

Å redusere bortvalg - bare skolenes ansvar?

En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i
Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011

Eifred Markussen
Idunn Seland

Rapport 6/2012

NIFU

Å redusere bortvalg - bare skolenes ansvar?

En undersøkelse av bortvalg ved de videregående
skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-
2011

Eifred Markussen
Idunn Seland

Rapport 6/2012

Rapport 6/2012

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Adresse PB 5183 Majorstuen, NO-0302 Oslo. Besøksadresse: Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Oppdragsgiver Akershus fylkeskommune
Adresse Postboks 1200 Sentrum, 0107 Oslo

Trykk Link Grafisk

ISBN 978-82-7218-811-4
ISSN 1892-2597

www.nifu.no

Forord

I denne rapporten presenteres en studie av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus i skoleåret 2010-2011. Prosjektet er gjennomført på oppdrag av Akershus fylkeskommune. Det er samlet inn både kvalitative og kvantitative data. En kontaktperson på hver av de videregående skolene i fylket har hatt ansvar for datainnsamlingen på den enkelte skole. NIFU takker kontaktpersonene på skolene samt prosjektets kontaktpersoner i Akershus fylkeskommune for innsatsen og samarbeidet. Denne innsatsen har vært avgjørende for realiseringen av prosjektet.

Eifred Markussen har vært prosjektleder og har skrevet rapporten sammen med Idunn Seland. Berit Lødding og Nils Vibe har lest og kommentert rapporten.

Oslo, 23.april 2012

Sveinung Skule
Direktør

Vibeke Opheim
Forskningsleder

Innhold

Å redusere bortvalg – bare skolenes ansvar?	7
1 Bakgrunn og data	13
1.1 Bakgrunn.....	13
1.2 Undersøkelse i Akershus.....	15
1.3 Data	15
2 Tallenes tale	17
2.1 Bakteppe: Karakterer og bortvalg i fem tidligere skoleår	17
2.1.1 Karakterutvikling over fem år	17
2.1.2 Utvikling av bortvalget over en femårsperiode	19
2.2 Overgangssluttere	21
2.3 Bortvalg på skolene.....	25
2.4 Årsaker til bortvalg	29
3 Hvorfor slutter ungdommer fra videregående skole?	32
3.1 Fortolkning av intervjumateriale om bortvalg	32
3.2 Årsaker til slutting.....	34
3.2.1 Skolerelaterte årsaker til avbrutt videregående opplæring	35
3.2.2 Ikke-skolerelaterte årsaker til avbrutt videregående opplæring	42
3.3 Avslutning: Komplekse årsaker til avbrutt videregående opplæring	45
Referanser.....	49

Å redusere bortvalg – bare skolenes ansvar?¹

Eifred Markussen og Idunn Seland

Bortvalg og svak gjennomføring i videregående opplæring er en samfunnsmessig og utdanningspolitisk utfordring i Norge. Blant de som begynte i videregående opplæring i 2005 viser nasjonale tall fra SSB (SSB 2011) at målt etter fem år hadde 70 prosent (73 prosent i Akershus) fullført og bestått med enten studie- eller yrkeskompetanse, 7 (7) prosent hadde gjennomført uten å bestå, 18 (16) prosent hadde sluttet før de var ferdige og 5 (4) prosent fortsatte i videregående opplæring det sjette året. Situasjonen er altså litt bedre i Akershus enn i landet som helhet. Det er gjennomført omfattende forskning gjennom mange år som viser at de viktigste forklaringene på bortvalg av videregående opplæring er å finne i de unges bakgrunn og hjemmeforhold, i de kunnskapene og ferdighetene de har med seg ut av grunnskolen og inn i videregående opplæring, i elevenes faglige og sosiale engasjement med skolen samt i konteksten opplæringen foregår innenfor. Akershus fylkeskommune har ønsket å komme bak disse tallene og disse forklaringene.

Målsettingen med undersøkelsen har vært todelt. a) å undersøke om forhold som kan forklare bortvalget på de enkelte skolene varierer slik at dette kan danne grunnlag for å definere ulike måltall for gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse for de videregående skolene i Akershus, og b) å finne ut hvordan elevene selv og skolene de har sluttet fra, forklarer bortvalget. Brukes de samme forklaringene som forskningen har kommet frem til, eller brukes andre begreper og forklaringer når de skal fortelle hvorfor elevene har avbrutt videregående opplæring? Hensikten har i så måte vært å få dypere forståelse av årsakene til bortvalg, og om mulig bringe flere perspektiver inn i dette forskningsfeltet. Undersøkelsen kan dermed også gi skolene og skoleeier et større grunnlag for å vurdere eller justere innsatsen mot elevers bortvalg av videregående opplæring.

For å kunne svare på dette har vi gjennomført en undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune i skoleåret 2010-2011. Undersøkelsen har både en kvantitativ og en kvalitativ del. I den kvantitative delen har vi analysert volumet av bortvalget ved hver av de videregående skolene i fylket, både *skoleårsslutting* (de som sluttet fra en videregående skole i skoleåret 2010-2010) og *overgangsslutting* (de som gjennomførte et Vg1 eller et Vg2 skoleåret 2010-2011, men som ikke var i videregående opplæring 1.oktober 2011). Vi har også kartlagt årsaker til at elevene slutter, slik elevene og/eller skolene oppfatter dette, samt omfanget av de ulike årsakene. I undersøkelsens kvalitative del har vi gått dypere inn på årsaksforklaringene ved å gjennomføre og analysere muntlige intervjuer med relativt mange sluttetere.

¹ Sammendrag av: Markussen, Eifred & Seland, Idunn (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011*. Rapport 6-2012. Oslo: NIFU

Skoleårssluttere

Vi har funnet at på 33 av de 34 videregående skolene (en skole inngår ikke i tallmaterialet) sluttet til sammen 599 elever i skoleåret 2010-2011. Andelen elever som sluttet på de enkelte skolene varierte fra ingen på én av skolene til 6,8 prosent på skolen med høyest andel skoleårssluttere. De 599 skoleårsslutterne i hele fylket tilsvarer 3,1 prosent av alle elevene som begynte i videregående skole i Akershus høsten 2010. Sammenlignet med gjennomsnittet for de fire forutgående skoleårene, er dette en reduksjon på 0,8 prosentpoeng. Vi observerer det samme for mange av skolene i fylket også, nemlig en jevn, men ikke stor reduksjon av bortvalget gjennom en femårs periode. På noen av skolene, og dette gjelder skoler som i utgangspunktet hadde det største bortvalget, observerer vi en betydelig reduksjon, for noen av skolene 3-5 prosentpoeng.

Disse tallene for bortvalg gjennom et skoleår kan ikke sammenlignes med bortvalgstillene som SSB beregner og offentliggjør en gang i året. SSBs tall måler bortvalg og kompetanseopptak fem år etter at et kull elever begynte i videregående opplæring. Dermed inkluderer disse tallene alle fra et kull som har sluttet i løpet av hele tiden i videregående opplæring. Tall for slutting gjennom ett skoleår viser slutting i prosent av alle elever fra alle trinn ved de enkelte skolene. SSBs longitudinale måling og måling av årlig slutting er dermed ulike størrelser, som ikke kan sammenlignes.

Overgangssluttere

For at man skal kunne tegne hele bildet av bortvalg blant elever som begynte i videregående opplæring et gitt skoleår, er det ikke tilstrekkelig å telle bare dem som slutter i løpet av et skoleår. Man må også inkludere overgangsslutterne. Dette er elever som har gjennomført et skoleår på Vg1 eller Vg2 og som er forventet å fortsette på neste nivå skoleåret etter, men som ikke gjør det, dvs. at de forsvinner ut av videregående opplæring mellom to skoleår. Vi har lagt til grunn at elevene ikke var i videregående opplæring per 1.oktober 2011, og vet ikke om de aldri begynte høsten 2011 eller om de har begynt og så sluttet før 1.oktober. I begge tilfelle regner vi disse som overgangssluttere.

Fra de 33 skolene som inngår i beregningene, var det til sammen 971 elever som ble overgangssluttere. Dette betyr at de fullførte skoleåret 2010-2011 på Vg1 eller Vg2, men de var ikke i videregående opplæring 1. oktober 2011. Sammenlignet med de 599 elevene som sluttet i løpet av skoleåret, ser vi at overgangsslutterne representerer den klart største andelen av elever som begynte i videregående skole i Akershus høsten 2010, men som hadde avbrutt opplæringen per 1.oktober 2011. Andelen overgangssluttere utgjorde dermed 62 prosent, mens skoleårsslutterne utgjorde 38 prosent av det totale antallet bortvalgte elever i Akershus skoleåret 2010-2011 til og med 1.oktober 2011.

Analysene våre viser at majoriteten – 63,5 prosent – av overgangsslutterne sluttet etter Vg2, mens 36,5 prosent sluttet etter Vg1. Et stort flertall blant overgangsslutterne, 85 prosent både på Vg1 og Vg2-nivå, kom fra yrkesfag. Vi fant også at overgangsslutterne fra Vg2 yrkesfag hvor neste steg i utdanningen ville vært læreplass, utgjorde 78 prosent av alle overgangsslutterne fra Vg2. Dette viser at en betydelig andel av de som slutter i videregående opplæring, gjør dette i overgangen fra skole til lære.

Formidlingen av læreplasser opphører ikke 1.oktober, den datoen vi har valgt som telledato. Det betyr at en del av dem vi har registrert som overgangssluttere 1.oktober 2011, vil få en læreplass på et seinere tidspunkt slik at de likevel får fullført sin videregående opplæring. Det er vår vurdering at dette ikke svekker vårt funn. Selv om flere av de som er uten læreplass 1.oktober, får en læreplass seinere, viser disse tallene at mange avbryter sin videregående opplæring etter Vg2 yrkesfag.

Vi har ikke data i denne undersøkelsen som kan fortelle oss hvor mange av disse som forsvant fra videregående opplæring mellom år to og tre og som normalt sett skulle fortsatt i lære, som faktisk hadde søkt en læreplass. I en ny studie av bortvalg i videregående skole i Finnmark i skoleåret 2010-2011 fant man også et stort volum av overgangssluttere, og her viste det seg at halvparten av

overgangssluttlere som normalt sett skulle fortsatt i lære hadde søkt læreplass (Markussen, Lødding og Holen 2012). Også tidligere forskning (Markussen og Sandberg 2005) har vist at mange av dem som ikke fikk læreplass valgte å slutte. Når ungdom ikke får læreplass, skal fylkeskommunen tilby disse en tilsvarende utdanning i form av et Vg3 i skole, slik at de får oppfylt retten sin til treårig videregående opplæring. Erfaringsmessig vet man at det opprettes få Vg3 klasser, og at dette også bidrar til at ungdom som ikke får læreplass ikke får fortsatt og fullført sin videregående opplæring.

Etter vår vurdering synliggjøres her et stort problem innenfor videregående opplæring; at det er innebygget en strukturell hindring i systemet som gjør at en del ungdommer tvinges til å avbryte utdanningen sin. De får ikke fullført den utdanningen de har begynt på fordi de ikke får læreplass eller alternativt Vg3 i skole. Av et helt årskull utgjør disse en liten andel, kanskje 2-3 prosent². Dette er likevel mange nok til at man må reise spørsmålet om man innenfor norsk videregående opplæring kan leve med et system som har en innebygget strukturell hindring som gjør at noen ungdommer må avbryte sin videregående opplæring selv om de har lyst å fortsette, et system som i realiteten fratar noen ungdommer den individuelle retten de har til en treårig videregående opplæring.

Vi har også sett på forholdet mellom bortvalg - skoleårsslutting og overgangsslutting samlet - og i hvilke regioner skolene ligger i. Vi fant at

- Blant skolene med samlet bortvalg på under to prosent lå fem i Asker og Bærum og en på Nedre Romerike.
- Blant skolene med samlet bortvalg mellom to og sju prosent lå to i Asker og Bærum, tre i Follo og fire på Nedre Romerike.
- Blant skolene med samlet bortvalg mellom sju og ti prosent lå tre i Asker og Bærum, to i Follo, en på Nedre Romerike og tre på Øvre Romerike
- Blant skolene med samlet bortvalg mellom 10 og 22 prosent lå en i Asker og Bærum, to i Follo, fem på Nedre Romerike og to på Øvre Romerike.

Prestasjoner, yrkesfagandel og region – betydning for bortvalget

Det tallene for skoleårsslutting og overgangsslutting illustrerer, og som også fremgår av figur 2.2 og tabell 2.8 i kapittel 2 i denne rapporten, er at det er en sammenheng mellom elevenes kunnskaper og ferdigheter (målt med gjennomsnittlige inntakskarakterer) på en skole, og hvor mange elever på denne skolen som avbryter videregående opplæring. Det er også en sammenheng mellom andelen yrkesfagelever og bortvalget fra skolene.

Det er slik at elever på yrkesfag i gjennomsnitt har et lavere karaktersnitt fra ungdomsskolen enn elever på de studieforbereende utdanningsprogrammene. De har tilegnet seg mindre av de kunnskapene og ferdighetene som måles med ungdomsskolens karakterer, og er i de fleste tilfeller dårligere forberedt på å møte videregående skole. Konsekvensen er at skoler med mange elever på yrkesfag har stor sannsynlighet for å oppleve at større andel av elevene slutter enn skoler med få yrkesfagelever. Dette er dokumentert tidligere, bortvalget er betydelig større blant yrkesfagelever enn blant studieforbereende-elever (Markussen m.fl. 2008). I tillegg er det altså slik vi har kommentert over, at en betydelig andel elever som er ferdige med Vg2 yrkesfag, ikke får fortsette i videregående opplæring fordi de ikke får læreplass. Derfor er det sannsynlig at andelen overgangssluttlere vil være større blant elever som har gått på skoler med mange yrkesfagelever enn på skoler med få slike elever. Dermed er det sannsynlig at skoler med mange yrkesfagelever har flere sluttet enn skoler med få yrkesfagelever, først fordi mange av disse elevene er skolefaglig svake, og dernest fordi mange av dem ikke får læreplass etter avsluttet Vg2.

² Skoleåret 2009-2010 ble det tatt inn 7596 elever til Vg1 på de videregående skolene i Akershus (AFK 2011). Om disse følger normal progresjon, skulle de begynt i lære høsten 2011. Vi fant at 484 elever som normalt skulle begynt i lære høsten 2011 var utenfor videregående opplæring 1.oktober 2011 (tabell 2.5). Om vi legger til grunn at halvparten av disse, dvs. 242 elever, hadde søkt læreplass (slik som i Finnmark (Markussen m.fl. 2012)), betyr det at 3,2 prosent av de 7596 elevene som begynte i Vg1 høsten 2009 har sluttet høsten 2011 fordi de ikke fikk læreplass. Om vi forutsetter at noen av disse får læreplass etter 1.oktober, er det likevel rimelig å anta at i hvert fall to prosent av kullet stoppes av strukturen i en utdanning de egentlig ønsker å fullføre.

Vi har over også vist i hvilke regioner skoler med lavt og høyt bortvalg ligger, og ser et mønster som viser oss at bortvalget varierer med region: det øker når vi beveger oss fra skolene i Asker og Bærum over til Follo-skolene, det er enda større på skolene på Nedre og Øvre Romerike. Bl.a. finner vi sju av elleve skoler i Asker og Bærum i gruppe 1 og 2, mens alle de fem skolene på Øvre Romerike er i gruppe 3 og 4. Tidligere forskning har vist at bortvalget henger sammen med utdanningsnivået til elevenes foreldre. Det kan være det vi ser spor av her. Blant befolkningen over 16 år var det i 2010 i Asker og Bærum 42,7 prosent som hadde høyere utdanning, i Follo 32,4 prosent, på Nedre Romerike 23,6 prosent og på Øvre Romerike 18,4 prosent (tall beregnet i SSBs statistikkbank 17.1.2012).

Vi ser altså at bortvalget varierer med hvordan elevsammensetningen på skolene er med hensyn til prestasjonsnivå og andel yrkesfagelever, og også med hvilken region skolen ligger (det siste sannsynligvis en indikasjon på foreldrenes utdanningsnivå). Dette gir grunnlag for å reise noen spørsmål om hvor stor mulighet skolene har, gitt disse forholdene, til å redusere bortvalg av videregående opplæring. Vi kommer tilbake til dette mot slutten av dette sammendraget.

Årsaker til bortvalg

I den andre hoveddelen av rapporten har vi sett på elevenes egne og skolenes forklaringer på hvorfor elevene slutter i videregående skole. Dette handler for det meste om skoleårssluttere. Forklaringene til skoleårsslutterne som er oppgitt kan deles i to, en gruppe forklaringer som er skolerelaterte og en gruppe som vi har definert som utenforliggende i forhold til skolen. Forklarer elevene og skolen bortvalget av videregående med at de har valgt feil skole eller feil utdanningsprogram, at de er skolelei og mangler motivasjon, at de har store faglige utfordringer, at de var ensomme og mistrivdes på skolen, at de hadde lang reisevei eller at de hadde store språkproblemer, så er det skolerelaterte forklaringer på at de slutter. Når eleven og/eller skolen oppgir årsaker som at eleven slutter skolen fordi han eller hun har begynt å jobbe, har vi også regnet dette som en skolerelatert årsak til slutting. Intervjuene med skoleungdommene har vist oss at jobb ofte blir et alternativ for elever som ikke mestrer eller trives på skolen. Om elevene derimot slutter fordi de er psykisk eller fysisk syke, fordi de lever under vanskelige hjemmeforhold, at de har et rusproblem, at de har eller skal ha barn, at de sitter i fengsel, at de mangler oppholdstillatelse, at de er transportert ut av landet eller at de har dårlig økonomi, så er dette forklaringer som etter vår vurdering ikke knytter bortvalget direkte opp mot forhold ved skolen, men i større grad til forhold utenfor skolen.

Vi har informasjon om årsak til slutting for 533 av de 599 elevene som sluttet i en videregående skole i Akershus i skoleåret 2010-2011. Vi fant at 42,8 prosent oppga skolerelaterte forhold som hovedårsaken til at de sluttet. Det var flest blant disse som sa de sluttet fordi de var skolelei eller manglet motivasjon for skolearbeidet. Slike årsaker gjaldt 17,4 prosent av de 533 slutterne. 11,6 prosent begrunnet sluttingen med feilvalg, 5,1 prosent med at de hadde faglige vansker og 5,6 prosent med at de hadde begynt å jobbe (se tabell 2.9).

Vi fant at like mange, 42,2 prosent av de 533 slutterne, oppga et forhold utenfor skolen som hovedårsaken til at de sluttet. Den største gruppen blant disse, 20,8 prosent av skoleårsslutterne, forklarte sluttingen med at de var psykisk syke eller hadde psykososiale problemer. Det var 8,4 prosent som forklarte sluttingen med at de var fysisk syke, 6,9 prosent med at de levde under vanskelige hjemmeforhold, 2,3 prosent med at de hadde et rusproblem og 2,4 prosent med graviditet eller omsorg for egne barn (se tabell 2.9).

I intervjuene med noen av disse slutterne kommer det frem at det er en del elever som sliter med alvorlige psykiske problemer, og enkelte av dem er innlagt på institusjon/sykehus. Andre intervjuer forteller om unge med alvorlig fysisk sykdom, f.eks. ME (kronisk utmattelsessyndrom), eller om svært kompliserte hjemmeforhold preget av rusmisbruk og vold. Etter å ha analysert disse intervjuene skjønner vi at noen ungdommer åpenbart har et liv og en hverdag som gjør at det å være elev i videregående skole ikke er en mulighet. Nøyaktig hvor mange som er i en så alvorlig situasjon at det ikke er mulig å være elev i videregående skole, kan likevel ikke intervjuene fortelle oss.

Den betydelige andelen av bortvalg som ifølge våre data knyttes til psykisk sykdom, representerer et forholdsvis nytt funn i forskningen om avbrutt videregående opplæring. Det er foreløpig få studier som har utforsket disse sammenhengene, og vi ble overrasket over å se at denne årsaken oppgis i såpass mange tilfeller av bortvalg. Våre data måler ikke reell forekomsten av slike problemer i elevmassen, og kan heller ikke brukes til å undersøke hva slags type psykiske vansker elevene oppgis å ha. Likevel er det åpenbart at både elever og skoler knytter dette aspektet ved elevenes helse nært til muligheten elevene har til å gjennomføre videregående skole. Dette drøftes mer inngående i kapittel 3 i rapporten.

Vi tror også at både «feilvalg» og «lav motivasjon» for skole, slik dette er oppgitt som årsaker til slutting i vårt materiale, i mange tilfeller kan dekke over at eleven har psykiske vanskeligheter eller at eleven har faglige problemer. Når vi har lest skolenes vurderinger av hva som har blitt gjort for å løse elevens problemer i slike tilfeller, mener vi å se at en del elever som sliter faglig, ikke får tilstrekkelig hjelp fra skolens støtteapparat. Elever som har svært alvorlige og sammensatte problemer, utløser på den annen side tilsynelatende et stort hjelpeapparat for å bistå eleven i en vanskelig livssituasjon og om mulig holde vedkommende i videregående for å hindre at hun eller han står uten de rammer og muligheter som denne opplæringen skal gi videre i livet. I kapittel 3 peker vi på forskjellen mellom innsatsen for de minst ressurssterke elevene og innsatsen for «sliterne» - de som ikke er tilstrekkelig faglig svake eller syke til å utløse et stort hjelpeapparat, men som heller ikke klarer seg gjennom skoleløpet på et minimum av tilrettelegging. Sannsynligvis vil det være svært ressurskrevende å hjelpe «sliterne» med problemer knyttet til lettere psykiske vansker og faglige utfordringer, men i denne gruppen finnes det kanskje flere som hadde fullført opplæringen hvis de fikk slik hjelp.

Bare skolenes ansvar?

Vi har altså sett at 42,2 prosent av skoleårsslutterne oppgir ikke-skolerelaterte årsaker til at de slutter. Videre har vi sett at 78 prosent av overgangsslutterne fra Vg2 var inne i et løp hvor de, gitt normal progresjon, skulle fortsatt i lære. Av alle som sluttet i videregående skole i Akershus i skoleåret 2010-2011 frem til 1.oktober 2011, utgjorde den første gruppen, skoleårsslutterne som oppgir ikke-skolerelaterte årsaker, 14 prosent. De som kom fra et Vg2 hvor den naturlige fortsettelsen ville vært læreplass, utgjorde 31 prosent av slutterne dette skoleåret frem til 1.oktober.

Noen av dem som oppgir skoleeksterne årsaker kunne sikkert fortsatt i videregående. Det er også slik at ikke alle som kunne fortsatt i lære, hadde ønsket om det. Vi har vist at kanskje halvparten av dem som sluttet på yrkesfag etter Vg2 ikke engang søkte læreplass. Likevel mener vi at de tallene vi har vist er en tydelig indikasjon på at en betydelig andel av elevene som slutter i videregående opplæring enten a) slutter av ikke-skolerelaterte årsaker, b) hindres av fagopplæringens struktur og oppbygning, en struktur som fører til at en del ungdommer mangler tilbud etter Vg2, enten dette er læreplass eller lærefag i skole, eller c) de gjør seg ferdig med et skoleår og slutter før det neste, i en periode hvor de er utenfor skolens rekkevidde og påvirkning.

