin matematikklærer, som fikk avgjørende betydning for at hun kom seg gjennom et for henne svært krevende fag. Samtidig tilsier erfaringer fra praksis at lærere i ulik grad endrer sin praksis i tråd med nye føringer (Fevolden og Lillejord 2005), noe som stiller store krav til skoleledere. For å skape endringer i klasseromspraksisen, kan det derfor synes hensiktsmessig å formidle et overbevisende budskap med et klart formål. Forskning viser at lærere som prøver ut nye former for praksis og ser at de virker, gjerne endrer sine fastlåste oppfatninger (Fevolden og Lillejord 2005). Det hevdes av denne grunn at holdningsendringer etterfølger adferdsendringer, og ikke motsatt. Slik kan det, på samme måte som i lærerens klasseromspraksis, synes viktig å øve et læringstrykk nedover i organisasjonen som kan få betydning for praksis generelt, og elever som står i faresonen for å avslutte sin utdanning spesielt.

Det er mange trekk ved lærernes klasseromspraksis som gjennom våre data kan synes viktige for at flere elever skal kunne fullføre videregående opplæring. Andreas sin uttalelse om at “hadde jeg fått mer oppfølging der” signaliserer betydningen av å tilpasse opplæringen og følge opp underveis. Dette tilsier også at det blir viktig å kunne henvise til et videre støtteapparat, dersom problemenes omfang tilsier det. Samtidig viser også våre data at informantene i forkant av frafallet hadde et betydelig fravær. Også dette kunne oppfattes som et tydelig signal på at ikke alt var som det burde være. Alle de fokus og tilrettelegginger som kreves for å håndtere oppgaven som læringsleder på en god måte, bør derfor ikke overlates til de enkelte lærere alene. Gjennom vektlegging av pedagogisk ledelse, kan skoleledere bidra til viktige føringer på disse områdene. Eksempelvis kan man tenke seg at resultater fra obligatoriske kartlegginger i fellesfag gjøres kjent for alle lærere med timer i klassene, at fravær tas opp til drøfting på et tidlig tidspunkt, og at det utarbeides konkrete strategier for hvordan slike problemer skal møtes. I tillegg kan det, på bakgrunn av informantenes



uttalelser, også synes hensiktsmessig å redusere antall lærere som underviser i de ulike klassene. Når våre informanter opplever at noen lærere ikke ser dem, kan dette blant annet ha sammenheng med at lærere i videregående opplæring ofte har mange klasser å forholde seg til, og kanskje bare ser elevene en gang per uke. Dette kan medføre at kontakten med enkeltelever blir begrenset, og at det kan være vanskelig å være observant nok for ting som oppstår underveis. Samtidig kan dette også medføre at det blir vanskelig å øve et hensiktsmessig læringstrykk og følge opp elevenes læringsutvikling. På denne måten vanskeliggjøres også det som benevnes som rasjonell undervisning (Dale 2008).

Som følge av økende ansvarliggjøring av skoleledernivået, har lokalt utviklingsarbeid fått økt aktualitet. Forskyvning av beslutningsprosesser medfører både et økt ansvar og økt tillit til lokal skoleledelse (Birkeland 2008). Samtidig har antall nye føringer for læreres arbeid i lang tid vært betydelig, og det snakkes derfor om en reformtretthet i skolen (Kunnskapsdepartementet 2010). Av denne grunn synes det svært viktig at hele kollegiet involveres i en diskusjon om hvordan man lokalt kan ta tak i utfordringer knyttet til frafall. Vi kjenner ikke frafallstallene ved informantenes skoler. Samtidig viser våre data at Jørgen var lite komfortabel ved gjensynet med tidligere lærere da han begynte på påbygging til generell studiekompetanse. Når flere lærere ved samme skole oppleves å møte elever med svært lave forventninger, synes en holdningsendring viktig for å redusere frafallstallene. Sagt med Hattie (2009), må elevene møtes med holdninger som har positiv innvirkning på deres motivasjon og læring. Av denne grunn kan det synes viktig at hele kollegium involveres i diskusjoner om hvordan elever møtes og læringsprosesser styrkes. Slike plenumsdiskusjoner kan bidra til felles forståelse for viktige problemstillinger, og øke sannsynligheten for at skolens praksis trekker i samme retning. Samtidig kan de enkelte deltakere i større grad forstå behovet for “atter en gang” å endre praksis. Som vi tidligere har vært inne på, har mange reformer mislyktes nettopp fordi man har underkjent betydningen av slike kulturelle prosesser (Fevolden og Lillejord 2005).

Foreldre er svært viktige personer i barns og unges liv. Gjennom den primære sosialiseringen vil foreldrene øve betydelig påvirkning på sine barn. Samtidig er det også grunn til å hevde at foreldrene er viktige personer i ungdomsårene, når mange og viktige valg skal tas. Erikson og Jonsson (1996) retter fokus mot hvordan ulike foreldregrupper i forskjellig grad kan og vil hjelpe til med læringsarbeid, og også i ulik grad har kjennskap til de muligheter som ligger i

utdanningssystemet. Som tidligere nevnt, mente våre informanter at foreldrene i varierende grad hadde hatt mulighet til å hjelpe til med læringsarbeidet. Deres vinglete adferd innenfor utdanningssystemet kan samtidig tolkes som at kunnskapen om de ulike utdanningsprogrammer og tilhørende yrkesmuligheter ikke har vært tilstrekkelig. Her er det ut fra et skoleperspektiv lett å skyve ansvaret over på ungdomsskolen og den utdannings- og yrkesrådgivningen som finner sted der. Det er liten tvil om at den innsatsen som gjøres på dette området i ungdomsskolen fremstår som svært sentral. Det er derfor positivt at det de senere årene har vært en økende vektlegging av en hensiktsmessig rådgivningstjeneste på ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet 2011b). Samtidig vil behovet for utdannings- og yrkesrådgivning også melde seg underveis i et videregående opplæringsløp. Som skoleleder er det derfor svært viktig å prioritere dette arbeidet også i den videregående skole. Når foreldre i ulik grad har kjennskap til og egne erfaringer med videregående opplæring, kan det derfor synes hensiktsmessig å gjøre rådgivningstjenesten mer allment kjent, for eksempel ved at rådgiverne deltar mer aktivt på foreldremøter og i andre viktige fora. Samtidig er det viktig at rådgivningstjenesten fremstår som lett tilgjengelig, både for elever og foreldre. På denne måten kan skolen bidra med et vesentlig innspill for alle elever, også de som i liten grad blir utfordret på utdannings- og yrkesvalg hjemme. I våre data fremstår rådgiverne som heller passive, og mer administrativt orienterte overfor elevene. Dette ved at de først kom inn i bildet i situasjoner der elevene i realiteten allerede var på vei ut av opplæringen. I denne sammenheng kan det derfor være grunn til å understreke betydningen av en forebyggende og målrettet rådgivningstjeneste, som i større grad kan bidra til å forhindre slike fastlåste situasjoner.

