



## Sammendrag

Å slutte på skolen kan forstås som sluttpunktet i en prosess der elever over tid mister engasjement, og utvikler intensjoner om å slutte. Denne undersøkelsen bygger på datamateriale fra et forskningsprosjekt utarbeidet av professor Per Frostad og førsteamanuensis Per Egil Mjaavatn – begge ved NTNU. Analysene omfatter 1924 elever i andre klasse, ved 13 ulike videregående skoler i Sør-Trøndelag fylkeskommune. Oppgaven undersøker et utvalg uavhengige variabler som potensielle prediktorer for intensjon om å slutte i videregående skole. Forskningsspørsmålet er: Predikerer emosjonelle vansker, resiliens, mestring og framtidorientering intensjon om å slutte på videregående skole? For å besvare forskningsspørsmålet har jeg utført en multippel hierarkisk regresjonsanalyse i 3 trinn, der intensjon om å slutte benyttes som avhengig variabel. De uavhengige variablene inkluderer bakgrunnsfaktorene mors utdanning og grunnskolepoeng i trinn 1, emosjonelle vansker i trinn 2 og resiliens, mestring og framtidorientering i trinn 3. Regresjonsmodellen forklarte totalt 23.7% av total varians i avhengig variabel. Resultatene fra analysene viser at samtlige uavhengige variabler, med unntak av mors utdanning, har signifikant betydning for om elever utvikler intensjon om å slutte på videregående. Emosjonelle vansker var eneste uavhengig variabel med positivt fortegn. De tre variablene med størst forklaringskraft var grunnskolepoeng, emosjonelle vansker og mestring.

## Forord

Etter innlevering av denne oppgaven ender jeg mine 17 år med skolegang. Endelig! Å skrive masteroppgave har vært en altoppslukende prosess i mye større grad enn jeg hadde forventet meg. Tiden som student ved NTNU har vært veldig positiv, samtidig kjenner jeg at jeg er klar for å få testet ut den kunnskapen jeg har ervervet meg gjennom studiene i praksis. Å få muligheten til å benytte seg av datamaterialet fra et så omfattende og nøye gjennomarbeidet forskningsprosjekt i min masteroppgave, har vært veldig motiverende for min del. Om jeg skulle ha utarbeidet et eget spørreskjema for min oppgave ville jeg aldri ha klart å samle et like stort utvalg. På bakgrunn av dette vil jeg rette en stor takk til professor Per Frostad og førsteamanuensis Per Egil Mjaavatn – begge ved NTNU, for muligheten til å være en del av et slikt prosjekt.

Utover dette vil jeg rette en stor takk til min veileder Øyvind Kvello og min biveileder Per Frostad. Den hjelpen og veiledningen jeg har fått igjennom denne prosessen har vært uvurderlig. Takk for at dere har tatt dere tid til utallige mailkorrespondanser, sms, telefonsamtaler og møter, selv i helger og på helligdager. For min del har det vært en stor trygghet å ha to veiledere, og jeg er sikker på at det har ført til mer læring for min del, og ikke minst en bedre oppgave. Støtte fra venner og familie i en slik prosess har vært til stor hjelp. Avslutningsvis må jeg også takke “orakelet” Richard, for bistand på kort varsel da det trengtes som mest.

Johannes Bekken Feldt

---

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>1</b>
<b>1 Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn .....	1
1.2 Oppgavens oppbygging.....	2
<b>2 Teori.....</b>	<b>3</b>
2.1 Bortvalg og frafall i videregående skole.....	3
2.2 Psykisk helse.....	6
2.3 Psykisk helse og emosjonelle vansker i skolen.....	8
2.4 Resiliens.....	9
2.5 Mestring .....	12
2.6 Framtidsorientering .....	16
2.7 Intensjon om å slutte .....	18
2.8 Mors utdanning .....	20
2.9 Grunnskolepoeng.....	21
<b>3 Forskningsmetode .....</b>	<b>23</b>
3.1 Forskningsdesign.....	23
3.2 Utvalg .....	24
3.3 Måleinstrumentene .....	24
3.3.1 Mors utdanning.....	25
3.3.2 Grunnskolepoeng .....	25
3.3.3 Resiliens.....	25
3.3.4 Framtidsorientering.....	26
3.3.5 Mestring .....	26
3.3.6 Emosjonelle vansker .....	27
3.3.7 Intensjon om å slutte.....	27
3.4 Valg av dataanalyse .....	28
3.5 Kvalitet .....	29
3.6 Etliske vurderinger.....	30
<b>4 Presentasjon av resultater .....</b>	<b>32</b>
4.1 Faktoranalyser .....	32
4.2 Deskriptiv statistikk .....	32
4.3 Forskningsspørsmål .....	34
<b>5 Drøfting .....</b>	<b>38</b>
5.1 Forskningsspørsmål .....	38
5.2 Predikerer bakgrunnsvariablene mors utdanning og grunnskolepoeng intensjon om å slutte på videregående skole? .....	39
5.3 Predikerer emosjonelle vansker intensjon om å slutte på videregående skole?.....	41
5.4 Predikerer resiliens intensjon om å slutte på videregående skole?.....	42
5.5 Predikerer mestring intensjon om å slutte på videregående skole? .....	43
5.6 Predikerer framtidorientering intensjon om å slutte på videregående skole? .....	45
<b>6 Oppsummering og konklusjon .....</b>	<b>47</b>
6.1 Oppsummering av hovedfunn og konklusjon .....	47
6.2 Oppgavens begrensinger.....	50
<b>7 Referanseliste.....</b>	<b>52</b>

## Tabelloversikt

Tabell 1: Faktoranalyser.....	68
Tabell 2: Deskriptiv statistikk.....	33
Tabell 3: Bivariat korrelasjonsanalyse.....	34
Tabell 4: Multippel hierarkisk regresjonsmodell.....	36

## Vedleggsoversikt

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Bekreftelse på endring av prosjekt

Vedlegg 3: Måleinstrument for de ulike variablene

Vedlegg 4: Faktoranalyse med Chronbachs alfa skår på instrumentene

Vedlegg 5: Informasjonsskriv til elever og foreldre

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Frafall i skolen regnes, ifølge Utdanningsforbundet (2014), som en av de største utfordringene i norsk skole og gis mye oppmerksomhet – både fra politikere og av media. Det rapporteres om størst frafall innenfor yrkesfaglige utdanningsprogrammer, med store variasjoner innenfor de ulike linjene. Fullført videregående opplæring blir ofte vurdert som grunnlaget for en videre karriere i arbeidslivet, og har stor betydning for enkeltindividers mulighet til deltakelse i samfunnet. I en rapport gjennomført på oppdrag fra Arbeidsdepartementet, belyses at de elever som ikke har fullført videregående skole er overrepresentert innenfor forskjellige negative statistikker, slik som; mottaker av offentlig stønad, soning i fengsel og arbeidssøkende. Elever som fullfører videregående opplæring har stor sannsynlighet for å ta seg høyere utdanning (Falch, Borge, Lujala, Nyhus, & Strøm, 2010, s. 3). Samtidig vil samfunnet spares for enorme summer om andelen elever som fullfører videregående skole økes. Ifølge Utdanningsforbundet (2014) har Senter for økonomisk forskning beregnet at samfunnet vil spare mellom 5,4 og 8,8 milliarder kroner årlig hvis andelen som fullfører videregående opplæring økes fra 70 til 80 prosent.

Andelen elever som fullfører med bestått i løpet av fem år har variert mellom 68 og 72 prosent for elevkullene som påbegynte videregående i perioden mellom 1994–2003 (Lillejord, Halvorsrud, Ruud, Morgan, Freyr, Fischer-Griffiths, et al, 2015, s. 9). Statistisk sentralbyrå (SSB, 2017) angir at 73 prosent av elever i norsk skole fullførte videregående opplæring i løpet av fem år, fra 2011–2016. Ser vi derimot på statistikk kun for yrkesfaglige utdanningsprogram minker prosentandelen elever som fullfører videregående opplæring i løpet av de samme fem årene til 59 prosent (SSB, 2017).

Forekomsttallene preges av tydelige variasjoner mellom land og forskere i definisjon og avgrensning av frafall som begrep. Ved sammenligning av frafallsstatistikk fra forskjellige land må det derfor tas høyde for disse ulikheter og at det kan være vanskelig å foreta sammenligninger. Utdanningsdirektoratet (2009) definerer frafall som de som har påbegynt videregående opplæring et spesifikt år, men ikke fullført, eller befinner seg i videregående opplæring innen fem år senere. De siste årene har vi sett et økt fokus i media knyttet til ungdoms psykiske helse i skolen. Det synes å ha vært en økning i psykiske plager blant

ungdom i Norge innenfor de siste 30 årene (Sletten og Bakken, 2016). World Health Organization (2018) påpeker at god psykisk helse er grunnleggende for menneskers evne til å tenke, vise følelser, samhandle med andre mennesker, for å tjene penger til livets opphold og for å nyte livet.

Temaet for denne oppgaven er knyttet til frafall/bortvalg i videregående skole. Mitt fokus er knyttet til psykisk helse og frafall, og jeg ønsker å undersøke et utvalg faktorer som potensielle prediktorer for utvikling av intensjon om å slutte på videregående skole. Problemstillingen for denne oppgaven er: *Predikerer emosjonelle vansker, resiliens, mestring og framtidorientering intensjon om å slutte på videregående skole?*

## 1.2 Oppgavens oppbygging

Hensikten med denne studien er å undersøke om utvalgte bakgrunnsvariabler og prediktorvariabler predikerer intensjon om å slutte på videregående skole. Bortvalg undersøkes i denne oppgaven i lys av Rumbergers (2011) prosessperspektiv, og jeg benytter meg videre av et individperspektiv, der fokus er knyttet til faktorer ved det enkelte individ for å belyse denne prosessen. I denne oppgaven vil ikke kjønn inkluderes som en av de bakenforliggende variablene. Markussen og kolleger (2011) belyser at en stor del av tidligere forskning rundt frafall har vist at gutter, sammenlignet med jenter, har en større sannsynlighet for å ikke fullføre videregående skole. Samtidig ser vi undersøkelser som ikke finner noen kjønnsdimensjon knyttet til frafallsproblematikken. I en artikkel skrevet av Vogt (2008) pekes det på at foreliggende empiri rundt kjønnsforskjeller i frafall har sammenheng med strukturelle utfordringer og elevenes ulike klassebakgrunn i større grad enn elevenes kjønn. Samtidig viser Frostad og Mjaavatn (2018) til funn fra egen studie og registerdata, som viser at slutting i løpet av vg1 ikke ser ut til å være knyttet til kjønn. Statistikk fra Sør-Trøndelag fylkeskommune viser at 5 prosent av guttene og 4,3 prosent av jentene sluttet i løpet av vg1, det året datainnsamlingen til denne undersøkelsen ble gjennomført (Frostad og Mjaavatn, 2018, s. 11). I Mjaavatn og Frostad (2014, s. 53) viser funn at kjønn ikke har noen signifikant betydning for elevers intensjon om å slutte. Siden jeg benytter meg av datamateriale fra samme undersøkelse, vil jeg støtte meg til disse funnene og heller inkludere andre bakgrunnsvariabler.

I kapittel to vil jeg presentere tidligere forskning og litteratur knyttet til frafallsforskningen, med fokus på faktorer som har vist seg å ha betydning for om elever dropper ut av skolen. De

ulike prediktorvariablene vil også bli redegjort for og knyttet opp mot frafallsproblematikken. I kapittel tre presenteres oppgavens metodiske tilnærming. I kapittel fire vil jeg presentere resultater basert på utførte analyser, og i kapittel fem vil jeg drøfte funn opp i mot problemstilling og tidligere empiri og litteratur presentert i teorikapittelet. I kapittel seks vil jeg oppsummere hovedfunn, komme med en konklusjon og foreslå tiltak for å minske frafallet i videregående skole i Norge, basert på funn og empiri og teori presentert. Denne oppgaven måler intensjon om å slutte, og ikke frafall. Fra et spesialpedagogisk ståsted vil det være hensiktsmessig å undersøke hvilke faktorer som fører til en slik intensjon, slik at man kan fange opp tidlige tegn på en eventuell påbegynnende bortvalgsprosess og sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt. Bakgrunn for valg av tema er knyttet til egen motivasjon og interesse rundt temaet frafall i skolen. Forhåpentligvis kan denne undersøkelsen bidra til å sette lys på ulike faktorer som predikerer elevers intensjon om å slutte i videregående skole.

## **2 Teori**

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for teori og tidligere empiri knyttet til tematikken for denne undersøkelsen. Teorikapittelet starter med en gjennomgang av tidligere forskning rundt bortvalg og frafall i videregående skole, med fokus på ulike faktorer som har vist seg å ha betydning for frafall. Deretter følger en redegjørelse og litteraturgjennomgang av psykisk helse som begrep, før jeg avgrensner meg til å presentere et oppdatert bilde av psykisk helse og emosjonelle vansker i skolen. De ulike prediktorvariablene “resiliens”, “mestring” og “framtidorientering” og “emosjonelle vansker” presenteres. Deretter vil det følge en redegjørelse av den avhengige variabelen “intensjon om å slutte” i lys av dens teoretiske rammeverk og tidligere undersøkelser fra Livet i skolen-prosjektet der den har blitt benyttet som avhengig variabel. Avslutningsvis vil bakgrunnsvariablene “mors utdanning” og “grunnskolepoeng” presenteres i lys av tidligere frafallsforskning, og knyttet opp mot tidligere undersøkelser der “intensjon om å slutte” er brukt som avhengig variabel.

### **2.1 Bortvalg og frafall i videregående skole**

I denne undersøkelsen vil jeg benytte meg av både begrepet frafall, bortvalg og å droppe ut om hverandre. I internasjonal forskning kalles ofte fenomenet dropout (Rumberger, 2011). Markussen og kolleger (2008) argumenterer for at begrepet bortvalg er mer passende enn dropout (fracfall), fordi det legger mer vekt på elevens aktive valg om å slutte. Jeg vil som sagt benytte meg av begrepene å droppe ut, bortvalg og frafall som synonymmer.



I alle de Nordiske landene har det vært flere forskningsprosjekter som har belyst forskjellige aspekter av frafallsproblematikken. Variasjonen i innhold, fokusområde, forskningsmetode og resultat er stor. Samtidig er det visse årsaker til frafall som forskningen er enige om.

Markussen (2010, s. 202) belyser at det har vært gjennomført flere kvantitative forskningsprosjekter med longitudinelt design som har hatt til hensikt å følge ulike årskull gjennom fem år i videregående skole. Dette er gjennomført på oppdrag fra statlige myndigheter, der samtlige oppfølgingsprosjekter har vært registerbaserte. Variasjonen i frafall og kompetanseoppnåelse forklares i stor grad gjennom ulik sosial bakgrunn, sosialt og faglig engasjement og i hvilken grad man føler en identifikasjon med skolen, tidligere skoleprestasjoner og den konteksten opplæringen foregår innenfor (Lillejord et al., 2015, s. 11; Markussen, 2010, s. 208).

Det er altså enighet blant forskere om at elevers sosiale bakgrunn kan ha en betydning for deres sannsynlighet til å falle fra. Eksempler som kjønn, etnisitet, foreldres utdanningsnivå og inntekt, kan være faktorer som øker sannsynligheten for at elever faller fra opplæringen.

Videre ser vi at elever med foreldre som har langvarig høyere utdanning fullfører videregående opplæring på normert tid i 77,9 prosent av tilfellene, mens elever med foreldre som kun har videregående utdanning fullfører videregående opplæring på normert tid i 52,6 prosent av tilfellene (SSB, 2017).

Sosialt og faglig engasjement, og i hvilken grad man føler en tilhørighet med skolen, viser seg å kunne ha en effekt på elevers intensjon om å slutte i videregående opplæring. En undersøkelse av Frostad, Pijl og Mjåvatn (2015) viser at ensomhet seg å være en mye sterkere prediktor for elevers intensjon om å slutte i videregående opplæring, sammenlignet med aksept blant jevnaldrende og vennskap. Følelsen av å være inkludert blant jevnaldrende i skolen har altså en sterk sammenheng med elevers utvikling av intensjon om å slutte. Samtidig viser en stor litteraturstudie av Krane, Karlsson, Ness og Hesook (2016) til flere undersøkelser som viser en positiv sammenheng mellom gode lærer–elev-relasjoner og reduksjon av risikoen for frafall.

I både internasjonal og norsk frafallsforskning vises det ofte til tidligere skoleprestasjoner som den enkeltfaktoren som i størst grad forklarer hvorfor elever faller ut av opplæringen. Ifølge Falch og kolleger (2010, s. 2) er tidligere skoleprestasjoner (målt i gjennomsnittskarakter ved utgang av grunnskolen) den beste variabelen for å forklare de store individuelle forskjellene i elevers progresjon i videregående skole. Hvilken kontekst eller

sammenheng den videregående opplæringen foregår innenfor viser seg å kunne ha betydning for risikoen for frafall. Ulike kontekster kan være klasse, skole, studieretning, lokalsamfunn og fylke. Det viser seg at Nord-Norge har en klart lavere fullføringsgrad enn resten av landet, selv etter kontroll for andre mulige faktorer som karaktersnitt fra grunnskolen, avstand til nærmeste studietilbud og andre variabler (Falch og kolleger, 2010, s. 6). Markussen, Frøseth, Lødding og Sandberg (2008) påpeker at det i Norge er identifisert selvstendige effekter av kontekstvariabler som utdanningsprogram og fylke.

Ulike begreper og betegnelser brukes når det snakkes om elever som ikke fullfører videregående opplæring. I internasjonal forskning kalles ofte fenomenet dropout (Rumberger, 2011). Markussen og kolleger (2008) belyser at forskning rundt frafall i stor grad har fokusert på å identifisere faktorer knyttet til individene som årsaksforklaring av frafall, og sjeldnere eventuelle kontekstuelle faktorer. Videre argumenteres det for at begrepet bortvalg er mer passende enn dropout (fracfall), fordi det legger mer vekt på elevens aktive valg om å slutte. Bortvalg kan oppfattes som et slutt punkt i en lengre prosess der elever over tid mister engasjement og motivasjon for skolearbeidet (Rumberger, 2011).

Rumberger (2011) har utviklet en modell for bortvalgsprosessen, der det skilles mellom to typer faktorer: individuelle og institusjonelle. Individuelle faktorer deles videre opp i fire undergrupper: bakgrunn, holdninger, atferd og resultat. Elevenes bakgrunn sikter til helse, tidligere erfaringer og prestasjoner og demografi. Holdninger omhandler mål, selvoppfatning, verdier og forventninger. Atferd sikter til engasjement, sosial atferd og avvikende atferd. Resultat sikter avslutningsvis til faglig prestasjoner, progresjon og utholdenhet. Institusjonelle faktorer er hjemmet, skolen og samfunnet. Modellen støtter seg til Bronfenbrenner (1979) sitt bioøkologiske perspektiv, noe som innebærer et fokus på samspillet mellom individ og ulike kontekster og miljøer. Modellen setter fokus på at bortvalg som fenomen må sees i lys av dette levende og komplekse samspillet mellom individ og kontekst. Undersøkelser av Rumberger (1987; 1995, her fra Frostad, Pijl og Mjaavatn, 2015, s. 111) finner ingen enkel eller felles årsak til frafall. Videre finner de at elever som avslutter videregående opplæring ikke nødvendigvis opplever like risikofaktorer, men at de har ulike årsaker til hvorfor de velger å avslutte opplæringen tidlig.

