

MASTEROPPGAVE

Hva motiverer elever til å fullføre videregående utdanning, og hva er elevenes egne synspunkter på frafall?

En kvalitativ undersøkelse av hva det er som motiverer elever i videregående til å fullføre studiet.

Bernt-Einar Hogstad

November 2021

Masterstudium i spesialpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning, Halden



Sammendrag

Formålet med denne studien var å se på elevenes syn og tanker rundt frafall i videregående. Hovedfokuset her var å se på hva som gjorde at elevene fullførte det videregående utdanningsløpet? Her ble motivasjon en viktig faktor se på hvorfor elevene faller i fra, andre ikke og hvilke faktorer var avgjørende her? Den overordnede problemstillingen ble da:

Hva motiverer elever til å fullføre videregående utdanning, og hva er elevenes egne synspunkter på frafall?

Videre ble det også utarbeidet en undertittel for å se hva spesialpedagogikken kan lære av en slik studie

En kvalitativ undersøkelse av hva det er som motiverer elever i videregående til å fullføre studiet.

For å belyse problemstillingen ble det brukt en kvalitativ metode med semistrukturerte intervjuer av 6 elever som alle gikk siste året på studiespesialiserende på videregående. Oppgaven hadde en fenomenologisk tilnærming, for å kunne best mulig forstå elevenes opplevelse frafall i skolen, og hva som gjorde at de fortsatte i utdanningsløpet.

Dataene som kom inn ble transkribert, sortert og opprettet en sammenfatning før de fikk koder og kategorier. Deretter ble de kondensert der det meningsbærende innholdet ble plukket ut før det ble laget en sammenfatning eller rekonstruert materiale.

For å koble empirien i studien opp mot teorien ble det brukt teorier innenfor motivasjon, utdanning, frafall i videregående og spesialpedagogikk.

Studien viste at motivasjonsfaktorene var mange og individuelle, noe som gjorde at en må se på hver enkelt elev for å finne svar på problemstillingen

FORORD

Først av alt vil jeg takke informantene som stilte opp i undersøkelsen. De var alle ærlige og åpne, delte mange gode tanker og hadde fine refleksjoner som sørget for gode data til oppgaven. Uten disse informantene hadde jeg heller ikke kunne formidlet elevenes stemme i hvordan det er å gå på videregående i dag.

Videre må jeg få takke min veileder Dan Roger Sträng. På samme måte som elevene ga grunnlaget til oppgaven, ga du meg hjelpen og motivasjonen jeg trengte. En slik oppgave gjør seg ikke selv, og da er det til tider noe ironisk å skrive om nettopp «motivasjon til å fullføre noe». Motivasjonen var ofte vanskelig å finne selv, men med deg Dan Roger gikk det. Du hadde alltid troen på at oppgaven skulle bli ferdig, du fant alltid noe positivt i oppgaven, og du fant det beste i meg. Ja, uten deg som person, veileder og motivator hadde ikke denne oppgaven blitt fullført.

En takk skal også alle de dyktige ansatte som har vært involvert i dette masterstudie ved Høgskolen i Østfold ha. Jeg har fått lært mang en nyttig ting som jeg bruker daglig i jobbsammenheng, men også utenom jobb. Mine studiekamerater: Stian, Thomas og Kjell Arne: takk for at dere gjorde turene til Halden sosiale og hyggelige, det trengtes når forelesningene var lange og slitsomme.

Til slutt må jeg rekke en stor takk til familien. Dere er der alltid, har alltid troen på meg, og hjelper til med det som trengs.

Nå er jeg endelig i mål, og den gleden er ekte. For gleden ved å komme i mål, oppnås bare ved å *gjøre* jobben for å komme dit.

Tylldalen, november 2021

Innholdsfortegnelse

INNHALDSFORTEGNELSE	IV
1.0 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn og aktualitet?	1
1.2 Problemstilling og formål	3
1.3 Oppgavens avgrensning og oppbygging.....	4
2.0 TEORETISKE RAMMER RUNDT VIDEREGÅENDE UTDANNING, FRAFALLSPROBLEMATIKKEN OG SPESIALPEDAGOGIKKEN	6
2.1 Videregående skole	6
2.1.1 Frafall i norsk videregående skole	6
2.1.2 Hvem er det som faller ifra?	8
2.2 Spesialpedagogikk	11
2.2.1 Spesialpedagogen	12
2.2.2 Hvem får spesialundervisning.....	13
2.2.3 Spesialpedagogikk eller inkluderende undervisning?	14
2.2.4 Utbytte av spesialundervisning.....	15
2.3 Meningen med skole og utdanning	17
2.3.1 Utdanning basert på erfaring og aktivitet.....	18
2.4 Motivasjon	19
2.4.1 Indre motivasjon.....	20
2.4.2 Ytre motivasjon.....	20
2.4.3 Mestringsorienterte og prestasjonsorienterte læringsmål	21
2.4.4 A-Motivasjon.....	21
2.4.5 STSD Self-determination theory	22
2.4.6 Mestringsforventning – Self-efficacy	22
3.0 Vitenskapelig tilnærming.....	26
3.0.1 Fenomenologi, det å fange et fenomen.	26
3.1 En kvalitativ metode.....	27
3.1.1 Semistrukturert-intervju	28
3.1.2 Utvalgsriterier	28
3.1.3 Rekrutering	29
3.1.4 Intervjuguiden og prøveintervju	30
3.1.5 Gjennomføring av intervjuene.....	31
3.1.6 Datainnsamling og Transkribering.....	33
3.1.7 Analysemetode	33
3.2 Kvaliteten på metoden	36
3.2.1 Reliabilitet	36
3.3.2 Validitet.....	36

4.0 PRESENTASJON AV DET EMPIRISKE MATERIALET	39
4.1 Opphavet til elevenes motivasjon	41
4.2 Mestringsorientert og prestasjonsorientert læringssyn	47
4.3 Pull-inn-faktorer og push-out-faktorer	47
4.4 Hva motiverte elvene til å fullføre videregående?	50
4.5 Kunne elevene som ble intervjuet droppet ut?	51
4.6 Hva er en spesialpedagog	53
4.7 Hvorfor har vi skole?	56
5.0 DISKUSJON	58
5.1 Elevenes motivasjon på skolen	58
5.2 Mestringsorientert og prestasjonsorientert læringssyn	60
5.3 Selvbestemmelse og mestringsforventninger hos elevene.	61
5.4 Self-efficacy.....	62
5.5 Hvorfor har vi egentlig skole?	65
5.6 Hvor er spesialpedagogene i skolen, kunne de utrettet noe?	67
5.7 Hva gjorde at elvene egentlig fullførte utdanningen?	69
6.0 OPPSUMMERENDE KONKLUSJON	70
6.1 Bidrag oppgaven kan gi videre.....	71
6.2 De sterke og svake sidene ved oppgaven	72
6.2.1 Sterke sider ved oppgaven.....	72
6.2.2 Svake sider ved oppgaven	73
6.2.3 Covid-19 sin innvirkning på oppgaven	74
7.0 LITTERATURLISTE:	75
7.1 FIGURER OG TABELLER.....	85
Vedlegg	86
Vedlegg 1: Meldeskjema NSD.....	87
Vedlegg 2: NSD sin vurdering	92
Vedlegg 3: Intervjuguiden	95
Vedlegg 4: Informasjonsskriv og Samtykkeerklæring	99

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn og aktualitet?

Jeg har helt siden jeg selv gikk på videregående lurt på hva som gjorde at tidligere klassekamerat og god venn av meg en dag reise seg i klasserommet og sa høyt:

«Dette her gidder jeg ikke mer!».

Dette var riktignok i en skoletime som ingen av oss var begeistret for. Vi visste alle at han var lei skole og at han ikke skjønnte meningen med alt vi skulle lære. Men hva var det som gjorde at han denne dagen tok dette drastiske valget å reise seg fra pulten, si dette høyt og aldri siden sette seg bak en skolepult igjen?

Og hva skyltes det at jeg fortsatte skolegangen? Her sitter jeg og skriver for å fullføre en masteroppgave tross så sliten og lei jeg er. Jeg har selv vært lei skolen både i kortere og lengre perioder. Men hva er drivkraften min? Og hvorfor er den sterk nok til at jeg fullfører målet? Episoden med min tidligere klassekamerat og spørsmålene jeg har stilt meg i ettertid førte til at jeg skrev en bacheloroppgave om nettopp frafall i videregående skole. Denne masteroppgaven vil også se på frafall i videregående skole, men nå er fokuset skiftet fra hvorfor elever dropper ut av videregående skolen, til å se på hva som gjør at elever fullfører utdanningsløpet. For dette er jo egentlig to sider av samme sak?

I dagens samfunn prates det ofte om frafallsproblematikken. Ikke sjeldent kommer det lovnader om løsninger, midler og tiltak som skal senke fraværet. Blant annet lovet daværende statsminister Erna Solberg i 2019 at 9 av 10 elever skal fullføre den videregående skolen i år 2030 (Carlsen & Ansari, 2019). Dette viser at aktualiteten til frafallsproblematikken i videregående og at det er noe samfunnet er villig til å prøve å redusere. Men hvordan skal det løses og gjennomføres?

Denne oppgaven har ikke som mål å komme frem til en konkret løsning på problemet, eller finne de konkrete årsakene til hvorfor elever faller fra eller en oppskrift på hvordan disse kan fikses. Målet med denne undersøkelsen er å få frem elevene sine stemmer og deres tanker rundt frafall i videregående, og ikke minst hvorfor de tror mange elever faktisk fullfører videregående? Jeg har riktignok fullført det videregående utdanningsløpet selv og har gjort mine tanker. Men disse har blitt farget av alt annet jeg har hørt og opplevd etter at jeg gikk ut

av videregående skole med et vitnemål i hånda. Derfor mener jeg elevene som nå er i et utdanningsløp i videregående skole er de som har den mest troverdige og beste stemmen til å svare og belyse disse spørsmålene. Derfor vil oppgaven være rettet mot fenomenene elevene beretter og ikke så preget av teoriens rammer rundt frafallsproblematikken. Mer om redegjørelse for fenomenologi kommer i metodekapittelet.

I utdanningen for å bli spesialpedagog, og i yrkesutøvelsen som pedagog og spesialpedagog har jeg mange ganger undres på hvor motivasjonsteorier er, og hvorfor det ikke jobbes mer direkte med motivasjon? Dette er også noe som vil bli sett på i oppgaven.

1.2 Problemstilling og formål

Tematikken for dette studiet var å finne ut hva som gjør at elever fullfører den videregående utdanningen, og hva elevene selv tenker om frafall. For å belyse disse spørsmålene ble motivasjon et viktig tema som gikk igjen i oppgaven. Her dukket igjen opp nye sentrale spørsmål som «hva gjør at elever får motivasjon til å gå på skolen?», «hva tenker elevene er meningen med skole?» og «hva kan spesialpedagoger lære av dette?». Ut fra dette valgte jeg følgende problemstilling da jeg skulle finne svar på studiens formål:

Hva motiverer elever til å fullføre videregående utdanning, og hva er elevenes egne synspunkter på frafall?

En kvalitativ undersøkelse av hva det er som motiverer elever i videregående skole til å fullføre studiet.

I søken på ytterligere svar på problemstillingen ble det formulert tre forskningsspørsmål:

- Hva gjør at elevene får motivasjon til å gå på skolen?
- Hva er meningen med skole?
- Hva kan spesialpedagogene lære av denne undersøkelsen?

1.3 Oppgavens avgrensning og oppbygging

Masteroppgaver har både tidsmessige og størrelsesmessige rammer, noe som gjør det nødvendig å begrense oppgaven i forhold til de rammene som er gitt. Dette førte til et søkelys på færre informanter, og heller se grundigere på hva deres synspunkter og meninger var. Når det kommer til forskning på frafallsproblematikken, ble søkt etter norsk og internasjonal forskning. Hovedvekten av forskningen er rettet mot den norske, ettersom det er utfordringer knyttet til standarder og definisjoner. Mer om dette kommer i de neste del av oppgaven

Det skal også legges til at oppgaven har som mål å få frem elevenes stemmer, og vil derfor ikke ha som mål og skulle fremskaffe data som er sammenlignbare med andre studier.

For å sikre informantenes integritet vil kjønnene ikke bli oppgitt på informantene. Bruken av det kjønnsnøytrale begrepet «hen» ble vurdert, men det ble i stedet besluttet å gi de tre første informantene kvinnelig kjønnsidentitet, og de tre siste en mannlig kjønnsidentitet. Dette ble gjort for å sikre bedre språk i oppgaven, og fordi det kan gjøre det lettere å holde orden på hvem de ulike informantene og elevene er, samtidig som en ivaretar informantenes anonymitet.

Videregående utdanning vil også bli omtalt som «videregående skole» og «videregående utdanningsløp». Alle begrepene anvendes som likeverdige begreper i denne oppgaven.

I oppgaven ble det kun benyttet elever fra studiespesialiserende utdanningsløp. Dette ble gjort bevist ettersom elevene stort sett er avhengig av å ta videre utdanning etter videregående, i motsetning til flere elever på yrkesfag som kan gå rett ut i lærlingtid og fullføre utdannelsen på denne måten.

Oppgaven består videre av 6 kapitler:

Kapittel 2 omhandler teorigrunnet i studien. Dette kapitlet er igjen delt opp i tre hoveddeler der den første tar for seg rammene rundt den videregående utdanningen og frafallsproblematikken. Den neste hoveddelen tar for seg spesialpedagogikken, før det siste tar opp meningen med skole og utdanning.

Kapittel 3 tar for seg forskningsmetoden i oppgaven. Hvordan dataen ble samlet inn, bearbeidet og presentert, samt den vitenskapelige tilnærmingen fenomenologi som oppgaven er bygget på.

Kapittel 4 presenterer undersøkelsens funn og de empiriske datamaterialene. Disse er temabasert på resultatene fra empirien og blir presentert i 6 mindre underkapitler.

Kapittel 5 drøfter funnene i empirien opp mot forskningen. Her vil fokuset være på elevenes stemme og deres budskap. Diskusjonen vil foregå i 5 underkapitler som der funnene blir betraktet mot teorien som tidligere er presentert.

Kapittel 6 oppsummerer studiens hovedfunn, da sett i lys av problemstillingen. Deretter vil det bli belyst styrker og svakheter med oppgaven før en ser på hvilke bidrag oppgaven kan gi videre.

2.0 Teoretiske rammer rundt videregående utdanning, frafallsproblematikken og spesialpedagogikken

2.1 Videregående skole

I Norge er utdanningsløpet lagt opp til en 10-årig obligatorisk skolegang i grunnskolen, etterfulgt av en frivillig rett til treårs heltidsskole med videregående opplæring for de som har fullført grunnskolen (Opplæringslova, 1998a, §3-1). Andelen elever som går direkte fra grunnskoleutdanning og over på videregående er opp mot 98 prosent av elevmassen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det har derfor ikke vært snakket mye om frafall i grunnskolen ettersom det er et obligatorisk 10-årig utdanningsløp. Med mindre det er helt spesielle tilfeller er det nesten umulig å falle fra (Reegård & Rogstad, 2016, s. 12). De store utslagene kommer dermed til syne først i det videregående utdanningsløpet.

2.1.1 Frafall i norsk videregående skole

I Norge regnes det å fullføre et videregående utdanningsløp når: en elev fullfører utdanningen sin i det videregående utdanningsløpet på det som regnes som normert tid for den aktuelle utdanningen, eller i løpet av de fem eller seks første årene etter at en ble registrert i den videregående skolen etter hvilket utdanningsløp en begynte på (Bratholmen, 2020). Her gjelder 5 år for studiefag og 6 år for yrkesfag.

I Norge har frafallet i den videregående utdanning holdt seg nokså stabilt de siste 10-årene (Statistisk sentralbyrå, 2021). Men de siste årene har statistikken vist en svak positiv oppgang i antall elever som fullfører videregående. I dag fullfører rundt 4 av 5 elever innen to år etter normert tid, eller mer eksakt: 78% av elevene. Tidligere var frafallsprosenten noe høyere. Fra 1990-tallet og utover mot i dag har det ligget på omtrentlig 30%, mot 22% på de nyeste tallene. Selv om statistikken viser et stadig mindre frafall har det fått stadig økt fokus, noe som kan ha ført til at folk tror at frafallet er økende, mens det i realiteten er minkende problem (Vogt, 2017).

Det er viktig å legge merke til at tidligere forskning på frafall (Byrhagen, K. N. Flach, T. & Strøm, B., 2006; Markussen, 2010) har lagt til grunn at både yrkesfag og studiefag har hatt en tidshorisont i definisjonen på 5 år eller mindre. Mens statistikkgrunnlaget for Statistisk-

Sentralbyrå fra og med 2020 er frafall på yrkesfag først blir regnet etter år 6 hos yrkesfag, og 5 år hos studiefag (Bratholmen, 2020). Dette var for å skape en mer presis statistikk ettersom enkelte studieretninger ved yrkesfag krever en lengre lærlingperiode etter de to skoleårene.

I tillegg til dette er det gjort mindre forandringer i tallmaterialene fra før og etter 2020. Dette skyldes “overgang fra bostedsfylke til skolefylke som regional dimensjon”. Dette er på grunn av at Statistisk sentralbyrå sine gjennomføringstall tidligere var knyttet til bostedsadressen til eleven ved fylte 16 år. Nå er tallene knyttet opp mot hvor eleven starter på et videregående utdanningsløp (Bratholmen, 2020). Denne lille justeringen vil kun være med å justere frafallstallene fra fylket til fylke, der noen får en liten økning og noen en liten nedgang. Disse to siste forandringene vil føre til at frafallsproblematikktallene er noe forandret. De regionale tallene for frafall endrer ikke statistikken over frafall i Norge sett under ett. Som Bratholmen (2020) sier, vil tallene som viser frafall på yrkesfag gå noe ned etter 2020. Å sette gamle data fra før 2020 opp mot data som er publisert etter 2020 vil dermed føre til en liten feilmargen når data og frafall eventuelt skal sammenlignes med før og etter.

En slik sammenligning er heller ikke relevant ettersom studien går ut på å finne årsaker til at elevene fullfører videregående, og hva de tenker frafallet kan skyldes, og ikke sammenligne frafallstatisikker. En kan dermed si at frafallet har tidligere vært opp mot 30%, men at trenden er blitt synkende de siste årene, og er snart nede på 20 % om statistikken tar høyde for å gjennomføre innen 6 år på yrkesfag mot tidligere 5 år. Dermed vil tolkningen av data styrke trenden om nedgang i frafall på videregående ytterligere.

Det er mange ulike definisjoner på frafall i forskjellige land. Det er derfor vanskelig å sammenligne frafallstall i Norge mot andre land (Vogt, 2017). Vogt påpeker i hvordan Norge sin definisjon av frafall i Norge måles strengt internasjonalt sett. EU (Europeiske Union) har prøvd å få til en felles definisjon på frafall, men sliter med at de enkelte nasjonene holder seg til sine egne definisjoner på frafall. Blant annet bruker Danmark ofte et langt tidsperspektiv på hele 25 år for å fullføre videregående etter endt ungdomsskole (Udannelse- og Forskningsministeriet, 2017). Nederland på sin side setter fristen for å fullføre videregående til fylte 23 år for elevene (De Witte & Cabus, 2012, s. 162). Dette kan gjøre at frafallet i Norge ofte ikke er like høyt som andre land og regioner vi sammenligner oss med. Ofte kan kriteriene i tallmaterialene også være ulike. Derfor kan det være enda mer komplisert å sammenligne frafallsstatistikker (Vogt, 2017).

Selv om frafallet ikke nødvendigvis er like høyt her i Norge, som i andre deler av Europa og innenfor OECD-områdene vil et lavt frafall være gunstig for elevene og samfunnet for øvrig (Vogt, 2017). Det er en felles enighet i OECD-områdene at frafall er et samfunnsproblem av betydning både på kort og lang sikt (Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fisher-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D. & Manger, T., 2015, s. 3). Det var tidligere beregnet at bare ved å redusere frafallet med 1 prosentpoeng ville dette ha spart samfunnet for rundt 5,4 milliarder kroner i 2009 (Falch, T., Johannesen, A. B. & Strøm, B. 2009, s. 49-40). Dette er et beløp som ville vært vesentlig høyere i 2021 om en hadde regnet summen om til dagens kroneverdi. Kanskje også enda høyere ettersom bakgrunnen for tallmaterialet og kostnadsnivået i samfunnet er forandret.

Det er ikke bare at det er et stort kostnadsproblem målt i kroner og øre. Men et ressursproblem og kompetanseproblem ettersom arbeidsmarkedet stadig stiller høyere krav til kompetanse en må skaffe seg igjennom utdanningsinstitusjoner (Lillejord et al., 2015).

Det er lett å henge seg opp i tall og kostnader når det gjelder frafallsproblematikken og hva den fører til. Men en skal også legge til at elevene er mennesker med personlige følelser og reaksjoner som ikke blir tallfestet og som ofte ikke kommer frem når problematikken belyses.

2.1.2 Hvem er det som faller ifra?

Frafall kan skyldes mange ulike faktorer som kan være så detaljerte at de ikke fanges opp i statistikk. Men noen trender fanges opp i statistikkgrunnlaget. Dette er blant annet kjønnsforskjeller, sosial bakgrunn og karakterer som vil bli nevnt under her. Samt valg av studieretning. Selv om oppgaven tar utgangspunkt i å få enkeltelevers syn på frafallsproblematikken, er det greit å ha med noe talldata og trendtall som kan underbygge eventuelle funn og trender som blir funnet i dataene fra intervjuene.

Når en ser på frafallstatistikken som er utarbeidet fra Statistisk sentralbyrå er det noen kjennetegn på frafall i Norge (Bratholmen, 2020). Det er en trend at gutter har noe større sjanse for å oppleve frafall, enn det er for jenter. Trenden er rundt 5 prosentpoeng avhengig av valgt studieprogram. Se «figur 1» nedenfor:

Elever som startet i Vg1 for første gang angitt høst, og andelen som har fullført med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem/seks år				
	2013-2019		Endring i prosentpoeng	
	I alt	Andel som har fullført videregående opplæring i løpet av fem/seks år	2012-2018 - 2013-2019	2006-2012 - 2013-2019
I alt	65 433	78,1	0,5	6,1
Menn	33 756	74,1	0,1	6,2
Kvinner	31 677	82,4	0,9	6,1
Studieforberedende utdanningsprogram	34 643	87,5	0,0	4,6
Menn	15 536	84,0	-0,1	5,3
Kvinner	19 107	90,4	0,1	3,9
Yrkesfaglig utdanningsprogram	30 790	67,5	0,6	7,0
Menn	18 220	65,6	0,2	6,5
Kvinner	12 570	70,2	1,3	7,9

Figur 1: Viser hvor stor andel av elevene som fullfører videregående ut ifra hvilke studieprogram, og kjønn (Bratholmen, 2020).

Det er viktig å vite at forhold i Norge ikke alltid er overførbare til utenlandske utdanningssystemer og motsatt. Blant annet viser noen internasjonale undersøkelser at jenter har noe større sjanse for frafall i High-School/videregående enn gutter (Rumberger, 2011, s. 182). Dette er blant annet fra en studie som igjen er basert på 200 andre analyser, der enkelte analyser viser at jenter har størst sjanse til frafall. Andre undersøkelser viser igjen til at gutter har størst sjanse for dette. De fleste undersøkelsene viser likevel liten eller ingen forskjell mellom kjønnene. Mye av tallmaterialet Rumberger (2011) bruker i boken er hentet fra USA og dermed ikke direkte sammenlignbare med tall fra Norge.

Tall fra Norge og da Statistisk sentralbyrå viser, en klarere trend på at flere gutter enn jenter slutter i videregående (Markussen, E., Frøyseth, M.W., Lødding, B. & Sandberg, N., 2008; Statistisk sentralbyrå, 2021). Dette gjelder da både på studiefag og yrkesfag. Men selv om kjønn har en betydning må en ta hensyn til andre forhold, som kan nyansere bildet i større grad (Reegård & Rogstad, 2016, s. 32). Det er også en tendens at kjønnsforskjellen på fullføringsgrad jevner seg ut med antall år etter fullført videregående utdanningsløp (Markussen & Daus, 2020).

Det er mange ulike studier og rapporter på hvorvidt den sosiale bakgrunnen har betydning for frafall. Både nasjonale (Markussen et al., 2008; Ekren, 2014) og tidligere internasjonale studier (Boudon, 1974; Coleman, J.S., Hopkins, J., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. F. & York, R. L., 1966) beskriver dette. Det som går igjen i disse studiene er at foreldrenes utdanningsnivå korrelerer med barnas fremtidige utdanningsnivå og barnas skoleprestasjoner.

I Norge ble dette ble det gjort en undersøkelse i tidligere Østfold fylke der de fulgte flere ungdomsskoleelevers studieløp på videregående (Markussen & Grøgaard, 2020). Det ble bekreftet at foreldrenes utdanningsnivå korrelerte med barnas kompetanseoppnåelse på videregående. De fant også en sterkere sammenheng ved karakterer fra ungdomsskolen inn mot prestasjonene på videregående. Her var trenden sterkere for studieforbereidende fag enn for yrkesrettet utdanning.

Selv om foreldrenes utdanningsnivå har en betydning statistisk sett, er det viktig å se hvordan karakterene eller kunnskapsgrunnlaget fra grunnskolen er en av de sterkeste direkte betydninger for kompetanseoppnåelse på videregående (Reegård & Rogstad, 2016, s. 34-35). Dette viser at det er ferdighetene du innehar, når du begynner på et videregående løp som er helt avgjørende for hvordan du klarer deg videre på videregående (Rumberger, 2011, s. 160; Markussen, 2019).

Hvilken studieretning har også mye å si for hvor stor sjansen du har for å falle i fra utdanningsløpet. Statistikken har ofte et hovedskille mellom allmennfaglige studieprogram og yrkesrettede studieprogram. Under disse studieprogrammene er det igjen store variasjoner som tidligere vist i «figur 1». Disse tallene blir ikke tatt med, ettersom det ikke har relevans for oppgaven der fokuset er på elevenes tanker om frafall, og hva som gjør at de fullfører det videregående utdanningsløpet. Oppgaven vil derfor ikke sammenligne ulike utdanningsløp.

