

”Å undersøke i hvilken grad den enkeltes langsiktige mål kan motvirke frafall i videregående skole”

Masteroppgave i psykologi

Studieretning: Læring - hjerne, atferd, omgivelser

Institutt: Psykologisk institutt

Heena Saleem Chaudhry
vår 2016

Kandidatnr: 10000.



NTNU – Trondheim
Norwegian University of
Science and Technology

Innledning

I de siste årene har frafallet i videregående skole fått mer oppmerksomhet, spesielt ettersom arbeidsmarkedet i dag stadig krever høyere utdanning og konsekvensene har blitt mer alvorligere (Kunnskapsdepartementet, 2012). Det er også høyere sannsynlighet for dårlig levekår og helse (Markussen, 2009) dersom man ikke fullfører (Hernes, 2010). Etter at Reform 94 ble iverksatt begynner nesten alle direkte på videregående skole etter grunnskolen, men ikke alle fullfører. Med utgangspunktet i frafallet i videregående skole, tar denne oppgaven for seg å se om langsiktige mål for den enkelte kan redusere frafall.

Denne oppgaven tar for seg elever som går siste året på videregående opplæring, studiespesialisering. Gjennom kvalitative intervju samtaler med elevene fikk jeg kjennskap til deres meninger om deres egne skoleprestasjoner og hvordan de selv mener disse kunne forbedres.

Tidligere forskning på frafall har kartlagt hvilke sammenhenger det er mellom gjennomføring av videregående skole og en rekke sosiale bakgrunnsfaktorer som kjønn, forelderens utdanning, om ungdommene bor sammen med begge foreldre fram til 15 år, majoritets- og minoritets elever og ungdommenes prestasjon på ungdomskolen (Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008). Vi kan ikke endre på disse sosiale bakgrunnsfaktorene, men fra transaksjonsmodell kan vi lære at barn blir påvirket av flere nivåer, dermed kan tiltak om frafall foregå på flere områder.

Ved bruk av utviklings-, lærings og motivasjonsteorier skal vi se nærmere på hvilke faktorer som kan bidra til å redusere frafallet i videregående opplæring. Hovedfokuset vil ligge på om klare målsettinger hos den enkelte kan bidra til å redusere frafall i videregående skole.

Forord

Denne masteroppgaven har vært krevende, men jeg har lært mye og det har vært en morsom prosess, spesielt var mitt første møte med informantene en morsom opplevelse jeg aldri kommer til å glemme. En stor takk til skolens rådgiver, kontaktlærer og elevene som deltok i prosjektet mitt.

Jeg vil også takke min veileder Hroar Klempe som har motivert og veiledet meg gjennom hele prosessen med gode råd og innspill. Gjennom denne prosessen har interessen for frafall økt med en større forståelse for elever som har vanskeligheter på skolen.

Jeg vil også takke mamma for støtten, hun har motivert meg underveis. Det har også Gauhar som har holdt ut gjennom alle opp- og nedturene gjennom hele skriveprosessen og motivert meg.

Nå har jeg endelig ferie og tid til min niese, Vaneeza Noor.

God lesning!

Sammendrag

Frafall i videregående skole er ikke noe nytt, men konsekvensene var blitt alvorligere. Arbeidsmarkedet krever høyere kompetanse og det er større fare for å utvikle psykiske lidelser (Hernes, 2010).

I løpet av de siste årene har det skjedd store endringer gjennom reformer i skolesystemet. Endringene trer i kraft for å gi elevene et bedre læringsutbytte, tilpasset opplæring og et av de viktigste momentene som ofte beskrives i reformene; mer oppmerksomhet rundt frafallsproblematikken. Forskningsprosjektet *Bortvalg og kompetanse* viser en sammenheng mellom frafall og en rekke sosiale bakgrunner som, kjønn, foreldres utdanning, sammenheng mellom fravær og prestasjon på ungdomskolen og videregående skole, minoritets- og majoritets elever.

Det kan også være andre årsaker til frafall i videregående skole som lite motivasjon, ingen eller dårlige målsettinger, eller adferds- og læringsvansker. I dette prosjektet ønsker jeg å se om langsiktige mål kan redusere frafallet.

Vi har seks dimensjoner for læringsprosesser som kan gi bedre læringsutbytte til elever. De seks er: intensitet, feedback, selvregulering, progresjon og to bakenforliggende dimensjoner *motivasjon* og *selvoppfatning*. Motivasjon er et ord som blir mye brukt av informantene selv og jeg har valgt å bruke fire motivasjonsteorier; *adferdsforsterkning*, *behovsteori*, *målsetting* og *indre motivasjon*, samt lærings- og adferdsvansker som et eget moment i min frafallsforskning.

Jeg har valgt å bruke kvalitativ semi-strukturerte intervju samtaler som metode for min oppgave. I metoddelen beskriver jeg framgangsprosessen, og vurderer oppgavens reliabilitet, validitet og etiske retningslinjer. Totalt har jeg benyttet meg av åtte deltagere som gikk sitt siste år på studiespesialisering. I analysedelen drøfter jeg begrepene fra teoridelen opp mot hva informantene forteller på intervjuene.

I resultatdelene kommer jeg fram til at langsiktige mål kan redusere frafall. Når man setter mål for hva informanten ønsker å oppnå, er det viktig at han/hun får feedback,

ser progresjon, får veiledning og opplever mestringsfølelse. Langsiktige mål være gode grunnlag for å motivere elever.

INNHALDSFORTEGNELSE

Innledning	2
Forord.....	3
Sammendrag.....	4
Innholdsfortegnelse.....	6
Introduksjon og valg av tema.....	8
Problemstilling	9
Oppgavens oppbygging.....	10
Forskning om frafall.....	11
Endring i reform	11
Fra Reform 94 til Kunnskapsløftet.....	11
Frafall	12
Forskning på frafall.....	13
Bortvalg og kompetanse.....	13
NY giv.....	18
TEORI.....	19
Læring	22
Målorientering.....	29
Selvopfatning	30
Attribusjon - Årsaksforklaring	32
Selvakseptering	34
Sammendrag.....	36
Fire motivasjonstyper	37
Sammendrag.....	43
Adferdsvansker.....	45
METODE.....	48
Litteratur	48
Hvordan forske på frafall og langsiktige mål	48
Kvalitativ og kvantitativ forsknings metode	48
Kvantitativ forskningsmetode.....	49
Kvalitativ forskningsmetode.....	49
Intervjusituasjon og utvalg.....	52
Intervjuspørsmålene	53
Reliabilitet, Validitet og generalisering	54
Etikk	56
Kort introduksjon om informantene.....	58
ANALYSE.....	60
Foreldrenes utdanning og oppfølging.....	60
Trivsel.....	63
Skoleprestasjon og Attribusjonsstil	63
Studieveileder og lærer	67
Langsiktige mål	68
DIKSUSJON/KONKLUSJON	71
Litteraturliste	73
<i>Vedlegg 1</i>	<i>77</i>

Introduksjon og valg av tema

I løpet av de siste årene har det vært store endringer av reformene i videregående opplæring og en av de store endringene i denne perioden er Reform 94 og Kunnskapsløftet 2006. Fra og med 1994 fikk alle elever rett til videregående opplæring og de elevene som hadde behov til spesialundervisning, som tidligere havnet bakerst i søknadslisten, ble nå stilt på lik rekke med de andre søkerne. Tolv år etter at Reform 94 var innført, fikk vi en ny reform, Kunnskapsløftet 2006. Denne reformen omfattet hele 13 år skolegang; barneskolen, ungdomskolen og videregående opplæring (Markussen, 2009). Denne reformen skulle gi elever bedre læringsutbytte, styrke grunnleggende fag som norsk og matematikk, gi tilpasset opplæring til de som hadde behov for det og et av de viktigste momentene; mer oppmerksomhet rundt frafallsproblematikken (Sandberg & Høst, 2009).

Etter at vi fikk Reform 94 fortsatte nesten alle i videregående opplæring etter at de var ferdige på ungdomskolen. I kullet fra 2007 (ungdomskolen) begynte hele 96 prosent på videregående opplæring rett etter grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2007, i Frøseth & Markussen, 2009). Selv om nesten alle starter på videregående opplæring, er det fortsatt mange som ikke fullfører. I et forskningsprosjekt om frafall på Østlandet viste det seg at det er kun 65,8 prosent som oppnådde studie- og yrkeskompetanse innen fem år (Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008)

Forskning om frafall har prøvd å kartlegge hva som kan være årsaken til at frafallet er så stort fra et individnivå til et samfunnsnivå. Forhold som kan forklare variasjonen i frafall, for eksempel forskjeller i sosial bakgrunn (foreldrenes utdanning, jobb, bosted, foreldrestil osv.) er tidligere prestasjon på grunnskolen og holdninger (Markussen, 2011). Andre årsaker til frafall kan være lite motivasjon eller lærings- og adferdsvansker.

I dette prosjektet har jeg valgt å se på hvilke tiltak som kan iverksettes for å redusere frafall i videregående skole. Jeg ønsker å se om langsiktige mål hos elever kan redusere frafall i videregående skole.

Problemstilling

Frafall i videregående skole er et viktig samfunnsproblem og interessant tema.

Tema jeg har valgt for denne oppgaven er frafall i videregående skole og problemstillingen min er følgende:

"Å UNDERSØKE I HVILKEN GRAD DEN ENKELTES LANGSIKTIGE MÅL KAN MOTVIRKE FRAFALL I VIDEREGÅENDE SKOLE"

Hovedfokuset mitt er hvordan langsiktige mål kan motvirke frafall. For å kunne belyse dette spørsmålet, må vi se på tidligere forskning om frafall, tiltak som har blitt iverksatt og utviklings-, lærings og motivasjonsteorier.

Oppgavens oppbygging

Oppgaven starter først med en historisk introduksjon av reformendringer og hvorfor vi har hatt behov for det. Deretter skal vi se på forskning som har blitt gjort på frafall i norske skoler. Oppgaven begynner med å se på forskningsprosjektet *Bortvalg og kompetanse*, som tar for seg frafall på Østlandet som har funnet sammenhenger mellom gjennomføring av videregående opplæring og en rekke sosiale bakgrunnsfaktorer. Det neste prosjektet som legges til grunn for oppgaven er *Ny giv* som hadde som mål å starte med forebyggende tiltak fra barneskolen av, slik at elevene skulle ha større sannsynlighet for å bestå videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2013).

I teoridelen tar jeg for meg de seks dimensjoner i læringsprosessen, de består av intensitet, feedback, selvregulering, og progresjon samt to bakenforliggende dimensjoner motivasjon og selvoppfatning som begge har en relasjon til de fire andre læringsprosessene. Deretter skal vi se på de fire motivasjons teoriene, og tilslutt læring,- og adferdsvansker.

I metoddelen gjør jeg rede for hvilken metode som har blitt benyttet til innsamling av datamaterialet, deretter vurderer jeg oppgavens reliabilitet, validitet og etikk. Avslutningsvis i denne delen kommer det en kort introduksjon av alle informantene.

I analysedelen tar jeg for meg begrepene fra teoridelen og setter disse opp mot hva informantene har svart under intervjuene. Helt avslutningsvis trekker jeg en konklusjon, basert på hva som kom fram i analysedelen.

Forskning om frafall

Endring i reform

De siste årene har Norge brukt store ressurser på å planlegge og bygge nye skoler. Utdanningspolitikken har gjennom tiden innført store endringer i skolereformen, for at flere skal ta høyere utdanning. Målet med endring i skolereformen var blant annet sosial utjevning og lik mulighet for høyere utdanning for alle.

En av de største utdanningsrevolusjoner var på 1960-tallet som førte til sterk økning i antall elever som tok høyere utdannelse. 1960-tallet var det ca. 13 prosent av ungdommer som fullførte gymnaset. Økningen fra 13 prosent til 20 prosent økte raskt etter at det ble opprettet yrkesskoler og fagskoler og varigheten på disse kursene var fra under et halvt år til fire år (Øia & Fauske, 2010)

Antall studenter som søkte videregåendeopplæring økte fort, som førte til at det ble et kapasitetsproblem, som førte til utbygging av nye skoler. Og i 1978 fikk vi en ny reform. Den nye reformen opphevet skillet mellom gymnaset og yrkesskolen og ble erstattet med sammensatt videregående skole som besto av allmennfaglig og yrkesfaglig studieretning som skulle en bedre struktur (Øia & Fauske, 2010 side 150). Den nye reformen førte til at 60 prosent av 16 åringene søkte videregående skole og tallet økte til 84 prosent åtte år senere (Markussen, 2009, s. 150)

Den økende etterspørselen, som var et resultat av økende endring i arbeidsmarkedet, førte til at fylkeskommunene ikke hadde kapasitet til å ta imot så mange elever (spesielt yrkesfag). Dette endte opp med begrensinger i inntaket. De elevene som var eldst, hadde best karakterer og mest arbeidserfaring, kom først i køen. De elevene som hadde behov for spesialundervisning ble mins prioritert (Inga, 2014). Behovet for en ny reform var stor, førte til at vi fikk reform 94. (Markussen, 2009)

Fra Reform 94 til Kunnskapsløftet

Før Reform 94 ble innført hadde ikke alle ungdommer rett til videregående opplæring. 20 år senere fikk vi en ny reform, som regnes som en av de viktigste endringene, alle hadde fra og med da rett til videregående opplæring. Fra 1994 var det

fylkeskommunens ansvar å ha nok plasser til alle søkere som kom rett fra ungdomskolen. Målet med den nye reformen var å bedre kvaliteten til yrkesfag og få bedre sammenheng mellom yrkesfag og arbeidsmarkedet. Det skulle også være lettere å søke høyere utdanning etter videregående opplæring (Sandberg & Høst, 2009).

De negative resultatene fra internasjonale tester i norsk og matematikk, gjorde at oppmerksomhet om frafall økte. Dårlig struktur førte til at det relativt raskt ble behov for en ny reform.

Høsten 2006 ble det innført en ny reform. Kunnskapsløftet gjelder hele den 13-årige grunnopplæringen og den skal gi et bedre læringsutbytte til elever, styrke grunnleggende fag som norsk og matematikk og gi mer tilpasset opplæring til den enkelte. Den skulle også vise frafallet mer oppmerksomhet (Sandberg & Høst, 2009).

Den nye reformen skulle redusere frafallet, men man kan ikke se noen framgang (Markussen, 2011). Mange teoretikere har prøvd å kartlegge hva som kan være årsaken til frafallet og hvem som er i faresonen, både på individnivå og samfunnsnivå. Vi skal nå se litt nærmere på forskningen med tanke på definisjon og konsekvenser av frafall.

Frafall

Definisjonen av frafall varierer fra land til land og derfor bør man være forsiktig før man sammenligner frafall internasjonalt (Markussen, 2011). Vi kan se litt nærmere på hvordan Norge og Danmark definerer frafall.

"I den danske profilmodellen defineres frafall som de som ikke har bestått videregående opplæring 25 år etter avsluttet grunnskole" (Markussen, 2011, s. 11). Med dette menes det at frafall bregnes når personene har blitt 40 eller 41 år. Den danske profilmodellen teller også med de elevene som aldri startet på videregående opplæring etter grunnskolen (Markussen, 2011).

I den norske offisielle statistikken definerer man frafall annerledes enn Danmark. Man skiller mellom de som har gjennomført treårig videregående opplæring – uten å

bestå alle fag, og de som avslutter uten å gjennomføre. De som regnes i frafallskategorien er de som ikke har fullført videregående opplæring innen fem år (regnes fra det påbegynte året i den videregående opplæringen). De elevene som aldri startet på videregående opplæring etter grunnskolen regnes ikke i frafallskategorien (Markussen, 2011).

Vi ser her at definisjon på frafall er veldig forskjellig. Jeg har valgt å ikke å sammenligne frafall med andre land på grunn av forskjeller i avgrensning og definisjon.

Etter at den nye reformen ble innført, fortsatte nesten alle elever direkte fra grunnskolen til videregående. Av alle disse elevene er det kun 69 prosent (kullet fra 2006) som fullførte videregående opplæring innen fem år. Tallet for de som fullførte innen normalprogresjon var 56 prosent (Gimse, 2014). Frafallet i videregående skole er stor, og konsekvensene av det påvirker individet samtidig som det har store økonomiske kostnader for samfunnet.

Det er mye forskning om hvem som er i risikogruppen for ikke å fullføre videregående skole og konsekvensene av det. Vi skal i de neste kapitlene se litt nærmere på forskning som har blitt gjort på frafall, hvem som er i risikogruppen og konsekvenser av frafall.

Forskning på frafall

Bortvalg og kompetanse

I prosjektet *Bortvalg og kompetanse* valgte Markussen, Frøseth, Lødding og Sandberg å bruke begrepet *bortvalg* framfor det tradisjonelle begrepet *fracfall* som signaliserer at eleven slutter på skolen, uten at han/hun har kontroll over situasjonen, men med *bortvalg* menes det at eleven har takket nei til tilbudet. Forskningsprosjektet tok for seg bortvalg i videregående skole (Østlandet). Det var totalt 9 749 elever som deltok, og de ble fulgte i fem år, gjennom ungdomskolen og inn og ut av videregående opplæring (Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008).

Forskningsprosjektet tok for seg studiespesialisering og yrkesfaglig opplæring. Det er store forskjeller mellom disse to studieprogrammene når det kommer til frafall. I det studieforbereidende utdanningsprogrammene var det ca. 83 prosent av elever som hadde fullført videregående skole sammenlignet med yrkesfaglig utdanningsprogram, hvor det var ca. 60 prosent som fullførte videregående opplæring innen fem år (kullet 2002) (Gisholt, 2013). Andelen som fullfører videregående opplæring varierer veldig fra fylke til fylke. Videre skal vi se litt nærmere på tall fra Østlandet i dette forskningsprosjektet:

Etter å ha fulgt ungdommer gjennom videregående opplæring fant vi at 65,8 prosent av ungdom som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år seinere. Dvs. at 34,2 prosent ikke hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse. Disse fordelte seg med 14,8 prosent som hadde sluttet før de var ferdige og 19,4 prosent som hadde gjennomført hele løpet, men uten å bestå. (Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008, s. 11)

Vi ser her at frafallet i Østfold er høyere enn det gjennomsnittlige frafallet i hele Norge. Oppdelingen av antall elever som fullfører treårig videregående, uten å bestå og de som ikke avslutter underveis (drop-out) gir en bedre oversikt over situasjonen. Årsaken til hvorfor frafallet er så stort kan ikke forklares ut fra en faktor, men det er flere forhold som kan være årsaken til frafall. Tall fra dette prosjektet viser at det er en sammenheng mellom gjennomføring av videregående skole og en rekke sosiale faktorer. (Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008).

Det viser seg at *jenter har en bedre kompetanseoppnåelse enn gutter*. 70,3 prosent av jenter hadde bestått videregående opplæring, 16,9 prosent hadde gjennomført uten å bestå og 12,7 hadde avsluttet opplæringen innen fem år i 2008. Hos guttene var det annerledes. 61,5 prosent fullførte, 21,7 prosent gjennomførte uten å bestå og 16,8 prosent fullførte ikke innen det hadde gått fem år (Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008).

