

# I ferd med å droppe ut?

- *En studie av 10. årstrinnelevers syn på- og planer om videregående opplæring*

**Ellen Folstad Rognerud**



Masteroppgave i pedagogikk

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

**UNIVERSITETET I OSLO**

Vår 2011



SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:**

**I FERD MED Å DROPPE UT?**

En studie av 10. årstrinnelevers syn på- og planer om videregående utdanning

**AV:**

**ROGNERUD, Ellen Folstad**

**EKSAMEN:**

**Masteroppgave i pedagogikk Ped. 4391**

**SEMESTER:**

**Vår 2011**

**STIKKORD:**

**Samfunnsrettet pedagogikk, sosialisering, frafall fra videregående opplæring,**

## **Tema og problemstilling**

Denne oppgaven er basert på et ønske om en bredere tilnærming til frafallet i videregående opplæring. På tross av utdanningspolitiske målsettinger om at så mange som mulig skal gjennomføre videregående opplæring, er det i dag 30 % som ikke gjennomfører med oppnådd studie- eller yrkeskompetanse. Reformen og tiltak som er satt i verk for å redusere frafallet, har vært rettet mot tidlig innsats, grunnleggende ferdigheter og det å øke elevenes skolemotivasjon og læringslyst. Likevel ser vi at elevenes skolemotivasjon er synkende gjennom hele grunnskolen og når sitt laveste punkt i 10. årstrinn. Mitt mål med denne oppgaven er derfor å se på frafallet i videregående opplæring i et bredere samfunnsperspektiv.

Problemstillingen er:

Kan frafallet i videregående opplæring forstås ut fra utdanningspolitiske og samfunnsmessige rammer?

For å undersøke dette vil jeg se nærmere på 10. årstrinnelevers planer om å begynne i videregående opplæring og deres begrunnelser for disse planene. Jeg vil se på hvilke faktorer som ligger til grunn for elevenes utdanningsplaner, hva slags holdninger elevene har til utdanning generelt, og videregående opplæring spesielt.

## **Metode**

Videregående opplærings utvikling og utforming, samt forskning om frafall er redegjort for og diskutert. Dette og pedagogisk og sosiologisk teori om skole, sosialisering og samfunnsmessige strukturer, danner det teoretiske rammeverket for denne oppgaven. I forbindelse med oppgaven har det blitt utført en spørreundersøkelse med 309 10. årstrinnelever fra fem ungdomskoler på Østlandet. Målsettingen var å undersøke elevenes syn på, og planer for videregående opplæring for å belyse problemstillingen. Resultatene av undersøkelsen danner det empiriske grunnlaget for oppgaven.

## **Resultater / hovedkonklusjon**

Undersøkelsens resultater viser at over halvparten av elevene er lei av å gå på skole. Likevel har så å si alle planer om å begynne i videregående opplæring. Overvekten av elevene vil begynne i studiespesialiserende program, som leder til videre studier. Halvparten av elevene

begrunner sitt valg om å begynne i videregående med at det er forventet av dem. 80 % av elevene at alle burde gå i videregående opplæring. Elevene opplever høye krav om utdanning, fra foreldre og arbeidsmarkedet. De stiller likeledes høye krav om utdanning til seg selv og andre.

Sosiologiske og pedagogiske teorier viser at sosial og kulturell bakgrunn har betydning for elevenes tilpassing til skolens kultur, og utbytte av sosialisering og læringsutbytte i skolen. Nyere forskning viser igjen sammenheng mellom elevenes tilpassing til skolen, trivsel, motivasjon og skoleprestasjoner, som gir seg utslag i muligheten for å fullføre videregående opplæring.

Barn og ungdom tilbringer i dag stadig mer tid i pedagogiske institusjoner, og vi ser en skjev balanse mellom uformell sosialisering i hverdagslivets domene, og formell sosialisering i institusjoner. Det kan altså tenkes at det at mange ikke fullfører videregående opplæring, kan være et resultat av mistilpassing til skolens kultur gjennom mange år.

# Forord

Temaet for den oppgaven er basert på min interesse for samfunnsrettet pedagogikk, og de rammer og muligheter som ligger i og rundt utdanningssystemet i dagens samfunn. Mitt første møte med dette feltet var faget grunnleggende sosialiseringsteorier, og min interesse og engasjement for dette feltet ble enda større etter å ha blitt med i forskergruppen samfunnsrettet pedagogikk. En mer samfunnsengasjert, kritisk og ikke minst utrolig bra gjeng skal du lete lenge etter! Takk til forskere og studenter i forskergruppen for interessante diskusjoner og en god dose inspirasjon.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Christian Beck, for all hjelp i forbindelse med denne oppgave. Du har gitt meg mange gode råd, du tar deg alltid tid til å gi tilbakemeldinger, selv når dette betydde veiledningstime på Louisenberg sykehus. Vil også si takk for at du har vært med på å fronte samfunnsrettet pedagogikk som et viktig fag- og forskningsfelt, at du tar opp temaer som ikke alltid er like politisk korrekt, og sist men ikke minst at du virkelig verdsetter studenters forskningsmessige bidrag til akademien.

Min biveileder og gode venn Niri Talberg skyldes også en stor takk. Du introduserte meg til pedagogikken, geleidet meg gjennom Bachelorgraden, og har vært en utrolig stor støtte, og til stor hjelp under arbeidet med masteroppgaven.

Da dataene skulle kodes, og jeg innså hvor mye arbeid som egentlig stod igjen, kom Anders-Johan Nordahl Hansen meg til unnsetning, og kodet data på rekordtid. Takk for god hjelp.

Jeg vil også takke mamma og pappa for gjennomlesning, og støtte i arbeidet. Min samboer Oddne fortjener også en takk for gjennomlesning, støtte, og at du har holdt ut med mine opp og ned turer gjennom innspurten av arbeidet i med denne oppgaven.

Vi til slutt vil jeg også rette en takk til alle venner og medstudenter på, og utenfor Helga Eng, for kaffepauser, faglige diskusjoner, og mye moro mellom slagene.

Oslo, mai 2011

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn .....	1
1.2	Tema .....	2
1.3	Forskningsspørsmål og problemstilling.....	3
1.4	Oppgavens struktur og presentasjon av de enkelte kapitler .....	3
2	Frafall i videregående opplæring, et uønsket resultat av en ønsket politikk? .....	6
2.1	Oppbygging og utvikling av videregående opplæring .....	6
2.1.1	Reform 94.....	7
2.1.2	Kunnskapsløftet 06.....	8
2.1.3	Fellestrekk ved reform 94 og Kunnskapsløftet 06 .....	9
2.2	Videregående opplæring i 2011.....	10
2.2.1	Kompetanseoppnåelse i videregående opplæring .....	10
2.2.2	Strukturering av videregående opplæring etter Kunnskapsløftet 06.....	11
2.3	Frafall fra videregående opplæring.....	12
2.4	Tidligere forskning rundt omfang og årsaker til frafall i videregående opplæring ...	13
2.4.1	Nasjonal forskning rundt skolemotivasjon, omfang og årsaker til frafall.....	14
2.5	Hva gjøres for å forhindre frafall i videregående opplæring? .....	16
2.5.1	Tidlig innsatts og grunnleggende ferdigheter.....	16
2.5.2	Ny giv .....	17
2.5.3	Praksisbrevordningen .....	17
2.5.4	Motivasjon – Mestring – Muligheter?.....	18
3	Samfunns og skolemessige strukturer – et teoretisk rammeverk .....	20
3.1	Elevenes motivasjon for utdanning .....	20
3.2	Sosiale strukturer? .....	21
3.3	Samfunnets strukturer som premissleverandør?.....	22
3.3.1	Fra det enkle til det komplekse .....	23
3.3.2	Dagens samfunn – et maratonløp mot kunnskap og høyere utdanning?.....	25
3.3.3	Hva kreves for deltakelse i arbeidslivet i dagens samfunn?.....	26
3.4	Sosialisering – forholdet mellom samfunn og individ.....	27
3.4.1	Formell og uformell sosialisering .....	28

3.4.2	Skolen i dagens samfunn – økt institusjonalisering og formell sosialisering ....	30
3.4.3	Sosialisering – forholdet mellom hjem og skole .....	32
3.4.4	Reproduksjon av sosial ulikhet i skolen? .....	34
3.4.5	Frafall i videregående opplæring – en konsekvens av økt institusjonalisering og formell sosialisering? .....	35
3.5	Utdanningspolitiskmålsetningers konsekvenser for individ og samfunn .....	36
4	En vitenskapsteoretisk og metodologisk ramme for undersøkelsen .....	38
4.1	Vitenskapsteoretiskrammeverk .....	38
4.2	Metodologi.....	39
4.3	Validitet .....	40
4.4	Cook og Campbells validitetssystem.....	40
4.4.1	Ytre validitet.....	41
4.4.2	Begrepsvaliditet.....	41
4.4.3	Systematiske målingsfeil.....	42
4.4.4	Tilfeldige målingsfeil- et spørsmål om reliabilitet.....	42
4.4.5	Statistisk validitet .....	43
5	Undersøkelsen -metode, validitet, og gjennomføring .....	44
5.1	Datainnsamling .....	44
5.2	Utvalget .....	45
5.3	Hva er gjort for å sikre god validitet?.....	46
5.3.1	Ytre validitet.....	46
5.3.2	Begrepsvaliditet - operasjonalisering.....	48
5.3.3	Reliabilitet .....	50
5.4	Kontakt deltakerskoler, utvikling av spørreskjemaet og gjennomføring av undersøkelsen.....	51
5.4.1	Utvalget .....	51
5.4.2	Kontakt med deltakerskoler .....	51
5.4.3	Utforming av spørreskjemaet .....	52
5.4.4	Bearbeiding og analyse av spørreskjemaene.....	53
5.5	Utvikling av indekser.....	53
5.5.1	Presentasjon av indeksene .....	54
5.5.2	Indeksenes reliabilitet.....	58
6	Presentasjon av data, hvem er elevene i utvalget? .....	61



6.1	Skolemessig fordeling .....	61
6.2	Bakgrunnsvariabler.....	62
6.2.1	Kjønnsfordeling.....	62
6.2.2	Sosioøkonomisk bakgrunn .....	62
6.2.3	Grad av norsk opprinnelse.....	63
6.2.4	Faglige prestasjoner.....	64
7	Resultater.....	65
7.1	Resultater på de ulike indeksene .....	65
7.2	Har 10. årstrinnselevne planer om å begynne i videregående, og hvilke begrunnelser har de for disse planene? .....	66
7.2.1	Planlegger elevene å begynne i videregående opplæring?.....	66
7.2.2	Ønsket studieprogram på videregående .....	66
7.2.3	Begrunnelser for planer om å begynne i videregående opplæring.....	68
7.2.4	Begrunnelser for valg av studieprogram .....	69
7.3	Hvilke faktorer ligger til grunn for elevenes planer om videregående opplæring?... 71	
7.3.1	Forventningspress om å begynne i videregående?.....	71
7.3.2	Bør alle gå på videregående? .....	72
7.3.3	Grad av ytre motivasjon for videregående opplæring.....	73
7.3.4	Venners påvirkning .....	74
7.3.5	Foreldres påvirkning .....	75
7.4	Elevenes holdninger til videregående opplæring og utdanning.....	77
7.4.1	Lei av å gå på skole? .....	77
7.4.2	Grad av skolepositive holdninger.....	78
7.4.3	Syn på utdanningsnødvendighet.....	80
7.4.4	I hvilken grad er elevene fremtidsorienterte?.....	81
8	Empiriske konklusjoner.....	83
8.1	Har elevene tenkt til å begynne i videregående opplæring? .....	83
8.2	Hvilke begrunnelser har elevene for sine planer om videregående opplæring?.....	85
8.2.1	Hvorfor ønsker en så stor andel av elevene å begynne på studiespesialiserende program?.....	86
8.3	Hvilke faktorer ligger til grunn for elevenes planer om videregående opplæring?... 87	
8.3.1	Hvilke faktorer påvirker elevenes utdanningsmotivasjon? .....	87
8.4	Hva slags holdninger har ungdomsskoleelever til utdanning, og videregående opplæring spesielt? Ser de nytte av lang utdannelse? .....	89

8.4.1	Stiller elevene seg positive til skole og utdanning? .....	89
8.4.2	Ser elevene nytte av utdanning?.....	91
8.4.3	Oppsummering av interessante funn i undersøkelsen:.....	92
9	Avsluttende diskusjon – Om samfunnmessige rammer som ligger til grunn for frafall i videregående opplæring .....	94
9.1	Hvem er det som ikke fullfører videregående opplæring og hvorfor gjør de ikke det? 95	
9.2	Et fremtidsperspektiv.....	96
9.2.1	Utdanningsrevolusjon?.....	97
	Litteraturliste .....	99
	Vedlegg .....	2





# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Denne oppgaven tar utgangspunkt i den store frafallsprosenten vi nå ser i videregående opplæring i, med et fokus på rammene som ligger til grunn dette.

Videregående opplæring har røtter i grunnskolen, og sitt mål i fremtidens samfunnsborgere, som skal delta aktivt i samfunnet, og bidra til samfunnsutvikling. Derfor er det hensiktsmessig å se på videregående opplæring i et makroperspektiv, der vi tar hensyn til samfunnets krav og forventninger, skolesystemets oppbygging og struktur, elevenes motivasjon og fremtidsperspektiv, samt det postulerte fremtidige arbeidsmarkedet. Alle disse aspektene er knyttet til hva slags skole og samfunn vi ønsker å ha. Hvilke yrkes- og utdanningskrav skal vi stille til kommende generasjoner? Hva trengs for å opprettholde og videreutvikle et fungerende velferdssamfunn i fremtiden?

Skolemyndighetene har som målsetting at flest mulig skal gjennomføre videregående opplæring. Målsettingen bygger på intensjoner om å tilrettelegge for de beste mulige forutsetninger for den enkelte, og et ønske om utjevning av sosiale forskjeller i samfunnet. Det anses også som en forutsetning for økonomisk vekst, internasjonal konkurransedyktighet og samsvar med arbeidsmarkedets økende etterspørsel etter kunnskap og kompetanse på høyere nivå.

På tross av lav skolemotivasjon hos 10 årstrinneelevene, begynner 97 % rett i videregående opplæring etter fullført grunnskole (Utdanningsdirektoratet.no 2011/ Søkere). Samtidig er det bare 70 % av disse som fullfører videregående opplæring med oppnådd studie- eller yrkeskompetanse (Markussen m.fl. 2008).

Utdanningsmyndighetene beskriver frafallet i videregående opplæring som et av vår tids største samfunnsproblemer. Virkemidler for å redusere frafallet fra videregående opplæring har vært reformer av, og tiltak i, grunnskolen og videregående opplæring. Tiltakene som er satt i verk de siste årene har særlig vært basert på tidlig innsats og å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter, og faglige forutsetninger for å fullfører videregående. De siste

årene har også elevenes manglende skolemotivasjon, og tiltak for å øke denne, vært i fokus. Tiltakene som planlegges og settes i verk befinner seg på institusjons- og individnivå. Men hva så med det utdanningspolitiske og samfunnsmessige rammeverket som ligger til grunn for utdanningssystemet?

Vi ser i dag et bilde av en lang utdanningslinje for barn og unge som vokser opp i dagens samfunn. Obligatoriske utdanning i Norge i dag består av grunnskolen, med barnetrinn og ungdomstrinn, med til sammen 10 års varighet. Skolefritidsordningen, nå aktivitetskolen, kan også ses som en del av utdanningslinja, da den stadig bygges ut, med vekt på målstyring og læringsfremmende aktiviteter. I tillegg til den obligatoriske grunnskoleutdanningen har alle elever i dag også rett til videregående utdanning på 3-4 år. 97 % av elevene begynner i videregående opplæring etter endt grunnskole. I den andre enden av utdanningslinja har vi barnehagen, som nå er et tilbud til alle barn fra 1-6 år, noe de aller fleste benytter seg av. Samtidig ser vi en stadig vekst i antall søkere til høyere utdanning.

Sosiologiske og pedagogiske forskning og teorier, viser at sosial og kulturell bakgrunn har betydning for elevenes tilpassing til skolens kultur, og utbytte av sosialisering og læringsutbytte i skolen. Barn og ungdom tilbringer i dag stadig mer tid i pedagogiske institusjoner. Utvidelsen av barn og unges tid tilbrakt i pedagogiske institusjoner, betyr mindre tid tilbrakt i hverdagslivets domene. Vi ser en ubalanse mellom uformell sosialisering i hverdagslivets domene, og formell sosialisering i institusjoner. Hvilke konsekvenser kan en institusjonalisering av barn og unges liv, og et stadig økende krav til kunnskap ha for dagens ungdom?

Høyere krav til lange utdannelser og formell kunnskap, går på bekostning av den uformelle kunnskapen man tilegner seg utenfor institusjoner. Kan det tenkes at det at mange ikke fullfører videregående opplæring kan være et resultat av elevers mistilpassing i skolens kultur gjennom mange år?

## 1.2 Tema

*Frafall fra videregående opplæring er et samfunnsproblem som ikke lar seg løse uten at vi ser nærmere på ungdomstrinnet (Kristin Halvorsen 2010 skoleleder konferansen Ringer i vann).*

For å se på hvilke utdanningspolitiske og samfunnsmessige rammer som ligger til grunn for frafallet fra videregående opplæring, vil jeg undersøke de elevene som nå skal begynne i videregående. Utgangspunkt er deres syn på, og planer for skole og utdanning.

Jeg har valgt å utføre en kvantitativ spørreundersøkelse fordi det ikke finnes datamateriale som konkret omhandler dette området. Utvalget består av 10. årstrinnselever, og er begrunnet i elevenes lave skolemotivasjon, samtidig de aller fleste begynner i videregående opplæring rett etter fullført grunnskole.

### **1.3 Forskningsspørsmål og problemstilling**

Jeg vil med denne oppgaven å undersøke om det finnes tendenser blant 10. årstrinnselevne som kan peke i retning av at samfunnsmessige strukturer kan ligge til grunn for at nærmere 30 % (Markussen m.fl. 2008) av elevene som begynner i videregående opplæring ikke fullfører.

Det vil særlig bli lagt vekt på økt formell sosialisering og institusjonalisering i dagens samfunn generelt, og i opplæringssektoren spesielt.

#### **Den overordnede problemstillingen er:**

Kan frafallet i videregående opplæring forstås ut fra utdanningspolitiske -og samfunnsmessige rammer?

#### **Fra problemstillingen er disse forskningsspørsmålene utledet:**

1. Har 10. årstrinnselever planer om å begynne i videregående opplæring og hvilke begrunnelser har de for disse planene?
2. Hvilke faktorer ligger til grunn for elevenes utdanningsplaner?
3. Hva slags holdninger har ungdomsskoleelever til utdanning, og videregående opplæring spesielt? Ser de noe nytte av lang utdanning?

### **1.4 Oppgavens struktur og presentasjon av de enkelte kapitler**

## **Kapittel 2: Frafall i videregående opplæring, et uønsket resultat av en ønsket politikk?**

Jeg vil i dette kapitlet se nærmere på frafallproblematikken i videregående opplæring. Jeg tar først for meg den videregående opplærings struktur, og utikling, med vekt på de store toneangivende reformene Reform 94 og Kunnskapsløftet 06. Videre vil det bli redegjort for hvordan videregående opplæring er organisert i dag, før frafallsproblematikken mer konkret blir diskutert. Hvor mange elever begynner i videregående, hvilke studieprogrammer er mest populære, og hvor mange faller fra uten oppnådd studie - eller yrkeskompetanse? Til slutt i dette kapitlet blir forskning rundt omfang og årsaker til frafall presentert, og vi ser på skolemyndighetens tilnærming til frafallet.

## **Kapittel 3: Et teoretisk rammeverk**

I dette kapitlet presenteres det sosiologisk- og pedagogiske teoretiske rammeverket som ligger til grunn for oppgaven. Fokuset her er skole- og samfunnsmessige strukturer som er en del av, og ligger til grunn for utdanningssystemet. Jeg ser først nærmere på samfunnsutviklingen fra det tradisjonelle, til det moderne samfunn, og til dagens kunnskapssamfunn. Deretter ser jeg på hvordan pedagogiske institusjoners rolle har utviklet seg, og hvilken rolle disse spiller i barns og unges liv i dag. Anton Höems sosialiseringsteori, med vekt på forholdet mellom skole og hjem, og betydningen av balansen mellom formell og uformell sosialisering, blir redegjort for og diskutert. Bourdieus teori om kapital og sosial reproduksjon av ulikhet gjennom utdanningssystemet, vil også bli diskutert i tilknytning til Höems teori.

## **Kapittel 4: En vitenskapsteoretisk og metodologisk ramme for studien**

Dette er et mer generelt metodekapittel, der det vitenskapsteoretiske rammeverket og metodologien som ligger til grunn for undersøkelsen, blir redegjort for. Til slutt blir Cook og Campbells vurderingssystem for validitet redegjort for.

## **Kapittel 5: Metode, validitet, og gjennomføring av undersøkelsen**

Dette metodekapitlet beskriver metoden som er valgt for undersøkelsen. Metode for datainnsamling, og metodiske overveielser i forbindelse med utvelgelse av deltakere, utforming og gjennomføring av undersøkelsen blir presentert. Videre blir undersøkelsens validitet diskutert opp mot Cook og Campbells validitetssystem. Det blir deretter redegjort for prosessen rundt kontakt med deltakerskoler, og konkret utforming av spørreskjemaet,



gjennomføring, og bearbeiding av undersøkelsen. Til slutt blir indeksene som er utviklet i forbindelse med analysearbeidet presentert.

### **Kapittel 6: Presentasjon av data; hvem er elevene i utvalget?**

I dette kapitlet blir vi bedre kjent med utvalget, ved å se på deltakerskolenes fordeling i utvalget, kjønnsmessig fordeling, og karakterer. Deretter ser vi på elevenes sosioøkonomiske og kulturelle bakgrunnen.

### **Kapittel 7: Resultater sett opp mot forskningsspørsmålene**

Her vil resultater og funn fra undersøkelsen som er særlig relevante for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, bli presentert. Vi begynner med å se samlet på resultatene for indeksene som er utviklet. Deretter blir funnene presentert i henhold til hvert enkelt forskningsspørsmål. Til slutt følger en oppsummering av de mest relevante og interessante funn.

### **Kapittel 8: Empiriske konklusjoner**

Resultatene fra undersøkelsen blir diskutert opp mot det teoretiske rammeverket som er redegjort for. Fokuset ligger på å besvare forskningsspørsmålene ved hjelp av teori og empiri fra undersøkelsen.

### **Kapittel 9: Avsluttende diskusjon – om samfunnmessige rammer som ligger til grunn for frafall i videregående opplæring**

Funnene fra undersøkelsen diskuteres opp mot problemstillingen. Diskusjonen omhandler videre skolemyndighetenes innfallsvinkel mot frafallet i videregående opplæring, hva som gjøres, og hva som kan og burde gjøres videre.

# 2 Frafall i videregående opplæring, et uønsket resultat av en ønsket politikk?

## 2.1 Oppbygging og utvikling av videregående opplæring

Videregående utdanning har siden sin barndom stadig blitt utvidet og omstrukturert. Sentrale begrunnelser for dette har vært ønsket om en forlengelse av enhetsskoletilbudet, med tilretteleggelse av mulighet og rettigheter for videregående utdanning for alle. Sosial utjevning, samfunnsutvikling og kompetanse for deltakelse i yrkes- og samfunnsliv har, sammen med en økende elevmasse og en popularisering av videregående utdanning, lagt grunnlaget for de mange utvidelsene og omstruktureringene. Antallet ungdommer som begynte i videregående opplæring, har økt markant de siste 50 årene. I 1976 begynte 60 % av 16 åringene direkte i videregående opplæring, åtte år senere, i 1984, hadde tallet økt til 84 %, og før reform 94 var andelen økt til hele 90 %. (Markussen 2009). I 2010 begynte hele 97 % av elevene som gikk ut av grunnskolen direkte i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet.no 2011/Gjennomstøpning/overganger).

Historisk sett har utdanning på videregående nivå gått fra å være forbeholdt en liten mannsdominert elite, til nå å være en rettighet for alle. Et annet sentralt trekk ved utviklingen av videregående opplæring er at allmenn- og yrkesutdanningene i stadig større grad blitt integrert.

Den lovmessige etableringen av enhetsskolen ved *Folkeskoleloven* av 1936, og etableringen av en felles 9-årig opplæring for alle ved *Lov om folkeskolen for by og land* 1959, førte til en lik utdanningsmessig plattform for alle som søkte seg til videre utdanning (Sandberg & Høst 2009).

Fødselseksplosjonen etter andre verdenskrig, levestandard, velferdsutbygging, og en økende interesse for utdanning, førte til at søkertallene til videregående opplæring vokste raskt. På 60- tallet ble det derfor satt i verk en etablering av et nytt og mer helhetlig system for utdanning etter grunnskolen. Fra politisk hold, og særlig fra venstresiden og Arbeiderpartiet,

ble det argumentert for en sammenslåing av de yrkes- og allmennfaglige linjene, og en nedleggelse av lærlingtiden. Dette ble begrunnet som et verktøy for å nå måle om sosial utjevning gjennom likhet i utdanningsmuligheter. I 1965 ble det nedsatt en skolekomitè, Steenkomiteen, som skulle se sammenhengen mellom alle skoleslag på videregående nivå, både allmenn- og yrkesfag. Steenskomiteens innstilling ble presentert gjennom tre rapporter på slutten av 60- og begynnelsen av 70 -tallet. De skolepolitiske målene i utredningene var basert på argumentet om at utdanning er veien til økonomisk vekst og sosial utjevning. Alle skulle ha lik rett og mulighet til utdanning, og at alle, uavhengig av sosial bakgrunn, måtte få rett til videregående utdanning. Like muligheter uavhengig av kjønn og bosted, var også et argumentert her. Samtidig så Steenkomiteen et stort behov for omstrukturendring av videregående opplæring, og en systematisering av det sterkt fragmenterte systemet. Et siste argument for endring i videregående opplæring var at man måtte tilpasse seg de raske og uoversiktelige endringene i fremtidens samfunns- og næringsutvikling. Dette mente man at å best mulig sikre seg for gjennom generelle utdanninger, som kunne legge grunnlag for senere læring og omstilling (Innstilinger til Stortinget: 1967, 1969, og 1970).

Loven om videregående opplæring av 1974 førte formelt sett til en integrering i en felles videregående opplæring. Innholdsmessig ble det derimot ikke store forandringer, og de gamle skillelinjene bestod i stor grad (Lov om videregående opplæring 1974).

Stagnering i sysselsettingen på 80- tallet førte med seg en økning i tilstrømning i videregående opplæring. Men videregående opplæring var ikke i stand til å ta i mot alle som ønsket å begynne. Inntaksregler basert på karakterer og tilleggspong, resulterte i at mange eldre søkere gikk foran yngre, noe som resulterte i at mange 16 åringer ikke fikk plass i videregående opplæring. Dette, sammen med det at mange ungdommer ble gående lenge i videregående opplæring, og tok flere linjer og mange fag, hopet fra arbeidslivet tilbake til skolebenken, og fra allmennfag til yrkesfag, førte til nye krav om endringer. Man trengte på ny en strukturendring i videregående opplæring (Sandberg & Høst 2009).

### **2.1.1 Reform 94**

Reform 94 ble utarbeidet og innført under en arbeiderpartiregjering, med kunnskapsminister Gudmund Hernes ved roret. Reform 94 blir sett på som endemålet i prosessen om foreningen av allmenn- og yrkesfaglig utdanningstradisjoner. Med denne reformen ble all ungdom i alderen 16-19 år gitt lovfestet rett til tre års videregående opplæring som skulle lede frem mot studie- eller yrkeskompetanse. Lovfestet rett til videregående utdanning ble særlig begrunnet i

at dette var nødvendig for senere deltakelse i arbeid og samfunnsniv. Reformen blir beskrevet som en *rettighetsreform*, en *innholdsreform* og en *strukturereform*. Strukturmessig skjedde store endringer. Det ble det kuttet fra 109 til 13 grunnkurs. Kryssløpsmulighetene som hadde florert i den gamle strukturen ble redusert. Læreplasser tilknyttet yrkesopplæringene ble plassert i bedrifter. De innholdsmessige endringene er kanskje det mest sentrale ved denne reformen, og noe som senere har vært gjenstand for mye kritikk. Man innførte mer bredde i videregående opplæring, med spesialisering lagt til de siste årene. De yrkesfaglige linjene ble tilført en større del allmennfag på grunnkurs og VK1- nivå (andre året). Dette gav grunnlag for større mobilitet fra yrkesfag til allmennfag, mens veien fra allmennfag til yrkesfag nærmest ble blokkert. Det skjedde også en dreining i læreplanen mot mer målstyring (Sandberg & Høst 2009).

### **2.1.2 Kunnskapsløftet 06**

Med virkning fra august 2006 fikk vi igjen en ny reform, Kunnskapsløftet 06. Denne reformen omfatter hele den 13-årige grunnopplæringen, både grunnskole og videregående opplæring. Sentrale begrunnelser for denne reformen har vært behovet for endringer i hele skolesystemet, og en sterkere satsning på grunnleggende ferdigheter. Svak gjennomstrømmning i videregående opplæring, særlig i de yrkesfaglige linjene var også en sentral begrunnelse for innføringen av Kunnskapsløftet 06. Man har med Kunnskapsløftet videreført argumentasjonen om en bredere utdanning, som vi så i reform 94, og man mener fortsatt at spesialisering bør utsettes, slik at utdanningen er mer fleksibel, og at ungdommen skal bli omstillingsdyktige. Kunnskapsløftet ble i all hovedsak utarbeidet av regjeringen Bondevik II med kunnskapsminister Kristin Clemet i spissen, men ble innført av regjeringen Stoltenberg og kunnskapsminister Øystein Djupedal. Djupedal endret den opprinnelige reformen på to punkter, fremmedspråk i ungdomskolen skulle ikke være obligatorisk, og han innførte *Prinsipper for opplæringen*, som omtaler elevenes tilegnelse av tre basiskompetanser utover de fem grunnleggende ferdighetene det er fokus på i læreplanverket KL06. Disse basisferdighetene er læringsstrategier, sosial kompetanse og motivasjon (Ibid).

Av strukturmessige endringer med Kunnskapsløftet ser man en begrepsendring, fra VK1, 2 og 3 til Vg.1, 2 og 3. Utdanningsprogram erstattet studieretning, og fellesfag og programfag erstattet allmennfag og studieretningsfag. Man reduserte også til 12 studieprogrammer. Man slo sammen studieretningene *hjelpepleier* og *omsorgsarbeider* til *helsefagarbeider*, og det studieforberedende løpet innen *formgivingsfag* ble flyttet til *studiespesialiserende utdanningsprogram*. En annen viktig endring var å innføre to nye fag, *utdanningsvalg* i

ungdomsskolen, og *prosjekt til fordypning* i videregående. Man etablerte også partnerskap for karriereveiledning. Med disse endringene ønsker man at ungdom skulle kunne foretar mer bevisste valg ved overgangen fra grunnskolen til videregående opplæring, og mellom trinnene i videregående (Ibid).

### **2.1.3 Fellestrekk ved reform 94 og Kunnskapsløftet 06**

Det har vært stor tverrpolitisk enighet om både Reform 94 og Kunnskapsløftet 06,:

*Clemets skole er ikke bare Høyres skole, men langt på vei samfunnets skole ved begynnelsen av et nytt årtusen* (Alfed Telhaug 2007: 63 i Sandberg & Høst 2009: 18).

Det har også vært stor politisk enighet om begrunnelsen for, og sentrale rekk ved, reformene; grunnopplæringen skal være et tilbud for alle, utdanningssystemet skal bidra til sosial utjevning og tilpassert opplæring skal være et sentralt virkemiddel. *Generell del av læreplan for grunnskole, videregående og voksenopplæring* (Innstilling til Stortinget 1993) ble utviklet som en del av reformarbeidet på 90- tallet. Denne delen av læreplanen legger vekt på tilpasset opplæring når den sier:

*Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev* (Innstilling til Stortinget: 1993:5).

Denne delen av læreplanen ble uendret videreført til Kunnskapsløftet 06.

Også i Opplæringslova av 1998 ble prinsippet om tilpasset opplæring tatt in i formålsparagrafen:

**§ 1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats:**

*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.*

*På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørgje for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning* (Opplæringslova 1998).

Vi ser at de to reformene har ganske like utgangspunkt i målene om opplæring for alle, utjevning av sosial ulikhet gjennom utdanning, og tilpasset opplæring som et virkemiddel for å nå disse målene.

Alfred Telhaug fremhever Likevel en ulikhet mellom reform 94 og kunnskapsløftet. Han sier at kunnskapsløftet meget sterkt betoner nyttehensyn, og har et mer instrumentelt motiv som retter seg mot arbeidslivets krav, og går ut på å styrke den norske konkurransekraften (Telhaug 2007 gjengitt i Sandberg & Høst 2009:23).

## 2.2 Videregående opplæring i 2011

Alle ungdommer har lovfestet rett til videregående opplæring i henhold til opplæringslova av 1998. Denne retten må tas ut i en sammenhengende periode på 5 år (6 når opplæringen skjer i bedrift). Retten må også tas ut innen fylte 24 år. Man har også rett til videregående opplæring som voksen etter søknad (Opplæringslova § 3.1).