Dette er etter vår vurdering svært interessant, og gir grunnlag for å spørre om det går en grense for hva som ligger i skolens makt å gjøre for å redusere bortvalget? Hvilken mulighet har de videregående skolene til å håndtere og hjelpe alvorlig syke elever gjennom videregående opplæring? Kan videregående skole gjøre noe når elevene slutter på grunn av vanskelige hjemmeforhold? Burde noen av disse elevene, og kanskje betydelig flere enn vi har regnet med tidligere, pga. sin livssituasjon utenfor skolen, være noen andre enn skolens ansvar? Burde samfunnet tilby disse ungdommene noe annet enn videregående skole i denne fasen av livet, og i stedet gi dem mulighet til å ta videregående opplæring senere, når de er i stand til det?

Og hva med dem som avbryter videregående opplæring i overgangen mellom skole og læretid, bør det være skolens ansvar å følge opp disse? Bør den skolen disse elevene kommer fra bære ansvaret for at tidligere elever ikke får læreplass, og dermed havner i bortvalgsstatistikken? Er det skolens oppgave og har de mulighet til å skaffe Vg2-elevene sine læreplass? Hvis ikke, hvem sitt ansvar er det da? Bør skolene og videregående opplæring som system bære ansvaret for at mange unge ikke får læreplass når det er arbeidslivet og bedriftene som sier ja eller nei til ungdom som søker læreplass?

Og så er det de som ganske enkelt blir borte mellom to skoleår. De avslutter et skoleår og er ikke på plass det neste. Mange av dem kommer fra Vg2 og har ikke søkt læreplass. Hvilke muligheter har skolene til å gjøre noe for disse? Vet de om at de er i faresonen slik at de kunne ha gjort noe?

Når det synes å være en sammenheng mellom elevgrunnlag, sammensetning av studietilbudet og skolens regionstilhørighet – kan man spørre om man bør stille de samme kravene til reduksjon av bortvalg til alle videregående skoler, eller om skolene bør ha ulik målsetting om kompetanseoppnåelse og bortvalg avhengig av bl.a. disse forholdene? Bør man forvente, og akseptere, et høyere bortvalg på skoler med mange yrkesfagelever enn på skoler som kun tilbyr studieforberedende utdanning?

Og hva har konkurransebasert inntak å si? Elevene med best karakterer får velge utdanningsprogram og skole først, og de med de svakeste karakterene stiller bakerst i køen. Dette kalles også «fritt skolevalg», en betegnelse vi mener er tilslørende. For hvor fritt er skolevalget for de som har de svakeste karakterene fra tiende klasse? Innenfor et slikt system etableres det vurderinger av hva som er gode og hva som er dårlige skoler. Disse vurderingene kan påvirke søkningen, og over tid kan dette ha som konsekvens at noen skoler tiltrekker seg «flinkere» elever enn andre (Lødding 2004). På denne bakgrunn stiller vi også spørsmål ved om selve inntakssystemet i Akershus bidrar til forskjeller i elevsammensetningen som igjen har konsekvenser for varierende volum på bortvalget ved de forskjellige skolene. Kunne en styrt fordeling av elevene på skolene bidra til et høyere gjennomsnittlig faglig nivå på de skolene som i dag har de svakeste elevene, og dermed til at flere fullfører og består?

Vi har ikke entydige svar på disse spørsmålene. Men analysene i denne rapporten viser altså klart at en betydelig andel av de som slutter gjør dette på grunn av forhold som de videregående skolene har liten eller ingen kontroll over, slik som f.eks. sykdom, vanskelige hjemmeforhold, elevsammensetning og manglende læreplasser. Dette gir grunnlag for å konkludere at arbeidet for å redusere bortvalget blant elever i videregående skole ikke kan være de enkelte videregående skolenes ansvar alene.

Selv om vi sier dette, må vi understreke at det ikke er vår intensjon å frita de videregående skolene for alt ansvar med å redusere bortvalget, det er fortsatt svært mye de kan og bør gjøre. Basert på tidligere studier mener vi at hovedsvaret her handler om aksept for forskjellighet og en reell tilpasset opplæring som bygger på den enkelte elevs forutsetninger og ståsted. Også fylkeskommunen som skoleeier har et ansvar, og det er mye de kan gjøre. Et nærliggende tiltak vi kan peke på her er å sikre at de som ikke får læreplass får et reelt tilbud om å fullføre yrkesutdanningen sin i skole. Her tror vi det ligger et stort potensial i forhold til å redusere overgangsslutningen.

Men selv om de videregående skolene og fylkeskommune kan og bør gjøre mye, er det likevel i forlengelsen av dette riktig å reise spørsmålet om videregående opplæring som system eller utdanningssystemet som sådan, skal og kan løse bortvalgsproblemet alene. Eller må dette arbeidet pågå også på andre arenaer og samfunnsnivåer og inkludere også andre aktører?

Bortvalg av videregående opplæring kan bety å falle utenfor de strukturer som skal sikre innlemming og utjevning i samfunnet, og som skal sikre mening og tilhørighet for den enkelte og vekst og nytte for fellesskapet. Ulikheter i elevenes bakgrunn, herunder sosial bakgrunn og kunnskaps- og ferdighetsnivå ved starten på videregående skole, sorterer elevene inn i og ut av videregående. Bortvalg av videregående er et stort samfunnsspørsmål som dermed handler om mer enn den enkelte videregående skoles, og også om mer enn videregående opplærings eller utdanningssystemets evne til å få elevene gjennom. Det handler om hele samfunnets evne til å jevne ut forskjeller i elevenes bakgrunn, et arbeid og en prosess som er avgjørende for de unges senere liv og posisjon i samfunnet.

Den amerikanske dropout-forskeren Russ Rumberger peker også på at kanskje noe av løsningen på denne store utfordringen ligger utenfor selve skolen: «Ultimately, the ability to "solve" the dropout problem (...) may depend more on the country's ability to address widespread inequalities in the larger social and economic system»(Rumberger 2011).

1 Bakgrunn og data

Eifred Markussen

1.1 Bakgrunn

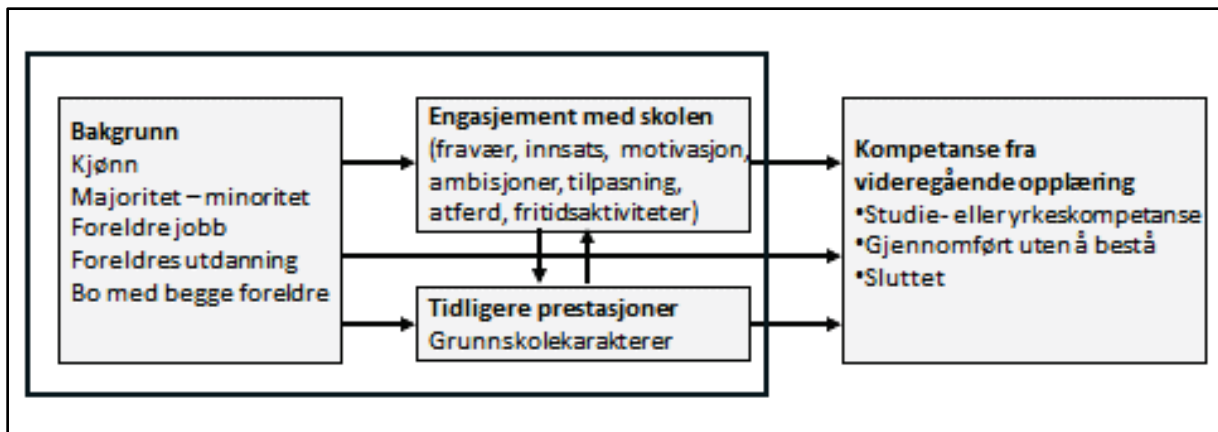
Bortvalg og svak gjennomføring i videregående opplæring er en samfunnsmessig og utdanningspolitisk utfordring i Norge. Blant de som begynte i videregående opplæring i 2005 viser SSBs tall (SSB 2011) at målt etter fem år hadde 70 prosent (73 prosent i Akershus) fullført og bestått med enten studie- eller yrkeskompetanse, 7 (7) prosent hadde gjennomført uten å bestå, 18 (16) prosent hadde sluttet før de var ferdige og 5 (4) prosent fortsatte i videregående opplæring det sjette året. Som tallene i parentes viser, var situasjonen noe bedre i Akershus enn i landet som helhet. Denne situasjonen har vært svært stabil under hele Reform 94, fra det første kullet hvor 68 prosent hadde bestått etter fem år til det siste Reform 94-kullet, de som begynte i 2005, og hvor det altså er 70 prosent som har bestått. Det foreligger, når dette skrives, ikke tall for kompetanseoppnåelse for noen kull under Kunnskapsløftet. Tallene for oppnådd kompetanse etter fem år for det første kullet under Kunnskapsløftet bør (dersom SSB ikke endrer sine prosedyrer) være offentlige sommeren 2012.

Det er det siste tiåret gjennomført mye forskning omkring bortvalg og gjennomføring av videregående opplæring i Norge (Birkelund, Hermansen og Evensen (2010), Byrhagen, Falch og Strøm 2006, Falch, Nyhus & Strøm 2011, Markussen, Lødding, Sandberg & Vibe 2006, Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg 2008, Markussen, Frøseth og Sandberg 2011, Støren, Helland & Grøgaard 2007). Også internasjonalt er det over lang tid gjennomført mye forskning om dropout/early leaving (Finn 1989, Lamb, Markussen, Teese, Sandberg & Polesel (eds.) (2011), Newman m.fl. 1992, Rumberger 2004).

Denne nasjonale og internasjonale forskningen kan kort oppsummeres i en teoretisk modell for å forstå og forklare bortvalg av videregående opplæring utviklet av Markussen, Frøseth og Sandberg (2011) (se figur 1.1).

Den teoretiske modellen illustrerer at det er fire hovedgrupper av forhold som påvirker utfallet av videregående opplæring; 1) De unges bakgrunn, 2) de unges skoleprestasjoner på tidligere nivå i utdanningssystemet, 3) de unges engasjement (engagement fra den engelskspråklige litteraturen), og 4) utdanningens kontekst (synliggjort i figuren med rammen rundt de tre øvrige variabelgruppene).

Bakgrunn. I hovedsak er det slik at sannsynligheten for å bestå videregående øker jo høyere utdanning foreldrene har, når foreldrene er i jobb, når foreldrene synes at utdanning er viktig og støtter opp om de unges skolearbeid, når foreldrene bor sammen og når foreldrene utøver en autoritativ foreldrestil. Sannsynligheten for å fullføre og bestå videregående opplæring er større for majoritetsungdom sammenlignet med minoritetsungdom og for jenter sammenlignet med gutter.



Figur 1.1. En teoretisk modell som grunnlag for å forklare og forstå bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring.

Tidligere skoleprestasjoner. Jo bedre de unge har gjort det tidligere i skolekarrieren, dvs. i den obligatoriske skolen, jo bedre gjør de det i videregående. En rekke undersøkelser nasjonalt og internasjonalt peker også ut tidligere prestasjoner og de kunnskapene og ferdighetene de unge har tilegnet seg før de begynner i videregående, som det forhold med størst direkte effekt på utfallet av videregående opplæring.

Faglig og sosialt engasjement med skolen. Det kan brukes ulike mål på faglig og sosialt engasjement med skolen (Newman m.fl. 1992). Markussen m.fl. (2008) fant at sannsynligheten for å bestå videregående reduseres med økende fravær, atferdsproblemer og når de unge gruer seg til å gå på skolen. Sannsynligheten for å bestå øker når de unge trives, når de yter innsats i skolearbeidet, er motiverte og har høye utdanningsambisjoner. Alt dette er ulike mål på faglig og sosialt engasjement med skolen. Unge som oppnår engasjement i forhold til skolen har større sannsynlighet for å fullføre og bestå videregående enn de som ikke oppnår dette engasjementet.

Kontekst. Den konteksten videregående opplæring foregår innenfor har betydning. Kontekstene kan være mange, bl.a. fylke, lokalsamfunn, skole, utdanningsprogram, klasse, arbeidsmåter, lærerkompetanse, skolestørrelse, klassestørrelse. I norske analyser er det identifisert effekt av kontekstvariablene fylke og utdanningsprogram på utfallet av videregående opplæring (Markussen m.fl. 2008, Byrhagen m.fl. 2006).

Det er interessant å merke seg at modellen i Figur 1 kan anvendes for å forklare og forstå bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i en rekke land. Dette kommer tydelig frem gjennom landkapitlene og i de sammenfattende og drøftende kapitlene i ei bok om bortvalg i 13 land, *School Dropout and Completion - International Comparative Studies in Theory and Policy* (Lamb m.fl. 2011).

I perioden 2002-2007 gjennomførte NIFU prosjektet *Bortvalg og kompetanse*. Dette var en omfattende studie av bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring i sju fylkeskommuner på Østlandet. Da prosjektet ble igangsatt, ble begrepet *Bortvalg* introdusert i den norske frafallsdebatten. Introduksjonen av begrepet ble begrunnet med at man ønsket å signalisere at når de unge slutter i skolen foretar de et valg (Markussen 2003). Når en elev velger å slutte i videregående opplæring, kunne han eller hun i prinsippet ha foretatt det motsatte valget: "To everything I do there is always an alternative, a choice. Plainly speaking, I could do something else instead" (Baumann 1990). Samtidig la det teoretisk perspektivet for prosjektet til grunn at dette valget ikke alltid er fritt og uavhengig, men at det som oftest ligger noen strukturelle føringer til grunn, slik mye tidligere forskning har vist (Bourdieu 1977, Hyman 1953, Willis 1979, Boudon 1974). Prosjektets problemstilling var da også å undersøke hvilke forhold som påvirker bortvalg av videregående opplæring.

Analysene og den internasjonale litteraturen viser at det å slutte i videregående opplæring før man er ferdig, er et sammensatt og mangfoldig fenomen som kan begrepsfestes ulikt avhengig av hvordan

det å slutte arter seg eller hva som er årsaken. *Frafall* og *dropout* er generelle og overordnede begreper. *Pushout* og *pullout* er to motsatte fenomener (Gambetta 1987). Det første begrepet signaliserer at de unge blir presset ut av skolen pga f.eks. mobbing, mistrivsel eller manglende mestring, mens det andre handler om at det er noe utenfor, kanskje en jobb som er mer attraktivt og som trekker de unge ut. *Fadeouts* er de som forsvinner sakte og umerkelig, og en dag er de bare borte. *Bortvalg* og *opt out* indikerer at det er et element av valg å forlate skolen (Grøgaard 1997, Markussen 2003). I den australske konteksten brukes ingen av disse begrepene i særlig grad, her brukes begrepet *Early Leaving* (Lamb 2011). Og i noen land, særlig i England, Skottland og Finland, er man ikke like opptatt av selve det å slutte i skolen, men fokuserer på de som er *Not in Education, Employment or Training* (NEET) (Raffe 2011; Rinne & Järvinen 2011).

I tiden som er gått etter at Bortvalgsbegrepet ble introdusert, har dette begrepet blitt en del av den norske bortvalgsdebatten. Begrepet var tenkt som et alternativ til frafallsbegrepet, men har gjennom 10 år heller utviklet seg til i det vesentligste å bli brukt som synonymt med frafall. Vi vil i denne rapporten hovedsakelig bruke begrepet bortvalg.

1.2 Undersøkelse i Akershus

Man vet altså svært mye om bortvalg i videregående opplæring i Norge, hvor mange det gjelder og hvilke forhold som påvirker dette bortvalget. Begrunnelsen for denne undersøkelsen i Akershus var at man ønsket å finne ut hvordan slutterne selv og skolene forklarer at de unge avbryter utdanningen. Dette betyr ikke at vi utfordrer de hovedkonklusjonene fra tidligere bortvalgsforskning som er presentert over, men at vi ønsker å høre aktørenes egen forståelse og forklaring av bortvalget. Spørsmålet vi stiller er om elevene selv og skolene forklarer bortvalg på samme måte som forskningen. Snakker de om bakgrunn, kunnskaper, engasjement og kontekst, eller bruker de helt andre ord og har de andre forklaringer? Vi tenker oss at vår analyse kan ende opp i noen hypoteser om årsak til bortvalg av videregående opplæring, og at vi dermed på grunnlag av våre data kan bidra til å bringe nye aspekter, vinklinger og spørsmål inn i bortvalgsdebatten.

1.3 Data

For å vise hvor mange elever som har sluttet og for å analysere dette bortvalget nærmere har vi benyttet registerdata om overgangssluttere utarbeidet av Akershus fylkeskommune for denne undersøkelsen, samt allerede publisert statistikk over gjennomføring og kompetanseopptak fra Akershus fylkeskommune (AFK 2011). Disse analysene presenteres i kapittel 2.1 – 2.3.

For å kunne si noe om hvordan ungdommene selv og deres skoler forklarer at de unge har sluttet ble det gjennomført intervjuer med elevene, og skolene ble bedt om å gi sin vurdering. Ut fra tidligere statistikk regnet vi med at det ville slutte 5-600 elever i løpet av skoleåret. Intensjonen var å gjennomføre muntlig intervju med så mange som mulig av disse. Det er svært tidskrevende å gjennomføre så mange intervjuer, og innenfor prosjektets rammer ville det vært umulig for oss å gjøre dette selv. Alle slutterne skulle derfor intervjues av en person på skolen sin. Vi utarbeidet en felles intervjuguide som ble presentert og gjennomgått på en samling for alle skolene før datainnsamlingen startet. Noen skoler meldte at de ikke hadde kapasitet til å gjennomføre intervju med alle slutterne. Andre skoler løste dette ved at flere deltok i intervjuarbeidet. I stor utstrekning var det rådgivere på skolene som gjennomførte intervjuene.

Det er en metodisk utfordring å analysere et datamateriale som er samlet inn av så mange intervjuere. De skriftlige nedtegningene fra intervjuene har svært ulik form; noen er svært knappe og svarene er stort sett gjengitt som enstavelsesord, mens andre intervjuer er referert på en omfattende og grundig måte. Det betyr at kvaliteten på intervjuet og den informasjonen intervjuet gir er lav, til dels svært lav

for noen av intervjuene. Men at det er gjennomført så mange intervjuer gjør også at vi sitter med svært mye og god informasjon av høy kvalitet, mer enn ved en tradisjonell kvalitativ datainnsamling. Med en slik metode for datainnsamling oppstår også noen utfordringer ved tolkningen av materialet. Vi kan regne med at noen av de intervjureferatene vi har fått er rådgivernes tolkning av elevenes svar, og ikke direkte nedtegnelser av hva elevene har sagt. Når vi analyserer og tolker nedtegnelsene fra intervjuene, betyr dette at elevenes svar i mange tilfeller er tolket i to ledd før de formidles til leserne av denne rapporten. Til tross for noen svakheter og metodiske utfordringer er det vår vurdering at vi har etablert et datamateriale som gir godt grunnlag for å gjennomføre analyser for å kunne fortelle en historie om hva de unge selv og skolene deres mener er de viktigste årsakene til at noen unge velger å avbryte videregående skole.

Det ble gjennomført intervju med 234 skoleårsslutter. At det ble gjennomført intervju med under halvparten av slutterne skyldes primært to forhold. For det første er deltakelse i slike undersøkelser frivillig, elevene kan si nei takk til å være med, og det skjedde også her. Den andre hovedgrunnen var den nevnte manglende kapasiteten til å gjennomføre alle intervjuene. Vi anser ikke antall gjennomførte intervjuer som et problem, snarere slik vi allerede har redegjort for, som en styrke fordi vi uansett har svært mange intervjuer.

I tillegg til de 234 elevene som ble intervjuet fikk vi også data om sluttårsak for 299 elever som ikke var intervjuet. Denne informasjonen ble formidlet til oss via Akershus fylkeskommune, men da uten informasjon om hvilken skole elevene sluttet fra. I alt fikk vi dermed informasjon om sluttårsak, slik elevene og/eller skolene forklarte dette, for 533 elever. Disse dataene har vi brukt for å gjøre en enkel kvantitativ analyse av sluttårsak for disse elevene, fordelt på 261 gutter og 272 jenter (kapittel 2.4).

I kapittel 3 presenterer vi en kvalitativ analyse av intervjuene med de 234 elevene som er intervjuet. I tillegg har vi også intervjuet 11 overgangssluttere, og også analysen av disse intervjuene inngår i kapittel 3. I dette kapitlet går vi dypere inn i elevenes og skolenes vurderinger av hvorfor elevene har avbrutt utdanningen enn vi gjorde i den kvantitative tilnærmingen til samme spørsmål i kapittel 2.4.

2 Tallenes tale

En kvantitativ analyse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus skoleåret 2010-2011.

Eifred Markussen

I dette kapitlet skal vi presentere og analysere omfanget av bortvalget ved de enkelte videregående skolene i Akershus. Vi vil vise tre ulike mål på bortvalg.

- a. Skoleårssluttere. Dette er elevene som har sluttet i løpet av skoleåret 2010-2011.
- b. Overgangssluttere. Dette er elever som gjennomførte Vg1 eller Vg2 våren 2011, men som ikke var i videregående opplæring – verken som elev, lærling eller lære kandidat – 1.oktober 2011, uavhengig av når de sluttet i perioden fra skoleslutt i juni til 1.oktober 2011.
- c. Summen av skoleårssluttere og overgangssluttere fra den enkelte skole. Dette utgjør det totale antall elever av et årskull som har sluttet enten i skoleåret eller i overgangen til det påfølgende skoleåret.

Tallene som ligger til grunn for våre beregninger, både for skoleåret 2010-2011 og for de fire forutgående årene er Akershus fylkeskommunes offisielle statistikk for gjennomføring i videregående opplæring (AFK 2011), samt egne tall for overgangssluttere utarbeidet av Akershus fylkeskommune for dette prosjektet.

2.1 Bakteppe: Karakterer og bortvalg i fem tidligere skoleår

Vi skal senere i dette kapitlet se særskilt på bortvalg skoleåret 2010-2011. Som et bakteppe og sammenligningsgrunnlag viser vi inntakskarakterer (tabell 2.1) og bortvalg (tabell 2.2 og figur 2.1) for skolene for fire tidligere skoleår sammenlignet med tall for det skoleåret vi har studert særskilt.