Den andre faktoren som ble funnet var *foreldrenes utdanning*. Dersom minst én av foreldrene hadde høyere utdanning hadde elevene større sannsynlighet for å fullføre

å. Av elevene som hadde foreldre som hadde høyere utdanning oppnådde 70,3 prosent studie eller yrkeskompetanse, 16,3 prosent hadde gjennomført uten å bestå i enkelte av fagene og 9,9 prosent hadde avsluttet opplæringen innen tre år. Av elever som hadde foreldre som hadde fullført videregående opplæring var tallene følgende: 62,5 prosent, 21,5 prosent og 16,01 prosent. Av elever som hadde foreldre som kun hadde fullført grunnskoleutdanningen var tallene disse: 49,4 prosent, 25,7 prosent og 24,9 prosent (Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008).

Den tredje faktoren som ble påpekt var om *elevene bodde med begge sine foreldre når de var 15 år*. Det viste seg at av de elevene som bodde med begge foreldrene når de var 15 år gamle, var det 72,3 prosent som oppnådde studie eller yrkeskompetanse. Sammenlignet med de som ikke bodde med sine foreldre, 53,1 prosent. (Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008).

Det å være aleneforelder utgjør en fjerdedel av norske familier, altså er det ca. 122 000 enslige forsørgere og dette berører 177 000 barn og unge. Vi kan ikke si at alle disse elevene kan være i risikogruppen for ikke fullføre videregående skole. Det gir forskjellige utslag om foreldre har et langt forhold, aldri har vært i forhold eller har mange og korte forhold. De elevene som befinner seg i sistnevnte gruppe her, er de som kan være i faresonen for å ikke fullføre videregående opplæring. De er også mer utsatt for forskjellige psykiske lidelser (Kvillo, 2007).

Den fjerde faktoren som ble funnet var at majoritetselevene *hadde høyere studie- og yrkeskompetanseoppnåelse sammenlignet med minoritetselevene*. 62,2 prosent av majoritetselevene hadde oppnådd studie- og yrkeskompetanse, sammenlignet med minoritetselevene var det 59,9 prosent av de vestlige innvandrere, 57,4 prosent av ikke-vestlig innvandrere og 48,6 prosent av ikke vestlige etterkommere som hadde oppnådd studie- og yrkeskompetanse. I tabell 1 viser hvor mange som oppnår studie- og yrkeskompetanse og hvem som ikke fullfører (Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008).

Å komme fra en minoritetsfamilie er ikke alltid en fordel for studieprestasjoner. Elever med innvandrerbakgrunn fra ikke-vestlige land opplever store forskjeller mellom deres hjemland og Norge. Elevene og familien deres kan oppleve stress når

tilpasningen blir vanskelig på grunn av at normer, holdninger, verdier og lovverk er annerledes enn hva de kjenner til (Kvello, 2007). I en svensk studie som ble utført om flyktningebarn fra Bosnia, viste det seg at hele 35-50 prosent av barna hadde dårlig fysisk helse (Angel m.fl. 2001 i, Kvello, 2007, s. 194). Når det kommer til flyktningebarn er det viktig å huske at mange starter på ungdomskolen og videregående skole uten at de har gått alle årene på norsk barneskole. Disse elevene trenger mye hjelp og veiledning fra skolen.

	Oppnådd kompetans	Gjennomført ført uten å bes	Avsluttet opplæringen innen 3 år
Majoritets elever	67,2	18,2	14
Vestlige innvandrere	59,9	17,9	22,2
Ikke-vestlig innvandrere	57,4	25,5	17,1
Ikke vestlige etterkommer	48,6	25,9	25,5

Tabell 1: studieoppnåelse blant, majoritets elever, vestlige innvandrere, ikke-vestlig innvandrere og ikke vestlig etterkommere

Den femte faktoren som ble funnet var om elevene fikk innfridd på førstevalget sitt da de søkte videregående opplæring. Det viste seg at de elevene som fikk innfridd sitt førsteønske hadde større sannsynlighet for å oppnå studie- og yrkeskompetanse; 69,1 prosent, sammenlignet med de som fikk plass på sitt andre eller tredjeønske; her var det bare 48,7 prosent som fullførte (Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008).

Det er en sterk sammenhengen mellom disse sosiale faktorene og elevenes sannsynlighet for å oppnå studie- og yrkeskompetanse. Samtidig er det andre faktorer som også spiller en viktig rolle, slik som motivasjon, læring, adferdsvansker, trivsel på skolen og langsiktige mål.

Frafall blant minoritetsspråklige elever

Det vi ser i sluttrapporten fra prosjektet *Bortvalg og kompetanse* er at det er høyere sannsynlighet for at elever med innvandrerbakgrunn slutter, sammenlignet med

majoritetselevene. I tabell 1 kan vi se at det er flere vestlige innvandrere som avslutter videregående opplæring innen tre år, sammenlignet med ikke-vestlige innvandrere og ikke-vestlige etterkommere. En annen årsak til dette kan være at noen av foreldrene til disse ungdommene oppholder seg i Norge på grunn av et tidsavgrenset arbeidsoppdrag (Lødding, Minoritetsspråklige i videregående opplæring, 2009).

Frafall blant minoritetsspråklige av Berit Lødding viser at frafallet blant minoritetsspråklige elever kan reduseres (blant annet) dersom en av foreldrene er i arbeid, eller har fullført videregående opplæring, men også dersom eleven selv (uavhengig av foreldre) bruker mye tid på lekser, da øker sannsynligheten for å fullføre videregående opplæring (Lødding, *Frafall blant minoritetsspråklige*, 2003).

Konsekvenser av frafall

Tallene fra videregående skoler på Østlandet gir en oversikt over hvor mange som fullfører og ikke fullfører. Per dags dato er studie- og yrkeskompetanseoppnåelsen viktigere enn noen gang, arbeidsmarkedet krever at du har fullført videregående utdanning, og konsekvensene av å ikke ha fullført videregående skole – påvirker ikke lenger bare eleven – men gir også store, økonomiske kostnader for samfunnet.

Avslutte (drop-out) eller å gjennomføre videregående opplæring uten å bestå i alle fagene kan gi konsekvenser, både på individ- og samfunnsnivå. To nye forskningsrapporter fra Kunnskapsdepartementet (tall fra 2010) viser hvilke konsekvenser frafall i videregående opplæring kan gi (Kunnskapsdepartementet, 2010). Ifølge rapporten "Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne", er det større sannsynlighet for elever som ikke oppnår studie- og yrkeskompetanse å gjøre det dårligere på arbeidsmarkedet enn elever som har oppnådd studie- og yrkeskompetanse. De elevene som ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse har større sannsynlighet for å bli arbeidsledige, utføre kriminelle handlinger og motta sosialhjelp.

Rapporten "Kostnader fra frafall i videregående opplæring", viser hvordan høyt frafall påvirker de offentlige kostnadene, som for eksempel trygde- og støtteordninger. Dersom et kull oppnår studie- eller yrkeskompetanse fra 70 til 80 prosent, sparer samfunnet 5,4 milliarder kroner på hvert kull (Falch, Johannesen, & Strøm, 2009).

NY giv

Som vi har sett tidligere er det en sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2013) mellom prestasjoner på ungdomskolen og videre prestasjon på videregående skole. Med utgangspunkt i dette ble det utviklet et treårig prosjekt; *Ny giv* hadde som mål å starte med forebyggende tiltak fra barneskolen av slik at elevene hadde større sannsynlighet for å bestå videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2013). Noen av tiltakene var:

- **1-4 trinn barneskole:**
 - Økning av antall timer i grunnleggende fag som norsk, matte og engelsk.
- **Ungdomskolen:**
 - Tilpasset tilrettelegging til de elevene som har faglige svake resultater.
 - *Arbeidslivdag*: Elevene skal få mulighet til å arbeide praktisk og de som har interesse for yrkesfaglige opplæring har muligheten til praksis. Som for eksempel de som er interessert i bygg- og snekkerarbeid.
 - Det blir *registrert fravær* fra ungdomskolen på vitnemålet slik at videregående skole får informasjon om fravær hos den enkelte.
 - *Rådgivning*: rådgiving om valg og informasjon om videre utdanning, slik at elevene kan ta et riktig valg.
 - Fra første året på videregående opplæring skal læreren og skolen ha en oversikt over hver enkelt elev slik at de kan kartlegge elevenes svakheter og får den ekstra oppfølgingen de trenger.

Sammendrag

Det er mange faktorer som er med på å forklare sammenheng mellom frafall og sosial bakgrunn, og dette kan fortelle hvem som er i risikogruppen for ikke å fullføre videregående opplæring. Vi kan også se at konsekvensene av frafall ikke bare påvirker personene selv, men også samfunnet og derfor er det viktig å redusere frafallet.

TEORI

De siste årene har skolesystemet gitt et bedre tilbud, med rett til videregåendeopplæring for alle og bedre sammenheng mellom yrkesfag og arbeidsmarkedet. Nesten alle ungdommer søker inn på videregående skole etter ungdomskolen, men ulempen er at en stor andel ikke fullfører. Vi har sett på hva som kan være årsaken til dette og konsekvenser av frafall. Vi skal se nærmere på ulike teorier som kan belyse denne problematikken.

Å endre sosial bakgrunn er ikke mulig, men man kan iverksette andre tiltak som blant annet å fokusere på motivasjon, bedre oppfølging og veiledning, eller gi foreldrene mer informasjon om fag på videregående skole.

Vi skal nå se på teorier innen utvikling, læring og motivasjon for senere bruke disse teoriene for å kunne analysere intervju samtale med informantene.

Barns utvikling

Barns oppvekst og sosialisering handler i økende grad om at de føres inn i samfunnet og blir en aktiv deltager. Gjennom denne prosessen foregår det en endring i barns utvikling, læring og modning (Kvvello, 2008).

”Utvikling kan defineres som tidsbundne endringer i mennesker og dyrs strukturer og funksjoner som et resultat av biologiske og miljømessige forhold” (Tetzchner, 2001, s. 7). Utvikling er i endring hele tiden, enten det er fysisk eller psykisk endring og er svært lite reversibel. Vi kan si at en endring er utvikling som forekommer i en bestemt tid hos mange individer (Tetzchner, 2001). Læring kan defineres som ”...endring eller forandring av opplevelse og atferd som følge av erfaringer skapt av prosesser mellom personer og miljøet” (Kvvello, 2008, s. 8).

I et historisk perspektiv har utviklingspsykologi hatt ulike teorier om barns utvikling. Vi skiller mellom hovedeffektsmodellen, interaksjonsmodellen og transaksjonsmodellen.

Hovedeffektmodellen forutsetter at mennesker er resultat av biologien og miljøet. (Kvello, 2008)¹. Det biologiske kan være bestemte gener som kan føre til sykdom. Genet er hovedeffekt. Den miljømessige hovedeffekten kan for eksempel være akutt sykdommen, slik som for eksempel multippel sklerose som er en kronisk nervesykdom betennelse som kan føre til blant annet til lammelser og stivhet i musklene, nedsatt motorikk og reduser syn (Nyberg-Hansen, 2011). En slik hendelse som får konsekvenser under utviklingen kan føre til en gjennomtrengende innvirkning på utviklingen vår (Tetzchner, 2001).

Interaksjonsmodellen ivaretar både den biologiske utviklingen og utvikling fra miljøet. (Kvello, 2008). For eksempel vil et miljø med mye talebasert samspill føre til at barn kan få god språkutvikling. For døve barn derimot vil ikke dette gi en språkutvikling. For dem vil en tilrettelegging for bruk av tegnspråk kunne gi bedre nytte. Her er det en interaksjon mellom barns hørsel og miljømessige forhold.

Bronfenbrenners økologiske transaksjonsmodell

Det er mange faktorer som kan bidra til barns utvikling. Utviklingsteorier har antagelser om risiko- og beskyttelses-faktorer for barns utvikling. For eksempel vil et barn til enslige forsørgere være i risikogruppen for ikke å fullføre videregående skole sammenlignet med barn som har begge foreldre under oppdragelsen. Det er en interaksjonseffekt mellom barn og miljøet hjemme (Tetzchner, 2001). Urie Bronfenbrenner (1979) videreutviklet dette begrepet og kalte modellen sin for økologisk transaksjonsmodell. For at vi skal kunne få kunnskap om menneskers utvikling, kan vi ikke kun direkte observere deres atferd. Vi må også se på det miljøet han eller hun lever i. Det foregår en gjensidig transaksjonseffekt mellom barn og det miljøet det befinner seg i.

Menneskers utvikling består av sammensatte strukturer. Han introduserer også begrepet *kronosystem*, som betyr at det skjer en forandring over tid og knytter dette til den proksimale prosessen. En proksimal prosess handler om at barn lærer mer dersom de får litt hjelp av en som er mer erfaren. Bronfenbrenner deler disse sammensatte

¹ *Hovedeffektmodellen* har fått lite empirisk støtte ettersom deres forklaring om barns komplekse utvikling er anslått å være for simpel, men dette er et godt utgangspunkt for videre forskning.

strukturene inn i fire systemer som mennesker påvirker og påvirkes av (Bronfenbrenner, 1979).

Mikrosystemet er den innerste sirkelen som er knyttet til det daglige, Bronfenbrenner kaller det *face-to-face interaction*. De vil si de menneskene vi møter nesten hver dag, det kan være hjemmet, nærmiljøet, barnehage, skole, SFO, arbeidsplass og aktivitetssenter. Disse mikrosystemene har en direkte påvirkning på barn (Bronfenbrenner, 1979)

Mesosystem består av forholdet mellom to eller flere mikromiljø som barnet selv aktivt deltar i. Bronfenbrenner (1979 i Kvello, 2007) hevder at dersom man stiller svakt i ett mikrosystem kan dette kompenseres for ved å forsterke et annet mikrosystem. Dersom barnet får lite hjelp til lekser hjemme, kan hun/han heller benytte skolens tilbud om leksehjelp.

Ekosystem er det tredje systemet i sirklene og har en indirekte påvirkning på barn, men er viktig for barnets fungering. Eksempel, foreldrenes arbeidsplass (arbeidstid, ferie osv.), deres slektning og sosiale nettverk (Bronfenbrenner, 1979)

Makrosystem er det siste systemet rundt sirkelen, og representerer grunnmuren for barnet (Bronfenbrenner, 1979). Det er det samfunnet vi lever i; de regler, rettigheter og plikter staten og folkevalgte politikere bestemmer til enhver tid. Men også de økonomiske ressursene samfunnet tilbyr som barnetrygd og barnehagedekning, som ofte er med på å jevne ut store forskjeller mellom familier (Kvello, 2007).

Ifølge denne modellen er det flere forhold som påvirker barnet. Denne kan derfor gi en mer nyansert forståelse av frafall i videregående skole. Hva er det som svikter? Er det mikrosystemet? Er det foreldrene som ikke gir dem nok oppfølging eller setter de for små krav? Eller er det lite/dårlig samarbeid mellom skolen og foreldrene, eller er det skolesystemet som ikke fungerer? Det kan være mange årsaker til hvorfor elever ikke fullfører videregående opplæring. Men ut ifra denne økologiske transaksjonsmodellen kan vi lese at tiltak for å redusere frafall kan foregå på flere nivåer, ettersom alle påvirker og påvirkes av eleven.

Læring

Læring kan defineres som ” a process by which experience produce a relatively enduring and adaptive change in an organism’s capacity” (Passer , Smith, Holt, Bremner, Sutherland, & Vliek, 2009, s. 281).

Læringsprosesser

Kvello (2008) har satt sammen seks sentrale dimensjoner i læringsprosesser fra ulike teorier. Fire av disse dimensjonene er *intensitet*, *feedback*, *selvregulering*, og *progresjon*. Disse dimensjonene har en relasjon til to bakenforliggende dimensjoner, *motivasjon* og *selvoppfatning*. For at elever skal få mest mulig læringsutbytte kan kunnskapen om disse dimensjonene være viktig.

Intensitet

Den første dimensjonen i læringsprosessen er intensitet. Vi hører ofte ordtaket "øvelse gjør mester!" for å kunne bli "mester" i en ferdighet må man øve mye (Kvello, 2008). Ønsker man progresjon i ferdigheten avhenger det av hvor mye man trener på ferdigheten (Gupta & Cohen, 2002 i Kvello, 2008). Med ferdigheter menes det "å være dyktig" og dette begrepet benyttes til å forklare et resultat man ønsker å oppnå. Det er ofte snakk om forskjellen mellom talent og ferdighet. Et talent er en medfødt evne en person har, mens ferdigheter derimot er noe man kan øve på. (Pedersen, 2008). Dersom man ønsker å bli flinkere i matematikk må man øve mye, repetere oppgaver slik at det blir lettere å hente opp ferdighetene senere. Når man senere klarer å løse matematikkoppgavene kan dette gi økt mestringsfølelse.

Intensitet kan være et viktig element for de svake elevene for at de skal kunne mestre de grunnleggende fagene som norsk og matematikk. Denne teorien ble satt ut i praksis i en barneskole i Trondheim. Her var noen elever som hadde vanskeligheter i matematikk, noen som hadde konsentrasjonsvansker og noen som hadde liten tro på at de kunne mestre regning. I forhold til sine klassekamerater lå disse elevene langt bak. Målet som ble satt for disse elevene var først og fremst å lære seg de fire regneartene, addisjon, subtraksjon, multiplikasjon og addisjon. Det andre målet var å endre

holdningen til faget og øke motivasjonen (Sigmundson & Wiedemann, 2008). Elevene fikk låne en bærbar PC hver, et dataprogram og matematikkøvelser. For hvert oppgave som elevene klarte skulle de få et diplom for at de hadde fullført. Først startet elevene med å jobbe uten tidspress og fordelene med å bruke PC var at elevene fikk umiddelbart tilbakemelding på om de hadde regnet riktig eller feil. Til å begynne med hadde elevene opp til 85-90 prosent feil på oppgavene, uken etter hadde de 60 prosent feil på oppgavene. Elevene så progresjon i arbeidet sitt og syntes at det var morsomt og fortsatte med å regne. For å kunne få diplom måtte elevene regne opp til 400-500 oppgaver i løpet av en time. Elevene ble etter hvert mer motiverte og konsentrerte seg mer, årsaken til dette var mestringsfølelsen det ga ved riktig svar. Etter noen uker hadde alle elevene fått diplom for å ha fullført alle oppgavene. Det ble ikke brukt noen form for lek, sang eller Lego, men tvert i mot spesifikke oppgaver for å hjelpe elevene. Utfordringen som mange elever har i de enkelte fagene bør ikke løses med lek og moro mener Sigmundsson. Man bør jobbe intensivt med de spesifikke ferdighetene. Dette vil føre til økt mestring, bedre konsentrasjon i timen og økt motivasjon (Sigmundsson & Wiedemann, 2008).