I tillegg til behovet for å bidra med utdannings- og karriereveiledning, er det viktig at skoleleder formidler til foreldrene at de, uavhengig av egen utdanningsbakgrunn, kan yte et bidrag inn mot egne barns skolegang. Selv om man ikke alltid kan yte faglig bistand, kan alle vise interesse og understreke at skole er viktig. Kontakten med foreldrene er som oftest svært begrenset i videregående opplæring. For noen elever fungerer dette bra, ved at de nå er selvstendige nok til å kunne ta større ansvar. For andre vil denne overgangen derimot være en kritisk fase som de ikke er beredt til å mestre på egen hånd. Slik blir det derfor viktig at kontakten med hjemmene også kan tilpasses behovet, og at man på en fleksibel måte støtter opp om og samarbeider om elevenes læring og utvikling.

Noen ganger kan enkelthendelser eller små manøvrer bidra til store endringer. Tilbakemeldingene fra våre informanter, som ikke har fullført sin videregående opplæring, tyder på at noen grep kanskje kunne ha endret det negative utfallet. Selv om enkeltelevers behov alltid vil være delvis forskjellige, vil essensen i de ulike behovene alltid være knyttet til det å bli sett, hørt og verdsatt. Å bidra til at elever har en opplevelse av å ses, høres og verdsettes, vil alltid være en viktig del av skolers praksis. Dette bør derfor også reflekteres i skolelederes praksis.

### **7.3 Begrensninger ved egen forskning og behovet for videre forskning**

Et enkelt forskningsprosjekt vil aldri kunne dekke helheten i en kompleks virkelighet. Gjennom denne oppgaven har fokus vært rettet mot frafallselever og deres erfaringer fra videregående opplæring. Vår forskning vil derimot også ha betydelige begrensninger i forhold til å forklare helheten i frafallsproblemet. I forbindelse med vårt datamateriale, vil en vesentlig begrensning være at vi her kun har data som omfatter et elevperspektiv på skolens opplæring. Vi vet derfor ingenting om de refleksjoner og vurderinger lærere og skoleledere har gjort seg ved de enkelte skoler. Av denne grunn er det også viktig å presisere at andre parter vil kunne ha erfart ting annerledes. I denne sammenhengen har det å løfte frem elevstemmene derimot vært et intendert mål gjennom hele forskningsprosessen. Samtidig kunne det i en oppfølgingsstudie vært interessant også å integrere data fra lærere og skoleledere. I tillegg til bruk av kvalitative forskningsintervju, kunne det også vært nyttig å innhente data ved hjelp av andre forskningsstrategier. Eksempelvis kunne en surveyundersøkelse blant elever, lærere og skoleledere supplere våre data.

Frafallsforskningen har så langt lyktes med å identifisere mange viktige faktorer som har sammenheng med frafall. Derimot synes det fortsatt å være et behov for mer forskning på skoleinterne forhold som kan bidra til å forklare hvorfor så mange ungdommer avslutter en ufullendt utdanning. Dette er ikke minst viktig med utgangspunkt i dagens styringsmodell, der skoleledere har fått økt ansvar for skolens resultater. Samtidig fremstår lærerne som svært viktige enkeltfaktorer for å lykkes i dette arbeidet. Et interessant forskningsområde videre kunne derfor også vært å bidra til ytterligere kunnskap om hvordan skoleledere kan påvirke den praksis som skjer i klasserommene og i skolen som helhet.

I praksis vil det være skoler som i større eller mindre grad lykkes med å demme opp for frafall. Disse forskjellene kan både skyldes skoleeksterne og skoleinterne forhold. Å forske på trekk ved skoler som lykkes i sin praksis, eller skoler som har klart å snu en negativ trend, kan gi konstruktive innspill til endring av praksis også ved andre skoler.

I norsk kontekst står vi i dag overfor et frafallsproblem som krever betydelig innsats fra mange parter både i og utenfor skolesamfunnet. I denne sammenheng er det viktig at skoleledere beholder en tro på at endring er mulig, og at enkeltpersoners innsats kan gjøre en forskjell. Her bør utdanningsforskning kunne bidra med nyttige innspill i arbeidet for kontinuerlig å søke forbedring av skolelederens praksis.

# Litteraturliste

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Aasen, P. (2006). Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. I: Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skedsmo, G. (2006). *Utdanningsledelse*. Oslo: J. W. Cappelen Forlag AS
- Afsar, Skedsmo og Sivesind (2006). Evaluering og kunnskapsutvikling i ledelse av utdanning. I: Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skedsmo, G. (red.) (2008). *Utdanningsledelse*. Oslo: J. W. Cappelen Forlag AS
- Bachmann, K. E., Sivesind, K. og Bergem, R. (2008). Evaluering og ansvarliggjøring i skolen. I: Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S. (red.) (2008). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Birkeland, N. R. (2008). Ansvarlig jeg? Nye redskaper i utformingen av norsk skolepolitikk. I: Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann S. (red.) (2008). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Bjørndal, I. (2005). *Videregående opplæring i 800 år – med hovedvekt på tiden etter 1950*. Gjøvik: Gjøvik Trykkeri AS
- Bjørnstad, R., Fredriksen, D., Gjelsvik, M. L. og Stølen, N. M. (2008). *Tilbud og etterspørsel etter arbeidskraft etter utdanning, 1986-2025*. Rapport 29/2008. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley
- Bourdieu, P. og Passeron, J.- C. (2000). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications
- Byrhagen, K. N, Falch T. og Strøm, B. (2006). *Frafall i videregående opplæring. Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylker. SØF-prosjekt nr. 4000 "Frafall i videregående opplæring"*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning
- Christensen, T., Egeberg, M., Larsen, H. O., Læg Reid, P. og Roness, P. G. (2002). *Forvaltning og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dale, E. L (2008). *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Dale, E. L. og Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Dale, E. L. og Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget

- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dysthe, O. (2005). Leiing i et dialogperspektiv. I: Fuglestad O. L. og Lillejord, S. (red.) (2005). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Elstad, E. (2008). Ansvarliggjøringsmekanismer: Når skoleeier eller pressen stiller skoler til ansvar. I: Langfeldt, G., Eyvind, E. og Hopmann, S. (red.) (2008). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Eriksen, T. H. (2001). *Små steder – store spørsmål*. Oslo: Universitetsforlaget
- Erikson, R. og Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish Test Case. I: Erikson, R. og Jonsson, J. O (red.) (1996) *Can education be equalized?* Colorado: Westview Press Inc
- Esmark, K. (2006). Bourdieus uddannelsessociologi. I: Prieur, A. og Sestoft, C. (2006) *Pierre Bourdieu. En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag
- Fevolden, T. og Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Forskningsetiske komiteer (2011). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 8. juni 2011 fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Fuglestad, O. L. og Lillejord, S. (red.) (2005). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Grøterud, M. og Nilsen, B. S. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hallinger, P. og Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. I: *School Leadership & Management* (2010), Vol. 30, Nr. 2, pp. 95-110. London: Routledge. Hentet 7. oktober 2011 fra <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632431003663214>
- Hansen, M. N. (1986). Sosiologiske utdanningsforskjeller. I: *Tidsskrift for samfunnsforskning* 27/1986. Oslo: Universitetsforlaget
- Hansen, M. N. (2005). Utdanning og ulikhet. Valg, prestasjoner og sosiale settinger. I: *Tidsskrift for samfunnsforskning* 02/2005. Oslo: Universitetsforlaget
- Hansen, M. N. og Mastekaasa, A. (2004). Utdanning, ulikhet og forandring. I: Frønes, I. og Kjølrsrød, L. (red.) (2004) *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Harbo, T. (1997). *Norsk skole i europeisk perspektiv. Takt eller utakt 1945-1997. Bind 1*. Otta: Tano Aschehoug
- Hargreaves, A. (2003). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Hegna, K. (2010). Endringer i utdanningsaspirasjoner gjennom ungdomsskolen – kjønn, klasse og minoritetsbakgrunn. I: *Tidsskrift for ungdomsforskning 2010, nr. 1*, s. 89-104. Oslo: Fagbokforlaget. Hentet 7. september 2011 fra <http://www.ungdomsforskning.no/Download/1-2010/Trykk1-10Hegna.pdf>
- Hernes, G. og Knudsen, K. (1976). *NOU 1976:46 Levekårsundersøkelsen. Utdanning og ulikhet*. Oslo/Bergen /Trondheim: Universitetsforlaget
- Hood, C. (1995). The “New Public Management” in the 1980’s: Variations on a theme. I: *Accounting, Organizations and Society. Vol. 20, nr. 2-3 (93-107)*. Oxford: Elsevier Science Ltd
- Howe, K. og Eisenhart, M. (1990). Standards in qualitative (and quantitative) research: A prolegomenon. *Educational Researcher*, 19 (4), 2-9. London: Sage Publications
- Johannessen, A., Tufte, A. P. og Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Karlsen, G. (2006). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kirke- og utdanningsdepartementet (1989). *St. meld. nr. 43 (1988-1989) Mer kunnskap til flere*. Oslo: Det kongelige Kirke- og utdanningsdepartementet
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag
- Korsnes, O., Andersen, H. og Brante, T. (red.) (2004). *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Kunnskapsdepartementet (2006). *St. meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement
- Kunnskapsdepartementet (2007). *NOU 2007:6 Formål for framtida. Formål for barnehagen og opplæringen*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning
- Kunnskapsdepartementet (2008). *St. meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement
- Kunnskapsdepartementet (2009a). *St. meld. nr.11 (2008-2009) Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement

Kunnskapsdepartementet (2009b). *St. meld. nr. 44 (2008-2009) Utdanningslinja*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement

Kunnskapsdepartementet (2010). *St. meld. nr. 19 (2009-2010) Tid til læring*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement

Kunnskapsdepartementet (2011a). *Målene for Ny GIV*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 8. august 2011 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/om-frafall/malene-for-ny-giv.html?id=635641>

Kunnskapsdepartementet (2011b). *St. meld. nr. 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag

Langfeldt, G. (2008a). Ansvarsstyring i utdanningssektoren – statlig ambisjon og ideologi. I: Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S. (red.) (2008) *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Damm AS

Langfeldt, G. (2008b). *Hva står ASAP for? Og hva er oppnådd?* I: Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S. (red.) (2008) *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Damm AS

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. I: *Nordisk pedagogik*. Vol. 25, No. 1, pp. 16-35. Linköping: Linköping University Electronic Press. Hentet 23. juni 2011 fra [http://liu.academia.edu/StaffanLarsson/Papers/285980/Om\\_Kvalitet\\_I\\_Kvalitative\\_Studier](http://liu.academia.edu/StaffanLarsson/Papers/285980/Om_Kvalitet_I_Kvalitative_Studier)

Leithwood, K. og Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. I: *Journal of Educational Administration*. Vol. 38, No. 2, pp. 112-129. New Yorkshire: MCB University Press. Hentet 6. oktober 2011 fra <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=839168&show=abstract>

Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget

Lillejord, S. og Fuglestad, L. O. (2005). Skoleledelse i en reformtid. I: Fuglestad O. L., og Lillejord, S. (red.) (2005) *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget

Lund, T. E. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub

Lotsberg, D. Ø (2005). Ledelse og reformer.: Om rektorrollen i den norske grunnskolen. I: Fuglestad, O. L., og Lillejord, S. (red.) (2005). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget

Markussen, E. (red.) (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen Damm AS



- Markussen, E. (red.) (2010). *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden. TemaNord 2010:517*. København: Nordisk ministerråd
- Markussen, E. (2011). Early Leaving, Non-Completion and Completion in Upper Secondary Education in Norway. I: Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., Polesel, J. (red.) (2011) *School Dropout and Completion. International Comparative Studies in Theory and Policy*. London/New York: Springer Science+Business Media B. V
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B. og Sandberg, N. (2008). *Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. NIFU STEP Rapport 13/2008. Oslo: NIFU STEP
- Markussen, E, Frøseth, M. W. og Sandberg, N. (2011). *Reaching for the unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-Completion in Norwegian Upper Secondary Education*. Oslo: NIFU Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education
- Markussen, E., Lødding, B. og Sandberg, N. (2007). Bortvalg og kompetanse i videregående skole. I: *Utdanning 2007 – muligheter, mål og mestring*. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Hentet 14. august 2011 fra [http://www.ssb.no/emner/04/sa\\_utdanning/sa90/](http://www.ssb.no/emner/04/sa_utdanning/sa90/)
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. og Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*. NIFU STEP Rapport 3/2006. Oslo: NIFU STEP
- Myhre, R. (1992). *Den norske skoles utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Møller, J. (2004a). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Møller, J. (2004b). *Lære og å lede*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. (2005). Ledelse i og av skolen – dilemmaer i skolehverdagen. I: Fuglestad, O. L. og Lillejord, S. (2005) *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Møller, J. (2006). Nye utfordringer og nye kompetansekrav i utdanning av skoleledere. I: Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skedsmo, G. (red.) (2006) *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Møller, J. og Fuglestad, O. L. (red.) (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J., Sivesind, K., Skedsmo, G. og Aas, M. (2006). *Skolelederundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*. Oslo. Unipub AS
- Myklestad, I., Røysamb, E. og Tambs, K (2011). Risk and protective factors for psychological distress among adolescents: a family study in the Nord-Trøndelag Health Study. I: *Social*

*Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. DOI: 10.1007/s00127-011-0380-x. London: Springer-Verlag 2011. Hentet 21. september 2011 fra <http://www.springerlink.com/content/r8110721j1412r46/>

Møller, J. og Ottesen, E. (red.) (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

OECD (2007). *Improving School Leadership. Country Background Report for Norway*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

OECD (2008). *Improving School Leadership. Volume I: Policy and Practice*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

Ottesen, E. og Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I: Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skedsmo, G. (red.) (2006). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget

Rognaldsen, S. (2005). Skolevurdering, skoleledelse og endring. I: Fuglestad O. L. og Lillejord, S. (red.) (2005). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget

Rumberger, R. W. (1987). High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence. I: *Review of Educational Research* 1987, Vol. 57, No. 2, pp. 101-121. London: Sage Publications. Hentet 6. oktober fra <http://rer.sagepub.com/content/57/2/101>

Sivesind, K. og Bachmann, K. (2008). Hva forandres med nye standarder? Krav og utfordringer med Kunnskapsløftets læreplaner. I: Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S. (red.) (2008). *Ansvarlighet i skolen*. Politiske spørsmål og pedagogiske svar. Oslo: Cappelen Damm AS

Statistisk sentralbyrå (2011). *Elever som startet i grunnkurs for første gang høsten 1994, 1998, 2002, 2004 og 2005, etter status for oppnådd nivå i videregående opplæring etter fem år og etter kjønn. Prosent*. Hentet 7. oktober fra <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/tab-2011-06-01-01.html>

Stoltenberg, J. (2010). *Statsministerens nyttårstale 2010*. Hentet 8. august 2011 fra [http://www.regjeringen.no/nb/dep/smk/aktuelt/taler\\_og\\_artikler/statsministeren/statsminister\\_jens\\_stoltenberg/2010/statsministerens-nyttarstale-2010.html?id=589483](http://www.regjeringen.no/nb/dep/smk/aktuelt/taler_og_artikler/statsministeren/statsminister_jens_stoltenberg/2010/statsministerens-nyttarstale-2010.html?id=589483)

Støren, L. A., Helland, H. og Grøgaard, J. B. (2007). *Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001. Rapport 14/2007*. Oslo: NIFU STEP

Tobiassen, J. (2005). Ledelse, læringskulturer og innføring av nye vurderingsformer. I: Fuglestad O. L., og Lillejord, S. (red.) (2005). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget

Tøsse, S. (2003). Vaksenopplæring: Utvikling, rekruttering og deltaking. I: *Utdanning 2003 – ressurser, rekruttering*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *St. meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement

Vanebo, J. O. (2005). NPM, ledelse og organisering. I: Busch, Johnsen, Klausen og Vanebo (red.) (2005). *Modernisering av offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget

Vibe, N. (2010). *Spørsmål til Skole-Norge Høsten 2010. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. Rapport 40/2010. Oslo: Nordisk institutt for innovasjon, forskning og utdanning

Vibe, N., Brandt, S. S. og Hovdhaugen, E. (2011). *Underveis i videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet. Underveisrapport fra prosjektet "Struktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse"*. Oslo: Link Grafisk

Wadel, C. C. (2005). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I: Fuglestad, O. L. og Lillejord, S. (red.) (2005). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget

# Vedlegg

Vedlegg 1: Meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til mulige informanter

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 5: Utdrag fra kodingstabellen til Andreas (forskningsspørsmål 1 og 2)