2.1.1 Karakterutvikling over fem år

Det forholdet som har størst betydning for bortvalg av videregående opplæring er de kunnskapene og ferdighetene de unge har tilegnet seg på tidligere nivåer i utdanningen, målt med karakterer (Markussen, Frøseth & Sandberg 2011; Lamb m.fl. 2011). I tabell 2.1 viser vi gjennomsnittlige inntakskarakterer på skolene (alle trinn samlet) for fem skoleår. Ved å sammenligne gjennomsnittlige inntakskarakterer for disse fire årene med snittet for 2010-2011, kan vi få et bilde av en utvikling over tid. Vi har også beregnet de gjennomsnittlige inntakspoengene for skolene for de fem årene. Vi har gruppert skolene i fire grupper i forhold til gjennomsnittlige inntakspoeng for disse fem skoleårene. a) lavere enn 4,00, b) 4,01 – 4,10, c) 4,11- 4.30 og d) bedre enn 4,30.

Tabell 2.1. Gjennomsnittskarakter ved inntak til de videregående skolene i Akershus over fem år. Alle trinn samlet. Kilde: Akershus fylkeskommune (2011)

	Karaktersnitt inn					Snitt
	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	
Valler	4,71	4,74	4,78	4,76	4,77	4,75
Nadderud	4,66	4,61	4,71	4,66	4,66	4,66
Lillestrøm	4,59	4,63	4,66	4,73	4,67	4,66
Asker	4,43	4,57	4,61	4,61	4,58	4,56
Ski	4,47	4,47	4,58	4,52	4,54	4,52
Sandvika	4,14	4,28	4,32	4,37	4,39	4,30
Skedsmo	4,28	4,28	4,27	4,27	4,19	4,26
Oppegård	4,27	4,31	4,26	4,19	4,14	4,23
Mailand			4,06	4,29	4,27	4,21
Stabekk	4,24	4,11	4,18	4,22	4,12	4,17
Nesodden	4,13	4,14	4,21	4,16	4,14	4,16
Fylket	4,14	4,14	4,15	4,15	4,12	4,14
Lørenskog	4,19	4,19	4,16	4,04	4,09	4,13
Nesbru	4,07	4,11	4,08	4,18	4,09	4,11
Rosenvilde	4,15	4,14	4,07	4,08	4,06	4,10
Frogn	3,97	4,15	4,1	4,12	4,13	4,09
Eikeli	4,08	4,23	4,05	4,03	3,98	4,07
Jessheim	4,11	4,09	4,09	3,99	3,97	4,05
Hvam	4,07	4,1	4,01	4,03	3,97	4,04
Bjertnes	3,96	3,96	4,08	4,03	4,05	4,02
Rud	4,09	4,02	4,01	3,98	3,93	4,01
Bjørkelangen	3,94	4,03	3,97	3,97	4,04	3,99
Ås	4,03	3,98	3,95	4,02	3,96	3,99
Rælingen	3,95	3,97	3,99	4,03	3,87	3,96
Eidsvoll	4	3,94	3,94	3,96	3,94	3,96
Nannestad	3,93	3,83	3,95	4,02	3,99	3,94
Nes	3,89	3,95	3,89	3,95	3,94	3,92
Drømtorp	3,93	3,84	3,89	3,92	3,97	3,91
Dønski	3,86	3,9	3,81	3,84	3,76	3,83
Kjelle	3,82	3,56	3,89	3,98	3,92	3,83
Strømmen	3,86	3,8	3,72	3,76	3,77	3,78
Sørumsand	3,77	3,73	3,87	3,72	3,81	3,78
Vestby	3,85	3,78	3,8	3,68	3,64	3,75
Bleiker	3,54	3,67	3,68	3,79	3,66	3,67

Det mest slående med denne tabellen er den store stabiliteten i inntakskarakterene. Når vi sammenligner beste og dårligste snitt for hver av skolene, finner vi at for åtte av skolene var forskjellen på 0,10 karakterer eller mindre. For 13 av skolene var variasjonen i spennet 0,11 – 0,15. Seks skoler har en variasjon gjennom de fem årene på 0,16 – 0,19 karakterer og fem skoler har en variasjon i gjennomsnittlige inntakskarakterer på 0,20 – 0,25 karakterer. En skole har en variasjon på 0,42. Den største variasjonen bortsett fra denne er altså på 0,25 karakterer i snitt. Vi bruker Sandvika, hvor laveste snitt var 4,14 og høyeste var 4,39, for å illustrere hva denne variasjonen betyr. Vi tar utgangspunkt i at det er 13 karakterer fra ungdomsskolen som teller ved inntak (slik var reglene i 2006 og for eksemplets skyld bruker vi denne beregningsmåten her). En elev med åtte 4-ere og fem 5-ere

fra ungdomsskolen vil ha et snitt på 4,38, mens en økning av antall 4-ere til elleve og en reduksjon av antall 5-ere til to, vil gi snittkarakteren 4,15. Forskjellen i karakterer med en variasjon i gjennomsnittet på 0,25 tilsvarer altså en forskjell på en karakter i tre fag. For de aller fleste skolene varierer inntakssnittet betydelig mindre enn dette, og vi konkluderer at gjennomsnittlige inntakspoeng for de enkelte skolene er svært stabilt over den femårs perioden vi har undersøkt. Dette betyr også at det gjennomsnittlige kunnskaps- og ferdighetsnivå blant elevene på de enkelte skolene er svært stabilt over tid. Når vi vet fra forskningen hvor avgjørende elevenes kunnskaps og ferdighetsnivå er i forhold til bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse, så er denne stabiliteten interessant i et bortvalgs- og gjennomføringsperspektiv.

2.1.2 Utvikling av bortvalget over en femårsperiode

Vi har også sett på hvordan bortvalget har utviklet seg på skolene over den samme femårsperioden. Vi har beregnet et snitt av bortvalget for de fire årene forut for det året vi har studert særskilt. Vi har først sett på den relative endringen av bortvalget, og tabell 2.2 er organisert stigende etter relativ endring.

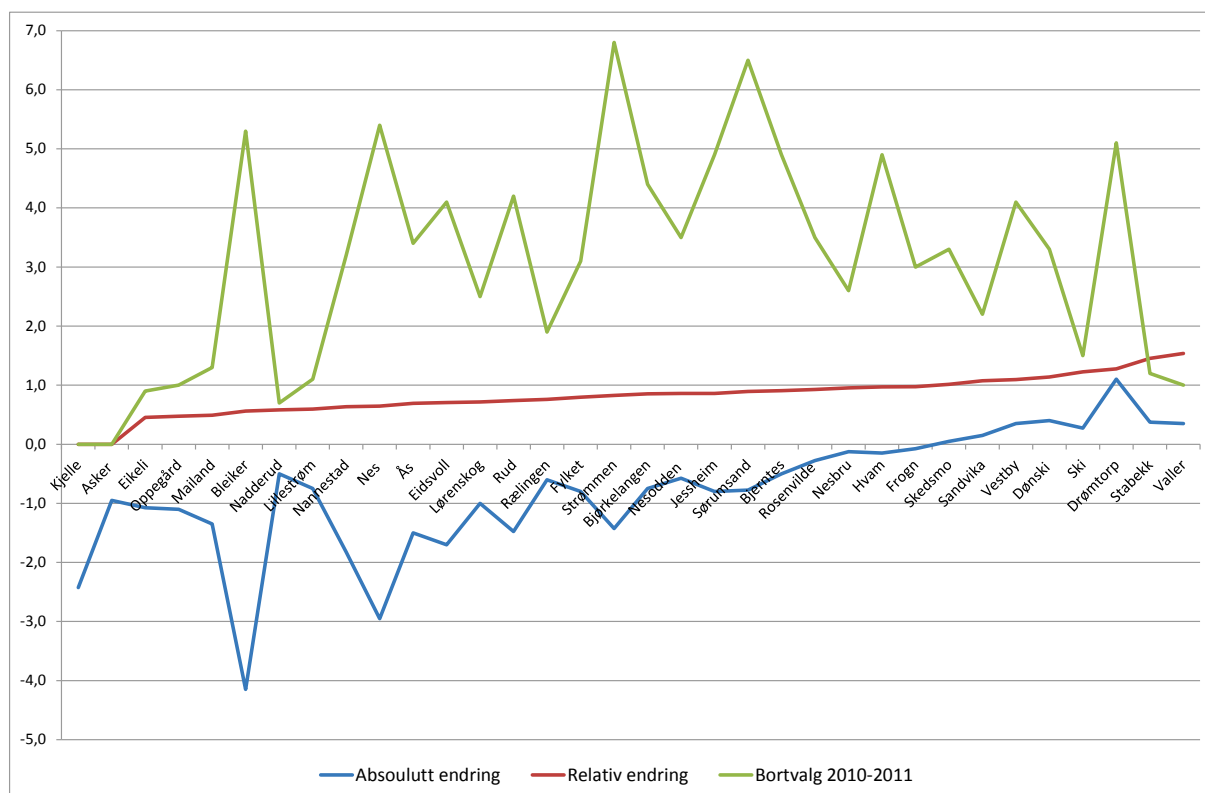
Tabell 2.2. Gjennomsnittlig bortvalg på de videregående skolene i Akershus. Fem ulike skoleår. Skoleårsslutting. Alle trinn samlet. Kilde: Akershus fylkeskommune (2011)

	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	Snitt 2006-2010	Absolutt endring	Relativ endring
Kjelle	2,9	0	2,9	3,9	0	2,4	-2,4	0,00
Asker	1,4	1,6	0,5	0,3	0	1,0	-1,0	0,00
Eikeli	2,8	2,5	2,2	0,4	0,9	2,0	-1,1	0,46
Oppegård	2	2,5	2,2	1,7	1	2,1	-1,1	0,48
Mailand			2,8	2,5	1,3	2,7	-1,4	0,49
Bleiker	10,4	10,2	9,1	8,1	5,3	9,5	-4,2	0,56
Nadderud	1,7	1,1	1,1	0,9	0,7	1,2	-0,5	0,58
Lillestrøm	2	1,7	1,8	1,9	1,1	1,9	-0,8	0,59
Nannestad	3,1	9,3	4,2	3,5	3,2	5,0	-1,8	0,64
Nes	8,6	8,5	11	5,3	5,4	8,4	-3,0	0,65
Ås	6,2	4,7	4,1	4,6	3,4	4,9	-1,5	0,69
Eidsvoll	7,5	5,8	5,2	4,7	4,1	5,8	-1,7	0,71
Lørenskog	3,5	4,7	3	2,8	2,5	3,5	-1,0	0,71
Rud	5,3	5,6	7,2	4,6	4,2	5,7	-1,5	0,74
Rælingen	4,3	1,4	2,4	1,9	1,9	2,5	-0,6	0,76
Fylket	4,3	4,3	3,8	3,2	3,1	3,9	-0,8	0,79
Strømmen	5,6	9,2	11	7,1	6,8	8,2	-1,4	0,83
Bjørkelanger	6,4	4	5,6	4,6	4,4	5,2	-0,8	0,85
Nesodden	4,3	4,5	3,6	3,9	3,5	4,1	-0,6	0,86
Jessheim	7,3	5,7	5,5	4,3	4,9	5,7	-0,8	0,86
Sørumsand	8,4	8	5,9	6,8	6,5	7,3	-0,8	0,89
Bjernes	6,6	7,4	4,2	3,4	4,9	5,4	-0,5	0,91
Rosenvilde	4,2	3,9	3,6	3,4	3,5	3,8	-0,3	0,93
Nesbru	2,3	3	3,7	1,9	2,6	2,7	-0,1	0,95
Hvam	5,3	6	5,5	3,4	4,9	5,1	-0,1	0,97
Frogn	4,3	3,7	1,7	2,6	3	3,1	-0,1	0,98
Skedsmo	2,9	3,8	2,9	3,4	3,3	3,3	0,0	1,02
Sandvika	3,5	2,1	0,6	2	2,2	2,1	0,2	1,07
Vestby	4	5,2	3,9	1,9	4,1	3,8	0,4	1,09
Dønski	2,6	3,2	3,3	2,5	3,3	2,9	0,4	1,14
Ski	1	1	1,8	1,1	1,5	1,2	0,3	1,22
Drømtorp	5	3,7	4,1	3,2	5,1	4,0	1,1	1,28
Stabekk	1,7	0,9	0,2	0,5	1,2	0,8	0,4	1,45
Valler	0,8	0,2	0,6	1	1	0,7	0,4	1,54

Den relative endringen av bortvalget kan leses i kolonnen lengst til høyre i tabell 2.2. Dette tallet angir hvor stort bortvalget var i skoleåret 2010-2011, sammenlignet med snittet for de fire foregående årene. Tar vi Eikeli som eksempel, betyr dette at bortvalget dette skoleåret utgjorde 46 prosent av gjennomsnittlig bortvalg de fire foregående årene. Jo lavere dette tallet er, jo bedre har den relative forbedringen vært. I figur 2.1 er det slik at jo lavere en skole er plassert jo bedre har den relative forbedringen vært. De som ligger under 1, har hatt en relativ forbedring, mens de som ligger over 1 har hatt en relativ forverring. Skedsmo ligger på 1, slik at her er situasjonen uendret.

Vi ser at to skoler, Kjelle og Asker, har redusert bortvalget til null i 2010-2011. Vi minner her om at disse tallene gjelder for elever i ordinære kurs. Tre skoler har mer enn halvert bortvalget. Ni skoler hadde et bortvalg dette skoleåret som var mellom 50 og 75 prosent av snittet for de fire foregående årene, og 11 skoler hadde redusert bortvalget til mellom 75 og 100 prosent av snittet for de fire foregående årene. En skole har ingen relativ endring, og sju skoler har en økning i bortvalget dette skoleåret sammenlignet med snittet for de fire foregående årene.

I figur 2.1 er den relative endringen representert med den røde linjen. Når den røde linjen ligger under 1, har det vært en positiv relativ endring, jo større jo lavere skolene ligger.



Figur 2.1. Gjennomsnittlig bortvalg på de videregående skolene i Akershus. Endring fra et gjennomsnitt for fire skoleår (2006-2010) sammenlignet med skoleåret 2010-2011. Skoleårsslutting. Kilde: Akershus fylkeskommune (2011)

Vi har også sett på absolutte tall (nest siste kolonne i tabell 2.2) Også her har vi sammenlignet 2010-2011, med de foregående år. Vi ser at noen skoler har hatt en stor absolutt forbedring, f.eks. Bleiker, Nes og Kjelle med hhv, 4,2, 3,0 og 2,4 prosentpoengs reduksjon i bortvalget i 2010-2011, sammenlignet med de fire foregående årene. Ingen andre skoler har så stor reduksjon i absolutte tall. Fem skoler har hatt en forbedring i andelen sluttere på fra 1 til og med 1,8 prosentpoeng, 13 skoler har hatt en forbedring på fra 0,1 til og med 0,8 prosentpoeng, mens en skole opplever status quo. Sju skoler har hatt en forverring av bortvalget i absolutte tall, fra 0,2 til 1,1 prosentpoeng.

I figur 2.1 representerer den blå linja endring i absolutte tall. Jo lavere skåre, jo større reduksjon av bortvalget når en sammenligner et snitt for de fire foregående årene med skoleåret 2010-2011. Alle skolene som ligger under null-linjen har hatt en forbedring i absolutte tall, mens skolene som ligger over null-linjen, har hatt en økning i bortvalget i absolutte tall. Én skole, Skedsmo, har ingen endring, og ligger akkurat på null-linjen.

For å tegne et totalbilde av bortvalget på den enkelte skole og endring over tid, holder det ikke å se på bare absolutt og relativ endring. Man må også ta med i vurderingen det faktiske nivået på bortvalget. I figur 2.1 representerer den grønne linjen det faktiske bortvalget. Vi ser f.eks. at de to skolene som har hatt den største faktiske reduksjonen, Bleiker og Nes, er skoler som fortsatt har stor andel bortvalg. Bare to skoler, Strømmen og Sørumsand, har et høyere bortvalg enn disse to skolene. Også andre skoler er i en lignende situasjon. Alle skolene til venstre for Skedsmo, har hatt en reduksjon i bortvalget i 2010-2011 sammenlignet med de fire foregående år. Men vi ser at mange av disse fortsatt har et høyt bortvalg. Så selv om de har sett en positiv endring, har de fortsatt noe å jobbe med.

Vi ser at noen skoler, Kjelle, Asker, Eikeli, Oppedgård og Nadderud har hatt en nedgang i bortvalget samtidig som de har et bortvalg under en prosent. Her er kanskje ikke utfordringene i forhold til denne problematikken så store. På den andre enden av skalaen ser vi et annet fenomen: Skoler som har lavt bortvalg, men hvor endringen har vært negativ: Valler, Stabekk og Ski. Og så ser vi to skoler som har hatt en negativ endring, og hvor bortvalget er relativt høyt, Vestby med 4,1 prosent og Drømtorp med 5,1 prosent.

2.2 Overgangssluttere

Et svært viktig forhold å ta i betraktning når man skal måle omfang av bortvalg, er overgangsslutterne. Vi har definert overgangssluttere som de som gjennomfører et skoleår på Vg1- eller Vg2 nivå, men ikke fortsetter i videregående opplæring det påfølgende skoleåret, verken som lærling, lærekandidat eller elev. Vi har brukt 1.oktober som telledato, og vet dermed ikke når i perioden juni – 1.oktober overgangsslutterne har avbrutt videregående opplæring. Tidligere undersøkelser har vist at overgangsslutterne utgjør en litt større andel av elevkullene enn de som slutter i selve skoleåret (Markussen m.fl. 2008: 92-93).

I skoleåret 2010-2011 sluttet det, i følge Akershus fylkeskommunes egen statistikk 599 elever³ i ordinære kurs på 33 av fylkes 34 skoler (skolen som ikke inngår i disse tallene er Holmen⁴). På de samme 33 skolene var det, i følge tall utarbeidet av Akershus fylkeskommune for dette prosjektet, 971 overgangssluttere (summen av antall sluttere i tabell 2.3, 2.4 og 2.5).

Dette betyr at skoleåret 2010-2011 sluttet, inkludert overgangsslutterne per 1.oktober 2011, 1570 elever, i følge Akershus fylkeskommunes tall. Overgangsslutterne er i flertall, de utgjør 62 prosent av alle de som begynte i en videregående skole på Vg1- Vg2- eller Vg3-nivå høsten 2010, og som har sluttet frem til 1.oktober 2011.

Vi har sett nærmere på overgangsslutterne, og vi ser av tabell 2.3, 2.4 og 2.5 at det er flere overgangssluttere mellom Vg2 og lære/Vg3 enn mellom Vg1 og Vg2. Av de 971 overgangsslutterne sluttet 617, eller 63,5 prosent, mellom Vg2 og lære/Vg3.

Av tabell 2.3 ser vi at en stor majoritet av overgangsslutterne mellom Vg1- og Vg2-nivå kom fra et yrkesfaglig utdanningsprogram. De 299 overgangsslutterne fra yrkesfaglige Vg1 utgjorde 8,9 prosent av de 3356 elevene på Vg1 nivå på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, mens de 55 overgangsslutterne fra Vg1 studieforbereidende utgjorde 1,4 prosent av de 3976 elevene på Vg1 nivå på studieforbereidende utdanningsprogrammer.

³ 3,1 prosent av 19319 elever

⁴ Statistikken fra Akershus fylkeskommune ser på elever i ordinære kurs. Holmen inngår derfor ikke i denne statistikken.

Tabell 2.3 Antall overgangssluttlere frem til 1.oktober 2011 mellom Vg1- og Vg2-nivå etter skoleåret 2010-2011. Tall utarbeidet av Akershus fylkeskommune for denne undersøkelsen

YRKESFAGLIGE UTDANNINGSPROGRAMMER	JENTER	GUTTER	ALLE
Bygg og anleggsteknikk	1	36	37
Design og håndverk	43	7	50
Elektrofag	3	16	19
Helse- og sosialfag	39	16	55
Medier og kommunikasjon	10	8	18
Naturbruk	4	0	4
Restaurant- og matfag	9	11	20
Service og samferdsel	20	27	47
Studiespes, formgivingsfag	3	2	5
Teknikk og ind. produksjon	7	37	44
SUM YRKESFAGLIGE UTDANNINGSPROGRAMMER	139	160	299
STUDIEFORBEREDENDE UTDANNINGSPROGRAMMER	JENTER	GUTTER	ALLE
Idrettsfag	3	2	5
Musikk, dans og drama	3	0	3
Studiespesialisering	26	21	47
SUM STUDIEFORBEREDENDE UTDANNINGSPROGRAMMER	32	23	55
Sum alle	171	183	354

Tabell 2.4 Antall overgangssluttlere frem til 1.oktober 2011 mellom Vg2- og Lære/Vg3-nivå etter skoleåret 2010-2011. Studieforbereende utdanningsprogrammer. Tall utarbeidet av Akershus fylkeskommune for denne undersøkelsen

STUDIEFORBEREDENDE UTDANNINGSPROGRAMMER	PROGRAMOMRÅDE	JENTER	GUTTER	ALLE
Idrettsfag	Idrettsfag		6	6
Musikk, dans og drama	Drama	1		1
	Musikk		3	3
Sum musikk, dans og drama		1	3	4
Medier og kommunikasjon	Medier og kommunikasjon	8	15	23
Studiespesialisering	Formgivingsfag	3	4	7
	International baccalaureate		1	1
	Realfag	7	8	15
	Språk, samfunnsfag og økonomi	15	22	37
Sum studiespesialisering		25	35	60
SUM STUDIEFORBEREDENDE UTDANNINGSPROGRAMMER		34	59	93

Tabellkommentar: Utdanningsprogram for Medier og Kommunikasjon er ved overgangen fra Vg2 til Vg3 betraktet som en studieforbereende retning, mens den i overgangen fra Vg1 til Vg2 er betraktet som en yrkesfaglig retning. Begrunnelsen er at vi vet at den alt overveiende majoritet av elevene på dette utdanningsprogrammet velger et studieforbereende løp på Vg3-nivå.