Utdanningsdirektoratet (2016) deler elevgruppen som ikke klarer å bestå videregående opplæring i løpet av fem år opp i tre undergrupper. Den første gruppen omhandler de elevene som trenger lengre tid enn fem år for å fullføre. Økes tidsintervallet for registrering til 10 år,

stiger prosentandelen elever som har fullført og bestått opplæring med nesten 10 prosent. Den andre gruppen sikter til elever som fullfører, men samtidig stryker på viktige eksamener eller fagprøver, noe som fører til at de ekskluderes fra statistikken over de som har fullført. Den siste gruppen omhandler de elevene som av ulike årsaker velger å avslutte skolegangen før fullførelse.

## 2.2 Psykisk helse

Psykisk helse er et vidt begrep, og inngår i det videre begrepet helse. World Health Organization (WHO) definerer helse som: “En tilstand av fullstendig fysisk, mentalt og sosialt velvære, og ikke bare fravær av sykdom eller svakhet” (WHO, 2018). I definisjonen vektlegges det at helse er noe positivt, eller en positiv tilstand, og ikke utelukkende fravær av sykdom og vansker. WHO (2018) definerer videre psykisk helse som: “En tilstand av velvære der individet realiserer sine evner og muligheter, mestrer og håndterer livets normale stress, mestrer å jobbe produktivt og har mulighet til å bidra til det samfunnet en er en del av”.<sup>1</sup>

I en artikkel skrevet av Andersen (2016), knyttes psykisk helse opp mot menneskets opplevelse av trivsel, og det å føle seg vell (“well-being”). Videre belyses det at dette er forhold ved mennesker som er i konstant bevegelse igjennom hele livsløpet, og at de varierer i forhold til tid og sted, person og relasjon. På bakgrunn av dette har det vist seg vanskelig å utarbeide en felles definisjon som er treffende og relevant på tvers av ulike kulturer og land. Psykisk helse omhandler våre tanker og følelser, og hvordan man *egentlig* har det. God psykisk helse er, ifølge WHO (2018), grunnleggende for menneskets kollektive og individuelle evne til å tenke, vise følelser, samhandle med andre mennesker, tjene penger til livets opphold og for å nyte livet. Psykisk helse omhandler menneskers følelsesmessige, psykologiske og sosiale velvære og påvirker hva og hvordan vi tenker, føler og handler. Det påvirker videre hvordan vi evner å håndtere stress, hvordan vi forholder oss til andre mennesker og livsvalg som tas (MentalHealth.gov, 2017).

Som tidligere nevnt, tydeliggjør WHO sin definisjon av psykisk helse at god psykisk helse er en positiv tilstand, og mer enn kun fraværet av sykdom. Begreper som livskvalitet og trivsel har betydning for den generelle psykiske helsen. På Folkehelseinstituttet sine hjemmesider nevnes betydningen av livskvalitet og trivsel i forbindelse med arbeidet rundt psykisk helse. Det belyses videre at mange av faktorene som bidrar til høy grad av livskvalitet samtidig

---

<sup>1</sup> <http://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>).

fungerer beskyttende mot utviklingen av psykiske vansker som depresjon og angstlignende plager (Folkehelseinstituttet, 2017).

I litteraturen er det vanlig å skille mellom *psykiske plager eller vansker versus psykiske lidelser*. Folkehelseinstituttet (2015) definerer psykiske plager eller vansker som tilstander som oppleves ubehagelige og belastende, men som ikke er så alvorlige at de innfrir kriteriene for en diagnose. Omkring ¼ vil kunne oppleve slike vansker i løpet av livet, som for eksempel usikkerhet, nedstemthet eller søvnløshet. Psykiske lidelser kan sies å være medisinske diagnoser der en rekke spesifikke kriterier må oppfylles. Dette utføres av erfarne klinikere. Psykiske lidelser medfører som regel en mye større belastning enn det vansker eller problemer gjør, og ansees gjerne som mer alvorlig. Eksempler på psykiske lidelser er spiseforstyrrelser, angstlidelser, depresjon og mer alvorlige tilstander som schizofreni (Folkehelseinstituttet, 2015). Instrumenter som inngår i studien jeg har hentet data fra, måler psykiske vansker/plager, men er ikke diagnostiske instrumenter og derved ikke mål på psykiske lidelser.

Ifølge Mykletun, Knudsen og Mathiesen (2009) er det bred enighet mellom fagfolk om at psykiske vansker og lidelser utvikles i et meget komplekst samspill mellom biologiske, genetiske og miljømessige faktorer knyttet til enkeltindivider. Begreper som *risikofaktorer* og *beskyttelsesfaktorer* er sentrale for å forstå hvorfor mennesker utvikler psykiske vansker (Kvello, 2015). Risikofaktorer er et paraplybegrep som brukes om ulike forhold som øker sannsynligheten for at mennesker utvikler problemer. Beskyttelsesfaktorer brukes på samme måte om ulike forhold som minsker risikoen, fordi de fungerer beskyttende for utvikling av psykiske vansker når risikofaktorer allerede er tilstede. Kvello (2006; 2015) belyser at alle mennesker har både risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer i livene sine, men at de varierer i form av varighet, alvorlighetsgrad og antall. Risikofaktorene må vurderes opp imot beskyttelsesfaktorene for å best forstå menneskers utvikling. Noen faktorer er medfødte, noen kan knyttes til oppvekstmiljø og noen har sitt utspring fra samspill med andre mennesker (op. cit.).

Det kan skilles mellom *internaliserende vansker* og *eksternaliserende vansker* (Kvello, 2015). Eksternaliserende vansker er preget av utadvendt atferd. Mennesker med eksternaliserende vansker kan ofte oppfattes som aktive, urolige, impulsstyrte og aggressive. Hyperaktivitet (hyperkinesi), konsentrasjonsvansker, uro, atferdsvansker, problematferd i form av opplæringsforstyrrende atferd og skulking, er typiske kjennetegn for eksternaliserende vansker (Befring & Tangen, 2016). Internaliserende vansker er preget av innadvendt atferd.

Mennesker med internaliserende vansker har ofte en tendens til sosial tilbaketrekning og fremstå som meget forsiktige, engstelige, nervøse, nedstemte, stille og sosialt isolerte (Befring & Tangen, 2016). Typiske internaliserende vansker er skolevegring, angst, depresjon, stress og psykosomatiske plager. Internaliserende vansker kan også omtales som emosjonelle vansker (Kvello, 2015; Sletten & Bakken, 2016).

### **2.3 Psykisk helse og emosjonelle vansker i skolen**

Fokuset rundt psykisk helse og psykiske plager blant ungdom har de siste årene fått stor oppmerksomhet i media. Økt bekymring for forekomsten av psykiske plager blant ungdom i skolen har sin bakgrunn i flere rapporter og forskningsprosjekter som peker på en forverring i ungdoms opplevde psykiske helse, spesifikt innenfor emosjonelle vansker. I NOVA-notat skrevet av Sletten og Bakken (2016), presenteres nyere forskning rundt omfang og utviklingen av psykiske vansker blant ungdom innen de siste 10–30 årene. Notatet rapporterer om relativt god dokumentasjon for en økning i psykiske plager blant ungdom innenfor de siste 30 årene. Utvalget er ungdom fra Oslo i alderen 14–17 år, fra 1996, 2006 og 2015.

Resultatene viser at forekomsten av selvrapporterte depressive symptomer har økt nokså kraftig i løpet av de siste 20 årene. Fra 2006–2015 har andelen jenter i alderen 14–17 år i Oslo som rapporterer om høyt nivå av depressive symptomer økt fra 17–26 prosent. Andelen gutter som rapporterer om høyt nivå av depressive symptomer har derimot vært stabil siden 2006, etter en økning fra 9–11 prosent fra 1996–2006 (Sletten & Bakken, 2016).

NOVA-rapport 6/2017 er skrevet på oppdrag fra Helsedirektoratet samt Barne- og likestillingsdepartementet, og søker å gi svar på årsaker til den økende forekomsten av selvrapporterte psykiske plager blant ungdom. Rapporten baseres på analyser av datamaterialet fra Ung i Oslo 2015 og kvalitative gruppeintervjuer med ungdom på 10. trinn fra to ulike ungdomsmiljøer i Oslo (Eriksen, Sletten, Bakken & Von Soest, 2017, s. 3). Rapporten avdekker at 53 prosent av jentene og 26 prosent av guttene på 10. klassetrinn i Oslo opplever at de er enten “ganske mye”, eller “veldig mye” plaget av psykiske vansker. Videre knyttes symptomene opp imot stress, og respondentene melder om at årsakene er knyttet til skolesituasjonen og de krav som stilles til dem i forbindelse med utdanningen (Eriksen, et al., 2017). Rapporten ser på skolepress, kroppspress og sosiale medier som mulige årsaker til den økende forekomsten av selvrapporterte psykiske plager blant ungdom. Kvantitative analyser viser tette forbindelser mellom ungdoms psykiske helseplager og opplevd skolestress – både for gutter og jenter. Sammenhengen er noe sterkere for jentene. Antall ungdommer som rapporterer om høy grad av depressive symptomer, øker betydelig i

takt med økt nivå av skolestress. Analysene avdekker ikke årsakssammenhenger, selv om respondentene meldte om opplevd meningssammenheng mellom skolestress og psykiske plager. Mange respondenter rapporterer også om utseendepress, men dette ble opplevd både som positivt og negativt (Eriksen, et al., 2017).

Det kan se ut som det har vært et skifte i forbindelse med hvilke risikofaktorer som er belastende for unge i dag versus tidligere. Mjaavatn og Frostad (2016, s. 5) belyser at depressive symptomer hos ungdom ofte har blitt koblet opp mot vanskelige hjemmeforhold med vold og rus, mens en nå finner depressive symptomer hos mange unge som kommer fra tilsynelatende velfungerende familier. Videre rapporteres det om en økning i negative symptomer knyttet til psykisk helse gjennom ungdomsskolen og videre inn i videregående. Dette samstemmer med studien til Eriksen og kolleger (2017, s. 94) som belyser at skolerelatert stress er størst mot slutten av både ungdomstrinnet og videregående. Undersøkelsen til Mjaavatn og Frostad (2018, s. 12) viser til at omfanget av emosjonelle vansker er betydelig større enn tidligere undersøkelser, og videre belyses det at undersøkelsen er aldersspesifikk og retter seg mot 16 åringer.

Rapport 6/2012 skrevet av Markussen og Seland (2012) på oppdrag fra Akershus Fylkeskommune, hadde som mål å finne ut av hvilke oppfatninger og forklaringer elever (som allerede har sluttet) og skoler har knyttet til årsak og begrunnelse for bortvalget. Funn fra rapporten viser at 20,8 prosent av de elevene som valgte å avslutte videregående opplæring i Akershus, skoleåret 2010–2011, rapporterte om at den viktigste årsaken til deres bortvalg var grunnet psykisk sykdom og/eller at de hadde psykososiale vansker. Det understrekes i rapporten at dette ikke er diagnoser, men opplysninger som er rapportert fra elevene selv og skolene.

## **2.4 Resiliens**

Noen mennesker utvikler seg godt på tross av at de opplever betydelig risiko, motgang eller belastninger. Over halvparten av alle barn og unge som eksponeres for risiko og stress, utvikler ikke noen form for alvorlige psykiske problemer (Borge, 2003). Friborg og Hjemdal (2004, s. 41) forklarer at begrepet resiliens anvendes innenfor utviklingspsykologien for å forstå de ulike prosessene som fører til at enkelte individer på tross av manglende omsorg og risikofylte oppvekstvilkår, viser positiv utvikling. Evnen til å mestre motgang, vanskelige perioder og livskriser, og hva som kjennetegner denne evnen er sentralt. Begrepet stammer fra det engelske begrepet “resilience”, og innebærer å klare seg godt på tross av risiko, eller at

man fungerer normalt og utviser god utvikling under unormale omstendigheter (Borge, 2003, s. 13). Ulike begreper har blitt tatt i bruk for å betegne fenomenet, og mange forbinder resiliens med såkalte løvetannbarn, motstandsdyktige og usårbare. Kvello (2016) belyser at nevnte begreper er mindre gode, at de kan gi et inntrykk av at disse individene vil kunne tåle alle mulige påkjenninger, og at det utelukkende er personens individuelle egenskaper som fører til positiv utvikling tross opplevelse av risiko.

En av de ledende barnepsykiaterne internasjonalt, Michael Rutter (2000, her fra Olsen og Traavik, 2010, s. 27) definerer resiliens som: *“Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer og avvik”*. I definisjonen understrekes det at resiliens omfatter prosesser som fører til positiv utvikling, og innebærer et samspill mellom individ og en situasjon som innebærer en relativt stor risiko. Resiliens viser seg på tvers av ulike områder, og vi kan snakke om emosjonell resiliens, atferdsmessig resiliens og intellektuell resiliens (Olsen og Traavik, 2010). Rutter (2012) belyser at individer kan oppleve samme grad eller omfang av utfordringer, og samtidig utvise store forskjeller i hvilken grad de takler disse problemene, noe som igjen kan føre til svært ulike utfall. På bakgrunn av dette må resiliens forstås som et interaktivt konsept der tilstedeværelse av resiliens må sees i lys av individuelle variasjoner i utfallet blant individer som har opplevd betydelige mengder stress og motgang (Rutter, 1987, her fra Rutter, 2012).

Olsen og Traavik (2010) belyser at resiliens er uløselig knyttet til risikodimensjonen, og at det er en forutsetning for at vi i det hele tatt kan snakke om resiliens. Hjemdal, Vogel, Solem, Hagen og Stiles (2011) viser til at forskning helt frem til de siste tiårene hovedsakelig har fokusert på sårbarhet og risikofaktorer for å forstå psykopatologi. Fokuset har vært rettet mot å diagnostisere sykdom, skader og problemer, og en har forsøkt å forklare hva det er som gjør mennesker syke (patogenese). Funn viser at jo høyere alvorlighetsgrad og antall risikofaktorer/stressende hendelser tilstede, jo høyere sannsynlighet for at man utvikler psykiske helseplager (Hammen, 2003). Kvello (2016) belyser at studier av risiko og beskyttelsesfaktorer avdekker at risikofaktorer sjeldent opptrer alene, og at flere slike faktorer parallelt betegnes som kumulativ risiko.

Som tidligere nevnt er det stor variasjon i hvordan individer takler risiko. Samtidig finnes det forskningsbaserte lister med spesifikke risikofaktorer som har vist seg å predikere sannsynligheten for at mennesker utvikler både generelle og spesifikke vansker (Kvello, 2016). Eksempler på slike risikofaktorer er: tidligere alvorlig somatisk sykdom, tidligere

psykisk sykdom, omsorgssvikt, bruk av rusmidler, vold i nær familie, omsorgspersoner med tidligere psykisk sykdom og- eller svake kognitive evner, langvarig kranling i kjernefamilien med mer (Kvello, 2016, s. 251–252).

Hjemdal og kolleger (2011) belyser at dette patogenetiske perspektivet ikke har lyktes i å forklare alle individuelle variasjoner knyttet til mental helse i møte med motgang. Mohaupt (2008) peker på den samme tendensen som Hjemdal og kolleger (2011), at det har vært et skifte i fokus fra risiko og sårbarhet til resiliens. Olsen og Traavik (2010) skisserer et slags paradigmeskifte der fokuset på å diagnostisere problemer, sykdom og skader (patogenese) skiftes ut med et fokus på hva som skaper god helse og livskvalitet, muligheter og å identifisere beskyttelsesfaktorer som kan fjerne, eller dempe effekten av risikofaktorer (salutogenese). Fenomenet og konseptet resiliens har sin opprinnelse i universelle funn fra all forskning, naturalistisk og eksperimentell, utført på mennesker og dyr, at det er enorm heterogenitet knyttet til respons på ulike former for miljømessig risiko, både fysisk og psykososialt (Rutter, 2012, s. 336).

Emmy Werner og Ruth Smith er pionerer innen forskning på resiliens. Deres studie (Kauai Longitudinal Study) av en multietnisk kohort barn over en tidsperiode på 30 år, som var utsatt for ulike biologiske og psykososiale risikofaktorer som fattigdom, stress i tiden rundt fødselstidspunkt, foreldre med mentale/psykiske vansker og splid i kjernefamilien, går for å være en av de mest innflytelsesrike empiriske undersøkelsene knyttet til resiliens (Werner, 1997, s. 103). Studien omfattet over 600 barn født i 1955 på Hawaii, og avdekket at omkring 30 prosent av barna som hadde opplevd fire eller fler slike risikofaktorer i oppveksten utviklet seg til å bli kompetente og velfungerende voksne. Studien avdekket flere grupper med beskyttelsesfaktorer som gjorde det mulig for flere av de mest risikoutsatte barna å utvikle seg til kompetente, omsorgsfulle og velfungerende mennesker (Werner, 1997: Werner og Smith, 1992). Det utbredte forskningsspørsmålet knyttet til forskning på resiliens var nå hvilke prosesser og faktorer som fører til at mennesker lykkes på tross av motgang og opplevelse av risiko. Forskningsfokuset på resiliens utvidet seg og inkluderte andre aspekter enn kun psykologisk motgang og risikofaktorer, som for eksempel økonomiske og sosiale stressende opplevelser (Mohaupt, 2008). Funn fra resiliensforskningen indikerer at tilstedeværelsen av beskyttelsesfaktorer kan motvirke eventuelle effekter ved opplevelse av stress og risiko, og bidra til å fremme mental helse og motvirke utvikling av psykiske lidelser på tross av betydelige risikoopplevelser (Rutter, 2000).



Von Soest, Mossige, Stefansen og Hjemdal (2010) og Hjemdal og kolleger (2011) belyser at det innenfor resiliensforskningen ikke foreligger noen etablert og samlende teori, men heller en samling av empiriske funn som har identifisert en rekke beskyttelsesfaktorer, på bakgrunn av ulike målemetoder og instrumenter. Det foreligger en generell enighet blant flere forskere rundt tre kategorier av beskyttelsesfaktorer: individuelle beskyttelsesfaktorer, familiære beskyttelsesfaktorer og et sosialt og støttende miljø utenfor familien (Werner & Smith, 1992; Werner, 1997). Individuelle beskyttelsesfaktorer omhandler blant annet gode mestringsstrategier, god selvregulering, å være aktiv, å være kjærlig, gode kommunikasjonssevner, høy selvtillit, gode kognitive evner og en høy ansvarsfølelse (Olsen og Traavik, 2010; Werner, 1997). Familiære beskyttelsesfaktorer kan inkludere omsorgsfulle og engasjerte omsorgspersoner, gode rollemodeller, et hjemmemiljø preget av trivsel og foreldres sosioøkonomiske ressurser (Howard et al., 1999, her fra Mohaupt, 2008; Kvello, 2016; Werner, 1997). Eksempler på siste gruppe beskyttelsesfaktorer kan være: å søke emosjonell støtte fra venner eller eldre, å trives på skolen, gode relasjoner til lærere og et godt sosialt nettverk (Werner, 1997).