Den yrkesfaglige studieretningen har en gjennomsnittlig fullføringsgrad på 60% innen fem år for årene kullet som begynte i for eksempel 2012 (NOU 2019:2, s. 98-116). Et punkt som er viktig her er at mange av de som gikk yrkesfaglig studieretning fullførte den videregående opplæringen med et studieforbereidende vitnemål i istedenfor fagbrev. Dette var på om lag 40% for de som tok yrkesfag. Noe som kan bety at de kan ha forandret tanken på yrkesvalg, eller vil ta høyere utdanning på et senere tidspunkt, eller tar fagbrevet i ettertid.

De allmennfaglige studieprogrammene hadde vesentlig høyere gjennomføringsgrad på 82,8 prosent (NOU 2019:2, s. 98-116). Som det ble nevnt i rapporten kan en liten del av dette skyldes at utdanningsløpet som regel er på 3 år, mens statistikken går over 5 år. Men dette er nok bare en liten del av forklaringen. I samme kapittel av rapporten fokuseres det også på at den allmennfaglige utdanningen kvalifiserte for videre utdanning, mens ved yrkesrettet utdanning er du avhengig av å få læreplass, noe som kan gjøre den utdanningsretningen noe mer usikker. Ved å øke antall læreplasser kan en kanskje minske frafallet noe. Men dette er

ikke en enkeltårsak som kan forklare frafallet på yrkesfag, men kan være en detalj som har betydning for å forstå det store bildet.

En kan se at dataene som blir presentert her har avvik fra de som tidligere er presentert i «Figur 1» siden frafallet på yrkesfag er rundt 60 % her fra kunnskapsdepartementet. Mot 67,5 % i figur 1. En kan også se at på studieforbereende fag er det 87,5% som fullfører i tabellen mot 82,5 % som kunnskapsdepartementet opererte med i utredningen sin om fremtidige kompetansebehov (NOU 2019:2, s. 98-116).

Det at tallene er så ulike har sammenheng med hvordan definisjoner og utregninger blir vektlagt, samt hvilken variabel som er med og ikke med. Elever som fullfører i utlandet er et eksempel på en slik variabel. Eller en elev som tar yrkesfag, men fullfører påbygg av allmennfag etterpå, men som da blir frafall i yrkesfagstatistikken. Ellers er det også mindre variasjoner fra årskull som kan ytterligere forsterke eller forminske forskjellen som oppstår. Dette viser noe av problemet når det gjelder frafallstall og statistikk, og spesielt om en skal sammenligne nasjonale tall med internasjonale tall. Kort oppsummert er tallene på elever som faller ut av videregående her i Norge noe synkende de siste årene. Noen flere gutter enn jenter faller i fra, og frafallsproblematikken er høyere på yrkesfag enn for den studieforbereende utdanningsretningen.

2.2 Spesialpedagogikk

Formålet til spesialpedagogikken er å fremme god læring og livsvilkår for elever som har ulike vansker og barrierer som kan skape utfordringer i sin utvikling til læring og livsutfoldelse (Tangen, 2012, s. 17).

Lovverket forsterker viktighetene av å kunne tilby spesialundervisning til de som har et behov for det via opplæringsloven:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998b, §5-1).

Videre skal det ligge en sakkyndig vurdering for at elevene kan motta spesialundervisningen (Opplæringslova, 1998c, §5-3). Denne skal blant annet inneholde hvilke behov eleven har, og hvilket opplæringstilbud elevene bør få innenfor spesialundervisningen.

Tangen (2012, s. 17) mener igjen det er to helt sentrale faglige oppgaver som skal ligge til grunn for spesialpedagogisk opplæring:

1. Å forebygge at vansker og barrierer som oppstår eller får utvikle seg.
2. At å avhjelpe og redusere vansker og barrierer som allerede finnes.

Dette stemmer godt overens med hvordan Rygvold og Ogden (2017, s. 12-13) ser på den spesialpedagogiske praksisen som både skal redusere og forebygge vansker igjennom tiltak samt reduserer omfanget av vansker og løse problemer vanskene gir. Men det er også andre syn som mener den spesialpedagogiske praksisen er mer rettet mot punkt 2 som Tangen (2012) viser til, og ikke mot punkt 1 (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Selv om det er mer ideelt at spesialpedagogikken også har med forebygging i sitt oppdrag, mener de den lett kan bli glemt og utelatt i følge Nordhal og Sunnevåg (2008).

Videre vil den spesialpedagogiske praksisen være preget av direkte og indirekte arbeid med elever, foreldre, organisasjoner og systemer. Dette kan gjøres via undervisning, rådgivning, utviklingsarbeid eller veiledning (Tangen, 2012, s. 18). De viser videre til kontinuerlig kunnskap- og kompetanseutvikling for å kunne bidra til å forbedre vilkårene for elevene. Spesialpedagogikken vektlegger dermed individperspektivet høyt, og den tar utgangspunkt i den enkelte eleven sine forutsetninger i større grad enn den almen-pedagogiske retningen. Der er læringsfelleskap utgangspunktet, og tilpasset undervisning befinner seg i større grad under læringsfelleskapet, og er ikke like individrettet som i spesialundervisningen (Fasting, 2021).

2.2.1 Spesialpedagogen

Spesialpedagogikk og spesialpedagog som yrke blir ofte omtalt som semiprofesjon eller halvprofesjon (Groven, 2021). Det vil si at den er en profesjon i med at spesialpedagogen utøver og fungerer som en ekspertise. På den andre siden har den ikke en egen yrkeskodeks fordi den mangler en eksklusiv rett til å drive en profesjonsutøvelse. Mye av det Groven (2021) skriver er basert på tolkningen til Støkken & Nylehn (2002) sine tanker om hva en profesjon faktisk er. Det Støkken og Nylehn kommer inn på, er hvordan du i en halvprofesjon stiller svakere juridisk enn i en helprofesjon. Og for spesialpedagogene vil en heller ikke nødvendigvis trenge å være utdannet spesialpedagog for å undervise i et spesialpedagogisk opplegg.

Selv om hvem som helst mener de har tilstrekkelig utdannelse og kunnskap kan kalle seg spesialpedagog, er det gjerne vanlig å ta en utdanning for å kalle seg spesialpedagog og ofte et krav fra arbeidsgiver for å kunne få jobb som spesialpedagog (Forskningsrådet, 2014). De viser til at det tidligere var normalt å ta enkle spesialpedagogkurs. Men behovet for kompetanse ble stadig mer etterspurt utover på 1950-tallet og i 1961 ble Statens spesiallærerskole etablert på Hosle som ligger i Bærum. Her ble det etablert flere ulike muligheter for grader, helt opp til doktorgrad i 1986. 1994 ble statens spesiallærerskole lagt under universitetet i Oslo.

Per dato - høsten 2021 finnes det 46 utdanninger innenfor det spesialpedagogiske feltet som er registrert i Norsk standard for utdanningsgruppering (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021a). Her kan en ta alt fra enkelttemaer til mastergrader, og flere institusjoner tilbyr ytterligere muligheter for forskning og fordypning innenfor spesialpedagogikken. Det er mange ulike spesialiseringsfelt i spesialpedagogikken, og i rapporten «Veien videre» (Forskningsrådet, 2014) ble tatt opp hvilket behov det vil være etterspørsel etter innenfor spesialpedagogikken i fremtiden. Her svarer blant annet mange høyskoler og universiteter at språkvansker, samt sosiale og emosjonelle vansker som en type kompetanse det vil være stort behov for fremover. Informantene som ga disse opplysningene mente også at det fremover ville være et stort behov for spesialpedagoger. Men at en burde inkludere spesialpedagogikken mer i den ordinære undervisningen, og på den måten kunne redusere behovet for selve spesialundervisningen utenfor klasserommet.

Utdannede spesialpedagoger jobber i dag ofte i skoler og barnehager, men en finner de på ulike institusjoner, pedagogisk – psykologiske tjenester (PPT), NAV., kompetansesenter og ulike spesialhelsetjenester der det kreves. Ellers finner man dem i andre jobber i samfunnet, som ulike organisasjoner, forskningsmiljøer og private næringslivet også videre (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021b).

2.2.2 Hvem får spesialundervisning

I Norge er det mange barn og unge som får spesialundervisning, men det er store variasjoner fra kommune til kommune og fylke til fylke om hvor mange som får spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021; Markussen E., Carlsten, T. C., Grøgaard, J. B. & Smedsrud, J. 2019). Det er også en ulikhet med tanke på barnas aktuelle alder.

I barnehagen regner man med at 3-3,5% av barna får spesialpedagogisk hjelp de siste årene. Antall som får hjelp øker med alderen frem til skolestart (Utdanningsdirketoret, 2021). Beveger man seg opp i grunnskolen er tallet nærmere 8%. Når en kommer til videregående, er tallet nede på noen få prosent. I 2020-2021 var tallet her nede på 2,5%. Tallet her er nok noe lavt, og i rapporten fra Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) har de nesten 60 % høyere tall på hvor mange som mottar spesialundervisning på videregående (Markussen et al., 2019). Dette skyldes muligens at Utdanningsdirektoratets tall stammer fra telling av elever som mottar spesialundervisning blir registrert den 1. oktober, mens tallene fra NIFU-rapporten er samlet mellom 1. Oktober og 15. Desember. Selv om en legger det tallet til grunn, er det færre som mottar spesialundervisning på videregående enn i grunnskolen. Hva dette skyldes er vanskelig å finne svar på. NIFU- rapporten stiller spørsmål ved om det kan ha noe å gjøre med at elevene selv velger det videregående utdanningsløpet etter interesse, og dermed får jobbe med fag og lærestoff de har større interesse for. Spesielt innenfor yrkesfag, der de ofte også har noe mindre klasser, og kanskje klarer å tilpasse undervisningen bedre, kan igjen føre til at færre elever trenger spesialundervisning. De mener at det også er et potensiale for å senke antall elever med spesialundervisning ved å gi de bedre tilpassede utdanningsløp, men hvor mye effekten er vil være vanskelig å måle.

Kjønnsmessig er det også et flertall av guttene som mottar spesialundervisning. NIFU-rapporten legger ved tall som viser at gutter står for 61% av de som trenger spesialundervisning, men at overvekten av gutter har vært høyere tidligere (Markussen et al., 2019).

2.2.3 Spesialpedagogikk eller inkluderende undervisning?

Skolen har et overordnet prinsipp der alle elevene skal ha tilpasset undervisning. Dette betyr at alle elevene skal få tilpasset læringen etter elevens forutsetninger og evner. Det vil si at elever med stort læringspotensial også skal få mulighetene til å utnytte det, på samme måte som de elevene som strever skal få tilpasset undervisningen slik at de også lærer i best mulig grad (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 41-63).

Det har i de siste årene blitt diskutert hvor effektivt spesialundervisning faktisk er med tanke på læringsutbytte. Blant annet har det vist seg at når skolene skårer dårlig på ordinær undervisning, har de ofte høyere forekomst av spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009; Mathiesen & Vedøy, 2012). Dette ble blant annet underbygget i en artikkel av Peder

Haug (2011) basert på et grunnlag av en observasjonsstudie i 45 klasserom for å se på aktiviteten hos eleven. Der så de på forskjeller og likheter mellom ordinær- og spesialundervisning. Det kom frem at skolen ikke klarte å nå et av hovedmålene den har ved å gi alle eleven like vilkår for å skape læring. Resultatet fra observasjonsstudiet viste at det ofte ble lagt for mye ressurser på ordinær opplæring, og andre tilfeller ble det igjen lagt for mye ressurser på spesialundervisning. Det ideelle er en balansert vektlegging av disse to, men det viste seg å være vanskelig og ofte endte det med en ubalanse den ene eller andre veien.

Det å fjerne spesialpedagogikken slik den tradisjonelt har vært i norsk skole har også kommet frem som et alternativ (Nordahl & Ekspertgruppen, 2018). Ekspertutvalget med Nordahl i spissen var satt til å se på ulike tiltak og virkemidler som kunne høyne kvaliteten på undervisningen og øke inkluderingen i skolen. De kom frem til at elevene som hadde krav på spesialundervisning og tilrettelagt undervisning i mange tilfeller får et for dårlig tilbud. Ved å fjerne spesialundervisningen slik den er i dag, og heller satse på en forsterket inkluderende undervisning i klasserommet mente de at det kunne være med på å fjerne ekskludering, gi barna tidligere og bedre hjelp.

Nordahl sin rapport og utspillet om å fjerne spesialundervisning slik den er i dag ble tatt til etterretning av regjeringen. Det endte med at regjeringen avviste forslaget om å fjerne spesialundervisning slik den tradisjonelt har vært (Regjeringen, 2019). Regjeringen vil fremover heller satse på å gjøre mere for barn og unge som trenger et ekstra tilbud. Blant annet ved å sikre at hjelpen til disse barna gis av pedagoger og spesialpedagoger som er utdannet, samt hvordan PPT skal jobbe tettere med skolene. De fremmet også tidlig innsats, noe som også er finne igjen i stortingsmeldingen som kom ut seinere samme år (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.2.4 Utbytte av spesialundervisning

Det finnes også mye annen kritikk av spesialundervisningen slik den har vært og er (Dalen & Ogden, 2017). Her nevner Dalen og Ogden blant annet effekten, kvaliteten og de negative konsekvensene spesialundervisning kan føre med seg. Her blir særlig de negative konsekvensene rundt differensiering tatt opp. Her referere Dalen til egen tidligere bok (Dalen, 2013). Det blir tatt opp hvordan inkludering lett kan bli glemt. En setter ofte mest søkelys mot tilbudet elevene får, og ender ofte opp med å glemme innholdet i tilbudet. Ellers tar Dalen og

Ogden også opp hvor viktig det er for elever som har krav på spesialundervisning også har de samme behovene som resten av elevene når det gjelder god undervisning generelt på skolen.

Selve læringsutbyttet som eleven får av spesialundervisning er ofte blitt diskutert og forskningen er noe sprikende på området (Dalen & Ogden, 2017). Noen undersøkelser viser god effekt av spesialundervisning, og andre negativ effekt. Men som Dalen og Ogden (2017) skriver så har dette også sammenheng med hva en undersøker og hvor det ble undersøkt. Så et fullverdig svar er vanskelig å gi uten å se på det store bildet. Det samme kommer frem i Nordahl og Ekspertgruppen (2018) sin rapport, som tidligere nevnt. Både Dalen og Ogden (2017) og Nordahl og Ekspertgruppen (2018) refererer blant annet til Bergenprosjektet som så på barn med dysleksi og andre lærevansker. Bergenprosjektet viste blant annet at mange av de som mottar spesialundervisning har lite utbytte av det, og kanskje til tider negativt utbytte (Gjessing, Nygaard & Solheim m.fl., 1988). Det kommer også frem hvordan elevene kan få et godt læringsutbytte av spesialundervisning, og da spesielt om de går i en faglig høyt fungerende klasse.

I så fall kan en tenke seg at spesialundervisningen i skolen nå i 2021 hovedsakelig skjer via kompetent fagpersonell. Dette har vist seg å ikke alltid stemme. Mange som mottar spesialundervisning får ikke denne utført av hverken lærere eller spesialpedagoger med kompetansen som kreves, men av assistenter. Barneombudets rapport «Uten mål og mening» tar opp hvordan de med et bekymret blikk ser på hvordan bruken av assistenter stadig tar mer av spesialundervisningen i skolen (Barneombudet, 2017). Dette blir også tatt opp i «Nordahl rapporten» der de ser at bruken av assistenter ofte er sosialt ekskluderende (Nordahl, & Ekspertgruppen, 2018). Også data som har kommet fra «speedprosjektet» har vist at under halvparten av elevene i prosjektet fikk spesialundervisning av assistenter (Haug, 2014). Speedprosjektet er et prosjekt som formål har som formål å se på spesialundervisning og dens effekt. Den følger barn som får spesialundervisning og barn som har ordinær undervisning og har som mål å se etter forskjeller og likheter. Dette er blitt gjort ved alt fra spørreskjema til observasjoner av undervisning til semistrukturerte intervjuer med elever, lærere og foreldre. For at eleven skal få tilstrekkelig utbytte av spesialundervisning har noen forskere vist at de er avhengig av lærere som har tilstrekkelig kompetanse til å utføre den (Hedegaard-Sørensen, A. L., Baltzer, K., Boye, C., Andersen, L. G. & Tetler, S., 2009; Egelund, 2011). Dette er også et av forslagene barneombudet kommer med i sin rapport for å sikre elevene tilstrekkelig læringsutbytte:

Opplæringsloven må endres, slik at elever med spesialundervisning sikres rett til opplæring av fagperson med godkjent utdanning og kompetanse i faget/undervisningsoppgaven. Unntaksbestemmelsen i opplæringsloven § 5-5 må kun brukes i særskilte tilfeller og dersom det er til barnets beste. Unntak skal gjøres som eget enkeltvedtak (Barneombudet, 2017, s. 69).

Barneombudet sier også at mulighetene for å lykkes med spesialundervisning er stor, og at en ikke kan konkludere med det motsatte før en faktisk har prøvd å gjøre det som loven forutsetter at en skal gjøre, samt satt i gang de tiltakene forskningen i dag anbefaler at en skal utføre.

2.3 Meningen med skole og utdanning

Ikke sjeldent dukker spørsmålet om hvor relevant utdanning faktisk er, og da spesielt om mangel på trivsel og læring uteblir (Barneombudet, 2017). De viser her spesielt til elever som sliter på skolen, men det samme spørsmålet kan også forekomme hos elever som mestrer skolen godt. En kommer ofte frem til argumentasjonen om meningen med utdanning er at den skal tjene både individer og det kollektive Ozmon, H. & Craver, S. (1995). Ozmon og Craver ser dette igjennom tankene og holdningen til mange filosofiske retninger fra Marxisme og Realisme til religiøse betraktninger. Og igjennom tankene til kjente filosofer som Immanuel Kant, Aristotle, Søren Kirkegaard samt flere.

Noen av tankene som kommer frem i boken til Ozmon og Craver (1995) var at utdanningens mål må være å bevare den kulturelle kunnskapen som er å skape en ideell stat, informere fremtidige borgere, produsere menneskelig arbeidskraft til industri, samt fremme sosial og emosjonell utvikling. Med andre ord vil det si å utdanne elever til å bli gode samfunnsborgere som bidrar til fellesskapet på ulike plan. Dette ligger tett opp mot den norske opplæringsloven for grunnskolen og den videregående opplæringen som blant annet sier:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng (Opplæringslova, 1998d §1-1).

Dermed burde skolen klare å gjenspeile samfunnet, samfunnets krav og la elevene bli en del av det, på en engasjerende måte.

2.3.1 Utdanning basert på erfaring og aktivitet

Hvordan elever skal tilegne seg kunnskap om utdanning er det mange ulike teorier på. En som har sett mye på dette er John Dewey. Han var opptatt av hvordan erfaring er med på å skape endringer hos individet (Dewey, 1998, s. 35). Dermed blir erfaringer og kunnskap en erverver seg, noe som seinere skaper overføringsverdi til nye situasjoner. Læring vil derfor være noe som ikke bare skjer på skolen, men det blir en livslang prosess der stadig nye erfaringer er med på å utvide individets horisont. Men ettersom elever tilbringer mye av tiden sin på skolen vil skolen være en viktig del av det å skape kunnskap og erfaringer ifølge Dewey (1998).

Et annet viktig moment her er hvordan ulike elever har ulike erfaringer, noe som betyr at alle elever vil møte utfordringer helt ulikt. Dermed er det viktig å tilpasse undervisningen etter den erfaringen elevene sitter med for å kunne skape best mulig læring (Dewey, 1998 s. 77-79).

Med andre ord vil en måtte tilpasse undervisningen etter elevenes tidligere erfaringer. Da vil barn som vokser opp i dag ha andre livserfaringer enn barn som vokste opp for 100 år siden. Dermed må undervisningen og skolen være dynamisk og tilpasses tidsalderen elevene lever i, samt samfunnet elevene bor i.

Det at situasjoner skaper erfaring, som i sin tur skaper endring har ført til at Dewey har blitt kjent for sitatet «Learning by doing». Denne frasen har ofte blitt brukt for å vise at Dewey sin tanker rundt elevaktivitet i læring støtter opp om praktisk pedagogikk. Selv om det sitatet har fått rotfeste i dag, er det opprinnelige sitatet «Learn to know by doing, and to do by knowing» (Skagen, 2021). Dette gjør begrepet gjensidig ved at kunnskap fører til handling og at handling fører til økt kunnskap.

Erfaringen har også et passivt og aktivt element med seg (Dale, 1996, s. 53-54). Det passive elementet handler om konsekvensene en får etter å ha gjennomført en handling. Ettersom handlingen førte til en konsekvens, vil dette skape tanker, og en kan da eventuelt forandre handlinger i fremtiden etter hva en vil konsekvensene skal være. Det aktive elementet går ut på å eksperimentere og prøve seg frem, med andre ord «må en noen ganger feile for å få erfaringer». Her vil handlinger føre til en mer direkte konsekvens, som gjør at en kan tilpasse seg «feilene» for å få til ønsket resultat, eller man kan gi opp og slutte å ikke prøve mer. Det som er viktig i Deweys tankegang er at refleksjon må til for å lære. Først når individet ser hva som kunne blitt gjort andelenes vil det kunne gjøre ting annerledes. Dermed må en passe på at en får inn refleksjon som hjelp, så individet ikke bare gir opp.

Dette fører til at individet må være en aktiv part i læringsprosessen. Da vil det ikke hjelpe med bare ytre stimuli. En trenger å gjøre aktive handlinger eller tanker ved å se hva de igjen fører til. Da vil en kunne forstå sammenhengen mellom handlingen og resultatet den gir. Det er dette som blir læring ifølge Dewey (Imsen, 2008). Dermed blir mye av det skolen gjør ofte feil overfor eleven. Elevenes rolle på skolen i dag er ikke så veldig annerledes enn det Dewey beskrev for over 100 år siden. Dette ved at elevene sitter ved en pult og får servert kunnskap fra læreren. I boka *Democracy and Education* som Dewey ga ut i 1916, sier Dewey at selve begrepet og ordet elev er nesten blitt betydningen å absorbere kunnskap direkte, og ikke ved å skaffe seg fruktbar erfaring (Dewey, 1916) Dette strider veldig mot hvordan Dewey mente elever burde lære. Han er dermed blitt kjent for frasen «Learn to know by doing, and to do by knowing» og oppfordrer til en mer elevaktiv læring, ikke nødvendigvis kun praktisk opplæring som begrepet folk tror Dewey er kjent for «Learning by doing» men ved å bruke tanker, refleksjon og da erfaringer til å skape læring.

Et annet viktig punkt når det gjelder utdanning og jobb, er at det stadig kreves høyere utdanning for å kunne ta jobber som før ikke krevde eller hadde lavere krav til utdanning (Reegård & Rogstad, 2016). Mange av disse tidligere jobbene har ikke bare fått krav om videregående opplæring, men flere har også krav om høyere utdanning etter et videregående utdanningsløp. Der en tidligere kunne klare seg med opplæring og anskaffelse av erfaring når en startet i arbeidslivet eller i en bedrift, må en i dag ha økte forkunnskaper. Noe som gjør at stadig flere elever må igjennom videregående skole selv om alle fagene og kunnskapen en erverver ikke nødvendigvis er relevant for fremtidig jobben.

2.4 Motivasjon

Fra psykologien vet vi at om en skal oppnå læring, er motivasjon nødvendig.

Motivasjonsbegrepet er ofte delt i to, der en skiller mellom «indre motivasjon» og «ytre motivasjon» Det er viktig å vite at det ikke er enten indre eller ytre motivasjon, men det kan ofte være en kombinasjon (Manger & Wormnes, 2018, s. 28). Den indre motivasjonen kan for eksempel være et resultat av tidligere ytre motivasjon. Et eksempel her kan være at positive tilbakemeldinger fra foreldre når barnet leser, fører til økt nysgjerrighet på for å lese. Eller applaus fra publikum som kan gjøre at du vil fortsette å være på scenen.

2.4.1 Indre motivasjon

Interessen for den indre motivasjonen har hatt en økning siden 1970-årene, og da spesielt med tanke på adferdspsykologi (Skaalvik & Skaalvik 2019, s. 148). Skaalvik og Skaalvik henviser til Deci (1971) som sier den indre motivasjonen kan defineres som en form for adferd som drives av interessen en har for å utføre selve aktiviteten. Dette ligger tett opp mot begrepet lystbetont aktivitet. Her vil ikke ytre belønninger og ytre konsekvenser være drivkraften. Dette ligner en annen tolkning av begrepet der opplevelsen av selve aktiviteten eller oppgaven en fullfører er belønning i seg selv, fordi den er så interessant, viktig eller utfordrende (Diseth, 2019, s. 85). Et viktig kjennetegn på indre motivasjon og da lystbetonte aktivitet, vil bli at eleven selv søker gunstige eller optimale utfordringer, noe som vil si at de vil tilpasse seg selv vanskelighetsgraden i forhold til egne forutsetninger (Deci & Ryan, 2018, s. 116-118).

2.4.2 Ytre motivasjon

Den ytre motivasjonen har sitt grunnlag i opplevd sammenheng mellom stimuli i omgivelsene og de påfølgende konsekvensene av ens egen adferd (Diseth, 2019, s. 85). Med andre ord vil adferden bli styrt av konsekvensene som kommer etter at en gitt aktivitet er utført. Vi snakker ofte om hvor viktig det er med en indre motivasjon, og fordelene med å ha denne indre motivasjonen. Men ofte klarer vi å utføre oppgaver vi mener er kjedelige eller lite motiverende, nettopp fordi vi har en ytre motivasjon, der belønningen kan komme på lang sikt.

Her kan motiver som penger, anerkjennelse være viktig, men dette er igjen ikke belønninger som er nødvendige for å kunne overleve rent fysiologisk (Diseth, 2019, s. 85).