Feedback

Når man øver på en ferdighet må man justere strategien, endre den, repetere mer eller bare finpusse den. For å kunne vite hva som må forbedres trenger man *feedback* (tilbakemelding) (Kvelling, 2008). Det er tre former for feedback man kan få, tilbakemeldingen som man gir til seg selv, tilbakemelding fra omgivelsene og det siste, tilbakemelding fra teknologi.

Tilbakemelding til seg selv: En av de viktigste kildene til å opprettholde indre motivasjon er å gi ros til seg selv. Ved å reflektere over sin egen innsats, hjelper det på å korrigere innsatsen for å kunne nå målene sine (Kvelling, 2008) og det har en betydning for elevers læringsutbytte (Dobson & Søby, 2012). Denne tilbakemeldingen kan være positiv, nøytral eller negativ.

Tilbakemelding fra omgivelsene: "Mennesker lærer av hverandre fordi vi har ulike kunnskap og kompetanse, men også fordi vi har ulike posisjoner som gir ulike oppfatninger og innfallsvinkler" (Kvelling, 2008, s. 85). Feedback fra andre mennesker hjelper oss med å se ting fra et annet perspektiv. Jevnlig tilbakemelding til elever kan

påvirke deres motivasjon (Kvello, 2008). Hvordan en lærer gir tilbakemelding til eleven kan være avgjørende for deres videre arbeid i faget.

Dobson & Søby (2012) mener at feedback bør preges av to hovedkategorier: Den ene formen for feedback er rettet mot hvordan eleven burde jobbe med oppgaven og den andre om elevens adferd og orden. Men dessverre er det slik at adferd og orden (oppmøte i timen og innleveringsfrister) er den feedbacken elever får først, framfor hvordan eleven gjør det faglig.

Tilbakemelding fra teknologi: Den tredje formen for tilbakemelding er gjennom teknologi, som for eksempel karakter på en flervalgsprøve via PC.

En annen form for feedback man kan få, er ved *sosial sammenligning*. Sosial sammenligning handler om at en person sammenligner seg selv med en annen person og ut ifra det vurderer sin innsats (Kvello, 2008). Når elever ikke har evnen til å vurdere seg med konkrete mål, vil de vurdere seg selv med andre i klassen, noe som kan gi negative konsekvenser. Resultatet deres er avhengig av den andre personens resultat (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Selvregulering

Selvregulering er viktig for å kunne oppnå de målene man ønsker. En elev som er selvregulert setter mål, bruker effektive strategier og regulerer strategi dersom det er behov for det. (O'Donnell, Reeve, & Smith, 2012)

Albert Bandura (1991) beskriver menneskets adferd som aktivt målrettet og viser til fire viktige dimensjoner som danner grunnlaget for at mennesker er handlende. Den første dimensjonen er intensjoner; man danner seg en forestilling om hva man ønsker å oppnå. Den andre dimensjonen handler om at individet vurderer og tenker nøye om hva/ hvorfor det er viktig å oppnå målet og hvilke metoder som må benyttes for å nå det (Kvello, 2008). Den tredje dimensjonen er "selvregulering slik at man kan nyttiggjøre seg erfaringer for å sette mål og videre utvikle strategier" (Kvello, 2008, s. 92). Den fjerde og siste dimensjonen handler om å reflektere over seg selv (Kvello, 2008).

Rohrklemper & Corn (1988 i Brophy, 1998) foreslo at den beste metoden for læring i klasserommet er selvregulert læring. Selvregulert læring handler om hvordan en elev aktivt endrer sine tanker og adferd for å oppnå et mål (Pintrich & Schunk, 2002). Selvregulert læring er med på å fremme mestringsfølelse og motivere elever til å sette nye mål (Pintrich & Schunk, 2002). Rohrklemper & Corn (1988 i Brophy, 1998) mente at framgangsmetoden for å utvikle selvregulert læring, går ut på at elever må lære seg strategier for læring som innebærer motivasjon og alternative undervisningsmetoder.

Sosial kognisjonsteori viser til at selvregulering inneholder tre prosesser: *selv-observasjon*, *selv-bedømmelse* og *selv-reaksjon* (Bandura, 1986 i Pintrich & Schunk, 2002).

Selv-observasjon handler om elevens oppmerksomhet rettet mot sin egen adferd. Hvis man ikke har en oversikt over adferden sin er det vanskelig å endre den. Ved hjelp av selv-observasjon kan eleven bli mer motivert fordi man får en oversikt over hva som må endres for å oppnå målet (Pintrich & Schunk, 2002). ***Selv-bedømmelse*** har en sammenheng med måloppnåelsen. Når mennesker bryr seg lite om målet er de også mindre motiverte for å oppnå det og endre på læringen. Attribusjonsstil har en sammenheng med måloppnåelse. Attribusjonsstil er elevens (individets) forklaring på hvorfor han/hun har lykket/ikke lykket med aktiviteten. For eksempel en forklaring på hvorfor eleven ikke oppnådde den karkateren som han/hun hadde som mål. Forklaringen kan for eksempel være at eleven selv mener at han/hun ikke har forberedt seg godt nok til prøven eller at prøven var for vanskelig (eleven har ikke kontroll over situasjonen). Selv-bedømmelse bør også ses i sammenheng med holdninger.

Zimmerman (1994. i Pintrich & Schunk, 2002) har skrevet om selvregulering og han har utviklet seks dimensjoner med selv-regulering, de består av følgende spørsmål:

1. Hvorfor; Self-efficacy og self-goal
2. Hvordan; Strategi for hvordan man skal oppnå målet
3. Når; Tidspunkt
4. Hva; Selv-observasjon, selv-vurdering og selv-reaksjon

5. Hvor; I hvilke omgivelser
6. Med hvem; Søke hjelp

Zimmerman mente at ved hjelp av disse dimensjonene kan en lærer hjelpe en elev til å planlegge hvordan han/hun kan fremme selv-regulert læring og motivasjon.

Markussen (2011) mener at det er en sammenheng mellom holdninger og gjennomføring av videregående opplæring. De foreldrene som har en positiv holdning til utdanning, motiverer barna sine mer til å fullføre videregående opplæring.

Til slutt har vi *selv-reaksjon* som er en den adferdsmessige og kognitive responsen til selv-bedømmelse. Det er den positive eller negative evalueringen som vil avgjøre fremdriften i måloppnåelsen vår.

Dette er en god fremgangsmåte for å oppnå målet og for å bli motivert. Rohrklemper & Corn (1988 i Brophy, 1998) mente at metoden for å utvikle selv-regulert læring, kan føre til at elever blir mer klar over strategier for læring. Det innebærer at de forstår hva som ligger bak motivasjonen til å lære, hvorfor alternative metoder for undervisning i klasserommet bør aktiviseres, og dermed utvikler en unik forståelse for hva selv-regulert læring kan være.

Progresjon

For at elever skal være motiverte, må de føle progresjon i ferdigheten. Når progresjonen stagnerer kan det være vanskelig å opprettholde aktiviteten. Noen personer som føler at progresjonen står stille vil kanskje jobbe enda hardere og forsøke å endre strategi, mens andre kanskje vil gi opp. Mye av dette avhenger av deres attribusjonsstil. Hvis kravene blir større enn ferdigheten, blir det vanskeligere for eleven og utfallet kan bli at eleven blir stresset og reagerer med sinne. En lærer bør sammen med eleven lage mål som er overkommelige og motiverende. (Først da kan selvregulert læring (bli realisert). Selvregulering kan også ses i forhold til tilpasset opplæring og elevmedvirkning som er to av hovedmomentene i Kunnskapsløftet 2006 (Kvvello, 2008).

Bakenforliggende faktorer

For at elever skal få godt læringsutbyttet er intensitet, feedback, selvregulering og progresjon viktige dimensjoner. For å kunne opprettholde disse dimensjonene er det to viktige bakenforliggende dimensjoner, motivasjon og selvoppfatning (Kvello, 2008). Vi skal se litt nærmere på disse to dimensjonene:

Motivasjon

Motivasjon kan beskrives som energi, retning og varighet. Energi handler om hvor viktig målet man ønsker å oppnå er, hvor sterk tro man har på at man oppnår det og hvor mye man er villig til å gi. Retning handler om hva man er motivert for og varighet handler om utholdenhet, hvor lenge man klarer å holde ut for å oppnå målet (Kvello, 2008).

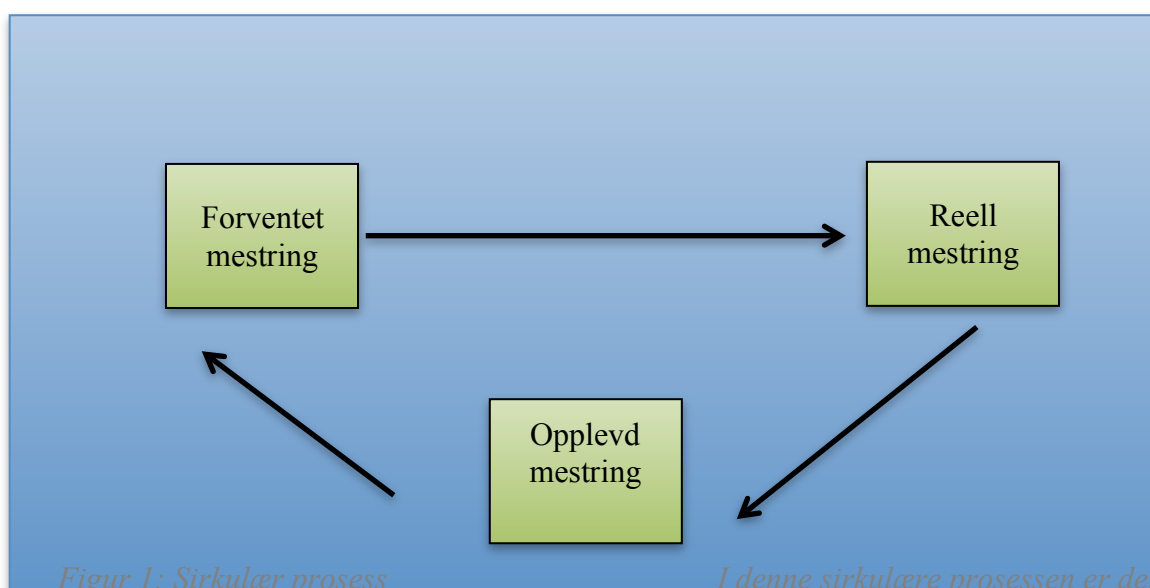
Bandura (1981) vektlegger at mestringstro er grunnlaget for valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet, mens andre tar utgangspunkt i behov for selvakseptering. Det er en sterk sammenheng mellom mestringstro og innsats. Bandura (1981 i Skaalvik & Skaalvik, 1996) definerer *self-efficacy* som "en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge å utføre handlinger som skal til for å mestre bestemte oppgaver" (s. 25).

La oss ta et eksempel: Line har klart å hoppe 160 cm tidligere. Det er relativt sett et godt hopp. Men selv om hun har klart det før, tror Line selv at hun kan hoppe så langt igjen (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Det er her mestringstroen kommer inn i bildet. En elev med høy mestringstro er mer tilbøyelig til å mestre en situasjon eller oppgave enn en elev med lav mestringstro som muligens vil prøve å unngå situasjonen. Jo høyere mestringstro Line har, desto lettere vil det være for henne å gjennomføre den.

Mestringserfaring blir ansett som en av de viktigste kildene til mestringstro. Med mestringserfaring menes det de tidligere erfaringene man har hatt med å mestre en eller flere oppgaver. Dette fungerer også som en negativ prosess; dersom man tidligere har erfaring med å mislykkes i en oppgave, svekker det forventningene til neste gang man skal utføre den samme oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Og på samme måte; dersom man har positiv erfaringer fra tidligere, styrker dette forventningene til neste gang. Og dersom man kun har én eller få erfaringer med å "mislykkes", svekker ikke dette forventningene i samme grad som om man aldri har

klart oppgaven. Dersom eleven gjentatte ganger har fått gode karakterer på de tre første matteprøvene, men den fjerde gangen får en "dårligere" karakter, svekker ikke dette forventningen til neste gang. Eleven har gjerne en forklaring på avviket (attribusjonsstil). "Hadde ikke lest til prøven godt nok, må lese mer til neste gang" osv. (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Bandura skiller mellom to aspekter ved mestringserfaring som er *reell mestring* og *opplevd mestring*, men de henger sammen. Reell mestring er den objektive mestringsen, en objektiv tilbakemelding av innsatsen fra noen andre enn en selv, som for eksempel en karakter på en prøve. Den opplevde mestringsen er subjektiv og har sammenheng med hva som er forventet mestring. Vi kan si at det er en forbindelse mellom alle disse tre aspektene og vi kan bruke følgende modell for å få et klarere bilde:



Figur 1: Sirkulær prosess I denne sirkulære prosessen er det forventet mestring som påvirker reell mestring, reell mestring påvirker opplevd mestring og opplevd mestring påvirker igjen forventet mestring. Denne prosessen kan enten være positiv eller negativ og kan være styrt av flere forhold.

Denne modellen viser en sirkulær prosess som i stor grad styres av valget av oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 32). Dersom eleven jobber godt med lærestoffet og oppgavene, føler de at de har en forutsetning for å mestre oppgaven. Men dersom oppgaven er altfor vanskelig, fører dette til at eleven ikke har tro på at hun/han klarer oppgaven og etter hvert oppstår en mangel på forventning. Men det er også viktig å huske at oppgaven ikke må være for lett ettersom det kan føre til at eleven ikke

trenger å anstrenge seg så mye for å mestre noe. Med dette kan vi si at tilpasset undervisning kan være viktig for at han/hun kan skape en forventning om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Kriterier for mestring kan enten være *relative* eller *absolutte* (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 34). Relative kriterier for mestring betyr at prestasjonen eller resultatet er basert på sosial sammenligning. Dersom en for eksempel har gjort det bedre enn en annen klassekamerat på en prøve, er det nok i seg selv til å kunne oppleve at man har lyktes. Men det absolutte kriteriet for mestring er det motsatte. Det absolutte kriteriet for mestring betyr at vedkommende har definert mestringsnivået på forhånd uten noen form for sammenligning. For eksempel kan en elev som har satt seg som mål å få karakter 4 på en matteprøve, oppnå målet uavhengig av om flertallet får bedre/dårligere karakter. Det absolutte kriteriet for mestring knytter seg til elevens individuelle mestringsnivå.

Så tilbake til de bakenforliggende dimensjon, *motivasjon*. Motivasjon kan enten være *spesifikk* eller *generell*. Med spesifikk motivasjon menes det at man er motivert for en bestemt situasjon, aktivitet eller ferdighet. Mens generell motivasjon er knyttet til personligheten og motiveres uavhengig av situasjon, aktivitet eller ferdighet (Kvillo, 2008). Dette handler om målorientering, som kan defineres som "holdninger til læringsmål og den adferden man viser til læringssituasjonen" (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 96) Vi har tre former av motivasjon for læring basert på målorientering; 1) oppgave-orientert motivasjon, 2) ytre-orientert motivasjon, eller 3) ego-orientert motivasjon.

Målorientering

Oppgave-orientert tilnærming: Personer med oppgaveorientert tilnærming ønsker å lære og forstå bedre, og vedkjenner seg at deres prestasjon blir bedre ved øvelse. Disse personene konkurrerer gjerne med seg selv, setter mål, utvikler strategier for best mulig utbytte av læring og evaluerer egne resultater (selvregulert læring) (Kvillo, 2008).

Ytre-orientert tilnærming: Personer med ytreorientert tilnærming til læring er ikke interessert i kunnskapen de får, men av positive resultater. De er interessert i fordelene de får og motivasjonen beror ofte på hvor stor gevinsten er (Kvello, 2008).

Ego-orientert tilnærming: Egoorientert kan deles inn i *offensiv* og *defensiv*. "De offensive er redd for å framstå som dårlig" (Kvello, 2008, s. 97). Deres innsats er preget av redselen for å mislykkes fordi de tror det fører til at deres selvoppfatning blir dårlig. Disse personene blir mer konkurranseorienterte når de ser at de har store sjanser til å lykkes og unngår de situasjonene hvor de føler at de kommer til å mislykkes (Kvello, 2008). "Den defensive egoorienterte har liten tro på å bli gode uansett hvor mye de (enn ?) trener, fordi de anser seg som å ha et dårlig potensial for å lære" (Kvello, 2008, s. 97). Disse personene liker ikke å konkurrere. Dersom de klarer å mestre noe, føler de at det ikke er fortjent eller at det kun var tilfeldigheter. Det hjelper lite med ros i slike tilfeller.

Fords teori om målsetting handler om to viktige aspekter av mål. Den ene er målets innhold, som handler om hva man ønsker å oppnå og hvorfor (Ford, 1992 i Pintrich & Schunk, 2002) og den andre er prosessen for å oppnå målet. Elever som har satt seg mål opplever mer *self-efficacy* og blir motivert fordi de kan se sin egen progresjon (Pintrich & Schunk, 2002).

Selvoppfatning

Selvoppfatning handler om hvordan vi mennesker har en bevisst oppfatning eller vurdering av oss selv. Når man begynner å vurdere verdien, om den er positiv eller negativ, kaller vi dette for selvakseptering (Kvello, 2008, s. 101). Man kan enten ha et lavt eller høyt nivå av selvakseptering. Nivået av selvakseptering vil påvirke den mentale helsen (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Vi skal først se på selvoppfatning og deretter gå nærmere inn på selvakseptering.

Selvoppfatning er oppfatningen om egen innsats i ulike situasjoner. Dette kan være som skoleelev, fotballspiller, venn eller som utnyttelsen av de evner man har, men den kan også knytte seg til hvordan man oppfatter sitt eget utseende. (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Selvoppfatningen kan enten være spesifikk eller generell. Den generelle selvoppfatningen vil gjerne være avgrenset, slik som for eksempel: "Ida synes at hun er flink på skolen". Den spesifikke oppfatningen kan for eksempel være: "Ida mener at hun er veldig flink til å løpe 1000 m i gymtimen". Sistnevnte går for øvrig under den overordnede kategorien: *fysisk og motorisk selvoppfatning* (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Selvoppfatning kan derfor deles inn i ulike overordnede kategorier, slik som *fysisk/motorisk, sosial, intellektuell, emosjonell og moralsk eller atferdsmessig*. Slik som nevnt over er det fysiske/motoriske en selvoppfatning om de motoriske ferdighetene. Med fysisk selvoppfatning menes det, den oppfatning man har om eget utseende. Intellektuell selvoppfatning handler om akademisk prestasjon, det kan for eksempel være prestasjonene på skolen. Emosjonell selvoppfatning handler om følelser man uttrykker som glede eller sinne, tilfredsstillelse eller at noe er ukomfortabelt. Moralsk eller adferdsmessig selvoppfatning handler om personen ser på seg selv som en person som følger normer eller oppfører seg pent i klasserommet for eksempel (E. Skaalvik 1982, i Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Vi har tre hovedformer for selvoppfatning; *den reelle selvoppfatningen, den andrebaserte selvoppfatningen, og ideelle selvbildet*. Den reelle selvoppfatningen handler om personens oppfatning av seg selv. Den andrebaserte selvoppfatningen handler om hva vi tror andre mennesker tror om oss. Og det ideelle selvbildet handler om hvordan vi ønsker å være. Dersom det er for stor avstand mellom den reelle og ideelle oppfatningen kan det oppleves veldig stressende og kan etter hvert utvikles til depresjon og angst (Kvillo, 2008).