Skolen representerer en av flere kontekster hvor individer kan utvise resiliens. I en studie av Lessard, Butler-Kisber, Fortin & Marcotte (2014) ble det funnet at resiliente elever, (sammenlignet med dropout-elever) kjennetegnes av evnen til å benytte seg av fire spesifikke mestringsstrategier: evnen til å benytte seg av interne ressurser, evne til å søke hjelp og veiledning ved behov, evnen til å bygge og opprettholde positive relasjoner med lærere og venner, og evnen til å planlegge, ta valg og å gjennomføre slike avgjørelser (Lessard et al., 2014). I en kvalitativ studie av 12 studenter som har vært i risikozonen for å droppe ut av skolen, men klarte å fullføre likevel, fant forskere at alle disse studentene hadde høy mestringssevne, var i stand til å avstå fra risikosituasjoner, benyttet seg av nye muligheter og utviste mange fordeler generelt i ulike områder av livet (Drapeau, Saint-Jacques, Lépine, Bégin & Bernard, 2007). Mohaupt (2008) peker på det enorme mangfoldet i fokus og tematikk innenfor resiliensforskningen og belyser at det kun er mulig å gi en kort og begrenset oversikt av hovedkjennetegn i resiliensforskningen.

## **2.5 Mestring**

Mestring er et sammensatt og vidt begrep og derfor vanskelig å definere på en entydig måte. Mestringsbegrepet har ulik betydning avhengig av teoretisk utgangspunkt og tematisk område. På generell basis viser mestring til hvordan individer håndterer oppgaver, vansker

eller utfordringer som man møter på i livet. Dette kan være konkrete oppgaver som forutsetter kompetanse og spesifikke ferdigheter (for eksempel det å mestre en eksamen) eller andre og mer omfattende utfordringer som for eksempel langvarig stress, depresjon eller alvorlig sykdom (Svartdal, 2017).

Lazarus og Folkman (1984, s. 141) definerer mestring som: *“Et kontinuerlig skifte av kognitive og atferdsmessige anstrengelser for å mestre spesifikke ytre og/eller indre krav som vurderes til å beslaglegge eller utarme ressursene til personene”*. Eriksen og kolleger (2017) belyser at det er et etablert funn i psykologien at individers kognitive fortolkning av en situasjon er viktig når vi skal forstå stress. Lazarus og Folkman (1984) sin stressmestrings-teori forsøker å forklare disse individuelle tilpasningsprosessene, og teorien har blitt mye brukt i senere forskning. Deres teori ble lansert som et alternativ til forsvarsmekanismer. Sistnevnte er knyttet til psykodynamisk teori og har sitt utspring i det ubevisste, mens Lazarus og Folkman forankret sitt arbeid i kognitiv teori og menneskets bevisste.

Lazarus (1966) definerer stress som: *A relationship between the person and the environment that is appraised as personally significant and as taxing or exceeding resources for coping*, og det er denne definisjonen som er grunnlaget for stressmestringsteorien (Lazarus & Folkman, 1984). Modellen legger vekt på samspillet mellom utfordringer eller stressorer man utsettes for og hvordan individer evaluerer og evner å håndtere situasjonen. Videre belyses viktigheten av tre prosesser, nemlig: primary appraisal (primær evaluering), secondary appraisal (sekundær evaluering) og mestring som viktige faktorer i det pågående forholdet mellom individ og miljø.

Primary appraisal (eller primær evaluering) refererer til individets kontinuerlige evaluering sett opp mot personlige mål, verdier og oppfatninger (Folkman, 2013). Det handler om i hvilken grad man oppfatter en stressor som en trussel og i hvilken grad denne trusselen vil kunne påvirke eget velvære på en positiv, nøytral eller negativ måte. Her vil tidligere erfaringer fra lignende situasjoner ha betydning og fungere veiledende. Secondary appraisal (eller sekundær evaluering) omhandler individets gjennomgang av ulike muligheter for å respondere på denne trusselen basert på tidligere mestringserfaringer. Det innebærer, ifølge Eriksen og kolleger (2017), blant annet vurdering av egne ressurser, karakteristikk ved selve situasjonen og av eksterne tilgjengelige ressurser i (omgivelsene). I denne fasen evalueres blant annet egen kompetanse, intellekt, motivasjon og selvtillit, samt tidligere erfaringer, i

tillegg til eventuelle mestringsressurser i nærmiljøet, familien, blant venner, samt mulighet for annen støtte.

Den tredje prosessen omhandler selve responsen eller mestringsstrategien individet benytter seg av for å møte utfordringen. Lazarus og Folkman (1984) skiller mellom problemfokustert mestring og emosjonsfokustert mestring. Problemfokustert mestring omhandler de tanker og handlinger et individ gjør for å løse et eventuelt problem, og innebærer spesifikk handling rettet mot å endre årsaken til forekomsten, mens emosjonsbasert mestring omhandler fokus rettet mot å takle eller redusere eventuelle emosjonelle vansker eller ubehag. Eksempler på slike emosjonsbaserte mestringsstrategier kan være distansering, humor, det å benytte seg av sosial støtte eller unngåelse av situasjoner/personer, dagdrømming eller å legge skylden på andre (eksternalisering). Problemfokustert mestring innebærer strategier som blant annet informasjonsinnhenting, å søke råd av andre, forhandling, handling basert på tidligere erfaringer eller opplevelser og problemløsning (Folkman & Moskowitz, 2000).

Mennesker veksler mellom et utvalg av mestringsstrategier. De fleste situasjoner krever bruk av flere ulike mestringsstrategier samtidig. For at de skal være så effektive som mulig er det viktig at mestringsstrategiene matcher oppgaven eller målet for situasjonen. Mestring kan derfor sees på som en prosess istedenfor en enkelt hendelse (Folkman, 2013). Videre vil bruk av mestringsstrategier kunne variere i betydelig grad over tid, og fra person til person. To mennesker vil kunne mestre samme stressende situasjon på forskjellig måte på bakgrunn av ulikheter i personlige ressurser, opplevelser, erfaringer, preferanser, motivasjon og mestringsferdigheter (Folkman, 2013). Den subjektive opplevelsen av situasjonen vil derfor styre videre mestringsprosesser. Schroder og Ollis (2012) bruker begrepet “coping competence” i forbindelse med individer som har svak kompetanse til å mestre motgang. Det belyses videre at fravær av eller svak utvikling av slike ferdigheter kan føre til utvikling av følelsen av håpløshet, lært hjelpeløshet og emosjonelle vansker, noe som på sikt kan utvikles til depresjon.

Det å ha tro på egne evner og ressurser er en viktig forutsetning for å oppleve mestring, spesielt i prestasjonssituasjoner slik som skole. Albert Banduras begrep *self efficacy* (eller mestringsforventning) kan sees som sentral for å analysere mestring. I følge Bandura (1977; 2008) formes menneskers mestringsforventning gjennom fire informasjonskilder: autentiske mestringserfaringer, vikarierende erfaringer/sosial modellering/observasjonslæring, sosial og

verbal overtalelse og fysiologisk tilstand. Autentiske mestringserfaringer ansees av Bandura (1977; 2008) som den viktigste kilden til mestringsforventning. Begrepet mestringserfaringer sikter til tidligere erfaringer der en har mestret oppgaver eller utfordringer. Slike mestringserfaringer vil øke tro og forventning om å mestre lignende oppgaver i fremtiden, mens erfaringer med å mislykkes vil kunne fungere negativt for videre mestringsforventninger, spesielt om de inntreffer på et tidlig punkt i læringsprosessen. Sosial modellering omhandler observasjonslæring. Å bruke andre mennesker og deres handlinger som modell kan være en kilde til aspirasjon, motivasjon og kompetanse i følge Bandura (1977; 2008). Det å se andre mennesker som ligner en selv lykkes ved å legge ned stor innsats og vise utholdenhet vil kunne heve den observerende sin tro på egne evner. Sosial overtalelse kan være en kilde til mestringsforventning. At signifikante andre overtaler en til å tro på egne evner vil kunne føre til økt arbeidsinnsats, noe som samtidig vil øke muligheten for mestring. Det er vesentlig at personen som forsøker å overtale oppfattes som genuin, kunnskapsrik og innehar evnen til å skape tro på mestring gjennom å legge til rette for læring. Fysiologiske tilstander og emosjonelle tilstander vil kunne påvirke våre forventninger om mestring. Mennesker oppfatter ofte angst og tretthet som tegn på personlige mangler. Bandura (1977; 2008) belyser at godt humør vil kunne øke individets grad av mestringsforventning, mens nedstemthet og dårlig humør vil redusere det.

Bandura (1986; 1997; 2012, her i Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 153) belyser at mestringsforventning har en sterk betydning for tankemønster, atferd og motivasjon. Dette medfører strenge krav til at undervisningen tilpasses til de ulike elevenes forutsetninger, slik at alle opplever mestring i skolesituasjonen. Mennesker har en tendens til å unngå situasjoner, oppgaver eller aktiviteter som stiller visse krav som kan oppfattes som for vanskelig å løse. Personer med lav mestringsforventning vil raskt redusere innsatsen og gi opp om de støter på problemer, mens personer med høy mestringsforventning viser større grad av utholdenhet ved eventuelle utfordringer eller problemer (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Hackett, Betz, O'Halloran og Romac (1990) har gjennom sin forskning på ungdom fått bekreftet en sammenheng mellom mestringsforventning, valg av utdanning og gjennomføring av utdanning. Lav mestringsforventning er assosiert med større sannsynlighet for å avbryte frivillig utdanning om oppgavene oppfattes som for vanskelige. I en undersøkelse av Frostad og Mjaavatn (2018, s. 12) fant de at elevens evne til å mestre motgang slo svært sterkt ut som en prediktor for utvikling av intensjon om å slutte i videregående skole. Høy grad av mestring

virker beskyttende, mens lav grad av mestring predikerer utvikling av intensjon om å slutte. I lys av dette kan mestring sees som en beskyttelsesfaktor.

Olsen og Traavik (2010) belyser hvordan begrepet mestring har blitt tatt i bruk for å beskrive resiliensprosesser, og belyser videre forskjeller mellom de to begrepene. Mestring og opplevelsen av å mestre kan betegnes som én av flere viktige resiliensfaktorer, men begrepet rommer samtidig andre dimensjoner. Begrepet mestring er i større grad enn resiliens knyttet til læring, og benyttes ofte når det er snakk om ferdigheter eller kunnskaper innenfor forskjellige områder, som for eksempel fotball, dans eller emosjonelle forhold. Mestring som begrep tar heller ikke for seg risikodimensjonen, noe som forutsettes om man skal snakke om resiliens (Olsen & Traavik, 2010).

## 2.6 Framtidsorientering

Framtidsorientering har blitt forsøkt observert og målt på flere ulike måter i forskningen. Litteratur og empiri rundt menneskers framtidsorientering preges av ulik bruk av begreper for å beskrive de tanker, håp og forestillingsbilder mennesker utvikler om sin framtid. *Future time orientation, future time perspective og possible selves*, er noen av de ulike begrepene som benyttes for å belyse dette fenomenet (Seginer, 2003, s. 3). Ifølge Nurmi (2004) er framtidsorientering det uttrykket som oftest blir brukt for å uttrykke et individs forventninger til framtiden, og de handlingene man utfører i forbindelse med å nå disse forventningene. I en omfattende gjennomgang av framtidsorientering ble følgende definisjon foreslått: *individets subjektive syn på egen framtid* (Seginer, 2009). Framtidsorientering relaterer til individets konstruering av potensielle framtidige selvrepresentasjoner i form av håp og frykt knyttet til ulike livsområder, og danner dermed et grunnlag for målsetting, planlegging, utforskning av ulike alternativer, forpliktelser og leder individets utviklingsløp (Seginer, 2000, s. 308).

Nurmi (2004) belyser at det å tenke på framtiden er et essensielt kjennetegn på det å være et individ og at mennesker tenker og undrer seg over hva framtiden vil bringe, vi har framtidige mål og ønsker og vi møter stadig utfordringer i arbeidet med å realisere disse drømmene, ønskene og målene. Noen ganger lykkes vi og noen ganger blir ikke framtiden slik vi hadde planlagt. Nurmi (1989, s. 196) viser til at tidlige studier av framtidsorientering har fokusert på ulike psykologiske prosesser som blant annet håp og forventninger, tidsrom for hvor lenge slike "følelser"/tilstander vedvarer, grad av kontroll og påvirkning. Nuttin (1984, her fra Nurmi, 1989, s. 196) foreslo at man måtte forstå framtidsorientering som et flerdimensjonalt fenomen som må konseptualiseres i forholdsmessige termer som samtidig refererer til

personrelaterte og kontekstuelle egenskaper. Med bakgrunn i denne ideen beskrives framtidsorientering i form av tre grunnleggende prosesser: motivasjon, planlegging og evaluering (Nurmi, 1989). Motivasjon refererer til hvilke interesser mennesker har i fremtiden, mens planlegging refererer til hvordan mennesker planlegger å realisere deres interesser innenfor spesifikke kontekster. Evaluering av fremtiden handler om i hvilken grad man forventer å få realisert sine interesser (Nurmi, 1989).

Ovennevnte rammeverk har blitt videreutviklet av Seginer, Nurmi og Poole, (1991, Seginer, 2000, her fra Seginer, 2004). Framtidsorientering forstås som et komplekst begrep med både kognitive aspekter og motivasjonsaspekter, og sees her i lys av tre komponenter. De tre komponentene relaterer seg til motiverende, kognitive og atferdsmessige tendenser (Seginer, 2000). Dette rammeverket støtter seg på tidligere teoretiske formodninger rundt framtidsorientering (Seginer, 1998) og prestasjonsmotivasjonsmodeller (Atkinson, 1964). Motivasjonskomponenten deles opp i fire aspekter: verdien av et potensielt framtidig livsområde, subjektiv forventning om måloppnåelse, attribusjon av potensiell framtidig måloppnåelse til indre evner og arbeidsinnsats og positiv effekt av arbeidet mot å nå områdespesifikke mål (Seginer, 1995, her fra Seginer, 2000). Den kognitive komponenten i framtidsorientering sikter til individets forestilling av ulike framtidsscenarioer, i form av bilder og tanker rundt ønsket resultat (Seginer, 2004). Det handler om tanker, bilder og forestillinger man gjør seg i forkant av en handling, og hvordan man ser for seg at resultatet skal bli.

Det skilles mellom framtidsorientering: 1) potensielle livsforløp (som inkluderer utviklings og oppgaverelaterte områder som utdanning, førstegangstjeneste, arbeid og karriere og ekteskap og familie) og 2) eksistensielle domener (relasjonelle og emosjonelle temaer knyttet til en selv, andre og det kollektive) (Seginer, 1995, her fra Seginer, 2000, s. 309).

Atferdskomponenten kan deles opp i to deler der man skiller mellom selve utforskningen av framtidige muligheter og alternativer (i form av innsamling av informasjon, rådsøking og ved å teste eventuelle råd og informasjons egnethet), og avgjørelsesprosessen der man velger et bestemt alternativ for å nå sitt mål. Rammeverket er generisk i den betydning at det kan anvendes på tvers av ulike framtidsorienteringsområder, som for eksempel høyere utdanning (Seginer, 2000, Seginer, 2004).

Utviklingsmessig, starter mennesker å bygge opp håp og forventninger til fremtiden i meget ung alder. Nurmi (2004) belyser at denne prosessen blir særlig viktig i ungdomsårene, en tid der ungdommer gjennomgår en overgang til voksenlivet og ofte finner det spesielt vanskelig å

legge spesifikke planer for nåtiden, og samtidig tenke på framtiden. Ungdomstiden ansees ofte som en kritisk periode i forbindelse med personlig og profesjonell utvikling, og flere studier har funnet en sammenheng mellom grad av framtidorientering og et bredt spekter av positive effekter for ungdoms psykiske helse, sosiale fungering og livskvalitet. Seginer (2008) viser til at ungdom med positiv holdning til egen framtid i større grad evner å engasjere seg i dypere utforskning av framtidige muligheter. Flere studier av blant annet (Nurmi, 2004 og Seginer, 2009) viser at det å være fremtidsorientert og å ha et håpefullt og meningsfylt bilde av framtida er relatert til positiv utvikling i ungdomstiden. Adelabu (2008, her fra Johnson, Pas & Bradshaw, 2015, s. 1576) viser til lignende resultater, der høy grad av håp for framtiden er knyttet til høyere gjennomsnittskarakterer.

De siste årene har vi det vært en økende oppmerksomhet rundt individers framtidorientering, spesifikt innenfor skolesettingen, mye grunnet økt fokus på det å gjøre elevene klare for arbeidslivet (Johnson, Pas & Bradshaw, 2015). Eriksen og kolleger (2017, s. 95) belyser at ungdom de har pratet med preges av tidlig bekymring for arbeidsmuligheter og framtidig karriere, og at dette jaget allerede oppleves som svært viktig allerede i ungdomsskolen. Elevene opplever at deres framtid defineres nå, og det å komme inn på riktig videregående karakteriseres som helt avgjørende for at de skal få det livet de ønsker seg. Videre rapporterer ungdommene om at dette presset kommer både fra dem selv, og fra lærerne (Eriksen, et al., 2017). Clinkinbeard og Zohra (2012, her fra Di Maggio, Ginevra, Nota & Soresi, 2016, s. 114) belyser hvordan globalisering, raske teknologiske fremskritt, usikkerhet knyttet til framtiden, arbeidsledighet, samfunnsendringer og den globale finanskrisen, har medført økt grad av frykt og bekymringer knyttet til framtida i ungdomstiden, spesielt i land slik som Spania, Hellas og Italia. I en frafallsstudie utført av Worrell og Hale (2001) ble det funnet ut at håp for framtida signifikant predikerte frafall blant respondentene som deltok i studien. I en artikkel skrevet av Sulimani-Aidan (2016) belyses det at positiv framtidorientering assosieres med lavere grad av risikoatferd. På bakgrunn av dette kan positiv framtidorientering fungere som en beskyttelsesfaktor.

## **2.7 Intensjon om å slutte**

Som nevnt, kan bortvalg oppfattes som et slutt punkt i en lengre prosess der elever over tid mister engasjement og motivasjon for skolearbeidet (Rumberger, 2011). Mye av tidligere forskning rundt frafallsproblematikken har hatt et retrospektivt perspektiv. Et stort fokus har vært på å innhente informasjon om de elevene som allerede har falt fra, og videre identifisere eventuelle kjennetegn og fellesnevner ved denne elevgruppen. Rumberger (2011) belyser at

vi for å best forstå hvorfor elever avslutter opplæringen, bør anse frafall som en prosess som kulminerer i at elever enten slutter eller fullfører opplæringen. Frostad og Mjaavatn (2018) belyser at et slikt prosessperspektiv kan bidra til å synliggjøre hvilke spesifikke faktorer som påvirker elevens intensjon om å slutte på skolen. Gjennom en slik proaktiv tilnærming vil mulighetene for å sette inn effektive tiltak på et tidlig stadium i prosessen øke, noe som er vesentlig for å oppnå best mulig effekt.

Frostad, Pijl og Mjåvatn (2015, s. 112) belyser at man for å få innsikt i disse prosessene bør reformulere den avhengige variabelen. Fokuset må endres fra å undersøke de frafalne til å fokusere på selve prosessen der elever utvikler en intensjon om å slutte mens de fortsatt befinner seg i skolen. Det er denne oppfattelsen som ligger til grunn for utviklingen av intensjon om å slutte som variabel. Felles for de aller fleste elever som avslutter videregående opplæring tidlig, er at de befinner seg i siste fase i en lang prosess der avgjørelsen om å slutte på skolen gradvis modnes (Frostad og Mjaavatn, 2014, s. 50). Samtidig finnes det nok mange elever som har slike tanker om å slutte i lengre perioder, men som ikke gjør alvor av tankene. Utviklingen av intensjon om å slutte er i følge Frostad, Pijl og Mjaavatn (2015, s. 118) basert på blant annet følelsen av å være inkompetent, likegyldighet til skolen og skolegang generelt og mangel på personlig involvering. Det belyses videre at intensjon om å slutte ikke nødvendigvis fører til frafall, men at det er sannsynlig at elever som allerede har intensjon om å slutte har en større risiko for senere å slutte på skolen. Intensjon om å slutte er en nyutviklet variabel og det understrekes at relasjonen til langsiktig frafallsstatistikk ikke har blitt undersøkt grundig nok. Samtidig finner Freeny og O'Connell (2011) i en studie av irske elever i videregående opplæring en sterk sammenheng mellom det å ha intensjon om å slutte, og at man faktisk gjennomfører det. I følge Frostad, Pijl og Mjaavatn (2015) samstemmer dette med den første valideringen av intensjon om å slutte som skala.