Mange kan se på den indre og ytre motivasjonen som motsetninger. Men for å skape læring er de nødvendigvis ikke klare motsetninger. En undersøkelse viste blant annet at elever på norsk ungdomsskole og 1. året på videregående hadde en større ytre, enn indre motivasjon (Diseth, Å., Mathisen, F. K. S. & Samdal, O. 2020, s. 961-980). Samtidig kom det frem at både den indre og ytre motivasjonen fungerte godt, og det var mulig å bruke begge formene samtidig. Et eksempel som ble brukt her var hvordan elevene noen ganger er opptatt av å mestre selv, og dermed bruker den indre motivasjonen, mens andre ganger er oppgavene for vanskelige, og da er de avhengig av ytre motivasjon, og eller hjelp av en lærer som støtter.

2.4.3 Mestringsorienterte og prestasjonsorienterte læringsmål

I de seinere årene er motivasjonsforskere ikke lengre like opptatt av begrepene indre- og ytre motivasjon, men ser ofte på den som skal lære noe sin målorientering (Manger & Wormnes, 2018, s. 30). Her ser en ofte på **mestringsorienterte læringsmål** og **prestasjonsorienterte læringsmål**. En kan kort forklare disse med at mestringsorientert læring drives av nysgjerrighet og interesse, og kjennetegnes med at eleven blir entusiastisk ovenfor det en driver med. Da er en heller ikke er like avhengig av oppmuntring utenfra for å lære. Den prestasjonsorienterte læringen er mer opptatt av suksess, og en vil dermed ofte sammenligne seg med andre sine prestasjoner og ikke sin egen fremgang. Dette kan igjen lett skremme en fra å begynne på oppgaver i frykt for å ikke klare å prestere godt nok. For stor vekt på prestasjon kan igjen lett føre til at en hindrer skolebarns kreative tekning ved at de blir for opptatt av prestasjonen isteden for læring (Manger & Wormnes, 2018, s. 30-31).

2.4.4 A-Motivasjon

Deci og Ryan (2000) skiller mellom indre og ytre motivasjon i sin teori, men de har også med noe som betegnes som “amotivasjon” (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 151). Den brukes når en person ikke har noen intensjon eller vilje til å utføre en bestemt handling selv om den bakenforliggende motivasjonen er til stede. Dermed kan personen ha en motivasjon til å oppnå et mål, men ikke motivasjonen til å utføre selve handlingen som må til for å oppnå målet. Dette kan være på grunn av at personen ikke ser nytten eller relevans av handlingen som skal utføres, eller muligheter for å i det hele tatt kunne fullføre handlingen (Deci & Ryan, 2000, s. 60-62). Det kan derfor være vanskelig for en elev å pugge grammatikken i språk, når eleven ikke ser meningen med det. Selv om motivasjonen for å lære språket er stor. Med andre ord kan amotivasjon føre til en helt manglende motivasjon til å gjøre det en egentlig er motivert for. En grunn her kan også være at eleven ikke tror at han eller hun klarer å pugge det som trengs. Dette ligger tett opp mot mestringsforventning som kommer litt seinere i oppgaven.

Et eksempel kan være elever som mangler viljen til å utføre nødvendige oppgaver for å nå målet sitt. Da trengs det ofte forklaringer på hvorfor de nettopp må gjøre den oppgaven for å oppnå en kompetanse, som igjen trengs for å nå det egentlige målet. Her er ofte en god forklaring viktig for at de i det hele tatt skal gjennomføre oppgaven.

2.4.5 STSD Self-determination theory

I 1959 ble det utviklet en teori av Robert With som tok utgangspunkt at mennesker har et medfødt behov for å skaffe seg kompetanse og dermed føle seg kompetent (With, 1959, s. 297-333). Senere har Deci og Ryan utviklet teorien “Self-determination theory” som dels er bygget på With sine tanker om kompetansemotivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 148). Denne teorien viser til det menneskelige behovet for selvbestemmelse, autonomi og tilhørighet. Behovet for autonomi innebærer valgfrihet og opplevelse av at man utfører oppgaven eller oppgavene av egen fri vilje (Diseth, 2019, s. 37). Videre definerer Diseth behovet for kompetanse, ved at en kan bruke egne evner til å være effektiv og utrette noe. Behov for relasjoner/tilhørighet beskrives som en handling eller aktivitet som utføres sammen med andre som for eksempel venner eller kolleger.

Et sentralt punkt i Self-determination teorien er at den tar utgangspunkt i at mennesker har disse grunnleggende behov medfødt, og at de må dekkes, på samme måte som den kjente behovspyramiden til Maslow (Skalvik & Skalvik, 2019, s. 155). Dette innebærer at vi mennesker har en indre medfødt trang til å utvikle oss, ved å søke nye erfaringer, og perspektiver.

2.4.6 Mestringsforventning – Self-efficacy

Det er mange ulike måter å tolke egen mestring på. En av de som har utarbeidet teorier på dette området er Albert Bandura. Han har kommet frem til at personens forventninger om mestring er helt sentralt i motivasjon (Imsen, 2008, s. 465-467). Bandura mener videre mestringsforventningen vår er helt avgjørende for hvordan tankemønsteret vårt er, følelsene våre, motivasjonen, og adferden vi har. Dette er igjen med på å avgjøre hvordan vi oppfatter situasjonen og hvorfor vi oppfatter den ulikt fra person til person (Bandura, 1997). Har du en høy mestringsforventning vil du kunne oppfatte nye situasjoner og oppgaver som muligheter mer enn at du ser på dem som utfordringer. Men hvis du har en lav mestringsforventning, vil disse oppgavene oppleves som mer truende og vanskelig og en kan få vanskeligheter med å tørre å begi seg ut på disse (Bandura, 1997 s. 39). Ut ifra teorien til Bandura vil vi derfor lett oppsøke oppgaver og situasjoner vi vet vi klarer å mestre, og unngå de vi synes er for vanskelige eller for utfordrende. Dette kommer tydelig frem i en undersøkelse som det

tidligere er referert til der de undersøkte motivasjonen til elever på ungdomsskolen og 1. året på videregående (Diset et al., 2020, s. 961-980). Der kom det som tidligere nevnt frem at både indre og ytre motivasjon fungerer i kombinasjon. Men samtidig var det satt søkelys på at ved for lave forventninger til eleven kan føre til at de heller ikke forventer at de skal mestre oppgavene. Det kan i tillegg virke ekstra negativt på elever som i utgangspunktet presterer dårlig. Dermed blir det ekstra viktig at lærere utøver en god kommunikasjon overfor elevene, og skaper realistiske forventninger for dem. Det må dermed ikke være for enkle oppgaver så mestringsfølelsen uteblir, men heller ikke så vanskelig at elevene gir helt opp.

En undersøkelse gjort i matematikk i ungdomsskolealder viste at mestringsforventningene til elevene kunne forutse motivasjon, innsatsen i faget og utholdenheten, langt sterkere enn karakteren de aktuelle elevene hadde ved siste termin (Skaalvik, Federici & Klassen, 2015). Studien er basert på 823 norske skoleelever på ungdomsskolen gjennom spørreundersøkelse, og analysen er basert på multiple regresjon og SEM analyse. Selv om undersøkelsen ikke tar høyde for alle detaljer gir den en god indikasjon på at mestringsforventningen er av stor betydning. Undersøkelsen viste også at en korrelasjon der emosjonell støtte fra læreren virket positivt inn på elevenes mestringsforventning. Dette gjør at en lærer som viser emosjonell støtte er viktige for eleven. Ikke bare følelsesmessig, men det kan føre til at elevene får mer tro på seg selv, og dermed prestere bedre resultater, noe denne undersøkelsen viser innenfor matematikkfaget.

Kilder til mestringsforventning

Det er mange ulike kilder til mestringsforventning. Bandura mener det er spesielt fire viktige kilder når en skal koble forventninger opp mot mestring (Bandura 1977 s. 195). Disse oversatt til norsk blir:

1. Performance accomplishments - **Mestringserfaring/tidligere erfaring**
2. Vicarious experience - **Vikarierende erfaring/andres erfaring**
3. Verbal persuasion - **Verbal overbevisning**
4. Emosjonelle Arousal - **Emosjonelle forhold/fysiologiske reaksjoner**

Mestringserfaringer er kanskje den viktigste kilden til forventningene om å mestre (Bandura, 1997). Den går i enkelthet ut på å knytte tidligere mestringsopplevelser opp mot

nye utfordringer. Her er det mest effektivt å bruke tidligere mestringsoppgaver opp mot nye oppgaver som ligner på den du tidligere erfaringen. Eksempelvis er det lettere å knytte erfaringer fra samfunnsfag på ungdomskolen opp mot samfunnsfag på videregående, enn å knytte erfaringen fra samfunnsfag opp mot matematikkundervisningen på videregående.

Mestringserfaringen kan knyttes opp mot positiv erfaring, men også negativ erfaring. Har du negativ erfaring, eller erfaringer med å mislykkes i et skolefag fra ungdomskolen, vil det svekke elevens forventinger om å mestre det på videregående.

Vikarierende erfaring er en form for sosial sammenligning, eller observasjon av andres prestasjoner. Om en klasse skal lære seg noe nytt vil det være en ny utfordring for alle elevene. Sett at elev 1 og elev 2 er jevn gode i de fleste fag, vil det være nærliggende å tenke seg at om elev 1 klarer utfordringen, vil også elev 2 kunne klare den. For elever blir det derfor naturlig å sammenligne seg med elever de synes ligner på seg selv (Bandura, 1997). Om disse da klarer utfordringen vil det kunne virke oppmuntrende, og en kan da lett tenke en klarer utfordringen selv, og går på med friskt mot. Motsatt kan det føre til at eleven ikke tror han klarer det om de han eller hun sammenligner seg med ikke klarer det.

Verbal overbevisning. Det er ikke bare erfaring som teller, men Bandura mener støtte og oppmuntring fra andre også er viktig for forventingene til å mester. Dette skiller Bandura noe fra andre forventningsteoretikere (Imsen, 2008, s. 466). Det å bli verbalt overbevist er ikke alltid noe som bare skjer i skolesammenheng, men her kan venner, familie og utenforstående være viktige. En annen faktor Bandura nevner her er at en verbal overbevisning ofte har en korttidseffekt, og en kan ikke forvente at denne effekten varer over tid.

Emosjonelle forhold eller fysiologiske reaksjoner. Dette er knyttet opp mot resultater eller handlinger som gir utslag fysisk på kroppen. Dette kan være alt fra skjelving, muskelspenninger, svetting eller å bli helt avslappet. Om de fysiologiske reaksjonene blir for intense kan dette faktisk virke negativt på prestasjonene. Noe som også ofte kommer frem under fysiske utfordringer eller situasjoner som blir veldig krevende (Moran, 1996). Innen skole kan en ofte finne elever som får ubehag, eller sterke fysiske reaksjoner, som også kan utvikle seg til en angst. Dette vil igjen være til hinder for å klare å utføre en oppgave eller

utfordring som en vanligvis ikke ville hatt problemer med (Manger & Wormnes, 2018, s. 120-121). Bandura mener at det er gunstig med en viss begrenset fysisk spenning i kroppen, som for eksempel å ha litt sommerfugler i magen. Men om denne spenningen blir for høy, kan den påvirke negativt når en ikke har kontroll på de emosjonelle forholdene og som da skaper negative fysiske reaksjoner (Bandura, 1997).

3.0 Vitenskapelig tilnærming

Vi lever alle i den samme verden, men vi har ulike oppfatninger av den. Hensikten med oppgaven er å få frem hva som motiverte elever til å fullføre videregående utdanning, og deres egne synspunkter på frafallsproblematikken. Det er de som er underveis i en videregående utdanning, og det er de som ser frafall i videregående fra innsiden. Derfor ble det naturlig å ha en fenomenologisk tilnærming ettersom det er deres stemme som skal fortelle hva som motiverer, demotiverer, hindrer og skaper frafall. Elevenes syn vil bli innhentet igjennom en kvalitativ forskningsprosess der semistrukturerte intervju er metoden for innsamling av data.

3.0.1 Fenomenologi, det å fange et fenomen.

Fenomenologi er både en filosofi og et kvalitativt forskningsdesign (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Den filosofiske delen har røtter tilbake til den tyske filosofen Edmund Husserl, og betyr enkelt «læren om det som viser seg». Det går ut på at ulike begivenheter, hendelser eller ting er slik vi ser og oppfatter dem gjennom våre sanser. Fenomenologien har seinere blitt videreutviklet av blant annet Husserl og Martin Heidegger, og begrepet omfatter i seinere tid menneskets livsverden (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 44-47). Livsverdensbegrepet omfatter i tillegg til oppfattelsen av verden, også hvordan en forholder seg til den, og hvordan egen livssituasjon blir påvirket. I oppgaven vil livsverdensbegrepet handle hvordan elever oppfatter verden, og ikke hvordan forskere, lærere eller utenforstående tror elever oppfatter verden. Ved å gå direkte til eleven og bruke eleven som kilde, kan forskeren få ut informasjonen en ellers bare kunne ha antydnet, eller kanskje ikke visst om i det hele tatt. Kanskje er det grunner som utenforstående tenker ikke har betydning stor betydning for eleven, og motsatt. Det viktigste i oppgaven vil være å få frem elevenes sitt syn på frafall, og hva de selv tenker er årsaker til at de fullfører den videregående utdanningen.

Som et forskningsdesign vil en fenomenologisk tilnærming bety å utforske og beskrive menneske, eller mennesker, samt deres erfaringer og forståelse av et fenomen. Med andre ord vil en da strebe etter å se intervjuobjektets oppfatning av fenomenet og ikke via andre observatører som ser det utenifra (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Når livsverdensbegrepet skal ivaretas er det ofte vanlig å kalle intervjuet et livsverdensintervju.

Dette kan for eksempel være et semistrukturert livsverdensintervju (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46). Et kjennetegn ved livsverdensintervju er hvordan forskeren prøver å få objektet til å uttrykke sine meninger og eksplisitte beskrivelser, men samtidig kunne finne ut hva de uttrykker «mellom linjene». Her er det derfor viktig å ta hensyn til intervjuobjektets kroppsspråk, ansiktsuttrykk, stemmeleie osv. Dette vil være viktig for å fange opp for å kunne forstå intervjuerens livsverdenssituasjon (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 47). Så for å ha en fenomenologisk tilnærming til oppgaven er det viktig å se hele intervjuobjektet, fange dets meninger uten å la resultatet bli farget av omverdenen.

3.1 En kvalitativ metode

Når en skal samle inn data og undersøke disse er det vanlig å gjøre dette etter en metode, som blir valgt etter hva en vil finne ut (Larsen, 2012, s. 21). Selve ordet «metode» betyr egentlig veien mot et mål i følge (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 12).

Når en skal forske for å finne dette målet eller fenomenet, er det vanlig å bruke kvantitative- eller kvalitative forskningsmetoder, eventuelt en kombinasjon av disse to (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21). Tidligere var disse forskningsmetodene ofte kritiske til hverandre, noe som ofte skyldtes misoppfatninger av hverandres tradisjoner. I nyere tid har det blitt dette skillet blitt visket noe ut, og det har blitt godtatt å kombinere disse metodene, også kalt «Mixed metodes» (Kleven & Hjordemaal, 2018). Kleven og Hjordemaal skriver i boka si at dette er å anbefale selv om det fortsatt er enkelte i forskermiljøet som har sterke motforestillinger mot dette.

Målet med denne oppgaven er å få frem elevenes egne meninger og synspunkter. Med dette som utgangspunkt var det naturlig å velge en kvalitativ metode, ettersom jeg ikke var ute etter å måle, eller teste ut mer allmenngyldige teorier som den kvantitative forskningen ofte gjør (Nyeng, 2018, s. 71). Målet var å kunne gå i dybden på problemstillingen, og spesielt der det føles nødvendig og bruke denne dybdeinformasjonen videre. Dette gir en bedre mulighet til ikke å bare skape en dybdeforståelse rundt problematikken, men også å få en mer helhetlig forståelse av fenomenet (Larsen, 2012, s. 26-27). Det blir også tatt oppå fordelene ved å kunne nå en dybdeforståelse, ved at en i en intervjusituasjon kan ta seg tid til å stille utdypende spørsmål, og følge opp disse.

3.1.1 Semistrukturert-intervju

Et semistrukturert intervju blir også ofte kalt «semistrukturert livsverdensintervju» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46). Grunnen til at det også kalles et livsverdensintervju er når temaer fra dagliglivet til personer skal forstås ut fra intervjuobjektene egne perspektiver. For å få disse perspektivene kan en bruke samtaler fra dagliglivet til å innhente informasjon. Men for å skape et mer strukturert intervju der en kan bruke resultatene videre, er det vanlig å delvis strukturere et intervju. Dermed vil det bli brukt et semistrukturert intervju.

Fordelen ved å semistrukturere eller delvis strukturere er at en unngår å lukke muligheten for å innhente informasjon en ikke hadde forutsett komme. Og samtidig ha det såpass strukturert at en kan sirkle seg inn rundt temaet, og holde en rød tråd igjennom intervjuprosessen» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46-47). En fordel ved å ikke ha for mye struktur i intervjuet er også hvordan intervjuobjektet kan slappe mer av, åpne seg lettere og dermed skape en mer fortrolig samtale. Det at intervjuobjektet kan åpne seg mer, vil kunne føre til at han eller hun avdekker forhold som kanskje ikke hadde kommet frem om intervjuet var mer strukturert (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44).

Selv om et strukturert intervju har mange opplagte fordeler ved seg, stilles det desto større krav til intervjusituasjonen og dermed resultatene som kommer frem (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44-45). Her vil intervjueren ha stor innflytelse på intervjuobjektet, noe som i mange tilfeller kan være negativt. Spesielt om det er mange intervjuobjekter og resultatene skal sammenlignes med hverandre. I slike tilfeller vil det være fordelaktig å kunne strukturere intervjuet noe mer. Det vil også være en fordel og strukturere intervjuet noe mer om forskningen har som mål og teste ut hypoteser eller tanker som er gjort i forkant av intervjuet. Når enkelte tanker og hypoteser skal testes ut vil det i mange tilfeller også være nyttig å gjennomføre en forundersøkelse, for å kunne strukturere datainnsamlingen noe mer (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 45).

3.1.2 Utvalgsriterier

I en kvalitativ forskningsmetode er det vanlig å ha et begrenset antall informanter eller intervjuobjekter. Spesielt ettersom en ofte har tidsbegrensning, vil det ikke være praktisk gjennomførbart å ha så mange intervjuobjekter som en skulle ønske (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Derfor må en sette en begrensning på antall informanter, og heller sørge for at de informantene kan gi best mulig svar på det en vil undersøke. Om en velger for

mange intervjuobjekter, kan det på sin side føre til at en ikke klarer å gå i dybden på analysen av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 148). Derfor ble det i oppgaven valgt ut 6 intervjuobjekter fra 3 ulike skoler, der fokuset var å få så gode intervjuer som mulig.

I oppgaven ble det gjennomført en kriteriebasert utvelgelse, der informantene må oppfylle visse krav (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Det ble satt to kriteriekrav, der det ene var: intervjuobjektene måtte være i et allmennfaglig utdanningsløp på videregående, og det andre: de skulle være på det siste året av dette utdanningsløpet. I tillegg var utvelgelsen stratifisert (kvantitativt). Det vil si at en sikrer god nok representasjon fra ulike grupper (Larsen, 2012, s. 37). Her ble det også strategisk valgt en skole med lavt frafall, en med høyt frafall, og en med gjennomsnittlig frafall. På hver av skolene ble to intervjuobjekter valgt. Her var det viktig å få representanter fra begge kjønn, ettersom det er noe ulike frafallsprosent for mannlige og kvinnelige studenter i det videregående utdanningsløpet som tidligere nevnt i teorikapittelet (Bratholmen, 2020; Reegård & Rogstad, 2016; Markussen & Daus, 2020).

Denne stratifiseringen ble brukt for å sikre representasjon av ulike syn på frafall i videregående basert på ulike kjønn sitt syn på frafall, samt at elever ved forskjellige skoler basert på statistikk tall om frafall ble representert.

3.1.3 Rekruttering

Når utvalgs kriteriene er på plass, kom selve rekrutteringen.

Det er viktig å merke seg at den ideelle intervjupersonen ikke finnes. Men forskjellige personer passer til ulike intervju typer (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 194-195). Kvale og Brinkmann får også frem hvor viktig det er å ikke la seg lure av personer som virker «perfekt» for intervjuere. Det er ikke sikkert denne personen er representativ for alle de andre i samme gruppe, og en kan lett la veltalenhet tildekke viktige sider av forskningen. Men samtidig er det viktig at intervjuobjektet er samarbeidsvillig, motivert for å la seg intervju og ikke minst ærlige.

Ettersom frafallstatistikken om hver enkelt skole ikke ligger offentlig ute, ble jeg nødt til å bruke bekjentskap og kontakter innenfor skolemiljøet til å finne frem til skoler som hadde forskjellig frafallstatestikk. Selv om statistikken for de enkelte skole ikke ligger ute, ble statistikken for frafall til fylkene brukt for å grovsortere alternative områder for å begrense utvalget av kontakter (Utdanningsdirektoratet, 2016 - tabell 1.2). Deretter fulgte en form for

snøballutvalg. Her ble den ene kontaktpersonen grunnlag for ny kontaktperson, som igjen førte til den neste kontaktpersonen, og som til slutt førte til intervjukandidatene (Cristoffersen & Johannessen, 2012). Tre skoler ble til slutt valgt og jeg fikk rekruttert en gutt og en jente per skole som intervjuobjekter.

På grunn av Covid-19-situasjonen ble det problemer å skaffe to kandidater fra den ene skolen, og det ble i stedet brukt en kandidat fra en annen skole med tilsvarende frafallstatestikk i samme område. Denne skolen hadde også tilbudt seg å skaffe intervjuobjekter. Alle kandidatene utenom denne siste ble kontaktet via faglærere eller kontaktlærere som spurte etter frivillige fra klassen. Den siste ble kontaktet via skoleledelsen som sa de hadde en spesifikk elev som mest sannsynlig ville svare ja til å bli med. Dette ble gjort pga. nedstenging og digital undervisning som igjen skapte problemer for læreren å skaffe kontakter. Det var dette som gjorde det ekstra vanskelig å skaffe det siste intervjuobjektet.

Da kontakten med intervjuobjektene var etablert og de fylte utvalgskriteriene, startet prosessen frem mot intervjuene. Jeg hadde fått telefonnummeret til alle elevene og kontaktet de pr. telefon. Alle intervjukandidatene ville delta. Samtykkeskjema ble sendt ut sammen med et informasjonsskriv om prosjektet. Dette ble sendt i brevformat til alle kandidatene, sammen med en ferdigutfylt og frankert konvolutt som kunne brukes til å sende samtykkeskjemaet i retur om de ville godta å bli med. De var også informert at de på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg uten å gi noen begrunnelse.

Når samtykkeskjemaet var underskrevet, tok jeg kontakt med hver enkelt igjen og vi avtalte et intervjutidspunkt. De fikk alle en digital link på epost, 5 minutter før møtetidspunktet. Her ble «sikkert møte» via zoom brukte som intervjuplattform og nettskjema sin lydopptakerfunksjon via mobil brukte for å lagre lydopptakene. Mer informasjon om dette står «Gjennomføringer av intervjuene», samt hvordan personvern ble ivaretatt.

3.1.4 Intervjuguiden og prøveintervju

Intervjuguiden ble utformet med tanke på å ha noe struktur for at alle intervjukandidatene skal innom de samme temaene og få mulighetene til å belyse de aktuelle sidene om frafall. Samtidig gir det en noe redusert informasjonsmengde, og den informasjonen en får inn blir lettere å håndtere, kategorisere og sammenligne i ettertid (Larsen, 2012). På den andre siden var det viktig å ikke ha spørsmål som utelukker muligheten(e) til å kunne utdype informasjon

elevene vil komme med som ikke svarer direkte på spørsmålet. Dermed kan en fange opp informasjon intervju kandidaten mener er interessant og viktig (Larsen, 2012). Valget å ha en semistrukturert intervjuguiden var dermed naturlig for forskningsoppgaven, slik at alle informantenes meninger kom frem, og at de kunne få belyse sine synspunkter rundt frafallspromatikken på en måte som gjør at de ikke er fastlåst til spørsmålet. En kunne også på denne måten sammenligne meningene deres, uten at det var hovedfokuset under intervjuene.

Av tidligere erfaring fra intervju i studiesammenheng valgte jeg å ha en løs prat selve intervjuet begynte. Dette for å skape en løs og ledig prat så intervjuobjektet kunne få en trygghet i situasjonen. Dette ble kalt «oppvarming-spørsmål» i intervjuguiden. Da denne praten var over startet intervjuet og vi gikk mer spesifikk inn på motivasjon og frafall.

På forhånd gjennomførte jeg et prøveintervju med noen i egen familie for å sjekke om spørsmålene og oppsettet av intervjuguiden var hensiktsmessig. Dette førte til enkelte endringer i ordlyden på spørsmålene, og at jeg fikk en viss pekepinn på hvor lenge intervjuene ville vare (mellom 20 minutter til underkant av 1 time).

I tillegg fikk jeg testet lydopptak via «diktafonappen» og nettskjema som Høgskolen i Østfold hadde i sine retningslinjer at vi skulle bruke (Høgskolen i Østfold, 2019). Dette skapte en trygghet som ryddet vekk frykten for at tekniske problemer kunne oppstå under intervjuene og at lydfilen enkelt kunne spilles av igjen på skytjenesten de var lagret på.

3.1.5 Gjennomføring av intervjuene

Planen var i utgangspunktet at intervjuene skulle gjennomføres fysisk, der intervjuobjekt og intervjuer var i samme rom. Men på grunn Covid-19-situasjonen og usikkerheten rundt anbefalingene fra uke til uke høsten 2020, besluttet jeg og veileder at alle intervjuene skulle gjennomføres digitalt. Dette ble gjort gjennom zoom-møte der kanalen var kryptert, og møtet ble blokkert pga. at andre kunne komme inn i det virtuelle møterommet. Dette ble gjort før å i imøtekomme kravene for personvern via norsk senter for forskningsdata (NSD). Her ble retningslinjene til høyskolen i Østfold brukt for å sikre at røde data ble beskyttet på en god nok måte (Høgskolen i Østfold, 2020). Ellers ble lydopptakene gjennomført via appen «diktafon» som igjen lagret lydfilene i «Nettskjema» På nytt ble Høgskolens i Østfold sine rutiner fulgt her (Høgskolen i Østfold, 2019).