Barn utvikler sin selvoppfatning i tidlig alder. Den starter gjerne når barnet er fire år gammelt. Fra denne perioden er barns selvoppfatning påvirket av feedback fra andre mennesker rundt dem. Når de får ros for at de har lyktes, kan det skape en positiv selvoppfatning, men dersom de får en konkret kritikk for noe, for eksempel når de får kritikk fordi de ikke klarer å tegne en stjerne, kan det påvirke hele selvbildet. Ved seks års alderen utvikler barn selvkritikk, da kan de selv se det de ikke får til. Etter noen år begynner eleven å vurdere sine og medelevenes prestasjoner. Med dette kan

vi si at barn starter i en tidlig alder å ha en realistisk vurdering av seg selv (Kvello, 2008).

Selvoppfatning har en stor sammenheng mellom motivasjon og målorientering. Høy selvoppfatning kan motvirke stress og det kan gi økt utholdenhet. Lav selvoppfatning i tenårene kan føre til psykiske problemer.

Selvoppfatning påvirker også de mål man setter seg. Man velger de målene man tror man klarer å oppnå. Personer med høy selvoppfatning har derfor høyere mål enn de som har lav selvoppfatning. Gapet mellom det reelle selvbildet og målet (det ideelle selvbilde) man setter seg, bør verken være for stort eller for lite. Dersom det er for stort kan personene bli mindre motivert og gi opp lettere, men dersom det er altfor lite, kan personen fort begynne å kjede seg (Kvello, 2008).

Målsetting og innsats er mye preget av selvoppfatningen. Motivasjon og selvoppfatning påvirker hverandre gjensidig. Jo mer motivert man er desto høyere blir selvoppfatningen og man kommer nærmere det ideelle selvbildet sitt og får styrket mestringsfølelsen (Kvello, 2008). Men hvordan vi fortolker en situasjon er avhengig av vår personlighet og kan forklares ut ifra attribusjon stil.

Attribusjon – Årsaksforklaring

"Attribusjon betyr årsaksfortolkning – altså fortolkninger av årsakene til hendelser" (Kvello, 2008, s. 108). Hvis en elev for eksempel er svak i matematikk, er det nødvendig å se hvordan hun forklarer (attribuerer) årsaken til resultatet hun har fått. Det kan forklares på ulike måter; "jeg fikk ikke til tid å jobbe med oppgaver på forhånd", "oppgavene var for vanskelige", "uflaks", "jeg fikk for liten tid under prøven". Hvis årsaken til resultatene er at Linne mener at hun ikke lest nok til prøven, er det en kontrollerbar årsak og hun vil øke innsatsen og endre strategien til neste gang (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Men dersom Linne mener at undervisningen er dårlig er det en ikke-kontrollerbar årsak. Når en person opplever at en hendelse er oppstått tilfeldig kan dette være stressende for dem fordi de opplever at de ikke kan påvirke situasjonen. Men dersom de har kontroll over situasjonen er de mer innstilt på

å endre strategi til neste gang (Kvello, 2007). Vi kan se dette i tabell 2 (Skaalvik & Skaalvik, 1996):

Tabell 2: Attribusjonstil

	Intern	Ekstern
Kontrollerbar for eleven	Innsats og strategi	Vanskegrad
Ikke kontrollerbar for eleven	Evner	Flaks God/Dårlig Undervisning Dagsform

Det å kunne kontrollere eller ikke kontrollere er et interessant aspekt innenfor motivasjon som teoretisk disiplin. Det er som regel en gjensidig påvirkning av troen på mestring som fører til sterk motivasjon, og som videre leder til høy innsats som igjen påvirker mestringsfølelsen, og dette styrker selvaksepteringen som igjen påvirker mestringsstroen (Kvello, 2007). Men de som opplever at de ikke har kontroll over situasjonene kan havne i en uheldig sirkel. Hvordan vi mennesker forklarer vår suksess eller nederlag kan forklares ut ifra en attribusjonsstil (Kvello, 2007).

Attribusjons teorien kan deles i tre dimensjoner:

Indre vs ytre: Indre attribusjon handler om de egenskapene som personen selv har. Det kan for eksempel være et talent for å tegne som er årsaken til at Kari får en god karakter i faget form og farge. Med ytre attribusjon menes det at årsaken til at hun/han har lyktes i noe, er på grunn av noen/noe annet enn personen selv. Det kan for eksempel illustreres ved at Linne mener at hun fikk en god karakter på matteprøven fordi prøven var veldig lett og at det bare var flaks.

Stabil vs ustabil: Stabilitet handler om tid, om resultatet man får er likt samtlige ganger eller om det går i perioder. Dersom Kari får så og si den samme karakteren hver gang på matteprøvene er dette stabilt, men dersom hun har fått en 2'er på en

prøve én gang, når hun alltid har fått 5'er eller 6'er, kan dette regnes som ustabil dersom hun forklarer det med at hun følte seg dårlig den dagen.

Global eller spesifikk: En global oppfatning handler om en generell oppfatning man har om seg selv eller en situasjon; Linne mener at hun er flink og veldig aktiv i kroppøvingstimen, dette er fordi hun trener mye på fritiden. En spesifikk oppfatning er avgrenset til et mindre område. For eksempel, hvorfor hun er så flink i håndball eller til spille piano.

Selvakseptering

Vi mennesker har en oppfatning, vurdering, forventning eller tro om oss selv i en gitt situasjon. Det kan som eksempel være en persons oppfatning av seg selv i konkrete situasjoner som en venn, søster, eller innsats på skolen eller evnen til å snakke spansk. Noen av disse oppfatningene vi har om oss selv i ulike situasjoner er knyttet til prestasjoner, som for eksempel prestasjoner på skolen kan tjene som et eksempel på. Man kan enten ha et positivt, nøytralt eller negativt syn på prestasjonene sine. Når vi begynner å vurdere vår innsats, enten om den er bra eller dårlig, kaller vi dette for *selvakseptering*. Vi skiller mellom lav selvakseptering og høy selvakseptering.

Hva slags oppfatninger mennesker har om seg selv kan påvirke deres mentale helse. Lav selvakseptering kan føre til en ubehagelig tilstand, sammenlignet med andre grupper som ikke har lav selvakseptering (Kaplan, 1980 i Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 13). Symptomer på et slikt ubehagelig tilstand kan føre til hodepine, magesmerter, stress, angst og depresjon. Kaplan (1980 i Skaalvik & Skaalvik, 1996) undersøkte nærmere om det er sammenheng mellom mentalhelse og lav selvakseptering blant elever i 7. klasse. "Kaplan brukte 16 indikator på stress og mental helse" (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 13). Han fant ut at de elevene som oppfylte de 16 indikatorene som hodepine, klamme hender og mareritt er eksempler på, hadde lavselvakseptering.

Selvakseptering har blitt mye studert de senere år. Følgende studier ble også utført på elever i videregående skole av Ystgaard (1993, i Skaalvik & Skaalvik, 1996). Det ble funnet en sterk sammenheng mellom lav selvakseptering, stress og selvmordstanker. I Norge har Cecilie Høy Anvik og Annelin Gustavsen utgitt en rapport "Ikke slipp

meg!" om psykisk helse, utdanning og arbeid blant unge. Temaet for forskningen deres var de unge som hadde erfaring med sårbare livssituasjoner og hvordan dette påvirket dem gjennom den videregående opplæringen og senere i arbeidslivet (Anvik & Gustavsen, 2012). I følge rapporten fra dette studiet er det tre av ti som ikke fullfører videregående opplæring i løpet av tre år. Mer enn halvparten av elevene som ikke består, har ikke klart å fullføre på grunn av psykiske helseproblemer. I deres studie kom det fram etter å ha møtt flere unge som fortalte om sine erfaringer fra grunnskolen og oppvekst at "åtte av ti unge har opplevd eller opplever psykiske helseproblemer, tre av fire har opplevd ensomhet, halvparten rapporterer å ha erfart mobbing og dårlig økonomi. Tre av ti har lærevansker" (Anvik & Gustavsen, 2012). Det viste seg også at fire av ti hadde mye fravær, noen av årsakene var psykiske helseproblemer, dårlig trivsel på skolen eller søvnproblemer.

Selvurdering og forventning om mestring har en sammenheng med selvakseptering. Med selvvurdering menes det:

[Elevens vurdering av egen dyktighet og egenprestasjon. Akademisk selvvurdering gjelders således elevenes generelle følelse av å gjøre det godt på skolen eller i et bestemt skolefag.[...] Forventning om mestring brukes om elevens forventning om å mestre konkrete oppgaver, for eksempel matematikkoppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 26).

Vår selvvurdering kan bli påvirket av flere faktorer. Rosenberg (1979 i Skaalvik & Skaalvik, 1996) mener at selvvurdering påvirkning kan forklare ifra fire prinsipper. Det første er *andres vurdering*, hvordan miljøet rundt oss påvirker oss, det kan for eksempel være en tilbakemelding på en oppgave man har skrevet i norsk. Det andre prinsippet er *sosial sammenligning*, vi sammenligner oss med de som er rundt oss. Det kan for eksempel være en elev som sammenligner sine resultater med andre i klassen slik at han vurderer sin innsats ut ifra det. De to siste er *selvattribuering og psykologisk sentralitet*. Psykologisk sentralitet er den av påvirkningsfaktorene som tillegges størst betydning, og er veldig individuell (Skaalvik & Skaalvik, 1996). For enkelte av elevene kan sosial sammenligning med en klassekamerat ha mye betydning for hvordan han eller hun vurderer sin innsats. For andre elever kan tilbakemeldingen fra en lærer raskt adopteres til å bli deres egen vurdering av dem selv i en bestemt

situasjon. Det siste prinsippet er selvattribuering, det går ut på hvordan de psykologiske mekanismene i oss påvirker vår selv vurdering (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Sammendrag

Vi har sett på seks dimensjoner i læring. De første fire dimensjonene består av intensitet, feedback, selvregulering og progresjon. Disse fire dimensjonene er grunnlaget for at elever kan få bedre læringsutbytte, disse fire dimensjonene har en relasjon til to bakenforliggende dimensjoner som er viktige for å kunne forklare de fire første. Motivasjon og selvregulering er med på å opprettholde de fire dimensjonene. Underveis har jeg også presentert andre begreper som mestringserfaring, mestringstro, og attribusjonsstil som har en tilknytning til motivasjon. Disse begrepene er sentrale for å kunne vurdere fenomenet frafall.

Motivasjon er et sentralt begrep innenfor fenomenet frafall og vi skal nå se nærmere på teorier om motivasjon.

Fire motivasjonstyper

Slik som nevnt tidligere, defineres motivasjon som energi, retning og varighet.

I en klasseromsammenheng, brukes begrepet *motivasjon* for å forklare graden elever gir av oppmerksomhet, innsats, subjektive opplevelser og villigheten til å lære (Brophy, 1998). Brophy (1998) mener at elevers motivasjon er innebygget av fire motivasjonsteorier; ***Adferdsforsterkning, behov, mål og indre motivasjon.***

Adferds forsterkning

Van Petrovitsj Pavlov utviklet begrepet, *klassisk betinging*. Klassisk betinging handler om hvordan anatomisk, ufrivillig adferd responderer på sanseinntrykk som fører til endring i læring. Etter hvert ble dette begrepet utviklet til *operant betinging* som er læring ut fra hvilke konsekvenser man får av adferden. Dersom man ønsker å forsterke eller opprettholde en adferd gir man ros, eller andre former for sanksjoner. For eksempel, dersom en elev gjør det bra på en prøve får han eller hun muntlig ros eller en stjerne for oppførselen sin i timen. En slik respons forsterker oppførsel og gir en signal til eleven om at han eller hun skal fortsette slik hun/han gjør (Brophy, 1998). Hvis oppførselen er negativ, responderes dette med straff, for eksempel anmerkning eller gjensitting etter timen. Men for enkelte elever fungerer ikke adferds forsterkning. Teoretikere innen for kognitiv psykologi har vektlagt elevers subjektive erfaring som behov, mål og indre motivasjon.

Behovsteori

Behovsteori var en av de første motivasjonsteoriene som kom, som en reaksjon på adferdsforsterkning (Brophy, 1998). Behovsteoretikerne tar utgangspunktet i mennesker som er motiverte for å tilfredsstille behov. "Et behov kan defineres som enhver mangel i den menneskelige organisme, eller som fravær av goder som en person trenger eller tror han eller hun trenger for å føle velvære" (Kolesnik, 1978 i Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 75).

Abraham Maslow mener at mennesket er aktivt og handlende og har behov de må tilfredsstille. Maslow utviklet en behovsteori (behovspyramide) som deler menneskers behov i to hovedgrupper, *mangelbehov* og *vekstbehov*. Mangelbehov er de grunnleggende behovene hos alle mennesker (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Jo høyere

man går opp i hierarkiet, desto større blir behovet (Pintrich & Schunk, 2002). Tidligere var hierarkiet delt inn i fem hovedgrupper, men etter 1970 har behovsteorien blitt modifisert. Mangelbehov er delt inn i fire grupper. Det første er *de fysiologiske behovene*, det er de grunnleggende behovene for å overleve som mat, drikke og varme. *Behov for trygghet*, er behov for beskyttelse fra smerte og fare, og barns behov for trygghet for overlevelse. Elevers relasjon til lærer og klassekamerater kan være avgjørende for enkelte. En elev som blir mobbet i klassen, synes nok også at det kan vanskelig å ha en fremføring foran hele klassen og vil kanskje velge ikke å møte opp til timen (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Den tredje inndelingen til behovspyramiden er *behov for tilhørighet*, dette går ut på et behov for å bli akseptert, for kjærlighet og behovet for å tilhøre en familie eller gruppe. Dette behovet poengterer viktigheten av at elever blir inkludert i et sosial fellesskap og samarbeider for å oppnå trygge rammer (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Lenger opp i mangelbehovspyramiden kommer *selvakseptering og anerkjennelse*. Vi mennesker har en oppfatning, vurdering, forventning eller tro om oss selv i en gitt situasjon og denne selvoppfatningen kan bli påvirket av omgivelsene. Elever bør få oppgaver som er justert (tilpasset opplæring) etter deres nivå, slik at de opplever mestringfølelse (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Oppgavene bør ikke være for lette eller for vanskelige. Anerkjennelse kan også ses i forhold til feedback (tilbakemelding). Når elever får positiv tilbakemelding på eget arbeid på skolen, blir de mer motiverte.

Etter at mangelbehovene er tilfredsstilt kommer vekstbehovene. Vekstbehov består av en utvikling av ferdigheter og kunnskap og det er her nysgjerrigheten vekkes. Vekstbehovene deles inn i *intellektuelle behov, estetiske behov og selv-aktualisering*. Disse vekstbehovene tar for seg elevens utvikling på skolen hvor han eller hun viser nysgjerrighet/innsats på skolen. Hvis eleven ikke har tilfredsstilt alle sine mangelbehov, er det svært vanskelig å fokusere på vekstbehovene (Skaalvik & Skaalvik, 1996). En elev som ikke har de grunnleggende behovene dekket, (mangler mat) vil ha problemer med å konsentrere seg på skolen.

Behovsteorien tar utgangspunktet i hvor viktig det er med et godt læringsmiljø. Når mangelbehovene er tilfredsstilt er det lettere å fokusere på skolen.

Maslow mener at det er en sterk sammenheng mellom motivasjon og selvoppfatning og anerkjennelse. Senere har flere kognitive teoretiker som Atkinson, Bandura, Eccles og Rosenberg kommet inn på samme bane og har tar utgangspunktet i selvoppfatning og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Målteori

Adferdsteori og behovsteori beskriver hvordan mennesker blir motivert av belønning og straff, og er behov som mennesket trenger å få tilfredsstilt. Behovsteori har i etterkant blitt videreutviklet fordi vi mennesker er ulike og for én person kan selvrealisering være viktigere enn trygghet.

Den tredje formen for motivasjon er **mål**. Motivasjonspsykologi er opptatt av hvilke mål elevene har, framfor om de har tilfredsstilt alle sine behov (Locke & Latham, 2006). Locke & Latham (1990 i Pintrich & Schunk, 2002) mener at målsetting handler om etablering av kvalitative eller kvantitative krav til ytelse. Målsetting er en viktig motivasjonsfaktor. Elever som har satt seg mål for hva og hvordan de ønsker å oppnå noe, er mer tilbøyelige til å oppleve en følelse av *self-efficacy* (Pintrich & Schunk, 2002). Self-efficacy handler om hvordan en person bedømmer sin egen innsats (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Ved å gi elever tilbakemelding (feedback) på progresjonen deres når de forsøker å nå et mål, vil heve deres self-efficacy (Schunk & Swartz, 1993 i Pintrich & Schunk, 2002). Når self-efficacy øker, opprettholder det motivasjonen og forbedrer de ferdighetene man trenger for å nå målet. Målsetting og self-efficacy påvirker hverandre spesielt i lærings situasjoner på skolen (Pintrich & Schunk, 2002).

Locke and Latham- målsetting

Locke & Latham (1990 i Pintrich & Schunk, 2002) foreslo en målsettingsteori som har to viktige aspekter; *valg av mål* og *forpliktelse av målet*. *Valg av målet* handler om hva man ønsker å oppnå og hvordan man skal oppnå det. *Forpliktelse av målet* handler om hvor sterkt man ønsker å oppnå målet og hvor viktig det er for oss. Locke & Latham (1990 i Pintrich & Schunk, 2002) lagde en liste over faktorer som de har identifisert og som påvirker målet, de er som følgende:

Personlige og individuelle faktorer

Tidligere innsats

Ferdigheter

Self-efficacy

Kausale attribusjoner

Verdier

Humør

Sosiale omgivelsesfaktorer

Gruppefaktorer

Normer i en gruppe

Mål som en gruppe

Rollemodell

Belønningsstruktur

Ros

Konkurransen

Autoritet og målsetting

Autoritet er legitimt

Autoritet er kunnskapsrik

Tilbakemelding (feedback)

Formidle effekt informasjon

Fremme mestringsfølelse

Mulighet for selv utvikling

(Pintrich & Schunk, 2002, s. 166)

I den første kategorien kan vi se de personlige faktorene, tidligere innsats og ferdigheter. Disse faktorene er med på å påvirke *valg av mål og forpliktelse av målet*. Et av de viktigste personlige faktorene er self-efficacy. Mennesker med høy self-efficacy setter høyere mål og er mer motiverte. Andre faktorer som også påvirker målsetting er verdier om humør. *Verdi* handler for eksempel om hvor viktig det er for eleven å bestå videregående skole (Locke & Latham, 1990 i Pintrich & Schunk, 2002). Altså kan *verdi* være hvor viktig det er for en person å lykkes i en konkret oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Humør er også relatert til målsetting. Jo bedre humøret til en person er, desto høyere er målet (Locke & Latham 1990 i Pintrich & Schunk, 2002)

De *sosiale omgivelsesfaktorene* består av fem underkategorier. Det første er gruppefaktorer som består av normer og målet en gruppe har. Jo høyere normer og mål en gruppe har, desto høyere blir de individuelle målene. En gruppe har en positiv effekt på individer (Locke & Latham 1990 i Pintrich & Schunk, 2002).