Vedlegg 6: Arbeidsfordeling

## Vedlegg 1. Meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



### MELDESKJEMA

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

|  |  |  |
|--|--|--|
| <b>1. Prosjekttittel</b>                       |  |  |
| Tittel   | Kvalitativ intervjustudie av frafallselever i videregående opplæring   |  |
| <b>2. Behandlingsansvarlig institusjon</b>     |  |  |
| Institusjon                                    | Universitetet i Oslo   | Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom din institusjon ikke finnes på listen, ta kontakt med personvernombudet. |
| Avdeling/Fakultet                              | Det utdanningsvitenskapelige fakultet  |  |
| Institutt                                      | Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling   |  |
| <b>3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder)</b> |  |  |
| Fornavn  | Kirsten  | Før opp navn på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. For studentprosjekt er daglig ansvarlig vanligvis veileder.   |
| Etternavn                                      | Sivesind   |  |
| Akademisk grad                                 | Doktorgrad   | Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig stå som daglig ansvarlig.   |
| Stilling                                       | Førsteamenuensis i pedagogikk med utdanningsledelse som arbeidsfelt  |  |
| Arbeidssted                                    | Universitetet i Oslo   | Arbeidssted må være i tilknytning til behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.   |
| Adresse (arb.sted)                             | Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Postboks 1099 Blindern   |  |
| Postnr/sted (arb.sted)                         | 0317 Oslo  | NB! All korrespondanse går via e-post. Det er derfor viktig at du oppgir korrekt e-postadresse. Det bør være en adresse som du bruker aktivt over tid. Husk å gi beskjed dersom den endres.                        |
| Telefon/mobil (arb.sted)                       | 22857609 / 22854409  |  |
| E-post   | kirsten.sivesind@ils.uio.no  |  |
| <b>4. Student</b>                              |  |  |
| Studentprosjekt                                | Ja • Nei ○   | NB! All korrespondanse går via e-post. Det er derfor viktig at du oppgir en korrekt e-postadresse. Det bør videre være en adresse du bruker aktivt over tid. Husk å gi beskjed dersom den endres.                  |
| Fornavn  | Katharina Østensen   |  |
| Etternavn                                      | Skavoll  |  |
| Akademisk grad                                 | Lavere grad  |  |
| Privatadresse                                  | Utsikten   |  |
| Postnr/sted (privatadresse)                    | 4735 Evje  |  |
| Telefon/mobil                                  | 90999745 / 90999745  |  |
| E-post   | kathskav@online.no   |  |
| <b>5. Formålet med prosjektet</b>              |  |  |
| Prosjektets formål                             | <p>Formålet med undersøkelsen er å bidra til videre kunnskapsutvikling på et omfattende skole- og samfunnsmessig problem. Selv om det eksisterer en del forskning på området frafall, er dette stort sett kvantitative undersøkelser. Vi ønsker å bidra med kvalitativ forskning der frafallselever selv får komme til orde og bidra med sine synspunkter. Dette for å synliggjøre hvordan det oppleves å falle fra og hvilke konsekvenser dette har medført. Videre ønsker vi at vår forskning skal munne ut i konkrete tiltak som kan anvendes, og bidra til forbedring av praksis i videregående opplæring.</p> <p>Vår problemstillingen: "Hvordan forklarer tidligere elever i videregående opplæring eget frafall, og på hvilken måte kan lokale skoleledere bruke denne kunnskapen i sitt arbeide for å redusere frafallet?"</p> | <p>Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.</p> <p>Maks 1500 tegn.</p>   |

| 6. Prosjektomfang  |   |  |
|--|---|--|
| Velg omfang  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Enkel institusjon</li> <li>○ Nasjonal multisenterstudie</li> <li>○ Internasjonal multisenterstudie</li> </ul>  | Med multisenterstudier forstås her forskningsprosjekter som gjennomføres ved flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor det utveksles/deles personopplysninger mellom deltakende institusjoner.<br><br>Les mer om hva personopplysninger er        |
| Oppgi øvrige institusjoner   |   |  |
| Hvordan foregår samarbeidet mellom institusjonene? Hvem har tilgang til personopplysninger og hvordan reguleres tilgangen? |   |  |
| 7. Utvalgsbeskrivelse  |   |  |
| Beskrivelse av utvalget  | Frafallselever  | Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F. eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte.  |
| Rekruttering og trekking   | Utvalget trekkes ut fra en database med oversikt over alle elever som har falt fra videregående skole. Denne databasen benyttes av Oppfølgingstjenesten. Trekkingen vil være tilfeldig trukket av Oppfølgingstjenesten.   | Beskriv hvordan utvalget trekkes/rekrutteres. Utvalget kan trekkes fra registre, f. eks. folkeregisteret, NAV, pasientregistre, eller rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk. Oppgi hvem som foretar trekkingen/rekrutteringen. |
| Førstegangskontakt   | Førstegangskontakt opprettes av Oppfølgingstjenesten i Setesdal. Førstegangskontakten opprettes skriftlig per post (se vedlagt informasjonsskriv).  | Oppgi hvem som oppretter førstegangskontakt med utvalget og beskriv hvordan den opprettes.<br><br>Les mer om førstegangskontakt  |
| Alder på utvalget  | <input type="checkbox"/> Barn (0-15 år)<br><input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år)<br><input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)  |  |
| Antall personer som inngår i utvalget  | 4   |  |
| Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?   | Ja ○ Nei ●  | Redegjør for hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.  |
| Hvis ja, beskriv   |   | Les mer om inklusjon av myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse   |
| 8. Metode for innsamling av personopplysninger   |   |  |
| Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som skal benyttes   | <input type="checkbox"/> Spørreskjema<br><input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju<br><input type="checkbox"/> Gruppeintervju<br><input type="checkbox"/> Observasjon<br><input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester<br><input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester<br><input type="checkbox"/> Journaldata<br><input type="checkbox"/> Registerdata<br><input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode | Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte og/eller fra ulike journaler (NAV, PPT, sykehus, bofellesskap og lignende) eller eksisterende registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, Krefregisteret).   |
| Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken   |   |  |
| Kommentar til metode for innsamling av personopplysninger  | Vi vil foreta kvalitative dybdeintervju av frafallselevne.  |  |
| 9. Datamaterialets innhold   |   |  |
| Gjør rede for hvilke opplysninger som samles inn   | Spørsmålene vil først og fremst omhandle vurderinger av egen skoletid og tiden etterpå. Se vedlagt intervjuguide.   | Spørreskjema, intervjuguide/temaliste, m.m. legges ved meldeskjemaet til slutt.  |
| Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?   | Ja ○ Nei ●  | Les mer om hva personopplysninger er   |