Tabell 2.5 Antall overgangssluttlere frem til 1.oktober 2011 mellom Vg2- og Lære/Vg3-nivå etter skoleåret 2010-2011. Yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Tall utarbeidet av Akershus fylkeskommune for denne undersøkelsen

YRKESFAGLIGE UTDANNINGSPROGRAMMER	PROGRAMOMRÅDE	JENTER	GUTTER	ALLE	
Bygg og anleggsteknikk	Anleggsteknikk		5	5	
	Byggteknikk		66	66	
	Klima-/energi/miljøtekn		23	23	
	Overflateteknikk		1	1	
	Treteknikk		1	1	
Sum bygg og anleggsteknikk			96	96	
Design og håndverk	Aktivitør	2		2	
	Blomsterdekoratør	3		3	
	Design og tekstil	25	1	26	
	Design og trearbeid		4	4	
	Frisør	17		17	
	Interiør og utstillingsdesign†	9	4	13	
Sum design og håndverk		56	9	65	
Elektrofag	Automatisering*		1	1	
	Data og elektronikk *		5	5	
	Eleenergi	3	40	43	
Sum elektrofag		3	46	49	
Helse- og sosialfag	Ambulansefag	2	2	4	
HS	Barne- og ungdomsarbeiderfag	39	7	46	
HS	Fotterapi og ortopediteknikk*		1	1	
HS	Helsearbeiderfag	23	3	26	
HS	Helseservicefag**	10	2	12	
HS	Hudpleie**	1		1	
Sum helse- og sosialfag		75	15	90	
Naturbruk	Anl.gartner/idr.anl.fag	2	4	6	
	Landbruk og gartneri**	1		1	
Sum naturbruk		3	4	7	
Restaurant- og matfag	Kokk- og servitørfag	8	8	16	
	Matfag	4	12	16	
Sum restaurant- og matfag		12	20	32	
Service og samferdsel	IKT-servicefag	3	55	58	
	SS	Reiseliv	6	5	11
	SS	Salg, service og sikkerhet	10	25	35
	SS	Transport og logistikk		5	5
Sum service og samferdsel		19	90	109	
Teknikk og ind. produksjon	Arbeidsmaskiner*	1	5	6	
	TP	Bilskade, lakk og karosseri	3	24	27
	TP	Brønnteknikk		1	1
	TP	Industriteknologi		15	15
	TP	Kjøretøy	2	20	22
	TP	Kjøretøy med reservedelsfag		5	5
Sum teknikk og ind. produksjon		6	70	76	
SUM YRKESFAGLIGE UTDANNINGSPROGRAMMER		174	350	524	
* Både lære og skole er mulig etter dette Vg2		10	16	26	
** Skoleløp på Vg3-nivå, ikke lærefag		12	2	14	
Lærefag		152	332	484	
Sum		174	350	524	

Også i overgangen mellom Vg2 og Lære/Vg3 var det betydelig flere sluttere fra de yrkesfaglige utdanningsprogrammene enn fra de studieforbereende, hhv. 524 og 93 sluttere. De 524 yrkesfaglige overgangsslutterne utgjorde 21,1 prosent av de 2485 elevene på Vg2 yrkesfag⁵ skoleåret 2010-2011, mens de 93 slutterne fra studieforbereende retninger utgjorde 2,2 prosent av de 4187 elevene på Vg2 studieforbereende retninger⁶ skoleåret 2010-2011. Disse tallene og tallene fra overgangsslutting fra Vg1, viser at overgangsslutting er et større fenomen fra Vg2- enn fra Vg1-nivå, og større fra yrkesfaglige enn fra studieforbereende utdanningsprogrammer. Størst er omfanget for overgangsslutting fra Vg2 yrkesfag, og vi har derfor sett litt nærmere på disse.

Nederst i tabell 2.5 ser vi at majoriteten av overgangsslutterne fra Vg2 (484 av 524 = 92 prosent), skulle, dersom de hadde fortsatt i videregående opplæring, fortsatt som lærling i bedrift. I tabell 2.6 viser vi hvor stor andel av overgangsslutterne som skulle fortsatt i lære, utgjør av elevene som gikk på Vg2 i hvert av åtte yrkesfaglige utdanningsprogrammer (ikke MK, se tabellkommentar tabell 2.2).

Tabell 2.6 Overgangssluttere fra Vg2 yrkesfag etter skoleåret 2010-2011, i fag der lære er nest steg i utdanningen.

Utdanningsprogram	Antall elever Vg2, skoleåret 2010-2011	Antall overgangssluttere fra Vg2 i lærefag	Prosent overgangssluttere fra Vg2 i lærefag
Bygg- og anleggsteknikk	320	96	30,0
Design og håndverk	237	52	21,9
Elektrofag	393	43	10,9
Helse- og sosialfag	594	76	12,8
Naturbruk	75	6	8,0
Restaurant- og matfag	152	32	21,1
Service og samferdsel	461	109	23,6
Teknikk og industriell produksjon	243	70	28,8
Samlet	2475	484	19,6

Kilde: Akershus fylkeskommune (2011) og egne tall utarbeidet av AFK for denne undersøkelsen

Tabell 2.6 viser at overgangsslutting fra yrkesfaglige Vg2-kurs som er lærefag, har et betydelig volum. For fem av disse yrkesfaglige utdanningsprogrammene ble mellom 20 og 30 prosent av Vg2-elevene i lærefag, overgangssluttere. Vi har ingen direkte kunnskap om hvorfor disse 484 elevene avbrøt videregående opplæring. Men med den generelle kjennskapen vi har til overgangen fra Vg2 til lære, er det ikke urimelig å anta at betydelige andeler av disse ungdommene har forlatt videregående opplæring fordi de ikke fikk seg en læreplass. Fra annen forskning vet vi også at mange av de som avbryter etter Vg2 yrkesfag ikke har søkt læreplass (Markussen, Lødding og Holen 2012). Det betyr at ikke alle overgangsslutterne er unge som ikke fikk læreplass, men mange av dem er det. Vi er også klar over at formidlingen av læreplasser ikke opphører 1.oktober, den datoen vi har valgt som telledato. Det betyr at en del av dem vi har registrert som overgangssluttere 1.oktober 2011, vil få en læreplass på et seinere tidspunkt slik at de likevel får fullført sin videregående opplæring. Det er vår vurdering at dette ikke svekker vårt funn. Selv om flere av de som er uten læreplass 1.oktober, får en læreplass seinere, viser disse tallene at mange avbryter sin videregående opplæring etter Vg2 yrkesfag.

Etter vår vurdering synliggjøres her et stort problem innenfor videregående opplæring; at det er innebygget en strukturell hindring i systemet som gjør at en del ungdommer tvinges til å avbryte utdanningen. De får ikke fullført utdanningen de har begynt på fordi de ikke får læreplass. Den første delen av 2+2 modellen eies av fylkeskommunen, mens den andre eies av arbeidslivet. Et lærling-

⁵ Ikke MK, ettersom majoriteten av de som går fra Vg2 MK går til et studieforbereende løp

⁶ Inkl. MK, ettersom majoriteten av de som går fra Vg2 MK går til et studieforbereende løp

forhold er en ansettelse, og det er bedrifter og arbeidsgivere som avgjør hvem de vil ha i lære. Knappheten på læreplasser gjør at bedriftene kan velge de beste søkerne. Tidligere analyser viser at bedriftene prioriterer de elevene som har de beste karakterene fra Vg1 og Vg2 og de som har lavt fravær, særlig fra Vg2 (Markussen m.fl. 2006). Det ligger ingen kritikk av bedriftene i dette. Vi finner det naturlig at bedriftene, når de har et valg, velger de lærlingene de vurderer til å ha størst potensial i forhold til å bidra i bedriftenes verdiskapning. Det kritiske spørsmålet som må reises er om vi kan leve med et system som har en innebygget strukturell hindring som gjør at noen ungdommer tvinges til å avbryte sin videregående opplæring selv om de har lyst å fortsette som lærlinger, et system som faktisk fratrar noen ungdommer den individuelle retten de har til en treårig videregående opplæring.

Denne analysen av overgangsslutterne viser tydelig at dersom vi studerer bortvalg uten å inkludere overgangsslutterne, får vi bare tegnet en del av bildet. Ikke minst i arbeidet med å redusere bortvalget er det viktig at dette perspektivet er med.

2.3 Bortvalg på skolene

Vi vil nedenfor presentere tall for bortvalg for de enkelte skolene og for fylket samlet. Vi minner om at dette gjelder elever i ordinære kurs. Vi har sett nærmere på fire ulike forhold ved hver enkelt skole (tabell 2.7 og figur 2.2):

- Skoleårsslutting skoleåret 2010-2011
- Bortvalg for skoleåret 2010-2011 inkludert overgangsslutting per 1.oktober 2011
- Andel yrkesfagelever på skolen
- Gjennomsnittlig karakterpoeng ved inntaket (gjennomsnittskarakter multiplisert med 10)

I tabell 2.7 er skolene sortert stigende etter bortvalg inklusive overgangsslutningen (tallkolonne 2), slik vi har beregnet dette. Vi har delt skolene i fire grupper etter hvordan de fremstår i tabell 2.7.

Gruppe 1: Bortvalg inkl. skoleårsslutting og overgangsslutting: Under to prosent: Asker, Nadderud, Valler, Eikeli, Lillestrøm og Stabekk

Disse seks skolene har et bortvalg, inkludert overgangsslutting for skoleåret 2010-2011 på under to prosent, og en skoleårsslutting på 1,2 prosent eller lavere. Tre av disse skolene, Asker, Valler og Nadderud er rene studieforbereidende-skoler, mens på de tre øvrige går om lag hver tiende elev på yrkesfag. Denne andelen likevel svært lav, og bare to skoler ut over disse seks har så lav andel yrkesfagelever.

En annen interessant observasjon er at blant disse seks skolene med det laveste bortvalget ligger fem i Asker og Bærum og en ligger på Nedre Romerike. På en av skolene i denne gruppen med høyest bortvalg, Lillestrøm med 1,9 prosent sluttet, utgjør dette 15 av skolens 697 elever og bare 9 av disse sluttet i selve skoleåret, da skolen har elevene hos seg og den beste muligheten for å sette i verk tiltak for å holde på elevene. Vi skal ikke si at bortvalget på denne skolen og de andre fem skolene i denne gruppen er ubetydelig, men vi ser i hvert fall at bortvalg her ikke på langt nær utgjør den samme utfordringen som på noen andre skoler som vil bli omtalt nedenfor. Hovedforklaringen på det lave bortvalget på disse skolene kan kanskje ligge i kombinasjonen av høye inntakskarakterer og fravær av eller lav andel yrkesfagelever, dvs. at gjennomsnittselevne på disse skolene har gode kunnskaper og ferdigheter. Unntaket er Eikeli, hvor man ut fra inntakspoengene og andelen yrkesfagelever kanskje kunne forventet et noe høyere bortvalgstill.

Tabell 2.7. Andel skoleårssluttlere 2010-2011, andel sluttet inkl. overgangssluttlere per 1.okt 2011, yrkesfagandel, og karakterpoeng ved inntak ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune. Alle trinn samlet. Tallgrunnlaget for figur 2.1

	skoleårssluttlere	inkl overgangssluttlere	andel yrkesfag	karakterpoeng inn	snitt inn
Asker	0	0,3	0	45,8	4,58
Nadderud	0,7	1,2	0	46,6	4,66
Valler	1	1,2	0	47,7	4,77
Eikeli	0,9	1,6	12	39,8	3,98
Lillestrøm	1,1	1,9	8	46,7	4,67
Stabekk	1,2	1,9	9	41,2	4,12
Ski	1,5	2,4	0	45,4	4,54
Kjelle	0	2,6	100	39,2	3,92
Oppegård	1	3,9	15	41,4	4,14
Sandvika	2,2	4,7	25	43,9	4,39
Frogn	3	4,7	8	41,3	4,13
Rælingen	1,9	4,8	21	38,7	3,87
Mailand	1,3	5	38	42,7	4,27
Lørenskog	2,5	6,2	14	40,9	4,09
Nesbru	2,6	6,6	32	40,9	4,09
Dønski	3,3	7,1	6	37,6	3,76
Nesodden	3,5	7,1	31	41,4	4,14
Rosenvilde	3,5	7,5	37	40,6	4,06
Fylket	3,1	8,1	39	41,2	4,12
Nannestad	3,2	8,8	54	39,9	3,99
Ås	3,4	9,5	36	39,6	3,96
Hvam	4,9	9,5	64	39,7	3,97
Rud	4,2	9,8	56	39,3	3,93
Eidsvoll	4,1	9,9	39	39,4	3,94
Skedsmo	3,3	10	53	41,9	4,19
Bjertnes	4,9	10	33	40,5	4,05
Bjørkelangen	4,4	10,3	39	40,4	4,04
Drømtorp	5,1	11,9	76	39,7	3,97
Bleiker	5,3	12,9	59	36,6	3,66
Nes	5,4	13,4	45	39,4	3,94
Sørumsand	6,5	15,7	73	38,1	3,81
Vestby	4,1	16	58	36,4	3,64
Jessheim	4,9	16,3	43	39,7	3,97
Strømmen	6,8	21,9	95	37,7	3,77

Gruppe 2: Bortvalg inkl. skoleårsslutting og overgangsslutting: Mellom to og sju prosent:

Ski, Kjelle, Oppegård, Sandvika, Frogn, Rælingen, Mailand, Lørenskog og Nesbru

Disse ni skolene har et bortvalg, inkludert overgangsslutting for skoleåret 2010-2011 som varierer mellom to og sju prosent. Alle skolene i denne gruppen, med unntak av tre har inntakspoeng høyere enn 4, og en har så høyt som 4,52. Skoleårssluttingen er lav i denne gruppen, alle har et bortvalg i skoleåret på 3 prosent eller lavere. Vi ser også en viss sammenheng mellom overgangsslutting og andelen yrkesfagelever. Både for Mailand, Nesbru og Sandvika kan den noe større

overgangssluttingen ha sammenheng med den relativt større yrkesfagandelen blant elevene. For Lørenskog og Oppegård er kanskje andelen overgangssluttere høyere enn forventet.

En skole i denne gruppen skiller seg fra den øvrige. Kjelle med 100 prosent yrkesfagandel og lave inntakspoeng har ingen sluttere. Dette er ikke slik en kunne forvente. At ingen har sluttet kan være et resultat av innsats for å holde på elevene, men dette prosjektet har ikke samlet inn slike data, og vi kan følgelig ikke si noe om dette. At ingen ordinære yrkesfagelever har sluttet dette skoleåret viser også at selv om vi identifiserer noen sammenhenger, er det ikke lovmessigheter vi avdekker. Det er rom for handling og valg som kan motvirke tendenser og sammenhenger, og vår hypotese ville være at det er tilfelle her. I tillegg til 78 elever på ordinære kurs hadde skolen også 84 elever på tilrettelagte kurs. I følge tall vi har samlet inn fra skolene var slutterandelen noe høyere blant elevene på disse kursene. Ti av disse (11,9 prosent) sluttet i skoleåret.

Vi noterer også at to av disse ni skolene ligger i Asker og Bærum, mens tre ligger i Follo og fire ligger på Nedre Romerike.

Gruppe 3: Bortvalg inkl. skoleårsslutting og overgangsslutting: Mellom sju og ti prosent: Dønski, Nesodden, Rosenvilde, Nannestad, Ås, Hvam, Rud og Eidsvoll

Disse åtte skolene har et bortvalg, inkludert overgangsslutting som varierer mellom sju og ti prosent. Skoleårssluttingen i denne gruppen varierer mellom tre og fem prosent. Tre av skolene i denne gruppen har inntakspoeng over 40, de øvrige under 40, to av dem over 41. Alle disse skolene (unntatt en) har relativt store andeler yrkesfagelever, noe som kan bidra til overgangsslutting. Skolene i denne gruppen fordeler seg med tre skoler i Asker og Bærum, to i Follo, en på Nedre Romerike og tre på Øvre Romerike. Vi konkluderer at disse ti skolene har et bortvalg på et middels nivå. Skoleårssluttingen er ikke svært høy, men bortvalget trekkes opp av overgangssluttingen som kan henge sammen med andel yrkesfagelever på skolene.

Gruppe 4: Bortvalg inkl. skoleårsslutting og overgangsslutting: Mellom 10 og 22 prosent: Skedsmo, Bjertnes, Bjørkelangen, Drømtorp, Bleiker, Nes, Sørumsand, Vestby, Jessheim og Strømmen

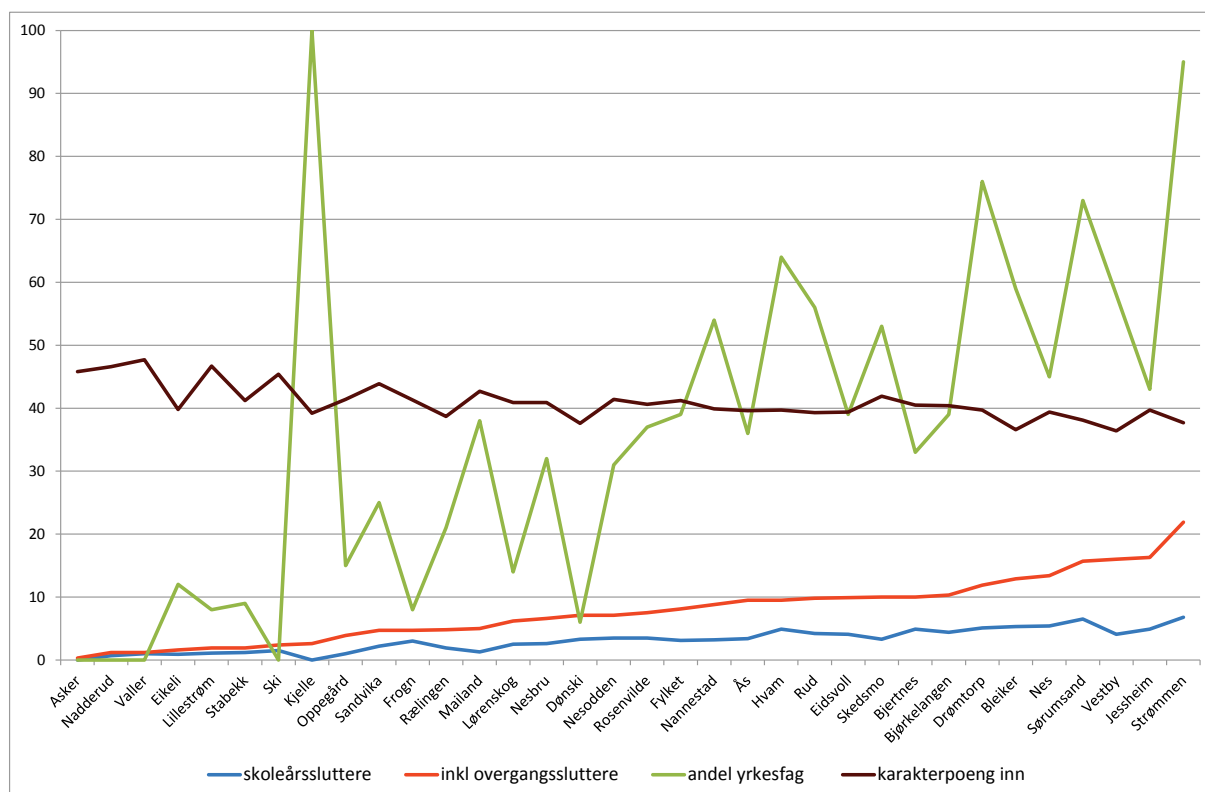
Seks av disse ti skolene har et bortvalg, inkludert overgangsslutting for skoleåret 2010-2011, som varierer mellom 10 og 14 prosent. De øvrige fire har et bortvalg, inkl. overgangssluttere på mellom 15 og 22 prosent. Vi ser at det er stor variasjon i skoleårssluttingen i denne gruppen, fra Skedsmo med 3,3 til Strømmen med 6,8 prosent. Det som imidlertid kjennetegner denne gruppen skoler er at de har høy andel yrkesfagelever og de fleste skolene har lave inntakspoeng, dvs. mange elever med svake kunnskaper og ferdigheter. Den høye andelen overgangssluttere som bidrar til det høye totaltallet for slutting, kan være en konsekvens av dette.

På Strømmen finner vi den høyeste skoleårssluttingen og den høyeste overgangssluttingen. Denne skolen har de fjerde laveste inntakspoengene i fylket og svært høy andel yrkesfagelever. Det er rimelig å anta at begge disse forholdene bidrar betydelig til det høye bortvalget på denne skolen: Mange av elevene har svake forutsetninger, noe som kan resultere både i høy andel skoleårssluttere, men også i at mange taper i kampen om læreplassene med mange overgangssluttere som resultat. Strømmen fremstår etter vår vurdering som et godt eksempel på at sammensetningen av utdanningstilbudet og elevmassen har stor betydning for gjennomføring og kompetanseoppnåelse på de enkelte skolene.

En av skolene i denne gruppen ligger i Asker og Bærum, to i Follo, fem på Nedre Romerike og to på Øvre Romerike. Vi konkluderer at disse ti skolene har et betydelig bortvalg som i stor grad er påvirket av høye andeler overgangssluttere, noe som kan henge sammen med lave inntakspoeng og høye andeler yrkesfagelever. Når det gjelder hvor skolene ligger i forhold til hvor stort bortvalg de har, merker vi oss også at når bortvalgsandelene øker, snakker vi i mindre grad om skoler i Asker og Bærum og i større grad om skoler fra Romerike. Bl.a. finner vi sju av elleve skoler i Asker og Bærum i gruppe 1 og 2, mens alle de fem skolene på Øvre Romerike er i gruppe 3 og 4.

En sammenligning av alle skolene

I figur 2.2 viser vi to mål på bortvalg som vi har omtalt over, skoleårsslutting og bortvalg for skoleåret 2010-2011 inkludert overgangsslutting. Skolene er rangert etter samlet bortvalg, slik at den røde linjen (bortvalg inkludert overgangsslutting) stiger jevnt. Også den blå linjen (skoleårsslutting) stiger mot høyre, men de to linjene stiger ikke likt. Avstanden mellom den blå og den røde linjen illustrerer overgangsslutningen; der avstanden er størst er overgangsslutningen størst. Vi kan derfor i figur 2.2 se at overgangsslutningen er størst for elever som har gått på de skolene som ligger til høyre i figuren. Vi ser også at avstanden mellom den rød og den blå linjen øker mot høyre i figuren. Det viser at skoler med høy skoleårsslutting også er skoler med høy overgangsslutting. Dette bekreftes også av korrelasjonen mellom skoleårsslutting og overgangsslutting ved de 33 skolene er Pearsons $r=.729$ (signifikant på 1 prosent nivå). Dette illustrerer en sammenheng som er tydelig og sterk ($r=1$ viser en perfekt positiv sammenheng, $r=0$ viser ingen sammenheng), men også at det både fins skoler med høy skoleårsslutting og lav overgangsslutting, og også det motsatte.



Figur 2.2. Tre mål på bortvalg, yrkesfagandel og inntakspoeng for 31 videregående skoler i Akershus fylkeskommune. Skoleåret 2010-2011. Alle trinn samlet. Tallgrunnlaget fins i tabell 2.7

Tabell 2.8 Korrelasjon mellom skoleårsslutting, overgangsslutting, samlet slutting, karaktergjennomsnitt og andel yrkesfagelever. N=33.

	Overgangs- slutting	Skoleårsslutting + Overgangsslutting	Yrkesfagandel	Snittkarakterer
Skoleårsslutting	.729	.802	.640	-.649
Overgangsslutting		.644	.677	-.622
Skoleårsslutting + Overgangsslutting			.590	-.573
Yrkesfagandel				-.639

Alle korrelasjoner signifikant på 1 prosent nivå

Linjen som viser andel yrkesfagelever stiger også mot høyre, men ikke med den samme jevne stigningen som bortvalgs-linjene. Dette viser at det er sammenheng mellom andel yrkesfagelever på en skole og andelen bortvalg. Vi ser at noen skoler har høyere bortvalg enn man kunne forvente gitt andelen yrkesfagelever (Frogn, Lørenskog og Dønnski), mens andre (særlig Kjelle, men også kanskje også Mailand og Nesbru) har lavere bortvalg enn en kunne forvente gitt yrkesfagandelen. Disse «avvikene» illustrerer godt, som vi også har kommentert tidligere, at det er ikke lovmessigheter vi avdekker, men sterke sammenhenger, og de illustrerer at bortvalg ikke påvirkes av bare de forholdene vi har sett på her, men av en lang rekke andre forhold. Til tross for dette er sammenhengen mellom bortvalg for ett skoleår inklusive overgangsslutting og andelen yrkesfagelever sterk; korrelasjonen er Pearsons $r=.590$ og sammenhengen er signifikant på 1 prosent nivå. Korrelasjonen mellom skoleårsslutting og yrkesfagandelen er $r=.640$ (signifikant på 1 prosent nivå).