Belønning og struktur er den tredje faktoren. Denne faktoren handler om hvordan man kan forsterke målene gjennom konkurranse og belønning. Den fjerde faktoren er *autoritet og målsetting* som handler om hvilken karakter den autoritære figuren har og hvordan det påvirker valg av mål og valg av forpliktelse (Pintrich & Schunk, 2002).

Den siste faktoren er *tilbakemelding (feedback)*. Tilbakemelding har en sterk sammenheng med self-efficacy. Tilbakemelding er med på å fremme/øke self-efficacy hos elever.

Hva målet er og hvor sterkt vi ønsker noe blir påvirket av mange faktorer, både på individnivå og i og av omgivelsene. Locke & Lathams (1990 i Pintrich & Schunk, 2002) målsettingsteori viser at det er mange sosiale omgivelsesfaktorer som påvirker elever. Dermed har skolen en unik mulighet til å hjelpe elever. Locke & Latham (1990 i Pintrich & Schunk, 2002) har foreslått fire praktiske målsettinger man kan sette i en klasse:

- I. *Sette klare og spesifikke mål*: Læreren må sette mål sammen med elevene. For eksempel hvordan han eller hun skal lese til en prøve og at eleven skal klare å opprettholde (eller bedre) karakterene fra ungdomskolen.
- II. *Målene burde være en utfordring for eleven* for at den ikke blir for lett eller at eleven skal begynne å kjede seg.
- III. *Sette korte og langsiktige mål for eleven*. Det er viktig at eleven har en kombinasjon av korte og langsiktige mål, slik at de selv kan se en progresjon underveis. For eksempel er det et langsiktig mål når en elev ønsker å studere økonomi på en høyskole etter videregående opplæring. Kortsiktige mål i en slik situasjon kan være at i løpet av de tre årene han/hun skal være elev på høyskolen bestemmer hvordan han/hun skal jobbe med de enkelte fagene, oppnå karakterene han/hun trenger for opptakskrav eller ha minst mulig fravær i alle fagene.

- IV. *Tilbakemelding som øker self-efficacy* er også med på å opprettholde målet. Gi eleven tilbakemelding på innsatsen og hva som må forbedres til neste gang.

Indre motivasjon

Indre motivasjon skiller seg fra de andre motivasjonsteoriene. Indre motivasjon handler om at en person engasjerer seg i en aktivitet uavhengig av sluttresultatet. For eksempel: Favorittfaget til Kari er religion og etikk, fordi hun syntes det er veldig interessant. Når de lærer om religioner på skolen følger Linne ekstra godt med i timen og gjør alltid leksene. Men denne indre motivasjonen er ikke stabil og med alderen kan interessen endre seg. Mens ytre motivasjon handler om at man utfører en aktivitet fordi man ønsker å oppnå noe (Pintrich & Schunk, 2002).

Hvilken form for læring er best? Lærer elever best når de liker innholdet i faget eller lærer de best av å oppnå målene sine, få gode karakterer eller tilfredsstillende foreldrene sine (Pintrich & Schunk, 2002). Eller er det en kombinasjon av disse motivasjonstypene? Elever som har indre motivasjon, har ikke bare fagene som motivasjonskilde, men også en ytre motivasjon som fører til positiv læring, økt mestringstro og demper indre angstfølelse (Gottfried, 1985 i Pintrich & Schunk, 2002).

Fordelen med indre motivasjon er at elever retter oppmerksomheten mot læring, de mottar instruksjoner, engasjerer seg i aktiviteter, organiserer kunnskap og relater dette til det de allerede kan, og det øker mestringstroen. Det er en positiv sammenheng mellom mestringstro og indre motivasjon som sammen påvirker læringen som et hele (Pintrich & Schunk, 2002). Vi skal her se litt nærmere på former for indre motivasjon;

Flyt og læring og selvbestemmelsesteori.

Flyt og læring

Csikszentmihalyis (2008) teori handler om autoteliske aktiviteter. Det er en aktivitet som personen har glede av å utføre og det er gjerne en aktivitet som går helt automatisk for vedkomne. Videre beskriver han begrepet *flyt* som en tilstand

mennesket er i, en opplevelse hvor man opplever utfordringer som tøyser grenser og hvor utfordringene står i forhold til ferdighetene. En som opplever flyt, vil føle at aktiviteten er tilfredsstillende, uavhengig av hva sluttproduktet/resultatet blir. Når en person er "i flyt" opplever han/hun at de har kontroll over utfordringen, får kontinuerlig tilbakemelding, og regulerer strategien sin ut fra tilbakemeldingene de har fått. Når en person utvikler flyt fører det til at han/hun har kontroll, fordi de vet hvordan de skal håndtere situasjonen dersom den oppstår. Personer som opplever flyt føler at tilfredsstillelsen deres er preget av *dynamiske likevekt*. Med dette menes det at utfordringene står i forhold til ferdighetene. Dersom utfordringen blir mye større enn ferdighetene tilsier, kan man oppleve sårbarhet og usikkerhet. Og dersom ferdighetene er større enn utfordringene, kan man begynne å slappe av og kjede seg.

Flyt kan ha en sammenheng med innsats på videregående skole. De som opplever flyt er mye flinkere på skolen enn de som ikke gjør det. I en studie av Heine (1993 i Csikszentmihalyi, 2008 s. 125) viste hun at de elevene som var gode i matematikk, og som opplevde flyt i første del av faget, gjorde det bedre i andre halvdel.

Selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelsesteori er en tilnærming som handler om menneskers indre motivasjon. Selvbestemmelse handler om at mennesker har tre indre behov som alle er basert på autonomi, kompetanse og tilhørighet. Autonomi handler om behovet for å ta egne valg om hva man ønsker og hvordan man skal oppnå det. Det andre behovet handler om at mennesker har behov for kompetanse og for å utvikle en ferdighet, ved å øve på den og mestre noe. Det siste er behovet er tilhørighet og handler om behovet for tilknytning til andre mennesker. Mennesker har et behov å komme kontakt med andre mennesker slik at de kan løse oppgaver og utføre aktiviteter sammen (Brophy, 1998). Disse komponentene er viktige for mennesket for at de skal klare å opprettholde motivasjonen.

Sammendrag

Hva som motiverer mennesket har blitt mye diskutert opp igjennom historien. Slik som vi har sett tidligere mener atferdsteori at motivasjon er forbundet med belønning og straff. Dersom vi ønsker å forsterke en adferd kan dette gjøres med å rose en elev eller belønne den med en stjerne, men hvis det handler om negativ adferd kan dette reduseres ved å gi straff, som anmerkning til en elev på grunn av dårlig oppførsel for eksempel. En annen teori som omhandler motivasjon er behovsteori. Maslow mener at vi mennesker har behov som vi må tilfredsstille, for eksempel hvis en elev gjør det dårlig på skolen eller er lite motivert kan en av grunnene til dette være at mangelbehovene ikke er tilfredsstilt. Men mennesker har ulike behov selv om man ikke har tilfredsstilt alle behovene nederst i hierarkiet kan en elev fortsatt fullføre utdanningen sin. Men fortsatt er denne teorien et godt utgangspunkt for å forklare behov som mange elever har. Et av de viktigste behovene som elever har i en skolen er trivsel og tilhørighet.

Den tredje teorien innenfor motivasjon er målsetting. Å sette mål for hva en ønsker å oppnå kan hjelpe eleven til å bli mer motivert. Målsettingsteori er en av de teoriene som har fått mest støtte opp igjennom årene. Langsiktige mål er hovedfokuset i prosjektet mitt. Men langsiktige mål inneholder flere momenter som er viktige og uten dem er det vanskelig å oppnå målet.

Den fjerde motivasjonsteorien er indre motivasjon. Indre motivasjon handler om at vi utfører en aktivitet, uavhengig av resultatet. Indre motivasjon er gull verdt hos elever. Det fører til økt innsats og mestringsfølelse. Indre motivasjon har jeg forklart ut ifra to teorier, den ene teorien er *flyt og læring*. Det å oppleve flyt betyr at du har kontroll over situasjonen og du vet hvordan du skal håndtere en bestemt situasjon når den oppstår, og den andre teorien er *selvbestemmelsesteorien* som går ut på at menneskers indre motivasjon blir styrt av tre behov; autonomi, kompetanse og tilhørighet.

Adferdsvansker

Vi har nå gått igjennom hvordan motivasjon, behov og målorientering kan påvirke elevens gjennomføring i videregående opplæring. Vi skal nå se litt nærmere på adferdsvansker. Dette er et tema som jeg syntes er viktig spesielt når det er ca. 800 norske barn og unge som har alvorlige adferdsproblemer i norske skoler i dag (Kvvello, 2012 lysark 4). Halvparten av barn med adferdsvansker i tidlig alder, også får store vanskeligheter i voksenlivet. Elevene de undersøkte hadde vanskeligheter på skolen og fikk det også videre i arbeidslivet. Hvis man iverksetter tiltak tidlig mot adferdsvansker, kan dette redusere frafall(Kristiansen, 2014).

Aggresjon kan defineres som en adferd som har hensikten til å skade eller krenke noe eller noen. Aggresjon er ikke utelukkende en negativ emosjon, men også viktig når vi føler at vi må forsvare oss dersom vi blir krenket. Men når denne aggresjonen utvikles slik at man krenker andre mennesker ofte, har lite medfølelse og lav empati som fører til at man får en dårlig utviklet samvittighet, da kalles det for *adferdsvansker*. Et karakteristikum ved barn og unge med adferdsvansker er at de skulker skolen. Her kan det være av verdi å nevne at det går et viktig skille mellom skoleskulk og skolefobi, som er knyttet til angstproblematikk. Kvvello (2007, s. 296) har ramset opp en rekke karakteristikum ved skolefobi og skoleskulk som vi skal se litt nærmere på.

Tabell 3 gir en god oversikt over hva som kjennetegner elever som har skolefobi og de elevene som ofte skulker skolen. Flere symptomer som man kan se hos elever med adferdsvansker er; mobbing, slåssing med andre elever på skolen, banning, rusmisbruk, lyving og stjeling.

Tabell 3: Adferdsvansker

Dimensjoner	Skolefobi	Skoleskulk
<i>Aldersgruppe</i>	<i>småskoletrinnet</i>	<i>mellom- og ungdomstrinnet</i>
<i>Barnets holdninger til skolen</i>	Betrakter skolen som viktig og gjør ofte lekser, men tør ikke gå dit, er redd for de hjemme (separasjonsangst) eller er uklar på eller ambivalent i sin oppfatning	Bryr seg ikke om skolen og gjør ikke lekser. Kan gjerne være på skolen, men produserer lite i timen, vandrer mye rundt på skolen, går ofte ut og inn av klasserommet mens det er skoletime
<i>Foreldrenes holdninger til skolen</i>	overinvolvert i og stresset av problemet. Foreldrene framstår som overveldet og handlingslammet og hjelpeløse	Bryr seg lite om vansken, forplikter seg lite eller støtter barnet i å ikke bry seg om skolen. Foreldrene holder en autoritær eller neglisjerende oppdragelsestil.
<i>Skoleprestasjon</i>	middels til meget godt	lave
<i>Skoletilpasning</i>	framstår som fra engstelige til ordinære	passiv, negativistisk eller bråkete

Hvorfor er det viktig å sette inn tiltak mot adferdsvansker? Jo, det er fordi det er mer utbredd enn det vi tror. Forekomsten av adferdsvansker er stor, én til tre prosent av alle norske skoleelever har alvorlige adferdsproblemer. Moderate adferdsvansker, det vil si elever med trasslidelser, omfatter fire til fem prosent av norske skoleelever, og lette adferdsvansker som kjennetegnes om disiplinproblemer omfatter fem til ti prosent av skoleelevene. Elever med adferdsvansker har ofte også lese- og skrivevansker, dårlig utviklet vokabular og lave skolefaglige prestasjoner (Kvillo, 2012 lysark 4).

Mye bråk i klassen kan skyldes elever med adferdsvansker. De kan ha alvorlige, moderate eller lette vansker og det er viktig å fange opp disse elevene på et tidlig stadium fordi det påvirker undervisningen til hele klassen. Barn og unge som er i risikozonen for å utvikle adferdsvansker er; barn med lav sosioøkonomisk tilhørighet,

barn med mødre som har brukt rusmidler under svangerskapet, barn som har én forsørger, barn som har blitt utsatt for seksuelt overgrep eller barn som opplever lite struktur i barnehagen og skolen (Kvillo, 2007).

Barnehage og skole er ikke skyldig i å utvikle barns adferdsvansker, men dersom det ikke følges opp fra tidlig av, kan det forsterkes, og institusjonene har derfor et ansvar. Det er helt essensielt med oppfølging av elever som har adferdsvansker i en tidlig alder.

METODE

Litteratur

En studie starter alltid med et litteratursøk på det aktuelle emnet man ønsker å undersøke. I litteratursøkene har jeg fokusert på tidligere forskning om frafall og historie rundt frafallsproblematikk. Jeg har også sett på forskning innen utvikling-, læring- og motivasjonspsykologi.

Hvordan forske på frafall og langsiktige mål

"Mennesker er både forskjellige og like. Av den grunn får vi ofte behov for å strukturere verden for å forstå den, ved kategorisering og gruppering av folkeslag, nasjoner, kulturer og subkulturer" (Ellingsen & Gjørum, 2010, s. 19). Gjennom forskning kan vi få svar på mange spørsmål om mennesker. Når man skal forske på et fenomen, går man gjennom mange prosesser. Den første fasen er å definere en problemstilling eller hypotese, som danner grunnlaget for hele forskningsprosessen (Thagaard, 2003). Problemstillingen min er "*Å undersøke i hvilken grad den enkeltes langsiktige mål kan motvirke frafall i videregående skole*". Når man har valgt problemstilling blir det neste å velge en valid forskningsmetode. Deretter må man spesifisere grunnlaget og/eller behovet datainnsamlinger, og deretter hvem som utgjør utvalget for undersøkelsen og utforme intervju spørsmålene.

Kvalitativ og kvantitativ forsknings metode

Hvilke forskningsmetode man velger er avhengig av problemstillingen og formålet med forskningen. Enten formålet er å generalisere resultatet eller å utdype og forklare et fenomen ut fra et lite utvalg (Kvale & Brinkmann, 2009). Når det kommer til frafall og langsiktige mål vil både kvantitative og kvalitativ forskningsmetoder kunne være valide.

Kvantitativ forskningsmetode

I den kvantitative forskningsmetoden legger man vekt på utbredelsen uttrykt gjennom tallverdier (Thagaard , 2003). Intervjueren har større avstand til informantene, noe som kan være en fordel ettersom det vil resultere i lite gjensidig påvirkning mellom intervjuer og informant. Innsamlingen av data kan skje gjennom spørreundersøkelse, eksperiment eller en blanding. Svarene kan enten bestå av åpne eller lukkede svaralternativer. Fordelen med en spørreundersøkelse er at den ikke krever så mye tid eller bruk av ressurser. Man kan ha et større utvalg og større generalisert funnet. Men ulempen med en slik metode er at det er vanskelig å vite om informanten har forstått spørsmålet og informanten kan hoppe over noen spørsmål. (Spørreundersøkelser, 2014).

I et eksperiment ønsker man å finne ut hvordan eksperimentgruppen kan seg manipulere. Han måler derfor resultatene med en kontrollgruppe for å se graden av manipulasjon. Dette er en vanlig metode man bruker for å validere eksperimentgruppens svar (Spørreundersøkelser, 2014).

Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitativ forskningsmetode bygger ofte på et fenomenologisk, vitenskapelig syn og hermeneutisk tilnærming. Fenomenologi tar utgangspunktet i en subjektiv opplevelse og en dypere forståelse av enkeltindividets mening og erfaring om et fenomen som forskeren er interessert i. (Thagaard , 2003). "Hermeneutikk fremhever betydningen av å fortolke handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende" (Thagaard , 2003, s. 37). Målet med en hermeneutisk tilnærming er å ha en forståelse og tolkning av tekst, som for eksempel intervjuetekst, hvor forskeren prøver å forstå hva teksten prøver å formidle (Thagaard , 2003).

Kvalitativ forskningsmetode kjennetegnes også av at intervjueren har direkte kontakt med deltageren, gjennom observasjon eller intervju (Thagaard , 2003) Målet er å innsamle fylldige data og få en forståelse av sosiale fenomener(Forskningsetisk komité, 2010). Under en samtale med informanten om deres opplevelser og meninger om et fenomen eller situasjon, gis intervjueren en unik mulighet til å få mye kunnskap om det fenomenet han er interessert i. Kvalitative intervjusamtaler egner seg godt til

personlig og sensitive temaer (Thagaard , 2003). Andre metoder som observasjon er også godt egnet når man for eksempel ønsker å studere hvordan samhandlingen eller adferden er mellom barnehagebarn under lek (Thagaard , 2003).

Problemstillingen min ønsker jeg å studere enkelttilfellene nærmere, derfor valgte jeg kvalitativ forskningsmetode. Det finnes tre former for intervju samtale. Man kan enten ha en åpen, semi-strukturert (delvis lukket) eller strukturert (lukket) intervju samtale (Thagaard , 2003). I en åpen intervju samtale har forskeren kun et tema og informanten snakker fritt om dette temaet. I en semi-strukturert intervju samtale har forskeren skrevet ned intervju spørsmålene på forhånd, men det er en mulighet for oppfølgingsspørsmål underveis. I en strukturert intervju samtale eksisterer det ikke muligheter for å stille ekstra spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg valgte kvalitativ intervju samtale, semi-strukturert, framfor en kvantitativ spørreundersøkelse fordi jeg ønsket å ha direkte kontakt med informantene slik at jeg kunne tilpasse spørsmålene i forhold til informantene. For eksempel, var et av spørsmålene som ble stilt til informantene om de trives på skolen. Alle informantene svarte at de trives godt i klassen. Jeg stilte deretter noen ekstra oppfølgingsspørsmål etter som det passet seg om hva de trives med på skolen. Det viste seg at en av informantene trivdes godt med klassekameratene, men ikke med lærerne. I denne situasjonen fikk jeg en unik mulighet til å stille ekstra spørsmål. Jeg hadde på forhånd en antagelse om at trivsel på skolen, utgjør en relasjon til frafallsproblematikken, og derfor var det viktig for meg at denne antagelsen fikk mer oppmerksomhet og at jeg derfor stilte noen ekstra spørsmål. Noen av informantene snakket mer enn andre og i slike situasjoner har man muligheter for å stille ekstra spørsmål.