### *§ 3-1. Rett til videregående opplæring for ungdom*

*Ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, har etter søknad rett til tre års heiltids videregående opplæring. I fag der læreplanen foreset lengre opplæringstid enn tre år, har ungdommen rett til opplæring i samsvar med den opplæringstida som er fastsett i læreplanen. Ungdom som har fylt 15 år, søker sjølv om inntak til den videregående opplæringa (Opplæringslova 1998 §3-1).*

### 2.2.1 Kompetanseoppnåelse i videregående opplæring

Videregående opplæring skal føre frem mot generell *studiekompetanse*, *yrkeskompetanse*, eller *kompetanse på lavere nivå*. Oppnådd *studiekompetanse* gir faglig grunnlag for å søke opptak til høyere utdanning, universiteter og høyskoler, og *yrkeskompetanse* gir tilstrekkelige kvalifikasjoner for å utøve et bestemt yrke. For å oppnå studie eller yrkeskompetanse må utdanningen være fullført og bestått. Det finnes også mulighet for å oppnå studiekompetanse gjennom påbygging av studiekompetanse (Opplæringslova 1998 § 3-3).

*Kompetanse på lavere nivå* vil si at man verken har oppnådd yrkes- eller studiekompetanse. Denne kompetanseformen ble for første gang innført i forbindelse med innføringen av reform 94, da under navnet *dokumentert delkompetanse*. Ved implementeringen av denne reformen ble det informert svært lite om mulighetene for *dokumentert delkompetanse*. I 1998 vedtok Stortinget den nye Opplæringslova, der lov om videregående opplæring også var inkludert. Her ble *dokumentert delkompetanse* tatt inn i lovverket, men skiftet nå navn til *delkompetanse*. Kompetansemålene ble endret til

*Den videregående opplæringa skal føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse, eller delkompetanse (Opplæringslova 1998: § 3-3).*

Det var fortsatt uenighet og uklarheter om hva denne delkompetanse skulle være, og det var ikke mulig for ungdom med delkompetanse å tegne lærekontrakt, eller å ta deler av opplæringen i bedrift. Stortinget foreslo derfor lovendring for regjeringen, med mål om at ungdom med delkompetanse skulle få mulighet til å tegne læringskontrakt. I 2001 ble lovendringen fulgt opp med endring i forskrift til Opplæringslova, og *lærer kandidatordningen* ble etablert. Dette innebar at begrepet delkompetanse ble erstattet med *kompetanse på lavere nivå*. Ungdommer med kompetanse på lavere nivå, kunne tegne opplæringskontrakt i bedrift og fikk betegnelsen lærer kandidat. Større eller mindre deler av opplæringen tas i bedrift, og tilpasses individuelt, og opplæringen avsluttes med en kompetanseprøve, som dokumenteres gjennom et kompetansebevis, og som viser til hvilke deler av læreplanen den enkelte har tilegnet seg kompetanse innenfor. Kompetansebeviset for *kompetanse på lavere nivå* utstedes til alle som ikke oppnådde vitnemål /fag/svennebrev gjennom fullført studie eller yrkeskompetanse (Frøseth & Markussen 2009).

Kompetanse på lavere nivå skjer i størst grad uplanlagt, men i noen tilfeller også gjennom et planlagt studieløp. Planlagt studieløp mot kompetanse på lavere nivå er sjeldent og forekommer stort sett på yrkesfaglige programmer. Dette skjer da gjennom lærer kandidatordningen og praksisbrevordningen, der elevene følger et løp for å oppnå reduserte læreplanmål. Elevene må til slutt bestå en kompetanseprøve, og de oppnår på denne måten kompetanse på lavere nivå (Frøseth & Markussen 2009).

Tall fra NIFU STEPs undersøkelse *Bortvalg og kompetanse* (Markussen m.fl. 2008) viser at 34 % av ungdommene på Østlandet endte opp med kompetanse på lavere nivå, av disse var det kun 0,56 % (55 individer) som hadde vært i et lærer kandidatforhold. Det var altså svært få som var inne i et planlagt studieløp mot kompetanse på lavere nivå. Rapporten fra prosjektet konkluderte med:

*Tallene er en indikasjon på at muligheten for planlagt kompetanse på lavere nivå og lærer kandidatordningen utnyttes i altfor liten grad (Markussen m.fl. 2008:19).*

## **2.2.2 Strukturering av videregående opplæring etter Kunnskapsløftet 06**

Videregående opplæring er normalt bygget opp som tre år i skole, eller to år i skole kombinert med opplæring i bedrift, etter opplæringslovens § 3-3 (Opplæringslova 1998).

Man kan velge mellom 12 studieprogrammer hvorav 3 av disse er studieforbereidende, og 9 gir yrkeskompetanse. Idrettsfag, musikk, dans og drama og studiespesialiserende program gir studiekompetanse. Bygg- og anleggsteknikk, Design og håndverk, Elektrofag, Helse- og sosialfag, Medier og kommunikasjon, Naturbruk, Restaurant- og matfag, Service og samferdsel, og Teknikk og industriell produksjon gir yrkeskompetanse (Utdanning.no 2011).

Prosentandelen av elevene som begynner i videregående opplæring rett etter å ha fullført grunnskolen, er stor. I 2009 tilsvarte dette hele 97 % av årskullet (Utdanningsdirektoratet.no 2011/Overganger). Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at antall elever på studiespesialiserende programmer og yrkesprogrammer, er relativt likt. Tall fra 2004 viser at 173 949 elever totalt, valget 49 % av disse studiespesialiserende program, mens 51 % valgte yrkesfaglige programmer (SSB. 2011Tabell 3). Utdanningsdirektorets søkertall fra våren 2011 viser at det totalt var 204 543 søkere til videregående opplæring i offentlige skoler.

Studiespesialiserende program er mest populært med 73 635 søkere. Helse- og sosialfag 20 433 søkere, og teknik og industriell produksjon 16 888 søkere til skole og læreplass. Tallene viser også at stadig flere yrkesfagelever søker påbygging til generell studiekompetanse med 12 110 søkere våren 2011, tilsvarende 27 % av søkerne til vg3.

## 2.3 Frafall fra videregående opplæring

*Det er eit mål at flest mogleg elevar og lærlingar skal fullføre og bestå vidaregåande opplæring (Utdanningsdirektoratet 2011/ Gjennomføring).*

På tross av skolemyndighetens mål om at flest mulige elever og lærlinger skal fullføre videregående opplæring, er det mange som ikke mestrer, ønsker eller orker å fullføre.

Tabellen under er hentent fra Utdanningsdirektoratet, og gir en oversikt over gjennomstrømming i videregående opplæring fra 2004 og frem til 2009.

Tabell 2.1: Prosentvis frafall i videregående opplæring 2004-2009

År	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Fullført på normert tid	59	56	57	57	56	56
Fullført på meir enn normert tid	11	11	12	12	12	13
I opplæring fem år etter påbyrja grunnkurs	5	6	7	7	6	5
Ikkje fullført	24	26	24	25	27	26



Nasjonalt, Videregående opplæring, Gjennomføring (Utdanningsdirektoratet.no 2010).

Figuren viser at frafallsprosentene er relativt stabil, og ganske høy fra 2004-2009, med prosentandeler som varierer fra 24-27 %.

Den siste tallene for frafall på nasjonalt plan er fra 2009, og vises i Utdanningsdirektoratets tabell under:

Tabell 2.2: Gjennomføringsgrad i videregående opplæring 2009

Fullført på normert tid	56
Fullført på meir enn normert tid	13
I opplæring fem år etter påbyrja grunnkurs	5
Ikkje fullført	26

(Utdanningsdirektoratet.no 2010 /Gjennomføring)

Innenfor den tredjedelen som ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse, skiller man gjerne mellom to grupper, de som slutter før de er ferdig, og de som fullfører men ikke består de fag, eller eksamener det kreves for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Dette siste tilfellet skyldes i hovedsak to forhold, at eleven har strøket i ett eller flere fag, eller at man har så høyt fravær at skolen mangler grunnlag for å sette karakterer (Frøseth & Markussen 2009).

## 2.4 Tidligere forskning rundt omfang og årsaker til frafall i videregående opplæring

Frafall og gjennomstrømning i videregående opplæring har de siste årene blitt gjenstand for både nasjonal og internasjonal forskning. Når det gjelder internasjonal forskning på området, har mange forskningsrapporter blitt samlet i boka *School dropout and completion* (2011), som er redigert av australske Stephen Lamb, Richard Teese, John Polesel og norske Nina Sandberg og Eifred Markussen fra NIFU-STEP. Boka tar for seg frafall og gjennomføring i 13 OECD- land, og ser på frafall i de enkelte land, og komparativt mellom landene. En hovedkonklusjon som blir trukket, er at alle de nasjonale studiene fremhever liknende forhold som har betydning for frafall og gjennomføring. Til tross for store variasjoner mellom landene i forhold til omfanget på frafall, skolestrukturer og utdanningspolitikk, ser man flere fellestrekk ved de som faller fra videregående opplæring. Sentrale aspekter som går igjen i mange av studiene, som har betydning for frafall og gjennomstrømning er; sosial bakgrunn

(familiestruktur og foreldres utdanning), demografiske forhold (kjønn og etnisitet), individuelle kjennetegn (selvfølelse, funksjonshemninger, helse), skoleerfaringer (holdninger til skole og utdanning, faglig nivå), og betydningen av konteksten utdanningen foregår innenfor (Lamb m.fl. 2011).

I Norge er gjort flere undersøkelser omkring frafall, gjennomstrømning, og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring, og elevenes motivasjon for læring. Jeg vil her ta for meg noen sentrale forskningsarbeid og resultater.

### **2.4.1 Nasjonal forskning rundt skolemotivasjon, omfang og årsaker til frafall**

Analysen av Utdanningsdirektoratets Elevundersøkelse 2010 tar for seg elevenes syn på læring og trivsel i skolen. Elevundersøkelsen er en årlig nettbasert undersøkelse som gir elever, i grunnskolen og første år på videregående, mulighet til å si sin mening om opplæringen. Undersøkelsen tar for seg temaer som trivsel, mobbing på skolen, elevenes motivasjon, motiverende lærere, arbeidsmiljø, elevråd, fysisk læringsmiljø og medvirkning. Særlig temaene om motivasjon og trivsel er aktuelle i forbindelse med denne oppgaven. Resultatene på dette området viser at sammenliknet med elever på 5. trinn, liker elevene på 10 trinn, skolearbeid i mindre grad. 10 årstrinnselevne er også den elevgruppen som i lavest grad er interessert i å lære på skolen. Sammenliknet med elever på lavere trinn skårer også 10. årstrinnselevne klart dårligere når det kommer til både å gjøre lekser, og å følge med når læreren underviser (Skaalvik & Topland 2010).

NIFU STEPS *Bortvalg og kompetanse* (Markussen m.fl. 2008). er en omfattende studie som tar for seg gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Man fulgte her 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 over en femårs periode, fra de søkte seg inn i, gjennom, og ut av videregående opplæring. Datamaterialet i analysen er omfattende og består av spørreskjemaundersøkelser blant ungdommene mens de gikk i grunnskolen, og fire ganger da de gikk i videregående opplæring, i tillegg til egne spørreskjemaer til ungdommene som sluttet i videregående i løpet av studien. Man så også på registerdata om elevenes søkning, vandring og prestasjoner i videregående opplæring. Det har også vært gjennomført to omfattende kvalitative delstudier med dybdeintervjuer av noen av ungdommene som sluttet i videregående (Markussen m.fl. 2008). Flere tidlige studier ser også på faktorer som har påvirkning på gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring, Byrhagen m.fl. (2006), Støren m.fl. (2007),

og Markussen m.fl. (2008). Studiene har ved bruk av multivariate analyser, og på ulike måter kommet fram til noen sentrale faktorer som har påvirkning på gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse. Disse faktorene kan deles i fire kategorier: bakgrunn, tidligere prestasjoner, skoleengasjement, og kontekst. Tidligere skoleprestasjoner viser seg i de samtlige overnevnte undersøkelsene som det enkeltforholdet som har størst betydning for gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse. Studiene viser samtidig at bakgrunnsforhold har stor betydning for skoleprestasjoner, og bakgrunnsforhold har dermed indirekte effekt på skoleprestasjoner og kompetanseoppnåelse (Byrhagen m.fl.2006, Støren m.fl. 2007, og Markussen m.fl. 2008).

Bakgrunnsvariabler har i seg selv også effekt på kompetanseoppnåelse. Disse variablene varierer noe mellom studiene. Bakgrunnsvariabler med signifikant betydning er særlig majoritets-/minoritetsbakgrunn, her ser man ulike tendenser i de forskjellige studiene. Det kan se ut som om dette er en polarisert tendens, der elever med minoritetsbakgrunn både skårer høyt og lavt i forhold til sannsynligheten for kompetanseoppnåelse. Familiebakgrunn er en annen bakgrunnsvariabel som særlig skiller seg ut. Familiebakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå) har relativt lav direkte betydning for kompetanseoppnåelse, men det har stor indirekte betydning gjennom skoleprestasjoner. De elevene som bor sammen med begge foreldrene har lavere sannsynlighet for å fall fra. Høy arbeidsmarkedsstatus hos foreldre (det å ha yrkesaktive foreldre) korrelerer også positivt med høy sannsynlighet for kompetanseoppnåelse i videregående opplæring (Ibid).

Den fjerde faktoren som vises til er kontekst, som representeres av fylke og studieretning. Samtlige studier viser fylkesmessige forskjeller i sannsynligheten for kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Frafallsprosenten er høyest i Nord-Norge. Kontrollert for andre variabler forklares dette fortrinnsvis ved at mange elever må flytte hjemmefra for å gå på videregående. Når det gjelder studieretning, finner man at sannsynligheten for frafall er høyere på de yrkesfaglige programmene sett opp mot de studiespesialiserende program. Dette funnet er også signifikant kontrollert mot karakterer og sosial bakgrunn, noe som peker på at forhold innen de enkelte studieretningene kan være av betydning (Ibid).

Markussen m.fl. 2008 så i tillegg på betydningen av elevenes engasjement og identifikasjon for sannsynligheten for kompetanseoppnåelse. Positivt faglig og sosialt engasjement viser seg å ha positiv effekt på sannsynligheten for å gjennomføre videregående opplæring. Resultatene viser at elever med høyt fravær fra tiende klasse, som rapporterer at de føler seg sosialt utenfor og er redde for å gå på skolen, samt de som var opptatt av å være sammen med

venner, alle hadde høyere sannsynlighet for å slutte eller ikke oppnå studie-/ yrkeskompetanse i videregående. De elevene som hadde høy arbeidsinnsats hadde lavere sannsynlighet for frafall. Elevens atferd, pliktoppfyllende kontra atferdsvansker hadde også betydning. Til slutt viste undersøkelsen at høye ambisjoner om utdanning hadde positiv effekt (Markussen m.fl. 2008).

Det at så mange elever slutter i videregående opplæring uten å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, skyldes i stor grad komplekse årsaksforhold. Man ser Likevel at en overvekt av årsaksvariablene for frafall som man finner i forskningen bunn ut i forhold som går utover den enkelte elev. Dette er blant annet sosial bakgrunn, som også har stor betydning for skoleprestasjoner, og igjen kompetanseoppnåelse. Minoritetsbakgrunn, kjønn, og kontekstbunnede forhold som studieretning og bosted, som alle er forhold som ligger utenfor den enkelte elev. Slike forhold påvirker selvfølgelig også de enkelte elevenes engasjement og motivasjon for skolegang og utdanning (Frøseth & Markussen 2009).

## **2.5 Hva gjøres for å forhindre frafall i videregående opplæring?**

Hva kan gjøres for å øke gjennomstrømningen i videregående opplæring, når sosial utjevning og like rettigheter og muligheter ikke er nok?

### **2.5.1 Tidlig innsats og grunnleggende ferdigheter**

Tidlige skoleprestasjoner har størst utslag på sannsynligheten for å oppnå studie- og yrkeskompetanse (jfr. Lamb m.fl. 2004, Rumberger 2004, Bryhagen m.fl. 2006, Støren m.fl. 2007, Markussen m.fl. 2008). Derfor har det i løp av det siste tiåret vært et enormt fokus på styrking av faglige forutsetninger og tidlig innsats i hele grunnutdanningen. Dette ser vi særlig i Kunnskapsløftet 06 som fokuserer på å styrke basiskunnskapene og grunnleggende ferdigheter. Også i Stortingsmelding 16, *tidlig innsats for livslang læring* (2006-2007) er fokuset på behovet for tidlig innsats for å styrke gjennomstrømningen i videregående opplæring.

NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst velferd og aldring) har gjort en rapport om tidlig innsats *Språk, stimulans og læringslyst - Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten* (Nova rapport 12. 2010). Rapporten ser på

forskning om tidlige tiltak, og hvordan, og om et slikt fokus kan redusere frafall i videregående opplæring. Funnene i rapporten peker på at tiltak mot frafall burde settes inn tidlig i opplæringsfasen. Et annet funn er at elever er sårbare i overgangsfasene i utdanningsløpet og at tiltak må settes inn her. Når det gjelder innsats på førskole og barneskolenivå viser rapporten at styrking av grunnleggende ferdigheter legger grunnlag for senere læring, og dermed kan regnes som et produktivt tiltak mot frafall. Når det gjelder ungdomskoleelever og motivasjonssvikt, sier rapporten derimot at: ”Et annet funn er at det finnes relativt lite forskning om tiltak i ungdomsskolealder. Mye tyder på at det trengs mer forskning om tiltak i denne fasen for å forebygge motivasjonssvikt” (Nova rapport 12.2010).

## **2.5.2 Ny giv**

Et konkret prosjekt regjeringen har satt i gang i forbindelse med arbeidet om å redusere frafallet i videregående opplæring, er Ny Giv, et treårig prosjekt for å få flere ungdommer til å fullføre videregående opplæring. Målet er å etablere varig samarbeid mellom stat, fylkeskommuner og kommuner for å bedre elevenes forutsetninger for å fullføre videregående opplæring. Man skal med Ny Giv opprette et felles data- og statistikk grunnlag for å vurdere måloppnåelse, kommuner og stat skal samarbeide om oppfølging av elever med faglig svake prestasjoner, og man skal bedre samarbeidet melde om fylkeskommunene og NAV om ungdom som står utenfor utdanning og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet.no2011/Ny giv). Regjeringen bevilget i mars 2011 også 5 millioner kroner til subsidiering av sommerskole, sommerjobb eller forkurs til bedrifter for å ansette ungdom, med et mål om å øke motivasjonen og gjennomføringen i videregående opplæring. (Kunnskapsdepartementet.no/Nyhet 2011).

## **2.5.3 Praksisbrevordningen**

Stortingsmelding 31 *Kvalitet i skolen* (2007-2008) og Markussen m.fl. (2008) peker på tilpasset opplæring som et virkemiddel. Markussen viser til det å gi elevene ulike tilbud i forhold til hvilken utdanning de skal ta sikte på som et eksempel, og fremhever betydningen av at ikke alle burde sikte seg inn på lange formelle utdanninger, men at noen sannsynligvis bør sikte etter kompetanse på lavere nivå.

Innføring av praksisbrevordningen er et tiltak som har blitt satt i verk under Øystein Djupedals tid som kunnskapsminister. I 2006 ble det nedsatt en arbeidsgruppe som skulle komme med forslag til tiltak for å forbedre gjennomstrøingen i videregående opplæring.

Praksisbrev foreslås her som en videreføring av lærerkandidatordningen.

Praksisbrevordningen er toårig og foregår innenfor rammen av lærerkandidatordningen, og den er praksisbasert, ved at hoveddelen av opplæringen skal skje i bedrift. Til forskjell fra lærerkandidatordningen, der kompetanse etter læreplanopptilnåelse var individuelt tilpasset, er det i praksisbrevordningen krav om full måloppnåelse i norsk vg.2, matte vg.1 og samfunnsfag vg.1- nivå (for yrkesfaglig utdanningsprogram). Praksisbrevordningen avsluttes med en prøve som dokumenter yrkeskompetanse på et lavere nivå. Kandidatene har også mulighet til å fortsette opplæringen og oppnå full yrkeskompetanse. Markussen (2009) diskuterer målet med praksisbrevordningen, og viser til sprikende begrunnelser fra Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet om hensikten med ordningen. Uttalelser i sprikende retninger tolkes av Markussen som at ordningen gjelder for dem som ikke skal ha full kompetanse (fordi de ikke mestrer, eller ønsker dette), eller at praksisbrevet er et delmål på vei mot full yrkeskompetanse. Markussen peker videre på at er dette en mer formalisert og mer teoretisk krevende ordning, enn den opprinnelige lærerkontraktordningen. Markussen stiller derfor spørsmål ved virkningene av praksisbrevordningen, og peker på betydningen av et reelt alternativ til de elevene ikke ønsker eller mestrer å oppnå studie eller yrkeskompetanse, og mener vi må fortsette å arbeide med å utvikle utdanningsløp som gir kompetanse på lavere nivå (Markussen 2009).

#### **2.5.4 Motivasjon – Mestring – Muligheter?**

Kunnskapsdepartementet la april 2011 fram en ny stortingsmelding om ungdomskolen, der fokuset er en mer motiverende og praktisk relevant ungdomsskole.

Meldingens utgangspunkt er frafallet i videregående opplæring, og fokuset i denne meldingen er ungdomsskolen. Meldingen tar på alvor det faktum at på det at grunnskoleelevers motivasjon er synkende og aller lavest i tiende trinn, jamfør analyser av elevundersøkelsen. 2010.

Likevel ser vi at fokuset fortsatt i hovedsak er rettet mot å endre elevenes holdninger gjennom noen få skolemessige strukturendringer i ungdomskolen. Men hvor blir det av samfunnsperspektivet? Kanskje det ikke er nok å foreta skolestrukturelle endringer med fokus på individets motivasjon? Kanskje man må se mot de høye utdannings- og kunnskapskravene som i dag stilles til ungdommen?



# 3 Samfunns og skolemessige strukturer – et teoretisk rammeverk

## 3.1 Elevenes motivasjon for utdanning

Elevenes skolemotivasjon og læringslyst er jevnlig synkende i takt med antall år tilbrakt i grunnskolen, og når sitt laveste punkt i 10. årstrinn (Skaalvik & Topland 2010). Motivasjon beskrives som en viktig drivkraft for innsats, og blir sett på som avgjørende for læringsutbyttet og skoleprestasjoner. Forskning rundt frafall i videregående opplæring viser til betydningen av skoleprestasjoner i grunnskolen for sannsynligheten for gjennomføring i videregående opplæring (Markussen m.fl. 2008) Men hva er egentlig motivasjon, og hvilke faktorer ligger til grunn for elevenes motivasjon?

Motivasjon kan beskrives som en indre tilstand som aktiverer oss til handling, og leder våre aktiviteter i bestemte retninger (Pintrich & Schunk 2002). I motivasjonsteori skiller man gjerne mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon defineres av Pintrich og Schunk (2002) som drivkraften bak en aktivitet er selve verdien av aktiviteten. Ytre motivasjon vil si å bedrive en aktivitet som et middel for å nå et annet mål. Distinksjonen mellom indre og ytre motivasjon avhenger av situasjonen, og kan derfor ikke ses på som en sterk dikotomi. Når det gjelder motivasjon for skole og utdanning, som er et komplekst fenomen, som ikke like enkelt kan deles inn i en indre og ytre dimensjon. Det er for eksempel naturlig å tenke seg at de fleste som tar en utdanning har et siktemål om å en gang komme ut i jobb, og tjene penger, noe som kan karakteriseres som instrumentelt i forhold til å ta utdanning. Samtidig kan man ha en sterk interesse og glede i utdanningen, en indre drivkraft. Det kan være en rekke faktorer, både indre og ytre, som har innvirkning på elevenes motivasjon, syn på, og planer for utdanning.

I sosialkognitiv motivasjonsteori ser man ikke på motivasjon som en indre tilstand som er domenespesifikt og fast, men som utviklet i et samspill mellom individ og situasjon. Man ser på mennesket som produkter og produsenter av eget miljø og sosiale strukturer. Måten man handler på er ikke fastlagt i et tidlig lært mønster, men er i større grad er avhengig av situasjon, og enge tolkninger av situasjonen. Albert Bandura er kjent som sosialkognitivteoris



far, og mener at måten man tenker og tror om seg selv er essensielt i forholdt til motivasjon. Det som ligger til grunn for motivasjon i sosialkognitivteori, er altså samspillet mellom situasjon og vurdering av egne evner (Bandura 1986).

Fokuset i den oppgaven, og i undersøkelsen som er foretatt, er ikke elevenes motivasjon i seg selv, men på hvilken måte rammer i dagens kunnskapssamfunn har innvirkning på elevenes motivasjon for, syn på, og planer om videregående opplæring. Med et sosialkognitivt perspektiv på motivasjon vil sosiale strukturer og rammer innvirke på elevenes skolemotivasjon, som igjen har betydning for faglige prestasjoner og muligheter for videre utdanning.

Hva ligger så i begrepet sosiale strukturer?

## **3.2 Sosiale strukturer?**

Sosiale strukturer kan forstås som mønstre i miljøet som påvirker individets handlinger.

Mange sosiologer og sosialiseringsteoretikere ser på forholdet mellom sosiale strukturer, institusjon og individ. Ulike sosiologiske tradisjoner har forskjellige syn på hvordan, og i hvilken grad individ og samfunn interagerer med hverandre. I sosiologien ser man ser to hovedretninger i synet på individets frihet. Den sterkt strukturalistiske tradisjonen ser individet som underordnet samfunnets strukturer. Talcott Parson hører til denne tradisjonen og hever at at individet blindt internaliserer kulturelle normer og verdier, og at disse blir opprettholdt av institusjonaliserte rolleforventninger og sanksjoner. På denne måten beskrives samfunnet som styrt ovenfra gjennom sosiale strukturer, og det girs lite rom til individet eller individuelle forskjeller (Parsons 1951). På den andre siden har vi teoretikere som Margareth Archer (2003) og George Herbert Mead (1962), som ser på sosiale strukturer som rammer som individet beveger seg innenfor, men ikke er totalt underordnet. Her gis individet og individuell frihet mer spillerom.

I Berger og Luckmanns symbolske-interaksjonisme, som blant annet bygger på Mead (1962), legges det vekt på en refleksiv aktør, meningsfull handling og rolleovertagelse. Samfunnet består innenfor denne retningen av sosiale situasjoner fremfor sosiale strukturer. Man legger til grunn at våre erfaringer er situerte, at vi alltid befinner oss i en kontekst som er styrende for våre erfaringer. Men det tas også utgangspunkt i individets subjektive forståelse av

virkeligheten, og hva individet legger i sine erfaringer. Man ser her altså en samhandling mellom individ og sosiale strukturer (Berger & Luckmann 2006, Øhra 2008).

Berger og Luckmanns teori *den samfunnskapte virkelighet* bygger i stor grad på store klassikere innenfor sosiologien som Durkheim, Weber og Marx, Mead og Schutz. I denne teorien tas det utgangspunkt i at vi alltid befinner oss innenfor et rammeverk som gir grunnlag for hvordan vi erfarer verden. Det fremmes et dialektisk forhold mellom samfunn, institusjon og individ. Berger og Luckmanns teori står derfor i motsetning til Parsons den strenge strukturalisemne, gjennom et syn på individet som noe mer enn passiv og styrt av samfunnets strukturer. Mennesket er ikke kun et produkt av samfunnets institusjoner og strukturer, men har en påvirkningskraft på disse som muliggjør forandring (Berger og Luckmann 2006).

Gjennom dialektisk samspill mellom individ og samfunn, som beskrives som to uavhengige størrelser, internaliserer individet samfunnet, individet tar noe opp i seg og gjør det til sitt eget. Samtidig påvirker individet samfunnet ved og eksternalisere seg selv ved å aktivt handle og forandre. Gjennom objektivisering skaper vi en felles virkelighetsforståelse og forankere denne i institusjoner som er allment og tilgjengelig. Dette samspillet legger grunnlaget for sosialisering og identitetsdannelse (Ibid.).

Christian Beck refererer til sosiale strukturer som bestående av to sider, de setter ytre rammer for rolleforventninger og normer i et samfunn, og skaper på den måten fellesskapsregler som styrer individets handlinger. Sosiale strukturer setter også betingelsene for tilhørighet og anerkjennelse i sosiale grupper (Beck 2009).

Sosiologen Margaret S. Archer (2003) hevder at individet og sosiale strukturer begge er objektive selvstendige fenomener. Sosiale strukturer aktiveres ved hjelp av individuelle handlinger, samtidig som individene må forholde seg til de sosiale strukturene. De sosiale strukturene forklarer ikke individets handlinger fullt ut, men ligger som betingelser for individet. Archer beskriver sosiale strukturer som muliggjørende eller begrensende for individet (Archer 2003).

### **3.3 Samfunnets strukturer som premissleverandør?**

Vi skal nå ta en titt på hvordan samfunnet er organisert, og hvilke strukturer som gjør seg gjeldene i dagens samfunn. Jeg vil derfor i det videre se på hva som kjennetegner dagens samfunn, hvordan samhold, normsett, og solidaritet i samfunnet har utviklet seg. Hvordan

legger samfunnsutviklingen nye premisser til grunn for sosialisering generelt, og for utviklingen av pedagogiske institusjoner og deres sosialiseringsmandat?

### 3.3.1 Fra det enkle til det komplekse

Samfunnets utvikling mot modernisering beskrives på flere måter. Felles for mange er oppbruddet fra et samfunn som beskrives som tradisjonelle sosiale miljøer, og fremvekst av det moderne samfunn der den industrielle revolusjon blir beskrevet som vendepunktet.

Sosiologen Ferdinand Tönnies (1988) skiller mellom det han kaller *Gemeinschaft* og *Gesellschaft*. Tönnies legger i sine beskrivelser av samfunn vekt på hva som holder mennesker sammen, og hvordan dette har forandret seg i takt med samfunnsutviklingen. Med begrepet *Gemeinschaft* beskrives samhold basert på gjensidighet og fortrolighet på et personlig plan. Dette gjelder også kunnskaper og ferdigheter. På denne måten blir hele mennesket stimulert i denne typen samfunn. Normsettet i denne typen samfunn beskrives med det Tönnies kaller *vesensvilje*, som vil si at man ofrer noe for fellesskapet, uten og nødvendigvis få noe igjen for det selv. Fellesskapet har en verdi i seg selv. *Gemeinschaft* er for Tönnies det vi beveger oss vekk fra (Tönnies 1988).

I motsetning til samholdet i *gemeinschaft*, beskriver Tönnies samhold i *gesellshaft* som basert på avhengighetsforhold der markedet er grunnlaget. Her er samholdet mellom mennesker instrumentelle og overfladiske. Man stimuleres ikke som hele mennesker, men som delindivider. Her beskrives normsettet som *kårvilje*, enkeltindividet ser fellesskapet som middel for å nå egne mål (Ibid.)

Emilie Durkheims distinksjon mellom *organisk* og *mekanisk solidaritet* kan minne om Tönnies *Gemeinschaft* og *Gesellshaft*. Med *mekanisk solidaritet* menes samhold basert på parallellarbeid. Normsettet beskrives her som gjensidig krevende, tette og allment forankret. En felles erfaringshorisont, gjennom tilsvarende arbeids og hverdagsliv, fører med seg en felles oppfatning av livet. Her kan man se paralleller til det tradisjonelle bondesamfunn, der man hadde relativt like arbeidsoppgaver, og livsgrunnlag. *Organisk solidaritet* ser man på den andre side i samfunn med høy arbeidsdeling og spesialisering. Her ligger premisset for samholdet i gjensidig avhengighet, framfor en felles erfaringshorisont. Her beskrives samholdet som løst, skiftende og individforankret (Durkheim 1933).

Både Tönnies og Durkheim kan beskrives som strukturalister i sin tilnærming. Durkheim blir beskrevet som strengt strukturalistisk, mens hos Tönnies blir gjerne mennesket forstått som noe mer forståelsesfull for eget liv (Höem 2010).

Anton Höem beskriver det enkle og det komplekse samfunn. Man tenker gjerne at tradisjonelle samfunn kan beskrives som det Höem kaller det enkle, og moderne samfunn som mer komplekse. Karakteristika ved samfunnsformene er ikke gjensidig utelukkende, og man kan se trekk fra det enkle samfunn i mer komplekse moderne samfunnsformer. Det som derimot er svært interessant i forhold til Höems beskrivelser av det enkle og det komplekse samfunn er at han knytter dette opp mot sosialisering. Her ser vi altså et tydelig bindeledd mellom individ, samfunn og institusjon. Höem legger vekt på forskyvningen i balansen mellom formell og uformell sosialisering, i overgangen fra det tradisjonelle til det moderne og senmoderne samfunn (Höem 1978).

Det enkle samfunn, kjennetegnes ved at det er relativt lite, og det er basert på felleskap og likhet. Menneskene har et felles erfaringsgrunnlag basert på felles livs -og arbeidssituasjon, møter de samme krav og rolleforventninger, og høstet relativt like erfaringer. Samhandlingen karakteriseres som uformell og spontan. I motsetning til det enkle samfunn beskriver Höem det komplekse samfunn, som kjennetegnes ved økt differensiering og segmentering innen ulike deler av samfunnet, menneskene har ulike erfaringer, og tilegner seg forskjellig kunnskap (Ibid.).