Intervjuene ble gjennomført ved at intervjuobjektet mottok en link 5 minutter før intervjutidspunktet. Vi gikk deretter gjennom hva slags intervju de hadde takket ja til samt retningslinjene. Så ble selve intervjuet gjennomført.

Alle intervjuene forgikk uten tekniske problemer, men i et intervju måtte det underveis startes nytt opptak ettersom appen lydopptakene ble gjort via hadde en maksimal grense på 45 minutter.

Før selve intervjuet startet brukte jeg en enkel innledning for å forberede intervjuobjektene om hva som skal skje. Dette er anbefalt for å roe intervjukandidatene og sikre at de sikker på hva som skal skje før, under og etter intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Her ble en innledning basert på oppskrift fra Christoffersen og Johannesen (2012, s. 80) brukt for å sikre at all den viktig informasjon ble presentert. Her presenterte jeg meg først med navn og hvem jeg var, før jeg tok for meg hvem jeg var i rollen som intervjuer i forskningsundersøkelsen og hva jeg ville finne ut via forskningsprosjektet. Deretter ble det tatt opp hvilke konsekvenser svarene til kandidatene kunne få. Her ble det tydelig sagt at svarene ikke skulle kunne spores tilbake til dem, og at det ikke skulle føre til konsekvenser i ettertid. Skulle sensitiv informasjon komme fram, skulle dette bli sensurert osv. Deretter hvordan svarene ville bli transkribert, og lydfilen slettet etter transkribering. Til slutt ble de informert om at intervjukandidatene når som helst kunne avbryte intervjuet, og trekke seg fra prosjektet uten begrunnelse, samt omtrentlig hvor lenge intervjuet ville vare. Alle virket komfortabel med dette og samtykket til at intervjuet kunne starte.

Alle intervjuene gikk uten tekniske problemer, og kandidatene svarte godt for seg. Naturlignok var det noe forskjell på hvor utfyllende svarene ble. Dette er forståelig ettersom alle mennesker er forskjellige, situasjonen til intervjukandidaten, samt relasjonen og kommunikasjonen mellom intervjuer og informant. Det viste seg i flere av intervjuene at relasjonen mellom intervjuer og intervjuobjekt ble bedre, og bar mer preg av større trygghet utover i intervjuet. Dette kan ha ført til at spørsmålene utover i intervjuguiden ble besvart bedre enn de første, selv om dette er vanskelig å vite med sikkerhet. Dette er en følelse jeg i ettertid ble sittende igjen med.

3.1.6 Datainnsamling og Transkribering

Datainnsamlingen forgikk som tidligere nevnt via lydopptak. Dette ble gjort etter retningslinjene til Høgskolen i Østfold (Høgskolen i Østfold, 2019; Høgskolen i Østfold, 2020).

Videre ble lydfilen avspilt fra skyen og transkribert ordrett i digitalt tekstformat. Her ble lyden oversatt til muntlig tekst. Dvs. setningene i sin helhet ble direkte oversatt slik de ble fortalt muntlig. Dette fører til at setningene ofte blir ufullstendige, og ikke har klare pauser og stopp (Brinkmann & Tanggaard, 2019). Men noe som er nødvendig for å unngå at minst mulig informasjonsmengde går tapt. Selv om en prøver å unngå informasjonstap er dette umulig, ettersom kroppsspråk, tonefall osv. vil forsvinne fra intervjuet til tekst. For å unngå noe av dette, ble intervjuet transkribert like etter gjennomførelsen, og noen plasser ble det satt inn parenteser der kroppsspråket ble satt inn som (personen nikker) etter egen husk, samt (personen sier dette med en bestemt stemme) om intervjuobjektet gjorde dette. Selv om dette kan hjelpe til at informasjon ikke går tapt, er det umulig å unngå tap av informasjon i denne oversettelsesprosessen. Dermed vil det som Brinkamann og Tanggaard (2019) mener i sitt kapittel «intervjuet», at det er et bedre begrep og bruke oversettelse og ikke transkribering på grunn av informasjonstapet som oppstår.

3.1.7 Analysemetode

Når en skal analysere dataene er det mange ulike metoder en kan benytte seg av eller ha som modell. Innenfor fenomenologien er det meningsinnholdet en først og fremst skal analysere. En vil da gjerne finne den dype meningen i datamaterialet og den enkelte personen sin erfaring og tanker (Christoffersen & Johannesen, 2012). Derfor ble det naturlig å gå for en kvalitativ innholdsanalyse, som Christoffersen og Johannesen beskriver i fire deler. Denne er basert på Kirsti Malterud sine 4 hovedsteg (Malterud, 2003). Analysen ble i oppgaven gjennomført etter hennes prinsipper og modell som jeg her vil forklare og beskrive hvordan denne ble gjennomført:

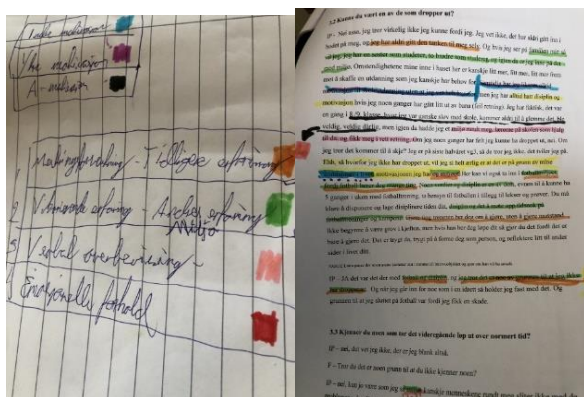
1. Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnholdet

Hele materiellet fra intervjuene ble lest igjennom uten å gå for detaljert til verks. Det ble gjort notater på ark der interessante temaer og sentrale trekk som gikk igjen i de forskjellige intervjuene. Noe av teksten ble så komprimert og helt uvesentlig innhold fjernet. Noen

setninger ble forkortet om de ikke var veldig relevante og hadde informasjon som skulle/kunne bli sitert direkte. I sammenfatningen var det viktigste å oppnå en forståelse og oversikt over innholdet i materialet. Samtidig var de om å gjøre å forenkle der en kunne, uten at det ville ødelegge for andre tolkninger og syn på dataene seinere i analysen.

2. 1 Koder, Kategorier og begreper

Fokuset her var å finne mer meningsbærende elementer i materialet. Materialet ble gjennomgått mer systematisk, og enkelte elementer ble markert. Dette skjedde ved koding. Kodingen ble gjort ved å sette opp kategorier for ulike temaer som gikk igjen i teksten. Eksempelvis ble fikk indre motivasjon en blå farge, og deretter ble alt som minnet om indre motivasjon i intervjuene markert med denne blåfargen. Disse kategoriene ble utarbeidet etter helhetsinntrykket og notatene som ble gjort under det første steget. Dette blir også kalt tolkende koder, og viser sammenhenger og perspektiver på hvordan materialet kan tolkes og forstås (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette er et krevende arbeid, og det endte med at jeg låste meg inne på et rom uten noen kommunikasjonsformer med omverdenen eller digitale hjelpemidler. Der ble alle tekstene gjennomgått flere ganger for å få tak i mest mulig detaljer, og samtidig få et godt helhetsinntrykk som gjorde at enkelte detaljer jeg ikke så i starten dukket opp når materialet var gjennomgått flere ganger.



Figur 2: Viser eget arbeid der manuell koding pågår. Teksten ble gitt fargekoder etter ulike kategorier og temaer.

3. Kondensering

Etter at kodingen og sorteringen av datamaterialet kommer kondenseringen som tar utgangspunkt i kodingen. Her trekkes det meningsbærende innholdet ut, og i mitt tilfelle samlet jeg alt relevant innhold under hver kategori i en digital tekstbank. Denne banken ble etablert for enkelt å kunne koble meningsholdet opp til analysen og eventuell teori i etterkant. Dette skapte et redusert datamateriale ordnet etter koder som ble oversiktlig og i ettertid og

behov enkelt å finne tilbake til. Kodene som ble etablert her ble noe mer spisset og abstrakte enn de opprinnelige kodene. En del informasjon passet i flere koder, noe som førte til at informasjonen ble det samme i flere kategorier. Felles er at disse kategoriene som ble etablert kunne gjøre det lettere å skape en mer abstrakt tekst som skulle gjøres i steg 4. Det ble også opprettet enkelte ordskyer der direkte sitater og grunner ble satt opp i skyene. Dette for å gjøre arbeidet med sammenfatningen lettere og mer oversiktlig.

4. Sammenfatning

Etter at kodene var satt, og informasjonen var sortert, kom tidspunktet for å sette dette sammen i en form for et rekonstruert materiale. Dette ble gjort ved å ta utgangspunkt i det kondenserte materiale, men ved å sette det sammen til en meningsbærende tekst der også sitater og fellestrekk ble gjengitt. Under hvert av de opprinnelige kodene ble det opprettet temaer som gjenspeilet kodene. Eksempelvis ble «push-faktorer» i skolen satt sammen til «hva gjør at elever ikke kommer på skolen. Her ble det skrevet en tekst som belyste dette med et mer overordnet syn fra alle kandidatene, men også begrunnet av enkeltelevers sitater, generelle meninger, og hvordan andre igjen mente dette ikke var en klar grunn. Dette gjorde at sammenfatningen skapte en rekonstruert versjon som enkelt viste elevenes syn og meninger rundt spørsmålene. Dermed kan disse gjengis lettere og mer presist i presentasjonene av funn i oppgaven.

Det skal legges til at andre analysemetoder også var vurdert. Noen var mer detaljstyrte og andre mindre. Grunnen til at nettopp Malterud (2003) sin metode ble brukt, var at jeg tidligere har brukt denne metoden og følte meg komfortabel med å bruke den. Samtidig at den styrte etter noen steg og prinsipper, men heller ikke så mye at en som forsker hele tiden må ha fullt søkelys på oppgaven for å identifisere mønstrene, ulike sammenhenger, fellestrekk, forskjeller og spesielle detaljer som kan være viktig. Det kan tenkes at andre detaljer om meningsinnhold kunne ha blitt annerledes ved andre analysemetoder, men for meg var dette en god metode som gjorde at jeg måtte ha fullt søkelys på oppgaven, noe som er slitsomt, men som jeg mener er viktig for å få en fullstendig oversikt over alle detaljene.

3.2 Kvaliteten på metoden

3.2.1 Reliabilitet

Reliabiliteten til forskningen sier noe om hvor troverdige dataene er. Her kan en tenke seg at er de troverdige nok til at en annen forsker kunne kjørt samme forskningsprosjekt, med samme metode og kommet frem til de samme resultatene (Thagaard, 2015).

Mest sannsynligvis ville resultatet blitt noe annerledes, men det er heller ikke alltid poenget å få forskningen til å bli helt uavhengig av hvem som undersøker den. Som Thagaard (2015) skriver kan en spørre seg om hvor relevant det er å forskningen til å bli nettopp «Repliserbar». Det som heller er mer aktuelt er hvordan en som forsker i ettertid tolker dataene en har samlet inn - og bruker de.

I denne studien er det nettopp elevenes tanker og meninger som er i fokus. Derfor er det viktigste å jobbe for å få frem disse på en så objektiv måte som mulig uten at en selv som forsker har latt seg begrense av å skape «Repliserbare» data. Det vil si data som er manipulert for at de skal passe bedre, skape mer oppmerksomhet rundt forskningen, eller lettere kunne etterprøves.

Fokus i denne oppgaven har vært å få frem elevenes synspunkter uten at jeg har satt for mye preg på den med egne meninger og synspunkter. Selv om dette har vært i fokus igjennom hele oppgaven, kan det ikke utelukkes at mine synspunkter og tanker har vært med på å prege de dataen som fikk fokus i oppgaven.

Derfor har det vært viktig å jobbe grundig med analysen, og bruke en hensiktsmessig analysemetode med Malterud (2003) sin mal som utgangspunkt. Grunnen til å følge en slik mal er å tvinge seg igjennom hele datamaterialet på en strukturert måte. Dette var også med på å skape grundig bearbeiding av dataene. I ettertid syns jeg selv at det ble skapt gode datamaterialer ettersom de måtte bearbeides godt flere ganger. En forskning vil aldri klare å bli helt reliabel, og om en hadde kjørt den samme forskning en gang til, ville mest sannsynlig ikke resultatet bli helt likt, men som heller ikke er meningen når en skal fange et fenomen og individers tanker og meninger.

3.3.2 Validitet

Dataene som blir samlet inn vil aldri klare å representere virkeligheten. Men her blir spørsmålet om hvor godt de faktisk representerer virkeligheten. Det vil være viktig at dataene

er relevant for å svare på oppgaven. Derfor må spørsmålene omfavne det vi ønsker å få svar på (Larsen, 2012).

Det finnes ulike typer validitet. Blant annet begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Begrepsvaliditet er ifølge Nyeng (2018, s. 109) den mest grunnleggende formen for validitet. Begrepsvaliditeten handler om en faktisk måler den en ønsker å måle og ikke andre ting. Men som Nyeng (2018) skriver er det vanskelig å skape hundre prosent gyldige data her, ettersom andre detaljer ofte blir med. Dette er spesielt innenfor det kvantitative fagfeltet, og det er heller ikke noe mål i seg selv å få begrepsvaliditeten til å bli hundre prosent. Ofte vil en uansett ikke kunne unngå at andre data enn det man er ute etter, bli med i datamaterialet.

Indre validitet er en annen form for validitet. Den handler om å tolke årsaker og relasjoner mellom ulike variabler (Kleven & Hjordemaal, 2018). For å få en god indre validitet må en dermed kunne stole på sammenligninger mellom ulike data innad i forskningen.

Den indre validiteten tar for seg ulikheter og likheter innad i en undersøkelse eller forskning. Den **ytre validiteten** vil kunne si noe om hvor overførbare resultatene fra studien kan være ovenfor fenomenet generelt sett, eller opp mot lignende undersøkelser som er gjort (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Jeg vil i oppgaven ha hovedfokus på **begrepsvaliditeten**, som dreier seg om å sjekke relasjonen mellom fenomenet «hva som får elever i videregående til å fullføre studiet» og de konkrete dataene som jeg har fått tak i. Om dataene er valide eller gode, vil de kunne representere det aktuelle fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Det som da blir viktig i studiet er hvor vidt dataen som ble samlet inn faktisk representerer virkeligheten. Måten forskningen ble gjort på mener jeg i stor grad klarte å fange elevenes tanker og meninger. Selv om et semistrukturert intervju kan skape noe hinder i å la elevene tenke helt fritt, satt jeg også igjen med et inntrykk av det å følge noen fastsatte spørsmål også skapte tanker og undring hos elevene som kanskje førte til at de utvidet egen horisont når det gjaldt tanker rundt tematikken. Det var viktig, og et bevisst valg å ha en fleksibilitet igjennom semistrukturerte intervjuer, ettersom spørsmålene kunne endre seg underveis, og i slik måte bidra til mer valid informasjon (Larsen, 2012, s. 80).

Men at svarene til disse seks elevene er representative for alle elever ved videregående i Norge er lite sannsynlig. Det er også lite sannsynlig at de er helt representative for alle elever

på 3. året studiespesialisering. Men at de representerer mange sitt syn og tanker rundt motivasjonen knyttet til videregående er nok mer sannsynlig. Det også en veldig bevisst handling at begge kjønn (gutter og jenter) ble representert, at de var fra skoler med ulike frafallstatistikker. Men en svakhet her er hvordan elevene ble rekruttert igjennom snøballmetoden. Det kan være at noen av elevene ble mer håndplukket fra klasserommet enn jeg vet, og kanskje følte de seg presset til å delta? Kanskje svarte de det andre også mener, eller svarte de kun for seg selv? Det er vanskelig å si hvor mye dette kan ha preget svarene og dermed resultatet i forskningen.

Mitt inntrykk av elevene var at alle var åpne og ærlige. De var alle opptatt av å få frem egne synspunkter og meninger, muligens for de hadde et lite håp om at deres stemme kunne nå ut til de som styrer skolen i Norge igjennom denne oppgaven. Dette er et ansvar som jeg som intervjuer og tolker ikke må misbruke. Det har derfor vært viktig for meg å få frem dataene slik de har blitt oppfattet og få dette frem uten å overdrive eller legge skjul på noe. Noen tanker jeg også stilte meg underveis var hvordan Covid-19-situasjonen påvirket dataene, og var elevene ekstra lei skolegangen nå? Jeg fikk inntrykk av at de var lei hele pandemien, men at de skilte mellom dette og hva som skyldtes eksempelvis lav skolemotivasjon generelt.

Selve innføringen av dataene ble gjort digitalt. Tidligere har jeg kun gjennomført datainnsamling gjennom intervju ved å være fysisk til stede i samme rom som intervjuobjektet. Erfaringer fra nå sammenlignet med den gangen var at jeg følte det var lettere for eleven å åpne seg opp nå når kommunikasjonen foregikk igjennom videooverføring og at det muligens ufarliggjorde meg som intervjuperson i større grad. Som sagt er dette vanskelig å bevise ettersom jeg ikke kjenner noen av intervjuobjektene, situasjonen fra deres side, og jeg har ikke pratet med de i ettertid. Min opplevelse av situasjonen og svarene som ble gitt digitalt, var at de heller økte validiteten enn at de svekket dem.

Alle kandidatene svarte godt for seg, og selv om det var noe språkproblemer og begrepsproblemer underveis, løstes det enkelt med god kommunikasjon som ble oppklart og rettet opp underveis. Jeg prøvde å være så objektiv som mulig under intervjuene, selv om det vanskelig å være helt objektiv og ikke være farget av egne tanker og meninger rundt spørsmålene. Men det kan tenkes at enkelte spørsmål ble farget av meg som intervjuperson, uten at det nødvendigvis er negativt for oppgaven, for ved å være nysgjerrig å spørre så kan det hende også nye data kom frem som ikke hadde kommet frem om intervjupersonen hadde vært helt objektiv under intervjuene.

4.0 Presentasjon av det empiriske materialet

For å få en begynnende oversikt over intervjukandidatene var det naturlig å ta utgangspunkt i hvordan de mestret skolen tidligere, i nå-tid og hvordan de tenkte de eventuelt ville klare skolen i fremtiden. De fleste intervjukandidatene bar her preg av at de hadde mestret skolen godt fra yngre alder, og halvparten av kandidatene hadde forsert løp eller tilrettelagt med vanskelige oppgaver på barne- og ungdomsskolen Disse følte også de mestret skolen godt på nåværende tidspunkt, og har troen på at de vil gjøre det samme i fremtiden.

Spørsmål om hvordan elevene selv føler de mestret skolen før, nå og i fremtiden.

	Tidligere	Nå	I fremtiden
Elev-1	Dårlig/Bra	Bra	Bra
Elev-2	Bra	Bra	Bra
Elev-3	Bra	Bra	Bra
Elev-4	Bra	Dårlig	Dårlig
Elev-5	Bra	Bra	Bra
Elev-6	Bra	Bra	Bra

Tabell 1: Denne tabellen viser hvordan elevene mente de hadde mestret skolen tidligere, nå, og hvordan de trodde den ville mestre den i fremtiden.

Elev-1 ga uttrykk for at hun ikke mestret skolen veldig bra tidligere, men når hun begynte på videregående mente hun det ble bedre:

Jeg tror det ble bedre på videregående enn på ungdomsskolen, fordi, emm, på ungdomsskolen hadde jeg det mer gøy for å si det sånn, men jeg tok ikke alt seriøst, fordi jeg visste egentlig ikke hva jeg skulle gjøre videre.

Det ble så stilt et oppfølgingsspørsmål om hun fikk motivasjonen når hun visste hva hun ville gjøre fremover? Dette bekreftet hun og svarte «Fordi nå vet jeg hva jeg vil gjøre og det hjelper veldig mye». Samtidig trodde hun at hun ville mestre høyere utdanning seinere ettersom begge foreldrene hadde mastergrad og de ga henne støtte. Hun sa at «Begge har gått igjennom prosessen og vet hvordan det er». Og derfor var det ikke noen grunn til at hun ikke skulle klare det.

Det skal også legges til at hun kom til Norge midt i barneskolen, noe som også kan ha hatt innvirkning på hvorfor hun mente hun ikke mestret skolen så godt i starten.

Elev 2 ga uttrykk for at hun har mestret skolen godt tidligere:

Jeg har alltid hatt veldig god mestringsfølelse på skolen, og jeg føler det er noe jeg klarer veldig bra.

Eleven svarer også ja på spørsmålet om hun tror hun mestrer skolen godt nå, selv om hun var litt lei hjemmeskole og Coronasituasjonen på tidspunktet intervjuet ble gjennomført:

Ja, men det er litt, jeg synes det er litt tyngre nå som det er hjemmeskole

Om hun trodde hun vil mestre skolen i fremtiden svarte hun enkelt og greit «ja».

Elev 3 svarer kort og greit ja på alle spørsmålene om hun mestret skolen greit før, nå og om hun tror hun vil gjøre det i fremtiden. Alle spørsmålene blir besvart med et «ja», og det var lite tilleggsinformasjon som kan utdype svarene noe mer.

Elev 4 sa på spørsmålet om han hadde mestret skolen godt tidligere:

Mestret barneskolen veldig godt, og måtte få tilrettelagt matteundervisningen med vanskeligere oppgaver. Men har etter hvert mistet helt motivasjonen og ser ikke meningen med alt skolen skal lære elevene.

Eleven er derfor usikker på om han vil mester fremtidig skolegang, og på spørsmålet om han nå mestrer skolen godt, svarer han:

Nei, nå synes jeg ikke det. Jeg har ikke motivasjon nok til å faktisk gjøre noe på skola. Jeg bare møter opp også bare blir ferdig også ja.

Eleven gir uttrykk for at han er meget lei skole, og svarer andre plasser i intervjuet der han:

(...) føler jeg ikke at jeg trenger å gå på skola, men jeg vet jo at jeg må. Det er egentlig motivasjonen, at jeg ikke har lyst til å skuffe noen. Jeg tror kanskje det er den største motivasjonen min å ikke skuffe noen.

Det kan virke som om elevens grunn til at han ikke mestrer skolen er mangelen på motivasjon, og hvorfor han skal være på skolen.

Elev 5 Da spørsmålet om han mestret skolen godt tidligere svarte han:

Ja, absolutt. Har kanskje hatt det litt for lett på skole. Jeg tar ting lett og vært kanskje litt lat.

Eleven han mestrer skolen greit nå også, og mente han ville klare seg godt fremover bare han prioriterer skolen. «Ja, jeg må passe på å bruke nok tid på skole»

Elev 6 svarer at han følte skolen godt nå, men da han ble spurt om hvordan han har mestret skolen tidligere svarte han:

Har vært som en bil du må dytte. Når den først begynner og du har fått i gang motoren så kjører den godt. Ja, så jeg vil si, det beste er å si om meg hvordan jeg har vært fra i 1.klasse til i dag da. Jeg var kanskje ikke den mest glupeste når jeg var yngre, jeg hadde kanskje ikke så bra disiplin, men når de to ble bra da. Da bare rulla ballen assa. Det bare gikk.

Videre tror han også at han vil mestre skolen fremover ettersom han mener det vil ta mange år og forandre han som person, og at han vil være seg selv mentalt fremover. Samt at han har lært seg disiplin som vil hjelpe.

Det var ingen av kandidatene som hadde hatt store faglige problemer med å mestre skolen tidligere selv om elev 6 hadde hatt brukt litt tid for å komme godt i gang på skolen, og elev 1 hadde kommet til Norge i midten av barneskolen, og ikke alltid hadde vært like motivert. Dermed kom intervjuene rakt inn på motivasjonen til å mestre og hvorfor de nettopp mestret? Motivasjonsdelen av mestring delt opp i flere underkapitler for å gi en så oversiktlig fremstilling av resultatene som mulig,

4.1 Opphavet til elevenes motivasjon

Her fikk elevene flere spørsmål som omhandlet deres motivasjon, blant annet på skolen, hva som motiverte de til å fullføre videregående, hvilken læringsaktivitet som motiverte de mest, samt om de kunne si den aller viktigste motivasjonsfaktoren for å fullføre videregående? Svarene vil også bli knyttet noe opp mot blant annet indre- og ytre motivasjon som er presentert i teorien. Den viktigste motivasjonsfaktoren for å fullføre blir tatt med til slutt av dette delkapitlet.

Elev 1 var klar på at hun ville ta en studieretning etter videregående som hadde økonomi i seg, og dette er nok bygget opp av en indre motivasjon fordi hun sier blant annet at hun er «veldig interessert i økonomi» og hun sier:

(...) jeg har alltid hatt stor interesse for historie, for jeg liker at økonomi er litt blanding av økonomi og historie.

På den andre siden kan det virke som om drivkraften er mer basert på en ytre motivasjon, og her spesielt knyttet opp til karakterer:

Akkurat nå i siste termin på skolen har det bare vært viktig å få gode karakterer, og jeg bryr meg ikke om noe annet, som om noen sier noe ikke er rettferdig, så står jeg

ikke opp for det akkurat nå, jeg skal bare få gode karakterer å komme meg ut (ut av videregående

Det kan her virke som om belønningen er knyttet opp mot prestasjoner noe hun også sier selv: «Liker presentasjoner, og det gjør meg motivert fordi jeg vet at jeg får gode karakterer». Hun har dermed en indre driv og motivasjon i de fagene som treffer hennes interesser. Men utenom dette virker det som om den ytre motivasjonen er sterkt knyttet til prestasjoner og mestring, samt mulighetene gode karakterer gir videre i studier.

Elev 2 hadde en plan om å satse på arkitektur eller ingeniør, men noe usikker enda. Derfor var det naturlig å følge opp om hun var glad i matematikk ettersom det er fag hun har bruk for innen den studieretningen? Hun svarte da: «Egentlig ikke, men jeg er flink i det. Jeg får veldig bra mestringsfølelse av å gjøre bra på skolen»

Så det kan virke som at faginteressen ikke var en motivasjon, men at prestasjonene og de ytre tilbakemeldingene var desto viktigere. Når hun ble spurt om hun hadde fått tilpasset noe undervisning svarte hun ja, og da i matematikk der hun jobbet med pensum som var beregnet for et høyere alderstrinn. Dette mente hun hadde vært med på å bidra til mestringsfølelse, og igjen motivasjon.