I en kvantitativ spørreundersøkelse er det en reell fare for at informantene svarer kort, ikke svarer i det hele tatt på enkelte av spørsmålene eller misforstår spørsmålene. Dersom jeg hadde valgt en kvantitativ spørreundersøkelse, måtte jeg ha hatt flere spørsmål og det kunne fort blitt en ulempe, fordi informanten kan begynne å kjede seg og svare "useriøst " på spørsmålene. Under intervjuene ønsket jeg at elevene kunne dele sine historier og de erfaringene de hadde som gjorde at de tenkte å slutte, eller hvorfor de hadde svak gjennomføring – dersom de hadde det – og reflektere generelt over egen innsats på skolen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det er to viktige aspekter intervjueren bør legge vekt på: Innlevelse og systematikk. Med *innlevelse* menes det at intervjueren må forstå den sosiale situasjonen informanten er i for å forstå og tolke situasjonen korrekt. Gjennom intervjuet kommer man til å få mange nye inntrykk som forskeren må være åpen og mottakelig for (Thagaard , 2003, s. 19). Den innlevelsen intervjueren viser, kan bidra til bedre kontakt med informanten og skape viktige refleksjoner i analysedelen. *Systematikk* er viktig og må brukes som en framgangsmåte under forskningsprosessen. Den gjør seg gjeldende i innsamlingen av data og i analyse og tolkning av datamaterialet (Thagaard , 2003, s. 14) . Informantenes uttrykk gjennom språkbruk, tonefall, kroppsbruk og handlinger kan systematiseres. Hver beslutning som intervjuerentartar må begrunnes grundig (Thagaard , 2003).

Kvalitative forskningsmetoder bruker også gjerne ulike hjelpemidler under intervjuet eller observasjonen. Under intervjuet kan man for eksempel benytte båndopptaker eller videoopptaker. Slike hjelpemidler blir viktige for forskeren i det videre arbeidet med analysen av datamaterialet (Thagaard , 2003, s. 80). Fordelen med slike hjelpemidler er at forskeren kan fokusere mer på intervjusamtalen og alle data blir lagret slik at det er lettere å finne fram til rett utsagn (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg valgte ikke å bruke båndopptak eller videoopptak. Årsaken til dette var at jeg ønsket at informantene ikke skulle føle seg uvel. Dersom man velger å benytte båndopptaker kan det virke forstyrrende på informantene, og ikke minst, kan man sitte igjen med mye irrelevant data som man må bruke tid på å analysere. Jeg valgte å notere underveis i hver enkelt intervjusamtale og etter intervjuet brukte jeg ti minutter til å skrive ned viktige momenter. Når forskeren noterer underveis, kan dette få informanten til å bli roligere og gi en svakere følelse av å bli iaktatt (Thagaard , 2003).

Dersom man ikke velger å benytte seg av hjelpemidler overhodet, kan det påvirke transkripsjonen, hvor den muntlige samtalen nedskrives i tekstelig form. Og dette kan påvirke validiteten og reliabiliteten til transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2009)

Intervjusituasjon og utvalg

Denne studien fikk godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) før kontaktet skolens rektor og rådgiver. Under møtet fortalte rådgiveren om de tiltakene som ble iverksatt for å redusere frafall og svak gjennomføring i enkelte fagene. Et av tiltakene var leksehjelp to ganger i uken etter skoletid. Leksehjelp er et tiltak som først og fremst er intendert for å redusere sosiale forskjeller (for de barna som ikke får hjelp hjemme), og være en hjelp til de elevene som har svak gjennomføring i fagene. Men tvert imot kan leksehjelp ha ført til større forskjeller mellom de svake og sterke (Bakken, Backe-Hansen, & Huang, 2013). Leksehjelp er en frivillig ordning og de som benytter denne muligheten er ofte de sterkeste elevene, og de svakte velger bort denne ordningen (Sveen & Mo, 2012). I samarbeid med rådgiver ble jeg anbefalt en klasse som passet godt til prosjektet mitt. Deretter fikk jeg kontakt med klassens kontaktlærer om dato og tid for å møte klassen.

Underveis har jeg foretatt noen endringer. Da jeg møtte klassen for første gang, skulle det vise seg å bli mer utfordrende enn forventet

Derfor tok første møte lengre tid enn planlagt. Jeg startet med å fortelle om meg selv og deretter om forskningsprosjektet mitt. Jeg valgt å fortelle elevene at det dreide seg om å gjøre intervjuer om elevenes motivasjon for å gå på skolen. Etter at jeg hadde presentert prosjektet var det kun to elever som ønsket å delta, og jeg trengte minimum fem elever som kunne delta. Jeg hadde fortsatt ti minutter igjen så jeg valgte å snakke litt om høyere utdanning og om de hadde noen spørsmål rundt det. Sakte men sikkert kom flere og flere spørsmål, det var alt fra: "Er universitet vanskeligere enn høyskole?" og "hvilken skole har de og de studietilbudene?" Etter at timen var over var det fortsatt mange som hadde spørsmål. Jeg endret litt på planen og sa til elevene at de som deltok på intervjuet skulle få ti minutter veiledning etter intervjuet. Seks elever ønsket i tillegg til de to som allerede hadde sagt ja, å delta. Jeg hadde da totalt åtte elever som var villige til å delta. Jeg la fram et ark hvor elevene kunne skrive ned navn og mobilnummer slik at jeg kunne kontakte dem senere. På grunn av en ny time som startet rett etter, ble jeg avbrutt og jeg fikk ikke avtalt med elevene tidspunkt for intervjuene. Dette fikk noen negative konsekvenser.

Noen dager etter at jeg hadde møtt elevene, sendte jeg ut tekstmeldinger med spørsmål om når det passet best for dem å møtes. Når det kom til sted, valgte jeg å ta intervjuene på skolen, fordi det var lettere for elevene. Det var ikke alle elevene som svarte med engang, to av åtte elever svarte samme dag, resten av elevene brukte opptil to til tre uker med å svare. Det viste seg i etterkant at mange av disse elevene ikke hadde "penger på kortet" som var årsaken til at de ikke svarte tidligere. Midt i det hele hadde elevene høstferie og hvor tre dager også gikk med til OD-dagen (Operasjons Dagsverk).

Når det kom til reelt oppmøte av elevene, bød også det på noen problemer. Enkelte av elevene møtte opp i riktig tid, mens andre ikke gjorde det. To av elevene møtte ikke opp til avtalt tid og dette skjedde gjentatte ganger, uten at jeg fikk beskjed om det. Men tilslutt møtte de opp og jeg fikk intervjuet dem. Men alle disse elementene jeg nå har nevnte førte til at data-innsamlingen ble forsinket med fire uker, noe jeg ikke hadde beregnet.

Elevene sendte tekstmeldinger om hvilken utdanning de var interessert i. Før intervjuet samlet jeg all informasjon rundt den aktuelle utdanningen. Selv om tilbudet om veiledning om høyere utdanning etter intervjuet førte til merarbeid, viste det seg i etterkant at det var en fordel. Jeg fikk muligheten til å være i ulike posisjoner i forhold til informantene.

Intervjuspørsmålene

Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) bør intervjuspørsmålene være korte og enkle og man bør starte med konkrete spørsmål som alder, bakgrunn og utdanning. Slike spørsmål kan bidra til at informantene blir roligere og demper usikkerhet om hvilke spørsmål intervjuet innebærer (Thagaard, 2003). I vedlegg 1 er det en oversikt over intervjuspørsmålene. Jeg valgte å starte med konkrete spørsmål som kjønn, alder, nasjonalitet, foreldrenes utdanning, yrke, og antall søsken. Disse konkrete spørsmålene er også til hjelp for å kunne sammenligne informantene. Det neste steget i intervjuet berørte en kombinasjon av subjektive opplevelser om trivsel, i tillegg til noen konkrete spørsmål om valg av videregående skole. Videre var det spørsmål som var knyttet til informantens refleksjon over egen innsats på skolen.

Intervjuspørsmålene var formulert på bakgrunn av problemstillingen og tidligere forskning om frafall i videregående skole. Det siste spørsmålet mitt var direkte knyttet til problemstillingen om hvorvidt langsiktige mål kunne ha en effekt på frafall. Et annet spørsmål som ble også stilt var om trivsel.

Informantene fikk oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Oppfølgingsspørsmål er spesielt viktig dersom informantens svar er korte eller vanskelige å forstå og for å lede informantenes perspektiv til området man ønsker å fokusere på (Kvale & Brinkmann, 2009). Som for eksempel svarte mange av elevene "lite motivert" på mange av spørsmålene. I denne situasjonen spurte jeg informantene om de kunne utdype hvorfor de var lite motiverte. Et annet oppfølgingsspørsmål var å spørre informantene om han/hun kunne gi et eksempel fra en konkret situasjon. Dette mener jeg bidro til å tydeliggjøre hva informanten mente samtidig som det hjalp meg i det videre arbeidet med tolkingen av materialet.

Reliabilitet, Validitet og generalisering

For å kunne kvalitetssikre forskningen er det viktig å kunne vurdere forskningens reliabilitet, validitet og generalisering. Disse begrepene brukes for å se om forskningen er pålitelig, gyldig og om funnene kan være gyldig for andre mennesker i samme situasjon (Kvale & Brinkmann, 2009).

Reliabilitet

Reliabilitet brukes for å måle metodens pålitelighet. Dersom man gjentar den samme målingen, skal man ideelt sett få de samme resultatene (Kvale & Brinkmann, 2009). Reliabilitet blir ofte diskutert i forbindelse med intervjuteknikk. Man skal unngå å stille informant ledende spørsmål og ordvalg er viktig. Jeg har prøvd å unngå spørsmål som kan være ledende, og unnlatt å stille spørsmål som "mener du at det er skolen som ansvarlig for at prestasjonen din ikke er god nok?" Jeg har heller valgt å spørre dem om "hva mener du er årsaken til at du ikke er fornøyd med innsatsen din?" (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg stilte også et spørsmål tidlig i intervjufasen om hvordan de mener de kan bedre innsatsen på skolen, og sammenlignet svaret jeg fikk her med mitt siste spørsmål om langsiktige mål kan motvirke frafall for den enkelte.

Hvordan forskeren transkriberer en muntlig samtale til skriftlig tekst, kan påvirke tekstens reliabilitet fordi forskerens subjektive tolkning kan påvirke teksten. For eksempel kan to forskere tolke et utsagn ulikt og dette kan påvirke forskningens pålitelighet, spesielt hvis man ikke kan bruke båndopptaker, å finne tilbake til utsagnet for å dobbeltsjekke (Kvale & Brinkmann, 2009). Siden jeg valgte ikke å bruke båndopptaker, påvirker dette intervjuets reliabilitet. Jeg prøvde derfor å være ekstra nøye med oppfølgingen av spørsmål for å være helt sikker på at jeg forsto hva informanten mente.

Validitet

Validitet kan forstås som gyldigheten av måleinstrumentet, altså om måleinstrumentet måler det som den er ment å måle. Intervjuspørsmålene inneholder de spørsmålene som er relatert til å måle frafall, langsiktige mål og motivasjon. (Kvale & Brinkmann, 2009) Intervjuspørsmålene som ble brukt var hentet fra tidligere forskning om frafall (bortvalg og kompetanse), motivasjon og langsiktige mål.

Kvale & Brinkmann, (2009) mener at validitet bør vurderes gjennom hele forskningsprosessen, fra tematisering av forskningsspørsmål til rapportering av hovedfunnene i studiet.

Generalisering

Etter å ha vurdert resultatene fra forskningen som pålitelige og gyldige er neste steg å vurdere om funnet er generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2009). Med generalisering menes det at resultatene fra intervjuene kan fortelle det samme om andre mennesker som er i samme situasjon (utvalget representerer populasjonen) (Kvale & Brinkmann, 2009). Ulempen med et kvalitativt forskningsintervju er mangel på generalisering.

Jeg hadde totalt åtte informanter, og resultatet kan fortelle noe om situasjonen til klassen. Informantene som deltok var både flinke, motiverte, lite motiverte, hadde høyt fravær og svak gjennomføring, så jeg hadde en gruppe med informanter hvor det var store forskjeller innad.

Etikk

På samme måte som validitet, er det likt viktig å vurdere de etiske retningslinjene underveis. I 2001 kom Personopplysningsloven og det ble pålagt meldeplikt for forskning som skulle utføres (Thagaard, 2003). NSD er et av de største arkivene for forskningsdata som sørger for at informantene forblir anonyme, hvor man søker om tillatelse og deres hovedfokus er å veilede forskere og studenter gjennom forskningsprosessen og de etiske retningslinjene.

Når det kommer til de viktigste etiske retningslinjene så kan det oppsummeres (Kvale & Brinkmann 2009) fire momenter:

Informert samtykke: Før intervjuet bør informanten være informert om formålet med forskningen, hvem som har adgang til materialet og publisering av intervjuet. I slike situasjoner kan det ofte oppstå et spørsmål om hvem som bør gi samtykke. Dette gjelder spesielt i situasjoner hvor barn er i bildet (Kvale & Brinkmann, 2009). I mitt forskningsprosjekt var det viktig å få samtykke av skolens rektor, rådgiver, kontaktlærer og de elevene som deltok. Før intervjuet ble elevene informert muntlig og skriftlig om forskningen, formålet, framgangsmetoden og publisering. Men ett spørsmål som oppsto her var om hvor mye man burde fortelle deltakeren, ettersom det kunne påvirke resultatet. Jeg valgte å fortelle elevene at det gjaldt forskning om frafall og motivasjon på skolen. Etter intervjuet fortalte jeg hele problemstilling og spurte dem igjen om de fortsatt ønsker å delta eller de vil trekke seg. Alle informantene var over 17 år.

Konfidensialitet: Konfidensialitet i forskning innebærer at informanten som deltar i forskningen ikke blir navngitt. Dersom de skal bli navngitt skal dette komme frem klart og tydelig for informanten (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har valgt ikke å navngi elevene som deltar og heller ikke skolen. Informantenes navn ble byttet ut til en tilfeldig valgt bokstav.

Konsekvenser: "Man bør forholde seg til konsekvensene av en kvalitativ undersøkelse både med hensyn til den mulige skaden den kan påføre deltageren, og de fordelene de kan forventes å få ved å delta i undersøkelsen." (Kvale & Brinkmann,

2009, s. 91) Elevene ble informert om at forskningen kommer til å bli publisert og dersom informantene ønsker å utelukke noe av spørsmålene hadde de mulighet til.

Forskerens rolle: "Forskerens rolle som person, forskerens integritets, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning." (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92) Det stilles strenge krav til forskeren at resultatet som blir rapportert er nøyaktig og presist (gyldig og pålitelig) (Kvale & Brinkmann, 2009). Et moment som er viktig her er transkriberingen.

"Transkripsjon innebærer også etiske spørsmål" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 195). Dette gjelder blant annet å lagre transkripsjoner et trygt sted hvor alle ikke har tilgang (dette gjelder spesielt ved sensitiv informasjon) og at informasjonen slettes når den ikke lenger er i bruk. All transkripsjonen var lagret på en personlig PC som kun jeg hadde tilgang til og den 15.mai 2014 slettet jeg alt.

Kort introduksjon om informantene

Informant A:

Informant A er en 17 år gammel gutt. Foreldrene hans hadde høyere utdanning, og begge jobbet. Informant A var den eldste av søsknene sine. Videregående skolen han gikk på nå var ikke A sitt førstevalg på grunn av at skolen hadde et dårlig rykte. Etter at han startet på videregående skole trives han veldig godt og kunne ikke tenkt seg å bytte skole. Når det kommer til skoleprestasjon mente informanten selv at den er *under middels*. Informant A fikk lite oppfølging hjemmefra.

Informant B:

Informant B er en 18 år gammel jente som født og oppvokst i Norge og bor sammen med sin mor som er fra Iran, hun er hjelpepleier. Denne videregående skolen var ikke B sitt første valg, men etter at hun startet trivdes hun veldig godt med sine klassekamerater og lærerne. Når det kommer til skoleprestasjon svarte hun; *over middels*, men at det kunne forbedres. Informanten hadde mye oppfølging hjemmefra.

Informant C

Informant C er en 17 år gammel gutt som var født og oppvokst i Norge, men begge foreldrene er født i Somalia. Ingen av foreldrene til C har høyere utdanning. Informanten var usikker, men mente at de har fullført barneskolen. Det var kun far som var i jobb. Informant C hadde fem yngre søsken. Informanten hadde lite oppfølging hjemmefra. Foreldrene hadde lite informasjon om skolesystemet og vanskeligheter med å beherske norsk. Han vurderte sin prestasjon på skolen som *middels*.

Informant D

Den fjerde informanten er en 18 år gammel gutt. Begge foreldrene hans har fullført videregående skole og er i jobb. Denne videregående skolen var D sitt første valg da han søkte. Årsaken til dette var at han hadde eldre søsken som har gått på skolen og de anbefalte det på grunn av godt miljø blant elevene. Han trivdes veldig godt på skolen. Når det kom til innsatsen, vurderte han den til *under middels*, men kunne gjøre det bedre. Informanten hadde jevnlig oppfølging hjemmefra.

Informant E

Informant E er en 18 år gammel jente fra Irak som kom til Norge for 14 år siden. Mor er utdannet tanntekniker og far har fullført videregående opplæring. Videregående skolen var ikke hennes første valg da hun søkte, men hun trivdes veldig godt på skolen og kunne ikke tenke seg å bytte skole. Når det kommer til skoleprestasjon så følte hun at den var *middels*, men hun mente selv at den kunne forbedres. Informanten fikk lite oppfølging hjemme fra, men likevel mer fra mor enn far.

Informant F

Informant F er en 18 år gammel jente som er født og oppvokst i Norge, men foreldre er fra Pakistan. Mor har fullført videregående opplæring, men far har bare fullført barneskolen. Informant F sitt første valg var *helse og sosial* på en annen skole, men fikk ikke plass. Hun startet på studiespesialisering på denne videregående skolen og det har vært mye usikkerhet rundt hva hun ønsker å gjøre etter videregående skole. Når det kommer til skoleprestasjon mener hun at den er *over middels*. Hun hadde mye oppfølging hjemme fra.

Informant G

Informant G er en 18 år gammel gutt som flyttet fra Afghanistan for 10 år siden. Ingen av foreldrene til informanten har gått på skole i hjemlandet. Det er kun far som har vært i arbeid. Informant G har eldre søsken som er utdannet sykepleier og elektriker. Videregående skole var hans første valg. Selv om han sa at skolen var kjent for å ha et dårlig rykte, var den også kjent for et godt miljø blant elevene. Han trivdes veldig godt på skolen. Når det kommer til hans skoleprestasjon, mente han at den var *middels*. Informanten fikk mye oppfølging av søsken og far.