|   |  |   |
|---|--|---|
| Hvis ja, hvilke?  | <input type="checkbox"/> Navn<br><input type="checkbox"/> Fødselsdato<br><input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer<br><input type="checkbox"/> Adresse og/eller e-postadresse og/eller telefonnummer  | NB! Selv om resultatene i den endelige publikasjonen vil være anonymisert, må det krysses av her dersom direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger registreres i datamaterialet underveis i prosjektet.   |
| spesifiser hvilke   |  |   |
| Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?  | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>  | En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.   |
| Hvis ja, hvilke?  |  |   |
| Samles det inn sensitive personopplysninger?  | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>  |   |
| Hvis ja, oppgi hvilke   | <input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning<br><input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling<br><input type="checkbox"/> Helseforhold<br><input type="checkbox"/> Seksuelle forhold<br><input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger |   |
| Samles det inn opplysninger om tredjeperson?  | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>  | Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.  |
| Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?   |  |   |
| Hvordan blir tredjeperson informert om behandlingen?  | <input type="checkbox"/> Skriftlig informasjon<br><input type="checkbox"/> Muntlig informasjon<br><input type="checkbox"/> Blir ikke informert   |   |
| Blir ikke informert, redegjør hvorfor   |  |   |
| <b>10. Informasjon og samtykke</b>  |  |   |
| Oppgi hvordan informasjon til utvalget gis  | <input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig informasjon<br><input type="checkbox"/> Muntlig informasjon<br><input type="checkbox"/> Ingen informasjon  | Som hovedregel skal det gis informasjon og innhentes samtykke fra den registrerte. Dersom informasjon gis skriftlig, legg ved kopi av informasjonsskriv.<br><br>Dersom det ikke skal gis informasjon, må dette redegjøres for.<br><br>Les mer om hvilken informasjon som bør gis til utvalget |
| Redegjør  | Informasjonsskriv er vedlagt.  |   |
| Oppgi hvordan samtykke innhentes  | <input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig samtykke<br><input type="checkbox"/> Muntlig samtykke<br><input type="checkbox"/> Innhentes ikke samtykke  | Dersom det benyttes skriftlig samtykke, anbefales det at dette følger i teksten etter informasjonen. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må dette redegjøres for.<br><br>Les mer om krav til gyldig samtykke   |
| Innhentes ikke samtykke, redegjør   |  |   |
| <b>11. Informasjonssikkerhet</b>  |  |   |
| Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste | Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>  | Direkte personidentifiserende opplysninger bør ikke registreres sammen med det øvrige datamaterialet.   |
| Hvordan lagres listen/koblingsnøkkelen og hvem har tilgang til den?   | Listen/koblingsnøkkelen lagres manuelt/papir og lagres atskilt fra det øvrige datamaterialet.  |   |
| Direkte personidentifiserende opplysninger lagres sammen med det øvrige materialet                              | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>  |   |

|   |  |  |
|---|--|--|
| Hvorfor er det nødvendig med oppbevaring av direkte identifikasjonsopplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?   |  |  |
| Lagres direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?   | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>  |  |
| Spesifiser  |  |  |
| Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?   | <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten<br><input type="checkbox"/> PC i nettverkssystem tilhørende virksomheten<br><input type="checkbox"/> PC i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten<br><input checked="" type="checkbox"/> Fysisk isolert privat PC<br><input type="checkbox"/> Privat PC tilknyttet Internett<br><input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi<br><input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak<br><input checked="" type="checkbox"/> Manuelt/papir<br><input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode | Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.  |
| Annen registreringsmetode beskriv nærmere   |  |  |
| Behandles og/eller lagres lyd- og videoopptak og/eller fotografi på PC?   | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>  |  |
| Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn i opplysningene?   | PC-tilgangen er beskyttet med brukernavn og passord (privat stasjonær PC).   | Er f.eks. PC-tilgangen beskyttet med brukernavn og passord, og står PC-en i et låsbart rom?  |
| Dersom det benyttes mobil lagringsenhet (bærbar PC, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk), oppgi hvilken type, og redegjør for hvorfor det benyttes mobil lagringsenhet |  |  |
| Skal prosjektet ha medarbeidere som vil få tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?  | Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>  |  |
| Hvis ja, hvem?  | Turid Lomsdalen Framnes  |  |
| Innhentes eller overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?   | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>  |  |
| Hvis ja, oppgi hvilke opplysninger  |  |  |
| Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?  | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>  |  |
| Hvis ja, til hvem?  |  |  |
| Skal opplysningene samles inn/bearbeides av en databehandler?   | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>  | Med databehandler menes en som samler inn og/eller behandler personopplysninger på vegne av den behandlingsansvarlige. Eksempler på ofte brukte databehandlere er Questback, Synovate MMI, Norfakta etc.   |
| Hvis ja, hvilken?   |  | Les mer om databehandleravtaler her  |
| <b>12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser</b>  |  |  |
| Søkes det dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?   | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>  | For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. For dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal det for alle typer forskning søkes |
| Kommentar   |  | Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk   |



|  |  |   |
|--|--|---|
| Skal det innhentes godkjenning/tillatelse fra andre instanser?   | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>  | Det kan f. eks. være aktuelt å søke tillatelse fra registreier for tilgang til data, ledelsen for tilgang til forskning i firma, etc.   |
| Hvis ja, hvilke?   |  |   |
| <b>13. Prosjektperiode</b>                                       |  |   |
| Prosjektperiode  | Prosjektstart:01/02/2011<br>Prosjektslutt:31/12/2011   | <p>Prosjektstart<br/>Tidspunkt for når førstegangskontakt opprettes og/eller datainnsamlingen starter.</p> <p>Prosjektslutt<br/>Tidspunkt for når datamaterialet skal anonymiseres, slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier. Dette sammenfaller gjerne med publisering og ferdigstilling av oppgave, avhandling eller rapport.</p> |
| Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?              | <input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet skal anonymiseres<br><input type="checkbox"/> Datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon   | <p>Med anonymisering menes at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner i datamaterialet.</p> <p>Les mer om anonymisering</p>  |
| Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?                        | Vi vil makulere navnelisten og lydopptakene. Videre vil vi slette eller kategorisere indirekte personidentifiserbare opplysninger. I tillegg vil rådata og datasett vi har brukt i prosjektet bli anonymisert. | <p>Hovedregel for lagring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.</p> <p>Arsaker til oppbevaring kan være konkrete oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.</p>   |
| Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon? |  | <p>Datamaterialet kan lagres ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet.</p> <p>Les mer om arkivering</p>  |
| Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?              |  |   |
| <b>14. Finansiering</b>  |  |   |
| Hvordan finansieres prosjektet?                                  | Ingen finansiering   |   |
| <b>15. Tilleggsopplysninger</b>                                  |  |   |
| Tilleggsopplysninger   |  |   |
| <b>16. Vedlegg</b>   |  |   |
| Antall vedlegg   | 2  |   |