Kunnskapsoverføring -og utvikling skiller seg også i de to samfunnsformene. I det enkle samfunn skjedde utvikling av kunnskap som en nødvendighet for selvopprettholdelse. Befolkningen hadde kunnskap om det lokale miljøet som var grunnlaget for næringslivet. Man tilegnet seg konkret, ”matnyttig” arbeidskunnskap. Denne typen kunnskap ble utviklet og overført mellom generasjonene gjennom arbeid, og foreldrenes arbeid var her synlig for barna.

I det komplekse samfunn har det oppstått et skille mellom teori og praksis. Det er ikke lenger den enkelte arbeider, eller gruppe av arbeidere, som står for utvikling -og overføring av kunnskap i det komplekse samfunn. Kunnskaps utvikling og overføring er skilt fra den konkrete arbeidssituasjon, og finner sted i institusjoner spesialiserte for nettopp dette. Dette fører til segmentering av kunnskap, skille mellom teori og praksis, avhengighet til eksperter, og høyere krav til spisskompetanse (Ibid.).

Pedagogiske institusjoner står i det komplekse samfunn for en stor del av kunnskapsoverføringen mellom generasjoner, og er en betydelig større sosialiseringsarena enn i det enkle samfunn.

### **3.3.2 Dagens samfunn – et maratonløp mot kunnskap og høyere utdanning?**

Dagens norske samfunn bærer preg av at vi er en del av den globaliserte vestlige verden. Vi lever i et velferdssamfunn der verdien av rettferdig fordeling av goder står sterkt. Dagens Norge bærer også preg av markedsliberalistisk organisering -og økonomi. Samfunnet kjennetegnes ved forandring og kompleksitet, avtradisjonisering og kulturell frisetting. Den teknologiske utviklingen går fortere enn noen sinne, vi opplever økende kulturell og verdimeslig pluralitet, og vi har tilsynelatende fler valgmuligheter enn noen sinne (jfr. Løvlie 2003, Giddens 2004, og Ziehe 2005). Arbeidsdeling, spesialisering og økt institusjonalisering er også sentrale kjennetegn ved dagens samfunn (jfr. Durkheim 1933, Tönnies 1988, Beck 1990 og 2009). Alle disse tendensene har ført til at det i dag eksisterer helt andre betingelser for sosialisering og identitetsutvikling enn tidligere.

Sosiologen Ivar Frønes peker mot en inflasjon i høyere utdanning. For ikke mange år siden var utdanning en av mange muligheter etter endt grunnskole. Mange fant arbeid i primær og sekundær næringer som fiske, skogsdrift, og industri, noe som ikke krevde lange formelle utdannelser (Frønes 2007). Med den økonomisk og velferdsmessig utviklingen er situasjonen i dagens samfunn en helt annen.

På 1970-1980 tallet fant det man kan kalle en utdanningseksplasjon sted i Norge. Det ble vanlig at de aller fleste gikk i videregående opplæring, og i dag begynner tilnærmet alle ungdommer i videregående opplæring. Utdanningssystemets posisjon er i dagens samfunn er forsterket i den forstand at det er få alternativer til videregående opplæring og høyere utdanning (Frønes 2007).

Videregående opplæring var tidligere et privilegium for de få, nå kan det regnes som en forutsetning for de fleste. På denne måten synker verdien av utdanningen. Når stadig flere tar høyere utdanning blir det vanskelig å konkurrere på arbeidsmarkedet for dem som ikke har høyere utdanning. Dette gjør at presset for å ta lang formell utdanning er større nå enn tidligere (Norli-Hansen & Mastekaasa 2005).

Frønes tegner dette bilde av utdanningssystemets ekspansjon:

*Skolen er et maratonløp som dreier seg om fremtidig integrering eller ekskludering. Om man ikke satser på å holde følge med de raskeste og beste, må man i hvert fall ikke miste kontakten med hovedfeltet (Frønes 2007:80).*

### **3.3.3 Hva kreves for deltakelse i arbeidslivet i dagens samfunn?**

Samtidig stilles det i dagens komplekse samfunn også nye og andre krav til utdanning og kunnskap. Kravet til formell utdanning i dagens samfunn har økt. Tidligere fantes det mange arbeidsplasser i primærnæringene, som ikke krevde formell utdanning. Dette er ikke lenger tilfellet. Derimot økes stadig antallet arbeidsplasser innen mer vitensbaserte næringer som stiller krav til kunnskapsbasert utdanning, som service, IT og kommunikasjon. Til og med innen primærnæringen ser vi at kravet om utdanning er voksende. Til sammen er alle disse tendensene i samfunnet og arbeidslivet, med på å øke kravene om lang utdanning i dagens samfunn (Ulriksen 2004).

Statistisk sentralbyrås rapport 2008 *Tilbud og etterspørsel etter arbeidskraft etter utdanning, 1986-2025* viser en framskriving av arbeidskraft fram til 2025. Rapporten viser at etterspørsel etter ufaglært arbeidskraft er synkende, og vil fortsette å avta i årene framover.

*Framover ser vi for oss en fortsatt udnanningsmessig oppgradering. I stadig mindre grad vil arbeidsstokken bestå av ufaglært arbeidskraft, og andelen sysselsatte med høyere utdanning fra høyskole og universitet vil i tråd med dette utgjøre en større del av den samlede arbeidsstokken*

*.... andelen med kun obligatorisk utdanning i 2025 vil utgjøre om lag 3 ½ prosent av den samlede arbeidsstyrken. Antallet med en grad fra universitet og høyskole vil på samme tid utgjøre godt over 40 prosent av den samlede sysselsettingen (SSB. Rapport 2008:24).*

Håkon Høst forsker ved NIFU STEP stiller i intervju med Klassekampen mars 2010, seg kritisk til SSBs fremskrivninger. Han påpeker at befolkningenes utdanning er med på å bestemme hvilke krav til utdanning som slittes i arbeidsmarkedet:

*Det finnes en form for teknologisk determinisme i denne debatten, der det snakkes om at framtidens jobber nærmest av seg selv vil kreve økt kompetanse og utdanning. Men det er ikke så enkelt. Mange andre faktorer spiller inn. Arbeidsstyrken vi har tilgjengelig vil også være med på å avgjøre hva slags utdanning vi kan kreve i arbeidslivet. (Høst i Klassekampen 13.03 2010)*

Høst viser videre til utbredelsen av ansettelse av ufaglært arbeidskraft inne en del store næringer, som for eksempel pleiesektoren. Han sier at derom kravet om faglært arbeidskraft skulle bli absolutt, ville konsekvensene bli nedleggelse av slike sektorer, noe som selvfølgelig ikke praktisk mulig, eller politisk ønskelig (Klassekampen 13.03 2010).

Høsts antakelser blir bekreftet i SSBs revurderte fremskrivning 2010. Denne nye fremskrivningen viser at behovet for fremtidig ufaglært arbeidskraft ikke lenger blir postulert til 3,5 % men nå er økt til 20 %. I følge SSB. beror dette på en definisjonsendring av kategorien ufaglærte, fra å gjelde kun dem som ikke begynte i videregående opplæring, til nå å inkludere de som har falt fra underveis i videregående (SSB. Rapport 2010).

Vi ser altså at kravet om utdanning for deltakelse i samfunnet også blir påvirket av utdanningstrendene i samfunnet. Når 30 % ikke fullfører videregående skyves de nødvendigvis ikke utenfor arbeidslivet, det kan se ut som om arbeidsmarkedet til en viss grad er mer fleksible enn tidligere antatt på dette området.

Hvorfor fokusere da stadig utdanningsmyndighetene på at alle for enhver pris må fullføre videregående opplæring? Går nasjonal økonomisk vekst på bekostning av elevene?

## **3.4 Sosialisering – forholdet mellom samfunn og individ**

Anton Höem beskriver sosialisering som det at individet vokser inn i, og blir en del av et sosialt system. Med sosialt system mener Höem et sett av relasjoner i gjensidig definerte forhold til hverandre. Höem definerer sosialisering slik:

*Vanligvis blir sosialisering sett som den prosess individet eller grupper av individer gjennomgår fram mot sin bevisste opplevelse av seg som menneske og videre fram til de ulike oppfattelser av seg selv i de ulike sosiale sammenhenger det måtte gjennomleve. I denne prosessen overføres verdier og normer, ferdigheter utvikles og erkjennelse av egenverdi etableres. Samtidig utvikles også evnen til opplevelse av annet og andre, i deres spesifikke sammenheng og i forhold til en selv (Höem 1978:11).*

Det er altså to sentrale aspekter ved sosialisering, individets personlige identitetsutvikling og tilpassing til det samfunnet en er en del av (Höem 1978).

Berger og Luckmann (2006) skiller mellom primære og sekundære sosialisering. Primær – og sekundærsosialiseringen har ulike funksjoner, men har fokus på to sider ved sosialiseringen, henholdsvis utvikling av identitet og tilpassing til samfunnet. Primærsosialisering skjer gjennom samspill med nær familie. Nære relasjoner til den signifikante andre legger her grunnlag for identitetsdannelse. Sekundærsosialisering har særlig betydning når det gjelder sosialiseringens andre aspekt, å innvie individet inn i et samfunn. Gjennom sekundærsosialiseringen blir individet kjent med samfunnet gjennom møte med den generaliserte andre, og blir er på denne måten nøye forbundet med roller og deltakelse i offentligheten. (Berger og Luckmann 2006). Berger og Luckmann viser med dette, hvor viktig samspillet mellom individ og samfunn er, både for sosialisering og identitetsutvikling.

Anton Höem (1978) sier seg enig med Berger og Luckmann i at den primære sosialiseringen er viktigst for dannelsen av det psykologiske fundamentet i individet

Christian Beck (1990 og 2009) peker også på betydningen av vedlikehold av primærsosialiseringen, gjennom utilsiktet og hverdagslig omgang med andre. Dette er viktig fordi man gjennom primærsosialisering opplever selvbekreftelse og styrking av egen identitet. Ved en skjev balanse mellom primær og sekundærsosialisering kan vedlikeholdet av primærsosialiseringen trues. Beck mener vedlikeholdelse av primærsosialiseringen vanskelig lar seg gjennomføre i institusjoner gjennom planlagt og rasjonell sosialisering (Beck 1990 og 2009).

### **3.4.1 Formell og uformell sosialisering**

Anton Höems sosialiseringsteori (1978) beskrives sosialiseringens fundament med uttrykket *den gode situasjon*. *Den gode situasjon* beskrives som at barnets behovstilfredsstillelser oppnås gjennom samvær med de nærmeste. Dette samværet får sosial verdi for barnet og påvirker dermed barnets atferd. Dette skjer først i forhold til mor, men utvides senere også til den nære familie. Gjennom streben etter den gode situasjon danner barnet identitet og får en rolle i forhold til sine omgivelser. Innenfor disse rammene sosialiseres barnet gjennom verdietablering, tilknytning og identitetsdannelse. skiller mellom formell og uformell sosialisering, og vektlegger betydningen av en balansegang mellom disse.

Uformell sosialisering beskrives som sosialisering i en spontan hverdagslig kontekst, og er ikke planlagt eller målrettet. Uformell sosialisering knyttes opp til barnets mestrings - og erfaringsopplevelser i samspill med foreldre og den nærmeste familie. Sosialisering i en



hverdagslig kontekst uten eksplisitte mål og planer. Sosialiseringens ankerfeste er i følge Höem denne formen for sosialisering, som grunner i deltakelse i hverdagslivets trygge og kontrollerte rammer. Det er på denne måten gjennom arbeid og sosialt samvær, at man utvikler identitet og tilhørighet til et samfunn (Höem 1978).

Formell sosialisering beskrives i motsetning til uformell sosialisering, som planlagt og målrettet. Den formelle sosialiseringen har rot i andre sosiale enheter enn den nærme familie. Pedagogiske institusjoner som skole barnehage og skolefritidsordning er sosiale enheter som i stor grad er preget av en slik formell sosialisering (Ibid.).

Höem knytter formell og uformell sosialisering opp mot sine karakteristikk av det enkle og det komplekse samfunn. Sosialiseringens ankerfeste er deltakelse i hverdagslivet, og man utvikler identitet og tilhørighet til et samfunn gjennom arbeid og sosialt samvær innenfor trygge og kontrollerte rammer. På denne måten mener Höem at alle delene av barnet blir utviklet (Ibid.).

Identitets- og sosialisingsgrunnlaget blir i det komplekse samfunn noe annet enn i det enkle samfunn. I det komplekse samfunn er sosialisering et ansvar som påføres større sosiale enheter. I det komplekse samfunn har sosialiseringen blitt mer formalisert. Foreldrene kontrollerer ikke lenger alene rammene for sosialiseringen, men er nå i større grad storsamfunnets oppgave (Ibid.).

Optimal sosialisering vil som nevnt i følge Höem finne sted dersom det er balanse mellom uformell sosialisering i hverdagslivet og en mer formell sosialisering i pedagogiske institusjoner. Han forklarer dette ved å peke på fire sentrale dimensjoner i et hvert samfunn, som reflekterer et balanseforhold: individualitet -kollektivitet, homogenitet -heterogenitet, isolasjon -integrasjon og stabilitet -mobilitet. Balansen mellom disse vil være i ulikt i ulike typer samfunn og til ulike tider. Det optimale vil være en gjensidig forsterkning av betingelsene. Er systembetingelsene i en optimal balanse i dagens samfunn, eller eksisterer det en skjevhet? Balanseskjevhet kommer ofte til syne ved at større deler av sosialiseringen skyves over i målrettede institusjoner.

Barn tilbringer stadig mer tid i pedagogiske institusjoner, og disse institusjonene har derfor blitt en større sosialisingsarena enn tidligere. Store deler av det som tidligere var regnet som uformell sosialisering i hjemmet og i familien, foregår nå som institusjonalisert formell sosialisering gjennom barnehage og skole. Ser vi i dagens samfunn en ubalanse mellom formell og uformell sosialisering?

### 3.4.2 Skolen i dagens samfunn – økt institusjonalisering og formell sosialisering

Arbeidsliv og yrkesdeltakelsen i det norske samfunnet har forandret seg. For bare 50-60 år siden var yrkesdeltakelsen i samfunnet en helt annen. I etterkrigstiden var kvinner stort sett hjemmeværende, mens det var mannen i familien som arbeidet. Med denne familieorganiseringen var behovet for pedagogiske institusjoner som barnehage og skolefritidsordning tilnærmet minimalt. Så sent som i 1970 hadde bare 2 % av barna barnehageplass. Skoledagene var også kortere og mor var forventet og i stor grad å være til stede (Frønes 2007).

Dagens samfunn er preget av økt institusjonalisering, og et stadig voksende krav til kunnskap (Beck 2009). I sammenheng med samfunnets utvikling har også organiseringen av pedagogiske institusjoner utviklet og endret seg. Arbeidsmessigstruktur, familieorganisering og de pedagogiske institusjonenes utbredelse og omfang må ses i sammenheng med samfunnets organisering, produksjonsforhold og utvikling. I dagens samfunn ligger det andre premisser til grunn for pedagogiske institusjoner enn tidligere (Frønes 2007.)

Begrunnelsen for økt institusjonalisering rundt barns oppvekst bygger på gode intensjoner om utdanning for alle. Likhet og utjevning av sosiale forskjeller gjennom lik utdanning har vært et politisk hovedargument. Like utdanningsmuligheter for alle barn, og sosial utjevning er utvilsomt positive mål, men man kan spørre seg om noe har gått galt når 30 % av videregående elevene ikke fullfører utdanningsløpet.

I dagens samfunn er situasjonen ganske annerledes enn i etterkrigstidens husmorssamfunn. Barn og unge tilbringer stadig flere år, og flere timer hver dag i pedagogiske institusjoner. Livet i pedagogiske institusjoner begynner i dag tidligere og varer lenger enn noen gang tidligere. Barn begynner i dag i barnehage i tidlig alder, og mange tilbringer også mange timer der hver dag. Antallet barn som går i barnehager har økt. I 1960 gikk kun 2-3 % barna i barnehage. I 1998 var prosentandelen barn som gikk i barnehage økt til 60 % (Korsvold & Volckmar 2004).

Regjeringen Stoltenbergs innføring av full barnehagedekning har vært med på å øke barnehagedeltakelsen enormt bare de siste årene.

Tabellen under viser den prosentvis økningen av barn i barnehage fra 2001 til 2009.

Tabell 3.1: Andel barn i aldersgruppene 1-2, 3-5 og 1-5 år med plass i

barnehage. 2001-2009. Prosent

År	1-2	3-5	1-5 år
2001	38	80	63
2002	41	83	66
2003	44	85	69
2004	48	87	72
2005	54	91	76
2006	62	93	80
2007	69	95	84
2008	74	96	87
2009	77	96	89

(Statistisk sentralbyrå 2011/fakta om utdanning)

Tabellen viser en markant økning i andel barn i barnehage mellom 2001 og 2009. Økningen er særlig stor når det gjelder de minste barna (1-2 år), der vi ser at prosentandelen har steget fra 38 % til 77 %.

Når det gjelder skole, viser historien en kontinuerlig utvidelse av skoletiden for barn og unge. I 1950 lå gjennomsnittelig utdanningsnivå på ca 8 år. I underkant av 50 år senere, i 1998, er gjennomsnittelig tid i utdanningssystemet beregnet til 17, 5 år (Beck 2009). Den obligatoriske skoletiden ble med reform 97 utvidet til 10 år (Korsvold & Volckmar 2004).

Deltakelse i skolefritidsordning har også økt. Tall fra 2004 viser at syv av ti førsteklasinger deltok på skolefritidsordning (SSB 2011 Barn og unge/ Fritid). Utvidelse av skoledagen er også et stadig tilbakevendende tema i skolepolitikken. Forslaget om heldagsskole er ofte oppe til debatt, men er enda ikke formelt sett gjennomført. Skolefritidsordningen er også under forandring, og har de siste årene blitt mer formaliser, og har nå større vekt på pedagogiske aktiviteter og læring. Denne tendensen kommer tydelig frem med navneendringen av 2009, fra skolefritidsordning til aktivitetsskole (Beck 2009). Barn og unges fritid kan også hevdes å ha blitt mer formalisert gjennom større deltakelse i organiserte aktiviteter. Tall fra statistisksentralbyrå viser at 835 000 barn og unge mellom 0 og 19 år var medlem av forskjellige idrettsklubber i 2008 (SSB 2011 Barn og unge/ Fritid).

Barndomshistorikeren Phillip Ariès kritiserer den økte institusjonaliseringen av barndommen, og hever at man har gjemt seg bak argumenter om felles sosialiseringarena. Ariès mener at institusjonaliseringen i realiteten er et middel for å løse et samfunnsproblem. Konsekvensene vil i følge Ariès være at barn og voksen verdene glir fra hverandre og blir to separerte sfærer (Ariès gjengitt i Korsvold og Volckmar 2004).

### 3.4.3 Sosialisering – forholdet mellom hjem og skole

Sosialisering skjer gjennom overføring av verdier og normer, og ferdigheter utvikles på grunnlag av dette. Sosialisering og kunnskapsoverføring er altså verdi- og kulturlade prosesser (Höem 1978). Skolens verdi grunnlag er i følge Höem basert på en bestemt gruppes kultur og verdier. Gruppen Höem beskriver som skoleverkets referansegruppe er den akademiske verden, og den selververvende bybefolkning. Sagt med Bourdieu grupper i samfunnet som innehar høy kulturell kapital. Skolens verdier er altså bygget på en bestemt gruppes verdier, skolen kan på denne måten beskrives å være basert på en utvalgskultur (Höem 1978).

Hva er så forholdet mellom uformell og formell sosialisering?

*Opplevelse av Den gode situasjon* er beskrevet sosialiseringens fundament, ved at barnet opplever verdietablering og identitetsdannelse. I den formelle sosialiseringen skjer dette ved at barnet finner verdiene som formidles betydningsfulle.

Höems tar utgangspunkt i at verdi- og interesse felleskap eller verdi- og interesse konflikt mellom skolen og hjem påvirker sosialisering utfallet. Höem skisserer her fire mulige utfall, *forsterket sosialisering, de -sosialisering, re – sosialisering og ikke – sosialisering*. En forsterket sosialisering vil være ønskelig for at eleven skal kunne få et trygt og godt forhold til skolen, og dermed dra mest nytte av skolen som læringsarena (Höem 1978).

For at en forsterket sosialisering prosess skal kunne finne sted, må det eksisterer verdi- og interesse felleskap mellom hjem og skole. Det må også finnes verdibundne faktorer i skolen virker identitetsskapende, og redskapsfaktorer som får instrumentell funksjon for barnet. Dersom disse premissene er til stede, vil barnet oppleve at den tidlige sosialiseringen blir forsterket i skolen, noe som gir eleven trygghet og virker identitetsskapende. En forsterket sosialisering finner sted.

En ikke- sosialisering vil på den andre siden finne sted dersom de verdibundne faktorer ved den i skolen ikke virker identitetsskapende for barnet. Skolens redskapsfaktorer får ikke instrumentell funksjon, og det eksisterer en verdi- og interesse konflikt mellom hjem og skole. Resultatet vil være at og den tidlige sosialiseringen forblir uforandret.

En de- sosialisering fra den uformelle sosialiseringen, kan i følge Höems teori også oppstå. For at dette skal skje må følgende faktorer ligge til grunn; de verdibundne faktorer ved skolen virker ikke identitetsskapende på eleven, men får redskapskarakter, og fungerer som en

instrumentell funksjon. Det er en verdikonflikt mellom hjem og skole, men det eksisterer interessefelleskap. En de – sosialisering finner sted, og den tidlige sosialiseringen svekkes.

Ved en de -sosialisering kan en re -sosialisering forekomme dersom de verdibundne faktorer i skolen virker identitetsskapende, og at det finnes redskapsfaktorer som får en instrumentell funksjon. Det er her verdi konflikt mellom hjem og skole, men det må eksistere interessefelleskap. Resultatet blir dermed at ny sosialisering foregår (Høem 1978: 70-71).

Forsterket sosialisering i skolen som virker identitetsskapende for eleven, er altså det optimale resultatet av sosialisingsprosessen. Men dette forutsetter både verdi og interesse felleskap mellom hjem og skole. Når skolens verdigrunnlag er tuftet på en utvalgskultur, vil forsterket sosialisering i skolen, ikke være mulig for elever som ikke deler skoles verdier og interesser. Noen av disse elevene kan oppleve en de -og resosialisering basert på interesse felleskap mellom hjem og skole, og på denne måten få et instrumentelt utbytte av den formelle sosialiseringen. Man kan for eksempel se instrumentell nytte av utdanning ved at man får jobb som voksen, uten at man opplever utdanning som identitetsskapende.

En resosialisering er derimot ikke en nødvendig konsekvens av de -sosialisering. De-sosialiseringen fører til at den tidlige sosialiseringen svekkes, men det betyr ikke at det nødvendigvis oppstår en re- sosialisering mot skolens verdier og /eller interesser. Noen elever vil også oppleve ikke- sosialisering, ved at den formelle sosialiseringen i skolen ikke får betydning for eleven (Høem 1978). Hva slags grunnlag får elevene som opplever de - sosialisering eller ikke -sosialisering for identitetsutvikling i skolen, og hva gjør det med deres læringsutbytte?

Dersom balansen mellom formell og uformell sosialisering hadde vært intakt, ville en ikke sosialisering eller en de -sosialisering i skolen nødvendigvis ikke hatt så stor betydning for elevene, fordi den uformelle sosialiseringen var tilstrekkelig for en trygg identitetsutvikling. I dagens komplekse samfunn ser vi derimot en forskyvning i balansen mot vekt på formell sosialisering grunnet dagens økende institusjonalisering. Dagens barn og unge tilbringer stadig mer tid i pedagogiske institusjoner som er arenaer for formell sosialisering, og disse institusjonene er i dag større sosialiseringsarenaer enn noensinne. Hva med de som ikke opplever sosialiseringen i skolen og pedagogiske institusjoner som forstekende, men Likevel tilbringer så mye tid, og så mange år, i formelle sosialiserings institusjoner? Kan en konsekvens i denne balanseforskyvningen være at elevene som ikke opplever forsterkt

sosialisering eller re -sosialisering i skolen blir demotiverte og faller fra i videregående opplæring?

### 3.4.4 Reproduksjon av sosial ulikhet i skolen?

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu ser også på betydningen av forholdet mellom kulturen i skole og hjem, for det å lykkes i utdanningssystemet. Bourdieu viser til at ulike grupper i samfunnet besitter ulike former for, og mengder av, det han kaller kapital på ulike områder, sosial, økonomisk og kulturell kapital. Sosial kapital er blant annet nettverk og relasjoner. Økonomisk kapital er for eksempel penger, materielle verdier og kunnskap om økonomi. Kulturell kapital innebærer at man er fortrolig med kulturelle distinksjoner, gjennom væremåte og talesett, man er i besittelse av disposisjoner som egner seg i en bestemt kultur. Kulturell kapital kan komme til uttrykk blant annet gjennom språk, uttrykksmåter, smak, moral, vurderinger, normer og verdier (Bourdieu & Passeron 2002).

Kulturell kapital eksisterer i mennesker som det Bourdieu kaller habitus. Med habitus mener Bourdieu de disposisjoner, både psykologiske og kroppslige, et individ vil handle ut fra, og oppfatte verden gjennom. Vi opparbeider oss en habitus gjennom en internalisering av objektive strukturer gjennom erfaring med disse. Internaliseringen av strukturene er oss ikke bevisst, det er glemt eller fortrent. Det enkelte individs habitus blir formet av den gjeldene habitus i den sosiale gruppen individet tilhører, gjennom sosialiseringprosessen (Ibid.).

Når skolekulturen representerer en utvalgs kultur, vil man stå i fare for at sosialiseringen og opplæringen ikke vil være forenlig med alle elevenes interesse- og verdi grunnlag, og sosialiseringen vil ikke kunne bli meningsfull for alle. Eleven som skiller seg miljømessig fra skolens utvalgs kultur, vil kanskje særlig ha utfordringer med å finne mening og motivasjon (Høem 1978).

Bourdieu mener at skolen reproducerer ulikheter mellom grupper fordi skolen er konstruert av og for gruppene i samfunnet som besitter høy kulturell kapital. Bourdieu bruker begrepet *symbolsk vold*, som vil si at et dominansforhold ikke erkjennes som det det objektivt sett er. Dominansforholdet oppfattes som naturlig, både av de som dominerer og av de som undertrykkes, maktstrukturene bak klassifiseringen av kunnskapsformidlingen tas for gitt (Ibid.).

Elever med høy kulturell kapital vil derfor mestre skolen godt, mens elever med lavere kulturell kapital, ikke vil finne seg tilrett og/ eller lykkes i skolen.

Jim Cummins (2000, 2003, 2005) og Aksel Hönnets (1996) teorier om henholdsvis anerkjennelse og myndiggjøring som betingelser for identitetsutvikling i skolen, kan også ses i sammenheng med Höems sosialiseringsteori, i forhold til forsterket, de, re – og ikke sosialisering. Hönnnet peker på at utviklingene av selvtillitt, selvrespekt og selvverd forutsetter anerkjennelse i tre sfærer; kjærlighetssfæren, den rettslige sfære, og den solidariske sfære.

Anerkjennelse i kjærlighetssfæren ligger i følge Hönnnet til grunn for utvikling av selvtillitt. Opplevd krenkelser i denne sfæren fører til mistillit og resignasjon og tilbaketrekning. Anerkjennelse i den rettslige sfæren innebærer å bli gitt rettslig status på linje med andre deltakere i samfunnet, og ligger til grunn for moralsk ansvarlighet i rettsamfunnet. Krenkelse i denne sfæren gir en følelse av å ikke bli betraktet som moralsk ansvarlig.

Det er Hönnets beskrivelse av anerkjennelse og krenkelse i den solidariske sfæren som er mest interessant i forhold til utvikling av identitet i skolen. Anerkjennelse i den solidariske sfære innebærer å oppleve at ens prestasjoner og ferdigheter er av betydning for samfunnet, og at man på den måten er et betydningsfullt medlem av et felleskap, og gir grunnlag for selvverd. Krenkelse i denne sfæren fører til opplevelse av marginalisering og eksklusjon fra felleskapet, man opplever at egne evner og ressurser ikke strekker til og dette fører med seg nedverdigelede og ydmykelse for individet. Hönnnet beskriver de tre sfærene som i et innbyrdes forhold til hverandre (Hönnnet gjengitt i Höem 2010).

Cummins begrep om myndiggjøring kan ses i sammenheng med Hönnets anerkjennelses begrep, men har et tydeligere fokus på maktrelasjoner i det mellommenneskelige rom. Cummins beskriver maktrelasjoner som undertrykkende dersom grupper eller individer i kraft av roller og systemstrukturer får dominere over andre, og deres kultur og identitet blir undertrykt. Slik undertrykkelsen beskrives av Cummins som umyndiggjøring, og kan ses i sammenheng med krenkelse i Hönnets solidariske sfære. Når det gjelder maktstrukturer i skolesystemet peker Cummins på at økt kunnskap og innsikt fører til myndiggjøring fordi man bedre kan ta begrunnede avgjørelser. Dersom mulighetene for å øke sin kunnskap og innsikt svekkes og resulterer i svekket læringsutbyttet og mulighet for videre utdanning og arbeid blir elevene umyndiggjort i forhold til kontroll over eget liv (Höem 2010).

### **3.4.5 Frafall i videregående opplæring – en konsekvens av økt institusjonalisering og formell sosialisering?**

Pedagogiske institusjoner har i dagens samfunn ansvaret for store deler av barn og unges sosialisering. Hvilke konsekvenser kan dette ha for sosialiseringprosessen og identitetsutviklingen til dagens barn og unge?

Det er anerkjent at elevenes kulturelle og sosiale bakgrunn er av betydning for skoleprestasjoner, gjennomføring av videregående opplæring og videre utdanning (jfr. Lamb m.fl. 2004, Bryhagen m.fl. 2006, Bakken 2003, Støren m.fl. 2007, Markussen m.fl. 2008).

Vi har sett at Höem og Bourdieu understreker betydningen for felles kultur, verdier og interesser mellom hjem og skole for at elevene skal oppleve forsterket sosialisering, og dra nytte av skolen som lærings arena og oppleve den formelle sosialiseringen i pedagogiske institusjoner som identitets skapende. Samtidig ser vi høye krav om utdanning fra skolemyndigheter, samfunns- og arbeidsliv, og nesten alle ungdommer begynner i videregående opplæring. Men hva med ungdommene som *ikke* deler skolens kultur, interesser og verdier og *ikke* opplever forsterket sosialisering i skolesystemet? Disse ungdommen har etter fullført grunnskoleutdanning tilbrakt utrolig mye tid i pedagogiske institusjoner de ikke finner identitetsskapende. Likevel begynner 97 % rett i videregående opplæring, er konsekvensen kanskje at 30 % ikke mestrer, ønsker eller orker å fullføre?

### **3.5 Utdanningspolitiskmålsetningers konsekvenser for individ og samfunn**

Sosial utjevning og like utdanningsmuligheter for alle og sosiale forskjeller har vært et uttalt utdanningspolitisk mål i flere tiår. Målet er et utdanningssystem som resulterer i at flest mulig fullfører videregående opplæring, og at mange tar høyere utdanning.

Stortingsmelding 44 *Utdanningslinja – et solidarisk kunnskapssamfunn*, ser på helheten i utdanningssystemet og sammenhengen mellom utdanning og samfunn. Stortingsmeldingen fremhever betydningen av formell kunnskap for individet, for å komme i arbeid og få en trygg framtid, men den viser også til økonomiske og samfunnsmessige begrunnelser å utvikle og videreføre velferdssamfunnet (St. melding 44 2008-2009).

*For å kunne tilby alle en utdanning og derigjennom en trygg plattform for livet videre, og for å dekke vårt framtidige samfunnsbehov for kompetanse, må faktorer som fører til sosiale skjevheter, mangel på motivasjon og frafall rettes opp. Frafall og sosiale skjevheter er i dag et problem på alle nivå i utdanningssystemet. Regjeringen vil styrke*



*utdanningssystemets evne til å motvirke sosiale forskjeller og legge grunnlag for livslang læring gjennom nye tiltak i grunnskolen, videregående opplæring, fagskolen, høyere utdanning og den formelle og den uformelle voksenopplæringen (St. melding 44 2008-2009: 5).*

Men viker kanskje målet om høy utdanning for alle mot sin hensikt når 30 % av elevene som begynner i videregående opplæring ikke fullfører?

Frafallet fra videregående opplæring beskrives av kunnskapsdepartementet som den største samfunnsmessig utfordringen i dagens, med store samfunnsøkonomiske konsekvenser (St. melding 44 2008-2009).

På tross av skolemyndighetenes mål om å redusere ulikhet gjennom like utdanningsmuligheter for alle, ser vi at sosial og kulturell bakgrunn fortsatt har betydning for elevenes tilpassning til skolens kultur, og muligheten for å oppleve sosialisering i skolen som forsterkende, verdi etablerende og interesseutviklende. Dette har konsekvenser for skoleprestasjoner og sannsynligheten for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse gjennom videregående opplæring.