Figuren viser også gjennomsnittlig inntakspoeng for elevene på hver av skolene. Linjen for inntakspoengene faller relativt jevnt mot høyre i figuren, hvilket indikerer en negativ sammenheng mellom elevenes karakterer og bortvalg: jo høyere karakterer, jo lavere bortvalg. Korrelasjonen mellom bortvalg for ett skoleår inklusive overgangsslutting og elevenes karakterer, $r= -.573$, bekrefter dette. Dette er en sterk negativ sammenheng mellom karakterer og bortvalg, og jevnt over er det slik at skoler med høyt bortvalg har et lavere prestasjonsnivå enn skoler med lavt bortvalg. Vi fant også at korrelasjonen mellom gjennomsnittskarakteren ved skolene og andel yrkesfag elever var sterk, $r=-.639$. Dette betyr at karaktersnittet tydelig er lavest på skoler med høy andel yrkesfagelever.

2.4 Årsaker til bortvalg

Et av målene med dette prosjektet har vært å finne ut hvilken oppfatning slutterne selv og skolene deres har av hvorfor de unge slutter; hvilke forklaringer bruker de? For å finne ut noe om dette, er, som redegjort for i kapittel 1, 234 skoleårssluttere intervjuet av en person på skolen sin, i de aller fleste tilfeller en rådgiver. I tillegg har vi altså også skoleoppgitt informasjon om årsak til slutting for 299 skoleårssluttere som ikke ble intervjuet. I tabell 2.9 viser vi hva som er den oppgitte hovedårsak til at elevene har sluttet i videregående skole skoleåret 2010-2011. Vi har skilt mellom jenter og gutter.

Tabell 2.9 Viktigste årsaker til slutting oppgitt av elev og/eller skole. Skoleårssluttere 2010-2011. Gutter og jenter.

	Gutter		Jenter		Alle	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Feilvalg	35	13,4	27	9,9	62	11,6
Skolelei, lav motivasjon	52	19,9	41	15,1	93	17,4
Psykisk syk, psykososiale problemer	55	21,1	56	20,6	111	20,8
Vanskelige hjemmeforhold	8	3,1	29	10,7	37	6,9
Fysisk syk	14	5,4	31	11,4	45	8,4
Faglige vansker/utfordringer	12	4,6	15	5,5	27	5,1
Rusproblem	8	3,1	4	1,5	12	2,3
Har eller skal ha barn	0	0	13	4,8	13	2,4
Begynt i arbeid	20	7,7	10	3,7	30	5,6
Annet	32	12,3	30	11,0	62	11,6
Ukjent	25	9,6	16	5,9	41	7,7
Alle	261	100	272	100	533	100

$p<.001$ (kjikvadrattest)

Før vi kommenterer tabellen vil vi igjen understreke at dette er årsaker til slutting slik elevene og/eller skolene har forklart dette. Årsaksforklaringer er selvsagt mer komplisert enn dette, og en tabell som dette vil ikke fortelle den fulle sannhet om hva som er årsakene til at disse elevene har sluttet i videregående skole. Bak de årsaksforklaringene som er brukt her, kan det i mange tilfeller være andre bakenforliggende forhold som er den egentlige årsaken. Når forklaringen er *feilvalg*, så kan det være

grunn til å spørre om forklaringen på feilvalget. Når forklaringen på slutting er at eleven er psykisk syk og ute av stand til å møte på skolen, så har sykdommen en forklaring som vi ikke kjenner. Likevel er det vår vurdering at denne tabellen er interessant. Når elevene og skolen forklarer slutting med at elevene er psykisk syk, så må vi forutsette at det er riktig. Vi må også forutsette at dette er den direkte årsaken til at eleven slutter, selv om vi også vet at den psykiske sykdommen har en årsak. Likedan med lav motivasjon. Det har en forklaring, men når elevene og skolene forteller at de unge har sluttet fordi de er skolelei og har lav motivasjon, så er det interessant som en forklaring fra de det gjelder på at de velger å slutte i videregående skole.

Tabell 2.9 viser at for 20,8 prosent av de som sluttet i videregående skole i Akershus i skoleåret 2010-2011, var den viktigste årsaken at de var psykisk syke eller de hadde psykososiale problemer. Vi understreker igjen at dette ikke er diagnoser fra en legejournal, men opplysninger gitt av elevene selv eller skolene deres. Dette betyr trolig at denne kategorien kan omfatte svært alvorlig psykisk sykdom, men også lettere psykososiale problemer.

Tabellen viser også at 8,4 prosent har oppgitt at hovedårsaken til at de sluttet var at de var fysisk syke. Her skal nevnes at i de tilfellene hvor data var uklare på om elevenes sykdom var av fysisk eller psykisk art, har vi kodet dette som fysisk sykdom. Videre viser tabell 2.9 at 6,9 prosent av slutterne oppga som viktigste grunn til å slutte var vanskelige og problematiske hjemmeforhold, at 2,3 prosent sa at hovedårsaken var at de hadde et rusproblem, og at 2,4 prosent oppga at de har eller skal ha barn som viktigste forklaring på at de velger å forlate videregående skole. Andre forklaringer som også kan sies å ligge utenfor skolen, er at de sitter i fengsel, at de mangler oppholdstillatelse, at de er transportert ut av landet eller at de har dårlig økonomi. Disse utgjør til sammen 1,4 prosent av slutterne, og er av anonymitetshensyn plassert i kategorien annet.

Alt i alt ser vi dermed at for 42,2 prosent av de som sluttet fra en videregående skole i Akershus i skoleåret 2010-2011, ble det oppgitt som den viktigste forklaringen forhold som ligger utenfor skolen. Etter vår vurdering er dette svært interessant. Et naturlig spørsmål som følger av dette funnet er om det fins grenser for hva lærerne og skolene kan og skal forholde seg til i arbeidet for å bedre gjennomføringen. Dette kommer vi nærmere inn på i kapittel 3, og det er også berørt i den oppsummerende drøftingen foran i rapporten.

Slutterne og skolene deres oppga også forklaringer på sluttingen som var skolerelaterte. 11,6 prosent oppga at de hadde valgt feil, 17,4 prosent at de var skolelei eller manglet motivasjon og 5,1 prosent at de hadde faglige vansker. Tre andre skolerelaterte forklaringer; at de var ensomme og mistridde på skolen, at de hadde lang reisevei og at de hadde store språkproblemer utgjorde til sammen 3,1 prosent av slutterne. Disse er så få at de av anonymitetshensyn er plassert i kategorien annet. Vi ser også at 5,6 prosent oppga at hovedårsaken til at de sluttet var at de var i jobb eller skulle begynne å jobbe. Man kan selvsagt hevde at dette er et forhold som ligger utenfor skolen, men vi vil argumentere for at også dette kan være skolerelatert. Når de unge lar seg friste av muligheten til å begynne å jobbe, er det i de fleste tilfeller sannsynlig at dette skyldes at de ikke opplever skolen som en interessant arena. Selv om de blir tiltrukket av en jobb utenfor (pull), er det vår vurdering at for de fleste kan dette vel så mye handle om at de ikke finner seg til rette i skolen (push). Dersom vi ser på det å begynne i jobb som en skolerelatert begrunnelse for bortvalg, ser vi at i alt 42,8 prosent oppga skolerelatert forklaringer på å slutte.

For 23,1 prosent av slutterne er det også oppgitt en nest-viktigste forklaring på hvorfor de har sluttet, og for ytterligere 8,6 prosent av slutterne er det oppgitt en tredje-viktigste forklaring. Tabeller som viser hvordan slutterne fordeler seg på ulike forklaringer på nest-viktigste og tredje viktigste forklaring vil for noen grupper inneholde svært få individer, og vi har derfor av anonymitetshensyn valgt å ikke vise disse tabellene. At så pass mange oppgir flere forklaringer viser at for mange er slutting et valg med et sammensatt årsaksbilde. Vi får også illustrert at selv om et forhold, f.eks. det å ha vanskelige hjemmeforhold er oppgitt som hovedårsak av noen, så er dette også en medvirkende årsak til slutting for mange andre, selv om dette ikke er oppfattet som hovedforklaringen. Vi anser det som sannsynlig

at årsaken til slutting for de fleste er sammensatt, og at grunnen til at ikke flere oppgir nest-viktigste og tredje-viktigste årsak til slutting, kan være måten data er samlet inn på. Når intervjuer og elev har kommet frem til en forklaring, har kanskje ikke spørsmålet vært fulgt opp, men man har gått videre til neste spørsmål i intervjuguiden.

Tabell 2.9 viser at det er noen forskjeller i hva gutter og jenter oppgir som viktigste forklaring på slutting. De største forskjellene ser vi når det gjelder det å ha vanskelige hjemmeforhold. 10,7 prosent av jentene oppgir dette mot 3,1 prosent av guttene, det er altså tre ganger så mange jenter som gutter som oppgir dette som hovedårsaken til slutting. En forklaring kan henge sammen med tradisjonelle kjønnsrollemønstre. Når det blir vanskeligheter i familien, er det jentene som i størst grad føler ansvar og kanskje påtar seg omsorgsoppgaver, mens guttene i større grad klarer å løsrive seg og leve sitt eget liv. Vi ser også at det er dobbelt så stor andel jenter enn gutter som er fysisk syke. Vi kan ikke forklare dette fullt ut, men vi nevner at en del av jentene i denne kategorien har ME, mens vi ikke har hørt denne forklaringen fra en eneste gutt. Vi merker oss også, selv om de totalt sett ikke er mange, at det er dobbelt så stor andel gutter som jenter som har oppgitt rusproblem som hovedforklaring, og også dobbelt så stor andel gutter som jenter hvor arbeid er hovedforklaringen på sluttingen.

3 Hvorfor slutter ungdommer fra videregående skole?

En kvalitativ analyse av intervjudata om bortvalg i Akershus skoleåret 2010-2011.

Idunn Seland

I kapittel 2 presenterte vi tall som viser årsaker til at Akershus-ungdom valgte å forlate videregående opplæring forrige skoleår. Til tross for at frafall i videregående opplæring får stor oppmerksomhet i forskning og politikktutforming, finnes det forholdsvis få kvalitative studier som undersøker årsaker til at elever forlater videregående skole før opplæringen er fullført (St.meld. nr. 44 (2008-09)). Et mål med denne undersøkelsen har vært å få mer kunnskap om problemstillingen ved å spørre elevene selv og få skolens vurdering av årsakene som gjelder den enkelte elev. Et aktørperspektiv på bortvalgsproblematikken innebærer at ungdom selv får gi situasjonsbeskrivelser og presentere årsaker til skoleslutting, samtidig som skolens vurderinger av hvert enkelt bortvalgstilfelle kan bidra til økt forståelse av hvorfor ungdom avbryter videregående opplæring og hva som kjennetegner denne gruppen elever.

På grunnlag av 234 gjennomførte intervjuer med Akershus-elever som sluttet før skoleåret var omme, foretar vi i dette kapittelet en kvalitativ analyse av årsaker til at disse ungdommene avbrøt videregående opplæring i løpet av skoleåret. Dataene er supplert med intervjuer av 11 Akershus-ungdommer som avbrøt videregående opplæring mellom to skoleår, såkalte overgangssluttere. Ungdom som ikke får læreplass utgjør en vesentlig andel av denne gruppen, men blant de 11 vi snakket med var det ingen som hadde sluttet fordi de ikke fikk læreplass. Det betyr at et viktig aspekt ved slutting i videregående opplæring ikke er berørt i denne kvalitative studien, men dette følger naturlig av at det store flertall av de intervjuede (234 av 245) var skoleårssluttere.

3.1 Fortolkning av intervjumateriale om bortvalg

Hovedinntrykket av materialet i vår undersøkelse er at årsakene til skoleslutting ofte vil være svært sammensatt, og at skolens opplysninger først og fremst kan bidra til å fylle ut bildet av komplekse elevhverdager og -erfaringer som resulterer i at eleven avbryter opplæringen. Her kan for eksempel psykiske problemer, store faglige svakheter eller rusavhengighet komme frem, noe eleven selv kan ha unnlatt å nevne i intervjuet eller bare antydnet uten selv å ville følge opp intervjuerens spørsmål. Skolen kan også ha informasjon om hjemmeforhold eller opphold på institusjon som eleven ikke forteller om.

Vi ser derfor at oppfatningene av problemer i elevens liv kan variere ettersom man retter spørsmålet til eleven eller til skolen, samtidig som skolens vurderinger i de fleste tilfeller styrker det vi kan kalle elevenes egne «stemmer» i materialet: Svarene til ei stillfaren jente eller en bråkete gutt fylles ut og får flere nyanser ved at en rådgiver har satt utsagnene inn i en kontekst. Motsatt ser vi også av enkelte skolevurderinger at en elev kan ha blitt gitt opp av skolens hjelpeapparat og omtales som et problem i seg selv.

På denne bakgrunnen er det viktig for oss å understreke at utsagnene som er gitt i intervjumaterialet vi har hatt til rådighet, ikke gir objektive vurderinger av eleven, av elevens forhold til videregående opplæring eller av et hendelsesforløp som førte til at eleven avbrøt denne opplæringen. Slike påstander, enten de kommer fra eleven selv eller fra rådgiveren som har foretatt intervjuet med eleven, vil være subjektive i den forstand at det også kan eksistere andre oppfatninger eller alternative forklaringer på hvorfor eleven sluttet (Lødding 2006: 123). En elev som uttrykker sinne og frustrasjon over opplevelser som vedkommende har hatt i skolehverdagen, og som føler seg uglesett av en eller flere lærere og/eller medelever, må først og fremst tolkes i lys av at fremstillingen dreier seg om nettopp vedkommendes subjektive opplevelser og følelser. En lærer, en medelev eller muligens også en foresatt vil antagelig kunne gi et annet og kanskje også et mer nyansert bilde av de samme hendelsene. En elev som føler at skolen «ikke legger godt nok til rette for meg» vil i et gitt tilfelle kunne bli motsagt av skolens hjelpeapparat, som kan si at eleven har blitt tilbudt mye hjelp, men har takket nei eller uteblitt fra avtalene som er gjort. Ungdommene har kunnet være selektive i møte med intervjueren, men skolens vurdering bidrar i noen grad til å balansere denne seleksjonen av informasjon i fremstillingene. Dette gjelder ikke minst vurderinger av årsaker til at eleven avbrøt opplæringen.

Skolens vurderinger av elevens sluttårsaker vil derfor i seg selv være en fortolkning av elevens situasjon og problemer. I tillegg har vi sett i en del av intervjuene at rådgiveren eller den personen på skolen som har foretatt intervjuet, også har foretatt tolkninger av selve elevsvarene fremfor å gjengi disse direkte. Dette betyr at mens en del intervjuer er direkte transkripsjoner utført av rådgiveren, og gjengir det vi må anta er svarene slik eleven selv har respondert på spørsmålene, fremstår andre intervjuer mer som *referater* av samtale mellom elev og rådgiver. I sum betyr dette at elevdataene kan ha vært gjennom tre ulike nivåer av fortolkning: først fortolket av rådgiver som svar på intervju spørsmål, deretter utfyllt ved skolens fortolkning av situasjonen og til sist fortolket av forskeren gjennom analysen. Derfor har vi måttet behandle intervjuene ulikt i analysen. Når vi gjengir svar fra elevintervjuene (anonymisert), gjelder dette bare intervjuer der det foreligger transkripsjon fra samtalen. Imidlertid har vi kunnet registrere sluttårsak for alle elevintervjuer. For de fleste av intervjuene, også de som foreligger i form av referater fra samtale, har vi også kunnet krysse av for svar på for eksempel om eleven har trivdes med det sosiale miljøet eller har fått ekstra faglig støtte fra skolen.

Det er to fremgangsmåter for å forhindre at slik fortolkning gjør at konklusjoner og generaliseringer fjerner seg uforholdsmessig langt fra datagrunnlaget: Den ene dreier seg om å kontrollere sammenfatninger og hypoteser som formes underveis i analysen, mot originalmaterialet. Den andre handler om å kontrollere de samme hypotesene mot tidligere forskning og foreliggende teori som kan bidra til å forklare funnene. Begge fremgangsmåter har vært benyttet i arbeidet med denne rapporten. Likevel kan vi ikke utelukke at de mange tolkningsnivåene i analysen skaper skjevheter i resultatet. Samtidig mener vi at den induktive, «nedenfra og opp»-tilnærmingen som vi har anvendt i analysen, har vært den riktige fremgangsmåten for å lytte seg frem til elevenes egne erfaringer. Metoden kan derfor etter vårt syn også fremvise styrke med hensyn til konklusjoner og generaliseringer, i og med at materialet er svært omfattende og nettopp stiller ulike vurderinger av elevens årsaker til bortvalg av videregående opplæring opp mot hverandre. Samtidig er det viktig å understreke at det foreliggende materialet og vår tilnærming ikke kan brukes til å trekke bastante konklusjoner. Snarere vil den induktive og fortolkende analysen kunne ende opp i hypoteser om årsaker til skoleslutting og antydninger om mulige sammenhenger mellom slike årsaker. Slik kan vi bidra til utforskning av nye

aspekter ved et broket og komplekst felt av høy samfunnsinteresse ved å generere nye spørsmål på grunnlag av våre data.

3.2 Årsaker til slutting

Elevene som sluttet videregående opplæring underveis i skoleåret 2010-2011 ble i intervjuet bedt om å oppgi grunn til at de valgte å avbryte. Mange av elevene oppgir flere årsaker, som for eksempel at de opplever å være skoletrøtte samtidig som de egentlig ønsker seg til et annet utdanningsprogram eller til en annen skole der vennene deres går. Når elevene senere i intervjuet er bedt om å fortelle om hjemmesituasjonen sin, kan det også vise seg at de lever under forhold preget av konflikt eller sykdom i familien. Årsakene til at eleven sluttet har, som nevnt over, i mange tilfeller også blitt ytterligere utvidet når skolen gir sin vurdering av hvorfor eleven forlot skolen.

For di årsakene til slutting på denne måten fremstår som sammensatte, har vi forsøkt å rangere de ulike forklaringene vi har fått kjennskap til gjennom materialet for å skille ut hva som kan sies å være den viktigste og hva som eventuelt er medvirkende grunner til at eleven avbryter utdanningen. Rangeringen beror igjen på fortolkning av materialet (se over), siden verken elev eller skole er bedt om å prioritere årsaker til slutting. Det er heller ikke i alle tilfeller vi har kunnet foreta en slik rangering – det beror på hvor rik informasjon hvert intervju bidrar med. Vi har kunnet lese flere eksempler på at elev, skole eller begge parter villig har delt informasjon som kan gi et utfyllende bilde av elevens situasjon, mens intervjudataene i andre tilfeller er svært knappe. Dette betyr selvsagt ikke at årsaken til slutting i de sistnevnte tilfellene nødvendigvis er entydig eller ukomplisert, men dataene gir oss ikke mulighet til å danne noen nyansert forståelse av hva som har vært vanskelig. Vi har altså skilt ut én hovedårsak til slutting i alle intervjuene som er samlet inn og analysert, mens vi har informasjon om flere, prioriterte årsaker til slutting fra litt mer enn halvparten av de 234 skoleårsslutterne som er intervjuet. Når vi ser disse dataene i sammenheng, kan vi vurdere om noen årsaker til slutting nevnes hyppigere enn andre, også når årsakene er sammensatte.

I intervjumaterialet fant vi til sammen 12 ulike årsaker som opptrer enten alene eller i kombinasjon som forklaring på hvorfor eleven slutter. Disse årsakene er:

- Eleven har gjort ett eller flere feilvalg i utdanningen
- Eleven er skolelei/har lav motivasjon/konsentrasjonsproblemer
- Eleven er psykisk syk eller har psykososiale problemer
- Eleven lever under vanskelige hjemmeforhold
- Eleven er fysisk syk
- Eleven har store faglige utfordringer
- Eleven har begynt å jobbe
- Eleven opplever ensomhet og/eller mistriivsel
- Eleven har et rusproblem
- Eleven har for lang reisevei til skolen
- Eleven har store språkproblemer
- Eleven er gravid

I tillegg til disse årsakene har vi to restkategorier. Den ene er elever som har «annen årsak» til slutting. Noen av disse er tilsynelatende ressurssterke personer, som har valgt bort skolen fordi muligheten til å gjøre en alternativ karriere har åpnet seg for dem. Et konkret eksempel på dette er en elev som vil satse på egen nettbedrift, som vedkommende har utviklet ved siden av skolegangen. I det totale materialet gjelder imidlertid slike årsaker til slutting for færre enn fem elever, og vi kan ikke vurdere om valgene deres er gode eller dårlige alternativer til videregående opplæring. Til sist har vi en «ukjent»-kategori hvor det på bakgrunn av datamaterialet ikke har vært mulig å danne seg noen klar forståelse av hvorfor eleven slutter.

Ettersom kodingen av svarene beror på tolkning av rapporterte erfaringer – i første rekke elevens eller skolens tolkning, men også i siste instans vår egen – kan vi ikke gi noen fullstendig oversikt over hvor mange elever som rammes av hvilken type problemer. Med disse forbeholdene har vi likevel i kapittel 2 laget en oversikt som viser at når elev og/eller skole skal beskrive årsak til slutting, tyder de hyppigst forekommende forklaringene på at eleven oppgis å ha psykiske problemer som gjør det vanskelig å delta i eller følge med i undervisningen, at eleven er skolelei eller at eleven har foretatt ett eller flere feilvalg i utdanningen. Disse forklaringene følges i hyppighet av at eleven har en fysisk sykdom, og beskrivelser av elevens hjemmeforhold som årsak til skoleslutting. Faglige problemer av ulik grad og alvorlighet kjennetegner også elevene som har avbrutt videregående opplæring. Både nasjonale og internasjonale undersøkelser viser at når elevene har svake grunnleggende ferdigheter ved overgangen fra grunnskolen til videregående opplæring, øker sannsynlighet for å slutte (Lamb et al. 2011, St.meld. nr. 44 (2008-09), Rumberger 2004, Markussen m.fl. 2008.) Ensomhet/mistrivsel eller rusproblemer ser på den annen side ut til å gjelde en mindre gruppe i materialet når det er snakk om grunner til at eleven har valgt å forlate skolen. Dette utelukker likevel ikke at flere elever opplever slike problemer, uten at vi har klart å fange dette opp i vår undersøkelse.