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

Vi er to masterstudenter ved ILS, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, på Universitetet i Oslo. Vi skal nå i gang med vår masteroppgave i Utdanningsledelse. Fokuset for oppgaven er elever som ikke fullfører videregående skole, og hvordan tidligere elever forklarer eget frafall. Formålet med studien er å bidra med kunnskap som skoleledere kan bruke i sitt arbeid for å redusere frafall. Spørsmålene vil først og fremst omhandle vurderinger av egen skoletid og tiden etterpå.

Utvalget er trukket fra databasen til Oppfølgingstjenesten i Setesdal, og denne forespørselen blir formidlet via Oppfølgingstjenesten. Din identitet er ukjent for oss helt til du eventuelt samtykker i å delta ved å returnere samtykkeerklæringen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Mens vi snakker sammen, benyttes båndopptaker og notater. Du har selvsagt mulighet til å trekke deg når som helst underveis i prosessen, uten å måtte begrunne dette nærmere. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres, og opptak og notater slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2011. Dine utgifter i forbindelse med deltagelsen vil bli dekket.

**Ditt bidrag er viktig for oss, og vi håper at du vil delta!** Det er fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til oss innen 20. februar 2011. Hvis det er noe du lurer på, kan du ringe oss på 909 99 745 eller 951 53 894. Vi kan også kontaktes pr. e-post; [kathskav@online.no](mailto:kathskav@online.no) eller [turid.framnes@nannestad.vgs.no](mailto:turid.framnes@nannestad.vgs.no). Du kan også kontakte vår veileder ved ILS, Kirsten Sivesind, på telefon 22 85 76 09 eller 22 85 44 09.

Med vennlig hilsen

Turid Lomsdalen Framnes og Katharina Østensen Skavoll

Vedlegg 3. *Samtykkeerklæring*

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt informasjon om studien av frafallselever og ønsker å stille på intervju.

Signatur: \_\_\_\_\_

Telefonnummer: \_\_\_\_\_

**Sendes enten til**  
**Turid Lomsdalen Framnes, Røyskattveien 8, 2022 Gjerdrum**  
**eller**  
**Katharina Østensen Skavoll, Utsikten, 4735 Evje**

## Intervjuguide

### *Innledende spørsmål*

1. Kan du aller først fortelle litt om deg selv?
2. Hva gjør du i dag? Hvor lenge har du holdt på med dette? Trives du?

### *Familiens utdanningsbakgrunn og engasjement i forhold til skole*

1. Hvilken utdanningsbakgrunn har dine foreldre?
2. Hvordan vil du beskrive dine foreldres forhold til skole og utdanning?
3. Var utdanning og skole et sentralt tema hjemme?
4. På hvilken måte synes du selv at skolegangen din ble fulgt opp?

### *Skoleprestasjoner, læring og skolefaglig engasjement*

5. Kan du fortelle litt om din egen skolegang? Hvordan presterte du på prøver? Hvordan lærte du best? Skill gjerne mellom barneskole, ungdomsskole og videregående skole.
6. Hvordan vil du beskrive tiden som skoleelev? Noen stikkord kan være fag, lekser, lærere, skoleledere, det sosiale miljøet, egne prestasjoner.
7. Hvilket utdanningsprogram valgte du på videregående, og hva var bakgrunnen for dette valget?

### *Lærere og skoleledere*

8. Hvordan opplevde du sentrale voksenpersoner rundt deg i forhold til valg av utdanningsprogram?
9. Tenker du at skole eller andre kunne håndtert denne saken annerledes? I tilfelle hvordan?
10. Hva slags betydning hadde skoleledelsen i denne prosessen? Hvordan bør en skoleleder være?
11. Som fremtidige skoleledere ønsker vi å bidra til reduksjon i tallet på frafallselever. Hvilke råd vil du gi oss på veien?

### *Refleksjoner rundt eget frafall*

12. Du valgte å avslutte videregående skole før du var ferdig. Hvordan vil du årsaksforklare dette? Ser du flere årsaker?
13. Hvilket forhold har du til skole i dag? Slik du ser det i dag, noen år senere, er du fornøyd med valget du tok? Begrunn svaret.
14. Har det noen gang vært aktuelt for deg å gjenoppta utdanning?
15. Hvilke råd vil du gi til ungdommer som i dag vurderer å slutte på videregående skole? Hvorfor?
16. I dag er det en sentral skolepolitisk målsetting å øke gjennomstrømmingen i videregående skole. Hvilke tiltak tenker du, med din erfaring, er viktige. Forklar.

Vedlegg 5. Utdrag fra kodingstabellen til Andreas (forsknings spørsmål 1 og 2)