Sagt med Cummins og Hönnets kan man si at elevene som ikke passer inni skolens kultur, og / eller deler skolens interesser og verdier, kan oppleve å føle seg umyndiggjort, og oppleve krenkelse i den solidariske sfære. Resultatet kan bli en følelse av og ikke strekker til i fellesskapet, og oppleve ekskludering fra storsamfunnet (Høem 2010). Ser vi en sammenheng mellom samfunnets krav til utdanning, økt institusjonalisering, formell sosialisering, og frafallet i videregående opplæring?

# 4 En vitenskapsteoretisk og metodologisk ramme for undersøkelsen

## 4.1 Vitenskapsteoretiskrammeverk

Jeg vil først si litt om mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Ontologi, hva man regner for virkelig, og epistemologi hva kunnskap er, ligger til grunn for all vitenskapelig metode (Brun-Jensen 2002).

Tone Kvernbekk peker på hva som kjennetegner kunnskap akkumulert gjennom vitenskap ved å beskrive et tradisjonelt demarkasjonskriterium. Kvernbekk beskriver metode som det som skiller vitenskap fra ”common sense”. Å bruke vitenskapelig metode for å sikre holdbarhet i våre påstander, er med på å sikre at man produserer holdbar, pålitelig og sikker kunnskap.

Vitenskapeligmetode følger et sett av prinsipper for undersøkelser og hypotesegenerering. Karl Poppers krav til vitenskapelig akkumulert kunnskap, er at ingen kunnskap er tatt for gitt som en sannhet, men at påstander og generelle hypoteser skal være falsifiserbare, at de kan la seg motbevise av data og observasjoner (Popper 1989). Vitenskapelig kunnskap representerer på denne måten ikke en gitt sannhet, og beskrivelser av fenomener aldri vil bli helt korrekt gjengitt. Dette kan i følge Kvernbekk heller ikke være målet med vitenskap. Kvernbekk illustrerer dette med å bruke et kart som et bilde. Kartet kan aldri gjengi landskapet 100 %, men det kan si oss mye om hvordan landskapet er (Kvernbekk 2002:19-21)

Vitenskapelig metode fungerer som et sett med prinsipper eller regler for hvordan man på best mulig måte skal kunne gjengi landskapet i et kart. Målet er å få mest mulig sikker kunnskap gjennom systematisk og kritisk tenkning. Gjennom vitenskapelig metode ønsker man å komme fram til mest mulig sikker kunnskap om et objekt eller fenomen, og man har ikke mulighet til å studere alle eksisterende sider ved et objekt eller fenomen. Man må derfor gjøre en utvelgelse. Man velger ut visse sider, eller egenskaper ved det man ønsker å finne ut noe om, parametere, som man ser på som relevante. Parametrene er en abstraksjon av det fulle

bildet, og brukes for å representere virkeligheten på best mulig måte. Det er essensielt å være klar over at de utvalgte parametrene ikke representerer hele fenomenet fullt ut, men kun beskriver noen deler av fenomenet. Denne måten å se kunnskap og vitenskap på, betegnes som *kritisk realisme*. Med et slikt ontologisk utgangspunkt, vil forskerens jobb være å forsøke å tilegne seg et så korrekt bilde av virkeligheten som mulig, ved hjelp av data og observasjoner (Ibid.).

Vitenskapens siktemål er altså å forsøke å frembringe mest mulig sikker kunnskap, ved hjelp av vitenskapelig metode. Man kan aldri vite med sikkerhet om hypoteser er korrekte, men man kan ved hjelp av metodisk tilnærming og strenge krav og restriksjoner, sikre at utvalget blir mest mulig representativt for den populasjonene man ønsker å si noe om, og på denne måten si noe om hvor sikkert noe er. Tone Kvernbekk skriver: *Idealet om sikkerhet og absolutt kunnskap er gitt opp og erstattet med ideer om relativ styrke og pålitelighet uttrykt i sannsynlighet* (Kvernbekk 2002: 82).

Jeg legger et kritisk- realistisk vitenskapssyn til grunn i min videre behandling av problemstillingen, og i redegjørelse og diskusjon av metode og fremstillingen av data. Når det gjelder generaliserbarhet bygger denne undersøkelsen på en tro på at man kan si noe om tendenser i en populasjon, ved å studere et representativt utvalg. Jeg har derfor valgt en induktiv tilnærming til min problemstilling og forskningsspørsmål.

## 4.2 Metodologi

Når man skal bestemme metode for datainnsamling for forskning må man ta utgangspunkt i problemstillingen, altså hva vil man finne ut. Temaet for min oppgave er å se på om utdanningspolitiske og samfunnsmessige rammer kna ligge til grunn for frafall i videregående opplæring. For å bygge opp om dette ønsket jeg å se nærmere på elevenes eget syn på, og planer om videregående utdanning, jeg vil altså forsøke å peke på tendenser i et utvalg, som skal kunne generaliseres til en populasjon. Det var derfor hensiktsmessig for meg å velge en kvantitativ tilnærming, med spørreskjema som verktøy for datainnsamling, fremfor en kvalitativ innfallsvinkel der det ikke er muligheter for generaliseringer.

## 4.3 Validitet

Valg av metode og, verktøy for datainnsamling og bestemmelse av utvalg, er avgjørende for å oppnå mest mulig sikker (valid) kunnskap. Videre skal vi derfor se nærmere på hvordan man kan sikre på trekke valide slutninger i forskning generelt, og hva jeg har gjort for å oppnå best mulig validitet i mine slutninger.

En svakhet ved strukturerte spørreskjemaer som datainnsamlingsmetode, er at man ofte ber folk oppgi opplysninger om seg selv, og man er avhengig av at de har tilstrekkelig selvinnsikt og vilje til å oppgi korrekte svar. Svaralternativene kan være ledende, deltakerne kan velge å avgi sosialt akseptable svar, og ved holdningsspørsmål der en er ute etter hva som er typisk for deltakeren, kan man risikere at de fremstiller seg selv ideelt framfor faktisk. Det er også vanlig å si seg mer enig i påstander enn det man egentlig er (Hellevik 1995). Jeg har forsøkt å motvirke slike tendenser ved å snu flere av påstandene i spørreskjemaet. Et eksempel på dette er to av påstandene i spørsmål 6 *jobber du mye med skolearbeid? Påstanden Jeg jobber mye med skolearbeid fordi eg synes det er gøy å lære nye ting, og Jeg jobber ikke så mye med skole fordi jeg er lei av å gå på skole.*(se fullstendig spørreskjema i vedlegg). Det er også viktig å vurdere resultatene nøkternt, og ta metodiske hensyn for å oppnå mest mulig sikker og riktig informasjon, et spørsmål om validitet (Kleven 2002: 150).

## 4.4 Cook og Campbells validitetssystem

Cook og Campbells validitetssystem ble utviklet i 1979, og er et generelt validitetssystem for kausale undersøkelser. Systemet omfatter fire typer slutningsvaliditet; indre validitet, ytre validitet, begrepsvaliditet, og statistisk validitet. Min problemstilling er som tidligere nevnt ikke kausal men beskrivende. Fordi dette validitetssystemet er utviklet for slutninger i kausale undersøkelser, vil ikke alle de overnevnte typene validitet være relevante for min undersøkelse.

*Selv om validitetssystemet er utarbeidet for kausal forskning, er deler av systemet i beskrivende forskning, er relevant også for beskrivende undersøkelser, statistisks validitet, begrepsvaliditet og ytrevaliditet er aktuelt i beskrivende forskning, mens indre validitet er irrelevant (Lund 2002:109).*

Indre validitet omhandler validitet i forbindelse med kausale slutninger, mellom avhengig og uavhengig variabel (Lund 2002). I min undersøkelse inngår det ikke kausalitet gjennom avhengige og uavhengige variabler, og det vil derfor ikke være nødvendig å gå inn på indre validitet. Jeg vil derfor i det videre se på de øvrige validitetstypene; begrepsvaliditet, ytre validitet og statistisk validitet.

#### **4.4.1 Ytre validitet**

Når en beskriver et forskningsproblem empirisk er det ikke tilstrekkelig at begrepene er operasjonalisert adekvat og at det er god begrepsvaliditet. Dataene man har hentet inn skal si noe om bestemte individer, situasjoner og tider. Det vil være praktisk umulig å inkludere alle individene, situasjonene og tidene forskningsproblemet gjelder, og man må derfor gjøre et utvalg som er representativt for det man ønsker å si noe om. Ytre validitet beskrives av Torleif Lund som:

*Med hvilken sikkerhet vi kan generalisere resultatene til og over de relevante individene, situasjonene og tidene som forskningsspørsmålet impliserer (Lund 2002: 125).*

Generalisering utover utvalget er avhengig av de valgene man gjør i forhold til hvilke individer, situasjoner, og tider som skal med i utvalget, og målet er å oppnå best mulig betingelser for generalisering (Lund 2002).

Interaksjon mellom uavhengig variabel, individer, situasjoner og tider vil si at en kausal effekt eller relasjon varierer over individtyper, situasjonstyper og tider.

Ytre validitet avhenger av to forhold, *utvalgsprosedyren*; hvilke individer, situasjoner og tider man velger som representative, og *kunnskapsrommet*, relevant kunnskap om populasjonen utenfor undersøkelsen. Det er altså den samlede kunnskapen basert på informasjon i og utenfor undersøkelsen som er avgjørende for om man kan generalisere med nogenlunde sikkerhet. Generalisering innebærer to aspekter, *til* og *over* generalisering. *Til* generalisering gjelder hvilke individer, situasjoner og tider man kan generalisere til. *Over* generalisering gjelder bredden av generalisering (Ibid).

#### **4.4.2 Begrepsvaliditet**

I forskning forholder man seg til teoretiske begreper som ikke er direkte observerbare eller målbare. Man må derfor velge ut observerbare indikatorer som skal representere de teoretiske begrepene, dette kalles en begrepsoperasjonalisering. Ved å begrepsoperasjonalisere forsøker

man å bygge en bro mellom den abstrakte teoretiske verden, og den empiriske verden man ønsker å si noe om (Kleven 2002). Begrepsvaliditet uttrykker samsvaret mellom teoretiske begrep og operasjonaliserte begrep, og beskrives slik:

*Med begrepsvaliditet mener vi grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes å operasjonalisere det (Kleven 2002: 150).*

Siden teoretiske begreper av natur ikke kan måles, gjør man begrepsoperasjonaliseringer og ”oversetter” på denne måten de teoretiske begrepene til målbare indikatorer.

Trusler mot begrepsvaliditet deles hovedsakelig inn i to grupper; systematiske og tilfeldige målingsfeil. For å oppnå best mulige begrepsvaliditet i slutninger må de tilfeldige og de systematiske målingsfeilene reduseres mest mulig (Kleven 2002).

#### **4.4.3 Systematiske målingsfeil**

Systematiske målingsfeil vil sammen med de tilfeldige målingsfeilene og reliabilitet, også ha betydning for begrepsvaliditeten. Til forskjell fra de tilfeldige målingsfeilene, påvirker systematiske målingsfeil i samme retning for samme person ved gjentatte målinger. Denne type feil jevner seg altså ikke ut i det lange løp. Det finnes to typer systematiske målingsfeil, Messick (1995) kaller disse *construct underrepresentation* og *construct irrelevant variance*. *Construct underrepresentation* vil si at våre begreper rommer mer enn det operasjonaliseringen klarer å ivareta. Dette henger selvfølgelig sammen med operasjonaliseringsproblematikken, at teoretiske begreper ikke egentlig er målbare. *Construct irrelevant variance* vil si at operasjonaliseringen får med noe som egentlig er irrelevant for begrepet. For og best mulig sikre seg mot systematiske målingsfeil, er det nødvendig å gjøre vurderinger på om det er samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og slik vi lykkes med å operasjonaliserer det. I en spørreundersøkelse vil operasjonaliseringen vises gjennom spørsmålsformuleringene. En måte å gjøre dette på er å gjøre en empirisk vurdering, der en vurderer hvorvidt de empiriske relasjonene vi finner, stemmer overens med de relasjonene en teoretisk vil forvente å finne. Man må se nærmere på måleinstrumentet, spørreundersøkelsen, på hvert spørsmål alene, og på kategorier av spørsmål innen hvert begrep for å se om de korrelerer som forventet, eller om det finnes avvik (Kleven 2002).

#### **4.4.4 Tilfeldige målingsfeil- et spørsmål om reliabilitet**

Tilfeldige målingsfeil vil si at feilene oppfører seg tilfeldig, og uttrykker tilfeldig variasjon. Slike feil oppfører seg på samme måte som flaks og ulaks, og jevner seg ut i det lange løp. Et eksempel på tilfeldigheter som kan spille inn kan være dagsform, sykdom, og andre utenforstående variabler man ikke kan ha kontroll over. Reliabilitet er et uttrykk for i hvilken grad data er fri for tilfeldige målingsfeil, og uttrykker i hvilken grad vi har lyktes med å måle det vi har bestemt oss for å måle. Altså hvor nøyaktig og konsistent en test måler det den måler. Som nevnt vil tilfeldige målingsfeil jevne seg ut over tid, og konsistente målinger tilsvarer god reliabilitet. I en ikke kausal undersøkelse der en ikke har avhengige og uavhengige variabler, kan man ikke sikre seg for tilfeldige målingsfeil gjennom å manipulere variablene. Dersom man utfører testen flere ganger med samme utvalg og tidsperiode vil en også kunne sikre seg noe mot tilfeldige målingsfeil. Tilsvarende vil tilfeldige målingsfeil jevne seg ut i et stort utvalg (Kleven 2002).

I en ikke kausal undersøkelse er det vanskelig å sikre seg hundre prosent mot tilfeldige målingsfeil, det er derimot viktig å forsøke å redusere slike feil.

#### **4.4.5 Statistisk validitet**

Trusler mot statistisk validitet er brudd på statistiske forutsetninger og/eller lav statistisk styrke. Disse truslene fører med seg fare for å begå type 1 eller type 2 feil, det vil si og henholdsvis forkaste sann nullhypotese, eller å beholde usann nullhypotese (Lund 2002). Slik variablene i denne undersøkelsen er operasjonalisert og målt, er må den statistisk validitet sies å være ivaretatt.

# 5 Undersøkelsen -metode, validitet, og gjennomføring

Som masterstudent møter man noen begrensninger og utfordringer i arbeidet med egen forskning. Utfordringene har kanskje særlig betydning for metodiske hensyn, når det gjelder reliabilitet og validitet. Utfordringene jeg vil peke på i denne sammenheng er især tid, ressurser, og manglende erfaring. Når det gjelder manglende erfaring må man nevne at man som masterstudent av og til føler seg lite kompetent i et første møte med egen forskning. Arbeidet med masteroppgaven og møtet med forskningen er på den andre siden en læringsprosess, og man får god hjelp av veiledere, medstudenter og andre etablerte forskere.

Når det gjelder tid er dette en begrensning som har konsekvenser for ambisjoner om omfang, og konkrete muligheter for datainnsamling. På grunn av mangel på tid velger mange studenter å skrive en teoretisk oppgave, eller å benytte seg av allerede eksisterende datamateriale. Dette kan være praktisk av mange årsaker. På den andre siden er man som masterstudent i en situasjon der man i større grad enn vitenskapelig ansatte har mulighet til å gå ut i verden å finne noe eget. Dette kan selvfølgelig skape større utfordringer, men jeg vil hevde at man lærer desto mer om vitenskapelig metode, datainnsamlingsprosessen, og hvilke utfordringer og muligheter dette byr på.

Når det gjelder ressurser vil jeg særlig peke på betydningen av det å ikke ha et bredt kontaktnettverk i forskningsmiljøet og/eller praksisfeltet. Økonomiske begrensninger spiller også inn her. Forskergruppetilknytting og masterstipend kompenserer for noen av disse begrensningene, men det er fortsatt en utfordring å forske som masterstudent. På samme tid vil jeg belyse betydningen av at masterstudenter gjør egen empirisk forskning, noe som kan være gode supplement til etablert forskning, og kan ha stor betydning ved at studenter kan bringe nye tanker og ideer på banen.

## 5.1 Datainnsamling

Med bakgrunn i en beskrivende problemstilling og et ønske om å si noe om generelle tendenser i en populasjon, har jeg valgt spørreskjema som datainnsamlingsverktøy.



Spørreskjema er et vanlig verktøy for innsamling av data innen kvantitativ metode, og er egnet til å si noe om generelt om et utvalg, og generalisere til populasjonen utvalget er hentet fra. Ved å bruke spørreskjema som datainnsamlingsverktøy får man skreddersydd informasjonen man henter inn til problemstillingen. På den måten kan dataenes relevans (validitet) sikres (Hellevik 1995:50). Spørreskjemaer er strukturerte og består av fastsatte svaralternativer, noe som er med på å sikre reliabiliteten i undersøkelsen (Hellevik 1995).

## 5.2 Utvalget

Jeg ønsker med denne undersøkelsen å se om samfunnsmessige rammer uttrykkes i ungdomskoleelevenes syn og planer eleven for utdanning. Jeg anså jeg det hensiktsmessig å velge elever fra 10 årstrinn som utvalg i denne undersøkelsen. Dette er begrunnet i at disse elevene snart er ferdig med obligatoriske grunnskoleutdanning, og nå står ovenfor et valg om videregående opplæring, og de må gjøre seg opp tanker rundt dette. For det andre viser flere undersøkelser at grunnskoleelevene stadig blir mer umotiverte for læring, og viser at frafallsproblematikken trolig har røtter langt ned i grunnskolen (Skaalvik & Topland 2010, St. melding 31 og 44, Markussen m.fl. 2008). Det er derfor interessant å finne ut hva som motiverer/ikke motiverer 10 klasse elevene for videre utdanning. For det tredje er valget av 10 klasse elever begrunnet med ønsket om et balansert uvalg. Jeg kunne valgt videregående elever som utvalg for undersøkelsen, men jeg anså faren for at noen allerede har falt fra ved start i videregående opplæring som stor, noe som kunne ført til et ubalansert utvalg. Grunnskolen er derimot obligatorisk, og jeg anså utvalget som mer nyanser her. Det ville også vært praktisk vanskelig å sammenlikne videregående elever fra ulike studieprogrammer med hverandre.

Av praktiske hensyn (økonomi, kontakter) valgte jeg å begrense utvalget til elever på Østlandet. Dette er også hensiktsmessig i forhold til å sammenlikne resultatene fra min undersøkelse med resultatene fra *Bortvalg og Kompetanse* (Markussen m.fl. 2008), som også ble utført blant elever på Østlandet.

For å sikre et noe nyansert utvalg valgte jeg å utføre undersøkelsen på fem skoler i fire ulike fylker på Østlandet, Buskerud, Vestfold, Østfold, og Oslo. Jeg har valgt en skole i hvert fylke og to skoler i Oslo. Dette valget er gjort basert på at Oslo har et mye større innbyggertall enn

de andre fylkene, men av hensyn til at det i Oslo også finnes store sosioøkonomiske forskjeller. Derfor har jeg valgt å utføre undersøkelsen på to skoler i Oslo, en på Oslo vest og en på Oslos Øst- kant.

Utvalget består av 390 elever, fordelt på de fem skolene. Utvalgets størrelse er valg av praktiske og metodologiske hensyn.

## 5.3 Hva er gjort for å sikre god validitet?

### 5.3.1 Ytre validitet

For å se nærmere på om funnene i undersøkelsen er generaliserbare, må en først definere hvem man ønsker å generaliser *til* og *over*. Når det gjelder populasjonen en ønsker å generalisere *til* kan man skille mellom målpopulasjon og tilgjengelig populasjon (Lund 2002). Målpopulasjon er populasjonene som refereres til i problemstillingen, her alle 10. årstrinnselever i ungdomskolen. Tilgjengelig populasjon er den populasjonen man reelt sett trekker utvalget fra, her 10. årstrinnselever på Østlandet. Man har på denne måten muligheter for generalisering i to trinn; fra utvalget til tilgjengelig populasjon og fra tilgjengelig populasjon til målpopulasjon. Sikkerheten i generaliseringen vil være avhengige av likheten mellom utvalget -tilgjengelighetspopulasjonen og målpopulasjonen (Lund 2002).

Generalisering til målpopulasjonen vil være avhengig av likhet mellom utvalget og populasjon, utvalgets representativitet.

Cook og Campbells validitetssystem (1979) skisserer tre mulige trusler mot ytre validitet;

*Interaksjon mellom uavhengig variabel, individer, situasjoner og tider, individhomogenitet, ikke representativt individutvalg* (Lund 2002:122).

Når det gjelder *variasjon mellom individer* i undersøkelsen antas det at har et relativt stort utvalg vil veie opp for mulige variasjoner, svarprosenten av de elevene som var til stede indikerer også at dette ikke bør anses som en alvorlig trussel. Det eksisterer skjevheter i antall elever fra de ulike skolene, noe som kan ha en viss påvirkning på variasjon mellom individene. På skolen med færrest elever var det 33 elever som deltok, mens på skolen med flest elever var det 97 deltakere. På de resterende skolene var deltakelsen ganske jevn. Et annet aspekt ved trusselen for variasjoner mellom individer i denne undersøkelsen, er at flere

av elevene på trinnet ikke var til stede da undersøkelsen ble gjennomført. Skyldes fraværet årsaker som er irrelevante for undersøkelsen, som for eksempel sykdom, vil dette ikke ha betydning for den ytre validitet. Skyldes derimot store deler av elevenes fravær årsaker som har betydning i undersøkelsen, som skoletrøtthet, motivasjonssvikt, og lav trivsel, vil et stort fravær føre til at disse elevene ikke blir registrert, og resultatene fra datamaterialet vil kunne være skjevt. Det er ingen mulighet for å finne ut noe om årsakene til at noen elever ikke var til stede på skolen når undersøkelsen ble gjennomført, og man kan derfor ikke med sikkerhet si at dette har påvirket utvalget.

For å minske faren med *variasjoner i forholdt til situasjoner* ble undersøkelsen utført på skoler med geografisk spredning på Østlandet. Fordelingen av skoler mellom by og distrikt skoler, er ganske jevn, da Vestfold og Buskerud regnes som distriktsskoler, og til sammen utgjør 40 % av utvalget. Østfold, og de to Oslo skolene utgjør 60 % av utvalget. Dette må anses som en gunstig nok spredning.

Når det gjelder *variasjon over tider*, ble undersøkelsen utført i omtrent samme tidsperiode på de fem skolene, november- desember 2010. Tidspunktet på dagen for gjennomføringen av undersøkelsen har variert, noe som kan ha påvirket svarene og hvem som var til stede.

Cook og Campbells neste trussel er *individhomogenitet*, det vil si at individene i utvalget er en relativ ensartet gruppe (Lund 2002). Et stort utvalg kan demme opp for trusselen om individhomogenitet. Grunnet utvalgets størrelse kan man anta at elever fra fem skoler, i fire fylker, vil representer en nokså heterogen gruppe sett i forhold til populasjonen. En svakhet er derimot at skjevheten mellom prosentandelene av elever ved de ulike skolene (som forklart over), kan ha ført med seg en større homogenitet enn ønskelig.

For å si noe om undersøkelsenenes *generaliseringspotensial*, må man først og fremst avklare hvem man ønsker å generalisere til. Store ulikheter mellom utvalget og målpopulasjonen, gjør en slik generalisering lite valid. En generalisering til tilgjengelighetspopulasjonen, 10.årstrinnselever på Østlandet, vil derimot anses sikrere grunnet større likhet mellom utvalg og populasjon. Generalisering til elever fra fylkene som er representert, vil av samme grunner være enda sikrere.

For å sikre best mulig sikker generalisering til populasjon er man også avhengig av metodisk prosedyre for utvalg. Utvalget i denne undersøkelsen er valgt ut gjennom vilkårlig kvoteutvalg av den tilgjengelige populasjon. Det at utvalget er vilkårlig vil si at jeg har valgt deltakere til undersøkelsen basert på tilgjengelighet. Kvoteutvalg vil si at populasjonen er delt

i kvoter- eller undergrupper (Lund 2002). Kvotene i denne undersøkelsen er fylkesmessig inndelt.. Den tilgjengelige populasjonen ble delt inn i naturlige klynger, skoler. Skolene representerer fylkesmessig ulike kvoter av utvalget. Utvelgelsen av skoler for deltakelse i undersøkelsen er basert på et ønske om at deltakerne representerer en geografisk spredning Østlandet. Dette er gjort for å sikre bredden i utvalget. Videre er utvalget basert på tilgjengelighet, jeg har ved hjelp av kontakter i ungdomskoler på Østlandet, valgt ut det endelige utvalget av skoler og elever for deltakelse i undersøkelsen.

### **5.3.2 Begrepsvaliditet - operasjonalisering**

Problemstillingen og forskningsspørsmålene består av abstrakte teoretiske begreper som ikke kan måles i seg selv. Jeg har derfor forsøkt å operasjonalisere disse begrepene gjennom å stille flere spørsmål omkring temaene, og deretter ved å sammenfatte variabler som omhandler samme begrep i indekser.

De sentrale teoretiske begrepene er;

a) Formell sosialisering, b) Planer om videregående opplæring, c) Motivasjon for videregående opplæring og d) Kontekstavhengige faktorer, kjønn, karakterer og bakgrunnsvariabler

Jeg har valgt å ta med variabler om kontekstavhengige faktorer, kjønn, karakterer og bakgrunnsvariabler. Slike variabler er tatt med fordi tidligere undersøkelser om frafall blant annet; Byrhagen m.fl. (2006), Støren m fl.( 2007), Markussen m.fl. (2008), peker mot ulikheter mellom blant annet: kjønn, familiebakgrunn, og skoleprestasjoner som forklarende for prestasjoner og, programvalg i og frafall i videregående opplæring.

#### **a) Formell sosialisering**

Formell sosialisering er som nevnt i kapittel 3 beskrevet av Höem (1979) som planlagt og tilrettelagt sosialisering, og forekommer i stor grad i pedagogiske institusjoner. For å måle begrepet formell sosialisering har jeg derfor valgt og operasjonaliser dette ved å bruke institusjonalisering som en indikator. Institusjonalisering blir målt gjennom spørsmålene:

15. Har du gått i barnehage?

16. Har du gått på skolefritidsordning (SFO.)?

17. Har du en jobb ved siden av skolen?

18. Driver du med organiserte fritidsaktiviteter (styrt av voksen)?

I tillegg blir elevene spurt om hvordan de lærer best, for å se om de foretrekker læring i uformelle sosialiseringarenaer eller i formelle sosialiseringarenaer.

2. Av hvem/hva lærer du det som er viktigst for deg? (Formell læring – skole/eller uformell-venner og familie).

### **b) Planer om videregående opplæring**

Elevenes planer om videregående opplæring er sentralt i denne undersøkelsen.

Spørreskjemaene ble delt ut noen få måneder før elevene skulle søke seg til videregående opplæring. Jeg antar derfor at de har oppgitt gjennomtenkte svar og for ønsket om å begynne i videregående og valg av program. Elevenes planer om videregående blir målt gjennom disse spørsmålene:

8. Har du tenkt å gå på videregående?

11. Dersom du vil gå på videregående, hvilket studieprogram kunne du tenke deg?

### **c) Motivasjon for videregående opplæring**

Motivasjon blir teoretisk definert som en indre drivkraft som leder oss til å handle (Pintrich & Schunk (2002)). Elevenes motivasjon for videregående opplæring, blir her målt gjennom spørsmål om motivasjon for å begynne/ikke begynne på videregående. Her ligger fokuset i variablene på om elevene er indre motivert for læring, eller om de er ytre motivert for å begynne på videregående, om de blir påvirket av forventninger fra foreldre, rådgiver, eller venner. Spørsmålene under er brukt for å forsøke å måle elevenes motivasjon for videregående opplæring (spørsmålene er uformet som holdningsspørsmål, og innehar flere påstander elevene må ta stilling til, se spørreskjemaet i vedlegg).

9. Hva er din motivasjon for å gå/ikke gå på videregående? Indre /ytre motivasjon.

12. Hva er viktig for deg når du skal velge program på videregående?

14. Hva tenker du om fremtidig jobbsituasjon?

#### **d) Kontekstavhengige faktorer, kjønn, karakterer og sosioøkonomisk bakgrunn**

Kjønn og karakterer er konkrete begrep som kan måles empirisk og trenger ikke operasjonaliseres. Kontekstavhengige faktorer er her valgt å gjelde fylkesmessig tilhørighet, og by/distrikt dimensjonen. Sosioøkonomisk bakgrunn er ikke enkelt å operasjonalisere. Jeg har derfor valgt å stille flere spørsmål som til sammen kan gi indikasjoner på elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Spørsmål som er stilt for å måle elevenes sosioøkonomiske bakgrunn er: egen og foreldres fødested, foreldres jobbsituasjon og utdanningsnivå, hvem elevene bor sammen med, og hvordan de bor (enebolig/ leilighet osv).(Se vedlegg for de fullstendige spørsmål)

### **5.3.3 Reliabilitet**

I denne undersøkelsen har det blitt forsøkt å redusere for tilfeldige målingsfeil ved utforming og utførelse av undersøkelsen. Utvalgets størrelse er en faktor som kan være med på å motvirke tilfeldige målingsfeil, det er derfor valgt et relativt stort utvalg, tidsmessig og økonomiske ressurser tatt i betraktning.

I utformingen av spørreskjemaet har det også blitt gjort vurderinger basert på sikre god reliabilitet. For det første er spørreskjemaet strukturert, med faste svaralternativer. Jeg har bevisst unngått åpne svaralternativer der elevene selv skal fylle inn svar selv. Dette er gjort for å sikre mot misforståelser og feiltolkninger. Haraldsen påpeker at reliabiliteten er sårbar i holdnings- og atferdsspørsmål med lang tidsperiode (Haraldsen 1999). Derfor har jeg unnlatt spørsmål av denne typen, som for eksempel: hvor ofte gjør du lekser, og heller spurt om de legger mye innsats i skolearbeid, da hensikten med undersøkelsen er å se på elevenes holdninger har slike spørsmål heller ikke vært nødvendig. Svarkategoriene i holdningsspørsmålene har også blitt utformet for å sikre god reliabilitet. Svaralternativene er: *helt enig, litt enig, nøytral/vet ikke og litt uenig og helt uenig*. Ved å ha med kategorien *nøytral/ vet ikke* gir man elevene et alternativ til å måtte ta et standpunkt de nødvendigvis ikke har et forhold til. På denne måten unngår man også tilfeldige feil, ved at elevene kan svare *nøytral/ vet ikke* framfor tilfeldig avkryssing der de er usikre (Haraldsen 1999).

I utførelsen av undersøkelsen har jeg gjort flere grep for sikre reliabilitet. Spørreskjemaene er delt ut på omtrent samme tidspunkt. Alle elevene deltok i spørreundersøkelsen i november/desember 2010. På denne måten har jeg sikret at alle elevene som deltok var i et relativt likt stadiet av tankeprosessen omkring valg av videregående opplæring.

Selve utdelingen av skjemaene har blitt gjort av lærer/rådgiver i skoletimen. Lærerne har fått et standardisert informasjonsskriv (se vedlegg) som de ble bedt om å lese høyt, før de delte ut spørreskjemaene i klassen. Dette har vært med på å sikre at elevene har fått lik informasjon om undersøkelsen. En trussel mot reliabiliteten når det gjelder selve gjennomføringen av spørreundersøkelsen er at den kan ha blitt gjennomført på ulike tidspunkter på dagen, og i ulike situasjoner. Dette kan føre til at eleven har ulik motivasjon for å gjennomføre undersøkelsen. Spørreskjemaet kan for eksempel ha blitt utdelt på slutten av en time, der elevene ønsker å bli fort ferdig for å komme raskt ut i friminutt, og derfor har slurvet litt med besvarelsen. Det at elevene har fått skjemaet på ulike tidspunkter på dagene kan også være en reliabilitetstrussel med tanke på at elevene i ulik grad kan ha vært opplagt og konsentrerte. For at disse omstendighetene kan ha påvirket reliabiliteten kan man anta at forskjellene inne hver skole er like store som mellom skolene, og at utvalget spenner over fem skoler og mange klasser, vil forhåpentligvis ha vært med på å jevne ut betydningen av tilfeldige feil.

Det er også gjort vurderinger om reliabilitet i forbindelse med utvikling og anvendelse av indekser. Indeksenes reliabilitet vil bli normerer beskrevet og diskutert under kapittel 5.5.2

## **5.4 Kontakt deltakerskoler, utvikling av spørreskjemaet og gjennomføring av undersøkelsen**

### **5.4.1 Utvalget**

Nettoutvalget i denne undersøkelsen består av 309 10. årstrinn elever i 5 ulike ungdomsskoler på Østlandet fra fire fylker Buskerud, Vestfold, Østfold, og Oslo. Alle elevene i 10. trinn ved den enkelte skole ble invitert til å delta i undersøkelsen.

Det potensielle utvalget, bruttoutvalget var på 391 elever. Av de 391 elevene i utvalget, ble undersøkelsen gjennomført av 309 elever. At ikke alle elevene i utvalget har gjennomført undersøkelsen skyldes først og fremst fravær. Noen få elever valgte også å ikke delta, og noen leverte utullstедige besvarelser.