Tidligere studier rundt hvilke faktorer som fører til utvikling av intensjon om å slutte på skolen har avdekket ulike resultater. (Frostad og Mjaavatn, 2014; Frostad, Pijl og Mjaavatn, 2015) fant i undersøkelser at elevenes opplevelse av det sosiale miljøet på skolen var den faktoren som slo klart sterkest ut i forbindelse med utvikling av intensjon om å slutte. Elever som opplever ensomhet i skolen går i større grad enn andre rundt med intensjon om å slutte, og denne variabelen viste seg å ha klart størst forklaringskraft. Grad av lærerstøtte, mors utdannelsesnivå og tidligere karakterer viste seg også å predikere intensjon om å slutte i samme undersøkelse. Støtte fra foreldre, en læringsorientert målstruktur, motivasjon og mestring, har i en undersøkelse av Frostad og Mjaavatn (2018) vist seg å korrelere negativt



med elevers intensjon om å slutte. Dette kan tolkes som at høye verdier på følgende variabler, samstemmer med lave verdier på intensjon om å slutte.

## 2.8 Mors utdanningse

Markussen, Frøseth og Sandberg (2011) belyser at et av de mest robuste funnene innenfor forskning rundt frafall/bortvalg er at foreldres utdanningsnivå og familiebakgrunn generelt har stor innvirkning på om elever fullfører skolen eller ikke. Lillejord og kolleger (2015, s. 12) viser til nye tall fra SSB som viser at blant elever med foreldre som har høyere utdanningse fullfører 88 prosent av elevene med bestått vitnemål i løpet av normalt tid (fem år), mot kun 46 prosent av elevene med foreldre med grunnskole som høyeste utdanningse. I en undersøkelse av Lundetræ (2011) indikerte kji-kvadrat-tester en signifikant sammenheng mellom både mor og fars utdannelsesnivå, og frafall i USA. I Norge var det kun mors utdannelsesnivå som hadde en signifikant sammenheng med frafall. Funnene fra undersøkelsen er basert på representativt datamateriale av høy kvalitet og bidrar med viktig kunnskap om hvordan foreldres utdanningsnivå påvirker frafall. Lundetræ (2011, s. 634) belyser at disse funnene peker mot at sosial arv ser ut til å hindre like utdanningsmuligheter i begge land, siden foreldres utdanningsnivå ble funnet å påvirke elevers sannsynlighet for frafall i både USA og Norge.

Bakken, Frøyland og Sletten (2016) retter i sin rapport fokus mot sosiale forskjeller i unges liv og i hvilken grad dette har betydning for det daglige livet de lever. Rapporten er basert på data fra ungdomsundersøkelser gjennomført på landsbasis i 2014 og 2015. Datamaterialet omfatter svar fra 118 000 elever, i alderen 13-19 år. Det refereres til norske studier som finner at foreldre med høy utdanningse snakker mer om skole, lekser og at de hjelper barna i større grad med skolearbeid enn foreldre med lavere utdanningse (Bakken, Frøyland og Sletten, 2016, s. 57). Videre analyser viser at gutter og jenter fra familier som karakteriseres med høy sosioøkonomisk status opplever at foreldrene viser interesse og støtte for deres skolearbeid i mye større grad enn elever med foreldre med lav sosioøkonomisk status. Over halvparten av elevene med foreldre med høy sosioøkonomisk status opplever foreldrene som meget involverte i deres skolearbeid, mens kun én av tre elever fra den laveste statusgruppen rapporterer det samme. Studier viser en sammenheng mellom lav sosioøkonomisk status hos foreldre og dårligere psykisk helse hos barna (Bradley, 2002, Bøe, 2012, Poulton, 2002, her fra Mjaavtn og Frostad, 2016, s. 5). Sett i lys av disse funnene fremstår hjemmemiljøet som meget robust, og dette synliggjør utfordringen skolesystemet har i arbeidet med å kompensere for elevenes ulikheter, som de tar med seg inn i skolen (Bakken, Frøyland og Sletten, 2016).

Mors utdanning har blitt undersøkt som en mulig prediktor for utvikling av intensjon om å slutte på skolen. Frostad og Mjaavatn (2018, s. 9) fant en signifikant negativ korrelasjon mellom den uavhengige variabelen mors utdanning og den avhengige variabelen intensjon om å slutte, noe som betyr at elever med mødre med høy utdanning, har lav skår på intensjon om å slutte. Effekten av mors utdannelse på intensjon om å slutte viste seg forøvrig å forsvinne etter at flere variabler ble lagt inn i den hierarkiske regresjonsmodellen. I Frostad, Pijl og Mjaavatn (2015) sin studie, viste mors utdannelse seg å ha en signifikant innvirkning på elevers intensjon om å slutte, men ble utkonkurrert av variabelen akademisk oppnåelse, altså elevens skolefaglige prestasjoner.

## **2.9 Grunnskolepoeng**

Som tidligere nevnt vises det ofte til tidligere skoleprestasjoner som den enkeltfaktoren med størst forklaringskraft for hvorfor elever faller ut av videregående opplæring.

Grunnskolepoeng oppsummerer elevers resultater i form av karakterer i ulike fag og danner grunnlaget for opptak i videregående opplæring (SSB, 2016). Ifølge Falch og kolleger (2010, s. 2) er tidligere skoleprestasjoner (målt i gjennomsnittskarakter ved utgang av grunnskolen) den klart viktigste kilden for å forklare de store individuelle forskjellene i elevers progresjon i videregående skole. Ett karakterpoengs økning i gjennomsnittskarakter (tilsvarende ti grunnskolepoeng) fra grunnskolen vil øke elevens sannsynlighet for å fullføre videregående opplæring med nesten 30 prosent (Falch, et al, 2010). Funnene samstemmer med Markussen, Frøseth og Sandberg (2011) og Markussen og kolleger (2008) sine studier der tidligere skoleprestasjoner (også målt i gjennomsnittskarakter ved utgang av grunnskolen) var den variabelen med klart størst forklaringsstyrke for frafall.

Grunnskolepoeng har også vist seg å predikere intensjon om å slutte, ved benyttelse av intensjon om å slutte som avhengig variabel. I Frostad, Pijl og Mjaavatn (2015, s. 118) sin undersøkelse, viste akademisk oppnåelse, målt som summen av karakterer i matematikk og førstespråk fra 10. klassetrinn, seg å utkonkurrere andre klassiske uavhengige variabler som kjønn og mors utdannelse, i forbindelse med å predikere intensjon om å slutte. I Mjaavatn og Frostad (2014, s. 52) sin studie viser gode karakterer fra grunnskolen seg å predikere at elever i mindre grad utvikler intensjon om å slutte på skolen. Grunnskolepoeng viser seg i Frostad og Mjaavatn (2018) også som en viktig faktor for å predikere intensjon om å slutte. Disse funnene stemmer godt overens med Markussen og kollegers studie (2011), noe som styrker validiteten i funnene.

De fleste elever som befinner seg i risikozonen for å slutte på skolen har en lang historie med skuffende skoleprestasjoner bak seg (op. cit.). Ser man fenomenet bortvalg i lys av Rumbergers (2011) prosesstilmærming, der bortvalg forstås som slutt punktet i en lengre prosess der elever over tid mister engasjement og motivasjon for skolearbeidet, gir Markussen og kollegers (2011) sine resultater god mening. Et annet aspekt knyttet til grunnskolepoeng og frafall er det faktum at tidligere skoleprestasjoner fungerer som grunnlag for opptak til videregående skole. Manglende grunnskolepoeng kan føre til at elever ikke kommer inn på ønsket skolelinje eller skole, noe som kan tenke seg å ha stor innvirkning på elevers motivasjon for skolearbeidet. Karakterer fra ungdomskolen har vist seg å predikere både frafall og intensjon om å slutte, og har gjennom tidligere forskning blitt satt i kontekst med ulike bakgrunnsfaktorer, slik som foreldres holdning til skolearbeid, hjemmets akademiske bakgrunn og elevenes bosituasjon (Frostd og Mjaavatn, 2018; Markussen et al., 2008; Mjaavatn og Frostd, 2014; Rumberger, 2011).

### 3 Forskningsmetode

I dette kapittelet vil jeg presentere undersøkelsens metodiske tilnærming og videre vise hva jeg har gjort for å besvare problemstillingen. Jeg vil starte med å begrunne og redegjøre for valg av forskningsdesign, og deretter beskrive utvalget for studien. De ulike måleinstrumentene fra spørreskjemaet presenteres, før jeg forklarer bakgrunn for valg av analysestrategi. Oppgavens kvalitet i form av reliabilitet og validitet vil belyses, og avslutningsvis i kapittelet vil jeg synliggjøre ulike hensyn en bør ta knyttet til etiske vurderinger rundt gjennomføringen av prosjektet.

#### 3.1 Forskningsdesign

Valg av forskningsdesign for et prosjekt avhenger i stor grad av prosjektets problemstilling, hva en vil fokusere på, hvilke slutninger man ønsker å trekke og hva som er målet eller hensikten med prosjektet (Ringdal, 2013). Målet med mitt prosjekt er å undersøke om emosjonelle vansker, resiliens, mestring og framtidorientering predikerer intensjon om å slutte på skolen. På bakgrunn av mine ønsker om å trekke slutninger utover enkeltelevers opplevelser, og å kunne gi et representativt og bredt bilde av mitt forskningsspørsmål var det naturlig å velge et kvantitativt forskningsdesign. Datamaterialet jeg vil benytte i mine analyser er samlet inn gjennom en longitudinell spørreundersøkelse, men i denne oppgaven vil jeg benytte meg av et tverrsnittdesign. Ifølge (Ringdal, 2013) er kvantitative tverrsnittstudier det helt klart mest brukte forskningsdesignet innenfor samfunnsvitenskapelige fag. I et tverrsnittdesign skjer målingen i et gitt tidsrom og hensikten er å gi et bilde av fenomenet/forholdene på et gitt tidspunkt i en prosess. Mine analyser vil bygge på datamaterialet fra andre trinn på videregående skole.

Som belyst av Frostad og Mjaavatn (2014), er det ønskelig at studien av årsaker til frafall i videregående skole følger et stort utvalg elever oven en femårs periode, noe som blir både alt for tid- og ressurskrevende for et masterprosjekt. Derav valget om tverrsnittstudie.

Multivariat- eller multippel regresjon gir meg mulighet til å estimere effekten av en X-variabel på Y, samtidig som man kan kontrollere for effekten av flere X-variabler (Eikemo & Clausen, 2012, s. 91). På denne måten kan jeg isolere hver enkelt variabels effekt på den avhengige variabelen, samtidig som jeg får et mål på modellens totale forklaringskraft. Som (Thrane, 2017, s. 50) belyser ønsker jeg en modell som er mer fullstendig og virkelighetsnær enn modeller med kun én uavhengig variabel.

## 3.2 Utvalg

Utvalget for denne studien består av 2122 elever av 2690 mulige, fra 13 ulike videregående skoler i Sør-Trøndelag, alle elever på vg2. Dette gir en svarprosent på 78,9%. Av disse elevene inngår 1924 i mine analyser. Åtte av skolene er lokalisert i Trondheim kommune, fem av skolene er lokalisert i nabokommuner og én ligger i et jordbruksområde i Trondheim kommune (Mjaavatn & Frostad, 2016). Datainnsamlingen fant sted våren 2017. Bakgrunnen for dette prosjektet var et ønske fra Sør-Trøndelag fylkeskommune om å redusere antallet elever som forlater videregående opplæring før de har fullført, og i den forbindelse ble et samarbeid med NTNU inngått. Utvalget er ikke representativt, men må ifølge McQueen & Knussen (2006) ansees som et bekvemmelighetsutvalg fordi det er valgt ut på bakgrunn av tilgjengelighet og ikke ved stratifisert tilfeldig utvalgstrekkning. Undersøkelsen er utført av både forskere og studenter ved NTNU, og har blitt gjennomført i klasserom ved de ulike skolene, med forskerne eller studenter tilstede under gjennomføringen. Forskerne laget et informasjonsskriv til elever og foresatte, som ble formidlet av skolene. Elevene ble i tillegg informert i forkant av undersøkelsen om at deltakelse var frivillig, at de kunne trekke seg til enhver tid om de måtte ønske og at eventuell gjennomføring ble ansett som samtykke (Frostad, Pijl & Mjåvatn, 2015). Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og ligger vedlagt i Vedlegg 1.

## 3.3 Måleinstrumentene

I Ringdal (2013, s. 88) defineres måling på denne måten: "Måling er å knytte tall til egenskaper ved analyseenheter etter en regel. Å måle innebærer altså å tallfeste. Det handler om å knytte teori opp imot virkelighet gjennom å utarbeide testbare teorier som kan undersøkes empirisk". Ringdal (2013) belyser at måling i form av spørsmål i en spørreundersøkelse er mer unøyaktige enn de mer presise målestokkene i naturvitenskapen. Måling av samfunnsvitenskapelige fenomener krever mer abstrakte målestokker, da egenskaper som ønskes målt ofte kan være latente, subjektive og kun indirekte målbare. Slike fenomen eller egenskaper måles best ved å bruke sammensatte mål. De sammensatte målene er skalerte, noe som innebærer at svar på spørsmålene representerer verdiene på den latente variabelen. På denne måten kan man dekke flere aspekter av et rikt teoretisk begrep, sammenlignet med en enkelt indikator (Ringdal, 2013).

Spørreskjemaet som er utarbeidet for dette forskningsprosjektet søker å kartlegge mange forhold knyttet til hvordan elever opplever livet i skolen, som blant annet sosiale forhold på

skolen, sosial og faglig selvoppfatning, motivasjon, sosial og faglig støtte fra foreldre, medelever, venner og lærere, opplevelse av målstruktur i klassen, ensomhet og intensjon om å slutte på videregående skole. Målet med min problemstilling er å undersøke utvalgte bakgrunnsvariabler knyttet til den enkelte elev, utvalgte faktorer knyttet til elevene, og i hvilken grad disse variablene predikerer intensjon om å slutte i skolen.

Instrumentene jeg benytter meg av i analysene er satt sammen fra ulike instrumenter, og inneholder, ifølge Frostad og Mjaavatn (2014, s. 51), bare delvis tidligere validerte skalaer, supplert med egenutviklede spørsmål laget av artikkelforfatterne. I denne oppgaven vil jeg benytte meg av “grunnskolepoeng” og “mors utdanning” som bakgrunnsvariabler. De uavhengige variablene som sees på som mulige prediktorer for utvikling av intensjon om å slutte er “resiliens”, “framtidorientering”, “mestring” og “emosjonelle vansker”. Totalt er det seks uavhengige variabler, og variabelen “intensjon om å slutte” blir benyttet som avhengig variabel. Chronbachs alfa for instrumentene er oppgitt i teksten nedenfor og finnes i Vedlegg 4.

### **3.3.1 Mors utdanning**

Elevene blir i spørreskjemaet bedt om å oppgi sin mors utdanningsnivå (Vedlegg 3). Svaralternativene representerer en fire-delt skala der nivå 1 representerer det laveste nivået (grunnskole), nivå 2 representerer fullført videregående, nivå 3 representerer høgskole/universitetsutdanning inntil 3 år og nivå 4 representerer høgskole/universitetsutdanning utover 3 år. Skalaen og spørsmålene er hentet fra PISA undersøkelsen (Lundetræ, 2011: OECD, 2009, i Frostad, Pijl & Mjåvatn, 2015). Variasjonsbredden på denne variabelen er 1–4.

### **3.3.2 Grunnskolepoeng**

Grunnskolepoeng blir målt som elevenes samlede sum av alle standpunktkarakterer mottatt ved fullført grunnskole, dividert på antall karakterer, så multiplisert med ti (Vedlegg 3). Informasjonen er hentet fra registerdata hos fylkeskommunen, og har en variasjonsbredde på 10–60 (Frostad og Mjaavatn, 2018).

### **3.3.3 Resiliens**

Elevenes grad av resiliens måles gjennom påstander hentet fra Design My Future (DMF), utarbeidet av Di Maggio, Ginevra, Nota og Soresi (2016) (Vedlegg 3). DMF er et måleinstrument utarbeidet til bruk innenfor karriereveiledning og forskning for lettere å måle

ungdoms resiliens og framtidorientering. Spørreskjemaet inneholder originalt 19 påstander. På bakgrunn av disse har professor Per Frostad og førsteamanuensis Per Egil Mjaavatn valgt ut de fire påstandene med høyest faktorladninger, og det er de påstandene jeg vil benytte meg av i denne oppgaven. Chronbachs alfa for denne variabelen er 0.780. Elevene blir bedt om å svare på en seks-delt skala der tallet 1 representerer “svært usant” og 6 representerer “svært sant”. De ulike påstandene lyder som følgende: “jeg ser på meg selv som en som kan takle det meste”, “jeg ser på meg selv som en sterk person”, “jeg er i stand til å konsentrere meg og gjøre ferdig det jeg har begynt på” og “jeg er i stand til å nå mine mål”. Variasjonsbredden på denne variabelen er 1–6.

### 3.3.4 Framtidorientering

Elevenes framtidorientering måles også gjennom påstander hentet fra Design My Future (DMF), utarbeidet av (Di Maggio et al., 2016). (Vedlegg 3) Spørreskjemaet inneholder originalt 19 påstander. Som ovenfor vil jeg støtte meg til professor Per Frostad og førsteamanuensis Per Egil Mjaavatn valg om å benytte seg av de fire påstandene med høyest faktorladninger som mål på elevers grad av framtidorientering. Chronbachs alfa for denne variabelen er 0.848. Elevene blir bedt om å svare på en seks-delt skala der tallet 1 representerer “svært usant” og 6 representerer “svært sant”. Påstandene elevene skal svare på lyder som følgende: “jeg har mange forhåpninger om framtida”, “jeg blir glad når jeg tenker på framtida mi”, “jeg er ivrig etter å få realisert mine drømmer i framtida” og “jeg får mye energi av å tenke på livet mitt fremover”. Variasjonsbredden på variabelen er 1–6.

### 3.3.5 Mestring

Spørsmålene som skal måle elevers grad av mestring er hentet fra The Coping Competence Questionnaire (Schroder & Ollis, 2012) (Vedlegg 3). Dette måleinstrumentet har originalt tolv påstander, men Mjaavatn og Frostad (2016) benytter i den studien som jeg henter data fra kun de fem påstandene med høyest faktorladninger og høyeste item-total korrelasjoner fra originalstudien. Påstandene er negativt formulert og må snus før man lager en sumskår. Elevene må svare på en seks-delt skala der 1 tilsvarer “svært usant” og 6 tilsvarer “svært sant”. Chronbachs alfa for variabelen er 0.867. Påstandene lyder som følgende: “Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine”, “jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine”, “når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid”, “når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til” og “jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil”. Variasjonsbredden på denne variabelen er 1–6.