Det har vært litt, det har jo bidratt til mestringsfølelse det også, så at jeg føler at ting har gått ganske greit på en måte

Mens det som kom frem av intervjuet som bidro sterkere til en indre motivasjon var læringsaktiviteter der hun kunne: «Få lov til å reflektere litt selv, og ha litt diskusjoner i klasserommet».

Elev 2 nevnte også det å ha faglige diskusjoner, og da «ikke bare å sitte å lese, men kunne snakke og diskutere» som en motivasjon. Dette viser at elev 2 ikke nødvendigvis fant en indre motivasjon i skolefag hun er flink i, men heller i selve læringsaktiviteten. På den andre siden virker det som hennes ytre motivasjon er knyttet opp til fag hun nettopp er flink i fordi der får hun en sterkere mestringsfølelse ved å prestere godt.

Elev 3 hadde et mål, og en drøm om å bli veterinær. Det som skapte den beste motivasjonen for henne på selve skolen var aktiviteter som var preget av en indre motivasjon og som hun sier:

Det er jo, sånn, ja, litt mer praktiske ting da, så forsøk i kjemien for eksempel, og gruppearbeid og sånne ting da. Så litt mer utenom det å sitte rolig og skrive notater og høre på læreren, så ja forelesning da.

Med andre ord var det aktiviteter som ikke var preget av en klassisk forelesning der læreren står foran tavlen og underviser klassen. Men det var mer elevdeltagende aktiviteter som motiverte henne mest. Samtidig virket det også som den ytre motivasjonen var viktig, og da spesielt det å jobbe inn mot drømmen og målet hennes om å bli veterinær. Dette svarte blant annet eleven da hun ble spurt om hva som motiverte henne på selve skolen:

(...) jeg vil noe så det er det som har motivert meg hele veien, at jeg vil nå det målet da. Så jeg vet jeg må gjøre det så, så bra da, for å kunne nå det. Det er vel det som har motivert meg da.

En kan i så måte si hun hadde en indre drøm, men for å nå denne måtte hun prestere godt på skolen:

Fordi på veterinær så er det jo i Norge, da et snitt på rundt 6 da. Så da må jeg jo prestere bra for å nå det målet jeg har da. Det er jo først og fremst derfor prestasjon er viktig.

Med andre ord var mye av den ytre motivasjonen knyttet til prestasjoner for å nå det fremtidige målet, og ikke så tydelig knyttet opp mot belønningen og mestringsfølelsen prestasjoner og gode karakterer gir. Her sa hun også at et positivt læringsmiljø fra medelever var med på å hjelpe henne til å nå målet:

(...) jeg er jo i et miljø dere hvor vi pusher hverandre, at det her skal vi klare sammen.

Elev 4 var noe mer usikker på fremtiden etter videregående, og om han i det hele tatt ville klare å fullføre og var den eneste kandidaten som svarte at han kunne ha vært en av de som droppet ut:

Jeg tror jeg kunne vært det ja, ehh. Fordi jeg har ikke sånn, jeg er litt dårlig på å konsentrere meg og jeg er ikke noe fan av skole sånn helt generelt.

Dette var nok den eleven av de som ble intervjuet som var mest lei skole. Som tidligere sa han:

Jeg har ikke motivasjon nok til å faktisk gjøre noe på skola. Jeg bare møter opp også bare blir ferdig også ja.

Selv om eleven var meget lei skolen fant han noe motivasjon i enkelte læringsaktiviteter på skolen:

Jeg tror kanskje mest motivert så er det gruppearbeid og det å kunne snakke sammen for da kan en ha det litt gøy, fordi det er ofte kjedelig.

I tillegg var lengre filmer noe som gjorde at han ble motivert for å møte opp å følge med. Så selv om han var veldig lei skole, så var dette aktiviteter som i seg selv var motiverende og da vil fungere som en indre motivasjon i skolehverdagen.

Når det gjaldt ytre motivasjon, var den preget av å fullføre utdanningen for å skape muligheter i fremtiden: «Det at jeg får utdanning og et eventuelt vitnemål som gjør det lettere i livet». Og når spørsmålet om den viktigste motivasjonen hans for å fullføre var svarte han slik: «Jeg tror det er å ikke skuffe noen». Noe som satt langt inne for eleven og si. Det at han hadde familie rundt seg og som støttet var noe han også mente kunne være noe av årsaken til at andre elever droppet ut av videregående.

Når det gjaldt å prestere spurte jeg han om han presterte bare for å ikke stryke? Og da svarte han: «Ja, egentlig akkurat nå så er det sånn for meg». Selv om den ytre motivasjonen var å få et vitnemål og slikt sett gjøre det lettere seinere i livet. I spørsmålet om å skape muligheter virket det som om dette var akkurat nok til at han ikke hadde valgt å droppe ut enda. Det som kanskje var mer oppsiktsvekkende var at eleven hadde mestret skolen greit tidligere, og selv om han ga utrykk for at han ikke mestret skolen bra nå, så gjorde han det ikke dårlig karaktermessig:

Jeg gjør det jo ikke dårlig da, men jeg ligger sånn på gjennomsnittet, fordi jeg gidder ikke å jobbe, jeg gidder ikke å prestere kanskje.

Det virket ikke som om prestasjoner og resultater var en viktig motivasjon. Men det som motiverte var preget av en ytre motivasjon der det å unngå å skuffe familien, samt å få et vitnemål var det viktigste. Men han synes også det var hyggelig å treffe venner. De læringsaktivitetene som kan knyttes til indre motivasjon virket nok også positivt.

Eleve 5 var glad i matematikk, og det kunne virke som selve faget var en indre motivasjon. Dette gjorde at utdanningsvalget var noe rettet mot faget matematikk slik intervjuet viste:

Jeg har tenkt på litt forskjellig; sivilingeniørutdanninga, tenkt litt medisin og mye forskjellig»

I tillegg var eleven interessert i de fleste ting, og noe av det som gjorde han motivert var å lære nettopp å lære nye ting:

Det som motiverer meg, synes det er artig å lære noe nytt. Jeg liker jo å snakke, men det blir en kombinasjon er det beste en variasjon da litt skriving, litt regning, litt snakking. Ja – variasjon.

Med andre ord var det mange aktiviteter som kunne kobles opp mot den indre motivasjonen. Den ytre motivasjonen var også til stede, og gjerne ved at han jobbet for å få lønn for strevet som han sa: «Så er det mestringsfølelsen når du føler du har jobbet litt for noe og får gode karakterer ikke sant». Men det som kanskje skilte denne eleven noe fra resten var en drøm om fremtidig familie, og det å kunne forsørge den så de alle fikk det bra når den tid eventuelt kom:

Jeg er vel en litt sånn en raring når det gjelder akkurat det med familie. Jeg gleder meg til å få et hjem, det som motiverer meg aller mest det at jeg kan ha en jobb som gjør at jeg ikke trenger å jobbe meg i hjel, for å stifte familie og at ungene skal få det bra.

Han sa også at dette var den viktigste motivasjonsfaktoren for å fullføre videregående. I tillegg mente han resultater og mestringsfølelse flere ganger i intervjuet som en viktig motivasjonskilde: «Du får læringsiver i deg når du får i deg at du er flink og da får du en god følelse».

Elev 6 hadde også en sterk interesse for matematikk, og han hadde blitt anbefalt å bruke dette inn i en studieretning etter videregående:

Faktisk favorittlæreren min som har anbefalt meg å gå sivilingeniør eller INDØK [Industriell økonomi og teknologiledelse ved NTNU] eller digital økonomi eller noe sånt.

Men selve drømmen til eleven var å starte et eget selskap eller bedrift og derfor vurderte han fortsatt INDØK for at han kunne nå målet igjennom et fag han var flink i. Så her kunne eleven bruke et fag han likte, og den indre motivasjonen det ga som en drivkraft for å nå drømmen om å lede et selskap eller en bedrift. Han nevnte også andre aktiviteter som kan kobles opp til den indre motivasjonen som:

«å snakke og drøfte og høre på en lærer snakke, det finner jeg veldig effektivt for meg».

Det som var interessant her, var at han mente det handlet veldig mye om hvordan læreren underviste. Var det en god lærer som underviste, ville læreren i seg selv virke motiverende og det kunne i sin tur fungere som en form for indre motivasjon, og motsatt om læreren var kjedelig som han sa:

Du kan ha en lærer som er veldig kjedelig og monoton i stemmen, og de kan snakke så mye de vil om de mest spennende temaene også, men de selv er kjedelige, så da, jeg får det ikke inn hos meg

Dermed kan læreren ene og alene være både en positiv motivasjonsfaktor eller en negativ motivasjonsfaktor ifølge elev 6. En annen ting som skilte denne eleven noe fra resten var at han ikke stresset over karakterer og prøver:

Jeg har lagt merke til at en del kompiser av meg stresser over å få gode karakterer. Ehh, jeg prøver bare å lære kunnskapen, også tar jeg den prøven, også regner jeg bare med at jeg får en sekser eller noe.

Det virket ikke som om han var opptatt av å få gode karakterer selv om han fikk det. Han hadde en erfaring han fortalte om:

Jeg fikk en 4 er, noe som ikke skjer ofte, men jeg bryr meg ikke litt en gang, jeg kunne ikke brydd meg mindre, fordi jeg viste hva jeg gjorde feil ikke sant.

Så selv om gode karakterer og gode resultater kan være en ytre motivasjonsfaktor på eleven, virket det ikke som om dette var en veldig sterk motivasjonsfaktor for denne eleven.

Det viste seg at motivasjonsfaktorene var veldig varierte for elevene. Det som viste seg for alle elevene var tanker om fremtiden spilte en rolle inn i motivasjonen deres. Selve læringsaktivitetene og interessefelt var også et viktig moment som gikk igjen. Det er vanskelig for en forsker å trekke ut og karakterisere de viktigste motivasjonsfaktorene. Derfor var det et eget spørsmål til slutt under kategorien motivasjonsfaktorer i intervjuguiden.

På det spørsmålet skulle elevene karakteriserte deres viktigste motivasjonsfaktor for å fullføre videregående? Og dette er her satt inn i en tabell for å få det tydelig frem:

Elev-1	«Muligheter for fremtiden.»
Elev-2	«En god fremtid tror jeg. Grunnlaget til en god fremtid.»
Elev-3	«Det vil være det sosiale, at du har noen å være med og at, ja du trives på skola da.»
Elev-4	«Jeg tror det er å ikke skuffe noen.»
Elev-5	«Det aller viktigste er en trygg og god jobb som jeg trives med.»
Elev-6	«Det må være det jeg sa i sted, ambisjoner og mål i livet, en karriere.»

Tabell 2: Viser elevenes viktigste motivasjonsfaktorer for å fullføre den videregående utdanningen

Fire av elevene la vekt på fremtiden i svaret, og de mulighetene den videregående utdanningen vil gi dem videre som den viktigste faktoren for motivasjon til å fullføre videregående. **Elev 4** derimot mente det å ikke skuffe noen og da familien som den viktigste drivkraften, elev 4 så ikke fremtiden som et mål, men det viktigste var å ikke skuffe noen her

og nå. **Elev 3** la mer vekt på den sosiale biten her og nå, noe som kan ha en sammenheng med det hun tidligere svarte at hun var i et miljø der elevene dyttet hverandre i en positiv retning og hadde en mentalitet der de skulle klare utfordringene sammen. For elev 3 var miljøet hun er i, den viktigste drivkraften for å fullføre videregående. Miljø-biten er også noe alle elevene nevnte som en faktor som de tror er viktig for at elever skal komme på skolen. Noe som kommer i neste avsnitt under «pull-inn, og push-out-faktorer».

Kort oppsummert legger fire av elevene vekt på muligheter for fremtiden som den som viktigste faktoren, mens to av elevene ser på opprettholdende faktorer her og nå som viktigst.

4.2 Mestringsorientert og prestasjonsorientert læringssyn

En fant også ulike prestasjonsmotiverte og mestringsorienterte faktorer blant elevene. Elev 1 sa:

Akkurat nå i siste termin på skolen har det bare vært viktig å få gode karakterer, og jeg bryr meg ikke om noe annet.

Så for henne var prestasjonen en viktig motivasjonsfaktor, samme som for elev 2 som sa.

Jeg får veldig bra mestringsfølelse av å gjøre bra på skolen.

Elev 3 var også opptatt av prestasjoner ettersom hun ville bli dyrlege og måtte dermed ha høye karakterer for å komme inn på det studiet. Elev 4 hadde ikke motivasjon til å gjøre noe på skola, men møtte opp og ville prestere nok til å fullføre. Dette skiller seg ut fra blant annet elev 5 som mente selve læringsaktivitetene ga motivasjon

Det som motiverer meg, synes det er artig å lære noe nytt» og «Jeg liker jo å snakke, men det blir en kombinasjon er det beste en variasjon da litt skriving, litt regning, litt snakking. Ja – variasjon.

Det samme gjaldt også for elev 6 som fikk gode karakterer, men han brydde seg ikke så mye om det. Ettersom han visste hva han gjorde feil, og dermed var ikke resultatet det avgjørende.

Dette viser at elevene som ble intervjuet var preget både av mestrings- og prestasjonsorientert læringssyn i skolen.

4.3 Pull-inn-faktorer og push-out-faktorer

Push- and pull-faktorer kommer opprinnelig fra migrasjonsteorier der de blir brukt for å se på årsaker til at folk migrerer (Grigg, 1977). Der blir Push-faktorer brukt om negative ting som

dytter folk fra seg og dermed hvorfor folk flytter. Pull-faktorer går på å trekke folk til seg, og da hva som gjør at folk flytter til den bestemte plassen. I migrasjonsteorier har disse ofte blitt brukt til å finne årsaker til at folk flytter til eller vekk fra et område. På samme måte kan disse faktorene bli brukt i forskning på frafall ved å se på hva som gjør at elever vil gå på skolen, eller hvorfor de ikke vil (Markussen et al., 2008; Reegård & Rogstad, 2016). Da ser en hva som trekker elever inn til skolen (pull), og hva som skyver elevene vekk fra skolen (push).

Elevene i undersøkelsen skulle ikke rangere faktorene, men bare nevne ulike grunner som de selv mente gjorde det attraktivt for å dra på skolen eller som gjorde at de ikke ville komme på skolen.

Hva gjør at elevene vil komme på skolen – pull-inn-faktorer

Det som kanskje var spesielt sett i ettertid var den store variasjon i begrunnelsene. Det var bare to svar som ble nevnt flere ganger. Elev 2 og elev 5 nevnte begge å «lære nye ting, og liker å lære ting» som en viktig faktor for å dra på skolen. Men kanskje like overaskende som den store variasjonen i faktorene var det at alle seks elevene sa «venner og det sosiale var en viktig faktor for å gå på skolen». Det kan dermed virke som om venner og det sosiale livet på skolen er en veldig viktig faktor som fører til at elevene reiser til skolen om morgenen og som gjør at de fullfører det videregående skoleløpet. De andre grunnene blir vist i tabellen under sammen med de som allerede er nevnt:

Pull-inn-faktorer
Elev1: Venner og det sosiale, noen fag er gøy, valgt riktig studieløp.
Elev2: Venner og det sosiale, liker å lære ting, mestringsfølelse.
Elev3: Venner og det sosiale, skole er blitt en vanesak.
Elev4: Venner og det sosiale, hyggelige lærere, Vet jeg må møte opp for å fullføre, ikke lyst på mye fravær.
Elev5: Venner og det sosiale, Utdanning gir en trygg og god fremtid for meg og eventuelt familie, Gode lærere, muligheten til å flytte hjemmefra og studere videre, finne meg en god jobb, utrette noe i livet og hjelpe andre, liker å lære ting.
Elev6: Venner og det sosiale, Vil bruke skolegangen seinere i livet, Familie som støtter deg faglig, familie som støtter deg mentalt.

Tabell 3: Viser faktorer som informantene oppga når de skulle si hva som trakk de mot skolen

Hva gjør at elevene ikke vil komme på skolen – Push-out-faktorer

Som på samme måte som pull-inn-faktorer skulle de her nevnt ulike faktorer bare at pull-out faktorene er ulike grunner som gjør det tungt eller lite fristende å dra på skolen. Her det også nevnt mange ulike faktorer se tabell lengre nede i teksten. Her var det bare en faktor som ble nevnt to ganger, og det var elev 3 som nevnte «det å ikke ha det bra sosialt» da inn mot skolen og elev 6 fordi han som mente også alle pull faktorene også kunne virke som push:

Jeg kan jo nesten bare vri på de jeg sa som pullfaktorer til push da (...)han kompisen min hadde også tilknytning til det sosiale livet der, så for han så ble det push på den andre skolen, mens hos meg var det pull.

Så det sosiale kan være en pull-inn-faktor som også lett kan bli en push-out-faktor.

Om jeg hadde samlet svarene i kategorier kunne nok også elev 2 «faste plasser med folk jeg ikke liker» samt «sliter sosialt» gått i samme kategori som dårlige venner og klassekamerater. Samtidig sier elev 2 at covid-19 gjør den sosiale biten blir begrenset på skolen. Så her kan det sosiale virke positivt og negativt, da som push- og pull-faktorer. Litt avhengig av hvem du er sosial med og hvilke elever en omgås på skolen med. Selv om alle svarene har ulik ordlyd, så kan nok den årsaken som blir mest vektlagt til push-out-faktorer omhandle negative assosiasjoner med medelever, samt at de blir hindret ved at de ikke får være med de medelevene som gir de en mer positiv skolehverdag. Det som blir tydelig er at venner, klassekamerater og det sosiale kan virke som sterke faktorer om elevene vil komme på skolen, eller at de ikke kommer på skolen. Resten av svarene er satt inn i tabellen under:

Push-out-faktorer
Elev1: Sykdommen min, Vanskelig å stå opp på morgenen.
Elev2: Lite søvn, ikke klar for prøver, faste plasser, Covid-19 (ved at en ikke får være sosial)
Elev3: Sliten, vil være hjemme, tenker ofte på hva som er poenget med skolen, sliter sosialt
Elev4: For tidlig skolestart, er mer frihet når en er hjemme, langt å gå til skolen, 7 timer av dagen som du ikke får igjen.
Elev5: Ikke oppnår resultat som tilsvarer innsatsen, urettferdig vurdering, dårlige lærere, mye å gjøre utenom skolen som tar tid og krefter, Kjedelig, Dårlige venner og klassekamerater, kjedelige fag, frykt for å sovne i timen.
Elev6: Dårlige venner eller klassekamerater, knytter skole til press og stress,

Tabell 4: Her viser tabellen de ulike faktorene som elevene mener gjør at de ikke vil dra på skolen.

Kort oppsummert: det var mange ulike grunner til at elevene ville komme på skolen, og at de ikke hadde så lyst til å dra dit. Om en ser push- og pull-faktorene samlet sett, er gjengangeren den sosiale biten skolen omhandler. Trives de der virker det positivt. Men trives de ikke med det sosiale virker det negativt. Det kan se ut som om det sosiale livet skolen bringer med seg virker som en viktig faktor for eleven i undersøkelsen. Da positivt ved at de kommer seg på skolen, eller motsatt meget negativt, som igjen fører til at de ikke vil dra i vei på skolen.

4.4 Hva motiverte elevene til å fullføre videregående?

Her ble det spurt om selve motivasjonen som skal til for å fullføre videregående og ikke motivasjonen for å være på videregående.

Det som var tydelig her var at muligheter for en god fremtid gikk igjen hos de fleste. Som

Elev 2 påpekte:

Jeg vil ikke tenke tilbake og angre på at jeg ikke gjorde det bra på en måte. Og jeg har ikke lyst til å tenke tilbake og bare sånn: jeg skulle bare lagt litt mer innsats inn der på en måte. Så det er egentlig det som for meg er viktig i hvert fall.

Muligheter i fremtiden var en viktig faktor som gikk igjen. Det samme svarer **elev 3**.

Jeg har jo alltid hatt en drøm, et mål, jeg vil noe, så det er det som motiverer meg hele veien.

Elev 5 mente også at muligheter i fremtiden var viktig:

Få en lang utdannelse, få en god jobb og noe å se frem til. Men det er artig å lære noe nytt

I tillegg til ett fremtidig mål, mente han også at det å lære noe nytt var en viktig motivasjonsfaktor. **elev 6** hadde også et langsiktig mål:

Det er det som motiverer meg, det jeg vil oppnå seinere i livet, ikke sant.

Dette ligner **elev 1** sitt svar med

Ha et bra liv, og gjøre det jeg vil egentlig.

Her ble det stilt ett oppfølgingsspørsmål: om det å gjøre det bra på videregående gjør at eleven får gode muligheter i livet, noe eleven svarte ja på.

Det svaret som skilte seg fra de andre her var **elev 4** som svarte at den største motivasjonen for å fullføre faktisk var å ikke skuffe noen og da spesielt familien. Dette var det samme som han svarte som motivasjon til å være på skolen. Mens de andre brukte fremtid, og muligheter for en god fremtid som motivasjon, brukte elev 4 frykten for å skuffe familien sin her og nå som motivasjon. Det som kanskje skiller svaret til elev 4 mest fra de andre, er at svaret er knyttet opp mot her og nå, og ikke fremtidig målsetning som de andre viste til. Samt at elev 4 ville prestere for andre, og ikke for seg selv og sin egen fremtid.

4.5 Kunne elevene som ble intervjuet droppet ut?

Her svarte alle elevene utenom elev 4 nei. Her er noen av grunnene som de nevnte som svar på spørsmålet:

Elev 1 sier: «Som sagt har jeg tøffe dager, men jeg har foreldrene mine som støtter meg veldig mye». Her legger hun vekt på at hun har foreldre som støtter henne og ikke minst forstår henne. Hun har en sykdom som gjør skolen vanskelig og slitsom til tider. Og da mener foreldrene at hun burde være hjemme og hente seg inn igjen, ettersom hvordan hun faktisk har det med seg sjøl som da er viktig for å kunne gå på skolen: «Foreldrene mine mener den mentale helsen er viktig.»

Elev 2 svarte:

Jeg har en ganske sterk indre driv, også har jeg det veldig bra sånn nett-(nettverk) vennskap og familie, og selv om jeg hadde hatt det tungt, så hadde hjulpet meg, og pusha meg. Også har jeg jo foreldre, der begge to har tatt høyere utdanning.

I tillegg nevnte hun seinere i intervjuet at hun ikke ville se tilbake og angre på at hun ikke hadde vist stor nok innsats

Jeg vil ikke tenke tilbake å angre på at jeg ikke gjorde det bra på en måte. Og jeg har ikke lyst til å tenke tilbake og bare sånn: jeg skulle bare lagt litt mer innsats inn der på en måte.

Elev 3 likte spørsmålet, men sa at hun ikke kunne ha vært av de som hadde droppet ut

Nei, det er et godt spørsmål, men det er vel det at jeg føler at, ja jeg vet jo at jeg må igjennom for at jeg skal få til det jeg vil da. Det er vel rett og slett det det går på at jeg vet jeg klarer det.

Hun nevnte også at skolen hadde blitt en vanesak litt senere i intervjuet: «Det går jo mye på vanesak, at jeg har gjort det hele livet, så da er det jo bare å fortsette med det.»

Elev 5 Sier mer eller mindre indirekte at han ikke kunne ha vært en som droppet ut av videregående slik som situasjonen er nå. Men om omstendighetene hadde vært annerledes kunne han i teorien ha vært i situasjonen der han hadde sjanse for å droppe ut:

Hadde jeg hatt mer å slite med på fritida og kanskje også hatt andre problemer i skolen som hadde tatt tida mi, så kunne det vært vanskelig å være med på skolen og man skal være motivert hvis man ikke får til det man skulle ønske. Men jeg har vært ganske heldig og hatt familie som har støttet meg og jeg har ikke hatt store problemer ellers hverken økonomisk eller på annen slags måte. Så det har ikke vært noen fare for meg å slutte på skolen.

Elev 6: «Ehh, så hvorfor jeg ikke har droppet ut, vil jeg si helt ærlig er at det er på grunn av mine ambisjoner i livet, motivasjonen jeg har og miljøet». I tillegg tok han opp hvordan han hadde lært seg disiplin igjennom fotball, noe som hindret han i å gi opp underveis på skolen. Dette hjalp han til å bare gjøre det han måtte gjøre, og ikke klage.

Som tidligere nevnt følte han det også var som med en litt tungstartet bil. Når han først hadde fått skjøvet den i gang, bare gikk og gikk bilen, og det skulle mye til for å stoppe den nå.

Her refererte han til at han var litt treig med å komme i gang på barneskolen. Men at da det løsnet gikk det bra. Det hadde fortsatt slik etter det, og nå skal det mye til for å stoppe ham nå som bilen har fått opp farta. Så det å droppe ut av videregående var ikke noe alternativ for ham.

Elev 4 var den eneste som sa klart at han kunne ha vært en av de som hadde droppet ut:

Jeg tror jeg kunne vært det ja, ehh. Fordi jeg har ikke sånn, jeg er litt dårlig på å konsentrere meg og jeg er ikke noe fan av skole sånn helt generelt.

Det som gjorde at han ikke hadde gjort det til da var blant annet:

Og hvis jeg ikke hadde hatt noe, hvis jeg hadde hatt litt færre venner kanskje, litt sånn familiesituasjon så kan det hende jeg hadde, da hadde jeg kanskje ditcha, og ikke gidde mer.

Han nevner også seinere i intervjuet at sosialt press kan være en positiv ting som gjør at han ikke har droppet ut enda, og at han egentlig vet at utdanning og et vitnemål gjør det lettere for ham seinere i livet. Han skjønnte også at folk kunne droppe ut fordi en er jo ikke avhengig av utdanning for å få en jobb og et bra liv: «Fordi du kan jo klare deg uten utdanning».

Elevene ble også spurt om de kunne tenke seg årsaken til at andre elever droppet ut.

De faktorene som gjorde at elevene i undersøkelsen ikke droppet ut, mente de kanskje manglet hos de som droppet ut. Det vil si at de trodde fravær av familie, venner eller dårlige venner var viktige årsaker til at andre elever droppet ut. Eller at de kanskje ikke så meningen med skole, og at de sleit på skolen. Det ble også nevnt noen eksempler der elevene kjente til konkrete tilfeller av frafall, her ble grunner som psykiske problemer nevnt, sammen med narkotika.