### **5.4.2 Kontakt med deltakerskoler**

For å få ungdomsskoleelever til å delta i spørreundersøkelsen fant jeg det praktisk og metodisk hensiktsmessig å kontakte ulike skoler på Østlandet. Jeg ønsket et relativt stort, og

geografisk spredt utvalg. Jeg brukte derfor nettverk og relasjoner for å komme i kontakt med ulike skoler. Jeg opprettet kontakt via e-post og telefon, med rektorer og rådgivere på ulike skoler, og presenterte mitt prosjekt og undersøkelsen. Jeg fikk positive tilbakemeldinger om interesse for prosjektet, og utelukkende positive svar om deltakelse i undersøkelsen. Flere av rådgiverne ville gjennomføre undersøkelsen i forbindelse med faget *utdanningsvalg*, og de var alle svært interessert i resultatene fra undersøkelsen, jeg har derfor lovet alle deltakerskolene å sende dem et eksemplar av oppgaven når den er ferdigstilt. Jeg avtalte også med skolene at de skulle gjennomføre undersøkelsen i undervisningstiden. Dette ble gjort av praktiske hensyn, jeg hadde ikke økonomiske eller tidsmessige ressurser til å reise ut til alle skolene. Dette valget er også gjort av metodiske hensyn, på denne måten sikres det at alle elevene har fått den samme informasjonen gjennom informasjonsskrivet, og at jeg ikke har påvirket elevene i de ulike klassene ulikt.

Etter å ha opprettet avtaler for deltakelse med de fem skolene, sendte /leverte jeg ut spørreskjemaer, informasjonsskriv og instruksjon for gjennomføring til min kontaktperson. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon til læreren om formålet med masteroppgaven generelt, og om undersøkelsen spesielt (se vedlegg). Siden jeg ikke selv var til stede ved gjennomføringen av undersøkelsen, sendte jeg også med en instruksjon til lærer/rådgiver som delte ut skjemaene. I instruksjonsskrivet står det instruksjoner om utdeling, og lærerne ble bedt om å registrere hvor mange elever som gikk i klassen, og hvor mange som var til stede da undersøkelsen ble gjennomført. Læreren ble bedt om å fylle inn disse tallene på informasjonsskrivet, og sende det tilbake til meg sammen med de utfylte spørreskjemaene. Grunnen til at informasjon om antall elever i klassen og antall elever til stede ble innhentet var at dette er av metodisk betydning, for å kunne skille mellom netto- og brutto utvalg. Deretter fulgte informasjon til elevene som læreren ble bedt om å lese høyt. Her ble det blant annet nevnt at deltakelse var frivillig, at undersøkelsen er anonym og ivaretar personvern og er godkjent av norsk samfunnsvitenskapelig datatilsyn (se vedlegg for fullstendig informasjonsskriv og godkjenning fra NSD.).

### **5.4.3 Utforming av spørreskjemaet**

Spørreskjemaet består av 27 egenlagde spørsmål, totalt 79 variabler. Skjemaet er delt inn i tre kategorier; *Litt om skole*, spørsmål om hvordan og av hvem man lærer best, lærings form, karakterer, og innsats. *Om videregående opplæring*, her handler spørsmålene om planer, motivasjon og holdninger til videregående opplæring og fremtidsplaner. Siste del og *Litt om*



*deg*, som inneholder spørsmål om deltakelse i pedagogiske institusjoner (Skolefritidsordning og barnehage) og om familie og sosioøkonomisk bakgrunn.

Spørreskjemaet ble testet ut ved to anledninger. Tidlig i utviklingen av skjemaet ble det testet på et prøveutvalg bestående av to elever i målgruppen. Prøveutvalget utførte undersøkelsen, og besvarte alle spørsmål. Etterpå diskuterte vi hvert enkelt spørsmål i forhold til om noe var uklart og om ordlyden gav mening. Etter tilbakemeldinger fra prøveutvalget ble spørreskjemaet redigert. Ved slutten av arbeidet med spørreskjemaet ble det igjen testet. Denne gangen fikk jeg ikke tak i et prøveutvalg med elever i målgruppen, og testet derfor skjemaet på et utvalg av mine medstudenter. Etter tilbakemeldinger fra disse ble det gjort noen få endelige endringer før spørreskjemaet ble trykket opp og levert til deltakerskolene. Endelige spørreskjema ligger som vedlegg.

#### **5.4.4 Bearbeiding og analyse av spørreskjemaene**

Etter å ha fått tilbake alle de utfylte spørreskjemaene fra utvalgsskolene ble skjemaene nummerert etter skole kategori, og dataene ble lagt inn i databehandlingsprogrammet SPSS. Grunnet tidsmessige hensyn gjennomførte jeg selv ikke kodingen. Jeg har selv laget kodebok, og gitt min kodeassistent instruksjoner for kodearbeidet. Enkelte skjemaer var ikke fullstendig utfylt, variabelen og eller spørsmålene som manglet avkryssing ble kodet som ikke besvart. Noen steder var avkryssingen uklar, det var i noen tilfeller krysset mellom alternativene, flere kryss på spørsmål der de ble bedt om å sette ett kryss og lignende. Det har i slike tilfeller blitt gjort skjønnsmessige vurderinger for å tolke elevenes svar. Dersom det har vært krysset av på flere alternativer har dette blitt kodet inn mot midten, eksempelvis har det blitt krysset av på helt uenig og litt enig, har jeg kodet dette som nøytral/ vet ikke. Dersom det er vanskelig å tolke hva eleven har ment, har spørsmålet blitt kodet som ikke besvart.

Variablene ble på forhånd lagt inn statistikk og databehandlingsprogrammet SPSS., med verdier for hvert svaralternativ. Verdiene er representert med tall i en skala der det mest negative svaret er gitt lavest verdi og det mest positive er gitt høyest verdi. Som et eksempel er alternativene i holdningsspørsmålene gitt disse verdiene: Helt enig: 5, litt enig: 4, nøytral/vet ikke: 3 litt uenig: 2 helt uenig: 1.

## **5.5 Utvikling av indekser**

Hensikten med å utforme indekser er for det første å bedre begrepsvaliditeten i undersøkelsen. Operasjonaliseringsproblematikken har blitt diskutert tidligere i dette kapitlet, og vi har sett at abstrakte teoretiske begrep ikke lar seg måle empirisk. I denne undersøkelsen ser man på teoretiske begrep som motivasjon, holdninger til skole, holdninger til videre utdanning, formell sosialisering, og sosioøkonomisk bakgrunn. Disse begrepene har blitt operasjonalisert slik at de kan måles empirisk. I denne undersøkelsen er de abstrakte teoretiske begrepene som er av interesse for problemstillingen og forskningsspørsmålene, forsøkt operasjonalisert ved å stille flere spørsmål omkring samme tema, for og på den måten forsøke å dekke begrepet best mulig. I analysen av datamaterialet, ble operasjonaliseringene samlet i indekser. Indeksene er basert på vurdering av egnethet, korrelasjoner og reliabilitet.

En annen hensikt med indekser er for å gjøre presentasjonen av data ryddigere og mer oversiktelig. Målet med denne undersøkelsen er som nevnt tidligere å finne samvariasjoner for å peke på tendenser, og det er derfor nyttig å lage indekser basert på korrelasjoner.

Det er i denne undersøkelsen utviklet 10 indekser. Spørsmålene og indeksene i undersøkelsen har jeg selv utformet, men de er til en viss grad inspirert fra tidligere forskning om motivasjon og frafall i videregående opplæring.

De indeksene er utviklet ved å legge sammen verdiene på hver av variablene. I noen av indeksene er variablene veid av praktiske hensyn (se nærmere forklaring i beskrivelse av de enkelte indekser). Beregningsgrunnlaget for indeksene ligger som vedlegg.

Indeksene er utviklet med bakgrunn i operasjonaliseringer av begreper som ønskes målt, videre er indeksene testet empirisk.

### **5.5.1 Presentasjon av indeksene**

#### **Indeks 1: Sosioøkonomisk bakgrunn**

Denne indeksen er ment å måle elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Dette er av betydning fordi tidligere undersøkelser viser at familiebakgrunn har stor direkte betydning for frafall i videregående opplæring, og har indirekte betydning for skoleprestasjoner som igjen har betydning for frafall. Indeksen er ment å måle foreldres utdanningsnivå og jobbsituasjon. Indeksen består av følgende variabler:

*”Hva er din mors jobbsituasjon?”, ”Hva er din fars jobbsituasjon?”, ”Hva er din mors høyeste fullførte utdanningsnivå?”, og ”hva er din fars høyeste fullførte utdanningsnivå?”*

På spørsmålet om foreldres utdanningsnivå var et av svaralternativene *vet ikke*, jeg fant ingen hensiktsmessig koding for dette alternativet, og valgte derfor at elevene som har krysset av for *vet ikke* ble skåret som ikke besvart. Det var relativt mange som hadde valgt svaralternativet *vet ikke*, henholdsvis 94 av elever på spørsmålet om mors utdanningsnivå, og 99 på spørsmålet om fars utdanningsnivå. I tillegg har til sammen 48 elever ikke besvart disse spørsmålene. Det vil si at 139 tilsvarende 45 % av utvalget har fått skåren *ikke besvart* når man ser foreldres utdanningsnivå i ett. Man kan spekulere i hvorfor såpass mange har svar *vet ikke* på dette spørsmålet. Det kan tenkes at elevene har lite kunnskap om utdanningssystemet, at de ikke kjenner til foreldrenes utdanningsbakgrunn, eller at svarkategoriene er vanskelig å forstå for elever i tiende klasse. Det at svaralternativene her kan være vanskelige å forstå var noe jeg tenkte grundig igjennom i utformingen av spørreskjemaet. Av hensyn til betydningen av korrekte svar, ble svaralternativene Likevel utformet på denne måten.

Når det gjelder spørsmålene om foreldrenes jobbsituasjon har jeg kodet de som svarer *vet ikke* og *annet* som ikke besvart, fordi jeg heller ikke her fant noen annen hensiktsmessig koding for disse svaralternativene. Svarprosenten når det gjelder foreldrenes jobbsituasjon er mye bedre enn ved foreldres utdanningsnivå. Etter å ha omkodet som beskrevet over, og slått sammen variablene mors og fars jobbsituasjon, er det 82 elever, tilsvarende 26 % av utvalget som har fått skåren *ikke besvart*.

For å få et bedre bilde av elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, og for å minske betydningen av den lave svarprosenten i spørsmålene om foreldrenes utdanningsnivå, valgte jeg derfor å lage en indeks av disse fire spørsmålene.

## **Indeks 2: Grad av norsk opprinnelse**

Denne indeksen er utformet for å se nærmere på elevenes kulturelle bakgrunn. Spørsmål om eleven og foreldrenes fødested er tatt i denne undersøkelsen fordi tidligere undersøkelser har vist at kulturell bakgrunn har betydning for skoleprestasjoner, skolemotivasjon, motivasjon og holdninger til utdanning. Indeksen består av følgende spørsmål:

*”Hvor er du født?”, ”Hvor er din mor født?” og ”Hvor er din far født?”*

Svaralternativene i spørsmålene var *Norge, et land i Europa, og utenfor Europa*. I spørsmålene om foreldrenes fødested var et alternativ også *vet ikke*. Bakgrunnen for disse alternativene er et ønske om en grovkategorisering, og personvernshensyn. De som har svart *vet ikke* har også i denne indeksen fått skåringen *ikke besvart*. Dette er en vektet indeks, der elevenes fødested er vektet noe høyere enn foreldrenes fødested.

### **Indeks 3: Institusjonaliseringsgrad**

Her forsøker vi å måle i hvilken grad elevene har deltatt i pedagogiske institusjoner utover skolen. Indeksen består av følgende variabler: sp. 15. *Har du gått i barnehage?* Sp. 16. *”Har du gått på skolefritidsordning”* og sp.18. *”driver du med organiserte fritidsaktiviteter (styrt av voksne)”?*

Variablene hadde i utgangspunktet ikke like verdier, derfor ble noen av verdiene omkodet, så de veier like mye i indeksen.

### **Indeks 4: Grad av skolepositive holdninger**

Indeksen er satt sammen av variabler fra spørsmål 6: *Jobber du mye med skolearbeid?* og 7: *Noen påstander om din skolehverdag,*

Indeksen består av følgende variabler:

*”Jeg jobber mye med skolearbeid fordi jeg synes det er gøy å lære nye ting”, ”Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen”, ”Jeg har lite fravær”, ”Jeg er lei av å gå på skole”, ”Jeg synes for mye av skoletiden brukes på annet enn undervisning”, ”Jeg tror ikke jeg kommer til å ha bruk for mye av det vi lærer om”, ”Jeg synes vi har for lange dager på skolen”*

### **Indeks 5: Syn på utdanningsnødvendighet**

Indeksen måler elevenes syn på nødvendigheten av utdanning, og består av følgende variabler hentet fra spørsmål 13: *Hvor enig er du om disse påstandene om videregående opplæring?* Og 14: *Hva tenker du om fremtidig jobbsituasjon?*

*”Man får ikke jobb uten å ha gått på videregående”, ”Alle bør gå på videregående” og ”Jeg anser utdanning som viktig for min fremtid”*

### **Indeks 6: Grad av ytre motivasjon for utdanning**

Denne indeksen er ment å måle elevenes ytre motivasjon for skole og utdanning, og består av variabler hentet fra holdningsspørsmål 6 *Jobber du mye med skolearbeid?* Og 9. *Hva er din motivasjon for å gå/ikke gå på videregående?*

Variablene som inngår i indeksen er som følger:

*"Jeg må gå på videregående fordi det er forventet av meg", "Jeg vil gå på videregående fordi det er viktig for foreldrene mine", "Jeg vil gå på videregående for å være sammen med vennene mine", "Jeg jobber mye med skolearbeid fordi jeg ikke vil virke dum", "Jeg jobber mye med skolearbeid fordi vennene mine gjør det", "Jeg jobber mye med skolearbeid fordi det er viktig for foreldrene mine"*

### **Indeks 7: Grad av foreldres påvirkning for motivasjon**

Denne indeksen er satt sammen for å se på foreldrenes påvirkning på elevenes motivasjon.

Variablene er hentet fra spørsmål 6 *Jobber du mye med skolearbeid*, 9 *Hva er din motivasjon for å gå/ikke gå på videregående?* og spørsmål 12 *Hva er viktig for deg når du skal velge program på videregående?:*

*Indeksen består av følgende variabler: "Jeg jobber mye med skolearbeid fordi det er viktig for foreldrene mine", "Jeg vil gå på videregående fordi det er viktig for foreldrene mine" og "Foreldrene mine synes jeg bør velge det programmet"*

### **Indeks 8: Grad av venners påvirkning for motivasjon**

Indeksen måler hvordan elevene graderer venners påvirkning for motivasjon. Indeksen består av fire variabler hentet fra spørsmål; 6: *Jobber du mye med skolearbeid?* og 7: *Noen påstander om din skolehverdag*, 9: *Hva er din motivasjon for å gå/ikke gå på videregående?* og 12: *Hva er viktig for deg når du skal velge program på videregående?*

Variablene som inngår i indeksen er som følger:

*"Jeg jobber mye med skolearbeid fordi vennene mine gjør det", "For meg er det å være sammen med vennene mine det viktigste på skolen", "Jeg vil gå på videregående for å være sammen med vennene mine", og "Mange av vennene mine skal velge det samme som meg"*

### **Indeks 9: Grad av ytre motivasjon for videregående opplæring**

Denne indeksen kan minne om indeks 6 ytre motivasjon for utdanning. Indeksene skiller seg fra hverandre ved at denne indeksen måler motivasjon for videregående opplæring eksplisitt, mens den tidligere presenterte indeksen måler grad av ytre motivasjon for utdanning mer generelt. Variablene i indeksen er hentet fra spørsmål 9: *Hva er din motivasjon for å gå/ikke gå på videregående?*

Variablene i denne indeksen er hovedsakelig vektet positivt for grad av ytre motivasjon, med unntak av sistnevnte variable, som egentlig måler indre motivasjon for videregående, men som i den indeksen er vektet negativt. Indeksen består av følgende variabler:

*"Jeg må gå på videregående fordi det er forventet av meg", "Jeg vil gå på videregående fordi det er viktig for foreldrene mine", "Jeg vil gå på videregående for å være sammen med vennene mine", "Jeg kommer til å begynne på videregående fordi ellers får man ikke jobb"*

### **Indeks 10: Grad fremtidsorientering**

Indeksen består av variabler fra holdningsspørsmålene 6: *Jobber du mye med skolearbeid?* og spørsmål 14: *Hva tenker du om fremtidig jobbsituasjon?* samt variablene fra et konkret spørsmål, 8: *Har du tenkt å gå på videregående?*

Variablene som inngår i indeksen er: *"Jeg jobber mye med skolearbeid fordi jeg vil komme inn på det programmet jeg vil i videregående opplæring", "Jeg har bestemt meg for hva jeg vil jobbe med når jeg blir voksen", og "Jeg anser utdanning som viktig for min fremtid" og "Har du tenkt å gå på videregående?"*

### **5.5.2 Indeksenes reliabilitet**

I arbeidet med å utvikle indekser har jeg foretatt reliabilitetstester. Reliabilitet måler hvor godt indeksen måler de latente variablene. Det finnes flere reliabilitets mål, *Chronbachs alfa* er en vanlig reliabilitets koeffisient. Carmines and Zeller (1979) anbefaler denne koeffisienten for beregning av reliabilitet i indekser. Når det gjelder reliabilitets koeffisientens nivå, avhenger dette av dataenes formål. Indeksene som inngår i denne undersøkelsen er deskriptive, og det stilles derfor ikke like strenge krav til reliabilitetskoeffisientens nivå, som ved for eksempel indekser brukt til prediksjon. Målet med indeksene som inngår i denne undersøkelsen er å få et tydeligere bilde av variabler som er med på å beskrive tilsvarende fenomen, og å belyse fenomenet fra flere sider. Carmines and Zeller (1979) foreslår et reliabilitetsnivå på .80 for indekser som blir mye brukt. De poengterer videre at reliabilitetsnivået må ses på i

sammenheng med indeksene og undersøkelsens formål. På grunnlag av dette resonnementet har det her ikke blitt satt et ideelt nivå for indeksenes reliabilitet. Jeg anser det viktigst å være tydelig på reliabilitetskoeffisienten, og forsiktig i bruk av indekser med lav reliabilitet. Det må også nevnes at indekser med lav reliabilitet har blitt forkastet. Indeksenes reliabilitet er mål med Chronbachs alfa og er uttrykt i tabellen under.

Tabell 5.1 Indeksenes reliabilitet

Indeks	Antall besvart	Antall variabler	Reliabilitet
1. Sosioøkonomisk bakgrunn	147	4	.641
2. Grad av norsk opprinnelse	281	3	.847
3. Institusjonaliseringsgrad	298	3	.468
4. Skolepositivitet	292	17	.631
5. Syn på utdanningsnødvendighet	288	3	.431
6. Grad av ytre motivasjon for utdanning	288	6	.668
7. Grad av foreldres påvirkning for motivasjon	290	3	.672
8. Grad av venners påvirkning for motivasjon	292	4	.650
9. Ytre motivert for videregående opplæring	292	5	.521
10. Fremtidsorientering	288	4	.315

Tabellen over viser de 10 indeksenes reliabilitet, samt antall variabler og antall besvarelser som inngår i indeksen. Indeksene er i satt sammen av variabler som er ment å måle samme fenomen (Se vedlegg for oversikt over grunnlag for beregninger av indeksene). Nedenfor vil indeksenes reliabilitet bli kommentert.

Indeks 1 *Sosioøkonomisk bakgrunn*, er satt sammen av variablene, mor og fars høyeste fullførte utdanning, og mor og fars jobbsituasjon. Her er N= 147. Den lave oppslutningen i denne indeksen kommer av dårlig svarprosent på enkeltvariablene som inngår i indeksen, særlig gjelder dette variablene mors og fars høyeste fullførte utdanning, der ca. en tredjedel av elevene svarte *vet ikke*. Denne verdien har i indeksene blitt regnet som ikke besvart. Når det gjelder mors og fars jobbsituasjon var svarprosenten høyere. Her ble verdiene *vet ikke*, og *annet* regnet som ikke besvart. På tross av lav svarprosent har jeg valgt å inkludere indeksen, men vil i bruk og behandling av den være ta hensyn til de metodiske implikasjonene av den lave oppslutningen. Reliabiliteten i indeksen ser ut til å være på nivå med de andre indeksene med en reliabilitetskoeffisient på .641.

Indeksene 6 *syn på utdanningsnødvendighet*, indeks 10 *grad av ytre motivasjon for videregående opplæring* og indeks 11 *fremtidsorientering* har noe lavere reliabilitet enn flere av de øvrige indeksene med reliabilitets koeffisienter på henholdsvis .432, .521 og .315.

Reliabilitetskoeffisienten i de to førstnevnte indeksene avviker ikke så mye fra reliabiliteten i de øvrige indeksene, og jeg anser ikke reliabilitetskoeffisienten som for lav i forhold til formålet og anvendelsen av med indeksen, og blir benyttet i den videre analyse og bearbeidelse av datamaterialet. Reliabiliteten til indeks *fremtidsorientering*, er dog noe lav og vil bli benyttet med forbehold om dette. Jeg ber leseren være oppmerksom på disse indeksene med hensyn til reliabilitet i den videre lesning.



# 6 Presentasjon av data, hvem er elevene i utvalget?

I dette kapittelet skal vi se nærmere på hvem elevene i utvalget er ved å se på den skolemessige fordelingen av utvalget, og når det gjelder kjønnsfordeling og karakterer, samt sosioøkonomisk og kulturell bakgrunn. Variabler for elevenes bakgrunn presenteres fordi tidligere undersøkelser viser at sosial og kulturell bakgrunn har betydning for skoleprestasjoner, tilpassing til skolens kultur og gjennomstrøning i videregående opplæring.

## 6.1 Skolemessig fordeling

Under følger oversikt over hvor mange elever som gikk på mine samarbeidsskoler, hvor mange av dem som var til stede da undersøkelsen ble delt ut, og hvor mange som svarte på undersøkelsen. Jeg definerer andel elever som går i 10. årstrinn på skolene som bruttoutvalg, og antallet elever som deltok i undersøkelsen som nettoutvalg. Tabellen viser i tillegg hvor mange elever som var til stede ved gjennomføringen. Disse tallene differerer noe fra nettoutvalget, fordi deltakelse i undersøkelsen var frivillig, og noe valgte ikke å delta. Tabellen er basert på tall rapportert fra lærer/rådgiver som delte ut undersøkelsen på skolene.

Tabell 6.1: Brutto og netto utvalg:

Deltakerskoler	Bruttoutvalg	Elever til stede ved gjennomføring	Nettoutvalg	Nettoutvalg prosentvis
Oslo øst	71	63	53	17
Oslo vest	75	70	67	22
Vestfold	141	113	92	30
Østfold	70	65	63	20
Buskerud	34	34	34	11
<b>Totalt</b>	<b>391</b>	<b>345</b>	<b>309</b>	<b>100</b>

Av de 391 elevene som utgjorde bruttoutvalget har 309 elever besvart spørreskjemaet.

Til sammen på de fem skolene var det i alt 46 elever som ikke var til stede da undersøkelsen ble gjennomført. Av de gjenværende 351 elevene var det til sammen 42 elever som valgte og ikke delta i undersøkelsen.

Undersøkelsen ble delt ut på fem skoler på Østlandet, i fire ulike fylker, Oslo, Vestfold, Østfold og Buskerud. Vi ser det er flest elever ved vestfoldkolen., elevmassen her utgjør ca 30 % av det totale nettoutvalget. Når det gjelder by/distrikt fordelingen i utvalget, regnes som nevnt Vestfold og Buskerud skolene som distriktsskoler, disse utgjør til sammen 40,8 %. By/distrikt fordelingen ligger derfor på henholdsvis ca 60/40 %

## 6.2 Bakgrunnsvariabler

Tidligere i oppgavene har vi sett på ulike faktorer som er avgjørende for gjennomstrømning i videregående opplæring. Skoleprestasjoner og sosioøkonomisk bakgrunn skilte seg særlig ut i flere av undersøkelsene, (Markussen mf.l 2008, Bryhagen 2007, Støren 2007, Bakken 2003).

I denne undersøkelsen er det spurt om sosioøkonomisk bakgrunn, grad av norsk opprinnelse, og karakterer. Vi skal derfor se på hvordan utvalget fordeler seg når det gjelder disse faktorene.

### 6.2.1 Kjønnfordeling

Vi skal nå se på kjønnfordelingen i utvalget.

Tabell 6.2: Kjønnfordelingen i utvalget:

Kjønn	Antall	Prosent
Jente	170	55
Gutt	130	42
Ikke besvart	9	3

N=309

Kjønnfordelingen i utvalget er relativt jevn, av de 309 elevene som har gjennomført undersøkelsen er 170 av disse jenter, tilsvarende 55 %, mens de resterende 130 er gutter og utgjør 42 % av utvalget.

### 6.2.2 Sosioøkonomisk bakgrunn

Denne indeksen er satt sammen av spørsmål om mor og fars jobbsituasjon og foreldres utdanningsnivå. Spørsmål om foreldres inntekt kunne ha gitt et mer konkret bilde av

fordeldrenes sosioøkonomiske plassering. Etter kommentarer fra prøveutvalg ble spørsmål om foreldres inntekt tatt ut av spørreskjemaet, fordi dette ble vurdert som vanskelig å svare på for målgruppen. Jeg anser foreldres utdanningsnivå og jobbsituasjon som tilstrekkelig for å si noe om sosioøkonomisk status.

Tabell 6.3: Indeks 1 Sosioøkonomisk bakgrunn

Verdi	Frekvens	Prosent
0-4	9	6
5-8	34	23
9-12	104	71
<b>Totalt besvart</b>	147	100
<b>Ikke besvart</b>	162	

N=309

Tallene i indeksen viser at verdiene går fra 0-12, og at gjennomsnittet ligger på 9. Dette vil si at utvalget i helhet ligger relativt høyt på en skala for sosioøkonomisk bakgrunn, og at 70 % av utvalget har foreldre med utdanning fra universitet/høyskole på over 3 år, og foreldre i full jobb.

### 6.2.3 Grad av norsk opprinnelse

Tidligere undersøkelser viser at grad av norsk opprinnelse har betydning for skoleprestasjoner, valg av studieretning, motivasjon og gjennomstrømning i videregående opplæring. Første -og andregenerasjons innvandrere viser polariserte tendenser når det gjelder disse faktorene (Markussen 2008 og Lauglo 2004). Vi skal derfor se på hvordan utvalget fordeler seg på indeksen grad av norsk opprinnelse.

Tabell 6.4: Frekvens indeks grad av norsk opprinnelse

Verdi	Frekvens	Prosent
0-2	53	19
3-5	64	23
6	164	58
<b>Totalt besvart</b>	281	100.0
<b>Ikke besvart</b>	28	

N= 309

Verdiene i indeksen går fra 0-6 med et gjennomsnitt på 5. Vi ser at 59 % av elevene som har fått en skår i denne indeksen oppgir at de selv samt begge foreldrene har norsk opprinnelse.

## 6.2.4 Faglige prestasjoner

For å få et bilde av elevenes faglige prestasjoner ble de spurt om å oppgi hvilke karakter de fikk flest av når de gikk ut av niende klasse. Spørsmålet er ment å måle ca. gjennomsnittskarakter. Ordet gjennomsnitt ble i spørsmålsformuleringen erstattet med hvilke karakterer de fikk *flest* av. Dette er gjort for å unngå misforståelser, og å gjøre det enklere for elevene å svare.

Tabell 6.5: Frekvens karakterer

Karakterer	Antall	Prosent
1	2	1
2	8	3
3	71	23
4	128	41
5	82	27
6	4	1
<b>Totalt besvart</b>	295	96
<b>Ikke besvart</b>	14	5

N=309

Av tabellen kan vi se at 91 % av elevene oppgir at de har fått flest 3, 4 eller 5 ved utgangen av niende klasse. Kun 2 % svarer at de har fått flest 1 eller 6. Det er også en overvekt av elevene (tilnærmet 42 %) som oppgir 4 som den karakteren de fikk flest av, noe som er rimelig å forvente. Denne fordelingen minner om en normalfordelig, noe en kan forvente å finne når det gjelder tall på ordinalskalaer, og karakterer skal i prinsippet også normal fordeles. Resultatene kan derfor tyde på at elevene har vært relativt oppriktige i besvarelsen av dette spørsmålet. Vi ser også at de aller fleste har besvart spørsmålet, det er kun 14 elever som ikke har besvart.

# 7 Resultater

I dette kapittelet ser vi på resultatene i forbindelse med forskningsspørsmålene. Først blir fordelingen de ulike indeksene presentert, før det går mer konkret inn på resultatene som belyser forskningsspørsmålene. Her vil relevante indekser, enkelte frekvenstabeller og korrelasjoner bli presentert. Resultatene blir presentert i form av korrelasjonsanalyser, dette fordi undersøkelsen ikke er ment å være kausalt forklarende, men er beskrivende for samvariasjon og tendenser i utvalget. Korrelasjonene er regnet ut med Persons R.

Korrelasjonene som blir presentert er de høyeste og de laveste korrelasjonene som er funnet, etter at alle indekser og variabler er blitt korrelasjonstestet med den enkelte variabel/indeks.

## 7.1 Resultater på de ulike indeksene

Tabellen under viser resultatene i indeksene som er utviklet. Tabellen viser indeksenes minimum og maksimum skår, gjennomsnitt, standardavvik og antall besvarelser som er regnet med i indeksen.

Tabell 7.1: Indeksenes resultater

<b>Indeks</b>	<b>Min. skår</b>	<b>Maks. skår</b>	<b>Gjennom snitt</b>	<b>Standard Avvik</b>	<b>Antall besvart</b>
<b>Sosioøkonomisk bakgrunn</b>	0	12	9.3	2.6	147
<b>Grad av norsk opprinnelse</b>	0	6	4.5	2	281
<b>Institusjonaliserings grad</b>	0	4	3.8	0.5	298
<b>Skolepositivitet</b>	0	28	16.6	4.9	292
<b>Syn på utdanningsnødvendighet</b>	0	12	9.3	2.3	288
<b>Grad av ytre motivasjon for utdanning</b>	0	24	10	4.7	288
<b>Grad av foreldres påvirkning for motivasjon</b>	0	12	5.7	3.0	290
<b>Grad av venners påvirkning for motivasjon</b>	0	16	6.2	3.2	292
<b>Ytre motivert for videregående opplæring</b>	0	20	10.7	3.6	292
<b>Fremtidsorientering</b>	0	16	12.8	2.2	288

N=309

Indeks for sosioøkonomisk bakgrunn har som nevnt lav oppslutning. Svarprosent i de øvrige indeksene er høye, og regnes som gode for videre bruk.

## 7.2 Har 10. årstrinnselevne planer om å begynne i videregående, og hvilke begrunnelser har de for disse planene?

### 7.2.1 Planlegger elevene å begynne i videregående opplæring?

Eleven ble stilt spørsmålet om de hadde tenkt til å begynne i videregående opplæring. Svarene fordelte seg slik:

Tabell 7.2: Frekvens ønske om videregående opplæring

Har du tenkt til å begynne på videregående?	Antall	Prosent
Ja	287	93
Usikker	7	2
Nei	4	1
Totalt besvart	298	96
Ikke besvart	11	

N= 309

Tabellen viser at 287 tilnærmet 93 % av elevene som besvarte spørsmålet sier at de har tenkt til å begynne på videregående. Kun litt over 2 % sier de er usikre, og 1 % sier de ikke har tenkt til å begynne i videregående opplæring.

”Har du tenkt til å gå i videregående” korrelerer med:

Tabell 7.3 Korrelasjoner *Har du tenkt til å gå på videregående*

Variabel	Korrelasjon	Antall
INDEKS Fremtidsorientering	29**	290
INDEKS Skolepositivitet	22**	288
Karakterer	26**	296
Gleder du deg til å begynne på videregående?	19**	288

\*\*Korrelasjonene er signifikante på 1 % nivå.

Ikke overraskende korrelerer *planer om å begynne på videregående* med positive holdninger til skolen. Elevene som har tenkt til å begynne på videregående er også mer orienterte mot fremtiden. Tabellen viser også korrelasjonen med variabelen *gleder du deg til å begynne på videregående*, dog den ikke er like høy som de øvrige.

### 7.2.2 Ønsket studieprogram på videregående

Elevene ble videre spurt om hvilken studieretning de ønsket å gå dersom de ville begynne i videregående opplæring. Svaralternativene er begrenset til kategorien *yrkesfaglig* eller *studiespesialiserende program*, samt alternativene *usikker* og *vil ikke gå på videregående*. Det finnes flere program innen yrkesfaglige og studiespesialiserende, men siden eksakt studieprogram ikke har direkte relevans i denne undersøkelsen, og fordi elevene ikke enda har valgt program, har jeg valgt å dele svaralternativene inn i kategoriene under.

Tabell 7.4: Frekvens ønsket studieprogram

Studieprogram	Antall	Prosent
Studiespesialiserende program	176	57
Yrkesfaglig program	75	24
Usikker	41	13
Vil ikke gå på videregående	3	1
Totalt besvart	295	96
Ikke besvart	14	5

N=309

Vi ser i samsvar med forrige tabell at det er 1 % som svarer at de ikke vil gå på videregående. Dette viser konsistens i svarene, og er med på å gjøre tallene troverdige, og viser at svarene er lite påvirket av tilfeldige målingsfeil. Tabellen viser at en overvekt av elevene sier de ønsker å velge studiespesialiserende program, med 57 %, mot tilnærmet 24 % som ønsker yrkesfaglig retning. 13 % oppgir at de er usikre på valg av program.