### 3.3.6 Emosjonelle vansker

Emosjonelle problemer hos elevene blir målt gjennom (Goodman, 1997) sin selvrapporteringsvariant av screeninginstrument SDQ- The Strengths and Difficulties Questionnaire (Vedlegg 3). SDQ inneholder originalt 25 påstander fordelt over fem områder som respondentene blir bedt om å ta stilling til. Fem påstander fra SDQ utgjøre sumvariabelen “emosjonelle vansker”. Elevene blir bedt om å svare på diverse påstander på en skala fra 0–2, der 0 representerer “stemmer ikke”, 1 representerer “stemmer delvis” og 2 representerer “stemmer helt”. Variasjonsbredden på denne variabelen er 0–10. I følge Mjaavtn og Frostad (2016) har “emosjonelle vansker” som skala vist seg som god i norsk sammenheng i forbindelse med tidlig kartlegging av eventuelle emosjonelle vansker. De ulike påstandene som elevene skal svare på lyder som følgende: “jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme”, “jeg bekymrer meg mye”, “jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten”, “jeg blir nervøs i nye situasjoner”, “jeg blir lett usikker” og “jeg er redd for mye” og “jeg blir lett skremt”. Variabelen emosjonelle vansker vil ikke bli lagt inn i faktoranalysen. Årsaken til dette er at denne skalaen er en del av et helt spørreskjema som tilsammen utgjør fem skalaer. SDQ spørreskjemaet er bygd opp på en helt annen måte enn de resterende skalaene jeg benytter meg av, og egner seg derfor ikke i faktoranalysen. Chronbachs alfa på denne variabelen er 0.767.

### 3.3.7 Intensjon om å slutte

Variabelen “intensjon om å slutte” er utarbeidet for å måle/fange opp tidlige signaler på potensielle, påbegynte frafallsprosesser (Vedlegg 3). De ulike påstandene som skal måle elevens intensjon om å slutte er både hentet fra Valås (2001), Vallerand og kolleger (1992) og utarbeidet av professor Per Frostad og førsteamanuensis Per Egil Mjaavtn – begge ved NTNU. Påstandene sikter å måle elevenes tanker og følelser knyttet til interesse og motivasjon for skolearbeidet, og videre deres tanker om å slutte på skolen. Frostad, Pijl og Mjaavtn (2015) belyser at en første prediktiv validering av skalaen med faktiske frafallsdata viser at de som har sluttet skårer signifikant høyere på den avhengige variabelen intensjon om å slutte. Chronbachs alfa for variabelen er 0.814.

Variabelen inneholder seks påstander som tilsammen utgjør en sumskår. Elevene svarer på en skala fra 1–6, der 1 tilsvarer “helt usant” og 6 tilsvarer “helt sant”. Variasjonsbredden på denne variabelen er 1–6, og den vil fungere som avhengig variabel i mine analyser.

Påstandene lyder som følgende: “jeg tenker ofte at jeg vil slutte på denne skolen”, “jeg



vurderer å slutte på skolen for å begynne å jobbe og tjene penger”, “jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av problemer i familien min”, “jeg vurderer å slutte på grunn av stadige konflikter med lærerne mine”, “jeg vurderer å slutte på skolen fordi det er alt for mye teori” og “jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her”.

### 3.4 Valg av dataanalyse

For å besvare min problemstilling har jeg utført faktoranalyser, test av reliabilitet (Chronbachs alfa), bivariat korrelasjonsanalyse og avslutningsvis multippel hierarkisk regresjonsanalyse. Utover dette vil jeg også presentere utvalget og variablene som inngår i analysene ved hjelp av deskriptiv statistikk. Resultater presenteres i resultatkapittelet. Faktoranalyser ble kjørt for å klargjøre de aktuelle variablene “intensjon om å slutte på skolen”, “resiliens”, “mestring”, “framtidorientering” og “emosjonelle vansker”. Faktoranalyse er en analyseteknikk som går på begrepsvaliditet. Den viser om et utvalg spørsmål måler en og samme dimensjon av et begrep, eller om spørsmålene faktisk fanger kompleksiteten eller de ulike sidene av begrepet. Hensikten med faktoranalyser er å representere et stort antall observerte variabler gjennom et mindre antall hypotetiske underliggende variabler (Eikemo & Clausen, 2012).

Test av reliabilitet (Chronbachs alfa) gjennomføres for å forsikre seg om indre konsistens i skalaene. Alfa-verdien gir oss svar på hvor tett forbundet en gruppe påstander (sett av items) er som en gruppe. Det er uenighet blant forskere rundt hva som ansees som et tilfredsstillende nivå av Chronbachs alfa, men som en tommelfingerregel er en alfa-verdi på 0.7 nedre grense for akseptabel intern konsistens (Eikemo & Clausen, 2012). Bivariat korrelasjonsanalyse er utført for å undersøke den statistiske samvariasjonen mellom de ulike variablene. For at x skal kunne være årsak til y, er de nødt til å være korrelerte. Ideell styrke på korrelasjoner mellom variablene blir skissert til (0.3–0.6), altså middels styrke. Er korrelasjonene for sterke kan man risikere å inkludere overflødige items (Ringdal, 2013). Korrelasjonsanalysen fungerer som et utgangspunkt og en veiledning for videre analyser.

Avslutningsvis kjører jeg en hierarkisk multippel regresjonsanalyse i tre trinn. Multippel regresjonsanalyse innebærer at regresjonsmodellen inneholder to eller flere variabler samtidig (Thrane, 2017). Hierarkisk regresjon innebærer at man legger inn de uavhengige variablene trinnvis i en spesifikk rekkefølge basert på forskerens teoretiske rammeverk (Pallant, 2013). En slik type regresjonsanalyse gir meg mulighet til å estimere hver enkelt prediktorvariabels

påvirkningskraft på den avhengige variabelen, samtidig som det kontrolleres for effekten av de resterende uavhengige variablene. Analysene av datamaterialet er gjennomført med SPSS, versjon 25. Listevise utelating (listwise) er benyttet i analysene for å sørge for at alle analyser er basert på samme utvalg respondenter. Om en respondent ikke har svart på alle spørsmålene knyttet til en variabel i mine analyser, faller denne personen ut. Variabelen “grunnskolepoeng” hadde 415 missing values. For å øke utvalgsstørrelsen for undersøkelsen erstattet jeg de 415 manglende verdiene med gjennomsnittet av de resterende 1991 verdiene av variabelen grunnskolepoeng. (En dypere beskrivelse følger under punkt 6.1 oppgavens begrensinger.) Det ble laget sumsskåre for variablene “intensjon om å slutte”, “emosjonelle vansker”, “mestring”, “resiliens” og “framtidorientering” ved å beregne gjennomsnittet av antall påstander knyttet til hver enkelt variabel.

### **3.5 Kvalitet**

Begrepet kvalitet blir brukt innen forskning og knyttes til en undersøkelses reliabilitet og validitet. Reliabilitet omhandler målesikkerhet og brukes om stabilitet og konsistens i målinger. Det er viktig at måleinstrumentene (spørsmålene) gir konsistente estimater, og at man kan stole på at målene er stabile. I denne oppgaven har jeg sikret reliabiliteten gjennom å beregne reliabilitetskoeffisienten Chronbachs alfa, en statistisk størrelse mellom 1 og 0 (Ringdal, 2013). Dette er forklart nærmere under valg av analysestrategi og i resultatdelen. Validitet handler om man kan stole på slutninger man gjør i undersøkelsen. Begrepsvaliditet handler om grad av samsvar mellom definert begrep og gjennomført måling (Kleven, 2011, s. 86). De ulike måleinstrumentene og påstandene de består av som benyttes i denne undersøkelsen er utviklet på grunnlag av teori og tidligere forskning, samt mye brukt i flere tidligere undersøkelser. Dette vil styrke min begrepsvaliditet. Faktoranalyse er utført for å sikre begrepsvaliditeten og ligger vedlagt (Vedlegg 4). Kleven (2011) snakker om statistisk validitet, og belyser videre at det handler om størrelse, betydelighet og signifikansnivå på dine resultater. Resultater som viser statistisk signifikans tilsvarer ikke alltid praktisk relevans.

God indre validitet innebærer, ifølge (Kleven, 2011), at tolkningen som gjøres rundt relasjoner mellom variabler er troverdig og til å stole på. Korrelasjon mellom to variabler tilsvarer ikke et årsaksforhold mellom dem. Det er viktig å ta hensyn til andre mulige årsakssammenhenger. Dette er et aktuelt punkt knyttet til denne undersøkelsen, Mye av litteratur og tidligere empiri jeg bruker som et fundament, og bygger opp min argumentasjon på bakgrunn av er knyttet til begrepet frafall/bortvalg, som defineres ulikt og er noe annet enn

intensjon om å slutte, som denne undersøkelsen handler om. Samtidig refererer jeg til forskning som viser klar sammenheng mellom elever med høy intensjon om å slutte og faktisk frafallsdata. Jeg tar forbehold om at den indre validiteten muligens er noe svekket på bakgrunn av dette. Ytre validitet handler om mine resultatets gyldighetsområde (Kleven, 2011). Det er et spørsmål om jeg kan si med sikkerhet om mine resultater fra mitt utvalg, kan generaliseres og overføres til en større populasjon. Statistisk generalisering forutsetter sannsynlighetsutvalg. Som tidligere nevnt i kapittelet benytter jeg meg av et bekvemmelighetsutvalg (Det vil følge en dypere diskusjon rundt dette i punkt 6.1 Oppgavens begrensninger).

### **3.6 Ethiske vurderinger**

All forskning har etiske normer som må følges, og etiske refleksjoner bør finne sted gjennom hele oppgaven og forskningsprosessen. Denne undersøkelsen følger de forskningsetiske retningslinjene som er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016), som pedagogikk faller inn under (Kleven, (red.), Hjordemaal & Tveit, 2011). Forskningsprosjektet jeg har fått tilgang til ble før oppstart meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD), og prosjektet ble funnet meldepliktig. Prosjektet ble senere godkjent av NSD. Tilrådingen ligger vedlagt i slutten av oppgaven. Personlige opplysninger behandles i takt med lov om personvern. De respektive skolene tok kontakt med elever og foreldre i forkant av undersøkelsen og informerte om planlagt gjennomføring gjennom et informasjonsskriv utarbeidet av professor Per Frostad og førsteamanuensis Per Egil Mjåvatn, ved NTNU. Videre ble det informert om at deltakelse var frivillig, at de kunne trekke seg til enhver tid om de måtte ønske og at eventuell gjennomføring ble ansett som samtykke (Frostad, Pijl & Mjåvatn, 2015). Forskeren har ifølge (NESH, 2016) ansvar for å unngå at respondenter blir utsatt for fysisk skade, eller andre urimelige belastninger som er årsak av deltakelsen i undersøkelsen. Enkelte av spørsmålene og påstandene fra spørreskjemaet som benyttes kan oppfattes som sensitive og muligens ubehagelige å svare på. I forbindelse med spørsmål om emosjonelle vansker og framtidorientering kan det være lurt å reflektere rundt muligheten for at dette fokuset kan være med å forsterke enkelte elevers opplevde vansker eller negative framtidsutsikter. Dette er viktig å være bevisst over og her har forskeren et etisk ansvar i forhold til om spørsmål kan føre til eventuelle skadevirkninger. Siden jeg kun benytter meg av bearbejdet datamateriale der alt av personopplysninger er fjernet og omkodet, var det ikke behov for å melde mitt prosjekt til NSD.



## 4 Presentasjon av resultater

Jeg vil starte med å presentere resultater fra faktoranalyser av de ulike variablene, samt deskriptiv statistikk for variablene som skal benyttes i regresjonsanalysen. Deretter vil jeg legge frem en bivariat korrelasjonsanalyse for å undersøke korrelasjonen mellom de uavhengige variablene. Til slutt vil jeg presentere den hierarkiske multiple regresjonsmodellen. Resultatene presenteres ved hjelp av tabeller og utfyllende kommentarer.

### 4.1 Faktoranalyser

Tabell 1 i (Vedlegg 4) viser resultatene fra faktoranalysen. Tabellen viser en klar fire-faktor struktur, noe som indikerer at de fire variablene faktisk måler de ulike fenomenene de er ment å måle. De ulike påstandene ladet på de forventede latente variablene. Faktorladninger lavere enn 0,3 blir ikke vist i tabellen, da de kan ansees som ubetydelige (Ringdal, 2013). Alle faktorene ladet godt over 0,3. I analysearbeidet har jeg kjørt faktoranalyser enkeltvis av alle de aktuelle variabler, deretter testet indre konsistens i skalaen ved hjelp av Chronbachs alfa, for avslutningsvis å kjøre en samlet faktoranalyse med alle aktuelle variabler. Chronbachs alfa skår på de ulike variablene står nederst i tabell 1 i (Vedlegg 4). Alle variablene har en Chronbachs alfa på mellom 0.780 og 0.867, noe som kan ansees som meget tilfredsstillende om man har få items (3-5), ifølge Claussen og Johansen (2012, s. 271). Samtlige variabler i faktoranalysen er sammensatte mål.

### 4.2 Deskriptiv statistikk

Deskriptiv statistikk, eller beskrivende statistikk er som belyst av Valås (2007, s. 6) nødvendig for å vurdere kvaliteten på mine data, og for å sikre at mine variabler er egnet for å brukes i parametrisk statistikk. Tabell 2 viser deskriptiv statistikk for alle variablene som skal benyttes i regresjonsanalysen. De ulike variablenes gjennomsnitt og skjevhet er viktig å merke seg, og her er det er mulig å trekke noen foreløpige slutninger. Skjevhet sikter til asymmetri i fordelingen. En variabels skjevhet bør ideelt sett ikke være høyere enn tallverdien en. Skulle dette allikevel forekomme er det viktig å være forsiktig med å tolke resultatene fra slike variabler. Pallant (2013) belyser samtidig at i undersøkelser basert på et stort utvalg, vil ikke skjevhet nødvendigvis være like avgjørende for analysene som i mindre utvalg. Variablenes gjennomsnitt må alltid tolkes i lys av deres variasjonsbredde. Variablene “intensjon om å slutte”, “resiliens”, “framtidorientering” og “mestring” har en

variasjonsbredde på 1–6. “Mors utdanning”, “grunnskolepoeng” og “emosjonelle vansker” har en variasjonsbredde på henholdsvis 1–4, 10–60 og 0–10.

*Tabell 2:  
Deskriptiv statistikk for alle variablene som benyttes i analysene.*

Variabler	Gjennomsnitt	Standardavvik	Skjevhet
Intensjon om å slutte	1.57	0.82	1.84
Mors utdanning	2.91	0.92	-0.20
Grunnskolepoeng	42.10	6.77	-0.47
Emosjonelle vansker	3.41	2.59	0.70
Resiliens	4.52	0.92	-0.58
Framtidsorientering	4.53	1.08	-0.78
Mestring	4.31	1.13	-0.59

n=1924

Tabell 2 viser at én av variablene har en skjevhet høyere enn talverdien en, og det er “intensjon om å slutte”. Fordelingen er høyreskjev (positivt skjev), noe som innebærer et gjennomsnitt som ligger til høyre for/er større enn medianen (Valås, 2007). Gjennomsnittet er lavt, noe som samstemmer med litteraturgrunnlaget da det er relativt få elever som rapporterer om høy intensjon om å slutte. Disse ekstremverdiene bidrar til den høye skjevheten i variabelens fordeling. Variabelen “emosjonelle vansker” er også noe høyreskjev. Gjennomsnittet er nokså lavt, noe som kan tyde på at det er relativt få som rapporterer om veldig høy grad av emosjonelle vansker.

De resterende variablene er alle noe venstreskjeve, men ingen i så stor grad at det representerer noe problem for videre analyser. Venstreskjeve (negativt skjeve) fordelinger innebærer at gjennomsnittet ligger til venstre for/er lavere enn medianen (Valås, 2007). Vi ser at de venstreskjeve variablene har relativt høye gjennomsnitt. Dette indikerer at en stor andel av elevene føler på høy grad av resiliens, høy grad av mestring og høy grad av positiv framtidsorientering. Mors utdanning og grunnskolepoeng er og noe venstreskjeve, og sier oss noe om at det er flere enn gjennomsnittet av elevene som har høyt utdannet mor og høy grunnskolepoengsum.

### 4.3 Forsknings spørsmål

Ved hjelp av en bivariat korrelasjonsanalyse og multippel hierarkisk regresjonsanalyse (i tre trinn) vil jeg nå forsøke å besvare oppgavens problemstilling, som lyder: *Predikerer emosjonelle vansker, resiliens, mestring og framtidsorientering intensjon om å slutte på videregående skole?*

Tabell 3 viser bivariante korrelasjoner mellom aktuelle variabler. Det er flere årsaker til hvorfor en bør utføre en korrelasjonsanalyse i forkant av regresjonsanalysen. Først og fremst vil jeg undersøke graden av sammenheng mellom de uavhengige variablene, og den avhengige variabelen “intensjon om å slutte”, for å bekrefte at videre analyser i det hele tatt er fornuftig. Om de uavhengige variablene ikke korrelerer med den avhengige, vil det være lite hensiktsmessig å inkludere de i en regresjonsmodell, da de antakeligvis ikke vil bidra med noen forklaringskraft. For det andre vil jeg undersøke interkorrelasjon mellom de uavhengige variablene for å sikre fravær av multikolaritet (korrelasjon mellom uavhengige variabler/x-variabler på over 0.80, Eikemo og Clausen, 2012; Field, 2013). Korrelasjonsanalysen gir ikke grunnlag for å trekke slutninger om årsaks-virkning forhold, men sier heller noe om grad av samvariasjon mellom variabler.

Tabell 1:

*Bivariat korrelasjonsanalyse med avhengig variabel “intensjon om å slutte”, og de resterende uavhengige variablene “mors utdanning”, “grunnskolepoeng”, “mestring”, “emosjonelle vansker”, “resiliens” og “framtidsorientering”.*

<b>Variabler</b>	1	2	3	4	5	6
Intensjon om å slutte	-.077**	-.195**	-.386**	.369**	-.341**	-.299**
<b>Uavhengige variabler:</b>						
1- Mors utdanning	1	.273**	.038	-.055*	.085**	.027
2 - Grunnskolepoeng		1	.027	.023	.184**	.080**
3 - Mestring			1	-.646**	.445**	.335**
4 - Emosjonelle vansker				1	-.387**	-.322**
5 - Resiliens					1	.565**
6- Framtidsorientering						1

\*p<.05 \*\*p<.01 (2 – tailed) n=1924

Korrelasjonsmatrisen (Tabell 3) viser at alle de uavhengige variablene korrelerer signifikant med den avhengige variabelen “intensjon om å slutte”. Videre har alle de uavhengige variablene (med unntak av emosjonelle vansker) en negativ korrelasjon med den avhengige variabelen “intensjon om å slutte”. Jo høyere skår på disse uavhengige variablene, desto

lavere intensjon om å slutte. Av de utvalgte bakgrunnsvariablene “mors utdanning” og “grunnskolepoeng” ser vi at det er grunnskolepoeng som korrelerer høyest med intensjon om å slutte (-.195,  $p < .01$ ). Korrelasjonen er negativ, noe som betyr at jo høyere grunnskolepoengsum, jo lavere skår på intensjon om å slutte. Det samme gjelder mors utdanning og intensjon om å slutte (-.077,  $p < .01$ ). Jo lengre utdanning hos mor, jo lavere intensjon om å slutte.