Eleven sa også at de kanskje ikke kjente til så mange som droppet ut, fordi de kanskje tok en annen studieretning en de som nettopp droppet ut. Dette kunne kanskje være fordi studieretningen de selv tok ga et grunnlag til høyere utdanning og dermed er elevene på studiespesialiserende i utgangspunktet motivert for videre utdanning.

4.6 Hva er en spesialpedagog

Noen av spørsmålene eleven ble stilt var om de noen gang hadde mottatt hjelp fra en spesialpedagog eller om de kjente noen som hadde gjort det. Samt om de kunne tenkt seg hjelp av en spesialpedagog om du kunne få det? Det virket som om det bare var en av elevene, og da **elev 1** som viste hva en spesialpedagog var, og dette svarte hun når hun ble spurt om hun hadde fått hjelp av en spesialpedagog:

hmm, jeg har gjort det, familien min er fra [redacted] [sensurert] og så flyttet jeg til Norge når jeg var 11, så vi brukte et år på å lære språket. Og så fikk jeg hjelp fra en person

Resten av elevene var mer usikre på hva en spesialpedagog var og flere måtte da spørre intervjupersonen hva en spesialpedagog faktisk var. Selv om det var usikkerhet om hva en spesialpedag er og hvilken rolle en spesialpedagog har i skoleverket, virket det som om flere var kjent med begrepet spesialpedagogikk eller spesped. **Elev 6** hadde flere venner som hadde fått slik «spespedhjelp» som han sa. Da uten å sikkert å vite at det var spesialpedagoger eller hvem som faktisk utførte denne hjelpen.

Elev 4 svarte:

Det eneste han hadde fått var jeg har fått sånn [redacted] [Sensur] heter det, Basic en [redacted] [Sensur: Noe som en typisk ikke får på skolen] Det er det eneste jeg har fått ja. Ja kanskje at jeg, nei.

Han hadde oppsøkt hjelp, men ikke fått noe hjelp av spesialpedagog eller lærer, men fra noen andre. Videre mente elev 4 at spesialundervisning kunne virke noe diskriminerende. En venn av han sa til slutt at han var slik «spesped» og at han dermed var nærmest dum og klarte ingen

ting. Elev 4 mente de lett ble stemplet negativt om de fikk «spespedhjelp». Han mente videre det var både positive og negative sider ved å få hjelp av en spesialpedagog:

Fordi jeg tror det er både positivt og negativt i det. Det positive er at de faktisk lærer mer og det hjelper jo dem, og de legger jo sannsynligvis merke til det i ettertid da, og ja, men jeg tror også det har en del negative faktorer for at, det er sånn at, jeg er spespedgjengen, de dumme folka. Så jeg får ekstrahjelp, fordi jeg ikke klarer meg på skole også sånt.

Elev 4 mottok selv hjelp nå siste året av videregående for å klare å komme igjennom utdanningsløpet, og han mente han kunne tatt imot denne hjelpen fra en spesialpedag og bare den hadde vært helt skjult for de andre elevene:

Fordi det jeg får nå, hjelpa jeg får nå kan jeg bare holde hemmelig og ingen får vite det. Så den hjelpa tar jeg gjerne.

Så om han ikke hadde blitt tatt ut av timene, men fått denne hjelpen utenom undervisningssituasjoner og dermed helt anonymt kunne det ha vært aktuelt.

Elev 5 var mer positiv til spesialpedagogikk og mente broren hans kanskje hadde vært borti slike pedagoger (spesialpedagoger). Han hadde da fått hjelp og veiledning og hjelp, og han mente denne hjelpen var veldig bra for broren, og at broren virket fornøyd med det.

Elev 2 Hadde ikke mottatt noe hjelp fra en spesialpedagog, og når spørsmålet kom om hun kjente til noen som gjorde det svarte hun: «Ja. Jeg har venninner som har gått til psykolog og sånt». Så her virket det ikke helt som om hun viste hva en spesialpedagog er, men at veninnen i hvert fall hadde fått hjelp.

Videre tar hun opp at hun syns hjelpen til de som sliter på skolen er for dårlig:

Det virker som at det er litt for dårlig tilbud syns jeg. Når jeg har snakket med mine venninner og folk som faktisk sliter, så syns jeg det burde vært litt bedre tilbud til psykisk helse og psykolog og sånt igjennom skolen.

Så selv om hun ikke sliter selv, eller helt vet hva en spesialpedagog er, virker det som om hun mener at hjelpetilbudet for elever på skolen er for dårlig. Her nevner hun at helsesøster er for lite på skolen og avsluttet spørsmålet med: «Da er det jo tegn på at det er for dårlig».

Elev 3. I intervjuet er det noe kluss rundt spørsmålet om spesialpedagog, og det kan virke som om noe av grunnen var at hun ikke helt visste hva en spesialpedagog var. Men hun kommer frem til at hun har en venninne med dysleksi som har fått noe hjelp:

Jeg vet at det har vært, hva heter det igjen, men hun har i hvert fall fått noe hjelp fra i hvert fall lærere da. Om hun har hatt forbindelse med, men hun har vært innom noe, jeg vet ikke helt hva det er eller heter for noe?

Da foreslår jeg PPT, der hun svarer: «Ja, PPT ja! Så ho har vært inne i ja» Så selv om det blir korte svar rundt spørsmålene om spesialpedagog, kan en dra ut at det er vanskelig å svare på disse spørsmålene, og da kanskje noe av grunnen kan være uklarhet i nettopp begrepet spesialpedagog.

Elev 6 stiller spørsmål om hva en spesialpedagog faktisk er, men etter at han fikk svar på det, kommer det frem at han har en venn som har dysleksi, uten at denne vennen har fått noen hjelp fra en spesialpedagog. Han følger deretter opp med:

Han fikk ikke hjelp av noen, selv om han hadde det på papir at han hadde det.

Så selv om vennen skulle ha fått hjelp, var det ingen som tok ansvar og hjalp han.

Men på slutten av videregående hadde vennen selv etterspurt hjelp selv, og det var først da han fikk den hjelpen han trengte. Dette mente elev 6 var bra ettersom:

Fordi han har litt konsentrasjonsproblemer, dysleksi og den blandingen der er ikke helt lett å takle på egenhånd. Og jeg tror han har fått mye nytte av den hjelpen han har fått i det siste.

Når elev 6 selv blir spurt om han kunne tenke seg hjelp fra en spesialpedagog om du fikk det? Og hvorfor det kunne det vært nyttig/unyttig? svarer han:

Nei, jeg hadde ikke trengt det fordi jeg har flere ledd jeg hadde møtt på før at dratt til en spesialpedagog, først så hadde jeg vært med meg selv, også hadde jeg vært læreren, læreren selv skulle ha hjulpet meg kanskje. Så hadde jeg hatt søskene mine. Også etter de tre leddene så hadde jeg kanskje dratt til spesialpedagog og fått hjelp. Men jeg tror det skal veldig mye til for å bryte alle de tre leddene.

En kan igjennom spørsmålene rundt spesialpedagog få et inntrykk av elevene som blir intervjuet tror at en spesialpedagog er bare en som bare gir spesialhjelp. Og at de ikke har hatt mye kjennskap og erfaringer med spesialpedagoger i løpet av skolegangen. Men som elev 4 sier, så kan det ligge et stigma i ordet spesialpedagog og spesialpedagogikk, og han knytter det opp til «spesped-begrepet» og da ved at spesialundervisning noe som kan virke negativt ladet. Det virket som om dette skyltes at spesialpedagoger bare er knyttet opp mot elvene som har spesielle behov, og dermed ikke blir kjent eller deltar med resten av elevene i klassen.

4.7 Hvorfor har vi skole?

Elev 1 Så på skole som en arena for å tilegne seg nyttige kunnskaper:

Du trenger litteratur for å kunne snakke og kommunisere. Ellers trenger du språk for å kunne reise og snakke med andre. Du trenger økonomi for å kunne forstå hvordan penger fungerer, og hvordan du skal bruke penger.

Elev 2 var mer opptatt av samfunnsnyttene skolen gir:

Samfunnet hadde jo ikke gått rundt om vi ikke hadde blitt satt i noe, eller tvunget inn på skolen, så ja det er egentlig bare veldig viktig syns jeg.

Hun sa selv hun hadde et positivt syn på skolen. Men hun mente svaret kunne vært annerledes om jeg hadde spurt en elev i annen utdanningsretning:

Så det kan jo være at om du hadde spurt noen som ja, eller kanskje du kunne spurt, eller da burde intervjuet noen som går på yrkesfag, siden de har nok et annet syn.

Det kan her virke som om hun de elevene ser annerledes på skole ut ifra at de tar en annen retning på utdanningen sin, og kanskje ikke er like fornøyd med alt utdanningen inneholder

Elev 3 mente at dagens samfunn er avhengig av at folk tar en utdanning for å fungere:

Samfunnet er bygget opp på det at folk må ha en utdanning av noe slag for at det skal gå rundt(...) Så det er vel derfor, for at vi skal bli gode medborgere og fungere i samfunnet. Og så Felleskapet skal fungere.

Med andre ord var det de samfunnsmessige fordelene hun la sterkest vekt på, og ikke de individuelle fordelene som utdanningen gir elevene.

Elev 4 mente noe av meningen med utdanning måtte være å lære seg litt av alt. Dette var viktig for å kunne bli en del av samfunnet: «Det har jo mye med, at hvis du skal være, hvis du skal, emm. Du skal være et ordentlig og oppegående medlem av samfunnet da».

Han var også direkte opptatt av de fordelene utdanning kan gi elevene

Jeg tror det er mye det at du har utdannelse, for at du bli oppegående medlem og klarer å fungere innenfor alt mulig, og ha sånn kunnskap sånn, så at du kan være litt unik da. Også utfylle seg, og klare å reflektere over tanker. Og ha sine egne meninger.

Her legger eleven vekt på både den samfunnsmessige nytten av utdanningen, men også de personlige fordelene en utdanning gir.

Elev 5 mente noe av meningen med å ha skole rett og slett var å lære elevene noe. Han svarte også på spørsmålet fra staten- og fra elevenes side:

Fra staten sin side er det veldig positivt med at innbyggerne blir utdanna og da kan dem skaffe seg jobb etterpå og hjelpe familiene. For oss så er det lurt selvfølgelig, for sin egen del og forsørge egne familier det fint og utdanning etterpå og få seg jobb etterpå.

For **elev 6** var på at det var viktig for å få et grunnlag til veien videre i livet, da med grunnleggende kunnskaper for enkeltindivider, men også for felleskapet ved at de kunne ta vare på ressurser og fordeler de har:

Få kunnskap om, og det gjelder altså matte, sånn grunnleggende som at 2+2 er 4, osv. Historie er også greit å vite, hvorfor verden er som den er i dag, og hva som har ført oss hit. Og kanskje hindre en befolkning som har ressurser til noe er uvitende. Det tipper jeg også er grunnen til at skolesystemet er dannet. Religion har sin rolle, vite hva de ulike religionene står for, det gjør også at folk blir mer åpne for andre religioner. Det er også bra, og fører til et mer moderne samfunn. Så det er del med skole som er ganske viktig, og det åpner muligheter for mennesker videre i livet.

Men på et individnivå sa han også at en ikke er avhengig av en utdanning. Men at det kunne være med på å gi deg en fordel i livet. «Men det kan hende de som dropper etter det gjør det bra i livet altså» Eleven så både de individuelle fordelene ved utdanning, men flere av elevene hadde også et fokus på de samfunnsmessige fordelene et land kan ha ved å ha et godt utdanningssystem. Her brukte blant annet elev 6 et eksempel fra hjemlandet sitt som ikke hadde et så godt skolesystem, og han mente dette blant annet kunne føre til en økt korrupsjon:

En kan også sammenligne oss med andre land ute i verden der det ikke er så bra skolesystem. I hjemlandet mitt for eksempel i [redacted] [Sensur] der vi ikke har så bra skolesystem og oftest litt mer, hva skal jeg si, dårlig struktur i landet, det er mer korrupsjon der. Uvitende mennesker som kanskje blir lettere lurt, og ja så det er det. Styrke folket rett og slett.

Det virket som om alle elevene så nytten av utdanningen på sikt, og ingen av de var spesielt kritiske til utdanning. Nå kan dette også skyldes i hvordan spørsmålet ble formulert, og en kunne kanskje i ettertid ha ønsket å spørre om de var mer kritiske til utdanningssystemet, og hvordan det er bygget opp. Elev 4 som tidligere har svart at han er veldig lei skole, og kanskje kunne ha vært en som droppet ut, så mange positive sider ved å ta en utdanning og fordelene det gir tross i at han var den av elevene som virket mest lei og sliten av å gå på skole.

5.0 Diskusjon

5.1 Elevenes motivasjon på skolen

Elevene hadde mange ulike motivasjonsfaktorer når det gjaldt det å gå på skolen. Det var alt fra indre motivasjonsårsaker som drømmer, nysgjerrighet, gleden av å lære noe nytt til mer ytre motivasjonsfaktorer som god jobb, penger som kan hjelpe familien i fremtiden, samt det å få gode karakterer. Det var dermed mange ulike varianter av de ytre- og indre motivasjonsfaktorene og i mange tilfeller svarte elevene med både indre- og ytre motivasjonsfaktorer når de skulle grunngi hva som motiverte de på skolen. Dette stemmer godt overens med det Manger & Wormes (2018) sier, ved at det ofte er en kombinasjon av disse to faktorene sammen og ikke den ene eller den andre. I mange tilfeller kan også den indre motivasjonen være et resultat av ytre motivasjonsfaktorer, noe som stemmer godt overens med blant annet det elev 6 uttaler. Han hadde en sterk interesse for matematikk som han er flink i. Han hadde lyst til å bruke matematikken til å fullføre en høyere utdanning som deretter kan lede han til en jobb som igjen kan føre til at han vil lede eller starte en bedrift eller et selskap. Han sier selv at nettopp den indre motivasjonen og drømmen er å starte en bedrift eller et selskap. Ut ifra det Manger og Wormnes (2018) sier, kan dette være en motivasjon som tidligere var preget av ytre motivasjon, og i det ligger det i ferdigheten og gleden av å mestre matematikk. Men det kan også tenkes at det kan være motsatt. Om hva som kommer først av den indre eller ytre motivasjonen for elev 6 er nok noe en bare kan anta ut ifra svarene han har gitt her. Det vil være vanskelig å bevise nøyaktig hva motivasjonen bygger på; den indre, ytre eller begge deler. Men det er nok som Manger og Wormnes (2018) skriver ofte en kombinasjon av indre og ytre motivasjonsfaktorer som igjen kan påvirke hverandre og bygge på hverandre.

Det kom frem mange faktorer i motivasjonen som var preget av ytre motivasjonsfaktorer som å få gode karakterer, mestringsfølelse av gode karakterer, miljø som presser hverandre til å bli bedre, få vitnemål, ikke skuffe andre, skape muligheter for fremtidig familie, og gode resultater. Samtidig var det mange motivasjonsgrunner som var preget av indre motivasjon som interesse for enkelte fag, når de fikk diskutere og reflektere i fag, elevdeltakende aktiviteter, gruppearbeid, ulike læringsaktiviteter, å høre på læreren snakke når det var interessante temaer og lære nye ting.

Dette viser at det er mange ulike faktorer som ligger til grunn for motivasjonen. Både de som er indre styrt og de som er ytre styrt. Ut ifra undersøkelsen kan en ikke si dette stemmer

overens med det Diset et al. (2020) viste til. Nemlig at det er noe høyere andel av ytre motivasjon hos elevene på 1. året på videregående. Undersøkelsen gjort her er for liten og ikke grundig nok for å skape sammenligninger med resultatene til Diset et al. (2020), nemlig at det er flere ytre motivasjonsgrunner enn indre. Den er heller ikke statistisk sammenlignbart ettersom den var rettet mot de som gikk første året på videregående og ikke siste året som i undersøkelsen i denne oppgaven. Men denne undersøkelsen viser at grunnene er mange, og at de er preget av indre og ytre motivasjonsfaktorer, og kanskje er de ofte en blanding av disse faktorene.

Et fellestrekk for de ulike motivasjonsfaktorene var at de på en eller annen måte ofte var knyttet opp mot fremtiden, da enten mot jobb, familie eller muligheter som kunne komme ved å fullføre den videregående utdanningen. På spørsmålet om de viktigste motivasjonsfaktorene for å fullføre videregående ga elev 1, elev 2, elev 5 og elev 6 svar som var knyttet nettopp opp mot fremtiden og muligheter som den viktigste motivasjonsfaktoren.

Elev 4 svarte på sin side at det viktigste var å ikke skuffe noen og hadde da en kortere tidshorisont på motivasjonsfaktoren. Det kunne og virke som om denne eleven også kunne ha en form for A-motivasjon ved at han hadde en grunnleggende og bakenforliggende motivasjon ved å skaffe seg muligheter i fremtiden ; «Det at jeg får utdanning og et eventuelt vitnemål som gjør det lettere i livet» (elev4). Men denne bakenforliggende motivasjonen så han ikke tydelig selv, og flyttet motivasjonen over til et mer kortsiktig bilde. Han sa at motivasjonen var å unngå å skuffe venner og familie.

Det kunne virke som om denne eleven egentlig hadde et mål om å oppnå noe (muligheter i fremtiden) men at han ikke hadde motivasjon til å oppnå og fullføre det som skulle til. Mye på grunn av at han ikke alltid så mulighetene for å kunne klare dette. Dette passer godt overens med det Deci og Ryan (2000) betegner som amotivasjon. Kanskje kunne elevens amotivasjon være knyttet opp mot mangelen på meningen i alt som skulle skje og gjøres på skolen? Det kan tenkes at elev 4 ikke lengre klarte å gjennomføre det som trengtes for å skape fremtidsmuligheter, selv om han egentlig ville det. Ut fra det Markussen og Grøgaard (2020) kom frem til, skulle han egentlig mestre skolen greit ettersom han hadde gjort det godt tidligere.

Nå hadde Elev 4 oppsøkt hjelp for å prøve å komme igjennom utdanningen, men at denne hjelpen ikke var noe typisk oppgave en skole hjelper til med. For elev 4 var det tydelig at den

viktigste motivasjonsfaktoren ifølge han selv, var å klare å fullføre det videregående utdanningsløpet for ikke skuffe noen rundt seg.

Elev 3 hadde som elev 1, elev 2, elev 5 og elev 6 motivasjon i «muligheter for fremtiden» og da å kunne bli veterinær som en viktig motivasjonsfaktor. Men den viktigste motivasjonsfaktoren ifølge henne selv for å fullføre det videregående utdanningsløpet var det sosiale på skolen, og trivsel det førte med seg. Denne motivasjonen er som hos elev 4 knyttet opp til mer her og nå og ikke like mye opp mot fremtiden. Det kan tenkes at hun dermed knyttet motivasjonen opp til det sosiale felleskapet på skolen, samt tilhørighet.

Dette kan tyde på at målene i seg selv ikke alltid spiller så stor rolle, så lenge de er sterke nok til at elevene klarer å utføre dem. Her kan det tenkes at det var målene til elev 4, som ikke var sterke nok, og ga nok motivasjon for å klare videregående? Dette er som sagt vanskelig å si, og en vet heller ikke om eleven fullførte den videregående utdanningen eller ikke.

5.2 Mestringsorientert og prestasjonsorientert læringssyn

Elevene var også styrt av mestrings- og prestasjonsorienterte læringsmål. Resultatene i fra intervjuene tydet på at elev 1, elev 2, elev 3 og elev 4 var mest styrt fra et prestasjonsorientert læringsmål, mens elev 5 og elev 6 hadde et mer mestringsorientert læringsmål.

Dette viser at elevene som ble intervjuet både var preget av mestrings- og prestasjonsorientert læringssyn i skolen. Ifølge Manger og Wormnes (2018) vil det være mest hensiktsmessig å ikke ha for mye vekt på prestasjoner og prestasjonsbaserte læringsmål. Det kan da føre til at eleven kan bli for opptatt av å prestere og skape suksess, og i verstefall kan det føre til en frykt for å mislykkes. Det kan tenkes at elev 4 som også var den eneste eleven som vurderte å droppe ut, kan hatt for mye fokus på prestasjon i skolen, og da bare vil prestere akkurat nok til å fullføre utdannelsen. Dermed kan eleven kanskje ha glemt noe av gleden en får av å mestre som ifølge Manger og Wormnes (2018) er sentralt. Gleden ved å mestre kunne da ha ført til at eleven ikke var så avhengig av hjelp utenifra. Hjelp utenifra var for øvrig noe eleven nå også hadde oppsøkt, for å klare gjennomføringen.

Selv om de andre elevene som satte prestasjon høyt ikke trengte hjelp utenifra nå, kan det tenkes at de hadde blitt mer avhengig av det om prestasjonene hadde uteblitt. Da kan en bli mer redd for å møte nye utfordringer i frykt for å mislykkes. Dette fordi prestasjonen i seg selv blir belønningen en lever på, og ikke læringsaktivitetene og gleden disse kan gi.

En kan ifølge Manger og Wormens (2018) si at elev 5 og elev 6 dermed har en fordel, ved at de lettere kan få til kreativ tenkning i skolen og finne glede og entusiasme i det de holder på med. Selv om det bare var elev 4 som vurderte å droppe ut, kan det tenkes at det er fordeler ved å ha et mer mestringsorientert læringssyn i mange situasjoner. Undersøkelsen her er uansett for liten i omfang til å kunne bekrefte eller avkrefte dette. Ut ifra det som elev 4 og de andre sier, vil det kunne tenkes at et mestringsorientert læringssyn kan være noe som setter prestasjoner litt til side. Jamfør Manger og Wormnes (2018) som dermed også kan skape økt glede ved å gå på skolen.

5.3 Selvbestemmelse og mestringsforventninger hos elevene.

Selvbestemmelse og å utføre læringsaktiviteter med andre elever på skolen var noe flere av elevene mente var en viktig motivasjonsfaktor for å dra på skolen. Dette gjaldt blant annet for elev 2 som likte diskusjoner, elev 3 som satte elevdeltagende aktiviteter høyt og elev 6 mente drøfting førte til læring. Disse funnene ligger tett opp mot det Diset (2019) sier er viktig i «Self-determination theory» der elevene føler at de har en medbestemmelse og at mennesker har et behov for tilhørighet. Det kan tenkes at disse elevene fikk denne medbestemmelsen og tilhørigheten igjennom læringsaktiviteter i samarbeid med medelever eller lærere i klasserommet.

Elev 5 var opptatt av å lære noe nytt som også er en del av behovene mennesker har ifølge Diseth (2019). Da får eleven utrettet noe og brukt egne evner effektivt til å tilegne skape denne kunnskapen og som i sin tur bygger opp om «Self-determination theory» ved Robert With (1959). Han mener det å skaffe seg kompetanse er en medfødt egenskap.

Elev 1 og elev 4 sine svar bar ikke like mye preg av selve læringsaktivitetene, selv om elev 4 hadde noe motivasjon i skolen ved å delta i gruppeaktiviteter så kan den motivasjonen han fant der ha vært med på å skape en vis tilhørighet da han var på skolen. Elev 1 på sin side hadde sterke interesser for økonomi og historie. Dette vil da ha vært med på å dekke det medfødte behov på skolen om å skaffe seg kompetanse ifølge With (1959). Det kan tenkes at dette behovet var viktig for henne, og at hun derfor ikke nevnte den sosiale tilhørigheten og gruppearbeid som viktige motivasjonsfaktorer. Men det kan også skyldes at hun ikke kom på dette under intervjuene.

“Self-determination theory” av Deci og Ryan og kompetanseteorien til With viser seg relevant ovenfor svarene elevene kom med i undersøkelsen. Om dette skyldes tilfeldigheter, eller at spørsmålene i undersøkelsen ledet til disse svarene eller om det er noe grunnleggende som uansett hadde kommet frem når det snakkes om elevenes motivasjon i skolen er vanskelig å si. Men det kan tenkes at spørsmålene har hatt en innvirkning på svarene, men samtidig vil det også understreke at teoriene muligens har noe for seg ettersom elevene verdsetter disse behovene og mener det er viktig for motivasjonen deres i skolen. Denne undersøkelsen er ikke stor nok i størrelse eller spesifisert nok mot to disse teoriene til å gi tydelige svar på hvor viktig og relevant de er innenfor motivasjonen. Men det kan tenkes at de har noe for seg og kanskje ligger det muligheter i å se nærmere på disse teoriene for å finne bedre svar på hvorfor noen elever kommer seg igjennom det videregående utdanningsløpet og andre ikke?

5.4 Self-efficacy

Mestringsforventninger og tidligere mestrings erfaringer

Da elevene svarte på hvordan de hadde mestret skolen tidligere mente alle elevene utenom elev 1 at de hadde gjort det. Ut ifra Bandura sin Teori om mestrings erfaring/tidligere erfaring skulle elevene som svarte at de mestret skolen godt tidligere skulle klare seg greit på skolen nå og videre på videregående og eventuelt i seinere utdanningsløp. Dette støttes også av Reegård og Rogstad (2016) ettersom de mener karakterer og skoleprestasjoner fra 10. klasse er helt avgjørende for hvordan elevene klarer seg på videregående. Dette stemte godt overens med 4 av de seks elevene som ble spurt i undersøkelsen. Elev 1 derimot følte hun ikke mestret skolen godt tidligere, men gjorde det nå. Som nevnt i presentasjon av funnene kom hun til Norge i midten av barneskolen, og dette kan ha hatt innvirkning på svaret. Elev 4 som mente han mestret skolen godt tidligere, følte ikke han gjorde det nå. Selv om han følte han ikke mestret skolen greit nå, sa han at karaktermessig var han helt gjennomsnittlig, og det kan tenkes at han har dratt nytte av gode kunnskaper fra grunnskolen. I slik måte stemmer dette med Reegård og Rogstad (2016) sitt utsagn om at karakterer og tidligere skoleprestasjoner er viktig, men han klarer ikke å dra nok nytte ut av tidligere mestrings erfaringer til at Bandura sin teori stemmer her. Dette klarte derimot elev 6, som sa han ikke var den flinkeste i starten av skolegangen, men når han først begynte å få det til var han som en bil som bare rulle av gårde og ikke ville stoppe. Så for elev 6 fungerte tidligere erfaring med å klare utfordringer

som en energi som ikke var mulig å stoppe uten videre. Han mente også det ville ta flere år, og at han måtte forandre seg som person om han skulle stoppe opp.