En mindre gruppe elever i vår undersøkelse har problemer med rus, mens flere lever i eller har vokst opp under vanskelige hjemmeforhold. Når en problematisk hjemmesituasjon opptrer i kombinasjon med feilvalg, lav motivasjon, faglige vansker, sykdom eller rus, fremtrer svært kompliserte elevhistorier hvor det kan være vanskelig å peke på hovedårsak til at eleven sluttet skolen. De sjeldneste årsakene til skoleslutting som er oppgitt i materialet vårt, er graviditet, store språkproblemer eller lang reisevei. Det er naturlig at graviditet og grunnleggende språkproblemer bare vil gjelde for en ganske liten del av elevmassen. Problemer med transport viser seg derimot å være en åpenbart medvirkende årsak til slutting for elever som primært oppgir andre hovedgrunner til at de forlater skolen.

Ved vår gjennomlesning og fortolkning av materialet har vi gitt hver elev en kode som forteller hvorvidt elevens problem synes å være relatert til det å være elev i videregående skole eller ikke. Grunnlaget for denne kodingen er vår helhetsforståelse av informasjon som elevintervjuet og skolerapporten bidrar med i hvert enkelt tilfelle av avbrutt opplæring. Nedenfor skal vi bruke disse to hovedkategoriene som overskrifter til å diskutere clustere eller knipper av årsaker til avbrutt videregående opplæring, hentet fra listen over 12 slike enkeltårsaker som vi har presentert i det foregående.

3.2.1 Skolerelaterte årsaker til avbrutt videregående opplæring

Under denne overskriften vil vi behandle årsakene feilvalg, lav motivasjon, faglige utfordringer, ensomhet og mistrivsel samt reisevei. Et første inntrykk av årsaken «feilvalg» i intervjumaterialet er at dette kan betegne flere forskjellige ting. I bidraget «Samtaler med ungdom utenfor videregående opplæring» (Lødding 2006) tegner forfatteren en rekke såkalte idealtyper av elever som slutter i videregående opplæring. Her betyr idealtyper at forskeren har beskrevet elevtyper på grunnlag av fellestrekk ved elevenes egne historier, og som kan brukes som eksempler uten at enkeltelevne identifiseres. Selv om idealtypene er laget på grunnlag av intervjuer med elever som gikk på bestemte utdanningsprogrammer (helse- og sosialfag, byggfag og hotell- og næringsmiddelfag), understreker Lødding at prosessene som utspiller seg i utskillingen av hvem som blir og hvem som slutter i videregående opplæring, kan ha gyldighet på tvers av fagområder og spesialisering. Årsaker og tema når det gjelder slutting er ikke nødvendigvis enestående for den enkelte studieretningen (ibid.: 127). Vi skal se nærmere på noen av disse idealtypene og bruke dem først til å diskutere variasjon når det gjelder «feilvalg» og «lav motivasjon» i vårt eget materiale, og senere i diskusjon av «faglige utfordringer» og «mistrivsel». Underveis kommer vi også kort inn på lang reisevei som medvirkende eller forsterkende årsak til skoleslutting.

Brudd på forventninger til opplæringen eller yrkeshverdagen

Åpenbare tilfeller av feilvalg er situasjoner der eleven opplever at forventningene han eller hun hadde til opplæringen ikke stemte, til tross for at ønskene om skole, utdanningsprogram og/eller

programområde var oppfylt. Lødding (2006) beskriver en elevtype hun kaller «individualisten» i hotell- og næringsmiddelfag. «Individualisten» på dette utdanningsprogrammet forteller om oppriktig interesse og kanskje også talent for matlaging, vedkommende har forventninger til en spennende utdanning med kreativt innhold, og drømmer kan hende om en karriere som kan være litt utenom det vanlige. Så kan det vise seg at eleven er uforberedt på det faktiske innholdet i opplæringen, på formelle krav og rutiner i hvordan yrket skal utøves. Når det stopper opp for disse elevene, er det ofte fordi de ikke aksepterer disiplinen de blir forventet å fremvise (ibid.: 147). Et eksempel fra vårt eget intervjumateriale er en elev som hadde sett for seg en karriere som profesjonell utøver av idretten han var best i. Ifølge eleven var det ikke skolen eller det å ta videregående opplæring i seg selv som var problemet, og han oppga i intervjuet at han hadde trivdes. Imidlertid mistet han lysten på idretten han drev både i skolesammenheng og på fritiden, og kunne ikke lenger se for seg at han kom til å bli en toppspiller. Eleven konkluderte med at valget av programfag var feil, men så for seg å komme tilbake til videregående på et nytt utdanningsprogram neste høst.⁷

Imidlertid ser vi også at elever som kanskje ikke har sett for seg en ekstraordinær karriere, ganske enkelt sier «dette var ikke det jeg trodde det skulle være». Disse passer muligens ikke så godt til merkelappen «individualister» forstått som de særlig kreative eller utforskende elevene, men bruddet på forventninger handler like fullt om hva de vil ha ut av en god opplæringssituasjon og en fremtidig arbeidshverdag. I mange av disse situasjonene har eleven sannsynligvis hatt frihet til å gjøre et valg på grunnlag av egne karakterer, tilgjengelig informasjon fra skolen, eventuell veiledning og forestillinger som vedkommende har hatt om en fremtidig yrkestilværelse. Typisk for intervjumaterialet vårt er elever som har kommet inn på Vg1 med forventninger om at de raskt skulle få lære ting de lenge hadde sett frem til, men som ble skuffet av den brede tilnærmingen dette første året på yrkesfag legger opp til. En av informantene i vårt materiale hevder for eksempel at valget av utdanningsprogrammet teknikk og industriell produksjon var selvsagt for ham, fordi han hadde visst at han skulle bli bilmekaniker siden han var seks år gammel. «Tenker du at det er noe du burde ha fått vite om utdanningsprogrammet før du startet?» spør intervjueren. «Tja – kanskje at det ikke hadde en dritt med bil å gjøre det første året», svarer eleven, «dét hadde ganske mye å si».⁸

En annen elev i vårt materiale søkte seg til design og håndverk, fordi han likte å tegne og så for seg at han en gang ville åpne sitt eget tatoveringsstudio. På Vg1 oppdaget han imidlertid at tegning bare var én av teknikkene og disiplinene han skulle introduseres for, og særlig ble han negativt overrasket over møtet med tekstilfag: «Det var bare de to første ukene av året som var tegning - resten var bare hekling og sying og brodering og så videre. Og jeg er ikke typen som synes det er så veldig fett å sitte og sy», var denne elevens oppsummering. I dette tilfellet var informanten vår den eneste gutten i klassen, og selv om han trivdes i klassemiljøet, ble det faglige etter hans eget utsagn for lite relevant for ham.⁹ Informanten som valgte IKT var heller ikke tilfreds med det faglige opplegget som møtte ham på Vg1. Han hadde sett for seg at de skulle få lære det han kaller «pc-jobbing», det vil si gå inn i maskinen for å finne feil og reparere, bygge maskiner, lære mer om programmering og slike ting. Førsteåret møtte han imidlertid fag hvor vanlig bruk av datamaskinen var det viktigste, «det var bare tekstbehandling», hevdet han, og det var ikke et slikt undervisningsopplegg han trodde at han gikk til.¹⁰

I alle disse tilfellene glir «feilvalg» over i «lav motivasjon» for valget eller for utdanning i seg selv, et sammenfall som synes typisk for disse to begrunnelsene. Imidlertid kan «feilvalg» også opptre som et mer eller mindre dekkende begrep brukt av skolen eller av eleven selv for å beskrive andre typer situasjoner der elevens *reelle* valgmuligheter synes mer begrenset. Idealtyper som Lødding (2006) har gitt betegnelsene «handlingens mann» og «tvileren» er opprinnelig utviklet på grunnlag av intervjuer med elever fra byggfag, men kan også passe på enkeltelever i vårt materiale uavhengig av utdanningsprogram. «Handlingens mann» beskrives av Lødding (ibid.) som en elev med gode

⁷ Gutt, idrett, skoleårsslutter.

⁸ Gutt, teknikk og industriell produksjon, overgangsslutter.

⁹ Gutt, design og håndverk, overgangsslutter.

¹⁰ Gutt, IKT, overgangsslutter.

evnemessige forutsetninger for å mestre faget han (eller hun) har valgt, uten at karakternivået nødvendigvis er det beste. Disse elevene er som regel praktisk anlagt og henter stor drivkraft i å lage, bygge eller få til noe, men kan samtidig være utålmodige og kreve mer av læreren enn hva disse «handlingens menn» mener å få ut av undervisningen. Lødding peker derfor på at disse elevenes forventninger og behov i opplærings situasjonen ofte kan komme i konflikt med behovene til en annen type elev, som hun har kalt for «tvilerne». Denne eleven kan ha hatt store problemer med å velge studieretning ved avslutning av ungdomsskolen, og har kanskje foretatt valget sitt på grunnlag av helt begrensede erfaringer eller forestillinger om yrket som valget peker frem mot. «Tvilerne» har ikke nødvendigvis gode praktiske forutsetninger i faget på forhånd, og de har mindre kunnskap om håndtering av verktøy og materialer enn hva «handlingens menn» har. «Handlingens menn» kan følgelig avbryte opplæringen i frustrasjon over at lærerne må ta ekstra hensyn til at «tvilerne» mangler grunnleggende kunnskaper, mens «tvilerne» slutter fordi lærerne kanskje stiller krav eller bruker fagterminologi som bare «handlingens menn» har forutsetninger for å kunne mestre.

Det er nærliggende å tenke at disse forventningsbristene til en viss grad kan forebygges ved at eleven får mer kunnskap – eller i det minste mer realistiske forventninger – til hva utdanningsprogrammet innebærer. Når det gjelder de 234 skoleårsslutterne som denne intervjuundersøkelsen bygger på, er ikke elevene spurt om hva slags informasjon eller hjelp de fikk til å velge før de skulle begynne på videregående skole. Imidlertid har vi i avslutningen av prosjektet hatt anledning til å intervju et lite antall elever som avbrøt videregående etter å ha fullført (minst) ett skoleår. Disse elevene kaller vi i analysen for overgangssluttere (dvs. at de har sluttet skolen i overgangen mellom to skoleår), og til denne gruppen stilte vi spørsmålet om hva slags veiledning om videregående opplæring de fikk ved avslutning av ungdomsskolen. Svarene viser variasjon i hvor fornøyde elevene er med veiledningen de har fått, men det er typisk for sitatene vi har gjengitt over (som er hentet fra denne gruppen elever), at de mener veiledningen var på et minimum, at de måtte «finne ut av alt sjøl», eller endog at skolen har «lurt dem». I det siste tilfellet fikk ikke eleven innfridd noen av sine to prioriterte ønsker om utdanningsvalg, og ble plassert på et utdanningsprogram under hva eleven mener var gale forutsetninger om at «dette kunne passe for ham». ¹¹ Lødding (2006) påpeker at mange elever føler seg presset til å bestemme seg for utdanning ved avslutning av ungdomsskolen. Et utsagn fra en av overgangsslutterne i materialet vårt illustrerer dette. Intervjueren ber eleven tenke tilbake på avslutningen av 10. klasse, og spør om eleven kjente seg sikker eller usikker på om han ville begynne på videregående. Eleven svarer at han var usikker. Han kjente seg for ung til å ta et valg som han følte ville få store konsekvenser for resten av livet, og var redd for å gjøre feil. ¹²

Det er kanskje ikke overraskende at elever som allerede har opplevd å slutte videregående minst en gang (flere informanter i materialet vårt har historier som handler om at de har forsøkt seg og deretter sluttet fra flere utdanningsprogrammer i videregående gjennom flere år), sier at de er usikre på hva de vil med livene sine og hva de kan få til. «Jeg har prøvd meg to ganger og feila begge gangene», sier informanten som er gjengitt like over. Dette forhindrer ikke at flertallet av alle informantene som er intervjuet, sier at de antagelig vil prøve seg på skolen igjen neste høst. Vi kommer tilbake til dette senere.

Manglende mestring og motstand mot «teori» i opplæringen

Idealtypen «sliteren» finner Lødding (2006) på helse- og sosialfag, men understreker at denne beskrivelsen kan gjelde elever på mange fag og spesialiseringer. Kombinasjonen av feilvalg og skoletrøtthet virker sammen med elevens faglige forutsetninger for skolearbeidet, på den måten at et svakt faglig utgangspunkt enten forsterker opplevelsen av feilvalg, eller at opplevelser av feilvalg og skoletrøtthet skaper dårlige skolerresultater. Lødding gjengir utdrag fra egne intervjuer, der eleven oppgir å være «lei av alt»: Lei av å stå tidlig opp, lei av lang skolevei, lei av å måtte bytte buss, lei av lekser og av innleveringer (ibid.: 135). I vårt materiale finnes det flere som kunne passe til disse

¹¹ Denne opplysningen må vurderes på bakgrunn av alle Akershus-elevs rett til å komme inn på ett av tre valg i videregående opplæring. Når eleven bare oppga to valg i sin søknad, har han med andre ord ikke fullt ut benyttet sin rett.

¹² Gutt, design og håndverk, overgangsslutter.

beskrivelsene. «Jeg får det ikke til», sier en elev, «og jeg orker ikke å jobbe for å få det til heller».¹³ En annen forteller at han er «lei av klasserom, lei av flokken med elever».¹⁴ Særlig går *trøtthet* igjen som en beskrivelse hos disse elevene. I et av intervjuene får eleven spørsmål om det er noe utenfor skolen som gjør at hun valgte å slutte i videregående. Eleven svarer: «Ja, senga mi. Jeg har ikke lyst til å stå opp». Det å være trøtt og kjenne seg lei bringer oss inn på et moment som vi tidligere har skilt ut som egen årsak til skoleslutning, nemlig transportproblemer. Det er riktignok forholdsvis få elever eller rådgivere i vår undersøkelse som kommenterer problemet med lang reisevei, og enda færre av disse oppgir transport som hovedgrunn til at eleven sluttet skolen. Det er imidlertid typisk at i tilfeller hvor eleven eller skolen har angitt andre- eller tredje årsak til avbrutt opplæring, øker antallet elever som sliter med lang skolevei, bussbytter og dårlig korrespondanse i kollektivtrafikken. Transportproblemer fremstår slik som en medvirkende årsak til at eleven slutter, men sjelden den primære forklaringen. Lødding (2004) viser i en tidligere undersøkelse fra Akershus til sammenhengen mellom at eleven oppgir å ha transportproblemer og at samme elev kan vise seg å ikke ha kommet inn på førstevalget sitt i videregående opplæring. Slik etableres det en årsaksforbindelse mellom det å ha svake skolerresultater og det å bli belastet med ekstra lang reisevei til skolen, som kan forsterke risikoen for at elever med faglige utfordringer velger bort videregående opplæring. Vi kommer tilbake til denne typen sammensatte årsaker til bortvalg senere i dette kapittelet.

Lødding (2006) har ikke intervjuet elever som har sluttet fra studieforbereidende utdanningsprogram i sitt materiale. Slik idealtypen «tvileren» i eksempelet fra byggfag over viser til, handler yrkesfagene i stor utstrekning om at visse egenskaper hos eleven premieres. Disse egenskapene dreier seg om ferdigheter i yrket som skal læres, men vil også handle om de skolefaglige evner som yrkesopplæringen krever. Elever som ikke kan fremvise slike evner eller egenskaper i tilfredsstillende grad, marginaliseres i opplæringssituasjonen og støtes på et vis ut av institusjonen. Fordi skole og utdanning generelt og i høy grad handler om å utvise bestemte ferdigheter og en verdiorientering eller innstilling til arbeidet som gjenkjennes og premieres av skolen, vil tilsvarende mekanismer også gjøre seg gjeldende for elever som har valgt studieforbereidende utdanningsprogram. Hvis man sammenligner yrkesfag med langvarige teoretiske utdannelse, vil man selvsagt se forskjell i hvilke ferdigheter og kunnskaper det er snakk om for at kravene til eleven skal være oppfylt. Lødding mener likevel at selve prosessene med premiering og utstøting kan ha store likhetstrekk på tvers av studieretninger med hensyn til å forklare hvem som forlater og hvem som forblir i opplæringen (ibid.: 125). Dette kan være en fruktbar tilnærming til å diskutere begrepet «teori», slik dette blir brukt i intervjumaterialet vårt.

Når elever så vel som skoler skal utdype beskrivelsen av en situasjon med skoletrøtthet og feilvalg, viser de mest skolenære forklaringene til elevens faglige interesser og anlegg, og ikke minst hva eleven kan tenke seg å arbeide med. Et moment som nevnes av mange elever og flere rådgivere, er det respondentene betegner som «teori», og som for disse ser ut til å implisere at undervisningen stiller eleven overfor høye krav til lesing, skriving og abstrakt tankearbeid. Dette er en tolkning, fordi det er typisk for vårt materiale at begrepet «teori» brukt i denne sammenhengen sjelden eller aldri blir presisert nærmere eller belagt med eksempler fra respondentenes side. «Det er alt for mye teori som skal gjennomgås», sier en elev.¹⁵ «Det er for mye teori og stillesitting», sier en annen, «jeg vil bruke kroppen til noe mer enn å sitte stille».¹⁶ En informant oppgir til intervjueren at matte og naturfag er særlig vanskelig for ham. «Hva er det som er vanskelig med disse fagene?» spør intervjueren. «For mye teori», svarer eleven.¹⁷ Selv om begrepet «teori» åpenbart representerer et problem for disse informantene, fremstår det her som nokså tomt. En kontrastering mot praksisbegrepet kan muligens gi analysen av «teori» i vårt materiale mer mening og innhold.

Både teori- og praksisbegrepet trekkes hyppig inn i samfunnsdebatt om hvordan man skal bekjempe bortvalg og sikre læring og deltakelse for alle elever. Likevel viser det seg at også faglitteraturen har

¹³ Gutt, elektro, skoleårsslutter.

¹⁴ Gutt, bygg og anlegg, skoleårsslutter.

¹⁵ Jente, påbygning studiespesialisering, skoleårsslutter.

¹⁶ Jente, helse- og sosial, skoleårsslutter.

¹⁷ Gutt, IB-linja (international baccalaureate), skoleårsslutter.

problemer med å gi entydige og enkle definisjoner av disse begrepene, skriver Joakim Caspersen, Øyvind Wiborg og Berit Lødding (2011), som har laget en kunnskapsoversikt om ungdoms utbytte av praksis i opplæringen. Når begrepene teori og praksis brukes i utdanningsdebatten, vil «teori» som regel sikte til undervisning som tar utgangspunkt i at elevene skal lære en viss type kunnskap, mens «praksis» dreier seg om undervisningsmåter som aktiviserer elevene. Gjennom aktiviseringen er det meningen at elevene skal bli i stand til å forstå hva som er prinsippene bak aktivitetene man gjør. «Det handler ofte om å se og gjøre istedenfor å sitte og høre», skriver Caspersen, Wiborg og Lødding (ibid.: 22-23).

Det vesentligste skillet for elevene i vårt materiale ser ut til å bestå i hva elevene foretar seg på skolen: Må de gjøre tradisjonelt skolearbeid med bøker, penn og papir, eller får de knytte kunnskap til handling? I elevutsagnene vi har gjengitt over, peker bruken av ordet «teori» på et opplevd problem med «lære»-delen av undervisningen, og står for disse elevene i kontrast til det man kan kalle «gjøre»-undervisning. Imidlertid er det svært vanskelig å rendyrke praksis eller se denne som isolert fra teori, skriver Caspersen, Wiborg og Lødding (2011). De to aspektene synes å henge uløselig sammen, hvis man vil forstå hva kunnskap eller læring er, fortsetter disse forfatterne. Man kan se for seg at ethvert utdanningsprogram, om det enn er aldri så yrkesrettet, må inneholde momenter i undervisningen som kan betegnes som «teori». Praktisk arbeid i skolen vil altså ta form av aktiviteter, men vil samtidig ofte kreve at eleven har analytiske evner og teoretisk kunnskap.

Hos elever og rådgivere, som er de respondentene vi har i materialet vårt, synes det å være en felles forståelse av at «teori» i skolen kan bidra til å marginalisere elever i utdanningen. Caspersen, Wiborg og Lødding (2011) skriver også at debatten om praktiske undervisningsformer oftest er rettet inn mot dem som ikke mestrer de tradisjonelle undervisningsformene i skolen. Behovet for praktisk læring trekkes derfor ofte frem som et *individuell* kjennetegn, mener disse forskerne. Med dette viser de til oppfatninger om at det ikke nødvendigvis er bestemte former for kunnskap som læres best gjennom praksis, men *visse typer av elever* som gjerne antas å lære best gjennom en praktisk tilnærming.

En av overgangsslutterne i materialet vårt fortalte at skolen ordnet praksisplass fire dager i uka da det viste seg at skolehverdagen ble for mye for henne. Eleven forteller selv om å bære på mye aggresjon og uro, og mener at dette hang sammen med nederlagsfølelse som følge av lese- og skrivevansker, som ble påvist relativt sent i ungdomsskolen:

Jeg var sint fordi jeg aldri følte at jeg mestra skolen, jeg følte at jeg ikke klarte å levere en oppgave ordentlig, jeg klarte ikke å sitte stille i timene, alt var bare... Lærerne kjefta på meg, for jeg skulle ut, jeg skulle ut, jeg vil ikke sitte i klasserommet, jeg ville ut og ta meg en røyk. «Ikke snakk til meg! Ikke gi meg oppgaver! Jeg vil ikke ha dem!», liksom.

Jente, helse- og sosial, overgangsslutter

I dette tilfellet har vi ikke informasjon fra skolen om hvordan behovet for praksisplass ble vurdert, men det er mulig at elevens uro, konsentrasjonsvansker, læringsutfordringer og aggresjon ga skolen en «profil» av eleven, og som de av erfaring vet vil tjene mest mulig på praksis i opplæringen.

Vi tolker utsagn om «for mye teori» som en indikasjon på at elevens faglige problemer er en sentral årsak til skoleslutting. Dette sier ikke noe om hvorvidt problemene oppsto før eller etter elevene møtte nye faglige utfordringer på videregående skole, altså om eleven hadde kunnskapshull fra tidligere eller ikke fikk nok hjelp da stoffet ble mer krevende på videregående. Samtidig har det blitt klart for oss gjennom arbeidet med materialet at også sluttårsakene «feilvalg» eller «lav motivasjon» brukt av elevene eller rådgiverne kan dekke over at eleven strever faglig på skolen. Vi har ikke data om elevenes karakterer eller grad av mestring som gjør rene sammenligninger eller effektstudier mulig, men en hypotese vil være at det er en sammenheng mellom disse årsakene, der faglig strev fører til lav motivasjon (ofte kombinert med høyt fravær), som gir utslag i at valget av utdanning oppfattes som feil. Da blir også disse to siste årsakene brukt som en nærliggende forklaring på at eleven slutter. Det får oss til å mistenke at det foreligger en underrapportering når det gjelder faglige problemer hos

elevene i vår undersøkelse, men det kan også være at metoden vi har brukt, har gitt føringer for intervjuene som har gjort det vanskelig å fange opp dette aspektet hos elevene på tilfredsstillende vis. Vi registrerer likevel at elevens faglige utfordringer kan «skjule seg» og komme frem i nærmere analyse av materialet. Samtidig ser vi av våre intervjuer med elever som fullførte skoleåret før de sluttet, at manglende egeninnsats i flere tilfeller underkommuniseres, eller også avvises med svar som «jeg vet ikke» eller «det ble bare helt feil».