Informant H

Informant H er en 17 år gammel jente som kommer fra Somalia. Faren døde for mange år siden og hun bor sammen med sin mor og søsken. Denne videregående skolen var ikke informantens førstevalg da hun søkte, men trivdes veldig godt nå. Hun vurderte sin skoleprestasjon som *middels*. Informanten hadde lite oppfølging hjemmefra.

ANALYSE

Fra 1960-tallet var det en sterk økning i antall elever som søkte videregående opplæring. Som et resultat av dette brukte Norge store ressurser på å planlegge og bygge nye skoler samt iverksette store endringer i skolereformen.

Per dags dato søker nesten alle ungdommer seg inn på videregående opplæring etter endt ungdomsskole, dog er det ikke alle som fullfører.

Mange teoretikere har de siste femten årene prøvd å kartlegge hva som kan være årsaken til dette frafallet, i tillegg til hvem som er i faresonen og hvordan dette kan forebygges.

I dette prosjektet ønsket jeg å undersøke i hvilken grad den enkeltes langsiktige mål kan motvirke frafall. Langsiktig målsetting innebærer også feedback, selvregulering, selv-observasjon, selv-oppfatning samt sette konkrete mål og hvordan oppnå dem.

Under intervjusamtalen stilte jeg dem en rekke spørsmål. Vi skal se litt nærmere på svarene informantene ga og se dette i forhold til teori.

Foreldrenes utdanning og oppfølging

I følge prosjektet *Bortvalg og kompetanse* (Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008) er foreldrenes utdanning en vesentlig faktor for frafallet. Det vises her til at dersom minst en av foreldrene har høyere utdanning øker sannsynligheten for å barnet fullfører sin videregående opplæring.

Fire av de åtte informantene hadde foreldre med høyere utdanning mens de resterende fire hadde foreldre som kun hadde fullført barne- eller ungdomsskole. De fire informantene som hadde foreldre med høyere utdanning var Informant B, Informant A, Informant F og Informant D.

Informant B bodde sammen med sin mor som var utdannet hjelpepleier. Informant B vurderte sin prestasjon på skolen som *over middels* (karakter 5-6). Informant A sine foreldre hadde begge universitetsutdannelse og han vurderte sin prestasjon på skolen

som *under middels* (karakter 1-2). Informant F vurderte sin prestasjon på skolen som *over middels* og hennes mor hadde fullført videregående skole, mens far hadde fullført barneskolen. Begge foreldrene til Informant D hadde fullført videregående skole og han vurderte sin prestasjon på skolen som *under middels*.

Vi ser her at sammenhengen mellom foreldrenes utdannelse og det barna presterer på skolen er varierende. Foreldre med universitetsutdannelse har ikke nødvendigvis barn med høy prestasjonsnivå på skolen.

Under intervjusamtalen med informantene fikk jeg informasjon om at foreldrene med høyere utdannelse hadde mer informasjon om hvilke fag barna tok på skolen samt at de også veiledet dem, noe som kan øke deres motivasjon. Markussen (2009) mener at det er en sammenheng mellom holdninger gjennomføring av videregående opplæring. De foreldrene som har en positiv holdning til utdanning, motiverer barna sine mer til å fullføre videregående opplæring. Det ser ut til at foreldrenes holdninger og oppfølging er viktigere enn deres utdannelse.

Videre ble alle informantene ble spurt om de hadde noen form for oppfølging hjemme i form av enten leksehjelp, generell motivasjon, regelmessig sjekk av lekser eller fravær, hjelp til kommende prøver. Og informantene svarte følgende:

	Over middels	Middels	Under middels
Mye oppfølging	II	I	
jevnlig oppfølging		I	
lite oppfølging		II	II

De to informantene som vurderte sin innsats til *over middels* hadde mye oppfølging hjemmefra. Informantene som vurderte sin innsats til *middels* hadde varierende grad av oppfølging fra sine foreldre. Til slutt har vi de informantene som vurderte sin prestasjon på skolen som *under middels*. Disse svarte at de fikk lite oppfølging hjemme.

Informant H og Informant C hadde hhv. middels og lite oppfølging hjemmefra. I følge Informant C skyldtes dette at foreldrene kun hadde fullført barneskolen (forøvrig i sitt

eget hjemland) og dermed hadde lite informasjon om det norske skolesystemet. De hadde også vanskeligheter med å beherske norsk. Moren til Informant H hadde også kun fullført barneskolen og hadde lite informasjon om skolesystemet. Begge informantene mente at dersom foreldrene hadde mer informasjon og kjente skolesystemet bedre, kunne de kanskje ha fått bedre oppfølging hjemme.

Prosjektet *Bortvalg og kompetanse* (Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008) viste at det er høyere sannsynlighet for at elever mer innvandrerbakgrunn ikke fullfører videregående skole, sammenlignet med majoritetselevne. Denne rapporten viser også at frafallet blant minoritetsspråklige elever kan reduseres dersom en av foreldrene er i arbeid (Lødding, 2009).

Seks av de åtte informantene var andregenerasjons innvandrere, eller hadde flyttet til Norge i tidlig alder. Fem av disse informantene hadde foreldre som var i arbeid, og kun en av dem hadde ikke foreldre i arbeid. Alle disse informantene beskrev sin prestasjon på skolen som middels til over middels. Det ser ut til at minoritetselever som har foreldre i arbeid kan være forbyggende for frafall.

Foreldre har en direkte påvirkning på barn (mikrosystemet) og dermed kan en regelmessig oppfølging og feedback være en viktig kilde til å opprettholde indre motivasjon (Kvvello, 2008). ”Mennesker lærer av hverandre fordi vi har ulik kunnskap og kompetanse, men også fordi vi har ulike posisjoner som gir ulik oppfatning og innfallsvinkel” (Kvvello, 2008. S 85). Feedback bør preges av to hovedkategorier. Den ene formen for feedback er rettet mot elevenes atferd og orden (som kan påvirkes av foreldrene) og den andre om hvordan eleven burde jobbe med det faglige (Dobson og Søby, 2012).

De elevene som har foreldre som følger dem jevnlig har kanskje større sannsynlighet. Det ser ut som det er en sammenheng mellom elevenes prestasjon på skolen og oppfølging hjemme fra. De informanten som hadde mye oppfølging hjemme fra hadde bedre prestasjon på skolen, sammenlignet med det som hadde lite oppfølging.

Trivsel

Mennesker er aktive og handlende vesener. De har også behov som må tilfredsstilles. Et av disse behovene er behov for tilhørighet. Dette behovet poengterer viktigheten av at elever blir inkludert i et sosialt felleskap (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Det er ingen tvil om at trivsel på skolen er en viktig faktor.

Prosjektet *Bortvalg og kompetanse* fant en sammenheng mellom om elevene fikk plass på førstevalget sitt da de søkte videregående skole. Det viste seg at de elevene som fikk innfridd førstevalget sitt hadde større sannsynlighet til å oppnå studie og yrkeskompetanse.

Under intervjuet spurte jeg også informantene om de trivdes på skolen, om skolen de gikk på nå var deres førstevalg da de søkte samt om de kunne tenkt seg å bytte skole. Alle informantene mente at de trivdes godt på skolen og hadde til enhver tid alltid noen å være sammen med. Deretter fulgte det spørsmål om valg av skolen. Det var delte meninger når det kom til førstevalget etter grunnskolen. Dog var alle informantene veldig fornøyde og trivdes veldig godt på skolen og ingen av dem kunne tenke seg å bytte til en annen skole. Trivsel er en viktig årsak til at Informant A kom til skolen og møtte opp til undervisningen. Tilhørighet til en gruppe er et av menneskers viktigste behov. Selv om noen av informantene hadde et stort fravær og i tillegg beskrev seg som lite motiverte på skolen, var trivsel en viktig faktor for at de ikke avsluttet skolegangen.

Skoleprestasjon og Attribusjonsstil.

Informantene ble spurt om hvordan informantene vurderte sin prestasjon, hvordan de kunne forbedre den og om de benytter skolens tilbud om leksehjelp etter skoletid.

Selvoppfatning handler om hvordan vi mennesker har en bevisst oppfatning eller vurdering av oss selv. I dette tilfellet handler det om elevenes oppfatning av sin egen innsats. Hvordan man begrunner sin innsats på skolen avhenger av personlighet og kan forklares utfra attribusjonsstil (Kvillo, 2008). Informantene hadde ulike begrunnelser for sin innsats på skolen. For eksempel vurderte Informant A sin innsats

på skolen som under middels. Jeg spurte informanten om hva han mener kan være årsaken til dette. Informant A svarte da: ” Det mye bråk i klassen og lærerne bruker mye av tiden på å irettesette elevene som bråker. Da klarer jeg ikke å konsentrere meg”. Videre fortalte Informanten at andre årsaker til at han var lite motivert blant annet var dårlig oppfølging fra lærerne og lite struktur i timene. Informantens forklaring på årsaken til hans innsats på skolen var en ytre attribusjonsstil. Med ytre attribusjon menes at årsaken til at individet ikke lykkes er utenfor hans kontroll, evt. en annen person.

Informant D og Informant E hadde også en lignende forklaring på årsaken til deres innsats på skolen. Disse elevene mente også at mye bråk i timene samt lite motivasjon fra lærerens side var årsaken svake prestasjon på skolen og de er lite motiverte i timen. Det er altså en eller flere situasjoner, av ytre faktor, som de selv ikke kan kontrolleres og som påvirker deres motivasjon på skolen.

Informant H hadde en intern attribusjonsstil. Hun mente at årsaken til at hun hadde *middels* prestasjoner på skolen, i hovedsak skyldtes at hun ikke visste hva hun skulle gjøre etter endt videregående opplæring og hva hun skulle studere videre.

Informant B har en annen forklaring på sin innsats. Informanten B mente at hun var veldig fokusert på skolen første dagen. Hun hadde et konkret mål for hva hun ønsket å gjøre etter videregående skole. Informanten skulle søke seg inn på medisinstudiet og var klar over de høye inntakskravene. Informanten mente at hun alltid har rom for forbedring, og at dette var noe hun måtte jobbe med selv for å forbedre. Informant B klagde også over situasjonen i klassen, lite struktur i timene og mye, men mente dette ikke var til et hinder for hennes konsentrasjonsevne, motivasjon eller innsats.

Informant F hadde også en lignende forklaring.

Informant B og Informant F hadde klare mål for fremtiden. Begge informantene skulle søke seg inn på universitetet og var klar over de høye karakterkravene. De var også selv klar over hvor de lå på innsatsskalaen. Informant B og Informant F mente/visste at nøkkelen til en bedre prestasjon på skolen lå hos dem selv (indre attribusjonsstil) og at de ikke kunne vente på at ting rundt dem skal ordne seg.

Når man har en indre attribusjonsstil opplever en at man har kontroll over situasjonen man er i og er innstilt på å endre strategien til neste gang (Kvvello, 2007).

Informantene (B og F) har en bevisst selvoppfatning om seg selv. Selvoppfatningen har en sammenheng mellom motivasjon og målorientering. Høy selvoppfatning fører videre til selvregulering. Informantene har dannet seg en forestilling om hva de ønsker å oppnå, hvorfor dette er viktig for dem og hvilke metoder som benyttes for å oppnå målet.

Informantene ble videre spurt om hvordan de trodde de kunne forbedre sine prestasjoner på skolen og om de benyttet seg av tilbudet om leksehjelp etter skoletid.

Informantenes svar på hvordan de kunne forbedre sin prestasjon på skolen, var ganske likt det de svarte som årsak til deres innsats på skolen (Attribusjonsstil). For eksempel svarte Informant A og Informant D (Ytre attribusjonsstil) at deres innsats kunne forbedres dersom lærerne endret strukturen i timen, motiverte mer og dersom det var mindre bråk i klassen. Informantene mente det var lite de kunne gjøre selv for å bedre sin prestasjon.

Informant B og Informant F (intern attribusjonsstil) mente også at læren måtte ta mer ansvar for å få bukt med bråket i klassen, men at de selv også måtte bli flinkere til å benytte seg av skolens tilbud om leksehjelp, samt forberede seg bedre til timene.

Skolen hadde iverksatt leksehjelp to ganger i uken etter skoletid som tiltak for å redusere frafall og svak gjennomførelse av enkelte fag. Leksehjelp er et tiltak som først og fremst er intendert for å redusere sosiale forskjeller (for de barna som ikke får hjelp hjemme), og være en hjelp til de elevene som har svak gjennomføring i fagene. Men tvert imot kan leksehjelp føre til større forskjeller mellom de svake og sterke elevene (Bakken, Backe-Hansen, & Huang, 2013). Leksehjelp er en frivillig ordning, og de som benytter denne ordningen er ofte de sterkeste elevene, de svaktese velger ofte å ikke delta (Sveen & Mo, 2012).

Informantene ble spurt om de benyttet seg av skolens tilbud om leksehjelp. Fire av de åtte informantene benyttet seg av denne tjenesten. Av disse elevene var det de informantene som hadde *middels* og *over middels* som regelmessig benyttet denne

tjenesten. To av elevene som vurderte sin innsats til *over middels* benyttet seg av tilbudet jevnlig fordi de så effekten av leksehjelp og mente dette var til stor hjelp, blant annet før de skulle ha prøver. To av elevene som hadde svart at deres innsats var *under middels* benyttet seg ikke av dette tilbudet i det hele tatt. De mente at årsaken til dette var at de ikke hadde tid, interesse og behov for leksehjelp.

Det ser ut til at de elevene som allerede er "flinke" på skolen benytter seg av dette tilbudet regelmessig fordi de føler at det hjelper og bedrer deres prestasjoner, mens de elevene som har svak gjennomføring ikke har troen på denne ordningen.

Det vi kan legge merke til her er at de informantene som hadde en intern attribusjonsstil var veldig bevisste på hvordan de kunne forbedre sine prestasjoner på skolen. Dette kunne de blant annet gjøre ved at de benyttet seg av skolens tilbud om leksehjelp. Disse elevene ser kanskje en progresjon når de får den hjelpen de trenger (leksehjelp), noe som fører til at man vil jobbe enda hardere (Kvvello, 2008)

Selvregulering er en viktig del av målsetningen. Informantene endrer aktivt sine tanker og atferd for å oppnå målene sine. (Pintrich & Schunk, 2002).

Selvoppfatning og atferds- læringsvansker.

Vi har i tidligere avsnitt sett på selvoppfatning. Selvoppfatning er en bevisst oppfatning eller vurdering av oss selv. Når denne er positiv, kaller vi den selvakseptering. Selvoppfatning har en stor sammenheng mellom motivasjon og målorientering. Høy selvoppfattelse kan motvirke stress man kan oppleve på veien til målet, samt at det kan gi økt utholdenhet. Lav selvoppfatning i tenårene kan føre til langvarige konsekvenser med psykiske forstyrrelser.

Et spørsmål vi kan stille oss her er om det er helseproblemer som fører til læringsvansker og frafall, eller er det læringsvansker som fører til lav selvakseptering, som igjen fører til frafall fra den videregående skolen.

En av informantene flyktet fra krig i hjemlandet og hadde opp igjennom årene sett og opplevd mye (krigshandlinger). Han var veldig motivert på skolen, men på grunn av alle krigshandlingene han hadde opplevd slet han med konsentrasjonsevnen. Som

nevnt, kan psykiske vansker påvirke prestasjonen på skolen og videre kan de som har ikke har fullført videregående opplæring være i faresonen og utvikle psykiske problemer. Elever som kommer fra land med krig, som har sett og opplevd krigshandlinger og nød trenger mer oppfølging og tilrettelegging fra lærerens og evt. skolens side. Det kan være viktig at skolen fanger opp disse elevene, tilbyr hjelp og tilrettelegging, framfor å vente til de oppsøker skolen selv (Kvelling, 2007).

Læringsvansker kan ses i sammenheng med lav faglig selvoppfatning, kombinert med stress. Dette kan være årsak til mye bråk i timen.

Studieveileder og lærer

Da jeg møtte informantene for første gang klagde flere av dem på at de fikk lite informasjon om valg av fag på skolen og videre opptakskrav til videreutdanning.

Et at tiltakene til prosjektet NY GIV (forebygging av frafall) var rådgivning om valg og informasjon om videregående opplæring og høyere utdanning, slik at elevene kunne ta et riktig valg.

Informantene ble spurt om de i løpet av de to årene hadde tatt kontakt med skolens studieveileder. Fire av informantene svarte at de hadde tatt kontakt med studieveileder minst en gang i løpet av de siste to årene. Alle svarte også at de fikk lite hjelp og informasjon ut av denne kontakten. Informantene mente at de hadde blitt henvist til en nettside hvor de på egenhånd skulle finne ut mer om videre utdanning, eller fått en brosjyre i hånden. De var ikke fornøyd med den hjelpen de fikk.

Som nevnt tidligere, tilbakemelding har en sterk sammenheng med self-efficacy (mestringstro). Tilbakemelding er med på å fremme og øke self-efficacy hos elever (Pintrich & Schunk, 2002). Det å fremme informasjon, om valg av fag på videregående skole og studieretninger på universitet og høyskole, kan bidra til at det blir lettere for elevene å sette en konkret plan for hvordan de kan oppnå målet. Noen av informantene ønsket at deres egen lærer hadde fått dette ansvaret, da det er kontaktlæreren som kjenner elevene best.

Dette er også et av tiltakene i prosjektet NY GIV. Fra det første året på videregående, skal læreren og skolen ha en oversikt over hvert enkelt elev slik at de kan kartlegge elevens svakheter og får den ekstra oppfølgingen de trenger (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Det ser ut til at dette kan være et viktig tiltak mot frafall i den videregående skolen, spesielt med tanke på at dette var noe flertallet av informantene etterlyste og ønsket mer/bedre oppfølging fra læreren.

På grunn av at "Klassens time" (Som er en time i uken, der kontaktlæreren har en til en samtale med elevene) har blitt redusert, mener elevene at de har mistet mye av kontakten med læreren.

Langsiktige mål

For å få et godt læringsutbytte er feedback, oppfølging, selvregulering og selvrealisering viktige dimensjoner. For å kunne opprettholde disse dimensjonene er motivasjon viktig. Vi har fire hoved motivasjonsteorier, og en av dem er målteorien. Målsetting handler om etablering, krav om ytelse og er en viktig motivasjonsfaktor (Kvelling, 2008)

Hypotesen i dette prosjektet var å undersøke i hvilken grad den enkeltes langsiktige mål kan motvirke frafall i den videregående skolen. Informantene ble under intervjuet stilt følgende avsluttende spørsmål:

" Hvis du hadde hatt et mål, fra den første dagen på videregående skole, om hva du ønsket å studere etter den videregående skolen, hadde du da vært mer motivert?