Tidligere erfaringer kan ut ifra undersøkelsen sies å ha noe innvirkning ettersom 4 av 6 elever stemmer overens med bandura sin teori, og hos 5 av 6 elever i følge Reegård og Rogstad (2016). En skal huske på at en da ikke vet eksakte karakterer hos eleven før og nå. Og det er vanskelig å måle hvor godt elevene mestret skolen før og nå. Men at mestringsforventninger bygget på tidligere erfaringer kan være nyttig å se nærmere på som en faktor for å få elever igjennom videregående blir styrket igjennom svarene til eleven.

Vikarierende erfaringer og andres erfaringer

Elev 1 var blant de eleven som mente hun hadde effekt av vikarierende erfaring, hun nevnte blant annet at foreldrene hadde fullført mastergrader, og da var det ikke noe som skulle tilsi at hun ikke skulle klare det. Elev 2 sa også at hennes foreldre hadde høyere utdanning da hun svarte på om hun kunne ha droppet ut fra videregående. Måten hun sa det på gjorde at en kan se det på som en vikarierende erfaring, for når hennes foreldre har klart det, er det ikke noen grunn til at hun selv ikke skulle klare det. Her brukte både elev 1 og elev 2 familiemedlemmer som sammenligningsgrunnlag. Elev 6 nevnte miljø som en faktor som gjorde at han ikke ville droppe ut av videregående. Det kan tenkes at denne faktoren kan ha sammenheng med at de andre han går med på skolen klarer utdanningen greit, og at det derfor ikke skal være noen grunn til at han ikke gjør det? Ellers kom det frem at noen elever trodde at en av grunnene til det lave frafallet i videregående kunne ha noe med at de elevene som tar studiespesialiserende utgangspunktet er mer motivert enn de som tar andre studieretninger. Det kan da tenkes at de overbeviser seg selv om at de på studiespesialiserende er mer motivert for å fullføre videregående, og på den måten også sammenligner seg selv med en gruppe som har stor sjans for å lykkes med dette ifølge dem selv.

Verbal overbevisning

Et støttende miljø der elevene «pushet» hverandre på en positiv måte var en form for verbal overbevisning som hjalp elev 3 når skolen var tung. Selv om bandura mener denne effekten har en kortidseffekt, kan det tenkes at denne effekten kan gjenta seg mange ganger om elev 3

er et positivt læringsmiljø. Elev 6 mener støtte fra familien er en viktig faktor for å komme på skolen, og dermed klare det skolefaglige. Det samme var det også for elev 1, hennes foreldre støttet henne ikke bare skolefaglig, men satte helsen hennes høyt. Kanskje kan denne støttet igjen ha vært med på å støtte og styrke henne som person som igjen styrket henne på skolen, selv om støtten ikke var direkte knyttet til det faglige. Elev 2 svarte også at hun hadde et nettverk av venner og familie som støttet henne når hun hadde det tungt og at de «pushet» henne til å klare utfordringer på skolen.

Elev 4 var den eleven som ga mest uttrykk for at han ikke trivdes på skolen, og sleit med å motiveres seg til å fullføre utdanningen. Men ha nevnte at om han hadde færre venner og ikke familie rundt seg kunne det hende at han hadde droppet ut. Her kan en bare dra tolkninger, men det virker ikke usannsynlig at venner og familie prøver å overtale han til å fullføre utdanningsløpet, noe som i sin tur fører til at han er redd for å skuffe dem ved å droppe ut. Om dette stemmer kan det tenkes at Bandura sin teori om Self-efficacy kan være en teori som gir gode svar på hvorfor denne eleven ikke dropper ut, men fortsetter skolegangen selv om han mangler motivasjon og kjeder seg på skolen.

Emosjonelle forhold

De emosjonelle forholdene og spenninger knyttet opp mot resultater kan virke positivt og negativt ifølge Bandura. Elev 1 var for eksempel veldig opptatt av gode karakterer og la dermed et press på seg selv når hun skulle prestere. For henne kunne dette presset fungere godt på resultatet og hun oppnådde gode karakterer. På en annen side la hun vekk alt annet ettersom det ikke hadde betydning.

Elev 6 mente kompisene av han stresset med å få gode karakterer, mens selv tok han det helt med ro. Dette kan skyldes at han var sikker på at han skulle få gode karakterer uansett, og dermed ikke dro nytte av emosjonelle forhold og fysiske reaksjoner? På en annen side virket som om han hadde god kontroll på stress og fysiske spenninger, og dermed var disse følelsene heller ikke et hinder for eleven. Det er vanskelig å si hva dette skyldtes, men ifølge Bandura ville eleven kunne ha nytte av noen spenninger rundt prestasjon, for å prestere. Men på en annen side ville heller ikke elev 6 få negative reaksjoner på prestasjoner ved for mye spenning.

For elev 4 kan det tenkes at krav om å prestere noen ganger gjorde det vanskelig for han på skolen. Selv om sosialt press kanskje holdt han på skolen, kan det tenkes at press på resultater

kan ha gjort det noe vanskeligere å finne motivasjon, og kanskje spesielt ettersom han heller ikke var sikker på hva han kunne bruke resultatene til i fremtiden, og han ikke forsto meningen med alt en skulle lære på skolen.

Alle elevene hadde noen mål om fremtiden, selv om motivasjonen for å nå disse var variert. Men det kan tenkes at spenninger og fysiologiske reaksjoner knyttet opp mot karakterer for å nå dit kan hjelpe, men samtidig kan de bli et hinder om de blir for sterke. Dette stemmer godt overens med Bandura sin teori, men denne undersøkelsen er hverken spesifikk nok, eller i en størrelse som kan bekrefte at dette stemmer for elever på videregående. På en annen side motbeviser heller ikke undersøkelsen banduras teori, og en kan anta at den kan ha noe for seg, og at dette kan være med å forklare suksessfaktorer for enkelte, ingen ting for andre, eller vanskeligheter for noen elever.

5.5 Hvorfor har vi egentlig skole?

En annen faktor når det gjelder motivasjon i skolen er hva elevene tenker om grunnen til at vi har skole? Her nevnte alle elevene utenom elev 1 at skolen skulle hjelpe og styrke samfunnet i en eller annen form. Dette ligner mye på tankene Ozmone og Craver (1995) kommer frem til når de ser på utdanning igjennom en rekke ulike filosofiske retninger og personer. I dette tilfelle virker det som om elevene stort sett ser den samfunnsnyttige funksjonen den har, og dette ligger tett opp mot formålet til opplæringsloven der elever og læringer skal utvikle ferdigheter til å kunne få seg arbeid, og delta i samfunnet, samt bli engasjert og få glede til å skape og utforske (Opplæringslova, 1998d, §1-1).

Dette gjelder også for elev 4. Han ser hvorfor en trenger utdanning, også i fra sitt eget ståsted, der han mener at utdanning vil kunne gjøre han til ordentlig og oppegående medlem av samfunnet. Men på en annen side sliter han med å fullføre, og han mener også han kunne klart seg uten utdanning.

Et annet interessant funn er hvordan elev 2 henviser til at en burde spurt elever på yrkesfag, der hun tror de ville gitt andre svar enn de som går på studiespesialiserende. Hun er selv positiv til skole og utdanning, noe hun muligens tror de som går yrkesfag ikke er. Som vist tidligere i oppgaven er frafallet høyere på yrkesfag, og det kan tenkes at de ikke har like

positivt syn på skole ifølge elev 2. I så fall er det ikke sikkert de ser like stor nytte av utdanningen slik den er i dag.

Her er det vanskelig å være sikker på hva hun mener svaret er, men det kan virke som hun mener elevene på yrkesfag muligens ikke ser like mye samfunnsnyttene av utdanning og alle fagene de skal gjennomføre. Kanskje føler elevene på yrkesfag at mye av det de lærer ikke er relevant ettersom de muligens skal rett i jobb, - eller at det ikke er relevant for eventuell videre studieretning? Dette blir bare tolkninger basert på elev 2 sine svar. Men at elev 2 er inne på en interessant vinkling av spørsmålet er sikkert. Og kanskje ligger det mer bak denne tolkningen en vi vet? Kanskje er det noe her som er med på å forklare hvorfor frafallet er høyere på yrkesfag?

De individuelle fordelene ser også mange av elevene. De ser at skolen er med på å utvikle dem som mennesker, lære dem grunnleggende kunnskaper og sikre at de kan delta i samfunnet i fremtiden og gjerne da være litt unik som elev 4 sier.

Ellers ser flere av elevene og da spesielt elev 6 på utdanning som noe som trykker samfunnet og skaper tillitt i befolkningen, og på den måten kan bidra til å hindre korrupsjon. Som hans egne ord så vil utdanning «styrke folket rett og slett».

Mange av svarene til elevene om utdanning handlet også om å lære seg nye ting, som de forhåpentligvis også vil ha nytte av i fremtiden. Dette støtter opp under tankegangen til John Dewey som mener at kunnskap elevene lærer på skolen vil skape erfaring og endring hos individet som igjen har overføringsverdier i nye situasjoner. Et viktig poeng hos Dewey er at alle elever vil møte utfordringene i skolen ulikt, ettersom elevene har ulik erfaring fra før. Derfor vil det være viktig å tilpasse undervisningen for alle elevene. Både med tanke på selve undervisningsopplegget, men også at skolen speiler dagens samfunn og hva dagens samfunn krever.

Kanskje er dette noe av det elev 2 tidligere var inne på når hun mente yrkesfagelever kanskje ikke ville gitt de samme svarene. Kanskje er ikke alt de lærte på skolen er like nyttig og relevant for deres fremtidige jobb og liv? Men at elever på studiespesialisering føler at skolen tilpasser seg fremtidens høye utdanningskrav som Reegård og Rogstad (2016) nevner.

Flere av elevene satte også pris på refleksjoner slik som elev 2 som mener refleksjoner og diskusjoner i klassen var positivt for henne. Dette stemmer også med elev 3 som likte litt praktiske ting, og ikke bare klassiske forelesninger der læreren overførte kunnskap uten

kommunikasjon. Dewey er også klar på at refleksjon må inn for at elevene skal kunne hindre i å gi opp. Dette fordi refleksjon skaper muligheter for å se løsninger. Ved å lære seg å se løsninger kan dette hjelpe elevene når nye utfordringer og problemer oppstår. Ut fra Dewey sin teori vil en også i dagens skole kunne dra nytte av å skape enda mer refleksjoner og tanker hos elevene, og ikke bare «servere» de ferdig kunnskap som kan hindre tankegang og refleksjon. Da vil eventuelt sitatet han er kjent for, stemme bedre med hvordan videregående skal utvikle elevene «Learn to know by doing, and to do by knowing».

5.6 Hvor er spesialpedagogene i skolen, kunne de utrettet noe?

Elevene som ble intervjuet synes det var vanskelig å svare på hva en spesialpedagog er, og det var egentlig bare elev 1 som ga uttrykk for at hun viste det. Da de skulle svare, nevnte flere at spesialpedagogen var en som ga spesialhjelp, men strevde å gi en mer informativ forklaring. Det at spesialpedagogen skal utføre spesialhjelp for de som trenger det stemmer egentlig godt med teorien og da opplæringsloven som sier at elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen har rett til spesialundervisning.

Rett til spesialundervisning er her en viktig detalj, ettersom det ikke er krav om hvem som står for denne spesialundervisningen selv om elevene har rett på den. Riktignok skal det ligge en sakkyndig vurdering til grunn som kan inneholde føringer her. Men som det kommer frem i rapporten «uten mål og mening» fra barneombudet om hvordan stadig økt bruk av assistenter tar over denne undervisningen. Tall fra speedprosjektet viser at assistenter står for omtrentlig halvparten av denne undervisningen, og da er det heller ikke rart at elevene sleit med å skille spesialpedagog, fra «vanlig» lærer til assistenter eller som elev 2 som blandet det med psykolog i et av svarene sine. Så selve definisjonen på en spesialpedagog var vanskelig for elevene. Men er også vanskelig i teorien, ettersom det er en semiprofesjon. Dette gjør at spesialpedagoger ikke har en enerett til å drive spesialundervisning, og en kan dermed skjønne at elevene strever med å vite hva en spesialpedagog er.

Elevene var noe delt i opplevelsen av spesialundervisning. Elev 5 mente hans bror kanskje hadde fått hjelp av spesialpedagoger, og elev 6 som mente en venn hadde fått god nytte av spesialpedagogisk hjelp. Elev 4 derimot som sleit med motivasjonen på skolen kunne bare tenke seg hjelp av en spesialpedagog om de andre ikke oppdaget det. Dette ettersom han mente den var stigmatiserende å få slik hjelp. Han var da redd for at venner lett kunne dømme han som dum om de fikk vite at han mottok hjelp. Han hadde derfor oppsøkt hjelp utenfor

skolesystemet fordi det gjorde at ingen andre trengte å vite om det. Dette stemmer godt overens med det som blir nevnt tidligere i teoridelene i oppgaven at spesialundervisning lett kan virke stigmatiserende og ødeleggende for elever som skal motta den. Dette gjelder spesielt ved differensiering som Dalen og Ogden (2017) nevner.

Det kommer også frem i rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» av Nordahl og Ekspertgruppen (2018) hvordan assistentbruken i spesialundervisning kan være med på å forsterke denne stigmatiseringen av elevene som mottar spesialundervisning. Dette er også noe av grunnen til at Nordahl-rapporten kom med det drastiske forslaget at en kanskje må vurdere å avskaffe spesialundervisningen slik vi kjenner den i dag. Fordi den gir ikke gir elevene godt nok utbytte, og at en heller burde satse på å skape en mer inkluderende undervisning for alle elever. Dette er fine tanker, men det virker som en hastig avgjørelse med tanke på at omtrentlig halvparten av de som skal få spesialundervisningen ikke får det av kompetente personer.

Kanskje burde en i stedet høre på forslaget til barneombudet og heller endre opplæringsloven, slik at de som har krav på spesialpedagogisk tilbud er sikret å få det av de som har kompetanse på området? Det er jo vanskelig å måle effekten av spesialundervisning når mye av undervisningen gis av de som ikke er spesialpedagoger eller har kompetanse til å utføre den?

For at elevene skal få spesialundervisning, står det som tidligere nevnt at de må ha en sakkyndig vurdering som grunnlag for dette. Men da vil det jo også være vanskelig å forebygge vansker, og hindre at barrierer dukker opp slik som Tangen (2012) mener er helt sentralt i spesialpedagogikken. At elevene sliter med å vite hva en spesialpedagog er, og som elev 4 sier at det er et stigma rundt spesialpedagogene er kanskje ikke så rart om spesialpedagogene bare kommer inn i skolesystemet når «problemet» har oppstått, nemlig at elevene ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen. Kanskje kan det tenkes at spesialpedagogene kunne fått en bedre status i skolen ved heller å inkludere de i ordinær undervisning? Istedenfor at elevene som har krav på spesialundervisning skal inkluderes med resten av elevene som rapporten av Nordahl og Ekspertgruppen (2018) foreslår. Men da må også barrierer som sakkyndig vurdering heller ikke ligge til grunn for at elever skal få hjelp.

Elev 2 blandet som sagt spesialpedagog med psykolog. Men eleven mente på generelt grunnlag at det var alt for lite hjelp å få for elevene som sliter på skolen. Her nevner hun blant annet at helsesøster er for lite på skolen og at elevene burde få et bedre tilbud når det gjelder

psykisk helse og da igjennom skolesystemet. En spesialpedagog har ikke utdannelsen til en psykolog og vil ikke kunne drive behandlingen som en psykolog gir. Men kanskje kan en ved å inkludere spesialpedagoger i mer ordinær undervisning, der de kan drive forebygging av vansker og barrierer igjen forebygge psykiske vansker og styrke den psykiske helsen til elevene?

Rapporten «Veien videre» fra Forskningsrådet (2014) tar også opp hvordan behovet for spesialpedagoger vil være økende fremover, og da rettet inn mot språkvansker. Men også inn mot nettopp sosiale og emosjonelle vansker. Basert på det denne rapporten viser, vil det uansett være viktig for spesialpedagoger å jobbe inn mot den psykiske helsen til skoleelever, uansett om de skal gjøre dette forebyggende eller i en form for å avhjelpe eller redusere de barrierene som allerede er der.

5.7 Hva gjorde at elevene egentlig fullførte utdanningen?

Vi finner ikke alltid svar med grunnlag i teorier, og i dette tilfellet er også omfanget av oppgaven begrenset. Dette gjør at ikke alle svar som elevene reiser kan begrunnes empirisk opp mot teorien, men blir meninger som elevene selv uttrykker.

På en annen side er det elevenes svar og meninger som oppgaven er ute etter. Da elevene skulle oppgi såkalte pull-faktorer som dro de mot skolen var det som tidligere vist venner og det sosiale livet der som dominerte. I tillegg ble mange andre ulike faktorer oppgitt. Dette viser at det sosiale og venner var en viktig faktor som alle elevene var opptatt av, og som kan tenkes er viktig for at elevene vil dra på skolen. Dette vil igjen være en faktor som kan gjøre det lettere å fullføre det videregående utdanningsløpet. Resten av svarene viste store variasjoner, og dette viser bare hvor kompleks det er å skulle finne enkelte faktorer som gjør at elevene blir tiltrukket av skolen i hverdagen.

Når det gjaldt faktorer som gjorde at elevene ikke ville komme på skolen var det bare en faktor som ble nevnt flere ganger, og dette var den faktoren som dro de mot skolen, nemlig den sosiale biten og venner. Dette kunne og virke negativt for de elever som strevde sosialt og hadde få venner. Så igjen var det mange individuelle meninger og svar som sammen gjør det komplekst å skulle finne svar på hva det er som gjør at elever har lyst til å komme på skolen, eller ikke.

Elevenes stemme i undersøkelsen kan derfor ikke uten videre være representative for alle elevene som går på studieforbereidende ved videregående i Norge. Muligens er dette det

viktigste funnet i undersøkelsen, der elevenes stemme får frem i at de alle er egne individuelle personer, som har ulike grunner til å komme på skolen. Samtidig viser undersøkelsen at elevenes stemme sier at skolen er en viktig arena for å være sosial og treffe venner, noe en skal ha med i tankene når en ser på frafallsproblematikken og prøver å finne svar her.

6.0 Oppsummerende konklusjon

Denne oppgaven hadde ikke som mål å finne løsninger på frafallsproblematikken, eller hvordan en kunne hindret frafall. Men å la elevenes stemme bli hørt så deres meninger på frafall, og hva som gjør at de vil fullføre videregående og tanker rundt skolegang kom frem.

Et sentralt punkt som alle elevene var enig i, var at venner og det sosiale aspektet på skolen var en viktig faktor for å dra på skolen. Utenom dette viste det seg at motivasjonsfaktorene var mange og ulike. For noen elever var den indre motivasjonen den viktigste drivkraften. For andre var den ytre motivasjonen sterkere, og ofte en kombinasjon av disse drivkreftene.

Flere likte også elevdeltakende aktiviteter der de gjerne hadde selvbestemmelse.

Mestringsforventningene var ulike, og en så at det stemte med teorien for noen elever. For andre elever igjen stemte ikke disse teoriene. Dette er med å vise kompleksiteten til de ulike motivasjonsfaktorene elevene hadde for å gjennomføre utdanningsløpet. Men her var det ett funn som gikk igjen hos elevene, nemlig at mye av motivasjonen var knyttet til fremtiden og muligheter og fordeler en eventuell utdanning ville gi. Dette var alt fra drømmejobben, mange ulike jobbmuligheter, til det å enklere å kunne forsørge en eventuell familie.

De fleste så også en mening med skole som samfunnsinstitusjon. Da både for dem selv som individer, men også for samfunnet som et felleskap. Men her mente en elev at svaret kunne blitt annerledes om de på yrkesfaglig studieretning hadde blitt spurt. Kanskje var denne eleven inne på noe her? Kan det hende at de ser annerledes på skole og hva den fører til for elevene? Kan dette ha noe med forskjellen på frafall fra yrkesfag mot studiespesialiserende? Kanskje ligger mye av motivasjonen hos elevene i hvordan de ser på skolen som institusjon, nytteverdien skolegangen gir dem, samt at de må få utfolde seg og skape tanker og refleksjoner som kan være med på å utvikle dem selv som mennesker.

Oppgaven viste også problematiske sider ved spesialpedagogikken, der en gjerne vil den skal virke forebyggende, men at den ofte ikke blir brukt før problemer har oppstått. Det gjør det heller ikke lettere når eleven sliter med å forstå hva en spesialpedagog er. Kanskje er det på tide at spesialpedagogene blir mer synlig i norsk skole? Ikke bare fysisk, ved at en bruker kvalifiserte personer til jobben og ikke så utstrakt bruk av assistenter som i dag. Det vil også kunne være en stor fordel om spesialpedagogene kan inkluderes i ordinær undervisning. Kanskje ligger det et stort potensialt her, ved å fange opp og hjelpe elever som sliter på skolen? Kanskje kan disse elevenes stemmer bli hørt tydeligere ved at spesialpedagogene er ute i klassene blant elevene. Kanskje kan de også hjelpe elevene med motivasjonsarbeid? For er det en ting denne oppgaven har vist, er det at motivasjon er et vidt tema med mange ulike sider. Der en motivasjonsfaktor som for eks. gode karakterer kan virke positivt på en elev vil kunne oppleves negativt og skape ubehag på en annen. Her må en lytte til de enkelte elevene og hjelpe de med å se potensialet som ligger i ulike motivasjonsfaktorer og gi gode grunner til å gå på skolen.

Med andre ord er løsningen kanskje å se elevene og hjelpe de med nettopp motivasjonen. For er elevene motivert, kan det virke som det å fullføre videregående går greit. Dette tross mange utfordringer. Er motivasjonen knyttet til framtiden vil det være en positiv faktor for de fleste elevene.

Kanskje kan det tenkes at min venn på videregående ikke hadde reist seg opp fra stolen i en skoletime om han hadde fått hjelp til å bli motivert, og gjerne med motivasjonsgrunner inn i framtiden? Som med hver enkelt elev på videregående i dag, er jeg nødt til å spørre han om hvorfor han reiste seg for å finne ut svarene.

6.1 Bidrag oppgaven kan gi videre

Denne oppgaven har funnet ut at det er vanskelig å lete etter enkelte faktorer og grunner når en ser hva som gjør at elever fullfører den videregående skolen. Selv om enkelte faktorer som fremtidig mål var viktig, og at venner og det sosiale trakk de mot skolen er det likevel store variasjoner i motivasjonsgrunnene og hva de fremtidige målene var. Dette viser at problemet med frafall er komplekst, der en må ned på individnivå for å finne gode svar. Det som gjør det enda mer komplekst er at disse svarene ikke alltid er overførbare til andre individer. kanskje

må nye undersøkelser i fremtiden lete enda grundigere på individnivå for finne god svar på spørsmålet: hva skyldes frafallene i videregående skole – og hvordan kan frafallet reduseres.

Spesialpedagogenes rolle i videregående er også noe en burde se nærmere på. Kanskje kunne spesialpedagogene ha vært et viktig virkemiddel for å hjelpe elevene til å fullføre videregående? I så fall bør en vurdere å lytte til Barneombudets forslag der de oppfordrer til å lovfeste at spesialundervisning skjer av fagpersoner med godkjent utdanning og kompetanse (Barneombudet, 2017).

Videre kan det tenkes at det ligger et potensiale i å la spesialpedagoger jobbe mer forebyggende i skolen, og ikke alltid på grunnlag av enkeltvedtak og sakkyndig vurdering. Det kan tenkes at på denne måten har de muligheter til å jobbe på individnivå med alle elevene, finne de som sliter, styrke den motivasjonen de har. Eventuelt hjelpe elevene med å finne motivasjon til å fullføre videregående. I så fall burde kanskje motivasjonsteorier og motivasjonsarbeid komme inn som en del av pensum når en utdanner seg til å bli spesialpedagog.

6.2 De sterke og svake sidene ved oppgaven

Det er mange ulike meninger på hva som er sterke og svake sider med en oppgave. Her vil jeg ta for meg det mine tanker rundt de sterke og svake sidene i denne oppgaven.

6.2.1 Sterke sider ved oppgaven

- Undersøkelsen kunne ha blitt gjort på mange andre måter. Men igjennom arbeidet med oppgaven mener jeg det ble en styrke å at elevenes stemme ble prioritert, og denne kom klart og tydelig frem. De hadde mange fine tanker og refleksjoner sett opp mot problemstillingen. Det er tross alt disse elevene som er midt oppe i utdanningsløpet på videregående, og ved å la de gi sine svar angripes problemstillingen ved roten. Jeg mener i ettertid at det ble en styrke å de finne svarene på problemstillingen.

- Teorien dekket opp om det elevenes stemmer formidlet. Selv om deler av teorien ikke ble like mye brukt, er dette også en styrke ved at elevenes synspunkter ikke ble undergravet av teorier som ikke passet med elevenes svar.

- Bruken av Pull-inn-faktorer og Push-out-faktorer var en relevant teori og metode for å belyse problemstillingen. Denne måten å samle inn data er ikke mye brukt innenfor forskning

på frafall i skolen, men det viste seg å være en fin og oversiktlig måte å organisere svar på. Da både for elevene og for den som behandler datamateriale i ettertid.

6.2.2 Svake sider ved oppgaven

Omfanget av oppgaven og deltagerantallet gjør overførbarheten noe problematisk og spesielt om en skal sammenligne svarene med andre undersøkelser. Men å konsentrere oppgaven om få elever og heller gå i dybden med hver enkelt var et bevisst valg, og kan ses på som en styrke i andre sammenhenger.

Elevene som takket ja til stille opp i undersøkelsen var alle positive til deltakelsen og ville gjerne bidra for å belyse elevenes hverdag i skolen. Det kan tenkes at disse elevene ga andre svar enn elever som ikke valgte å takke ja. Kanskje fikk en derfor de elevene som var minst redd for å snakke? Dette kan i så fall ha vært en svakhet i utvelgelsen av informanter, men kan også ha ført til gode og grundige datamaterialer.