I spørsmålet om *ønsket studieprogram* på videregående er variabelen ”*studiespesialiserende program*” kodet med høyest verdi, ”*yrkesfag*” med nest høyest, videre følger ”*usikker*” og ”*vil ikke gå på videregående*”. Tabellen under viser hvilke variabler dette spørsmålet korrelerer med:

Tabell 7.5: Ønsket studieprogram på vgs. korrelerer med:

Variabel	Korrelasjon	Antall
Karakterer	.47**	288
INDEKS Sosioøkonomisk bakgrunn	.30**	285
INDEKS Institusjonaliseringsgrad	.25**	283
Legger du mye innsats i skolearbeid?	.23**	283
Alle bør gå på videregående	.22**	146
Lærer du best av å lese teori?	.22**	296
INDEKS Skolepositivitet	.20**	295
INDEKS Fremtidsorientering	.20**	292
Gleder du deg til å begynne på videregående?	.18**	275
Lærer du det som er viktigst for deg av familien?	.16**	286

INDEKS Syn på utdanningsnødvendighet	.16**	294
Valg av program: at jeg ikke trenger gode karakterer	-.24**	280

\*\*Korrelasjonene er signifikante på 1 % nivå.

Når det gjelder bakgrunnsvariabler ser vi at de som planlegger å velge studiespesialiserende program har skåret høyt på sosioøkonomisk bakgrunn, det vil si at de i stor grad har foreldre med høy utdanning som er i full jobb. De har også høyere karakterer enn de elevene som velger yrkesfag, er usikre på programvalg, eller ikke vil begynne i videregående opplæring.

Vi ser også en relativ sterk korrelasjon på .25\*\* mellom valg av studiespesialiserende program og indeksen institusjonaliseringsgrad, som måler om eleven har gått fulltid i barnehage, skolefritidsordning, og i hvor stor grad de driver med organiserte fritidsaktiviteter.

Eleven som velger studiespesialiserende program i høyere grad enn de som velger yrkesfag, positive til skole, har høyere grad av orientering mot fremtiden, og ser på utdanning som nødvendig.

### 7.2.3 Begrunnelser for planer om å begynne i videregående opplæring

Vi skal nå se litt nærmere på elevenes begrunnelser for planer om å begynne/ikke begynne i videregående opplæring.

Tabell 7:6: Krysstabell: sp.8 *Har du tenkt til å begynne på videregående* og sp.9 *Jeg må begynne på videregående fordi det er forventet av meg*

Har du tenkt til å begynne på videregående?	Jeg må begynne på videregående fordi det er forventet av meg					Total
	Helt uenig	Litt uenig	Nøytral/vet ikke	Litt enig	Helt enig	
Ja	28	21	55	82	98	284
Usikker	0	0	2	3	2	7
Nei	1	0	1	2	0	4
Total	29	21	58	87	100	295

Vi ser av krysstabellen at av elevene som sier de skal begynne på videregående sier 98 av dem seg helt enige i at de må begynne på videregående fordi det er forventet av dem, og 82 elever er litt enige i den påstanden. Til sammen sier altså 180 av elevene som sier de skal begynne på videregående seg litt eller helt enige i at de må begynne fordi det er forventet av dem. Av de 284 elevene som sier de skal begynne på videregående utgjør dette hele 63 %.



Er elevenes valg om å begynne på videregående påvirket av foreldrene deres?

Tabell 7.7: Krysstabell: sp.8 *Har du tenkt til å begynne på videregående* \* 9 *Motivasjon for vgs. det er viktig for foreldrene mine*

8 Har du tenkt til å begynne på videregående?	9 Motivasjon for vgs. det er viktig for foreldrene mine					Total
	Helt uenig	Litt uenig	Nøytral/vet ikke	Litt enig	Helt enig	
Ja	50	55	60	76	42	283
Usikker	2	2	2	1	0	7
Nei	3	0	0	1	0	4
<b>Total</b>	55	57	62	78	42	294

Av elevene som sier de skal begynne i videregående opplæring ser vi at foreldrenes påvirkning på dette valget fordeler seg nokså likt på skalaen ”*helt uenig*” til ”*helt enig*”

Er elevenes planer å begynne på videregående påvirket av venner?

Tabell 7.8: Krysstabell: Sp. 8 *Har du tenkt til å begynne på videregående* \*9 *Motivasjon for vgs. være sammen med venner*

8 Har du tenkt til å begynne på videregående?	9 Motivasjon for vgs. vil være sammen med venner					Total
	Helt uenig	Litt uenig	Nøytral/vet ikke	Litt enig	Helt enig	
Ja	72	55	66	68	23	284
Usikker	1	3	2	1	0	7
Nei	1	1	0	0	2	4
<b>Total</b>	74	59	68	69	25	295

Når det gjelder venners påvirkning ser vi omtrent den samme tendensen som når det gjelder foreldrenes påvirkning, med en nokså jevn fordeling. Fordelingen heller derimot her noe mer mot ”*helt uenig*” og ”*litt uenig*”.

Vi ser altså at elevene rapporterer om høye forventninger til at de skal begynne på i videregående opplæring, og at deres motivasjon for å begynne på videregående blir noe påvirket av venner og foreldre.

## 7.2.4 Begrunnelser for valg av studieprogram

Vi skal nå se litt nærmere på hvordan elevene begrunner sine ønsker om studieprogram på videregående.

Foreldres påvirkning på valg av studieprogram:

Tabell 7.9.:Krysstabell: Sp.11 *Hvilket studieprogram vil du gå på vgs.?* \* Sp. 12 *Valg av program: Foreldrene mine synes jeg skal velge programmet*

11Hvilket studieprogram vil du gå på vgs.?	12. Valg av program: Foreldrene mine synes jeg skal velge programmet					Total
	Helt uenig	Litt uenig	Nøytral/vet ikke	Litt enig	Helt enig	
<b>Studiespesialiserende</b>	39	37	40	<b>38</b>	<b>21</b>	175
<b>Yrkesfag</b>	16	14	25	<b>13</b>	<b>6</b>	74
<b>Usikker</b>	9	7	9	11	5	41
<b>Vil ikke gå på videregående</b>	0	0	3	0	0	3
<b>Total</b>	64	58	77	<b>62</b>	<b>32</b>	293

N=309

Når det gjelder elevene som sier de vil velge yrkesfaglig program på videregående sier 19 av elevene, tilsvarende 25 % seg helt eller litt enige i at de velger programmet fordi foreldrene vil det. Når det gjelder elevene som vil velge studiespesialiserende program sier 34 % seg litt eller helt enige i at de ønsker å vege et bestemt studieprogram fordi foreldrene synes de skal velge det. Elevene som vil velge studiespesialiserende program blir altså mer påvirket av foreldrene enn de som vil velge yrkesfag. Om vi ser på totalen, av elevene som sier de er usikre på valg av studieprogram, de som vil gå på yrkesfag og de som vil gå studiespesialiserende program, ser vi at hele 32 % sier seg litt eller helt enige i at foreldrene er begrunnelsen for valg av program.

Venners påvirkning på valg av studieprogram:

Tabell 7:10 krysstabell sp.11 *Hvilket studieprogram vil du gå på vgs.* og sp. 12. *Valg av program: venner skal velge det samme*

11Hvilket studieprogram vil du gå på vgs.?	12 Valg av program: venner skal velge det samme					Total
	Helt uenig	Litt uenig	Nøytral/vet ikke	Litt enig	Helt enig	
<b>Studiespesialiserende</b>	48	35	50	33	9	175
<b>Yrkesfag</b>	26	18	22	7	1	74
<b>Usikker</b>	8	7	20	4	2	41
<b>Vil ikke gå på videregående</b>	1	0	2	0	0	3
<b>Total</b>	<b>83</b>	<b>60</b>	<b>94</b>	44	12	293

Når vi ser på venners påvirkning i forhold til valg av studieprogram, ser vi at det totale antallet elever som s sier seg litt eller helt ening i at de velger et bestemt studieprogram fordi

venner skal velge det samme er på 30 %. 32 % av elevene svarer nøytral/ vet ikke, og 49 % sier seg litt eller helt uenig i påstanden.

Vi ser altså at elevene i stor grad blir påvirket av foreldre når det gjelder valg av studieprogram, og i mindre grad blir påvirket av venner.

## 7.3 Hvilke faktorer ligger til grunn for elevenes planer om videregående opplæring?

I dette forskningsspørsmålet ligger fokuset på hvilke rammer som ligger til grunn for elevenes ønsker om videregående opplæring. Vi skal i det følgende se variabler i spørreskjemaet som er særlig knyttet til dette temaet, og på indekser om motivasjon for videregående opplæring og utdanning.

### 7.3.1 Forventningspress om å begynne i videregående?

Spørsmål 9 i spørreundersøkelsen handler om elevenes motivasjon for å begynne på videregående. Hensikten er å finne ut om de er indre eller ytre motivert. Blant påstandene som indikerer sterk ytre motivasjon er: ”*Jeg må begynne på videregående fordi det er forventet av meg*”. Slik svarte elevene på denne påstanden:

Tabell 7.11: Må begynne på videregående på grunn av forventninger.

<b>Påstand: Jeg må begynne på videregående fordi det er forventet av meg</b>	<b>Antall</b>	<b>Prosent</b>
<b>Helt enig</b>	100	34
<b>Litt enig</b>	87	29
<b>Nøytral/vet ikke</b>	59	20
<b>Litt uenig</b>	21	7
<b>Helt uenig</b>	29	10
<b>Totalt besvart</b>	296	100
<b>Ikke besvart</b>	13	

N=309

Hele 34 % av elevene sier seg helt enig i at de må begynne på videregående fordi det er forventet av dem. Til sammen sier 63 % av elevene seg helt eller litt enige i påstanden.

Variabelen ”*Jeg må begynne på videregående fordi det er forventet av meg*” korrelerer med:

Tabell 7.12 Korrelasjoner: *Jeg må begynne på videregående fordi det er forventet av meg*

Variabel	Korrelasjon	Antall
INDEKS Ytre motivert for videregående opplæring	.65**	281
INDEKS Ytre motivasjon for skole	.57**	295
INDEKS Grad av foreldres påvirkning for motivasjon	.41**	292
Motivasjon for vgs. å få jobb	.22**	289
Lærer du det som er viktigst for deg av familien?	.17**	292
Man får ikke jobb uten å ha gått på videregående	.16**	288

\*\*Korrelasjonene er signifikante på 1 % nivå.

Elevene som sier seg enige i at påstanden jeg må begynne på videregående fordi det er forventet av meg, er også i høy grad foreldremotiverte, ytre motiverte for utdanning generelt, og for videregående spesielt. Vi ser også en høy korrelasjon mellom det å måtte begynne på videregående fordi det er forventet, og påstanden *man får ikke jobb uten å ha gått på videregående*. Det kan altså se ut som forventningspresset i hovedsak kommer fra foreldre, og arbeidsmarkedets krav om utdanning.

### 7.3.2 Bør alle gå på videregående?

I spørsmål 13 Hvor enig er du om disse påstandene om videregående opplæring blir elevene i utvalget spurt om å ta stilling til flere påstander om videregående opplæring. Blant påstandene er ”*alle bør gå på videregående*”. Under ser vi hvordan elevene har gradert denne påstanden på skalaen ”*helt enig*” til ”*helt uenig*”

Tabell 7.13: Frekvens *alle bør gå på videregående*

Påstand: Alle bør gå på videregående	Antall	Prosent
<b>Helt enig</b>	160	54
<b>Litt enig</b>	76	26
<b>Nøytral/vet ikke</b>	38	13
<b>Litt uenig</b>	15	5
<b>Helt uenig</b>	7	2
<b>Totalt besvart</b>	296	
<b>Ikke besvart</b>	13	

N=309

Hele 54 % av elevene sier seg helt enige i denne påstanden og til sammen er nærmere 80 % av elevene helt, eller litt enige.

### 7.3.3 Grad av ytre motivasjon for videregående opplæring

I Indeksen *ytre motivasjon for videregående opplæring* ble grad av ytre motivasjon for videregående opplæring målt eksplisitt. Indeksen består påstandene ”Jeg må gå på videregående fordi det er forventet av meg”, ”Jeg vil gå på videregående fordi det er viktig for foreldrene mine”, ”Jeg vil gå på videregående for å være sammen med vennene mine”, ”Jeg kommer til å begynne på videregående fordi ellers får man ikke jobb”

Resultatene vises i tabellen under:

Tabell 7.13: Frekvens indeks grad av ytre motivasjon for videregående opplæring

Verdi	Frekvens	Prosent
0-5	21	7
6-10	109	37
11-15	131	45
16-20	31	11
Totalt besvart	292	100
Ikke besvart	17	

N= 309

De fleste elevene har en skår mellom 6 og 16 på denne indeksen, noe som vil si at majoriteten av elevene er middels ytre motiverte for videregående opplæring

Indeksen *ytre motivasjon for videregående* korrelerer med følgende variabler:

Tabell 7.14: Korrelasjoner indeks grad av ytre motivasjon for videregående

Variabel	Korrelasjon	Antall
INDEKS Grad av foreldres påvirkning for motivasjon	.62**	285
INDEKS Grad av venners påvirkning for motivasjon	.50**	281
Jeg er lei av å gå på skole	.31**	287
INDEKS Syn på utdanningsnødvendighet	.17**	280
Lærer du det som er viktigst for deg på skolen?	-.16**	272
Gleder du deg til å begynne på videregående?	-.19**	276
Legger du mye innsats i skolearbeid?	-.27**	291
INDEKS Skolepositivitet	-.37**	291

\*\*Korrelasjonene er signifikante på 1 % nivå.

Vi ser av korrelasjonene at elevene som i høy grad er ytre motiverte for videregående opplæring i svært høy grad er påvirket av forelder og venner. De er lei av å gå på skole, legger ikke mye innsats i skolearbeid, rangerer ikke skolen som den viktigste læringsarenaen og de har ikke særlig positive holdninger til skole.

Vi ser også en positiv korrelasjonen mellom indeksen *ytre motivasjon for videregående* og indeksen *syn på utdanningsnødvendighet*, på.17\*\*. Indeksen utdanningsnødvendighet består av følgende variabler: "Man får ikke jobb uten å ha gått på videregående", "Alle bør gå på videregående" og "Jeg anser utdanning som viktig for min fremtid".

### 7.3.4 Venners påvirkning

Indeksen *grad av venners påvirkning på motivasjon* måler i hvilken grad elevene blir motivert/påvirket av venner. Indeksen er satt sammen av følgende variabler: "Jeg jobber mye med skolearbeid fordi vennene mine gjør det", "For meg er det å være sammen med vennene mine det viktigste på skolen", "Jeg vil gå på videregående for å være sammen med vennene mine", og "Mange av vennene mine skal velge det samme som meg"

Tabell 7.15: Frekvens indeks grad av venners påvirkning på motivasjon

Verdi	Frekvens	Prosent
0-4	95	33
5-8	124	43
9-12	66	23
13-16	7	2
<b>Totalt besvart</b>	292	100
<b>Ikke besvart</b>	17	

N=309

Tabellen viser at hovedvekten av elevene får en skår på mellom 0 og 8. Ganske mange har også fått en skår mellom 8 og 12. Dette viser at elevene i mindre grad blir påvirket av venner når det gjelder motivasjon.

Indeksen korrelerer med følgende variabler:

Tabell 7.16: Korrelasjoner indeks grad av venners påvirkning på motivasjon

Indeks grad av venners påvirkning på motivasjon Variabel	Korrelasjon	Antall
Indeks Grad av foreldres påvirkning for motivasjon	.39**	288
Motivasjon: Ingen av programmene på vgs. interesserer meg	.34**	290
Jobber ikke så mye med skole fordi jeg	.32**	289

bruker heller tiden min på andre ting		
Jeg er lei av å gå på skole	.29**	292
Jeg trenger ikke mer skole etter vgs.	.30**	287
Indeks Grad av norsk opprinnelse	.21**	274
Motivasjon: jeg vil heller begynne å jobbe nå enn å gå på vgs.	.22**	292
Man får ikke jobbe uten vgs.	.18**	289
Jeg jobber mye med skolearbeid fordi jeg ikke vil virke dum	.17**	292
Lærer du det som er viktigst for deg på skolen	-.16**	276
Legger du mye innsats i skolearbeid	-.17**	272
Indeks Skolepositivitet	-.32**	285

\*\*Korrelasjonene er signifikante på 1 % nivå.

Tabellen viser at indeksen grad av venners påvirkning på motivasjon korrelerer høyt med foreldremotiverte elever, det vil si at elevene som bli påvirket/motiverte av venner også blir påvirket av foreldre. Indeksen grad av norsk opprinnelse korrelerer også, noe som vi ser at de elevene med størst norsk opprinnelse blir mer motiverte av venner enn elevene med utenlandsk opprinnelse. Vi ser at elevene som er høyt vennemotiverte ikke rangerer skolen som den viktigste læringsarenaen, og de legger ikke my innsats i skolearbeid. På indeksen skolepositivitet, skårer de høyt vennemotiverte elevene lavt, og de er lei av å gå på skole. Motivasjonen for å jobbe med skolearbeid er å ikke virke dum. Det å i høy grad være motivert av venner korrelerer høyt med at ingen av studie programmene på videregående interesserer dem. De vil heller begynne å jobbe nå enn å gå på videregående. Samtidig ser vi de samme tendensene her som når det gjelder ytre motivasjon, de sier de ikke trenger mer skole etter ungdomskolen, og at man ikke får jobb uten å ha gått på videregående.

### 7.3.5 Foreldres påvirkning

Indeks *Grad av foreldres påvirkning for motivasjon* måler i hvilken grad elevenes utdanningsvalg, holdninger til skole og arbeidsinnsats er påvirket av foreldrene. Indeksen er satt sammen av følgende variabler:

Tabell 7.17: Frekvens: Indeks grad av foreldres påvirkning på motivasjon

Verdi	Frekvens	Prosent
0-3	71	25
4-6	99	34
7-9	82	28
10-12	38	13
<b>Totalt besvart</b>	290	100

<b>Ikke besvart</b>	19	
<b>Total</b>	309	

Tabellen viser at elevene skårer nokså jevnt over alle verdiene i denne indeksen, med en liten overvekt mot de lavere verdiene. Elevene blir altså i noe grad påvirket av foreldre når det gjelder motivasjon.

Indeks *grad av foreldres påvirkning for motivasjon* korrelerer med variablene og indeksene presentert i tabellen under:

Tabell 7.18: Korrelasjoner indeks grad av foreldres påvirkning for motivasjon

Variabel	Korrelasjon	Antall
Man får ikke jobb uten å ha gått på videregående	.22**	287
De som velger yrkesfag gjør det fordi de har dårlige karakterer	.22**	284
Jeg jobber mye med skolearbeid fordi jeg ikke vil virke dum	.21**	290
De som velger studiespesialiserende programmer er smartere enn de som velger yrkesfag	.21**	283
INDEKS Syn på utdanningsnødvendighet	.20**	280
INDEKS Fremtidsorientering	.17**	282

\*\*Korrelasjonene er signifikante på 1 % nivå.

Vi så i avsnittet over at foreldremotiverte elever også i høy grad er vennemotiverte, denne korrelasjonen er ikke presentert på nytt i denne tabellen. Indeksene ytre motivasjon for skole/ utdanning og ytre motivasjon for videregående er ikke tatt med her selv om det er sterke korrelasjoner, fordi flere av variablene som inngår i disse indeksen også inngår i indeks foreldremotivert.

Om vi ser på hvilke indekser foreldremotiverte korrelerer med ser vi at elevene som i høy grad er påvirket av foreldre også vurderer utdanning som svært nødvendig, og er fremtidsorienterte. Elevene som er i høy grad er påvirket av foreldrene sine mener også at man ikke får jobb dersom man ikke går på videregående. Dette antyder at foreldrene er positive til utdanning, og er opptatt av at barna deres skal gå på videregående. Når det gjelder holdninger til programmene ser vi at de foreldrepåvirkede elevene mener de som velger studiespesialiserende program på videregående er smartere enn de som velger yrkesfag, og at de som velger yrkesfag gjør det fordi de ikke har så gode karakterer.



## 7.4 Elevenes holdninger til videregående opplæring og utdanning

I forskningsspørsmålet ”Hva slags holdninger har ungdomsskoleelever til utdanning, og videregående opplæring spesielt? Ser de nytte av lang utdanning” ser vi nærmere på elevenes holdninger til skole og utdanning.

### 7.4.1 Lei av å gå på skole?

I spørsmål 7. Noen påstander om din skolehverdag skulle elevene svare på påstander om sine holdninger til egne skolehverdag. Bakgrunnen for dette spørsmålet var et ønske om å si noe om elevenes trivsel, motivasjon og generelt syn på skole. Elevene ble her bedt om å ta stilling til påstanden *jeg er lei av å gå på skole*. Elevenes svar vises i tabellen nedenfor.

Tabell 7.19: Frekvenser variabel: *Lei av å gå på skole*

Påstand:	Antall	Prosent
<b>Jeg er lei av å gå på skole</b>		
Helt enig	68	23
Litt enig	75	25
Nøytral/vet ikke	49	16
Litt uenig	48	16
Helt uenig	59	20
<b>Totalt besvart</b>	299	100
<b>Ikke besvart</b>	10	

N=309

Som vi ser sier en relativt høy andel seg enig i påstanden om at de er lei av å gå på skole. 25 % sier de er litt enige i dette, og 23 % sier de er helt enige. Til sammen utgjør de som er litt enige og de som er helt enige i at de er lei av å gå på skole hele 47 %. At 23 % er helt enige i at de er lei av å gå på skole anser jeg som en betydelig andel av utvalget, og at det til sammen er en så stor andel som sier de er litt eller helt enig er svært interessant.

Variablene *jeg er lei av å gå på skole* korrelerer med:

Tabell 7.20: Korrelasjoner for variabelen *jeg er lei av å gå på skole*:

Variabel	Korrelasjon	Antall
Jeg jobber ikke så mye med skole fordi jeg er lei av å gå på skole	.65**	298
Jeg jobber ikke så mye med skole fordi jeg bruker	.43**	296

heller tiden min på andre		
INDEKS Grad av norsk opprinnelse	.37**	277
INDEKS Ytre motivert for videregående opplæring	.31**	291
INDEKS Grad v venners påvirkning for motivasjon	.29**	292
Gått på skolefritidsordning	.22**	288
Jeg har ikke behov for mer skole etter ungdomskolen	.21**	290
Alle bør gå på videregående	-.23**	292
INDEKS Fremtidsorientering	-.25**	288
Lærer du det som er viktigst for deg på skolen?	-.27**	283
Legger du mye innsats i skolearbeid?	-.29**	279
Gleder du deg til å begynne på videregående?	-.29**	286
INDEKS Skolepositivitet	-.71**	292

\*\*Korrelasjonene er signifikante på 1 % nivå.

47 % av elevene seg enig eller litt enig i at de er lei av å gå på skole. Av tabellen over ser vi at disse elevene har lav fremtidsorientering. Elevene som er lei av å gå på skole er i høyere grad av norsk opprinnelse, og vi ser at de i større grad er ytre motiverte for videregående opplæring, og blir påvirket av venner. Vi ser at elevene som er lei av å gå på skole ikke legger mye innsats i skolearbeid og at de heller vil bruke tiden sin på andre ting. En annen interessant samvariasjon her er at elevene som er lei av å gå på skole har gått mer på skolefritidsordning enn de som ikke er lei av skole. Elevene gleder seg ikke til å begynne på videregående, og de synes ikke at alle burde gå på videregående og de sier at de selv ikke har behov for mer skole etter ungdomskolen. Dette kan ha betydning for om elevene kommer til å fullføre videregående. Disse funnene vil bli diskuterte nærmere i neste kapittel.

## 7.4.2 Grad av skolepositive holdninger

Indeks for grad av skolepositive holdninger måler elevenes holdninger til skole. Denne indeksen består av variablene:

Indeksen har en minimumsskår på 0 og en maksimumsskår på 28. Gjennomsnittet i denne indeksen er på 17 i tabellen under vises fordelingen på indeksen.

Tabell 7. 21: Frekvenser indeks skolepositivitet

Verdi	Frekvens	Prosent
<b>0-10</b>	38	13
<b>11-21</b>	207	71
<b>22-28</b>	47	16
<b>Totalt besvart</b>	292	100
<b>Ikke besvart</b>	17	

N=309

Vi ser her at en betydelig andel av elevene har en skåre på mellom 11 og 21 på denne indeksen. Dette tyder på at majoriteten av elevene har gjennomsnittlig positive holdninger til skole.

Indeks skolepositivitet korrelerer med:

Tabell 7.22 Korrelasjoner indeks skolepositivitet:

Variabel	Korrelasjon	Antall
Legger du mye innsats i skolearbeid?	.42**	272
Lærer du det som er viktigst for deg på skolen?	.36**	276
INDEKS Fremtidsorientering	.31**	218
Alle bør gå på videregående	.24**	285
Gleder du deg til å begynne på videregående?	.29**	289
Karakterer	.23**	282
Har du tenkt til å begynne på videregående	.22**	290
Hvilket studieprogram vil du gå på videregående?	.20**	288
Lærer du det som er viktigst for deg av familien?	.17**	227
INDEKS Syn på utdanningsnødvendighet	.16**	278
INDEKS Grad av norsk tilknytting	-.20**	271
INDEKS Grad av venners påvirkning for motivasjon	-.32**	285
INDEKS Ytre motivert for videregående opplæring.	-.33**	285

\*\*Korrelasjonene er signifikante på 1 % nivå.

Elevene som er positive til skole er også fremtidsorienterte, de ser på utdanning som nødvendig. Vi ser en negativ korrelasjon mellom skolepositivitet og indeks for vennemotivasjon og indeks for ytremotivasjon, noe som viser at disse elevene i høyere grad er indre motiverte for skole. Vi ser også en negativ korrelasjon for grad av grad av norsk opprinnelse, dette tilsier at elever med minoritetsbakgrunn er mer positive til skole enn elevene med høy grad av norsk opprinnelse. Grad av skolepositive holdninger og karakterer korrelerer også, og de skolepositive elevene rapporterer helt klart også å legge mer innsats i skolearbeid. I forhold til planer om videregående opplæring ser vi også positive korrelasjoner her. De skolepositive elevene sier de har tenkt til å begynne i videregående, og de gleder seg til dette. I tillegg ser vi at de skolepositive elevene mener at alle bør gå på videregående. Vi ser også at disse elevene i større grad ønsker å gå studiespesialiserende program. Den høye korrelasjonen mellom skolepositivitet og skole som læringsarena.36\*\* viser at de skolepositive elevene rangerer skolen som en viktig læringsarena. Det er også en korrelasjon til det å lære det som er viktig for deg i familien.17\*\*, dette viser at disse elevene ikke kun ser på skolen som en viktig læringsarena, men også verdsetter læring av familie, i hverdagslivets domene.

### 7.4.3 Syn på utdanningsnødvendighet

Indeks for utdanningsnødvendighet er utviklet for å måle elevenes syn på om utdanning er nødvendig. Indeksen består av variablene: "Man får ikke jobb uten å ha gått på videregående", "Alle bør gå på videregående" og "Jeg anser utdanning som viktig for min fremtid"

Tabellen under viser hvordan elevene i utvalget fordeler seg på indeksen, høy skår vil si høy grad av syn på utdanning som en nødvendig.

Tabell 7.23: Frekvenser: indeks Syn på utdanningsnødvendighet

Verdi	Frekvens	Prosent
<b>0-4</b>	10	4
<b>5-8</b>	<b>91</b>	32
<b>9-12</b>	<b>187</b>	65
<b>Totalt besvart</b>	288	100
<b>Ikke besvart</b>	21	

N=309

Majoriteten av elevene har på denne indeksen fått en skår på mellom 9 og 12, og mange har også fått verdier mellom 5 og 8. Dette viser at elevene ser på utdanning som utdanning som viktig.

Indeks *syn på utdanningsnødvendighet* korrelerer med:

Tabell 7.24: Korrelasjoner indeks Syn på utdanningsnødvendighet

Variabel	Korrelasjon	Antall
INDEKS Fremtidsorientering	.42**	284
Lærer du det som er viktigst for deg av familien?	.24**	272
Motivasjon for vgs.: spennende å lære nye ting	.21**	286
INDEKS Ytre motivasjon for utdanning	.20**	277
INDEKS Grad av foreldres påvirkning for motivasjon	.20**	288
Karakterer	.17**	279
Legger du mye innsats i skolearbeid?	.17**	266
INDEKS Ytre motivert for videregående opplæring	.17**	281
Hvilket studieprogram vil du gå på videregående	.16**	283
INDEKS Skolepositivitet	.16**	278

\*\*Korrelasjonene er signifikante på 1 % nivå.

Elevene som ser på utdanning som nødvendig er i høyere grad mer ytre motivert for skole, dette ser vi av korrelasjonene til indeksene ytre motivert for skole, ytre motivert for videregående, og foreldremotivert. Korrelasjonen mot fremtidsorientering er høy, noe som viser at elevene som ser på utdanning som nødvendig, også tenker langsiktig. Et interessant funn her er korrelasjonen mellom syn på utdanningsnødvendighet, og variablene *lærer du det som er viktigst for deg av familien*. At elevene som ser på utdanning som nødvendig også rangerer familien som er en viktig læringsarena, viser at elevene vektlegger betydningen av formell og uformell læring.

#### 7.4.4 I hvilken grad er elevene fremtidsorienterte?

Indeks 11 fremtidsorientering måler i hvilken grad elevene tenker og tar hensyn til fremtiden i sine utdanningsvalg. Indeksen består av følgende variabler: *"Jeg jobber mye med skolearbeid fordi jeg vil komme inn på det programmet jeg vil på videregående"*, *"Jeg har bestemt meg for hva jeg vil jobbe med når jeg blir voksen"*, og *"Jeg anser utdanning som viktig for min fremtid"* og *"Har du tenkt å gå på videregående?"*

Tabell 7.25: Frekvenser indeks fremtidsorientering

Verdi	Frekvens	Prosent
0-4	1	0
5-8	9	3
9-12	115	40
13-16	163	57
Totalt besvart	288	100
Ikke besvart	21	

N=309

De aller fleste elevene skårer mellom 9 og 16 på den indeksen. Elevene ligger også her i det øvre sjiktet, noe som viser at elevene har et fremtidsperspektiv.

Vi skal nå se på hva denne indeksen korrelerer med:

Tabell 7.26: Korrelasjoner indeks fremtidsorientering

Variabel	Korrelasjon	Antall
INDEKS Syn på utdanningsnødvendighet	.42**	284
Motivasjon for vgs.: spennende å lære nye ting	.33**	287
INDEKS Skolepositivitet	.31**	281
Har du tenkt til å begynne på videregående	.29**	288
Gleder du deg til å begynne på videregående?	.21**	287

Hvilket studieprogram vil du gå på videregående?	.18**	285
Lærer du det som er viktigst for deg av familien?	.17**	273
INDEKS Grad av foreldres påvirkning for motivasjon	.17**	282
Jeg er lei av å gå på skole	-.25**	288

\*\*Korrelasjonene er signifikante på 1 % nivå.

Elevene med høy fremtidsorientering er positive til skole, og ser på utdanning som nødvendig og de gleder seg til å begynne på skole. De fremtidsorienterte elevene har planer om å gå på videregående, og de skal i høyere grad begynne på studiespesialiserende program. Vi ser igjen at det er en korrelasjon til det å lære det som er viktigst av familie.

## 8 Empiriske konklusjoner

Vi skal i dette kapittelet diskutere resultatene fra undersøkelsen nærmere. Det presenteres noen generelle betraktninger rundt funnene i undersøkelsen, sett opp mot forskningsspørsmålene. Funnene blir diskutert opp mot teori presentert tidligere i oppgaven, med hovedvekt på Anton Hoems sosialiseringsteori, samt de kravene utdanning som stilles fra utdanningsmyndighetene og for deltakelse i arbeidslivet i dagens samfunn.

### 8.1 Har elevene tenkt til å begynne i videregående opplæring?

Videregående opplæring har gått fra å være et tilbud til noen få, til en rettighet for alle ungdommer som har fullført grunnskolen. Elevtallet i videregående opplæring har vært raskt voksende de siste 50 årene. I dag begynner stort sett alle elever som går ut av grunnskolen i videregående opplæring. Studiespesialiserende program som leder til høyere utdanning på høyskole eller universitet er, mest populært.

Støtter funnene i undersøkelsen opp om denne utviklingen?

Resultatene av undersøkelsen viser at 93 % av utvalget sier de har tenkt til å begynne i videregående opplæring. I 2009 begynte 97 % av elevene som gikk ut av 10. årstrinn rett i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet.no/ Gjennomføring/overganger). Den noe lavere prosentandelen i undersøkelsen, kan skyldes naturlig variasjon mellom utvalg og populasjon. Det kan også skyldes at tallet fra undersøkelsen ikke er det reelle søkertallet, men kun en rapportering fra elevene om hva de ønsker. De reelle søkertallene kan skille seg fra dette. Tallene fra undersøkelsen viser altså at det store flertallet av elevene i utvalget ønsker å begynne i videregående opplæring.

Resultatene i undersøkelsen viser også samvariasjon mellom planer om å begynne i videregående opplæring, grad av skolepositive holdninger, fremtidsorientering, karakterer og det å glede seg til å begynne i videregående.