Informantene svarte følgende::

Informant A svarte " Nei, det tror jeg ikke, jeg er ikke motivert på skolen, så for meg hadde det ikke hjulpet med et langsiktig mål". Informanten fortalte videre at han etter videregående skole har tenkt å " ta opp fag" på en privatskole, og dette hadde han allerede bestemt seg for i starten av andre klasse.

Informant B svarte at hun tidlig satte seg et langsiktig mål for hva hun ønsket å studere etter videregående skole. Hun hadde funnet ut mye informasjon om hvilke fag hun trengte og brukte mye tid på lekser og forberedelser til prøver for å nå sitt mål. Videre fortalte hun at hun fikk mye oppfølging og støtte fra sine foreldre og at dette bidro til at hun ble mer motivert.

Informant C svarte at langsiktige mål ville kunnet hjulpet ham mye. Foreldrene hans hadde lite informasjon om skolesystemet. I tillegg var han selv veldig usikker på hva han ville og manglet informasjon. De fagene han har valgt på skolen har han gjort med utgangspunkt i at de er ”enkle” fag. Informant C forteller videre at han skulle ønsket han fikk mye mer informasjon på ungdomsskolen, da han kanskje hadde valgt yrkesspesialisering framfor studiespesialisering.

Informant D og E mente at det hadde hjulpet mye på motivasjonen deres om de hadde hadde et mål for hva de ønsket å oppnå.

Informant F visste ikke hva hun skulle gjøre etter avsluttet videregående skole. Hun har vært veldig usikker hele veien. Det hun har vært sikker på er at hun ønsker å ta en høyere utdanning. Informanten mente at hvis hun hadde fått konkret hjelp til å sette mål starten av videregående opplæring hadde det hjulpet henne mye.

Informant G svarte at han hadde vært mye mer motivert på skolen om han hadde et mål for hva han ønsket å gjøre etter videregående opplæring.

Informant H fikk lite hjelp hjemmefra mtp studieretning og fag. Hun forteller at hun også har tatt kontakt med studieveilederen for å få mer informasjon om skolen. På grunn av mye usikkerhet har hun vært veldig umotivert på skolen. Informanten mente at hvis hun hadde fått hjelp til å sette seg mål hadde det hjulpet henne mye, og hun hadde vært mye mer motivert på skolen.

Sju av de åtte informantene mente at en langsiktig målsetting kunne ha økt deres motivasjon på skolen. Målsetting er en viktig motivasjonsfaktor. Elever som setter seg mål på hva og hvordan de ønsker å oppnå dem, er mer tilbøyelige til å oppleve en følelse a self-efficacy (Pintrich & Schunk, 2002). Self-efficacy handler om hvordan

en person bedømmer sin innsats. Å gi tilbakemelding (feedback) på progresjonen deres når de forsøker å nå et mål, vil heve deres self-efficacy. Når self-efficacy øker, opprettholder det motivasjonen og forbedrer de ferdighetene man trenger for å nå målet.

Dette kan vi se hos Informant F og Informant B. Informant B hadde tidlig satt seg mål for hva hun ønsket å oppnå etter videregående opplæring. For å oppnå målet sitt var hun klar over at hun måtte velge de riktige fagene, hun jobbet mye med faget og hun benyttet seg så ofte hun kunne, skolens tilbud om leksehjelp etter skoletid. Selv om informant F var litt usikker på hva hun ønsket gjøre, virket det ut som informanten var person som hadde ”utviklet flyt”. Flyt er en tilstand mennesker er i, en opplevelse hvor man opplever utfordring som tøyser grenser og hvor utfordringen står i forhold til ferdighetene. En som opplever flyt, vil føle aktiviteten er tilfredsstillende, uavhengig av hva sluttresultatet blir (Csikszentmihalyi, 2008)

Flyt, som beskrevet ovenfor, er det ideelle å oppnå for elevene, men dette kan kanskje være vanskelig å oppnå når det er mye bråk i klassen og få lærere og de får lite tid med elevene

DIKSUSJON/KONKLUSJON

Frafall i den videregående skolen er et viktig tema, spesielt når det i dag er et så stort problem og konsekvensene er store. Hensikten med dette prosjektet har vært å belyse frafall i den videregående skolen og finne ut følgende; ”Om langsiktige mål for den enkelte kan motvirke frafall i videregående skole?”. Etter å ha analysert hva informantene har svart på alle spørsmålene og sammenlignet svarene med tidligere forskning og teori, viser det seg at det er mange momenter som er viktige for å kunne redusere frafall og svak gjennomføring.

Det er vanskelig å konkludere, når man har så få informanter. Men det ser ut som langsiktig målsetting kan bidra til å redusere frafallet i den videregående opplæringen. Informantene som hadde langsiktige mål var mer motiverte på skolen sammenlignet med de som ikke hadde langsiktige mål.

I dette prosjektet fant jeg også ut at informantene som hadde jevnlig og mye oppfølging hjemmefra hadde et bedre prestasjonsnivå på skolen. Informantene som hadde fra middels til over middels prestasjonsnivå på skolen var også de som benyttet skolens tilbud om leksehjelp på en regelmessig basis. De informantene som hadde langsiktige mål var også selv aktive i å finne ut av hvordan de kunne oppnå målet sitt. Disse informantene hadde også en indre attribusjonsstil, det vil si, årsaken til bedring i prestasjon har de selv kontroll over.

Gjentatte ganger ser vi at informantene har et ønske om mer informasjon om fag og videre studier samt riktig fagkombinasjon. Informantene ønsket også bedre oppfølging (dvs. tilbakemelding om det faglige, slik at de kan se sin progresjon), spesielt fra skolens side.

Selv om om skolen studieveileder var tilstede, mente mang av informantene at det var vanskelig å få den hjelpen de trengte, men de heller ønsket at kontaktlærer skulle veilede dem framfor studieveileder.

Skolen tilbud om leksehjelp er et godt tiltak, men de som benytter seg av dette tilbudet var elever som hadde god prestasjon på skolen. Elevene som hadde under middels som prestasjon valgt bort dette tilbudet.

Når man setter langsiktige mål er det viktig at noen momenter blir fulgt opp. For eksempel feedback om sin prestasjon fra lærer og videre hvordan de må jobbe med faget. Når de ser sin progresjon (blant annet gjennom feedback) kan dette motivere dem mer. Informasjon om fag, videre utdanning og hvordan de kan oppnå målet sitt er viktige momenter.

Hvis en lærer/foreldre hjelper eleven med å sette langsiktige mål i tidlig fase kan dette motivere dem og det kan være et godt tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring.

Litteraturliste

- Aftenposten. (2013). *Økende antall elever tar opp igjen fag*. Hentet 04.2014 fra Aftenposten: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Okende-antall-elever-tar-opp-igjen-fag-7256438.html#.U2D0mHY4WUk>
- Aftenposten. (2004). *Norske elever bråker mest*. Henta 03 20, 2014 fra aftenposten: <http://www.bt.no/nyheter/lokalt/Norske-elever-braker-mest-2475393.html#.U2yvwij4WYI>
- Anvik, C. H., & Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg!* . Hentet 02 .2014 fra nordlandsforskning.no: <http://nordlandsforskning.no/om-nordlandsforskning/aktuelt/4-om-nordlandsforskning/1572-ikke-slipp-meg->
- Lødding, B. (2003). *Frafall blant minoritetsspråklige*. Oslo: NIFU .
validitet. (2007, 01 01). Henta 3 3, 2014 frå Store norske leksikon: <http://snl.no/validitet>
- Bakken, A., Backe-Hansen, E., & Huang, L. (2013). *Evaluering av leksehjelptilbudet 1.-4. trinn*. Oslo: NOVA og NIFU.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *ORGANIZATIONAL BEHAVIOR AND HUMAN DECISION PROCESSES* 50, , 248-287.
- Beck, R. (1983). *MOTIVATION Theories and Principles*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford university Presss Inc, New York.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecologu og humsn development*. Lodon: HARVARD UNIVERSITY.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. US: McGraw-Hill .
- Csikszentmihalyi, M. (2008). Fly ig læring. I H. Sigmundsson, *Læring og ferdigheter* (ss. 119-129). Trondheim: tapir akademisk forlag.
- Ellingsen, K. E., & Gjørnum, R. G. (2010). En ny verden for deg: fra historikk til framtidvisjoner. I R. G. Gjørnum, *Usedvanlig kvalitativ forskning* (ss. 17-30). Oslo: Universitetsforlag.
- Dobson, S., & Søby, K. (2012). Vurdering som utrykk for faglig forståelse og anerkjennelse. I T. Nordahl, *Bedre læring for alle elever* (ss. 134-149). Oslo: Gyldendal .

Falch, T., Johannesen, A. B., & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.

Forskningsetiske komiteene. (2010). *Forskningsetiske komiteene*. Hentet 03 23, 2014 fra Kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode : <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>

Forskning. (2013). *Vil ha ny skolehverdag*. Henta 03 31, 2014 fra forskning.: <http://www.forskning.no/artikler/2013/januar/345066>

Frøseth, M., & Markussen, E. (2009). Gjennomstømmning og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. I E. Markussen, *videregående opplæring for nesten alle* (ss. 69-90). Oslo: CAPPELEN .

Gimse, L. (2014). *Større frafall i videregående skole*. From Aftenposten: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Storre-frafall-i-videregaende-skole-6971979.html#.U1jpk3Y4Xcs>

Gisholt, D. T. (2013). *Utdanningdirektoratet*. Henta 03 17, 2014 fra Utdanningsspeilet: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/Utdanningsspeilet_2013/US2013.pdf?epslangu age=no

Inga, R. B. (2014). *Fra Reform 94 til Kunnskapsløfte*. Henta 03 22, 2014 fra Kildenett: <http://www.kildenett.no/artikler/2007/1185371254.28>
Helstrup, T. (u.d.). *Ivan Petrovitsj Pavlov*. Henta 04 14, 2014 fra Snl : http://snl.no/Ivan_Petrovitsj_Pavlov

Hernes, G. (2010). *gull av gråstein- tiltak for å redusere frfall i videregående opplæring*. Oslo: fafo-rapport 2010:3.

Holden, B., & Sällmann, J.-I. (2010). *Skolenekting- årsaker, kartlegging og behandling*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Karlsen, R. (2013). *10 tips om valg av utdanning*. Henta 01 21, 2014 fra utdanning.no: http://utdanning.no/tema/hjelp_og_veiledning/10_tips_om_valg_av_utdanning

Kunnskapsdepartementet. (2012). *Eliteklasser?* Hentet 03.2014 fra Regjeringen: <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Taler-og-artikler/2012/eliteklasser.html?id=681024>

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedtilknytning for ungevoksne*. Hentet 03.2014, fra Regjeringen: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2010/frafall-fra-videregaende-opplaring-og-ar.html?id=589824

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kunnskapsdepartementet*. Hentet 03.2014, fra tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/artikler/ny-giv-tiltak-for-bedre-gjennomforing-i-.html?id=633486>

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Henta 04 2014, fra regjeringen.no:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fmNi3vCZCPgJ:www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/7/1.html%3Fid%3D641314+bråk+hemmer+læring&cd=1&hl=no&ct=clnk&gl=no>

Kunnskapsdepartementet. (2012). *statistikk over frafall*. Retrieved 201. 04 fra Kunnskapsdepartementet: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/statistikk-og-indikatorer/statistikk-over-frafall.html?id=593889>

Kunnskapsdepartementet. (2012). *statistikk over frafall*. Retrieved 2014 juni fra Kunnskapsdepartementet: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/statistikk-og-indikatorer/statistikk-over-frafall.html?id=593889>

Kvale , S., & Brinkmann, S. (2009). *Det Kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvvelo, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvvelo, Ø. (2008). Sentrale dimensjoner i læringsprosesser. I H. Sigmundsson, *Læring og ferdighetsutvikling* (ss. 81-118). Trondheim: Tapir akademis forlag.

Kristiansen, I.-H. (2014). *Atferdssenteret*. Henta 04.2014 frå Kronikk: Menneskene bak tallene: <http://www.atferdssenteret.no/aktuelt/kronikk-menneskene-bak-tallene-article1995-119.html>

Lødding, B. (2009). Minoritetsspråklige i videregående opplæring. I E. Markussen, *Videregående opplæring for (nesten) alle* (ss. 143-161). Oslo: Cappelen DAMM AS.
Locke, E., & Latham, G. (2006). New Directions in Goal-setting Theory. *Association for Psychological Science* , 265-268.

Nyberg-Hansen, R. (2011). *STORE NORSKE LEKSIKON*. Henta frå multippel sklerose: https://snl.no/multippel_sklerose

Malt, U. (u.d.). *Betinging*. Henta 04.2014 frå snl: <http://sml.snl.no/betinging>

Markussen, E. (2009). *Videregående opplæring for nesten alle*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Markussen, E. (2011). Frafall i videregående opplæring - i Norge og andre land. *Bedre Skole* (nr.1), 10-15.

Markussen, E. (2009). høye ambisjoner: videregående for alle og sosial utjevning. I E.

- Markussen, *Videregående opplæring for (nesten) alle* (ss. 13-26). oslo: CAPPELEN DAMM.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B., & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse*. Oslo: NIFU STEP.
- O'Donnell, A., Reeve, J., & Smith, J. (2012). *Educational Psychology*. Hoboken.
- Passer, M., Smith, R., Holt, N., Bremner, A., Sutherland, E., & Vliek, M. (2009). *Psychology: The Science of mind and behavior*. London: McGraw-Hill.
- Pedersen, A. (2008). Hva er ferdighet? I H. Sigmundsson, *Læring og ferdighetsutvikling* (ss. 19-35). Trondheim: tapir akademisk forlag.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation on Education* (2nd Edition. utg.). Ohio: Upper saddle river.
- Sandberg, N., & Høst, H. (2009). Videregående opplærings historie. I E. Markussen, *Videregående opplæring for (nesten) alle* (ss. 27-53). Oslo: Cappelen.
- Svartdal, F. (2014). *Eksperiment*. Hentet 03.2014 fra Store Norske Leksikon: <http://snl.no/eksperiment>
- Svartdal, F. (u.d.). *læring – psykologi*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/læring%2Fpsykologi>
- Sveen, E. H., & Mo, A.-K. (2012). *Leksehjelp hjelper ikke*. Hentet 03. 2014 fra NRK: <http://www.nrk.no/ho/leksehjelp-hjelper-ikke-1.8311968>
- Sigmundsson, H., & Wiedemann, J. (2008). Ferdighetsutvikling. I H. Sigmundsson, *Læring og ferdighetsutvikling* (ss. 69-79). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. OSLO: TANO.
- Skaset, M. (2013). *Frafall i skole- et helseproblem*. Hentet 03 19, 2014 fra Sykehuset Innlandet: <http://rop.no/artikler/fracfall-i-skolen-et-helseproblem>
- Spørreundersøkelser. (2014). *Kundeundersøkelse som personlig intervju eller som nettbasert spørreskjema via epost*. Henta 03 25, 2014 frå Spørreundersøkelse: <http://www.spørreundersøkelser.no/index.asp?valg=Kundeintervju>
- Støren, L. (2002). Minoritetselever i videregående opplæring: en økende andel fullfører, men utfordringene er fortsatt stoe. *TIDSSKRIFT FOR UNGDOMSFORSKNING*, 109-118.
- Tetzchner, S. V. (2001). *Utviklingspsykologi, BARNE- OG UNGDOMSALDEREN*. Oslo: Gykdendal.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og Innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Vedlegg 1

Generell informasjon:

1. Gutt/Jente : _____
2. Alder: _____
3. Forelderens utdanning: mor _____ - og far _____ ?
4. Jobber begge av foreldrene dine ? Ja/ nei?
5. Søsken med høyere utdanning ?

Valg av VGS

6. Var x vgs ditt første valg da du søkte plass?
 - I. Hvis nei: Hva var ditt første valg?
 - II. Hvis ja: Hvorfor Var x vgs ditt første valg?
7. Trives du på skolen?

Skoleprestasjon

8. Hvordan føler du din prestasjon på skolen?
9. Er det noe du kunne ha gjort bedre ?
 - I. hvis ja: Hvordan mener du at du kan gjøre det bedre ?
 - II. hvis ja: hva mener du er grunnen til at du har lav skoleprestasjon?
 - III. Benytter du av skolens tilbud om leksehjelp ?
 - i. Hvis ja: føler du at det hjelper
 - ii. Hvis nei: hvorfor ikke ?
10. Hvor lavt/høyt er Fravær ditt?
11. Har du noen gang tenkt å slutte på VGS?

Langsiktige mål

12. Har du tenkt å søke høyere utdanning til våren?
Hvis ja: er dette noe du hadde tenkt siden du startet på VGS?
Hvis nei: Hvorfor ?

13. Har du en generell plan for hva du ønsker å gjøre etter videregående skole?

Hvis nei: kan du utdype det mer?

Hvis ja: Hvordan har du kommet fram til dette?

(Hvis informanten ikke har noe plan for videreutdanning eller er lite motivert på skolen, spør om følgende spørsmål)

14. Hva mener du er årsaken til du er umotivert på skolen?

Hvis informanten svarer skolen: Hva kunne de gjort bedre?

Hvis foreldre : På hvilken måte kunne de hjelpe deg?

Hvis informanten sier Miljøet - i klassen/på skolen/blant venner: på hvilken måte påvirker de deg?

15. Har du kontaktet skolen studieveileder i løpet av de siste to årene ?

16. Hvis du hadde hatt mål fra første dagen på videregående skole om hva du ønsker å studer, hadde du vært mer motivert da?

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Frafall i videregående skole"

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Heena Saleem og skriver masteroppgave om frafall i videregående skole. Veilederen min er Hroar Klempe Ved NTNU, psykologisk institutt.

Hensikten med forskningen er å undersøke i hvilken grad langsiktige mål for den enkelte kan motvirke frafall i videregående skole. For å kunne undersøke dette trenger jeg 5-6 elever som går siste året på videregående skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Fremgangsmåten som blir benyttet for datainnsamlingen er personlig intervju som har en varighet på 20-30 min. Jeg kommer til å benytte meg av lydopptak og skrive notater underveis. Dette blir slettet umiddelbart den 14. Mai 2014. Opplysninger som kommer til å bli innhentet er omhandler om Deres motivasjon på skolen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i oppgaven. Det er kun jeg og veileder som har tilgang til informasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes **15.mai 2014**. All opplysning om deg vil bli anonymisert i oppgaven og all informasjon vil bli slettet fra personlig datamaskinen (kun jeg har tilgang) den 14.mai. 2014.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke før, under eller etter intervjuet uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. du har mulighet til å trekke deg når du ønsker det

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Heena Saleem nr: 483 30 646. Eller per email. Heena_s@hotmail.com .

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

- Jeg samtykker til å delta i intervju*
 *Jeg samtykker til at opplysninger om meg kan innhentes fra
klasselærer/fastlege/register*

*Jeg samtykker til at personopplysninger kan publiseres/ lagres etter
prosjektlutt]*