Emosjonelle vansker korrelerer signifikant med avhengig variabel “intensjon om å slutte” (.369,  $p < .01$ ), og er den uavhengige variabelen med nest høyest korrelasjon med avhengig variabel. Korrelasjonen er positiv, og dette tolkes som at elever med høy grad av emosjonelle vansker har høyere skår på intensjon om å slutte. Mestring viser en signifikant negativ korrelasjon med intensjon om å slutte (-.386,  $p < .01$ ), og er den variabelen som korrelerer sterkest med den avhengige i korrelasjonsanalysen. Dette tolkes som at elever som rapporterer om høy grad av mestring har lavere intensjon om å slutte. Resiliens korrelerer signifikant negativt med avhengig variabel “intensjon om å slutte” (-.341,  $p < .01$ ). Dette forstås som at elever med høy skår på resiliens, har lavere intensjon om å slutte. Videre er resiliens den eneste uavhengige variabelen i modellen som har en signifikant korrelasjon til samtlige av de resterende variablene. Framtidsorientering korrelerer også signifikant negativt med avhengig variabel “intensjon om å slutte” (-.299,  $p < .01$ ). Dette tolkes som at elever som rapporterer om høy grad av/positivt preget framtidsorientering har lavere intensjon om å slutte.

Korrelasjonsmatrisen viser som forventet signifikante korrelasjoner mellom de fleste uavhengige variablene. Den høyeste interkorrelasjonen finner jeg mellom “mestring” og “emosjonelle vansker” (-.646,  $p < .01$ ). Korrelasjonen er negativ, noe som tolkes som at elever med høy skår på mestring har lavere skår på emosjonelle vansker. Den nest høyeste interkorrelasjonen er mellom “resiliens” og “framtidsorientering” (.565,  $p < .01$ ).

Korrelasjonen er positiv og tolkes som at elever med høy skår på resiliens også har høy skår på framtidsorientering. Enkelte variabler viser ingen (eller ubetydelig) korrelasjon. Mors utdanning har ingen signifikant korrelasjon med verken mestring eller framtidsorientering, og grunnskolepoeng korrelerer verken med mestring eller emosjonelle vansker.

Korrelasjonsanalysen viser forøvrig at ingen av de uavhengige variablene korrelerer i for stor grad med hverandre (interkorrelasjoner over 0.80, Eikemo og Clausen, 2012; Field, 2013). Dette gir et godt utgangspunkt for videre analyser.



Tabell 2:

*Multippel hierarkisk regresjonsmodell med den avhengige variabelen “intensjon om å slutte” forklart i lys av bakgrunnsvariablene “grunnskolepoeng” og “mors utdanning” (trinn 1), “emosjonelle vansker” (trinn 2) og “resiliens”, “mestring” og “framtidorientering” (trinn 3).*

Trinn og uavhengige variabler	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	β
<b>Trinn 1</b>	.038*		
Grunnskolepoeng			-.188**
Mors utdanning			-.026
<b>Trinn 2</b>	.178**	.140**	
Grunnskolepoeng			-.203**
Mors utdanning			-.001
Emosjonelle vansker			.374**
<b>Trinn 3</b>	.237**	.059**	
Grunnskolepoeng			-.167**
Mors utdanning			-.003
Emosjonelle vansker			.180**
Resiliens			-.094**
Mestring			-.186**
Framtidorientering			-.112**

\*p<.05 \*\*p<.01 n=1924

Tabell 4 viser resultater fra regresjonsanalysen. Tallene som presenteres i modellen fungerer som verdier, og gir uttrykk for hvor mye de ulike variablene og trinnene kan forklare av total varians i den avhengige variabelen. Modellen viser at alle de uavhengige variablene (med unntak av “mors utdanning”) bidrar signifikant for å forklare varians i avhengig variabel “intensjon om å slutte” (p < .01). “Emosjonelle vansker” er eneste uavhengig variabel med positivt fortegn (går sammen med høye verdier på “intensjon om å slutte”). De resterende uavhengige variablene har alle negativt fortegn (går sammen med lave verdier på “intensjon om å slutte”). Videre ser vi at hvert trinn i regresjonsmodellen bidrar signifikant i å forklare “intensjon om å slutte”, trinn 1 (p < .05) og trinn 2 og 3 (p < .01). Bakgrunnsvariablene i trinn 1 forklarer 3,8%, og bidrar signifikant til å forklare varians i “intensjon om å slutte” (p < .05). “Emosjonelle vansker” og trinn 2 forklarer ytterligere 14% av den totale variansen i den avhengige variabelen, og bidrar statistisk signifikant (p < .01). Trinn 3 med variablene “resiliens”, “mestring” og “framtidorientering” forklarer ytterligere 5,9% av den totale variansen i den avhengige variabelen, og er statistisk signifikant (p < .01).

Regresjonsmodellens totale forklaringskraft (R<sup>2</sup>) er på 23,7%.

Ved å se på enkeltvariablenes standardiserte Beta koeffisienter får vi et inntrykk av hvor mye de forklarer av total varians av den avhengige variabelen “intensjon om å slutte”. Variablene “resiliens” og “framtidorientering” forklarer en relativt stor del av total varians, med  $-.094$  og  $-.112$ . De variablene som viser seg å ha sterkest forklaringsverdi er “grunnskolepoeng”, “emosjonelle vansker” og “mestring”, med standardiserte Beta koeffisienter på henholdsvis  $-.167$ ,  $.180$  og  $-.186$ . “Mestring” er den variabelen med høyest forklaringskraft i regresjonsmodellen. Tabellen viser at enkelte variablers standardiserte Beta koeffisienter forandrer verdi ettersom flere variabler blir lagt inn i regresjonsanalysen. Dette har sin årsak i at regresjon som analysemetode lar oss se sammenhengen mellom avhengig variabel og en uavhengig variabel, kontrollert for de andre uavhengige variablene. Den standardiserte Beta koeffisienten er et mål på hver enkelt uavhengige variabels forklaringsverdi i forhold til den avhengige variabelen “intensjon om å slutte”, etter at effekten fra de resterende uavhengige variablene er tatt bort. På bakgrunn av dette har jeg valgt å la bakgrunnsvariabler og variabelen “emosjonelle vansker” gå igjen i senere trinn i modellen.

## 5 Drøfting

Hensikten med denne undersøkelsen har vært å undersøke om utvalgte bakgrunnsvariabler og faktorer predikerer intensjon om å slutte på videregående skole. Bortvalg undersøkes i denne oppgaven i lys av Rumbergers (2011) prosessperspektiv, og jeg benytter meg videre av et individperspektiv for å belyse denne prosessen. I følgende kapittel vil jeg starte med å gjenta oppgavens problemstilling, oppsummere resultater fra forrige kapittel og deretter drøfte empiriske funn i lys av problemstilling og tidligere forskning. Bakgrunnsvariabler vil bli drøftet under eget punkt, mens de fire prediktorvariablene drøftes hver for seg under hvert sitt punkt. Avslutningsvis vil jeg oppsummere undersøkelsens hovedfunn og komme med en konklusjon. Som tidligere nevnt er det viktig å presisere at denne undersøkelsen måler intensjon om å slutte, og ikke faktisk slutting. På tross av at tidligere forskning viser klare sammenhenger mellom intensjon om å slutte og faktisk slutting (Freeney og O'Connell, 2012), er vi nødt til å ta høyde for at enkelte elever fullfører videregående skole, selv med høy intensjon om å slutte.

### 5.1 Forskningsspørsmål

Forskningsspørsmålet for denne oppgaven er: *Predikerer emosjonelle vansker, resiliens, mestring og framtidorientering intensjon om å slutte på videregående skole?*

For å besvare mitt forskningsspørsmål har jeg utført en multiappel-hierarkisk regresjonsanalyse i tre trinn, med intensjon om å slutte som avhengig variabel.

Første trinn i regresjonsmodellen inneholder bakgrunnsvariabler (“mors utdanning” og “grunnskolepoeng”), andre trinn inneholder variabelen “emosjonelle vansker” og trinn tre inneholder variablene “resiliens”, “mestring” og “framtidorientering”. Resultatene viser at alle de tre trinnene i regresjonsmodellen bidro statistisk signifikant for å forklare intensjon om å slutte på skolen, trinn 1 ( $p < .05$ ) og trinn 2 og 3 ( $p < .01$ ). Bakgrunnsvariablene i trinn 1 (“mors utdanning” og “grunnskolepoeng”) forklarte 3,8% av variansen, trinn 2 og variabelen “emosjonelle vansker” forklarte ytterligere 14% av variansen og trinn 3 med variablene “resiliens”, “mestring” og “framtidorientering” forklarte ytterligere 5,9% av total varians. Regresjonsmodellens totale forklaringskraft ( $R^2$ ) er på 23,7%. Ved å se på enkeltvariablenes standardiserte Beta koeffisienter får vi et grunnlag til å avgjøre hvilke uavhengige variabler som forklarer mest av total varians i avhengig variabel, og utpeker seg som viktigst. Av Tabell 4 ser vi at samtlige uavhengige variabler (med unntak av mors utdanning) gir signifikante bidrag. Både elevenes grad av resiliens og framtidorientering ser ut til å ha

relativt stor betydning knyttet til om elever utvikler intensjon om å slutte på videregående, med standardiserte Beta koeffisienter på henholdsvis  $-.094$  og  $-.112$ . De variablene som viser seg å ha sterkest forklaringsverdi er “grunnskolepoeng”, “emosjonelle vansker” og “mestring”, med standardiserte Beta koeffisienter på henholdsvis  $-.167$ ,  $.180$  og  $-.186$ . “Mestring” er den variabelen med høyest forklaringskraft i regresjonsmodellen. Kleven (2013) belyser at statistisk signifikans ikke nødvendigvis samstemmer med praktisk signifikans, og det er vesentlig å merke seg at ved store utvalg, kan selv små sammenhenger vise seg som statistisk signifikante. (Det vil følge en dypere diskurs rundt dette i kapittel 6, under oppgavens begrensninger.)

## **5.2 Predikerer bakgrunnsvariablene mors utdanning og grunnskolepoeng intensjon om å slutte på videregående skole?**

Min undersøkelse av 1924 elever på andre trinn i videregående skole i Sør-Trøndelag fylke viser at mors utdanningsnivå ikke har noen signifikant betydning for om elever utvikler intensjon om å slutte på videregående skole. Dette er i første omgang et overraskende resultat med tanke på tidligere funn fra frafallsforskning presentert i teoridelen. Samtidig ser vi i korrelasjonsanalysen at mors utdanning er den variabelen med lavest bivariat korrelasjon til den avhengige variabelen. I lys av dette er resultatet mindre overraskende. Ifølge Markussen og kolleger (2011), er et av de mest robuste funnene innenfor forskning rundt frafall og bortvalg, at foreldres utdanningsnivå har stor innvirkning på om elever fullfører videregående skole eller ikke. Dette støttes opp om av Markussen (2010) og Lillejord med kolleger (2015), som peker på at en stor del av variasjonen i frafall forklares gjennom blant annet ulik sosial bakgrunn. Lundetræ (2011) rapporterer også om signifikant sammenheng mellom mors utdanningsnivå og faktisk frafall. Igjen vil jeg presisere at denne undersøkelsen måler intensjon om å slutte, og ikke faktisk slutting. Det er mulig at mors utdanning predikerer faktisk slutting i den elevgruppen jeg har studert, men det viser seg altså ikke å predikere utvikling av intensjon om å slutte på videregående skole.

Tidligere undersøkelser fra samme datamateriale som jeg benytter meg av (Frostdad og Mjaavatn, 2018 og Frostdad, Pijl og Mjaavatn, 2015) viser en lignende tendens knyttet til variabelen mors utdanning og i hvilken grad det predikerer intensjon om å slutte. Det ble funnet en signifikant negativ korrelasjon mellom mors utdanning og intensjon om å slutte, men effekten viste seg senere å forsvinne etter at flere variabler ble lagt inn i den hierarkiske regresjonsmodellen. I Frostdad, Pijl og Mjaavatn (2015) viste mors utdanning seg å ha

signifikant innvirkning på elevers intensjon om å slutte, men ble utkonkurrert av akademisk oppnåelse (tidligere skolefaglige prestasjoner).

Det er vanskelig å spekulere i årsaker til at mors utdanning ikke viser seg å predikere intensjon om å slutte i denne undersøkelsen. Samtidig er en god del av tidligere empiri jeg har referert til knyttet til foreldres utdanningsnivå som en prediktor for frafall, noe som innebærer informasjon også om fars utdanningsnivå. Dette er informasjon som ikke benyttes i analysene, noe som kan ha en effekt på resultatene. Variabelen intensjon om å slutte er basert på blant annet følelsen av å være inkompetent, likegyldighet til skolen og skolegang generelt, og mangel på personlig involvering (Frostad, Pijl og Mjaavatn, 2015, s. 50). I lys av Rumbergers (2011) prosesstilnærming, der bortvalg oppfattes som et slutt punkt i en lengre prosess der elever over tid mister engasjement og motivasjon for skolearbeidet, virker det mer logisk at slike følelser utvikles som en følge av eventuell lav akademisk oppnåelse, i form av lav grunnskolepoengsum, enn direkte gjennom mors utdannelsesnivå. Vi vet at mestringsforventning har en sterk betydning for tankemønstre, atferd og motivasjon (Bandura 1986; 1997; 2012, her i Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 153), og at autentiske mestringserfaringer vil øke tro og forventning om å mestre lignende oppgaver i fremtiden, mens erfaringer med å mislykkes vil kunne fungere negativt for videre mestringsforventninger, spesielt om de inntreffer på et tidlig punkt i læringsprosessen.

Bakgrunnsvariabelen grunnskolepoeng viser seg å ha en signifikant betydning for om elever utvikler intensjon om å slutte på videregående ( $\beta = -.167$  ( $p < .01$ )). Høy grunnskolepoengsum går sammen med lave verdier på variabelen intensjon om å slutte. Dette funnet stemmer godt overens med flere store frafallsundersøkelser både nasjonalt og internasjonalt, som peker på at tidligere skoleprestasjoner er den viktigste faktoren for å forklare hvorfor elever faller ut av opplæringen (Falch et al., 2010). Markussen og kolleger (2008) og Markussen og kolleger (2011) fant også at tidligere skoleprestasjoner var den variabelen med klart størst forklaringsstyrke for frafall. Grunnskolepoeng har vist seg å predikere intensjon om å slutte på videregående ved tidligere undersøkelser. Gode karakterer fra grunnskolen predikerer at elever i mindre grad utvikler intensjon om å slutte på skolen (Mjaavatn og Frostad, 2014; Frostad og Mjaavatn, 2018). I Frostad, Pijl og Mjaavatn (2015) viste akademisk oppnåelse (samlet sum av karakterer i matematikk og førstespråk fra 10. klasse) seg å utkonkurrere både kjønn og mors utdanning, i forbindelse med å predikere intensjon om å slutte. Dette samstemmer godt med mine funn, noe som styrker validiteten. Et annet aspekt knyttet til

grunnskolepoeng, er at det fungerer som grunnlag for opptak til videregående skole. At en elev ikke kommer inn på ønsket skole eller linje grunnet manglende grunnskolepoengsum, kan tenkes å ha stor innvirkning på elevens motivasjon for videre skolearbeid. På denne måten kan man se grunnskolepoengs prediksjonskraft i lys av Rumbergers (2011) prosesstiltærning som en gradvis utvikling over tid, og i lys av dets viktighet for å komme inn på ønsket skole/linje.

### **5.3 Predikerer emosjonelle vansker intensjon om å slutte på videregående skole?**

Resultater fra analysene viser at emosjonelle vansker har en signifikant betydning for om elever utvikler intensjon om å slutte på videregående skole ( $\beta = .180$  ( $p < .01$ )). Emosjonelle vansker er den variabelen med nest sterkest forklaringskraft i regresjonsmodellen, kun slått av variabelen mestring. Emosjonelle vansker er eneste prediktor med positivt fortegn i regresjonsmodellen, noe som innebærer at høye verdier av emosjonelle vansker går sammen med høye verdier på intensjon om å slutte. På bakgrunn av den bivarierte korrelasjonsanalysen var ikke dette et overraskende funn, siden emosjonelle vansker har den nest høyeste korrelasjonen med den avhengige variabelen intensjon om å slutte. Dette funnet stemmer godt overens med Markussen og Seland (2012) sine funn, noe som øker resultatets validitet. Funn fra rapporten viser at 20,8 prosent av de elevene som valgte å avslutte videregående opplærning i Akershus, skoleåret 2010–2011, rapporterte om at den viktigste årsaken til deres bortvalg var psykisk sykdom og/eller at de hadde psykososiale vansker. Mine funn sier ingenting om eventuelle årsaker til den økende forekomsten av selvrapporterte psykiske plager blant ungdom, men påviser at emosjonelle vansker signifikant predikerer intensjon om å slutte på videregående skole. Jeg vil likevel belyse mulige årsaker basert på litteratur og tidligere empiri presentert i teorikapitlet.

Den bivarierte korrelasjonsanalysen viser en sterk korrelasjon mellom variablene emosjonelle vansker og mestring ( $-0.646$ ,  $p < .01$ ). Korrelasjonen er negativ, noe som tolkes som at elever med høy skår på mestring har lavere skår på emosjonelle vansker, og omvendt. Mestring kan i lys av dette sees som en spesifikk beskyttelsesfaktor og videre et viktig aspekt knyttet til emosjonelle vansker. Disse funnene stemmer godt overens med litteratur presentert i teorikapitlet. Vi vet at mennesker har en tendens til å unngå situasjoner, oppgaver eller aktiviteter som stiller visse krav som kan oppfattes som for vanskelig å løse. Samtidig vet vi at mennesker mestrer like situasjoner og utfordringer på ulike måter på bakgrunn av deres

subjektive oppfattelse av situasjonen (Folkman, 2013). Mine resultater stemmer meget godt overens med Schroder & Ollis (2012) begrep “coping competence”, som brukes i forbindelse med personer som har svak kompetanse til å mestre motgang, der fravær av eller svak utvikling av slike ferdigheter kan føre til utvikling av følelsen av håpløshet, lært hjelpeløshet og emosjonelle vansker, noe som på sikt kan utvikles til depresjon. Fravær av mestringskompetanse er altså direkte knyttet til økt risiko for utvikling av emosjonelle vansker, noe min undersøkelse bekrefter gjennom analysene. Det kan i lys av min undersøkelse og tidligere litteratur presentert i teorikapittelet se ut som at elever med evnen til å benytte seg av både emosjonsfokusert mestring og problemfokusert mestring, forhindrer en mulig utvikling av emosjonelle vansker. Elevers evne til å mestre motgang og deres generelle mestringskompetanse fremstår som en direkte beskyttelsesfaktor mot utvikling av emosjonelle vansker. Dette er et funn å legge merke til.

Mjaavatn og Frostad (2016, s. 12) viser i sin undersøkelse fra samme datamateriale som jeg benytter meg av i denne undersøkelsen, til at omfanget av emosjonelle vansker er betydelig større enn i tidligere undersøkelser og belyser at undersøkelsen er aldersspesifikk og retter seg mot 16 åringer. Depressive symptomer hos ungdom har ofte blitt koblet opp mot vanskelige hjemmeforhold med vold og rus, mens nå finner man depressive symptomer hos mange unge som kommer fra tilsynelatende velfungerende familier. Det er en økning i negative symptomer knyttet til psykisk helse gjennom ungdomsskolen og videre inn i videregående (Mjaavatn og Frostad, 2016, s. 5). Dette samstemmer med studien til Eriksen og kolleger (2017, s. 94) som belyser at skolerelatert stress er størst mot slutten av både ungdomstrinnet og videregående. Det kan tyde på at det er behov for mer forskning knyttet til årsaker til denne økte forekomsten av selvrapporterte emosjonelle vansker blant ungdom, slik at det kan utarbeides effektive tiltak for økt psykisk helse blant ungdom i skolen.