Når det gjelder valg av studieprogram på videregående, sier 57 % av elevene at de ønsker å begynne på studiespesialiserende program og 25 % at de vil gå yrkesfaglig program. Dette stemmer også godt overens med de reelle søkertallene, som viser at studiespesialiserende program var mest ettertraktet (Utdanningsdirektoratet.no/Søkere).

Det er interessant å se hvilke variabler ønsket studieprogram korrelerer med, for å se om det er forskjeller på elevene som ønsker å begynne i studiespesialiserende program, og de som ønsker yrkesfaglig program. Korrelasjonen mellom å ønske å begynne på studiespesialiserende program og karakterer utmerket seg som høy med en korrelasjonskoeffisient på .47\*\*. En mulighet er at elevene som ønsker å begynne på studiespesialiserende program bedre passer inn i, og derfor presterer bedre i skolens kultur, som er preget av en teoretisk tilnærming. Dette støttes også av korrelasjonen mellom det å ønske å begynne på studiespesialiserende program, og det å lære best av å lese teori, med en korrelasjon på .22\*\*.

Elevene som vil begynne på studiespesialiserende program, skårer også høyere på indeksen sosioøkonomisk bakgrunn, det vil si at de i høyere grad har høyt utdannede foreldre, og som er i full jobb. Dette stemmer godt med funn fra tidligere forskning, som viser til at foreldres utdanningsnivå har stor betydning for barnas utdanningsvalg.

Anton Höems sosialiseringsteori peker på betydningen av interesse og verdifelleskap mellom hjem og skole, som betingelser for forsterkt sosialisering. Korrelasjonen vi ser i undersøkelsen, mellom det å velge studiespesialiserende program, og sosioøkonomisk bakgrunn, kan tyde på at det eksisterer interessefelleskap mellom hjem og skole. Når begge institusjoner verdsetter utdanning, fører det til at elevene i høyere grad ønsker studiespesialiserende program, som gir adgang til høyere utdanning på høyskole og universitetsnivå senere. Også Bourdieus teori om sosialreproduksjon søker å forklare på hvilken måte foreldres utdanningsnivå påvirker barnas utdanning. Skolesystemet er i følge Bourdieu preget av høy kulturell kapital, og elevene med tilsvarende høy kulturell kapital, vil finne seg til rette i, og lykkes i utdanningssystemet.

Et annet interessant funn når det gjelder korrelasjoner for ønsket studieprogram på videregående, er korrelasjonen til indeksen institusjonaliseringsgrad. Indeksen institusjonaliseringsgrad måler grad av deltakelse i pedagogiske institusjoner, barnehage og skolefritidsordning, samt det å drive med organiserte fritidsaktiviteter. Høy skår på indeksen vil si høy grad av deltakelse i pedagogiske institusjoner og deltakelse i organiserte



fritidsaktiviteter. Vi ser en korrelasjon på .25\*\* mellom valg av studieprogram og indeksen institusjonaliseringsgrad. Det vil si at elevene som ønsker studiespesialiserende program på videregående, i høyere grad enn de som ønsker yrkesfaglig program, er preget av en høy deltakelse i pedagogiske institusjoner. Pedagogiske institusjonene er i følge Höem preget av formell sosialisering i likhet med skolen, og utdanningssystemet. Det ser her ut som om det er sammenheng mellom høy grad av institusjonalisering, formell sosialisering, og et ønske om mer og lenger utdanning. Dette kan kanskje forklares ved at elevene med høy institusjonaliseringsgrad i utgangspunktet deler skolens verdier og interesser, og at elevene derfor opplever forsterkende sosialisering i skolen, og en tilpassing til skolens kultur. Det kan også tenkes at elevene som i utgangspunktet ikke delte skolens verdier og/eller interesser, gjennom å ha tilbrakt mye tid i pedagogiske institusjoner, har vært gjennom en de- og re-sosialisering mot skolens/ utdanningssystemets verdier og interesser. Dette kan da ha ført til et ønske om å gå studiespesialiserende program, og ta høyere utdanning.

Vi ser også at det er en korrelasjon mellom det å ønske å gå studiespesialiserende program og familien som læringsarena. Korrelasjonen kan synes å forsterke bildet om forsterket sosialisering, ved at familie og pedagogiske institusjoner og skole deler verdi- og interessefellesskap.

## **8.2 Hvilke begrunnelser har elevene for sine planer om videregående opplæring?**

Hvordan begrunner så elevene sine planer om å begynne på videregående, og sine ønsker om valg av studieprogram? Har disse begrunnelsene sammenheng med økte krav til utdanning i dagens samfunn?

Av elevene som sier de skal begynne i videregående opplæring sier hele 63 % av dem seg litt eller helt enige i at de må begynne fordi det er forventet av dem. Elevene opplever altså et stort forventningspress mot å begynne i videregående opplæring. Hvor stammer forventningene fra?

Når det gjelder venner og foreldres innvirkning på valget om å begynne i videregående opplæring, ser vi at begge parter har noe innvirkning. Av de 238 eleven som sier de skal begynne i videregående opplæring, sier 42 % seg helt eller litt enige i at de blir motiverte for å

begynne på videregående fordi det er viktig for foreldrene. 21 % stiller seg nøytrale, og 37 % er litt eller helt uenig i påstanden. Dette viser at elevene som sier de skal begynne på videregående, til en viss grad blir motiverte av foreldrene.

Når det gjelder venners innvirkning på valget om å begynne i videregående ser vi at tallene peker i motsatt retning. Her sier 32 % av elevene som skal begynne i videregående seg helt eller litt enige i at de vil begynne for å være sammen med venner. 23 % stiller seg nøytrale, og 44 % sier seg helt eller litt uenige i denne påstanden. Dette viser at elevene som skal begynne i videregående blir noe motivert for å være sammen med venner, men at denne innvirkningen er ikke så stor.

Funnene i undersøkelsen når det gjelder begrunnelser for å begynne på videregående og valg av studieprogram, viser altså at elevene rapporterer om høye forventninger til at de skal begynne på i videregående opplæring. Deres motivasjon for å begynne på videregående blir noe påvirket av at det er viktig for foreldre, og i mindre grad påvirket av et ønske om å være sammen med venner.

### **8.2.1 Hvorfor ønsker en så stor andel av elevene å begynne på studiespesialiserende program?**

57 % av elevene at de ønsker å begynne på studiespesialiserende program, og 25 % vil gå yrkesfaglig program, noe som også stemmer godt overens med de reelle søkertallene. Disse tallene viser at studiespesialiserende program var mest ettertraktet (Utdanningsdirektoratet.no 2011/Søkere).

Resultatene fra undersøkelsen viser at elevene i noe grad blir påvirket av foreldre når det gjelder valg av studieprogram, og i mindre grad blir påvirket av venner.

Foreldrenes påvirkning er av størst betydning for elevene som ønsker å begynne på studiespesialiserende program, der 34 % sa seg helt eller litt enige i at de velger programmet fordi forelderens ønsker det. Av elevene som ønsker yrkesfag sier bare 25 % seg litt eller helt enige i denne påstanden.

Når det gjelder venners påvirkning for valg av studieprogram, så vi at 80 % av elevene stilte seg helt, litt uenige, eller nøytrale til påstanden om at de ønsker å velge et bestemt program på videregående fordi venner skal velge det samme.

Når det gjelder valg av program ser det ut som om det i hovedsak er foreldrene som har mest påvirkning.

Men kan foreldre og venners innvirkning alene veie opp for det høye forventningspresset elevene sier de opplever når det gjelder å måtte begynne i videregående opplæring?

## 8.3 Hvilke faktorer ligger til grunn for elevenes planer om videregående opplæring?

Når det gjelder elevenes begrunnelser for planer om å begynne / ikke begynne i videregående opplæring, ser vi at 63 % av elevene sier de må begynne på videregående fordi det er forventet av dem. Påstanden om at man må begynne på videregående fordi det er forventet, er ganske åpen, og sier i seg selv ikke noe om hvor disse forventningene kommer fra. At hele 63 % sier de må begynne i videregående fordi det er forventet av dem er et svært interessant funn.

Elevene i utvalget sier seg også i høy grad enige i påstanden om at *alle bør gå på videregående*. Hele 80 % sa seg helt eller litt enige i denne påstanden.

Korrelasjonene viser at elevene som sier de må begynne i videregående fordi det er forventet av dem, også i høy grad er foreldremotiverte, ytre motiverte for skole/utdanning generelt, og for videregående spesielt. Det var også en høy korrelasjon mellom det å måtte begynne på videregående fordi det er forventet, det å være motiverte for videregående for å få jobb, og påstanden *man får ikke jobb uten å ha gått på videregående*.

De høye prosentandelene av elevene i utvalget som sier seg enige i påstandene *jeg må begynne på videregående fordi det er forventet av meg*, og *alle bør gå på videregående*, samt korrelasjonen mellom disse, viser tydelig at elevene opplever forventninger og at de stiller krav til seg selv og andre om videregående utdanning. Funnene og korrelasjonene tyder på at forventningspresset om videregående utdanning i hovedsak kommer fra foreldre, og en oppfatning om arbeidsmarkedets krav til utdanning.

### 8.3.1 Hvilke faktorer påvirker elevenes utdanningsmotivasjon?

Motivasjon er en viktig drivkraft for innsats, er avgjørende for læringsutbytte, skoleprestasjoner, som igjen har betydning for gjennomføring av videregående opplæring.

Vi skal derfor se nærmere på hvilke faktorer som påvirker elevenes motivasjon for skole og utdanning.

Indeksen *grad av ytre motivasjon for videregående opplæring* viser at elevene i utvalget plasserer seg midt mellom minimum og maksimumskår. De elevene som skårer høyt på denne indeksen, som derfor blir definert som å i høy grad være ytre motiverte for videregående opplæring, skårer også høyt på å være lei av å gå på skole. De skårer lavt på grad av skolepositive holdninger, og legger ikke mye innsats i skolearbeid, og rangerer heller ikke skolen som den viktigste læringsarena.

Et interessant funn i forhold til elevene som i høy grad er ytre motiverte for videregående, er korrelasjonen med indeksen *syn på utdanningsnødvendighet*. Denne viser at selv de elevene som i høy grad er ytre motiverte for videregående, er lei av å gå på skole, og har negative holdninger til skole, *også* anser utdanning som nødvendig. Hvorfor er det slik?

### **Venner og foreldres påvirkning for motivasjon**

Indeksen *grad av foreldres påvirkning for motivasjon*, måler i hvilken grad elevenes utdanningsvalg, holdninger til skole og arbeidsinnsats, er påvirket av foreldre. Av indeksen kan vi lese at elevene i noe grad påvirket av foreldre når det gjelder motivasjon. Elevene som i høy grad blir påvirket av foreldre når det gjelder motivasjon, er i høyere grad fremtidsorienterte, ser på utdanning som nødvendig, og de sier også at man ikke får jobb uten å ha gått på videregående. Det er også en korrelasjon mellom det å i høy grad bli påvirket av foreldre når det gjelder motivasjon, og holdninger til de ulike programmene på videregående. Elevene som i høy grad blir påvirket av foreldre når det gjelder motivasjon, mener at de som velger yrkesfag gjør det fordi de har dårlige karakterer. De mener også at de som velger studiespesialiserende program er smartere enn de som velger yrkesfag. Dette antyder en påvirkning fra foreldrene i retning av å anse studiespesialiserende program som det beste valget.

Når det gjelder venners påvirkning for motivasjon, så vi i indeksen *grad av venners påvirkning for motivasjon*, at elevene i noe mindre grad blir påvirket av venner for motivasjon. Vi så også at elevene som i høy grad blir påvirket av venner når det gjelder motivasjon, ikke var positive til skole, og i høyere grad oppgir at de ikke ser behov for mer

skole etter ungdomskolen. De vil heller begynne å jobbe nå, enn å begynne på videregående. Samtidig ser vi at også disse elevene mener at man ikke får jobb uten å ha gått på videregående. Dette viser igjen til tendensen vi har sett tidligere. Elevene som blir motiverte av venner, er lei av å gå på skole, er lite positive til skole, og mener at man ikke får jobb uten å ha gått på videregående. Likevel har de selv tenkt til å begynne i videregående.

Vi ser altså at store deler av elevene oppgir at alle bør gå på videregående, og at de selv må begynne på videregående fordi det er forventet av dem. Samtidig ser vi at deres motivasjon for skole og utdanning i noe grad blir påvirket av foreldre, og i mindre grad av venner. Påvirkningene fra venner og familie ser ikke ut til å utgjøre forventningspresset elevene oppgir alene.

### **Hvor stammer forventningspresset om å begynne i videregående fra?**

Stort sett alle elevene sier de skal begynne i videregående opplæring, og over halvparten av dem vil begynne i studiespesialiserende program som leder til høyere utdanning. Elevene i utvalget er vokst opp og sosialisert inn i det man kan kalle kunnskapssamfunnet, der kravene til lang formell utdanning er høye, og det ikke finnes mange muligheter til arbeid og deltakelse i samfunnet uten å ha tatt utdanning. Er det så slik at elevene er så sosialiserte inn i dette samfunnet at de selv også har tatt til seg disse holdningene?

Ser vi her antydninger til at skolekulturen har blitt den rådende kulturen i samfunnet? Er det slik at ungdommene gjennom årelang institusjonalisering og formell sosialisering, har internalisert samfunnets krav og forventninger om lang formell utdanning?

## **8.4 Hva slags holdninger har ungdomsskoleelever til utdanning, og videregående opplæring spesielt? Ser de nytte av lang utdannelse?**

Når det gjelder elevenes holdninger til utdanning og videregående opplæring, har vi sett på noen enkeltvariabler, og flere indekser fra undersøkelsen som tar for seg dette. Vi skal nå se litt nærmere på resultatene presentert i forbindelse med dette forskningsspørsmålet.

### **8.4.1 Stiller elevene seg positive til skole og utdanning?**

Om påstanden *jeg er lei av å gå på skole* sier hele 47 % av elevene i utvalget seg litt eller helt enige i dette, 23 % sier det er helt enige i påstanden. Det at nærmere 50 % av elevene sier seg enige i at de er lei av å gå på skole er svært interessant, særlig sett opp mot at 93 % av dem også sier de skal begynne i videregående opplæring. Vi så også at elevene som er lei av å gå på skole har lav fremtidsorientering, og de er ytre motiverte for videregående opplæring. Det å være lei av å gå på skole henger sammen med vilje til innsats i forbindelse med skolearbeid. Elevene som er lei av å gå på skole gleder seg ikke til å begynne i videregående, og de sier de selv ikke har behov for mer skole etter ungdomskolen. Et svært interessant funn her er at vi ser en samvariasjon mellom der å være lei av å gå på skole, og det og i stor grad ha deltatt i skolefritidsordning. Det kan ut fra denne korrelasjonen se ut som institusjonaliseringsgrad og grad av formell sosialisering i pedagogiske institusjoner, kan ha påvirkning på elevenes trivsel og motivasjon for skole. Vi vet fra tidligere undersøkelser, (bla.elevundersøkelsen 2010 og Markussen m. fl. 2008), at skolemotivasjon er avgjørende for prestasjoner, og igjen for sjansene for frafall i videregående opplæring. Derfor er disse resultatene svært interessante sett i forhold til denne undersøkelsens formål.

Resultatene i indeksen *grad av skolepositive holdninger*, viser at elevene i utvalget er delvis positive til skole. Når det gjelder øvrige variabler denne indeksen er korrelerte med, så vi mange forventede korrelasjoner som høy grad av fremtidsorientering, syn på utdanning som nødvendig, samt indre motivasjon for skole og utdanning, karakterer, innsats, og det å glede seg til å begynne i videregående.

De mest skolepositive elevene ønsker også i høyere grad å velge studiespesialiserende program. Dette kan forklares med at de skolepositive elevene har funnet seg til rette i skolens kultur, og vil fortsette å gå på skole (jfr. Höem Bourdieu).

Andre interessante funn er at vi så en negativ korrelasjon mellom grad av skolepositive holdninger og grad av norsk opprinnelse. Det ser altså ut som om elevene med minoritetsbakgrunn er mer positive til skole enn sine etnisk norske studiekamerater.

Elevene som i høy grad har positive holdninger til skole, rangerer både skolen og ser familien som en viktig læringsarena. I følge Höems sosialiseringsteori, vil man tenke seg at disse elevene har familier som deler skolens interesser og verdier. De opplever en uformell sosialisering på hjemmebane, som forsterkes av den formelle sosialiseringen de opplever i skolen. De forankres på denne måten både til skolens og familiens verdier og interesser.

Et annet interessant funn i denne sammenheng er at vi ikke ser en samvariasjon mellom skolepositive holdninger og indeksen sosioøkonomisk bakgrunn. Sosioøkonomisk bakgrunn er ment å måle elevenes kulturelle kapital. Elever med foreldre med høy utdanning, tilpasser seg på en bedre måte skolens kultur, presterer bedre og faller i mindre grad fra i videregående opplæring. Man skulle derfor anta å finne en samvariasjon mellom skolepositivitet og sosial bakgrunn. Hvorfor ser vi ikke denne forventede korrelasjonen?

Det er ikke mulig å gi en konkret forklaring på den manglende samvariasjonen mellom sosioøkonomisk bakgrunn og skolepositive holdninger. En mulig forklaring kan være at indeksen sosioøkonomisk bakgrunn ikke forklarer kulturell bakgrunn godt nok. Den lave svarprosenten i indeksen kan også være en forklaring på at vi ikke ser en samvariasjon her. Det kan også tenkes at elevene med lav kulturell kapital, og en verdimessig bakgrunn som ikke stemmer overens med skolens verdigrunnlag, har vært gjennom en de -sosialisering og en re -sosialisering og dermed har vært gjennom en ny sosialisering, der skolens verdier har fått identitetsskapende effekt. En mulig re- sosialisering vil kunne være med på å forklare at vi ikke ser en sammenheng mellom skolepositive holdninger og sosioøkonomisk bakgrunn.

#### **8.4.2 Ser elevene nytte av utdanning?**

Elevene skårer relativt høyt på indeksen *fremtidsorientering*. Dette gjelder også for resultatene på indeksen *syn på utdanningsnødvendighet*.

Av resultatene kunne vi lese at elevene som anser utdanning som nødvendig, også skårer høyt på indekser som indikerer ytre motivasjon; indeksene grad av ytre motivasjon for, og grad av foreldres påvirkning for motivasjon. Elevene som i høy grad ser på utdanning som nødvendig skårer også høyere når det gjelder fremtidsorientering.

Vi så også at elevene som skåret høyt på denne indeksen også rangerer familien som en viktig læringsarena. Dette kan igjen muligens forklares med at elevene som ser på utdanning som nødvendig, har en familiebakgrunn som deler skolens verdier og interesser, og anser utdanning som nødvendig. Dersom denne forklaringen skal kunne beskrive samvariasjonen burde vi også her ha sett en korrelasjon med indeksen sosioøkonomisk bakgrunn, noe vi ikke finner.

En mulig forklaring kan være at kunnskap og utdanningskravene i dagens samfunn er så høye at familier med lavere kulturell kapital nå også har begynt å dele utdanningssystemets verdier og interesser. På denne måten sosialiseres de unge inn i kunnskapssamfunnets

utdanningskrav, både gjennom den uformelle sosialiseringen i familien, gjennom skolens kultur, og gjennom samfunnets og arbeidslivets krav og forventninger til utdanning for deltakelse og inkludering.

### **8.4.3 Oppsummering av interessante funn i undersøkelsen:**

#### **Har 10. årstrinnselever planer om å begynne i videregående opplæring og hvilke begrunnelser har de for disse planene?**

**Funn:** 93 % av elevene i utvalget sier de vil begynne i videregående opplæring etter ungdomskolen. Av disse vil 53 % begynne i studiespesialiserende program som gir studiekompetanse, og 25 % vil begynne i yrkesfagligprogram som leder til yrkeskompetanse.

De vil begynne i videregående opplæring fordi det er forventet av dem, og foreldrenes mening har en viss innflytelse på valget om å begynne. Foreldre har en viss grad av innvirkning på elevenes valg av program, dette gjelder særlig for eleven som ønsker å begynne i studiespesialiserende program. Venners påvirkning har mindre betydning for valg av program.

#### **Hvilke faktorer ligger til grunn for elevenes utdanningsplaner?**

**Funn:** 63 % av elevene sier de må begynne i videregående fordi det er forventet av dem. 80 % av elevene sier også at alle burde gå på videregående. Elevene føler et sterkt forventningspress, og stiller høye krav til seg selv og andre, om å begynne i videregående.

Elevene er til en viss grad ytre motiverte for å begynne på videregående. Deres skolemotivasjon påvirkes noe av foreldre, og i mindre grad av venners påvirkning.

#### **Hva slags holdninger har ungdomsskoleelever til utdanning, og videregående opplæring spesielt? Ser de nytte av lang utdanning?**

**Funn:** Hele 47 % av elevene oppgir at de er lei av å gå på skole. Utvalget er midt på treet positive til skole. Samtidig er de i nokså høy grad fremtidsorienterte, og ser også i høy grad på utdanning som nødvendig.





# 9 Avsluttende diskusjon – Om samfunnmessige rammer som ligger til grunn for frafall i videregående opplæring

*Vår felles kunnskap og arbeidsevne utgjør den største delen av nasjonalformuen. Samfunnet må forvalte denne formuen bedre slik at flest mulig får bidra med sine evner i samfunnet og arbeidslivet (Stortingsmelding 22 2011:5).*

Utdanningsmyndighetene sier her at kunnskaps og arbeidsevne utgjør den største delen av nasjonalformuen. Det stillers høye krav til kunnskap og utdanning. Den utdanningspolitiske målsetningen er å få flest mulig gjennom videregående opplæring, og at mange skal over i høyere utdanning. Sitatet over uttrykker videre at målsettingen er at flest mulig skal kunne bidra med sine evner i samfunnet og arbeidslivet. At flest mulig skal bidra med sine evner, og at flest mulig skal gjennom lange formelle utdanninger, fordrer en elevmasse med stor akademisk interesse, som lykkes og trives i skole og utdanningssystemet. Sosial bakgrunn har avgjørende betydning for om elevene utvikler en slik interesse, og for trivsel, motivasjon og læringsutbytte i skolen. Sosial og kulturell bakgrunn har også stor betydning for elevenes skoleprestasjoner, som igjen har betydning for mulighetene for videre utdanning. 30 % av elevene som begynner i videregående opplæring fullfører i dag ikke med oppnådd studie eller yrkeskompetanse. Er det utdanningspolitiske målet om å få flest mulig gjennom videregående opplæring og i høyere utdanning kanskje ikke lenger adekvat?

Kunnskaps – og utdanningskravene som stiles ungdommene i dagens samfunn er høye, og det finnes få alternativer til lang formell utdanning. En stor andel av ungdommene som sitter igjen uten å kunne møte disse kravenes.

Jeg tror at og at de strukturene som ligger til grunn for utdanningssystemet i dagens samfunn, ikke blir tilstrekkelig anerkjent. Dette kommer til syne i myndighetenes tilnærming til frafallet i videregående opplæring som et samfunnsproblem, der forslagene til løsningene hittil har fokusert rundt skolemessige rammer og tiltak rettet mot elevene. Tiltak som tidlig innsatts, oppbygging av grunnleggende ferdigheter, og tiltak for å øke elevenes motivasjon, er for meg

eksempler på et for snevert fokus, som ikke tar hensyn til strukturelle samfunnsmessige rammer.

Funnene i denne undersøkelsen kan tyde på at elevene ikke ser noe alternativ til utdanning, og at de opplever høyt forventningspress om å begynne i videregående. Vi har sett at 47 % av elevene i utvalget sier de er lei av å gå på skole, samtidig som at tilnærmet alle sier de skal begynne i videregående opplæring. 57 % av elevene sier også at de ønsker å begynne på studiespesialiserende program. En stor andel (63 %) av elevene i undersøkelsen sier de må begynne i videregående fordi det er forventet av dem, og majoriteten av elevene mener at alle bør gå på videregående.

Hvorfor er det slik at elever som er lei av å gå på skole begynner i videregående, og mange av dem også i studiespesialiserende program, som leder til mer og høyere utdanning?

Det kan se ut som om aktører og institusjoner i samfunnet som besitter høy kulturell kapital har fått definisjonsmakten. Bourdies begrep *symbolsk vold* er relevant i denne sammenheng, ved at skolesystemet er bygget for og av grupper med høy kulturell kapital, og at dette anerkjennes av alle grupper som naturlig. Det kan se ut som om at definisjonsmakten i dagens samfunn ligger hos de grupper som verdsetter formell utdanning, og at elevene som ikke kommer fra en bakgrunn med høy kulturell kapital har akseptert denne maktbalansen. Funn fra denne undersøkelsen støtter opp om dette, da vi ser at hele 80 % sier at alle bør gå i videregående, og at tilnærmet alle elevene har tenkt til å begynne i videregående. Det kan altså virke som om elevene er sosialisert inn i en kultur der utdanning og formell kunnskap er det eneste gjeldene.

## **9.1 Hvem er det som ikke fullfører videregående opplæring og hvorfor gjør de ikke det?**

Markussen 2008 benytter i sin forskning ikke begrepet frafall, han bruker isteden bortvalg og begrunner dette i at elevene faktisk velger å slutte i videregående opplæring. Men hvor reelt er egentlig valget om å slutte i videregående opplæring, og enda viktigere, er det å begynne på videregående i det hele tatt noe valg i dagens samfunn?

Det å tilhøre en gruppe som deler skolens kultur, verdier og interesser har påvirkning på identitetsutvikling, forsterket sosialisering og det å mestre, og prestere godt i skolen.

Forskning rundt frafall i videregående opplæring viser samvariasjon med skoleprestasjoner og sannsynligheten for å falle fra videregående opplæring.

Men hva med de som ikke mestrer eller ønsker å fullføre videregående opplæring?

Strukturelle samfunnsmessige rammer synes altså å ha stor betydning for elevenes skolemotivasjon og frafall i videregående opplæring. Funnene i denne undersøkelsen, der tilnærmet alle elevene sier de skal begynne i videregående, 63 % av dem begrunner dette med at de må begynne fordi det er forventet av dem, og nærmere 50 % av dem er lei av å gå på skole, kan synes å støtte opp om dette.

Cummins beskriver at ikke alle strekker til i utdanningssystemet som en umyndiggjøring. De sterke gruppene, de gruppene med høy kulturell kapital som dominerer utdanningssystemet, sagt med Bourdieu, har makten og undertrykker de som ikke har tilsvarende kapital. Med Axel Hönnert kan man kanskje si at de som faller fra i videregående opplever en krenkelse i den solidariske sfære, og dermed ikke føler seg verdsatt i samfunnet (Höem 2010).

Et utdanningspolitisk argument for å få flest mulig gjennom videregående opplæring, har vært at dagens arbeidsmarked stiller strenge krav til utdanning for yrkesdeltakelse. Statistisk sentralbyrås fremskriving av fremtidig arbeidskraft i 2008 viste en et synkende behov for arbeidskraft uten utdanning. Høsten 2010 ble denne profetien derimot endret, og mye kan tyde på at endringene er basert på at mange ikke fullfører videregående opplæring. Vi ser altså at arbeidsmarkedets krav til utdanning ikke er like urokkelige som i myndighetenes beskrivelser, men derimot synes å være bøyelige for utdanningmessige endringer. Hvorfor skal så mange da ”vinges” gjennom langformelle utdanninger, og oppleve nederlag når de ikke mestrer dette?

## 9.2 Et fremtidsperspektiv

Myndighetene beskriver frafallet i videregående opplæring som er et av vår tids største samfunnsproblemer. Men hva kan og bør gjøres med dette? Må vi kanskje tenkte nytt om utdanningssystemets krav og struktur, og hvilke kunnskaps og utdanningskrav skal vi stille til kommende generasjoner for deltakelse i arbeidsliv og samfunnets felleskap?

Eifred Markussen mener en løsning på problemet med frafallet fra videregående opplæring er det å fremme muligheten for at alle ikke nødvendigvis trenger å ta sikte på lange formelle utdanninger. Han peker på betydningen av å tilby reelle alternativ til de elevene ikke ønsker eller mestrer å oppnå studie eller yrkeskompetanse.

Et alternativ er å gi elevene ulike tilbud i forhold til hvilken utdanning de skal ta sikte på. Det å bygge ut å heve statusen for kompetanse på lavere nivå er en mulighet, og utbygging og tydeliggjøring av målsettingen ved, og muligheten for, praksisbrevordningen er videre noen av løsningene Markussen skisserer.

## 9.2.1 Utdanningsrevolusjon?

Sir Ken Robinson ledet i 1998 den Britiske regjeringens utredning om betydningen av kreativ og kulturell utdanning, og har etter dette vært en sterk radikal røst for endring av utdanningssystemer verden over. Robinson oppfordrer til nytenkning og paradigmeskifte i måten vi tenker og utformer skole- og utdanningssystemet. Han kritiserer måten skole og utdanning er organisert, og bygget opp, bare når det gjelder kunnskapsinnhold, og struktur.

I sine taler på "tenke- tank" konferansen "Ted (Ideas Worth Spreading) 2006 og 2010 beskriver Robinson sammenlikner tendensene vi ser i utdanningssystemet som en alvorlig krise:

*"I believe there is a second climate crisis, which is as severe, has the same origins, and that we have to deal with, with the same urgency"* (Robinson 2010/Ted talks).

Han beskriver krisen i utdanningssystemet en krise i utnyttelse av det menneskelige potensial, og dårlig utnyttelse av menneskers bredspektrede talenter.

Robinson mener utdanningssystemet er bygget på foreldede ideer fra opplysningstiden, med en mekanisk struktur fra den industrielle revolusjon. Logisk teoretisk kunnskapsformidling med vekt på testing og standardisering, og den lineære strukturen vi ser i skolen, hemmer i følge Robinson de fleste barns kreativitet, og undertrykker mange barns naturlige talenter. Robinson mener det må fundamentale endringer til, og oppfordrer til et paradigmeskifte når det gjelder utdanning. Robinson kritiserer også den lineære strukturen i utdanningssystemet, og det sterke presset vi i dag ser om videregående opplæring og høyere utdanning for alle (Robinson 2009) Robinson sier:

*We have become obsessed with this linearity, probably the pinnacle of education is getting you to collage. I think we are obsessed by getting people to collage, certain sorts of collage, I don't mean you shouldn't go to college, but not everybody needs to go to college, and not everybody needs to go now, maybe they will go later, not right away (Robinson 2010/ Ted talks).*

Norske styresmakters løsning på frafallsproblematikken har til nå vært fokusert skolestrukturelle og individorienterte tiltak. Det har vært, og er svært lite fokus på ytre rammer for frafallsproblematikken, og den ambisiøse utdanningspolitiske målsetningen om en høyt utdannet befolkning. En målsetting som i kan synes å være basert på økonomisk utvikling og internasjonal konkurransedyktighet i den globaliserte verden.

Jeg tror som Sir Ken Robinson at vi må begynne å se skole- og utdanningssystemet på en ny og annen måte. Resultatene i denne undersøkelsen peker på at tiden kanskje nå er inne for å begynne å se utover institusjon og individ for å løse problemet med frafall i videregående opplæring. Kanskje vi rett og slett burde slutte å beskrive det at ikke all gjennomfører videregående opplæring som et problem. Burde vi ikke heller bruke ressurser og kreftene på å finne ut hvordan vi kan utnytte alles talenter og arbeidsevne. Ved å senke utdannings og kunnskapskravnen for deltakelse i samfunn og arbeidsliv, kan vi gi elevene som ikke mestrer, orker eller ønsker å ta lange formelle utdanninger, tilbake den myndigheten og anerkjennelsen de fortjener.

Utdanning er samfunnmessig utvikling og konkurranse dyktighet er selvfølgelig, positivt på mange måter, både for samfunn og individ. Men kanskje vi ikke skal forvente at absolutt alle skal ta høyere utdanning, og begynne å anerkjenne den ressursen som ligger i arbeidskraft, uavhengig av formell kompetanse?

# Litteraturliste

Archer, Margareth (2003): *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: University Press.

Bakken, Anders (2003): *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Oslo: NOVA Rapport 15/03.

Bandura, Albert (1986) *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall

Beck Christian W. (1990) *Det organiserte vanvidd: et kritisk blikk på barns og ungdoms oppvekst i 90-åra*. Oppland: Oplandske bokforlag.

Beck, C. W. (2009): *Hypersosialisering*. Oppland: Oplandske bokforlag

Berger P. L. og Luckmann T. (2006) *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bernstein, Basil (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* Boston: Rowman & Littlefield Publishers

Boudon, Raymond(1974) *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. New York: Wiley

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claud (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claud (2002). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage

Bruhn-Jensen, Klaus (2002): "The complementarity of qualitative and quantitative methodologies in media and communication research". I: Klaus Bruhn-Jensen (ed.): *A Handbook of media and communication research: qualitative and quantitative methodologies*. London: Routledge.

Bryhagen, K., Flch, T., & Strøm (2006). *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretning og fylke*. Rapport 8 Trondheim: SØF.

Carmines E.G., Zeller R.A., *Reliability and Validity Assessment*. Beverly Hills, CA: Sage, 1979.