| Forskningsspørsmål   | Kategorier                              | Eksempel  |
|--|---|---|
| <p><b>1. Hvordan beskrives familiens utdanningsbakgrunn og engasjement i forhold til skolen?</b></p> | <p>Familiens utdanningsbakgrunn</p>     | <p><i>Tok de selv videregående?</i><br/>                     Pappa er jeg usikker på, men mamma har tatt det. Jeg tror mamma er den i familien som har høyest rang (ler), bortsett fra søstera mi. Pappa har vel egentlig ikke hatt noe å si noe sånn sett, men grunnen til at pappa ville ha meg på skolen, er at han har sett hva han har manglet. Mamma har som sagt fullført videregående. Pappa har vært mekaniker. Han har gått yrkesskolen.<br/>                     Jeg kunne jo valgt å gjøre stikk motsatt. Da hadde jeg fullført skole, ja det har jo søstera mi gjort. Jeg angrer ikke på valget jeg har gjort i dag, men man får jo se da jeg blir femti.</p>  |
|  | <p>Foreldrenes syn på skole</p>         | <p>Hjemme hos oss har det vært sånn at videregående det er et frivillig valg. Selvfølgelig har det vært mange harde samtaler om at ”Nå må du skjerpe deg. Du har tatt det valget. Nå må du fullføre”. De tok ikke lett på det hjemme liksom, men det var mitt valg.<br/> <i>De har vært åpne for at du kan velge å gå videregående eller ikke?</i><br/>                     Ja, selvfølgelig. Alle foreldre vil vel helst at du skal ta skole.</p>  |
|  | <p>Foreldrenes oppfølging av skolen</p> | <p>De prøvde. Jeg er veldig sta og jeg er flink til å snakke meg unna ting. Det brukte jeg veldig mye når jeg var ung, for da så du gjerne ikke konsekvensene. Sånn som en lekseplan som blir sendt med elevene. Ideelt sett burde ukeplan på lekser sendes direkte til foreldrene slik at de kan se hva som skal være gjort.<br/> <i>Så det var ikke slik da du gikk på skolen? Du styrte alt selv?</i><br/>                     Ja, jeg styrte det liksom selv. Jeg tror at om mamma og de kunne vært med og fulgt opp, hadde det vært annerledes.</p>  |
| <p><b>2. Hvordan vurderes egne skoleprestasjoner, læring og skolefaglig engasjement?</b></p>         | <p>Skolefaglige prestasjoner</p>        | <p>Jeg tror jeg gikk ut med tre eller fire i snitt, men om jeg leste et par ganger, fikk jeg gjerne fem eller seks. Jeg har hatt veldig lett for å ta ting, men motivasjonen har aldri vært der.</p>  |
|  | <p>Skolefaglige problemer</p>           | <p><i>Om barneskolen:</i><br/>                     Jeg trivdes jo. Men det jeg liksom kan dra en parallell til helt fra starten til nå, er at det som var tungt, det var engelsk. Jeg lurte på om jeg gikk i 6. klasse da jeg lurte på om jeg kunne få litt tilrettelegging. Jeg fikk aldri noe flyt og fikk det aldri greit til, men da endte det faktisk med at jeg fikk litt refs. For da hadde læreren fått høre det at året før så hadde jeg vært en av dem som hadde fått dårligst resultater på skoleprøven på grunn av at jeg ikke hadde orket å gjøre noe.<br/>                     Språk syns jeg var vanskelig helt fra starten. De andre tingene var helt greie, men jeg var ingen godgutt på barneskolen. Jeg var en rabagast.<br/> <i>Hva mener du med rabagast?</i><br/>                     Man var jo ute og sloss og herjet litt og inne hos rektor.<br/> <i>Så det ble tatt slik at du ikke gadd å gjøre noe og du fikk ingen hjelp?</i><br/>                     Nei. Jeg ble sett på som en helt normal elev.<br/> <i>Og det slet du med gjennom ungdomsskolen også?</i><br/>                     Ja, språk har jeg alltid slitt med. Det som tok litt piffen på ungdomsskolen, var jo at en måtte ta tysk. For du måtte ha tysk for å</p> |

|  |            |  |
|--|------------|--|
|  |            | <p>komme inn på allmenn.</p> <p>Det eneste jeg tenkte da, var at jeg måtte ta tysk, for jeg måtte jo inn på allmenn, slik alle andre skulle. Selvfølgelig, du har jo flest muligheter. Men hvis det ikke er det du skal drive med; hvorfor bli tvunget inn på noe du egentlig ikke trenger å ha.</p> <p>Skolemessig begynte jeg å bli skolelei allerede på ungdomsskolen. Jeg tror ikke bare det er videregående som er hovedproblemet. Det er lettere å forme en unge, enn en sta tenåring.</p> <p><i>Hvis du hadde fått mer hjelp?</i></p> <p>Da tror jeg kanskje at de verste oppgavene som lå i sekken hadde vært enklere å ta tak i. Da tror jeg også at det hadde vært enklere å ta tak i resten. (Snakker da særlig om språkfag, og spesielt tysk). Hvis jeg hadde vært mer strukturert, hadde det gått bedre. Det var gjerne språkleksene som var forferdelige. Hadde jeg fått mer oppfølging der. Matte og naturfag var kjempegøy. Samfunnsfag, historie og geografi var mer lesing. Når du er 12-13 år og får leselekse, da er det kun de mer konservative som er redde for mamma og pappa som leser den. Jeg var aldri den snille gutten. Jeg var bråkete og høylytt.</p> |
|  | Motivasjon | <p>Jeg har hatt veldig lett for å ta ting, men motivasjonen har aldri vært der.</p> <p>Det er ikke det å komme seg opp som er problemet. Jeg går på jobb åtte hver dag. Så har jeg mine timer og rekker hjem til middag. Det er mer innholdet i skolehverdagen. Jeg syns arbeidshverdagen min er mer utfordrende på en helt annen måte enn skolen. Skolen er utfordrende på en slik måte at jeg syns det er kjedelig.</p> <p>For min del kunne jeg gått salg og service, men det jeg vet er at i min bransje er erfaring det viktigste. Det er sånn på den jobben jeg har nå var det litt over 70 søkere og jeg har kun ungdomsskolen, men jeg har jo jobbet veldig mye. Så da tenker jeg - hadde det egentlig hjulpet med et år med salg og service? Det tviler jeg egentlig på.</p> <p><i>Så da er ikke utdanning noe motiverende?</i></p> <p>Nei, men det husker jeg da jeg sluttet første gang. Da var det ei voksen dame som sa "Ja vel, hva skal du gjøre nå?" Og så så jeg liksom på henne at det moret henne litt. Kanskje ikke moret henne, men hun tenkte liksom "ja, ja. Nå ryker det rett vest. Det var veldig mange sånn liksom slengbemerkinger fra voksne folk.</p>   |
|  | Fravær     | <p>Jeg var den som kom sist og reiste først. Det var en del skulking og det var jo min feil, men da begynte de andre å lære nye ting som var grunnlag for det neste, og da hadde jeg ikke ork til å følge med. Så ble det bare sånn.</p>   |