Dessuten kan det hevdes at det å ha faglige utfordringer både bygger på subjektive og objektive vurderinger, for eleven så vel som for skolen. En objektiv vurdering av faglig nivå og mestring kan være en karakterskala som blir brukt noen lunde likt mellom skolene, og hvor lærer og elev stort sett er enige om hva som er «godt» og hva som er «dårlig». En subjektiv vurdering fra skolens side kan være å si at eleven gjør det bedre eller dårligere enn forventet, hans eller hennes forutsetninger tatt i betraktning. Eleven kan på sin side ha oppfatninger om sitt eget faglige nivå som «godt nok», uavhengig av hva karakterene viser eller skolen mener at vedkommende burde ha prestert. Endelig kan vi også forestille oss at skolen er tilfreds, men at eleven strever, sammenligner seg med andre og føler seg underlegen. Etersom vi bare har selvrapporterte data, er det ikke mulig å si om det er objektive eller subjektive beskrivelser som preger våre data om faglig nivå og mestring. Slik kan vi heller ikke med sikkerhet slå fast hvor mange det er som sliter faglig i dette utvalget av ungdommer. Det vi har er enkeltutsagn som forteller om hvor vanskelig det kan være for dem som ikke mestrer kravene:

I noen ting har jeg vært flink, i andre ting har jeg ikke vært så god. Matte og naturfag har jeg slitt veldig med. Og jeg har aldri synes det var så utrolig artig å skulle sette seg ned og lese ei bok og så skulle ha prøve om det til uka, nei, jeg har ikke vært noe flink til dette i det hele tatt. Jeg får veldig prestasjonsangst når jeg må sitte og skrive, da får jeg veldig angst, rett og slett.

Jente, restaurant- og matfag, overgangsslutter

Typisk for de fleste av elevene som oppgir at de strever faglig, er at de også mener at de har fått for lite hjelp av skolen. Det går frem av flere av disse intervjuene at problemene har vart lenge, kanskje helt siden barneskolen. Det er samtidig viktig for oss å understreke at slike utsagn ikke er enerådende. Vi har også eksempler i materialet på at elevens problemer har blitt fanget opp i barne- eller ungdomsskolen, og kompensert for der. En av overgangsslutterne forteller at hun har dysleksi, men fikk så god hjelp i engelsk da hun gikk på ungdomsskolen at hun kunne hospitere i faget sammen med førsteklasse på videregående. Samme elev var imidlertid skuffet over manglende tilrettelegging (eller det hun mener var et betydelig lavere nivå på tilrettelegging) for fagvanskene hennes da hun selv begynte på videregående skole.¹⁸

Hva tenker «sliterne» når de står ved starten av videregående opplæring? Dette spørsmålet er bare stilt til overgangsslutterne. Svarene vi fikk, fordelte seg mellom elever som virkelig har hatt en drøm for yrkeslivet sitt, og det passive «det virket bedre enn å ikke ha noe å gjøre». Flere av dem svarte at de hadde hatt tanken om å slutte helt siden ungdomsskolen. De sier at det var «kjedelig» på ungdomsskolen, og at de var lei skolen kanskje allerede i åttendeklasse. Denne opplevelsen av kjedsomhet kan henge sammen med lav grad av mestring, et inntrykk som forsterkes når vi ser på utsagn fra både elever og rådgivere om hvilke faglige hull sluttere har hatt med seg fra ungdomsskolen i overgangen til videregående skole. Samtidig ser vi også at de fleste av elevene i det totale intervjumaterialet for undersøkelsen gir uttrykk for sterkt normative holdninger om utdanningens verdi, som «utdanning må man ha for å bli noe.» De sier de må ha utdanning for å tjene penger, klare seg selv og få en meningsfull jobb. Slike begrunnelser står i sterk kontrast til ungdommenes opplevelser av å ikke mestre. Det skal også sies at flertallet i undersøkelsen ser for seg at de skal tilbake til videregående skole allerede neste høst. «Slutting» ser altså ut til å være en midlertidig tilstand for disse elevene – bortvalg av videregående opplæring er ikke ugjenkallelig.

¹⁸ Jente, restaurant- og matfag, overgangsslutter.

Mistrivsel

Av de 234 elevene som er intervjuet i forbindelse med denne undersøkelsen, oppgir omtrent hver tiende elev at de mistrives på skolen. Når vi leser intervjuutskriftene om disse elevene, ser vi at de samme elevene eller rådgiverne som har intervjuet dem, rapporterer om manglende mestring, feilvalg i utdanningen eller lav motivasjon for skole. Det er også elever i vårt materiale som sliter med rus, psykiske problemer eller har vanskelige hjemmeforhold, og som også kan rapportere om mistrivsel på skolen. For alle disse tilfellene kan man naturligvis spørre seg om mistrivselen skyldes skolen i seg selv, eller om andre forhold i elevens liv skaper mistrivsel med tilværelsen som også slår ut på skolen. Litt under halvparten av de intervjuede elevene i undersøkelsen oppgir at de gruer seg til å gå på skolen, men mange av dem forteller også at de kan grue seg til å gå på skolen «noen ganger», og at dette primært handler om å være uforberedt eller å grue seg til fag, presentasjoner eller prøver. Elever som oppgir at de blir mobbet eller som kjenner seg ensomme, gruer seg mer konstant til å gå på skolen. Selv om særlig mobbing og det å grue seg hele tiden for å gå på skolen er alvorlig for elevene det rammer, oppgir det store flertallet av elever i undersøkelsen at de har trivdes godt på skolen og har hatt venner der som de var sammen med i friminuttene.

Det er følgelig nokså få elever i vår undersøkelse som rapporterer om mobbing i skoleåret de pr. intervjuutidspunktet var inne i: blant de 234 intervjuede elevene dreier det seg om totalt seks elever som svarer «ja» på om de blir mobbet, mens ytterligere fire elever presiserer at de har opplevd mobbing «noen ganger» i løpet av skoleåret. Det forholdsvis lave antallet av elever som rapporterer om mobbing, reduserer ikke alvorret av disse elevenes opplevelser. Med hensyn til elevenes årsaker til å slutte skolen, reduseres heller ikke betydningen av at elever også opplever mistrivsel eller ensomhet uten at de samtidig har blitt utsatt for aktiv og gjentagende mobbing. I materialet finnes ansatser til fortellinger om manglende tilhørighet og kommunikasjon med medelever av en slik grad at eleven åpenbart har opplevd dette som svært belastende. Videre går det frem at mistrivsel kan rapporteres av eleven uten at den samme eleven rapporterer om mobbing, mens rapportert mobbing ikke forekommer i vårt materiale uten at eleven samtidig rapporterer om mistrivsel. Mistrivsel med det sosiale miljøet på skolen fremstår derfor som et noe annerledes problem enn mobbing, selv om man ved analyse av materialet kan tenke seg at «utfrysing» (som flere av elevene forteller om) kan være et aspekt ved mobbing – og som derfor er underrapportert av elevene i vår undersøkelse.

I beskrivelsene av elevers problemer i videregående opplæring tegner Lødding (2006) bildet av jenta hun kaller for «den ensomme». Denne elevtypen opplever sosial isolasjon, utfrysing eller mobbing fra medelever. Lødding har laget beskrivelsen på grunnlag av intervjuer med elever på helse- og sosialfag, et utdanningsprogram som domineres av jenter. Dominans av ett kjønn i en klasse eller et utdanningsprogram ser ifølge denne forfatteren ut til å kunne påvirke det sosiale miljøet i uheldig retning. Jenter kan ha en tendens til å fryse hverandre ut og skape intriger, mens gutter kan lage støy og bråk, føre en utrivelig omgangstone og kanskje også opptre fysisk truende. Selv om disse beskrivelsene er stereotype, understreker Lødding at det knyttes sosiale koder til alle ungdomsmiljøer og derfor også til videregående skole - og at det kan skapes et konformitetspress som blir særlig sterkt i fag som er dominert av ett kjønn.

Flere av elevene i vår undersøkelse forteller om følelser av å være utenfor fellesskapet. For en av dem var det særlig de strukturelle forholdene ved skolen og skolehverdagen som gjorde at dette ble vanskelig, siden hun ikke kjente noen fra før og syntes det ble overveldende med så mange nye mennesker. Timeplan og fagstruktur gjorde at det ble mye bytting av rom, grupper og elevkonstellasjoner i løpet av skoledagen og uka. På den måten var hun sammen med klassen «sin» bare i historie, men ellers overlatt til det hun opplevde som en jevn strøm av nye ansikter.¹⁹ En annen elev beskriver seg selv som «litt annerledes enn de andre, og blir derfor mye alene». Da den eneste vennen denne eleven hadde sluttet på skolen, fikk hun det ifølge eget utsagn ille. Dager som ikke er vanlige skoledager, ble særskilt vanskelige for denne jenta. På turer og i andre skolesituasjoner

¹⁹ Jente, påbygging til generell studiekompetanse, skoleårsslutter.

utenfor klasserommet ble hun alene.²⁰ Noen elever fortalte at de andre elevene i klassen ikke ville snakke med dem, at de hadde kommet på kant med klassemiljøet eller begynt på skolen på et tidspunkt hvor de sosiale mønstrene fremsto som etablert, og at de derfor ikke hadde klart å komme inn i noen gruppe i klassen. Noen av disse oppgir at de har et annet – om enn svakt – sosialt holdepunkt i hverdagen i form av venner i andre klasser på skolen. En liten håndfull «ensomme ulver» finnes også i vårt materiale. Dette er elever som oppgir at de ikke har noen å være sammen med på skolen i det hele tatt, men de kan også hevde at de heller ikke synes dette er så farlig. Disse elevene kan legge skylden på andre for ensomheten sin, og mene at det er klassen som er «dum» eller «barnslig». Når skolene har vurdert slike fortellinger, kan andre trekk ved elevens atferd komme frem – trekk som ifølge skolen støter bort eller på andre måter sliter ut potensielle venner.

Da vi intervjuet ungdom som hadde sluttet skolen etter å ha fullført et skoleår, fikk vi også høre fortellinger fra elever som sa at de hadde hatt det bra i klassen, men som mistrivdes med lærerne i en slik grad at elevene selv betegnet det som mobbing. Disse elevene mente seg «rasket ned på», «kjeftet på» og latterliggjort av lærerne. I disse tilfellene har vi ikke skolens versjon av hva som skjedde, og vi vil derfor være svært forsiktige med å trekke slutninger på bakgrunn av disse utsagnene. Her peker imidlertid «mistrivsel» bort fra opplevd ensomhet og mot et skolemiljø som av ulike grunner oppfattes som hardt og fiendtlig av eleven. Samtidig oppgir det store flertallet av de intervjuede elevene at de trives godt, eller «som oftest trives godt» på skolen.

3.2.2 Ikke-skolerelaterte årsaker til avbrutt videregående opplæring

I det foregående har vi behandlet skolerelaterte årsaker til avbrutt videregående for seg. I denne delen av kapittelet behandler vi noen årsaker til bortvalg av videregående opplæring som vi ikke med like stor sikkerhet vil knytte til skolen som institusjon eller til aktiviteten som foregår der, samtidig som det er klart at de fleste aspekter ved elevenes bakgrunn og personlige forhold også vil få betydning for hvordan eleven møter skolen og skolemiljøet. Dette gjelder særlig faktorer som helse, boforhold og rus. At årsakene til elevens problemer på denne måten kan sies å ligge utenfor selve skolen, forhindrer derfor ikke at skolen forsøker å hjelpe eleven med disse problemene. Dels handler dette om at komplekse problemer resulterer i svake eller manglende faglige resultater. Vi har også flere eksempler i materialet på at skolen eller enkeltpersoner ved skolen har samarbeidet med og tatt aktiv del i et behandlingsapparat som kan omfatte både psykiatri og barnevern i forsøk på å hjelpe eleven.

Helse

Mellom hver 11. og hver 12. elev i vårt materiale sluttet skolen på grunn av en fysisk sykdom. Mer enn dobbelt så mange – mellom hver fjerde og hver femte elev – sluttet skolen på grunn av psykiske problemer. Når det gjelder fysisk sykdom, har vi få opplysninger å holde oss til. Det er bare et mindretall av intervjuene som oppgir hvilken sykdom som holder eleven borte fra skolen, men dette er heller ikke opplysninger som elev eller skole har blitt bedt om å oppgi i intervjuene. Vi har kun registrert «psykiske problemer» for elever der dette er uttalt i intervjuene eller i vurderingene fra skolen. To særskilte diagnoser, der disse er oppgitt, har vi plassert under henholdsvis psykisk og fysisk sykdom etter en grundigere vurdering fra vår side. ADHD er kodet som psykisk sykdom, mens sykdommen ME (kronisk utmattelsessyndrom) er kodet som fysisk sykdom. I artikkelen «Vil forstå ADHD» (forskning.no: 6. februar 2011) betegnes ADHD som en av de vanligste psykiske lidelsene, til tross for at det også er en sammensatt lidelse. ME-forskningen er foreløpig mer uklar når det gjelder å fastslå årsak til lidelsen. Dette har for så vidt ingen stor betydning for tolkningen av vårt materiale, da det uansett ikke er mange som oppgis å ha denne diagnosen.

Mens vi på forhånd hadde forventet at mange elever ville forklare avbrutt videregående opplæring med «feilvalg» eller «lav motivasjon», ble vi overrasket over at «psykiske vansker» viste seg å være den hyppigst årsaken til bortvalg oppgitt i vårt intervjumateriale. Fra tidligere finnes det liten kunnskap om manglende psykisk helse og årsaker til bortvalg i skolen (St.meld. nr. 16 (2006-07)). Dette

²⁰ Jente, design og håndverk, skoleårsslutter.

bekreftes i en kunnskapsoversikt for feltet fra Nordlandsforskning, som er supplert med funn fra en studie av en mindre gruppe ungdom som står uten tilknytning til utdanning eller arbeidsliv (Anvik og Eide 2011). Samtidig er det klart at gjennom de siste par tiår og på landsbasis har det skjedd en økning i andelen unge som får en diagnose knyttet til psykiske problemer, uten at det dermed er klarlagt hvorvidt økningen i diagnostisering henger sammen med faktisk økning i forekomsten av psykisk sykdom hos unge. Anvik og Eide peker på de glidende overgangene mellom betegnelsen «psykiske problemer» og «psykisk sykdom», men viser samtidig til at på ethvert tidspunkt har mellom 15 og 20 % av barn og ungdom i Norge nedsatt funksjonsevne på grunn av psykiske helseproblemer.

Den uklare begrepsbruken i omtalen av psykisk helse, både i dagligtale og delvis også i fagspråket, gjør ifølge Anvik og Eide (2011) at «psykiske problemer» for det første må sies å omfatte mye mer enn det som faller inn under det psykiatriske diagnoseapparatet. Ungdommene som disse to har intervjuet i sin studie, bruker heller ikke fagterminologi for å beskrive problemene sine. De snakker om «klaustrofobi, panikkangst, sosial angst, depresjon, utbrenthet, isolasjon, søvnløshet, trøtthet, dårlig selvtillit, taperfølelser, oppgitthet og lignende» (ibid.: 20). Ved bearbeiding av vårt eget intervju materiale fra Akershus har vi forsøkt å favne noen av disse beskrivelsene i kodeprosessen, slik at særlig angst, depresjon og til dels utbrenthet er kodet som «psykisk sykdom/psykososiale problemer» som hoved- eller medvirkende årsak til bortvalg i vår analyse. Anvik og Eide mener imidlertid at symptomer som søvnløshet, dårlig selvtillit og oppgitthet også kan ha sammenheng med psykiske vansker, men dette har vært langt vanskeligere å kode i materialet vårt. Samtidig er det åpenbart at problemer som søvnløshet, lav selvtillit og oppgitthet – om enn dog i varierende grad – inngår i beskrivelsene til mange av Akershusungdommene som valgte å forlate videregående opplæring forrige skoleår. Hvis Anvik og Eides tolkning skal legges til grunn, bør fravær pga. endret døgnrytme, lav motivasjon som gir utslag i at eleven ikke ser meningen ved noe i utdanningssituasjonen, eller manglende mestring som fører til generell skulking vurderes i lys av at eleven kan ha underliggende psykiske vanskeligheter. På den ene siden kan man hevde at dette er en overdiagnostisering av ungdoms utfordringer i skolehverdagen, og at en jevn døgnrytme, det å se betydningen av en utdanning eller det å være til stede på skolen vil være rimelige krav hvis det ikke er andre og alvorligere forhold i elevens liv som taler mot dette. På den andre siden kan slike analyser bidra til å sette fortolkninger av enkeltårsaker inn i en større sammenheng, hvor økt bevissthet om ungdoms psykiske helse bidrar i forståelsen av hvor komplekse disse problemene kan være for den enkelte elev.

Glidende begrepsbruk og manglende tematisering av psykisk helse i skolen omtales for det andre av Anvik og Eide (2011) som at slike problemer i mange tilfeller oppleves som den enkelte elevs isolerte erfaring. Både ungdommene selv og deres omgivelser kan ifølge disse forskerne bidra til å opprettholde et syn på psykiske helseproblemer som tabu, som fører til at problemene kan bli oversett eller ignorert fordi det er for vanskelig å ta tak i. Ungdommene dette rammer, kan på sin side bli stemplet som skulkere, late, unnlurere etc. (ibid.: 30). I forskningen er det etablert en korrelasjon mellom høyt fravær og bortvalg i videregående skole (Markussen m.fl. 2008), og de aller fleste ungdommene i vårt materiale kan også vise til et betydelig fravær. Anvik og Eide (2011) hevder at skulking kan være resultat av oppsamlede tapserfaringer i skolen, hvor dårlig selvtillit, mistro til seg selv og egne evner møter nye krav om faglige prestasjoner i videregående skole. Ungdommene unnviker ifølge disse forskerne situasjonen ved å utebli fra skolen, og kan eventuelt oppleve situasjonen som forsterket av ulike former for sosial angst eller isolasjon.

Elevenes bakgrunn kan ifølge Anvik og Eide (2011) ha betydning for utvikling av psykiske problemer, samtidig som disse forskerne understreker at mellom 80 og 90 % av alle barn og unge som har betydelige psykiske plager kommer fra det de kaller «helt vanlige familier». Samtidig er det kjent at risiko for varige og mer omfattende psykiske helseproblemer øker når belastningene blir for store, og inntreffer særlig når foreldre er psykisk syke, har rus- eller voldsbelastet atferd, når barn blir utsatt for traumer og omsorgssvikt, eller blir sosialt isolert. Psykiske helseproblemer, skriver Anvik og Eide, er i disse situasjonene ikke utgangspunkt for ungdommens problemer, men noe som utvikler seg som følge av andre utfordringer (ibid.: 4). Kjønnforskjeller i hvem som opplever psykiske problemer er

også kjent fra tidligere studier; flere jenter enn gutter rammes. Noen studier har også funnet at barn og unge med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn har noe flere symptomer på depresjon enn andre. Her rammes imidlertid guttene oftere enn jentene. Innenfor denne elevgruppen er dessuten atferdsproblemer, rusproblemer og emosjonelle plager mer utbredt blant annengenerasjons- enn førstegenerasjons innvandrere (ibid.: 7).

Vanskelige boforhold, rus og sammensatte case

Ved mellom hver tiende og hver tolvte elev i vårt materiale hefter det opplysninger fra skolen om at vedkommende har problemer hjemme, som er såpass alvorlige at de kan være medvirkende til at eleven slutter skolen. I denne gruppen finnes elever som bor på institusjon eller hos fosterforeldre, elever som bor hos en eller begge foreldre, men der barnevernet samtidig er eller har vært involvert, eller elever som har kommet til Norge som flyktninger eller asylsøkere, og som har startet videregående skole mens de venter på behandling av asylsøknaden. Elever som oppgir eller som av skolen oppgis å ha problemer hjemme, representerer samtidig variasjon i det vi kan kalle grad av alvorlighet i problemene, fra elever som har bodd hele eller deler av livet på institusjon, som har erfaring med barnevernet eller har opplevd grov omsorgssvikt, til elever som sier de er i konflikt med en av foreldrene eller sine foresatte.

Når vi nå beveger oss inn på elevens hjemmeforhold, ser vi også tilfeller der problemer hjemme opptrer i kombinasjon med at eleven oppgis å ruse seg eller være involvert i kriminell virksomhet, og tilfeller der elevens problemer synes å være så komplekse at det er vanskelig å si hva som er årsaken til at utdanningen ble avbrutt. I flere slike situasjoner vi har fått kunnskap om, er eleven enten kastet ut av hjemmet eller hevder å ha blitt truet med utkastelse av foresatte. Disse hjemmene er ofte kjennetegnet av samlivsbrudd eller nye familiekonstellasjoner etter et samlivsbrudd. Et alternativ for flere av disse unge har åpenbart blitt å flytte sammen med en kjæreste. Situasjonen på hjemmebane påvirker skolehverdagen deres, i form av høyt fravær, anmerkninger og konsentrasjonsproblemer. Vi har sett eksempler på at eleven i slike tilfeller slutter skolen og skaffer seg en jobb for å opprettholde livsgrunnlaget. I andre tilfeller «forsvinner» eleven bare ut i uvisse etter å ha skrevet seg ut av skolen.

Eleven kan også ha institusjonsopphold bak seg. Opphold på institusjon kan være forbundet med omsorgssvikt, som kan ha skapt dyp mistillit til omsorgspersoner og hjelpeapparat hos eleven. En elev med en slik bakgrunn møtte på skolen til vanlig tid, men oppholdt seg stort sett andre steder enn i klasserommet. Hun klarte ikke å relatere til andre elever eller delta i læringsarbeidet i klassen. Eleven var utredet av flere instanser og tiltak for tilrettelegging var foreslått, men eleven avslo hjelp og forsøkte å skjule for andre at lærere tok kontakt med henne. En annen elev bærer etter skolens opplysninger på en overgrepshistorie, har hatt høyt fravær gjennom hele skoletiden og klarte bare så vidt å bestå nødvendige fag med støtteundervisning. Eleven bor på hybel og jobber mye, og så ikke videre skolegang som noe alternativ.