Durkheim, Émile & Simpson, George (1933) *The division of labor in society: a translation of his De la division du travail social with an estimate of his work*. New York: Macmillan

Frønes, Ivar (2007): *Mordene Barndom*. Oslo: Cappelens forlag

Frøseth, Mari Wiggum & Markussen, Eirfed (2009). ”Gjennomstrømming og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring”: I: Markussen red. 2009 *Videregående opplæring for nesten alle*. Oslo: Cappelen Dam

Giddens, Anthony (2004): *Modernity and self-identify: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.

Haraldsen, Gustav (1999) *Spørreskjemametodikk – etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Heggen, Kåre & Tormod Øia, *Ungdom i endring - mestring og marginalisering* Oslo: Abstrakt forlag 2005.

Hellevik, Ottar (1995) *Sosiologisk metode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hoëm, Anton (1978): *Sosialisering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hoëm, Anton (2010): *Sosialisering, kunnskap og identitet*. Oppland: Opplandske Bokforlag.

Hönnet, Axel (1996) *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts* Polity Press.

Innstilling til Stortinget (1967): *Innstilling I om det videregående skoleverket fra skolekomiteen av 1965*. KUD. Kirke- og undervisningsdepartementet



Innstilling til Stortinget (1969): *Innstilling II om det videregående skoleverket fra skolekomiteen av 1965*. KUD. Kirke- og undervisningsdepartementet

Innstilling til Stortinget (1970): *Innstilling III om det videregående skoleverket fra skolekomiteen av 1965*. KUD. Kirke- og undervisningsdepartementet

Innstilling til Stortinget (1993): *Læreplan for grunnskole, videregående, opplæring og voksenopplæring. Generell del*. Kirke- og undervisningsdepartementet.

Kristjanson, Mimir(2010): *Hundretusener av jobber*. I: Klassekampen 12.11 Hentet fra: <http://www.klassekampen.no/57292/article/item/null>

Kristjanson, Mimir (2010) *Fant 500.000 jobber*. I: Klassekampen Hentet fra: [http://www.klassekampen.no/kontakt\\_oss/58169/article/item/null/fant-500000-jobber](http://www.klassekampen.no/kontakt_oss/58169/article/item/null/fant-500000-jobber)

Kleven, Thor Arnfinn (2002) ”Begrepsoperasjonalisering”. I: Lund, Thorleif (red) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub Forlag.

Korsvold, Tora og Volckmar, Nina (2004) Velferdspolitikken i skole og barnehage. En reorientering. I: Aasen, Foros P. B, og Kjøl P.B.(red) *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledningen 70 -årsdagen 25.september 2004*. Oslo: Cappelen forlag.

Kunnskapsdepartementet.no (2010) *Kunnskapsminister Kristin Halvorsen i tale på skolelederkonferansen Ringer i vann 25. januar 2010*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2010/Video-Vi-ma-satse-pa-ungdomstrinnet.html?id=592330> (29.11 2010)

Kunnskapsdepartementet.no (2011): *Ny Giv -gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv.html?id=632025> (09.03 2011)

Kunnskapsdepartementet.no (2011)Nyheter: *Sommerskole og sommerjobb for å hindre frafall*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2011/sommerskole-og-sommerjobb-for-a-hindre-f.html?id=635469> (09.03 2011)

Kvernbekk, Tone (2002): ”Vitenskapsteoretiske perspektiver”. I: Lund, Thorleif Red. (2002) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub. forlag.

Lov om videregående opplæring (1974): Lov om videregående opplæring av 21.juni 1974.

Lund, Thorleif (Red.) (2002): Innføring i forskningsmetodologi. Oslo: Unipub forlag

Lamb, S. Markussen, E. Teese, R. Sandberg, N. Polesel J. (Red.) (2011)

*School Dropout and Completion- International Comparative Studies in Theory and Policy.*  
Dordrecht:Springer

Lauglo, Jon (2004) ”Innvandrerungdoms andspendelser på skolen”. I: Aasen, Foros, P. B, og Kjøll P.B.(red) *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledningen 70 - årsdagen 25.september 2004.* Oslo: Cappelens forlag.

Løvlie, Lars (2003) ”Teknokulturell danning”. I: Slagstad, Rune, Ove Korsgaard, & Løvlie, Lars (red), *Dannelsens forvandlinger.* Oslo: Pax Forlag A/S.

*Læreplan for grunnskole, videregående, opplæring og voksenopplæring. Generell del KUD* (1993). Kirke- og undervisningsdepartementet.

Markusse, Eifred (Red.) (2009) *Videregående opplæring for nesten alle* Oslo: Cappelen Damm

Markussen, Eifred m.fl. (2008) *Bortvalg og kompetanse.* Rapport 13/2008 NIFU-STEP

Mead, George Herbert (1962). *Mind, self & society: from the standpoint of a social behaviorist.* Chicago: University of Chicago Press

Nafstad, H. E, Carlqist E. Blakar R.M. (2007) *Community and care work in a world of changing ideology.* London: Routledge.

Nordli Hansen, Marianne og Mastekaasa, Arne (2005): ”Utdanning, ulikhet og forandring.” I: Ivar Frønes og Lise Kjølrsrød (red) *Det norske samfunn.* Oslo: Gyldendal akademiske.

Opplæringslova (1998) Kapittel 1: § 1-1Formål, verkeområde og tilpassa opplæring med mer. ” *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. Juli 1998.* ”

Opplæringslova (1998) ”*Kapittel 1: § 1-3.* ” Tilpassa opplæring og tidleg innsats ”. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. Juli 1998

Opplæringslova (1998) ”Kapittel 3: § 3-3.” Videregående opplæring”. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. Juli 1998.*

Pajares, Frank. ”Motivational Role of Self-Efficacy Beliefs”. I: Schunk, D. & Zimmerman, B.J. (2008). *Motivation and self-regulated learning. Theory, Research and Application.* New York: LEA

Popper, Karl (1989) *Conjectures and refutations.* London: Routledge

Pintrich, P.R. og Schunk D. H. (2002). *Motivation in education: theory, research and applications.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Parson, Talcott (1951) *The social system* London: Routledge

Robinson, Ken (2009). *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything.* London: Penguins Books Ltd.

Robinson, Ken (2010). *Bring on the learning revolution.* Tale på konferansen TED. Global 2010 Hentet fra:  
[http://www.ted.com/talks/lang/eng/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity.html](http://www.ted.com/talks/lang/eng/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html) (19.05 2011)

Robinson, Ken (2006) *Do schools kill creativity.* Tale på konferansen TED.2006. Hentet fra:  
[http://www.ted.com/talks/lang/eng/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity.html](http://www.ted.com/talks/lang/eng/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html) (19.05 2011).

Sandberg, Nina & Høst, Håkon (2009). ”Videregående opplærings historie.” I Markussen red. 2009 *Videregående opplæring for nesten alle.* Oslo: Cappelen Damm

Skaalvik, Einar & Topland, Beate 2010 *Meninger fra klasserommet, analyse av elevundersøkelsen 2010.* Oxford: Oxford Research AS

Statistisk sentralbyrå (2011) *Barn og unge. Barnehage.* Hentet fra:  
[http://www.ssb.no/emner/02/barn\\_og\\_unge/2009/barnehage/](http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2009/barnehage/) (20.01 2011)

Statistisk sentralbyrå (2011) *Barn og unge. Fritid.* Hentet fra:  
[http://www.ssb.no/emner/02/barn\\_og\\_unge/2009/fritid/](http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2009/fritid/) (20.01 2011)

Statistisk sentralbyrå rapport (2008). *Tilbud og etterspørsel etter arbeidskraft etter utdanning, 1986-2025*. Statistics Norway

Statistisk sentralbyrå rapport (2010) Demand and supply of labor by education towards 2030. Linking demographic and macroeconomic models for Norway

Statistisk sentralbyrå (2011) *Samfunnsspeilet: Flere tar utdanning – og stadig lengre*. Hentet fra: <http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200504/06/> (20.01 2011)

Statistisk sentralbyrå (2011). *Utdanningsstatistikk. Elever og studenter 1. oktober 2003*. Hentet fra: <http://www.ssb.no/utelstud/> (21.01 2011)

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 22 (2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet.

Stortingsmelding 44 *Utdanningslinja* (2008-2009). Kunnskapsdepartementet.

Stortingsmelding 31 *Kvalitet i skolen* (2007-2008). Kunnskapsdepartementet.

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

Tönnies, Ferdinand (1988). *Community & society (Gemeinschaft und Gesellschaft)* New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Tønnesen Liv Kari B. (2004) *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagboklaget.

Ulriksen, Lars (2004) ”Barnehage, skole og samfunn rammer og muligheter.” I: Arneberg, Per og Overland, Bjørn. (red) *Pedagogikk, mangfold og muligheter*. København: Damm

Utdanningsdirektoratet.no (2011) *Elevenes fagvalg i videregående opplæring skoleåret 2011-2011*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Artikler/ Statistikk/Elervers-fagvalg-i-videregaende-opplaring-skolearet-2010-2011/> (28.03 2011)

Utdanning.no (2011) *Fakta om videregående*. Hentet fra:

[http://utdanning.no/utdanning/videregaende/fakta\\_om\\_videregaende](http://utdanning.no/utdanning/videregaende/fakta_om_videregaende) (03.03 2011)

Utdanningsdirektoratet.no (2011)/ *Skoleporten – gjennomføring*. Hentet fra:

<http://skoleporten.utdanningsdirektoratet.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=974590859&vurderingsomrade=9dc79116-d03e-42d2-9d9e-bb75a5a01158&skoletype=1> (29.03 2011)

Utdanningsdirektoratet.no (2011) *Skoleporten – gjennomføring – overgangar*. Hentet fra:

<http://skoleporten.utdanningsdirektoratet.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=9dc79116-d03e-42d2-9d9e-bb75a5a01158&skoletype=0> (10.05 2011)

Utdanningsdirektoratet.no (2011) *Søkere til videregående opplæring skoleåret 2011-2012*.

Hentet fra: <http://utdanningsdirektoratet.no/Artikler/Statistikk/Sokere-til-videregaende-opplaring-skolearet-2011-2012/> (28.03 2011)

Wollscheid, Sabine 2010 **Språk**, *stimulans og læringslyst - Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. Rapport 12/2010 NOVA

Ziehe, Thomas (2005) "Post-aftradisjonisering. Unges ændrede generationsforhold i dag." I: Tom Richie (Red) *Relationer i skolen perspektiv på liv og læring*. København: Billesø og Baltz

Øhra M. oktober (2008). *Peter L. Berger og Thomas Lukcmann. Den samfunns skapte virkelighet* Forelesning Ped. 2300. Universitetet i Oslo





# Vedlegg

## **Innholdsfortegnelse:**

1. Informasjonsskriv til skolen	3
2. Informasjonsskriv til vedkommende som deler ut undersøkelsen	4-5
3. Spørreskjemaet	6-13
4. Grunnlag for beregninger av indekser	14
5. Kopi av godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste	19



## **Informasjonsskriv til skolen: Kjære lærer og rektorer!**

Takk for at dere hjelper meg med å samle inn data til min undersøkelse om ungdomskoleelevers syn på -og planer om videregående utdanning. Jeg gjør denne spørreundersøkelsen i forbindelse med min masteroppgave på Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo. Jeg er veldig takknemlig for at dere hjelper meg å samle inn data. Dere skal selvfølgelig få tilsendt min masteroppgave når den er ferdigstilt, så dere kan se hva jeg har funnet ut. Om dere har noen spørsmål er det bare å ta kontakt med meg. På forhånd tusen takk.

### **Inne i konvoluttene finner dere:**

- Instruksjoner til læreren som deler ut skjemaet (med to spørsmål som fylles ut av lærer)
- Spørreskjemaene
- Informasjonsskriv til elevene deres og foreldre/foresatte

Med vennlig hilsen

Ellen Folstad Rognerud

Masterstudent v/Pedagogisk forskningsinstitutt Uio.

e-post: [ellenfrognerud@hotmail.com](mailto:ellenfrognerud@hotmail.com)

Tlf: 95156961

## **Informasjonsskriv til vedkommende som deler ut undersøkelsen:**

### **Til deg som deler ut spørreskjemaet:**

I konvolutt du nå har foran deg ligger det spørreskjemaer til alle elevene i din klasse og samt et informasjonsskriv til elevene og deres foreldre/foresatte om undersøkelsen de har deltatt i.

Her er noen instruksjoner til deg så alt skal gå riktig for seg i forhold til forskningsetiske retningslinjer:

1. Les teksten under høyt for elevene (kjære elever...) før de fyller ut spørreskjemaet.
2. Når eleven har fylt ut skjemaene, samler du dem inn og legger dem tilbake i konvolutt og lukker den.
3. Fyll ut spørsmålene nederst på arket for meg og legg arket dette arket tilbake i konvolutt sammen med de utfylte spørreskjemaene. (Dette er viktig for meg å vite fordi jeg må skille mellom hvor mange elever som var til stede under undersøkelsen og hvor mange som valgte å svare).
4. Lever deretter konvolutt til rektor, som igjen vil levere den til meg.

### **Les høyt:**

#### **Kjære elever!**

Jeg er masterstudent ved pedagogisk forskningsinstitutt ved universitetet i Oslo og jobber for tiden med min masteroppgave som handler om hva 10. klassinger tenker om å gå på videregående skole. For å finne ut hva dere tenker om å videregående har jeg laget en spørreundersøkelse, som vil bli gjennomført på 3-4 ungdomskoler på Østlandet. Det er viktig for meg å få vite hva dere alle mener, selv om noen av dere kanskje ikke har tenkt så mye på videregående skole enda.

Jeg håper dere kan hjelpe meg litt ved å fylle ut spørreskjemaet mitt. Deltakelse i denne undersøkelsen er selvfølgelig frivillig, men jeg blir veldig glad om så mange som mulig av dere fyller ut skjemaet. Det vil ta ca 10-15 minutter. Jeg har fått godkjent spørreskjemaet av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for å ivareta deres personvern. Alle svar er helt anonyme, og spørreskjemaene vil bli makulert så fort jeg er ferdig med min oppgave.

Håper dere kan hjelpe meg litt. På forhånd tusen takk til elever og lærer.

Med vennelig hilsen

Ellen Folstad Rognerud

Masterstudent.

**To spørsmål til deg som deler ut spørreskjemaene:**

Hvor mange elever går det i denne klassen: \_\_\_\_\_

Hvor mange var til stede da undersøkelsen ble gjennomført: \_\_\_\_\_

## Spørreskjema til elever i 10. årstrinn i grunnskolen (Østlandet)

### UNGDOMSKOLEELEVERS SYN PÅ, OG PLANER OM VIDEREGÅENDE UTDANNELSE

Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskingsinstitutt v/ Masterstudent Ellen Folstad Rognerud

e-post: [ellenfrognrud@hotmail.com](mailto:ellenfrognrud@hotmail.com)

(Ikke fyll ut dette) Skjema nr \_\_\_\_\_ Post: \_\_\_\_\_

---

#### LITT OM SKOLE:

##### 1. Kjønn

Jente

Gutt

##### 2. Av hvem/ hva lærer du det som er viktigst for deg?

Ranger alternativene fra 1-6, der 1 er det du lærer minst av og 6 er det du lærer mest av.

Av familien min \_\_\_\_\_

Av å være sammen med venner \_\_\_\_\_

Av det vi lærer om på skolen \_\_\_\_\_

Gjennom organiserte fritidsaktiviteter (idrett/teater osv.) \_\_\_\_\_

Gjennom arbeid utenfor skolen \_\_\_\_\_

Gjennom Internett og TV \_\_\_\_\_

##### 3. På hvilken måte lærer du best?

Hvor enig er du i de følgende påstandene. Sett kun ett kryss per påstand

På hvilken måte lærer du best...	Helt enig	Litt enig	Nøytral /vet ikke	Litt uenig	Helt uenig
Av å lese skolebøker /teori					
Av at læreren underviser i teori					
Gjennom praktisk arbeid alene					
Gjennom å jobbe sammen med andre med, teori og praktisk arbeid					
Gjennom en blanding av teori og praksis					

#### 4. Hvilken karakter fikk du flest av når du gikk ut av niende klasse?

Kryss kun av på ett alternativ

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

#### 5. Legger du mye innsatts i skolearbeid? Kryss kun av på ett alternativ

- Ja
- Sånn passe mye
- Nei

#### 6. Jobber du mye med skolearbeid?

Hvor enig er du i de følgende påstandene? Sett kun ett kryss per påstand.

Jobber du mye med skolearbeid?	Helt enig	Litt enig	Nøytral/v et ikke	Litt uenig	Helt uenig
Jeg jobber mye med skolearbeid fordi jeg vil komme inn på det programmet jeg vil på videregående					
Jeg jobber mye med skolearbeid fordi jeg har praktisk bruk for det jeg lærer					
Jeg jobber mye med skolearbeid fordi jeg ikke vil virke dum					
Jeg jobber mye med skolearbeid fordi vennene mine gjør det					
Jeg jobber mye med skolearbeid fordi det er viktig for foreldrene mine					
Jeg jobber mye med skolearbeid fordi jeg synes det er gøy å lære nye ting					
Jeg jobber mye med skolearbeid fordi jeg vil ha gode karakterer					
Jeg jobber <b>ikke</b> så mye med skolearbeid fordi jeg bruker heller tiden min på andre ting					
Jeg jobber <b>ikke</b> så mye med skolearbeid fordi jeg er lei av å gå på skole					

## 7. Noen påstander om din skolehverdag

Hvor enig er du i de følgende påstandene. *Sett kun ett kryss per påstand*

Skolehverdagen.....	Helt enig	Litt enig	Nøytral/ vet ikke	Litt uenig	Helt uenig
Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen					
Det er viktig for meg å få gode karakterer					
Jeg har lite fravær					
Jeg er lei av å gå på skole					
Jeg synes for mye av skoletiden brukes på annet enn undervisning					
Jeg tror ikke jeg kommer til å ha bruk for mye av det vi lærer om					
Jeg synes vi har for lange dager på skolen					
For meg er det å være sammen med vennene mine det viktigste på skolen					

---

## OM VIDEREGÅENDE SKOLE

8. Har du tenkt å gå på videregående? *Kryss kun av på ett alternativ*

- Ja  
 Usikker  
 Ikke nå, men kanskje senere  
 Nei

9. Hva er din motivasjon for å gå/ ikke gå på videregående?

Hvor enig er du i de følgende påstandene? *Sett kun ett kryss per påstand*

Motivasjon for videregående...	Helt enig	Litt enig	Nøytral/ vet ikke	Litt uenig	Helt uenig
--------------------------------	-----------	-----------	----------------------	------------	------------

Jeg må gå på videregående fordi det er forventet av meg					
Jeg vil heller begynne å jobbe rett etter ungdomsskolen enn å gå på videregående					
Ingen av studieprogrammene på videregående interesserer meg					
Jeg vil gå på videregående fordi det er viktig for foreldrene mine.					
Jeg vil gå på videregående for å være sammen med vennene mine.					
Jeg kommer til å begynne på videregående fordi ellers får man ikke jobb					
Jeg vil gå på videregående fordi jeg synes det er spennende å lære nye ting					

**10. Gleder du deg til å begynne på videregående?** *Kryss kun av på ett alternativ*

- Ja  
 Nøytral  
 Nei

**11. Dersom du vil gå på videregående, hvilket studieprogram kunne du tenke deg?** *Kryss kun av på ett alternativ*

- Studiespesialiserende (her også musikk, dans og drama eller idrettsfag)  
 Yrkesfag  
 Usikker  
 Vil ikke gå på videregående

**12. Hva er viktig for deg når du skal velge program på videregående?**

Hvor enig er du i de følgende påstandene? *Sett kun ett kryss per spørsmål*

Valg av program på videregående...	Helt enig	Litt enig	Nøytral/ vet ikke	Litt uenig	Helt uenig
At jeg kan komme inn på universitet / høyskole senere					
At jeg har alle muligheter åpne senere					
At jeg kan få en jobb rett etter videregående					

Jeg trenger ikke gode karakterer for å komme inn					
<b>Valg av program på videregående fortsetter...</b>	<b>Helt enig</b>	<b>Litt enig</b>	<b>Nøytral/ vet ikke</b>	<b>Litt uenig</b>	<b>Helt uenig</b>
Foreldrene mine synes jeg bør velge det programmet					
Mange av vennene mine skal velge det samme som meg					
Rådgiveren på skolen synes det er lurt for meg					
Det er mye praksis på programmet					

### 13. Hvor enig er du om disse påstandene om videregående skole?

Hvor enig er du i de følgende påstandene? *Sett kun ett kryss per påstand*

<b>Om videregående...</b>	<b>Helt enig</b>	<b>Litt enig</b>	<b>Nøytral/ vet ikke</b>	<b>Litt uenig</b>	<b>Helt uenig</b>
Det er for mange programmer å velge mellom på videregående					
Alle bør gå på videregående					
Man får ikke jobb uten å ha gått på videregående					
Jeg tror det stilles større faglige krav på videregående enn på ungdomskolen					
Jeg har ikke behov for mer skole etter Ungdomsskolen					
De som velger yrkesfag gjør det fordi de er flinke til praktisk arbeid					
De som velger studiespesialiserende program er smartere enn de som velger yrkesfag					
De som velger yrkesfag gjør det fordi de er lei av å gå på skolen					
De som velger yrkesfag gjør det fordi de har dårlige karakterer					

### 14. Hva tenker du om fremtidig jobbsituasjon?

Hvor enig er du i de følgende påstandene? *Sett kun ett kryss per påstand*



Fremtidig jobbsituasjon	Helt enig	Litt enig	Nøytral/ vet ikke	Litt uenig	Helt uenig
For meg er det viktigste å tjene mye penger					
Jeg har bestemt meg for hva jeg vil jobbe med når jeg blir voksen					
Jeg tror jeg kommer til å få jobb selv om jeg ikke jobber så mye for det					
Man må gå på universitet eller høyskole etter videregående for å få en god jobb					
Jeg anser utdanning som viktig for min fremtid					
Jeg vil gjerne ha en jobb der man jobber med praktiske oppgaver					

---

**OG TIL SLUTT LITT OM DEG:**

**15. Har du gått i barnehage?**

- Ja
- Deltid (noen dager i uka)
- Nei , men i park/hos dagmamma
- Nei

**16. Har du gått på skolefritidsordning (SFO.)? Kryss kun av på ett alternativ**

- Ja
- Nei

**17. Har du en jobb ved siden av skolen? Kryss kun av på ett alternativ**

- Ja faste dager
- Ja men ikke faste dager
- Ja, men jobber kun i feriene
- Nei

**18. Driver du med organiserte fritidsaktiviteter (styrt av voksne)? Kryss kun av på ett alternativ**

- Ja en gang i uka
- Ja mer enn en gang i uka

Nei

**19. Hvor er du født?** *Kryss kun av på ett alternativ*

Norge

Et annet land i Europa

Utenfor Europa

**20. Hvor er din mor født?** *Kryss kun av på ett alternativ*

Norge

Et annet land i Europa

Utenfor Europa

Vet ikke

**21. Hvor er din far født?** *Kryss kun av på ett alternativ*

Norge

Et annet land i Europa

Utenfor Europa

Vet ikke

**22. Hva er din mors jobbsituasjon?** *Kryss kun av på ett alternativ*

Jobber fulltid

Jobber deltid

Hjemmeværende (etter eget ønske)

Sykemeldt/trygd

Annet

Vet ikke

**23. Hva er din fars jobbsituasjon?** *Kryss kun av på ett alternativ*

Jobber fulltid

Jobber deltid

Hjemmeværende (etter eget ønske)

Sykemeldt/trygd

Annet

Vet ikke

**24. Hva er din mors høyeste fullførte utdanning?** Kryss kun av på ett alternativ

- Universitets eller høyskole utdanning over 3 år
- Universitets eller høyskole utdanning i 3 år eller mindre
- Fullført videregående skole
- Grunnskole
- Vet ikke

**25. Hva er din fars høyeste fullførte utdanning?** Kryss kun av på ett alternativ

- Universitets eller høyskole utdanning over 3 år
- Universitet eller høyskoleutdanning i 3 år eller mindre
- Fullført videregående skole
- Grunnskole
- Vet ikke

**26. Hvem bor du sammen med?** Kryss kun av på ett alternativ

- Sammen med begge foreldrene mine
- Vekselvis med far og mor
- Bare med en av foreldrene mine
- Annet

**27. Hvordan bor du størsteparten av tiden?** Kryss kun av på ett alternativ

- Enebolig
- Rekkehus/tomannsbolig
- Blokk
- Bygård
- Annet

**TUSEN TAKK FOR ALL HJELP!**

## Grunnlag for beregning av indekser

For å vise grunnlaget for beregningen av indeksene vises hvilke verdier svaralternativene i indeksene har fått her.

### Indeks: Sosioøkonomisk bakgrunn

Indeksen er satt sammen av spørsmål 24, 24 mor og fars høyeste fullførte utdanning og 22 og 23 mor og fars jobbsituasjon.

#### Spørsmål 24 og 25 Mor og fars høyeste fullførte utdanning:

Variabel	Verdi i indeksen
Universitets eller høyskole utdanning over 3 år	3
Universitet eller høyskoleutdanning i 3 år eller mindre	2
Fullført videregående skole	1
Grunnskole	0
Vet ikke	-

#### Spørsmål 22 og 23 Mor og fars jobbsituasjon

Variabel	Verdi i indeksen
Jobber fulltid	3
Jobber deltid	2
Hjemmeværende (etter eget ønske)	1
Sykemeldt/trygd	0
Annet	-
Vet ikke	-

### Indeks: Gard av norsk opprinnelse

Indeksen er satt sammen av spørsmål 19, hvor er du født, og spørsmål 20 og 21, hvor er din mor og far født. Dette er en vektet indeks, der verdiene i elevens fødested veier mer enn foreldrenes fødested.

#### Spørsmål 19. Hvor er du født

Variable	Verdi i indeksen
Norge	2
Et land i Europa	1
Utenfor Europa	0

### Spørsmål 20 og 21 Hvor er din mor og fra født

Variabel	Verdi i indeksen
Norge	2
Et land i Europa	1
Utenfor Europa	0
Vet ikke	-

### Indeks institusjonaliseringsgrad

Indeksen er satt sammen av spørsmål 15 Har du gått i barnehage, 16. Har du gått på skolefritidsordning (SFO.)? og 18. Driver du med organiserte fritidsaktiviteter (styrt av voksne)?

15. Har du gått i barnehage?

Variabel	Verdi i indeksen
Ja	2
Deltid, noen ganger i uka	1
Nei, men i park/dagmamma	1
Nei	0

16. Har du gått på skolefritidsordning (SFO.)?

Variabel	Verdi i indeksen
Ja	2
Nei	0

18. Driver du med organiserte fritidsaktiviteter (styrt av voksen)?

Variabel	Verdi i indeksen
Ja mer enn en gang i uka	1
Ja en gang i uka	2
Nei	0

### Indeks: Grad av skolepositive holdninger

Indeksen er satt sammen av variabler fra spørsmål 6: Jobber du mye med skolearbeid? og 7: Noen påstander om din skolehverdag.

	Helt enig	Litt enig	Nøytral/vet ikke	Litt uenig	Helt uenig
6 Jeg jobber mye med skolearbeid fordi jeg synes det er gøy å lære nye ting	4	3	2	1	0
7 Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen	0	1	2	3	4
*7 Jeg har lite fravær	4	3	2	1	0
7 Jeg er lei av å gå på skole	0	1	2	3	4
7 Jeg synes for mye av skoletiden brukes på annet enn undervisning	0	1	2	3	4
7 Jeg tror ikke jeg kommer til å ha bruk for mye av det vi lærer om	0	1	2	3	4
7 Jeg synes vi har for lange dager på skolen	0	1	2	3	4

### Indeks 6 Syn på utdanningsnødvendighet

Indeksen består av variabler hentet fra spørsmål 13: Hvor enig er du om disse påstandene om videregående opplæring? Og 14: Hva tenker du om fremtidig jobbsituasjon?

	Helt enig	Litt enig	Nøytral/vet ikke	Litt uenig	Helt uenig
13 Man får ikke jobb uten å ha gått på videregående	4	3	2	1	0
13 Alle bør gå på videregående	4	3	2	1	0
14 Jeg anser utdanning som viktig for min fremtid	4	3	2	1	0

### Indeks: Grad av ytre motivasjon for utdanning

Indeksen består av variabler fra spørsmål 6 Jobber du mye med skolearbeid? Og 9. Hva er din motivasjon for å gå/ikke gå på videregående?

	Helt enig	Litt enig	Nøytral/vet ikke	Litt uenig	Helt uenig
9 Jeg må gå på videregående fordi det er forventet av meg	4	3	2	1	0
9 Jeg vil gå på videregående fordi det er viktig for foreldrene mine.	4	3	2	1	0
9 Jeg vil gå på videregående for å være sammen med vennene mine.	4	3	2	1	0

6 Jeg jobber mye med skolearbeid fordi jeg ikke vil virke dum	4	3	2	1	0
6 Jeg jobber mye med skolearbeid fordi vennene mine gjør det	4	3	2	1	0
6 Jeg jobber mye med skolearbeid fordi det er viktig for foreldrene mine	4	3	2	1	0

### Indeks: Grad av foreldres påvirkning for motivasjon

Variablene i indeksen er hentet fra spørsmål 6 Jobber du mye med skolearbeid, 9 Hva er din motivasjon for å gå/ikke gå på videregående? og spørsmål 12 Hva er viktig for deg når du skal velge program på videregående?:

	Helt enig	Litt enig	Nøytral/ve t ikke	Litt uenig	Helt uenig
6 Jeg jobber mye med skolearbeid fordi det er viktig for foreldrene mine	4	3	2	1	0
9 Jeg vil gå på videregående fordi det er viktig for foreldrene mine.	4	3	2	1	0
12 Foreldrene mine synes jeg bør velge det programmet	4	3	2	1	0

### Indeks: Grad av venners påvirkning formotivasjon

Indeksen består av fire variabler hentet fra spørsmål; 6: Jobber du mye med skolearbeid? og 7: Noen påstander om din skolehverdag, 9: Hva er din motivasjon for å gå/ikke gå på videregående? og 12: Hva er viktig for deg når du skal velge program på videregående

#### Kommentarer:

	Helt enig	Litt enig	Nøytral/v et ikke	Litt uenig	Helt uenig
6 Jeg jobber mye med skolearbeid fordi vennene mine gjør det	4	3	2	1	0
7 For meg er det å være sammen med vennene mine det viktigste på skolen	4	3	2	1	0
9 Jeg vil gå på videregående for å være sammen med vennene mine.	4	3	2	1	0
12 Mange av vennene mine skal velge det samme som meg	4	3	2	1	0

## Indeks 9: Grad av grad av ytre motivasjon for videregående opplæring

Variablene i indeksen er hentet fra spørsmål 9: Hva er din motivasjon for å gå/ikke gå på videregående?

	Helt enig	Litt enig	Nøytral/ vet ikke	Litt uenig	Helt uenig
9 Jeg må gå på videregående fordi det er forventet av meg	4	3	2	1	0
9 Jeg vil gå på videregående fordi det er viktig for foreldrene mine.	4	3	2	1	0
9 Jeg vil gå på videregående for å være sammen med vennene mine.	4	3	2	1	0
9 Jeg kommer til å begynne på videregående fordi ellers får man ikke jobb	4	3	2	1	0

## Indeks 11 Grad av fremtidsorientering

Indeksen består av variabler fra holdningsspørsmålene 6: *Jobber du mye med skolearbeid?* og spørsmål 14: *Hva tenker du om fremtidig jobbsituasjon?* samt variablene fra et konkret spørsmål, 8: *Har du tenkt å gå på videregående?*

	Helt enig	Litt enig	Nøytral/ vet ikke	Litt uenig	Helt uenig
6 Jeg jobber mye med skolearbeid fordi jeg vil komme inn på det programmet jeg vil på videregående	4	3	2	1	0
14 Jeg har bestemt meg for hva jeg vil jobbe med når jeg blir voksen	4	3	2	1	0
14 Jeg anser utdanning som viktig for min fremtid	4	3	2	1	0



Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Helseinstituttet, post 23  
Nydalsveien  
Blindern  
0407 OSLO 0401 12  
Tlf: +47 22 02 80 20  
E-post: nsd@nsd.no  
www.nsd.no  
Orgnr: 890 221 824

Christian W. Berk  
Pedagogisk forskningsinstitutt  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1092 Blindern  
0317 OSLO

NSD ref: 15.10.2010

Var ref: 250497 JULY

Utles Oslo

Dato: 20

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

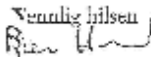
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.09.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25049	<i>I ferð með á drögum mí? Ein stund er anglaumhóls-leveri eru þú - og þinnar - að vidergðennu vaktastíng</i>
Behandling av melding	Universitetet i Oslo, ved Instituttet for sosiale studier
Dato for svar	Christian W. Berk
Student	Ellen Følstad Rognerud

Efter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen  
  
Bjørn Henriksen

  
Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Ellen Følstad Rognerud, Sigurdsgate 16 b, 0660 OSLO

Arbeidsnavn: 140610010

OSLO: NSD - Universitetet i Oslo, Postboks 1092 Blindern, 0407 OSLO 0401 12, www.nsd.no  
TRONDHEIM: NSD - Høgskolen i Agder og universitetet i Agder, Postboks 440, 4818 Ålesund, 0407 22 19 02, www.nsd.no  
TILVÅR: NSD - Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø, 0407 22 19 02, www.nsd.no