#### **5.4 Predikerer resiliens intensjon om å slutte på videregående skole?**

Resiliens viser seg i denne undersøkelsen å ha en signifikant betydning for om elever utvikler intensjon om å slutte på videregående ( $\beta = -.094$  ( $p < .01$ )). Høye verdier av resiliens går sammen med lave verdier på intensjon om å slutte på videregående. Evnen til å mestre motgang og risikosituasjoner har altså en signifikant betydning for om elever utvikler intensjon om å slutte på videregående. Resultatet samstemmer rimelig godt med litteratur presentert i teorikapittelet, noe som styrker validiteten. Tidligere forskning knyttet til resiliens indikerer at tilstedeværelsen av beskyttelsesfaktorer kan motvirke eventuelle effekter ved

opplevelse av stress og risiko, og bidra til å fremme mental helse og motvirke utvikling av psykiske lidelser på tross av betydelige risikoopplevelser (Rutter, 2000).

Funnene i denne studien indikerer at tilstedeværelsen av slike beskyttelsesfaktorer, og elevers evne til å benytte seg av slike faktorer har en relativt stor betydning for om elever utvikler intensjon om å slutte. Vi vet at individer kan oppleve samme grad eller omfang av utfordringer og risiko, og samtidig utvise store forskjeller i hvilken grad de takler disse problemene, noe som kan føre til svært ulike utfall (Rutter, 2012). Denne undersøkelsen sier ingenting om elevenes eventuelle opplevde risiko og beskyttelsesfaktorer, og hvilke mestringsstrategier de benytter seg av ved opplevelse av stress eller risiko, men bekrefter at elevenes grad av resiliens har en signifikant betydning for utviklingen av intensjon om å slutte.

Tidligere forskning (Lessard et al., 2014) viser at resiliente elever (sammenlignet med dropout-elever) skiller seg ut ved at de benytter seg av fire spesifikke mestringsstrategier: evnen til å benytte seg av interne ressurser, evne til å søke hjelp og veiledning ved behov, evnen til å bygge og opprettholde positive relasjoner med lærere og venner, og evnen til å planlegge, ta valg og å gjennomføre slike avgjørelser. En kvalitativ studie av 12 studenter som har vært i risikozonen for å droppe ut av skolen, men fullførte likevel viste lignende resultater, der alle studentene viste høy mestringssevne, evnet å avstå fra risikosituasjoner, benyttet seg av nye muligheter og utviste mange fordeler generelt i livet (Drapeau et al., 2007).

På bakgrunn av disse funnene, ser vi at elevers grad av resiliens henger sammen med deres evne til å benytte seg av sine individuelle beskyttelsesfaktorer knyttet til ulike risikoopplevelser. Mestring generelt og det å benytte seg av effektive mestringsstrategier går igjen i både litteratur og empiri knyttet til resiliente individer. I lys av dette og nevnte undersøkelser vil det kunne være hensiktsmessig å gi elever en innføring i slike mestringsstrategier som et spesifikt tiltak for å motvirke frafall, og for å fremme mental helse i skolen. Skolen må legge til rette for en kontekst der elever får muligheten til å utvise resiliens.

## **5.5 Predikerer mestring intensjon om å slutte på videregående skole?**

Elevenes evne til å håndtere motgang, vansker og utfordringer, mestring, viser seg å ha en signifikant betydning for om elever utvikler intensjon om å slutte på videregående skole ( $\beta=$



-1.186 ( $p < .01$ ). Høye verdier av mestring går sammen med lave verdier på intensjon om å slutte. På bakgrunn av korrelasjonsanalysen var det ikke uventet at mestring viser seg å predikere utvikling av intensjon om å slutte, da det var den variabelen med høyest bivariat korrelasjon til den avhengige variabelen. Mestring slår meget sterkt ut og er den variabelen med høyest forklaringskraft på avhengig variabel i regresjonsmodellen. Frostad og Mjåvatn (2018, s. 39) belyser at det så vidt de vet, ikke har vært undersøkt hvordan elevers evne til å håndtere motgang og vansker kan påvirke frafallsprosessen. I nevnte undersøkelse slo mestring svært sterkt ut som prediktor for utvikling av intensjon om å slutte på videregående skole. Mye av tidligere litteratur og empiri rundt mestring presentert i teoridelen, er knyttet til blant annet: samspillet mellom utfordringer eller stressorer man utsettes for og hvordan individer evaluerer og håndterer situasjonen (Lazarus & Folkman, 1984), mestring som en dynamisk og subjektiv prosess (Folkman, 2013) og mestringsforventning som en viktig forutsetning for videre mestring (Bandura, 1977; 2008). Som nevnt, lite er knyttet til hvordan elevers evne til å håndtere motgang og vansker kan påvirke frafallsprosessen.

Hackett og kolleger (1990) bekreftet i sin forskning en sammenheng mellom mestringsforventning, valg av utdanning og gjennomføring av utdanning. Lav mestringsforventning er assosiert med større sannsynlighet for å avbryte frivillig utdanning om oppgavene oppfattes som for vanskelige. Disse funnene gir mening sett i lys av Banduras teori om mestringsforventning, der erfaringer med å mislykkes vil kunne fungere negativt for videre mestringsforventninger. På bakgrunn av mine funn, der elevers mestring viser seg å signifikant predikere utviklingen av intensjon om å slutte, og i lys av Hackett og kolleger (1990) sine funn der lav mestringsforventning assosieres med større sannsynlighet for et tidlig bortvalg av videregående opplæring, vil arbeid knyttet til å legge til rette for at alle elever opplever mestring i skolehverdagen kunne fungere preventivt og forebyggende for videre frafall og bortvalg.

Begrepet “coping competence” (Schroder & Ollis, 2012) brukes i forbindelse med individer som har svak kompetanse til å mestre motgang, og belyser at fravær av eller svak utvikling av slike ferdigheter kan føre til utvikling av følelsen av håpløshet, lært hjelpeløshet og emosjonelle vansker, noe som på sikt kan utvikles til depresjon. Denne undersøkelsen har vist at blant annet emosjonelle vansker signifikant predikerer intensjon om å slutte, og i lys av dette kan det argumenteres for at svak coping competence kan være med å bidra til utvikling av intensjon om å slutte på videregående skole. Folkman (2013) peker på at de fleste

situasjoner krever at vi bruker flere ulike mestringsstrategier samtidig, og for at de skal være effektive er det sentralt at mestringsstrategiene matcher oppgaven eller målet for situasjonen. I lys av dette vil et fokus på å øke elevers grad av coping competence, slik at elevene får flere verktøy til å velge ut og benytte seg av ulike mestringsstrategier basert på sin subjektive opplevelse av situasjonen, kunne føre til positive utfall. Lazarus og Folkmans (1984) begreper problemfokuserert mestring og emosjonsfokuserert mestring synliggjør ulike måter å mestre ulike utfordringer på. Ved å øke elevers grad av coping competence slik at de blir i stand til å velge mestringsstrategier som matcher målet for situasjonen, enten det er gjennom problemfokuserert mestring eller emosjonsfokuserert mestring, vil kunne bygge opp under elevenes videre mestringsforventninger. Denne undersøkelsen avdekker ikke årsaker til hvorfor mestring predikerer intensjon om å slutte, men påviser en signifikant sammenheng mellom elevers evne til å mestre utfordringer og utvikling av intensjon om å slutte.

## **5.6 Predikerer framtidsorientering intensjon om å slutte på videregående skole?**

Resultater fra denne undersøkelsen viser at framtidsorientering har en signifikant betydning for om elever utvikler intensjon om å slutte på videregående ( $\beta = -.112$  ( $p < .01$ )). Høye verdier på framtidsorientering går sammen med lave verdier på intensjon om å slutte. Dette funnet stemmer rimelig godt overens med litteraturgrunnlaget presentert i teoridelen og tidligere empiri, noe som styrker undersøkelsens validitet. Flere tidligere studier har påvist sammenheng mellom grad av framtidsorientering og et bredt spekter av positive effekter for ungdoms psykiske helse, sosiale fungering og livskvalitet. Å være fremtidsorientert og å ha et håpefullt og meningsfylt bilde av framtida er relatert til positiv utvikling i ungdomstida (Nurmi, 2004; Seginer, 2009). Worrel og Hale (2001) fant i sin undersøkelse at håp for framtida hadde en signifikant prediksjonskraft i forbindelse med frafall. Høy grad av håp for framtiden knyttes til høyere gjennomsnittskarakter (Adelabu, 2008, her fra Johnson, Pas & Bradshaw, 2015, s. 1576). På bakgrunn av tidligere funn knyttet til grunnskolepoeng som en prediktor for utvikling av intensjon om å slutte, ser vi at framtidsorientering både har en direkte betydning for elevers intensjon om å slutte og en indirekte, via dens positive påvirkningskraft på variabelen grunnskolepoeng.

Denne undersøkelsen sier ingenting om årsaker til elevers grad av framtidsorientering, men påviser at framtidsorientering predikerer utvikling av intensjon om å slutte på videregående skole. Jeg vil likevel belyse potensielle årsaker på bakgrunn av litteratur og tidligere empiri.

Clinkinbeard og Zohra (2012, her fra Di Maggio, Ginevra, Nota & Soresi, 2016, s. 114) belyser hvordan globalisering, raske teknologiske fremskritt, usikkerhet knyttet til framtiden, arbeidsledighet, samfunnsendringer og den globale finanskrisen, har medført økt grad av frykt og bekymringer knyttet til framtida i ungdomstiden, spesielt i land slik som Spania, Hellas og Italia. Utviklingsmessig, starter mennesker å bygge opp håp og forventninger til framtiden i meget ung alder. Nurmi (2004) belyser at denne prosessen blir særlig viktig i ungdomsårene, en tid der ungdommer gjennomgår en overgang til voksenlivet og ofte finner det spesielt vanskelig å legge spesifikke planer for nåtiden, og samtidig tenke på framtiden. På bakgrunn av denne økte graden av frykt for framtida og det faktum at ungdom ofte finner det vanskelig å ta slike valg for framtida der og da, vil slike avgjørelser kunne oppfattes som ubehagelige, stressende og risikofylte. Et menneske som preges av lite håp og positive forventninger til framtida, vil i tråd med Bandura (1977; 2008) ha lave forventninger til senere mestring. Ulike fysiologiske og emosjonelle tilstander (som blant annet stress og ubehag) vil også kunne påvirke senere mestringsforventning, noe som igjen har sterk innvirkning på menneskers tankemønster, atferd og motivasjon.

Eriksen og kolleger (2017, s. 95) peker på en lignende tendens blant ungdom i Norge. Det belyses at ungdom de har pratet med preges av tidlig bekymring for arbeidsmuligheter og framtidig karriere, og at dette jaget oppleves som svært viktig allerede i ungdomsskolen. Elevene opplever at deres framtid defineres nå, og det å komme inn på riktig videregående karakteriseres som helt avgjørende for at de skal få det livet de ønsker seg. Videre rapporterer ungdommene om at dette presset kommer både fra dem selv, og fra lærerne (Eriksen et al., 2017). Som tidligere nevnt avdekker ikke min undersøkelse årsaker til hvorfor framtdsorientering predikerer intensjon om å slutte, men påviser en signifikant sammenheng mellom elevs grad av framtdsorientering og utvikling av intensjon om å slutte.

## 6 Oppsummering og konklusjon

I dette kapittelet vil jeg oppsummere hovedfunn fra undersøkelsen og gi en avsluttende konklusjon knyttet til mitt forskningsspørsmål. Avslutningsvis vil jeg presentere forslag til tiltak for å minske frafallet i videregående skole, basert på funn fra undersøkelsen, tidligere teori og empiri presentert i teorikapittelet.

### 6.1 Oppsummering av hovedfunn og konklusjon

Hensikten med denne studien har vært å undersøke om utvalgte bakgrunnsvariabler og prediktorvariabler predikerer intensjon om å slutte på videregående skole. Bortvalg er undersøkt i lys av Rumbergers (2011) prosessperspektiv, og jeg har videre benyttet meg av et individperspektiv, der fokuset har vært knyttet til faktorer ved det enkelte individ for å belyse denne prosessen. Som referanseramme har jeg benyttet meg av internasjonal og nasjonal frafallsforskning, samt tidligere forskning knyttet til intensjon om å slutte som avhengig variabel. Utover dette har jeg redegjort for de ulike variablene jeg benytter meg av i undersøkelsen i lys av tidligere teori og empiri, både på et generelt nivå og knyttet opp mot frafall og intensjon om å slutte.

Resultater fra denne studien har stort sett vært i tråd med litteratur og empiri presentert i teorikapittelet, med visse unntak. Resultat fra regresjonsanalysen viser at samtlige uavhengige variabler (med unntak av “mors utdanning”), har signifikant betydning for elevers intensjon om å slutte i videregående skole. “Emosjonelle vansker” er eneste uavhengig variabel med positivt fortegn (går sammen med høye verdier på “intensjon om å slutte”). De resterende uavhengige variablene har alle negativt fortegn (går sammen med lave verdier på “intensjon om å slutte”). Dette var forventede resultater på bakgrunn av teori og tidligere empiri presentert i teorikapittelet. Variablene “resiliens” og “framtidorientering” forklarer en relativt stor del av total varians, med standardiserte Beta koeffisienter på  $-.094$  og  $-.112$ . Sterkest forklaringsverdi har “grunnskolepoeng”, “emosjonelle vansker” og “mestring”, med standardiserte Beta koeffisienter på  $-.167$ ,  $.180$  og  $-.186$ . “Mestring” er variabelen med høyest forklaringskraft i modellen. Regresjonsmodellens totale forklaringskraft ( $R^2$ ) er på  $23,7\%$ . På bakgrunn av tidligere empiri og teori knyttet til mors utdanning som en prediktor for frafall, var dette noe overraskende (Lillejord med kolleger, 2015; Markussen og kolleger, 2011; Lundetræ, 2011). Samtidig viser tidligere undersøkelser av mors utdannelse prediksjonskraft for intensjon om å slutte, lignende resultater (Frostad og Mjaavatn, 2018 og Frostad, Pijl og Mjaavatn, 2015). Det er mulig mors utdanning predikerer frafall i mitt utvalg, men det

predikerer ikke intensjon om å slutte i denne undersøkelsen. Videre viser resultatene at høye verdier på variablene “resiliens”, “mestring”, “framtidorientering” og “grunnskolepoeng” virker som beskyttelsesfaktorer mot intensjon om å slutte, mens høye verdier på “emosjonelle vansker” øker risikoen for intensjon om å slutte blant elever på videregående skole. Dette er funn som er interessante for videregående skoler i deres arbeid med å minske frafallet i skolen. På bakgrunn av disse funnene, kan det argumenteres for at skolen bør sette inn spesifikke tiltak mot å øke elevens grad av resiliens, og gi elevene opplæring i spesifikke mestringsstrategier de kan benytte ved opplevelse av motstand eller ubehag.

Mestringserfaringer øker tro og forventninger om å mestre lignende oppgaver i fremtiden (Bandura 1977; 2008), og det kan argumenteres for at økt mestringsforventning vil kunne ha flere positive effekter på elevens psykiske helse, framtidorientering og intensjon om å slutte.

Undersøkelsens mest spennende funn er knyttet til variabelen mestring, som har høyest forklaringskraft opp i mot intensjon om å slutte. Ved å se på variabelens standardiserte Beta koeffisientverdi på  $\beta = -.186$ , ser vi at høy grad av mestring gjør opp for den positive innvirkningen emosjonelle vansker har på intensjon om å slutte. Resultatet viser at høy grad av mestring har en direkte beskyttende effekt mot utviklingen av intensjon om å slutte. Dette samstemmer med en undersøkelse av Frostad og Mjaavatn (2018). Den bivariante korrelasjonsanalysen viser en høy negativ korrelasjon mellom “mestring” og “emosjonelle vansker” ( $-.646, p < .01$ ). Dette tolker jeg som at elever med høy skår på mestring har lavere skår på emosjonelle vansker. På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at mestring også har en direkte beskyttende effekt mot utvikling av emosjonelle vansker, noe som stemmer med funn gjort av Mjaavatn og Frostad (2016). Jeg vil argumentere for at dette er et viktig funn å merke seg, og at det er behov for økt kunnskap og forskning knyttet til slike prosesser, både gjennom kvantitative og kvalitative tilnæringer. Fokuset må ligge på hva som kjennetegner positiv mestring, og hva som kjennetegner individer med høy grad av mestringskompetanse, overfor et fokus på negative konsekvenser av manglende mestringskompetanse.

Forskningsspørsmålet for denne undersøkelsen er: *Predikerer emosjonelle vansker, resiliens, mestring og framtidorientering intensjon om å slutte på videregående skole?* Ved hjelp av en bivariat korrelasjonsanalyse og multippel hierarkisk regresjonsanalyse har jeg fått bekreftet min hypotese for denne undersøkelsen. Emosjonelle vansker, resiliens, mestring og framtidorientering predikerer intensjon om å slutte på videregående skole, i mitt utvalg.

Bakgrunnsvariabelen grunnskolepoeng predikerer også intensjon om å slutte, mens mors utdanning ikke har noen betydning i denne undersøkelsen. Emosjonelle vansker er den eneste variabelen i modellen som øker elevens intensjon om å slutte, mens de resterende variablene fungerer som beskyttelsesfaktorer mot intensjon om å slutte.

I lys av undersøkelsens funn kan man spørre seg om ungdom i dag gir opp for lett ved opplevelse av motgang og vansker i livet? Eller er ungdom i dag mindre resiliente enn før? Jeg vil igjen referere til begrepet “coping competence (Schroder & Ollis, 2012). På bakgrunn av både tidligere teori og empiri presentert i teorikapittelet og funn fra denne undersøkelsen vil jeg argumentere for viktigheten av at elever innehar disse evnene til å mestre motgang. Som tidligere nevnt, ved å øke elevens coping competence slik at de er i stand til å velge mestringsstrategier som matcher målet for situasjonen, enten det er gjennom problemfokuset mestringsstrategier eller emosjonsfokuset mestringsstrategier, vil kunne bygge opp under elevenes videre mestringsforventninger. Schroder & Ollis (2012) belyser at fravær av eller svak utvikling av “coping competence” kan føre til utvikling av følelsen av håpløshet, lært hjelpeløshet og emosjonelle vansker, noe som på sikt kan utvikles til depresjon. I lys av dette kan det argumenteres for at god “coping competence” fungerer som en beskyttelsesfaktor mot utvikling av både emosjonelle vansker og intensjon om å slutte på skolen.