Definisjonen av frafall i videregående er forandret de seinere årene, den er fortsatt noe forskjellig fra land til land. Dette kan gjøre oppgaven vanskelig å bruke i sammenligninger mot tidligere oppgaver, og oppgaver utenfor Norges grenser.

Oppgaven ble gjennomført i en tid preget av Covid19 med nedstengninger og usikkerhet i samfunnet. Dette kan ha hatt negativ virkning på oppgaven, men jeg velger å diskutere dette i et eget kapittel etter at styrker og svakheter i oppgaven er presentert.

6.2.3 Covid-19 sin innvirkning på oppgaven

Covid-19-situasjonen var med på å sette sitt preg på oppgaven. Ettersom dette er en situasjon som i meget stor grad preget landet og hele verden, vil jeg ta med et kort avsnitt om hvordan dette kan ha hatt spesielle innvirkninger på oppgaven og intervjuene som ble gjort i denne perioden da landet vekslet mellom å være åpent og nedstengt.

Alle elevene pratet om dette i starten av intervjuene. Alle elevene var tydelig lei situasjonen, og alle ga uttrykk for at undervisningssituasjonen på videregående var tyngre i den forstand at de hadde mindre motivasjon enn tidligere. Flere nevnte også på at gulroten ved å avslutte 13 års skolegang, nemlig russetiden kunne bli avlyst og syns hele situasjonen var lei og trist. Dette kan ha bidratt til at svarene har vært noe mer preget av negativitet rundt motivasjon i skolen. Men selv om dette preget dem, var de overaskende objektive og optimistiske på at dette var en midlertidig situasjon.

Det at mange av intervjukandidatene hadde mindre kontakt med venner og skolekamerater kan også ha bidratt positivt til svarene ved at de var pratevillige, og flere virket oppriktig interessert i hva forskningen handlet om og hva resultatene kunne bli? Samt at kanskje dette kunne hjelpe til ved å heve elevenes stemme, slik at den blir hørt utad. Mye av denne praten ble tatt før opptakene startet, og kan dermed ikke dokumenteres. Men det er viktig å få frem dette til de som eventuelt skal lese oppgaven og eventuelt bruke informasjon og resultater videre.

Ettersom denne oppgaven og intervjuene ble gjennomført i en slik tilstand kan det også tenkes at dette kan gjøre det vanskeligere å bruke dataene som kom frem i intervjuene i en mer normalisert situasjon. Men samtidig kan det ha ført til at disse dataene som ble samlet inn er ekstra verdifulle med tanke på at de vanskelig lar seg gjenskape. Men de må behandles med en forståelse for tidsrommet de ble samlet inn på, som var i en overgangsfase mellom åpning og nedstigning av samfunnet høsten og vinteren 2020.

7.0 Litteraturliste:

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman
- Barneombudet. (2017). *Rapport Uten mål og mening*. Hentet fra: <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrappporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bratholmen, N. V. L. (2020, 22. juni). Endringer i gjennomføringsstatistikken. Statistisk sentralbyrå. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/endringer-i-gjennomforingsstatistikken>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L.(2019). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Byrhagen, K. N. Flach, T. & Strøm, B. (2006). *Frafall i videregående opplæring: Betydning av grunnskolekarakterer, studieretning og fylke* (SØF-Rapport nr. 08/06). Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS. Hentet fra: http://www.sof.ntnu.no/SOF/SOF_R08_06.pdf
- Carlsen, H. & Ansari, I. (2019, 7. August). *Solberg lover at ni av ti elever består videregående skole i 2030*, NRK. Hentet fra: <https://www.nrk.no/norge/solberg-lover-at-ni-av-ti-elever-bestar-videregaende-skole-i-2030-1.14652102>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Coleman, J.S., Hopkins, J., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. F. & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S Department of Health, Education and Welfare.
- Dale, E. L. (1996). *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster*. Oslo: At Notam Gyldendal.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning – til elevens beste?: Det kommer an på Rettigheter, kompetanse, kvalitet*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Dalen, M. & Ogden, T. (2017). Spesialpedagogikk og spesialpedagogiske tiltak: Historikk, lover, læreplaner og organisering. I Rygvold, A. & Ogden, T. (Red.), (s. 268-299). *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- De Witte, K. & Cabus, S. J. (2012). Dropout prevention measures in the Netherlands: an explorative evaluation. *Educational Review*, 65(2), 155–176.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2011.648172>
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.
<https://doi.org/10.1037/h0030644>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67 <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Deci, E.L. & Ryan R. M. (2018) *Self Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford press
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan company.

- Dewey, J. (1998). *Experience and education: The 60th anniversary edition*. Indiana: Kappa Delta Pi.
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (22.Juli, 2021a). *Utdanning. Studier innen spesialpedagogikk*. Hentet 29.09.2021 fra: <https://utdanning.no/studiebeskrivelse/spesialpedagogikk>
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (20.april.2021b) Yrkesbeskrivelse- spesialpedagog. Hentet 30.09.2021 fra: <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/spesialpedagog>
- Diseth, Å. (2019). *Motivasjonspsykologi: Hvordan behov, tanker og emosjoner fremmer prestasjoner og mestring*. Oslo: Gyldendal.
- Diseth, Å., Mathisen, F. K. S. & Samdal, O. (2020). A comparison of intrinsic and extrinsic motivation among lower and upper secondary school students. *Educational Psychology*. 40(8), 961-980. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1778640>
- Egelund, N. (2011). *Folkeskolens utfordringer*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Ekren, R. (2014). Sosial reproduksjon av utdanning? *Samfunnsspeilet*, 2014(5), 20-24. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/210120?ts=14a1afdd738b.no>
- Falch, T., Johannesen, A. B. & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. (SØF-Rapport 08/09). Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS. Hentet fra: http://www.sof.ntnu.no/SOF/SOF%20R_08_09.pdf
- Fasting, R. (2021). Pedagogisk teoridanning i en inkluderende skole; spesialpedagogikkens bidrag. I Hausstätter, R. S. & Reindal, S. M. (Red.). *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 69-79). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Forskningsrådet (2014, Juni). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre*. Rapport: Ekspertgruppe for spesialpedagogikk (SPESPED). Norges Forskningsråd, ISBN: 978-82-12-03344-3

Gjessing, H.-J., Nygaard, H. D. & Solheim R. m.fl. (1988): *Studier av barn med dysleksi og andre lærevansker*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grigg D. B. (1977). E. G. Ravenstein and the “laws of migration”. *Journal of Historical Geography*, 3(1) s. 41-54. [https://doi.org/10.1016/0305-7488\(77\)90143-8](https://doi.org/10.1016/0305-7488(77)90143-8)

Groven, B. (2021). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.

Haug, P. (2014, 17. november). Spesialundervisning i praksis. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/spesialundervisning-i-praksis/>

Hedegaard-Sørensen, A. L., Baltzer, K., Boye, C., Andersen, L. G. & Tetler, S. (2009). Byggesten til ‘God praksis’. I Egelund, N. & Tetler, S. (Red.). *Effekter af specialundervisningen: Pædagogiske vilkår i kompliserte læringsituasjoner og elevenes faglige, sociale og personlige resultater*. (s. 271-308). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Høgskolen i Østfold (2019, 18. februar). Opptak lyd med mobil-app og nettskjema. Hentet fra <https://www.hiof.no/tjenester/it/intervju-opptak/lydopptak-mobil.html>

Høgskolen i Østfold. (2020, 17. juni). Retningslinjer for bruk av Zoom for røde data. Hentet fra: <https://www.hiof.no/for-ansatte/arbeidsstotte/it-stotte-ansatte/zoom/zoom-for-rode-data.html>

Imsen, G. (2008). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst: Tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21 (2016-2017)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Larsen, A., K. (2012). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fisher-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D. & Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. (ISBN: 978-82-12-03401-3). Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
<https://utdanningsforskning.no/globalassets/frafallrapport2015-kunnskapssenteret.pdf>
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2018). *Motivasjon og mestring: utvikling av egne og andres ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Markussen, E. (red.) (2010). *Frafall i utdanning blant 16-20-åringar i Norden*. (ISBN: 978-92-893-1999-7) Nordisk Ministerråd, København. <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:702859/FULLTEXT01.pdf>

Markussen, E., Frøyseth, M.W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse: Gjennomføring, bortvalg og kompetanse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002: Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. (Rapport 13/2008). Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/281968/NIFUrapport2008-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Markussen, E. (2019). *Karakterene fra tiende betyr (nesten alt): Om gjennomføring, kompetanseoppnåelse og slutting i videregående opplæring gjennom fire år for unge som gikk ut av ungdomsskolen i Bergen våren 2014*. (Rapport 2019:20). Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2624310/NIFUrapport2019-20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Markussen E., Carlsten, T. C., Grøgaard, J. B. & Smedsrud, J. (2019). *Respekt for forskjelligheten: En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018-2019*. (Rapport 2019:12) Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra: <https://www.nifu.no/publications/1744729/>

Markussen, E. & Grøgaard, J. B. (2020). *Gjennom tre år i videregående: Gjennomføring i videregående opplæring i Østfold 2016–2019; Sluttrapport*. (Rapport 2020:3). Oslo: Norsk institutt for studier, innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2658313/NIFUrapport2020-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Markussen, E. & Daus, S. (2020). 14 år etter avsluttet ungdomsskole – slik gikk det. *Bedre skole*, 2020(4), 41-49.
- Mathiesen, I. H. & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning- drivere og dilemma* (Rapport- IRIS - 2012/017). Stavanger: International Research Institute of Stavanger.
- Moran, A. P. (1996). *The Psychology of concentration in sport performance: A cognitive analysis*. New York: Routledge.
- Nordahl, T. & Sunnevåg A.-K. (2008) *Spesialundervisningen i grunnskolen - stor avstand mellom idealer og realiteter*. (Rapport 2-2008). Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet fra: <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/133784>
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under kunnskapsløftet* (Rapport nr. 2-2008). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. & Ekspertgruppen (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2019:2. (2019) *Fremtidige kompetansebehov II - utfordringer for kompetansepolitikken*. Norges offentlige utredninger. <https://www.regjeringen.no/contentassets/216ef613554042ccae0c127a6b3b3ac8/no/pdfs/nou201920190002000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2018). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Opplæringslova. (1998a). §3-1. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§3-1>

- Opplæringslova. (1998b). §5-1. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61) Lovdata. Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>
- Opplæringslova. (1998c). § 5-3. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61) Lovdata. Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-3>
- Opplæringslova. (1998d). §1-1. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>
- Ozmon, H. & Craver, S. (1995). *Philosophical foundations of education*. New Yersey, Ohio: Merrill
- Reegård, K. & Rogstad, J. (Red.). (2016). *De frafalne: Om frafall i vidaregåande opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Regjeringen. (2019, 24 Juni). *Beholder retten til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* [Pressemelding]. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/holder-retten-til-spesialundervisning/id2661681/>
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, Massachusetts & London: Harvard University Press.
- Rygvdal, A-L. & Ogden, T. (2017). *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skaalvik, E. M., Federici, R. A. & Klassen, R. M. (2015). Mathematics achievement and self-efficacy: Relations with motivation for mathematics. *International*

Journal of Educational Research, 72(1), 129-136.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.008>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2019). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skagen, K. (2021, 21. Juni). John Dewey. Hentet fra https://snl.no/John_Dewey

Statistisk sentralbyrå. (2021, 14. juni). Gjennomføring i videregående opplæring.

Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>

Støkken, A. M. & Nylehn, B. (Red.). (2002). *De profesjonelle: relasjoner, identitet og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I Befring, E. & Tangen, R.(Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2017, 13. Januar) *Fortsat højt uddannelsesniveau i Danmark*. Pressemeldelser. Hentet fra: <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeldelser/2017/fortsat-hojt-uddannelsesniveau-i-danmark>

Utdanningsdirektoratet. (2016), *Gjennomføringsbarometeret 2016: Nøkkeltall fra gjennomføringsindikatorene*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/gjennomforing/gjennomforingsbarometeret-2016.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2021, 25. Juni). Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og->

forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/

Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(1), 105-119. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2017-01-05>

With, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of Competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>

7.1 Figurer og tabeller

Figur 1: Bratholmen, N., V., L.. (2020, 22. juni) Endringer i gjennomføringsstatistikken.

Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/endringer-i-gjennomforingsstatistikken>

Figur 2: Bilder fra eget arbeid i kodingen av datamaterialet

Tabell 1: Datamateriale fra informantene satt i system

Tabell 2: Datamateriale fra informantene satt i system

- Tabell 3: Datamateriale fra informantene satt i system

- Tabell 4: Datamateriale fra informantene satt i system

Vedlegg

Vedlegg1: Meldeskjema NSD

Vedlegg2: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 3: Intervjuguiden

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 1: Meldeskjema NSD

Meldeskjema 419216

Skriv ut

Sist oppdatert

10.07.2021

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Lydopptak av personer

Type opplysninger

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertridelser?

- Helseopplysninger

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Frafall i videregående, sett fra et elevperspektiv.

Prosjektbeskrivelse

Masteroppgave om frafall i videregående, sett fra et elevperspektiv. Formålet med prosjektet er å få frem elevenes syn, og perspektiv på hva frafall i videregående skole kan skyldes.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Det vil være behov for å bruke lydopptak for å få med alle nødvendige opplysninger. Dette på grunn av at intervjuer skal kunne gjennomføre intervjuet og stille riktige spørsmål uten å bli forstyrret av å skulle skrive ned informasjonen under veis. Det vil også hindre informasjon og bli nedtegnet feil.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Bernt-Einar Hogstad, bertil_hogstad@hotmail.com, tlf: 91524379

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Dan Roger Sträng, dan.r.strang@hirof.no, tlf: 69608346

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Elever som er i et utdanningsløp ved en videregående skole

Rekruttering eller trekking av utvalget

Rekruttering via rektor/avdelingsleder ved tre ulike videregående skoler. Rektor/avdelingsleder vil da kunne hjelpe til videreformidle informasjonen til lærere, som igjen videreformidler den til elevene over 18 år. Lærer som videreformidler informasjon om prosjektet til aktuelle elever som er interessert i å delta ber elevene om å ta kontakt direkte med student. Slik vet ikke lærer hvem som velger å delta eller ikke.

Alder

18 - 20

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Lydopptak av personer
- Helseopplysninger

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Vedlegg

Intervjuguiden.2.0.docx

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Grunnlag for å behandle særlige kategorier av personopplysninger

Uttrykkelig samtykke (art. 9 nr. 2 bokstav a)

Redegjør for valget av behandlingsgrunnlag

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

informasjonsskriv.og.samtykke.5.0.docx

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Ja

Beskriv tredjepersoner

Elevene vil bli spurt om de kjenner andre elever som har falt fra på videregående.

Typer opplysninger om tredjepersoner

- Helseopplysninger

Hvilke utvalg avgir opplysninger om tredjepersoner?

- Utvalg 1: Elever som er i et utdanningsløp ved en videregående skole

Samtykker tredjepersoner til behandlingen av opplysningene?

Nei

Mottar tredjepersoner informasjon om behandlingen av opplysningene?

Nei

Begrunn hvorfor tredjepersoner ikke mottar informasjon

Jeg vet ikke hvem disse elevene er, og det vil ikke bli spurt etter hvem de er. Kommer det frem informasjon som gjør disse sporbare, vil informasjonen ikke bli brukt. I tillegg vil informant bli opplyst om å oppgi direkte identifiserende opplysninger, altså navn. Informant vil heller ikke bli bedt på å utdype slike opplysninger, fokus er utelukkende på informant sine vurderinger, opplysningene anonymiseres fortløpende. Er det informasjon som student eller veileder oppfatter som sporbare, vil disse bli anonymisert via omformulering, og om dette ikke er mulig den aktuelle informasjonen bli slettet.

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)
- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Gi beskjed til enten til student som gjennomfører intervjuene eller veileder. De får utdelt kontaktinformasjon om begge to ved eventuelt et intervju.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Kontakte veileder eller student, som igjen kan slette gjeldende opplysninger eller sende kopi til intervjuobjektets folkeregistrerte adresse, gjennom et rekommandert brev.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Ekstern tjeneste eller nettverk (databehandler)

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)

- Prosjektansvarlig
- Databehandler

Hvilken databehandler har tilgang til opplysningene?

Kun personer innenfor HIOF. Zoom vil bli brukt som ekstern digital plattform for innhenting av informasjonen til intervjuene. Her vil HIOF sine retningslinjer bli fulgt i henhold til "Retningslinjer for bruk av zoom for røde data" samt "retningslinjer for kvalifisering av data og informasjon".

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- opplysningene krypteres under lagring

Varighet

Prosjektperiode

04.09.2020 - 30.06.2021

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Vedlegg 2: NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Frafall i videregående, sett fra et elevperspektiv.

Referansenummer

419216

Registrert

11.10.2020 av Bernt-Einar Hogstad - bernt.e.hogstad@hiof.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Dan Roger Sträng, dan.r.strang@hiof.no, tlf: 69608346

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Bernt-Einar Hogstad, bertil_hogstad@hotmail.com, tlf: 91524379

Prosjektperiode

04.09.2020 - 30.06.2021

Status

10.07.2021 - Avsluttet

Vurdering (1)

20.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 20.11.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til

NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD

før endringen gjennomføres. **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET** Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse, samt alminnelige personopplysninger, frem til 30.06.2021. **LOVLIG GRUNNLAG: UTVALGET** Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2). **LOVLIG GRUNNLAG:**

TREDJEPERSONER Under datainnsamlingen kan det fremkomme personopplysninger om elevenes venner og bekjente. Det vil i så fall kunne inkludere særlige kategorier personopplysninger om helse (gitt at tematikken er grunner til frafall). Det legges opp til å begrense opplysninger om tredjeperson i intervjuene i så stor grad som mulig ved at informant blir bedt om å ikke oppgi direkte identifiserende opplysninger som navn. Videre skal fokus være på informantenes vurderinger. Informantene vil heller ikke bli bedt om å utdype disse opplysningene noe videre. Opplysningene om tredjepersoner skal anonymiseres fortløpende, og før publisering. Det er NSD sin vurdering at personvernulempen for potensielle tredjepersoner med dette reduseres betraktelig. Prosjektet har en allmenn interesse gjennom forskningsformål som er veid som høyere enn personvernulempen, gitt tiltakene som er spesifisert over. Behandling av personopplysninger om tredjeperson foretas med bakgrunn i allmenn interesse. For alminnelige og særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e), jf. art. 6 nr. 3 bokstav b), jf. art. 9 nr. 2 bokstav j), jf. personopplysningsloven §§ 8 og 9.

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

formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER: UTVALGET Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER: TREDJEPERSONER Så lenge tredjepersoner kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), protest (art 21). Det gis unntak fra informasjonsplikt etter art. 14 nr. 5 b), der personopplysninger ikke har blitt samlet inn fra den registrerte. Unntaket for informasjonsplikten skyldes at tredjepersoner kan være venner og bekjente som forsker ikke vet hvem er, og det vil kreve en uforholdsmessig stor innsats for prosjektet å informere disse. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3: Intervjuguiden

1.0 Oppvarmingsspørsmål

1.1 Hva studerer du på videregående? Og hvor langt er du kommet i løpet?

1.2 Vet du hva du skal gjøre etter videregående? Og har du tenkt på hvilken jobb du kunne tenkt deg i fremtiden?

1.3 Hva driver du med utenom skolen?

2.0 Hvorfor tror du vi har vi skole?

2.1 Et veldig åpent spørsmål, men kan du tenke deg hvorfor vi har skole? Og hva er meningen med skolen?

3.0 Frafall i norsk videregående skole

Intervjuet vil være preget av tematikken rundt elever som faller fra videregående skole i Norge. Derfor er det viktig å opplyse om definisjonen på frafall som lyder: «I Norge defineres det som frafall når en fem år etter å ha begynt, har gått mindre enn tre år og ikke lenger er i videregående.» (Markusen, E. 2011)

3.1 Kjenner du noen som har falt fra det videregående utdanningsløpet?

- ➔ Ja. Vet du hvorfor de falt i fra? Eventuelt hva tror du det skyldes?
- ➔ Nei. Kan du tenke deg hvorfor noen faller i fra?

3.2 Kunne du vært en av de som dropper ut?

- ➔ Hvorfor?
- ➔ Hvorfor ikke?

3.3 Kjenner du noen som tar det videregående løp ut over normert tid?

- Ja** ➔ Vet du eventuelt hvorfor de gjør det?
- Nei** ➔ Hva kan eventuelt være grunnen til at du ikke kjenner noen?

3.4 Tar du det videregående løpet ut over normert tid?

→ Vil du eventuelt si noe om grunnen?

4.0 Push an pull faktorer

4.1 Pull-in faktorer/nærhetsfaktorer → faktorer som gjør at du vil være på skolen.

4.2 Push-out faktorer/fraværsfaktorer → faktorer som gjør at du ikke vil være på skolen.

5.0 motivasjon

5.1 Hva motiverer deg på skolen?

- Åpent spørsmål gir muligheter for åpent svar.

5.2 Hva motiverer deg til å fullføre videregående?

5.3 Hvilken læringsaktivitet gjør deg mest motivert?

5.4 Om du skal nevne den viktigste motivasjonsfaktoren for å fullføre. Hva ville det ha vært?

Prestasjon

6.1 Hvorfor presterer du på skolen?

7.0 Forventninger rundt mestring

7.1 Føler du at du har mestret skolen godt tidligere?

7.2 Føler du at du mestrer skolen greit nå?

7.3. Tror du at du vil mestre skolen videre?

8.0 Spesialpedagogikk

8.1 Har du noen gang mottatt hjelp fra spesialpedagog? Hvordan var eventuelt dette?

8.2 Kjenner du noen andre som har gjort det? Hvordan tenker du dette egentlig var for eleven?

8.3 Kunne du tenke deg hjelp fra en spesialpedagog om du fikk det? Hvorfor kunne det vært nyttig/ unyttig?

9.0 Oppfølging

9.1 Føler du selv at du har fått god oppfølging fra skolens side opp igjennom skolegangen? (fra 1.-klasse til nå)

9.2 Har du fått noe tilpasset opplæring underveis? Alle elever har krav på tilpasset undervisning

→ Kan du eventuelt si noe om hva det gikk ut på og hvordan det føltes?

9.3 Har du mottatt noen for spesialpedagogikkens hjelp under din skolegang? (Defineres når læringsutbytte av ordinær undervisning ikke strekker til. Det skal da egentlig ligge en sakkyndig vurdering til grunn, samt en egen IOP).

Ja → Hvordan har dette vært? Og eventuelt hvem har stått for spesialundervisningen? (spesialpedagog, lærer, assistent osv.).

Nei → Hvordan tror du elever som mottar spesialpedagogisk hjelp opplever det? Og eventuelt hvem har stått for spesialundervisningen? (spesialpedagog, lærer, assistent osv.).

9.4 Kunne du tenke deg hjelp fra en spesialpedagog om du fikk det? Hvorfor kunne det vært nyttig/ unyttig?

9.5 Noe mer du vil si om oppfølging fra skolen?

Åpent spørsmål gir rom for åpne svar.

10.0 Drømmetiltak

10.1 Hva ville ditt drømmetiltak ha vært for å hindre frafall i den videregående skolen i Norge ha vært?

11.0 Avrunding.

Er det noe du føler har blitt glemt, eller har du opplysninger du vil tilføye?

11.1 →

Markussen, E. (2011). Frafall i videregående opplæring- i Norge og andre land. Bedre Skole, 2011(01), 10-15. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_1_11/BS_1-11_Markussen.pdf

Vil du delta i forskningsprosjektet

Frafall i den videregående skolen, sett fra et elevperspektiv

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kunne få frem elvers syn på frafall, og hva årsaken til frafall i den videregående skolen kan skyldes. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å få frem elevers synspunkt på hva frafall i den videregående skolen kan skyldes. Her vil elevers tanker, hypoteser og konklusjoner komme frem i masteroppgaven. Her vil alle svar fra elevene kunne komme frem, men de vil bli anonymisert, og informasjon vil ikke kunne være sporbar.

Det er viktig å nevne at under intervjuet vil det kunne bli snakke om tema som tilpasset opplæring og mestringsfølelse på skolen, som vil kunne være å betrakte som opplysninger om helse i vid forstand.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Fordi du er under riktig utvalgskriterier. Det er elever fra tre ulike skoler som får delta, og det er snakk om 2-4 elever fra hver skole. Henvendelsen skjer etter kontakt med rektor/avdelingsleder, som igjen kontakter lærere for å skaffe intervjukandidater.

Hva innebærer det for deg å delta?

«Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp i et personlig intervju. Dette vil vare i alt fra 30 minutter til over en time, litt avhengig av hvor mye informasjon du har å komme med. Det vil bli gjort lydopptak underveis, som vil bli transkribert til tekstformat etter at intervjuet er gjennomført. Når transkriberingen er gjennomført vil lydopptaket bli slettet.

På grunn av situasjonen med Covid-19 er det mulig intervjuet vil måtte bli gjennomført via internett og da zoom som databehandler. Her vil retningslinjene til Høgskolen i Østfold bli fulgt i henhold til klassifisering av data og informasjon <https://www.hiof.no/tjenester/it/lagring/klassifisering/> samt retningslinjene for bruk av Zoom for røde data <https://www.hiof.no/for-ansatte/arbeidsstotte/it-stotte-ansatte/zoom/zoom-for-rode-data.html>

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som har tilgang til lydfilene er student «Bernt-Einar Hogstad», samt veileder i oppgaven; Dan Roger Sträng.
- «Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode eller fiktivt navn, som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data», Innhentet informasjon lagres på en forskningsserver, og/eller fysisk innelåst.

Deltakeren vil ikke kunne gjenkjennes i en publikasjon. Data som kan gjør det mulig å gjenkjenne personer vil ikke bli brukt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er Sommeren 2021.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Høgskolen i Østfold ved Dan Roger Sträng (+47 696 08 346, dan.r.strang@hiof.no).

Vårt personvernombud: Martin Gautestad Jakobsen (+47 696 08 009, martin.g.jakobsen@hiof.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Dan Roger *Sträng*

Bernt-Einar Hogstad

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Frafall i den videregående skolen, sett fra et elevperspektiv» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)