I vårt materiale er det også eksempler på at institusjonsopphold henger sammen med at eleven har hatt (og kanskje fremdeles har) et rusproblem, men vanskelige forhold i hjemmet synes også å ha forsterket både rusproblemet og behovet for opphold på institusjon. Disse elevene kan ha lang erfaring med barnevernet. I disse tilfellene synes det vanskelig for eleven å komme tilbake til en «vanlig» skolehverdag med faglige krav, selv om skolen tilrettelegger undervisningen. Elevene har kanskje en lang historie med skulking og fravær, slik at store kunnskapshull har oppstått allerede på barne- eller ungdomsskolen. Dette trenger ifølge skolens oppfatning ikke å bety det samme som at eleven har lærevansker, men det er typisk for disse elevene at de beskrives ved at de har lav selvtillit og mestringsfølelse. Motivasjonen for å gå på videregående trenger i disse tilfellene slett ikke å være internalisert hos eleven selv, men arte seg som forventninger eller betingelser fra foresatte eller støtteapparatet rundt eleven som vil forhindre at hun eller han «sklir ut» igjen.

3.3 Avslutning: Komplekse årsaker til avbrutt videregående opplæring

Oppsummeringsvis kan vi si at «feilvalg» og «lav motivasjon» forekommer svært hyppig som årsak til skoleslutting i vårt materiale, enten disse årsakene opptrer alene eller i kombinasjon. Samtidig kan det se ut som om disse to årsakene i flere tilfeller dekker over et sammensatt felt av elevers erfaringer og problemer. Både skoler og elever synes å bruke disse merkelappene på situasjoner som er så vidt forskjellige som at eleven ikke kom inn på førsteønsket sitt og havnet på en annen skole eller et annet programområde enn hva han eller hun hadde ønsket seg, at eleven er dårlig skikket eller forberedt på kravene til utdanningen som er valgt, eller at eleven strever faglig eller får for lite hjelp tilpasset sitt nivå. Beskrivelsene av å havne på feil hulle i skolesystemet kan også favne situasjoner der eleven får lang og ubekvem reisevei til skolen, havner på en skole eller i en klasse der vedkommende ikke kjenner noen, eller opplever at det er vanskelig å få nye venner i skolemiljøet. I vårt materiale ser det derfor ut til at det å havne på feil sted i utdanningssystemet – om dette dreier seg om feil utdanningsprogram, programområde eller skole – også omfatter situasjoner der eleven i realiteten har *mistet* mye av muligheten til å velge. Heller enn at eleven har gjort et «feilvalg» kan man nok i disse situasjonene snakke om at eleven er «feilplassert». Årsakene til at valgmulighetene er tapt og hvordan disse eventuelt kan styrkes, må man etter vår forståelse søke i historien til den enkelte elev, og ikke bare i det første inntrykket eleven gir av situasjonen sin.

Når vi ser på bortvalgsforklaringene i sammenheng, kan mønstre fremstå både mer nyansert eller med forsterket tydelighet. Skoletrøtthet, feilvalg og psykiske problemer er årsakene som oppgis hyppigst av elevene når det er snakk om bortvalg av videregående opplæring. Til sammen er disse tre årsakene oppgitt i 50 prosent av alle forklaringene som er gitt på bortvalg, når vi legger sammen alle forklaringene fra elever som har oppgitt én og elever som har oppgitt flere grunner til avbrutt utdanning. Dette tallet må ikke forveksles med hvor mange elever i en populasjon som opplever slike problemer – våre data kan bare brukes til å slå fast at disse årsakene (enten alene eller i kombinasjon) opptrer i et stort flertall av forklaringene som elevene og/eller skolene bruker på frafall. Elevene dette gjelder, fordeler seg ganske likt på de tre kategoriene skoletrøtthet, feilvalg og psykiske problemer, men med en liten overvekt av svar som angir «psykiske problemer» hos elevenes 1. prioritetsårsak til bortvalg. Når det er oppgitt mer enn én årsak til slutting, har vi like mange oppgitte svar for hver av årsakene feilvalg, lav motivasjon og psykiske problemer blant 2. prioritetsårsakene. Dette får oss til å tenke at disse årsakene til en viss grad kan henge sammen, både på den måten at de opptrer sammen og at de dels kan forklare eller i det minste forsterke hverandre. Lav motivasjon kan for eksempel forsterkes ved at eleven opplever å ha gjort et feilvalg (eller å bli «feilplassert», som er en tolkning vi har foreslått over), eller av moderate eller større psykiske utfordringer som eleven plages av i hverdagen. I intervjuene ser vi at elevers eller rådgiveres fortolkninger om at ”eleven er skolelei/ har lav motivasjon/konsentrasjonsproblemer” i flere tilfeller opptrer sammen med opplysninger om at eleven har ADHD-diagnose.

Våre data gir ingen mulighet til å måle forekomsten av psykiske problemer, eller hvordan disse arter seg for ungdom i videregående skole. Likevel finner vi i vårt materiale bred støtte for at årsakene til bortvalg i mange tilfeller inneholder aspekter som enten åpenbart eller ut fra et mer nyansert definisjonsspørsmål og i varierende grad synes å berøre ungdommers psykiske helse, enten dette dreier seg om mestring av fag og undervisningssituasjon, egen erfaring med angst, depresjon, rusproblemer eller foresattes psykiske problemer. Det er også tydelig for oss at skoleslutting kan være et resultat av akkumulerte problemer over lang tid, hvor også psykisk helse blir et spørsmål i den grad for eksempel vanskelige hjemmeforhold (særlig institusjonsopphold), manglende grunnkunnskaper eller rusmiddelbruk er involvert. Dette prosessperspektivet ved frafall i videregående er poengtert i den internasjonale litteraturen. Audas og Willms (2001) ser “a clear link between early childhood experience and successful graduation from high school” (Audas og Willms 2001: 31). Også andre studier har vist at slutting i videregående kan predikeres ved hjelp av kjennetegn knyttet til barnet i de første skoleårene (Alexander m.fl. 2001, Barrington og Hendricks 1989, Cairns m.fl. 1989, Jimerson m.fl. 2000). Spørsmålet vi vil reise på bakgrunn av våre funn er derfor ikke først og fremst hvorvidt

omfanget av psykiske problemer øker i skolen, selv om også dette er interessant for fremtidig forskning. I lys av kompleksiteten i de psykiske og sosiale utfordringene som ungdommene kan møte mens de er innenfor skoleinstitusjonen, ønsker vi istedenfor å bruke vårt materiale til å spørre hvordan elevenes vanskeligheter er beskrevet og forsøkt løst. Er elevenes problemer sett som enkle og isolerte, hvor årsakene til slutting omtales som éndimensjonale, eller har skolen – og eventuelt også eleven – en forståelse av situasjonen hvor ikke bare konsekvenser av mulig underliggende problemer, som «høyt fravær», er søkt kompensert?

I forskning om frafall har søkelyset i hovedsak vært rettet mot eleven og elevens prestasjoner, skriver Janne Støen, Torunn Tinnesand og Kirsti Tvetereid i fagbladet Utdanning (17. oktober 2010). De tre spør om det også kan være mekanismer ved den enkelte skole som kan virke ekskluderende. Våre intervjudata gir ingen helhetlig presentasjon av skolens innsats overfor den enkelte elev som har avbrutt opplæringen, men gir i mange av tilfellene informasjon om hvordan elevens problemer har blitt oppfattet og forsøkt løst av skolen. Avvik mellom elevenes og skolens problemoppfatning er av interesse her, i likhet med hvilken type og hva slags nivå av hjelpetiltak som har blitt satt i verk for å hindre at eleven sluttet skolen før fullført opplæring.

Vi kan se av elevintervju med knappe problembeskrivelser både fra elev og fra skolens side, at forklaringer som «feilvalg» sjelden møtes med mer enn administrative tiltak fra skolens side. Ved «feilvalg» kan skoler i enkelte tilfeller bistå eleven i å undersøke muligheten for å få en ledig plass på en annen skole etter skolestart. Dette er neppe en mulighet når skoleåret har kommet godt i gang, og eleven oppdager at valget av skole eller utdanningsprogram var feil. I slike situasjoner synes eleven mer overlatt til seg selv, eller tilbys eventuelt også bistand fra Oppfølgingstjenesten. Skoler kan imidlertid også hjelpe elever med å bytte utdanningsprogram internt på skolen. «Lav motivasjon», når dette er den eneste årsaken eleven og skolen oppgir, ser heller ikke i seg selv ut til å utløse mye hjelp fra skolen. Enkelte skoler oppgir at de har hatt motivasjonssamtaler med elevene, men dette ser ut til å inntre først når eleven har fagvansker, fraværet øker merkbart eller skoleresultatene daler. Når fagvansker hos eleven er åpenbare, har imidlertid skolene et repertoar av tiltak, hvorav de hyppigst brukte vil være redusert fagkrets og mulighet til å strekke opplæringen over lenger tid enn normalt. Bedømt ut fra datamaterialet vårt ser det ut til at andre særskilte tiltak i undervisningen sitter «lenger inne» hos skolene. Det er bare noen få av elevene i denne undersøkelsen som oppgis å ha fått spesialundervisning. Opplysninger i materialet vårt kan også tyde på at ikke alle elever som fikk ekstra faghjelp i ungdomsskolen, får tilsvarende tilbud i videregående. I et visst omfang støtter skolene i vår undersøkelse seg til utredninger om at vedkommende elev ikke har påviste lærevansker, at det aldri har vært mistanke om lærevansker eller også at elevens papirer (som i gitte tilfeller ville ha gitt rett til spesialundervisning) ble borte. Tidligere forskning har vist sammenheng mellom spesialundervisning og gjennomføring av videregående opplæring ved at disse elevene slutter i mindre grad enn 'ordinære elevene' (selv om de ikke fullfører og består i samme grad). Dette kan henge sammen med tett oppfølging og tilrettelegging loser elevene gjennom skolesystemet og forhindrer at de bryter løpet (Markussen 2000, Kvalsund og Myklebust 1998). Mange av elevene i vår undersøkelse, hvor forekomsten av spesialundervisning er forholdsvis lav, fremstår slik som «slitere» som ikke oppfattes som dårlige nok til å havne inn under særtiltak, men som heller ikke er gode nok til å klare seg gjennom utdanningsløpet med et minimum av tilrettelegging. Det er her viktig å understreke at flere skoler rapporterer om at eleven har blitt tilbudt hjelp, men takket nei. Slik er det ikke nødvendigvis unnfalighet i videregående skole som ikke greier å bøte på dette problemet, men kanskje heller fagvansker som kan ha «satt seg» over så lang tid at det oppleves av eleven som nytteløst eller et ytterligere nederlag å motta hjelp for å rette opp skadene.

På den annen side ser vi at når omfanget av elevens problemer antar dramatiske proporsjoner, øker også innsatsen fra skolen, samtidig med at et eksternt hjelpeapparat kobles inn. Mens de «vanlige» sluttene som kjennetegnes ved høyt fravær, feilvalg og lav motivasjon utløser relativt få tiltak fra skolen, trer et større hjelpeapparat i kraft for å bistå de mest vanskeligstilte elevene. Vi ser dette som både naturlig og nødvendig, fordi det er snakk om ungdom som kan ha opplevd grov omsorgssvikt, ansvarsforsømmelse, som må ha psykiatrisk behandling og/eller har rusproblemer. Likevel er det et

tankekors at heller ikke dette hjelpeapparatet ser ut til å hindre at disse elevene velger seg ut av videregående skole – problemene er antagelig altfor store til at videre skolegang er et alternativ. Med dette mener vi naturligvis ikke at de minst ressurssterke elevene bør få redusert hjelp. Det vi vil frem til, er at *potensialet for å holde elever i videregående opplæring* sannsynligvis er større for elever som ikke kan fremvise den samme kompleksiteten og dimensjonene av problemer som det de aller svakeste blant dem representerer. Her handler det blant annet om hvor tidlig elevens problemer fanges opp, og hvordan de omtales av elev og skole. Eleven kan si at skolen er «kjedelig», mens skolen kan oppfatte eleven som «lite interessert». I noen av disse tilfellene kan eleven fortelle om vanskelige fag og kunnskapshull, som gjør at han eller hun har problemer med å forstå begreper og henge med i undervisningen. En av informantene vi intervjuet mot slutten av undersøkelsen reflekterte slik over frustrasjoner og fortvilelse over manglende mestring som får bygge seg opp over tid:

Det jeg tror, er at [skolen] er veldig dårlig tilrettelagt for ungdommer som allerede har gitt opp skolesystemet. Fordi det er veldig mange barn som har det tøft på skolen, ikke sant? Ikke bare på grunn av det som skjer mellom elevene, men på grunn av at de ikke får hjelp til det de trenger hjelp til. Og de blir skuffa over at de ikke får noen hjelp fra skolen, og så vet du at du må stå opp klokka sju om morran og dra dit likevel, og hjem igjen klokka fire, ikke sant? Det blir en veldig, veldig lang arbeidsdag når du ikke kommer overens med noen, fra veldig ung alder. Så kommer du til videregående og stoffet blir hardere å pugge, men lærerne hjelper deg mindre og mindre fordi du blir større.

Gutt, IKT, overgangsslutter.

«Elevenes stemmer», slik de trer frem gjennom intervjumaterialet vi har hatt til rådighet, gir en påminnelse om hva Lødding (2006) skriver: at skolen og utdanningen premierer visse ferdigheter og egenskaper for læring. «Jeg har aldri vært så veldig skoleglad», sier ei jente i materialet vårt,²¹ og antyder nokså forsiktig det skolen vet, men dessverre ikke alltid klarer å kompensere for, at elever kommer til institusjonen med svært ulike erfaringer og forutsetninger for å greie seg gjennom utdanningsløpet. For mange av dem blir møtet med utdanningsinstitusjonen en bekreftelse av idealer og holdninger de er kjent med hjemmefra, og skolen blir en trygg og stimulerende arena hvor de får brukt seg selv og strukket seg mot sitt potensial for læring og kognitiv utvikling (Wiborg, Arnesen, Grøgaard, Støren og Opheim 2011). Det er imidlertid ikke disse elevene vi møter i materialet vårt. Her finner vi elevene som kanskje aldri har trodd på sine evner til å lære, som har strevd med skolen siden de var ganske unge og som ikke har opplevd mestringen som er nødvendig for å holde ut vanskelige perioder i studieløpet – og som vil inntre for de aller fleste uansett nivå. Vi finner også elevene som kanskje har klart seg «godt nok» til at det ikke har vært aktuelt å sette inn særlige tiltak i undervisningen, men som likevel strever – de som er redde for prøver, muntlige presentasjoner og som aldri har fått troen på at det de gjør eller den de er, er bra nok til å vise frem. Vi finner elevene som er preget av uro og sinne, av frustrasjon og resignasjon. Vi finner elevene som har problemer hjemme, vi finner de virkelig alvorlige tilfellene som handler om kombinasjoner av rus, omsorgssvikt, vold og psykiatri.

Spørsmålet vi vil reise er om skolen kan løse alle disse problemene. Det synes for oss som at en del av elevene som sluttet i videregående skole i Akershus skoleåret 2010-2011, kanskje ikke hørte hjemme i skoleinstitusjonen i det hele tatt, eller lever under forhold som gjør det umulig for dem å gjennomføre videregående på dette tidspunktet i livet. I materialet finnes det selvsagt også elever som ganske enkelt ikke har lyst til å gå på skolen, uansett evner og tilrettelegging. Også for disse spør vi om det er fruktbart for skolen å satse tungt, hvis målet er å forebygge bortvalg. Vi spør også, når målet er at flest mulig skal fullføre og bestå, om ikke hovedsatsningen fra skolens side burde handle om elevene som i vårt utvalg befinner seg mellom disse to ytterpunktene – de som er for svake til at de kan klare seg helt på egen hånd, men tilsynelatende for velfungerende til at det tunge hjelpeapparatet med psykiatri og barnevern må kobles inn. I denne brokete massen av elever finnes det antagelig en del som kunne tjene på generelt større oppmerksomhet og kunnskap om psykiske problemer blant ungdom. Faglige vansker representerer også et sentralt problem for denne gruppen. Felles for

²¹ Jente, helse- og sosialfag, overgangsslutter

psykiske vansker eller faglige problemer er at dette ser ut til å kunne skjule seg bak betegnelser som «feilvalg» og «lav motivasjon», som både elever og skoler bruker hyppig for å forklare bortvalg av videregående opplæring. I det komplekse bildet som gjennom vårt materiale tegnes av gjennomstrømming i videregående skole, kan derfor oppfatninger om årsaker til slutting vise seg å fungere mer som *symptomer* på elevens problemer enn de egentlige, krevende og sammensatte årsakene som gjør at de ender opp med å ta et valg om å slutte i videregående opplæring. Felles for psykiske og faglige vansker er derfor også at det er både tid- og ressurskrevende å ta tak i og rette opp slike problemer, og at en slik innsats må starte lenge før eleven begynner i videregående skole.

Referanser

- Akershus Fylkeskommune (2011). *Karakterutvikling, fullført og avbrutt opplæring. Skoleårene 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011.*
<http://www.akershus.no/tema/Statistikk/vgo/>. Sist lest 30.mars 2012.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760-822.
- Anvik, Cecilie H. og Ann Kristin Eide (2011). *De trodde jeg var en skulker, men egentlig var jeg syk. Ungdom med psykiske helseproblemer med svak tilknytning til skole- og arbeidsliv.* NF-notat nr. 1001/2011. Bodø: Nordlandsforskning.
- Audas, R. & Willms, J. (2001). *Engagement and Dropping out of School: A Life Course Perspective.* Canada: Human Resources Development.
- Barrington, B. L. & Hendricks, B. (1989). Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts, and nongraduates. *Journal of Educational Research*, 82(6), 309-319.
- Baumann, Z. (1990), *Thinking Sociologically.* Malden, Oxford: Blackwell publishers
- Birkelund, G.E., Hermansen, A.S. & Evensen, Ø. (2010), *Skolesegregering – et problem? Elevsammensetning, frafall og karakterer i Oslo-skolen.* Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. UiO
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality.* New York/London: John Wiley.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In Karabel, J. & Halsey, A.H (Eds.), *Power and Ideology in Education.* New York: Oxford University Press.
- Byrhagen, K., Falch, T. & Strøm, B. (2006), *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretning og fylke.* Rapport 8. Trondheim: SØF.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., & Necherman, H.J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Caspersen, Joakim, Øyvind Wiborg og Berit Lødding (2011): *Praksisutbytte? Kunnskapsoversikt om ungdoms utbytte av praksis i opplæringen.* NIFU-rapport 6/2011. Oslo: NIFU.
- Falch, T., Nyhus, O.H. & Strøm, B. (2011), *Betydning av grunnskolekarakterer og fullføring av videregående opplæring.* Rapport 3. Trondheim: SØF
- Finn, J. D. (1989), Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Forskning.no: «Vil forstå ADHD». Dato: 6. februar 2011. Journalist: Elin Fuglsnes.
<http://www.forskning.no/artikler/2011/juni/290098>. (lesedato: 11. januar 2012)
- Gambetta, D. (1987), *Were they Pushed or did they Jump? Individual Decision Mechanisms in Education.* Cambridge: Cambridge University Press. – Oslo: Norwegian University Press.
- Grøgaard, Jens B. (1997), *Skolekontroversen. Belyst ved to norske utvalgsundersøkelser.* Avhandling til dr.philos. Fafo-rapport 222. Oslo: Fafo
- Hyman, H. (1953). The Value System of Different Classes: A Social Psychological Contribution to the Analysis of Stratification. I: Bendix, R. og Lipset, M.S. (red.): *Class, Status and Power.* New York/ London: The Free Press/ Macmillan.

- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A. & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology, 38*(6), 525-549.
- Kvalsund, Rune og Jon Olav Myklebust (1998). *Innestegning, utestegning eller inkludering? Om læringsvilkår, gjennomstrøyming og fråfallsmønster for særvilkårselevar i videregående opplæring*. Forskningsrapport nr. 35. Volda: Høgskolen i Volda/Møreforskning.
- Lamb, S. (2011), School Dropout and Completion in Australia. In Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (eds) (2011). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*, Springer: Dordrecht.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (eds) (2011). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*, Springer: Dordrecht.
- Lødding, Berit (2006). «Samtaler med ungdom utenfor videregående opplæring». I: Markussen, E., B. Lødding, N. Sandberg og N. Vibe: *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* NIFU STEP-rapport 3/2006. Kapittel 5, side 119-157. Oslo: NIFU STEP
- Lødding, Berit (2004). *Tap og vinn med samme sinn? En evaluering av det karakterbaserte inntaket til videregående opplæring i Akershus høsten 2004*. NIFU STEP-skriftserie nr. 24. Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, Eifred (2000). *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 4-kullet*. Fafo-rapport 341. Oslo: Fafo.
- Markussen, E. (2003). *Valg og bortvalg. Om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16-åringene i 2002. Første delrapport i prosjektet Bortvalg og kompetanse*. NIFU skriftserie 5/2003.
- Markussen, E. & Sandberg N. (2005). *Stayere, slutttere og returnerte. Om 9759 ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring frem til midten av det tredje skoleåret*. NIFU STEP skriftserie 6/2005. Oslo: NIFU STEP
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002*. NIFU STEP rapport 3/2006
- Markussen, E., Frøseth, M.W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002: hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Rapport 13. Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E., Frøseth, M.W. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-completion in Norwegian Upper Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Volume 55, Issue 3, 2011, Pages 225 – 253. Routledge: London.
- Markussen, E., Lødding, B. & Holen, S. (2012). *De' hær e'kke nokka for mæ. Om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011*. Rapport 10. Oslo: NIFU.
- Newman, F.M., Wehlage, G.G. & Lamborn, S.D. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. In Nexman, F. M. (Ed.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. New York-London: Teachers College Press.
- Raffe, D. (2011). Participation in Post-Compulsory Learning in Scotland. In In Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (Eds.), *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Dordrecht: Springer.

- Rinne, R. & Järvinen, T. (2011). Dropout and Completion in upper secondary education in Finland. In Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (Eds.), *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Dordrecht: Springer.
- Rumberger, R.W. (2004). Why students drop out of school. In G. Orfield (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rumberger, R.W. (2011). High School Dropouts in The United States. I Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (eds) (2011). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*, Springer: Dordrecht.
- SSB (2011). *Mange grunnskolepoeng gir høy gjennomføring*. Lest September 15, 2011, from <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/>
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-07) «...og ingen sto igjen». Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding nr. 44 (2008-09) *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Støen, Janne, Torunn Tinnesand og Kirsti Tvetereid (2010). «Frafall eller frastøting – hvorfor slutter elevene?» I: *Utdanning*, 17. oktober 2010. Side: 36-38.
- 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. Oslo: NIFU STEP.
- Vibe, N., Brandt, S. & Hovdhaugen, E. (2011). *Underveis i videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet. Underveisrapport fra prosjektet "Struktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse"*. Rapport 19. Oslo: NIFU.
- Wiborg, Øyvind, Clara Åse Arnesen, Jens B. Grøgård, Liv Anne Støren og Vibeke Opheim (2011). *Elevers prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien?* Nifu-rapport 35/2011. Oslo: Nifu.
- Willis, P. (1977): *Learning to Labour. How Workingclass Kids get Workingclass Jobs*. Hampshire: Glower pUb.

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no