Avslutningsvis vil jeg igjen legge vekt på at denne undersøkelsen måler intensjon om å slutte, og ikke faktisk frafall. På bakgrunn av måten mitt utvalg er samlet, kan jeg ikke generalisere denne undersøkelsens funn til populasjonen elever i andre trinn på videregående skole i Norge. Samtidig vil utvalgets størrelse til en viss grad gjøre opp for dette. Utførte analyser er basert på 1924 elever fra 13 ulike skoler i Sør-Trøndelag fylkeskommune. De ulike skolene er lokalisert i byer, tettsteder og bygder, noe som tar høyde for mulige ulikheter og tendenser mellom by og bygd. At de ulike skolene er fordelt mellom by, tettsted og bygd vil styrke overførbarheten av resultatene. Eventuelle tendenser på landsbasis vil kunne gå under radaren i denne undersøkelsen. Tidligere forskning viser klare sammenhenger mellom intensjon om å slutte og faktisk slutting (Freeney og O’Connell, 2012), og resultatene stemmer godt overens med Rumbergers (2011) prosesstilnærming til fenomenet bortvalg. Jeg vil argumentere for at funn fra undersøkelsen peker på viktige tendenser og temaer knyttet til frafallsdebatten og synliggjør områder der tiltak kan settes inn i arbeidet med å minske frafallet fra videregående skole i Norge. På tross av mangelen på sannsynlighetsutvalg, vil jeg argumentere for at undersøkelsens funn til en viss grad kan overføres til skoler og elever andre steder i landet.

Resultatene peker mot tendenser det vil være rimelig å kunne forvente at finnes utover skoler i Sør-Trøndelag fylkeskommune.

## 6.2 Oppgavens begrensinger

Et aspekt knyttet til min undersøkelses reliabilitet og begrepsvaliditet som er verdt å nevne, er muligheten for tilfeldige målefeil og systematiske målefeil. Tilfeldige målefeil er noe man må ta høyde for at kan skje i enhver undersøkelse, og vil ikke være noen stor trussel mot begrepsvaliditeten i denne undersøkelsen. Kleven (2011, s. 88) belyser at slike feil jevner seg ut i det lange løp. En mulig begrensning med studiet er knyttet til hvor gjennomføring av spørreskjemaet blir utført. Ved enkelte datainnsamlinger ved de ulike skolene har elevene besvart spørreskjemaet i klasserommet eller i store auditorier. Elevene sitter tett inntil hverandre, og en er nødt til å ta høyde for at dette kan påvirke elevens besvarelse. Enkelte spørsmål kan oppfattes som ubehagelige, personlige og muligens fremprovosere vonde følelser, noe som igjen kan føre til at elevene enten gir et mer sosialt akseptert svar, eller rapporterer om høyere/lavere grad av enighet med enkeltpåstander for å skjule den faktiske tilstanden. Om en god venn sitter ved siden av deg, kan dette føre til at en ikke tør å svare ærlig på potensielt ubehagelige og sensitive spørsmål, som for eksempel påstander angående emosjonelle vansker og framtidsorientering.

Flere av måleinstrumentene jeg benytter meg av er utviklet og testet i andre land og man kan spørre seg om disse instrumentene er overførbare til Norge. Samtidig er de forankret i teori og begrepene er mye brukt i tidligere forskning. Begrep og fenomener kan forstås ulikt mellom ulike land og kulturer, og operasjonaliseringer av begrep kan variere. Samtidig har jeg redegjort grundig for de ulike måleinstrumentene, og vist til flere store, tidligere undersøkelser der de er benyttet av anerkjente forskere. Dette vil styrke min reliabilitet og begrepsvaliditet. I min studie benytter jeg meg av signifikanstesting for å belyse sammenhenger i datamaterialet, og sikre den statistiske validiteten. Ved tolkning av resultater må jeg ta forbehold om at studiens store utvalg kan føre til at selv små sammenhenger framstår som signifikante.

God indre validitet innebærer i følge (Kleven, 2011) at tolkningen som gjøres rundt relasjoner mellom variabler er troverdig og til å stole på. Variabelen "grunnskolepoeng" hadde 415 missing values. For å øke utvalgsstørrelsen for undersøkelsen erstattet jeg de 415 manglende verdiene med gjennomsnittet av de resterende 1991 verdiene av variabelen grunnskolepoeng,

noe som potensielt kan føre til et litt skjevt bilde av utvalgets grunnskolepoengs-gjennomsnitt. Samtidig øker det utvalgsstørrelsen betraktelig, noe som kan ansees som positivt for den ytre validiteten. Mye av litteratur og tidligere empiri jeg bruker som et fundament, og bygger opp min argumentasjon på bakgrunn av er knyttet til begrepet frafall/bortvalg, som defineres ulikt og er noe annet enn intensjon om å slutte, som denne undersøkelsen handler om. Samtidig refererer jeg til forskning som viser klar sammenheng mellom elever med høy intensjon om å slutte og faktisk frafallsdata. Jeg tar forbehold om at den indre validiteten muligens er noe svekket på bakgrunn av dette. Ytre validitet handler om mine resultaters gyldighetsområde (Kleven, 2011). Det er et spørsmål om hvorvidt jeg kan si med sikkerhet om resultater fra mitt utvalg, kan generaliseres og overføres til en større populasjon. Statistisk generalisering forutsetter sannsynlighetsutvalg. Som tidligere nevnt i kapittelet benytter jeg meg av et bekvemmelighetsutvalg. Kleven (2011) belyser at man sjeldent har sannsynlighetsutvalg trukket fra den populasjonen man ønsker å overføre sine resultater til, innenfor pedagogisk forskning. Et alternativ er å benytte seg av skjønnsmessig generalisering, som handler om å vurdere resultaters eventuelle overføringsverdi til andre lignende grupper (Kleven, 2011), noe jeg har benyttet meg av i denne undersøkelsen.



## 7 Referanseliste

Andersen, A. J. W. (2016). Psykisk Helse. *Store medisinske leksikon*. Hentet fra:

[https://sml.snl.no/psykisk\\_helse#-Ulike\\_perspektiver\\_på\\_psykisk\\_helse](https://sml.snl.no/psykisk_helse#-Ulike_perspektiver_på_psykisk_helse)

Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. New York: Van Nostrand Company.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change.

*Psychological Review*, 84(2), s. 191–215. Hentet fra: <http://psycnet.apa.org/fulltext/1977-25733-001.pdf>

Bandura, A. (2008). An Agentic Perspective on Positive Psychology. I S. J. Lopez. (red.).

*Positive psychology: Expecting the best in people*, (Vol. 1). New York: Praeger. Hentet fra: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2008PP.pdf>

Bakken, A. (2009). Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn? *Utdanning 2009*, 8(09), s. 79–100. Hentet fra:

[https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/4\\_sos\\_bakgrunn.pdf](https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/4_sos_bakgrunn.pdf)

Bakken, A., Frøyland, L. R., og Sletten, M. A. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv. Hva sier*

*Ungdata-undersøkelsene?* (NOVA rapport 3/16). Hentet fra: [http://www.hioa.no/Om-](http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-)

[HiOA/Senter-for-velferds-og-](http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-)

[arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Sosiale-forskjeller-i-unges-liv](http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Sosiale-forskjeller-i-unges-liv)

Befring, E. & Tangen, R. (2016). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm As.

Borge, A. I. H. (2003). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Gran: Gyldendal Akademisk.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Clausen, T. H., og Johansen, V. (2012). Chronbachs alfa. I T. A. Eikemo og T. H. Clausen (red.), *Kvantitativ analyse med Spss. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (s. 286–277) Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Di Maggio, I., Ginevra, C.M., Nota, L., & Soresi, S. (2016). Development and validation of an instrument to assess future orientation and resilience in adolescence. *Journal of Adolescence*. 2016(51), 114–122. Hentet fra:

<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.06.005>

Drapeau, S., Saint-Jacques, M. C., Lépine, R., Bégin, G & Bernard, M. (2014). Processes that contribute to resilience among youth in foster care. *Journal of Adolescence*, (30.), s. 977–999.

Hentet fra: [https://ac.els-cdn.com/S0140197107000061/1-s2.0-S0140197107000061-main.pdf?\\_tid=d7e7417d-17d4-4e4d-b5de-dd6de89655d5&acdnat=1527415740\\_f9eaabd6b8fb4f210361cd871e0edfa7](https://ac.els-cdn.com/S0140197107000061/1-s2.0-S0140197107000061-main.pdf?_tid=d7e7417d-17d4-4e4d-b5de-dd6de89655d5&acdnat=1527415740_f9eaabd6b8fb4f210361cd871e0edfa7)

Eikemo, T. A. & Clausen, T. H. (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A., & Von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske plager*. (NOVA rapport 6/2017).

Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Stress-og-press-blant-ungdom>

Falch, T., Borge, L. E., Lujala, P., Nyhus, O. H., og Strøm, B. (2010). *Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring*. Hentet fra:

[https://fido.nrk.no/355bda6a64a1500d2b348e3b0daccbb24fa5673ac656f0d74f1906cd1f884fa8/arsaker\\_og\\_konsekvenser\\_vgO1.pdf](https://fido.nrk.no/355bda6a64a1500d2b348e3b0daccbb24fa5673ac656f0d74f1906cd1f884fa8/arsaker_og_konsekvenser_vgO1.pdf)

Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using Ibm Spss Statistics*. 4 utgave. London: Sage.

Folkehelseinstituttet. (2015). *Fakta om psykiske plager og lidelser hos voksne*. Hentet fra:

<https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskhelse/psykiske-plager-og-lidelser-hos-vok/>

Folkehelseinstituttet. (2017). *Fakta om livskvalitet og trivsel i Norge*. Hentet fra:

<https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskhelse/livskvalitet-og-trivsel-i-norge/>

Folkman, S. (2013) Stress: Appraisal and Coping. I: Gellman, M.D., Turner, J. R. (red) *Encyclopedia of Behavioural Medicine*. Springer, New Work. Hentet fra:

[https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-1-4419-1005-9\\_215](https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-1-4419-1005-9_215)

Folkman, S. & Moskowitz, J. T (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55(6), s. 647–654. Hentet fra: <http://psycnet.apa.org/fulltext/2000-15774-008.html>

Freaney, Y. & O`Connell, M. (2012). The predictors of the intention to leave school early among a representative sample of Irish second-level students. *British Educational Research Journal*, 38(4), s. 557–574. Hentet fra: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1080/01411926.2011.563838>

Friborg, O., og Hjemdal, O. (2004). Resiliens som mål på tilpasningsevne. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, (41), s. 206–208. Hentet fra: <http://www.psykologtidsskriftet.no/pdf/2004/206-208.pdf>

Frostad, P. og Mjaavatn, P.E. (2018). Fra ungdomsskolen til videregående skole. Faktorer som predikerer elevens intensjon om å slutte på skolen. *Psykologi i kommunen*, 53(2), s. 27–41.

Frostad, P., Pijl, J. S. og Mjaavatn, P. E. (2015) Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian journal of educational research*, 59:1, 110–122, DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904420>

Goodman, R. (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. Hentet fra: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x/epdf>

Hammen, C. (2003). Risk and protective factors for children of depressed parents. I S. S. Luthar (red.), *Resilience and vulnerability: Adaption in the context of childhood adversities* (s. 50–75). New York: Cambridge University Press. Hentet fra: [https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/C00EBD98AB8F0CC210FFF2AABCDDD2BF/9780511615788c3\\_p50-75\\_CBO.pdf/risk\\_and\\_protective\\_factors\\_for\\_children\\_of\\_depressed\\_parents.pdf](https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/C00EBD98AB8F0CC210FFF2AABCDDD2BF/9780511615788c3_p50-75_CBO.pdf/risk_and_protective_factors_for_children_of_depressed_parents.pdf)

Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (2017). World Happiness Report 2017, New York: Sustainable Development Solutions Network.

Hjemdal, O., Vogel, P. A., Solem, S., Hagen, K., og Stiles, T. H. (2011). The relationship between resilience and levels of anxiety, depression, and obsessive-compulsive symptoms in adolescents. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, (18), s. 314–321. Hentet fra:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/cpp.719>

Johnson, S. L., Pas, E., & Bradshaw, C. P. (2015) Understanding the Association Between School Climate and Future Orientation. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(8), s. 1575–1586. Hentet fra: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10964-015-0321-1.pdf>

Kleven, T. A. (2013) *Effektstørrelse*. Forelesning lagt frem på Universitetet i Oslo, 2013.

Hentet fra:

<http://www.uio.no/studier/emner/uv/iped/PED4010/h13/effektstorrelse%5B1%5D.pdf>

Kleven, T. A. (red.), Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.

Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., og Kim, H. S. (2016). Teacher-student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 3(11), s. 1–22. Hentet fra: <https://psykologisk.no/sp/2016/07/e11/>

Kvello, Ø. (2006) Risiko og beskyttelse ved ungdoms rusmiddelbruk. *Ungdom og risiko. Rus og avhengighet*, 2006(4) 25–28. Hentet fra:

[https://www.idunn.no/file/ci/2913089/Risiko\\_og\\_beskyttelse\\_ved\\_ungdoms\\_rusmiddelbruk.pdf](https://www.idunn.no/file/ci/2913089/Risiko_og_beskyttelse_ved_ungdoms_rusmiddelbruk.pdf)

Kvello, Ø. (2016). *Barn I risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Trondheim: Gyldendal Norsk Forlag.

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw Hill.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984) *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L. & Marcotte, D. (2014). Analyzing the Discourse of Dropouts and Resilient Students. *The Journal of Educational Research*, 107(2), s. 103–110.

Hentet fra:

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00220671.2012.753857?needAccess=true>

Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., Manger, T., Kirkebøen, L. J. & Sandsør, A. M. J. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no). Hentet fra:

[https://www.regjeringen.no/contentassets/1e632f4a6e434af2b67950dc45aa2ffe/frafall\\_rapport\\_ksu\\_e.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/1e632f4a6e434af2b67950dc45aa2ffe/frafall_rapport_ksu_e.pdf)

Lundetræ, K. (2011). Does parental educational level predict drop-out from upper secondary school for 16- to 24-year olds when basic skills are accounted for? A cross-country comparison. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 625–637. Hentet fra:

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00313831.2011.555925?needAccess=true>

Markussen, E. (2010). Nordisk ministerråd, København 2010. *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden*, (TemaNord 2010:517). Hentet fra:

[https://books.google.no/books?id=pPTZaKtHxj0C&pg=PA208&lpg=PA208&dq=frafallsforskning&source=bl&ots=Bt6aeuCr0\\_&sig=A8hrFDdes1Qc4ikq3aypPDE5TSIw&hl=no&sa=X&ved=0ahUKEwjTqff94oTZAWhHiiwKHbPvBgYQ6AEILjAB#v=onepage&q&f=false](https://books.google.no/books?id=pPTZaKtHxj0C&pg=PA208&lpg=PA208&dq=frafallsforskning&source=bl&ots=Bt6aeuCr0_&sig=A8hrFDdes1Qc4ikq3aypPDE5TSIw&hl=no&sa=X&ved=0ahUKEwjTqff94oTZAWhHiiwKHbPvBgYQ6AEILjAB#v=onepage&q&f=false)

Markussen, E., Frøseth, W. M., Lødding, B & Sandberg, N. (2008) *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Rapport 13/2008. Hentet fra:

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/281968/NIFUrapport2008-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Markussen, E., Frøseth, M. W., og Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), s. 225–253. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00313831.2011.576876?needAccess=true>

Markussen, E og Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolenes ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010–2011*, (NIFU-rapport 6/2012). Hentet fra:

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280856/NIFURapport2012-6.pdf?sequence=1>

McQueen, R. A. & Knussen, C. (2006) *Introduction to research methods and statistics in psychology*. Harlow: Pearson.

MentalHealth.gov. (2017). *What is mental health?* Hentet fra: <https://www.mentalhealth.gov/basics/what-is-mental-health>

Mjaavatn, P. E. og Frostad, P. (2014) Tanker om å slutte på videregående. Er ensomhet en viktig faktor? *Utdanningsforskning. Spesialpedagogikk*, 01(14), 48–55. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/tanker-om-a-slutte-pa-videregaende-skole-er-ensomhet-en-viktig-faktor/>

Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2016). Jentene sliter. *Psykologi i kommunen*, Volum 51. (6) s. 5–14. Hentet fra: <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2017/06/Per-Egil-Mjaavatn-og-Per-Frostad-jentene-6-2016.pdf>

Mohaupt, S. (2008). Review Article: Resilience and Social Exclusion. *Social Policy & Society*, 8(1), s. 63–71. Hentet fra: <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/S1474746408004594>

Mykletun, A., Knudsen, A. K., og Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. (8/09) Hentet fra: <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/rapport-20098-pdf-.pdf>

NESH. (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, (4. utgave). Hentet fra: [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)

Nurmi, J. E. (1989). Development of orientation to the future during early adolescence: A four-year longitudinal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology*, 24(89), s. 195–214. Hentet fra:

<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=14a740d0-2bb7-4b23-be0f-920c46ff89cc%40sessionmgr4009>

Nurmi, J. E. (2004). Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment and reflection. I R. M. Lerner og L. Steinberg (red.), *Handbook of adolescent psychology* (s. 85–124). New York: John Wiley.

OECD. (2009). *OECD Programme for international student assessment: Student questionnaire*. Paris: OECD.

Olsen, M. A., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget

Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual: A step to step guide to data analysis using IBM SPSS*. Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill.

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it?* England: Harvard University Press.

Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings and policy implication. I J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (red.), *Handbook of early childhood intervention* (s. 651–682). New York: Cambridge University Press. Hentet fra:

[https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/3456158B3D9924C2E15E0583176E163F/9780511529320c28\\_p651-682\\_CBO.pdf/resilience\\_reconsidered\\_conceptual\\_considerations\\_empirical\\_findings\\_and\\_policy\\_implications.pdf](https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/3456158B3D9924C2E15E0583176E163F/9780511529320c28_p651-682_CBO.pdf/resilience_reconsidered_conceptual_considerations_empirical_findings_and_policy_implications.pdf)

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and psychopathology*, 2012(24), 335–344. Hentet fra: <https://socialsciences.viu.ca/sites/default/files/resilience-as-dynamic-concept.pdf>

Schroder, K. E. E. & Ollis, C. L. (2012) The coping competence questionnaire: A measure of resilience to helplessness and depression. *Motivation & Emotion*, 37:286–302. Hentet fra: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11031-012-9311-8.pdf>



Seginer, R., og Halabi-Kheir, H. (1998). Adolescent passage to adulthood: Future orientation in the context of culture, age and gender. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(3), s. 309–328. Hentet fra: [https://ac.els-cdn.com/S0147176798000108/1-s2.0-S0147176798000108-main.pdf?\\_tid=3ae53e9e-8f52-45e0-994a-8144da543f96&acdnat=1526992309\\_f170585ee930a00d5459bd592c056704](https://ac.els-cdn.com/S0147176798000108/1-s2.0-S0147176798000108-main.pdf?_tid=3ae53e9e-8f52-45e0-994a-8144da543f96&acdnat=1526992309_f170585ee930a00d5459bd592c056704)

Seginer, R. (2000). Defensive Pessimism and Optimism Correlates of Adolescent Future Orientation: A Domain-Specific Analysis. *Journal of Adolescent Research*, 15(3), s. 307–326. Hentet fra: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0743558400153001>

Seginer, R. (2003). Adolescent Future Orientation: An Integrated Cultural and Ecological Perspective. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1), s. 1–13. Hentet fra: <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1056&context=orpc>

Seginer, R., Vermulst, A., og Shoyer, S. (2004). The indirect link between perceived parenting and adolescent future orientation: A multiple-step model. *International Journal of Behavioral Development*, 28(4), s. 365–378. Hentet fra: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/01650250444000081>

Seginer, R. (2008) Future orientation in times of threat and challenge: How resilient adolescents construct their future. *International Journal of Behavioral Development*, 32(4), s. 272–282. Hentet fra: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0165025408090970>

Seginer, R. (2009). *Future Orientation: Developmental and ecological perspectives*. New York: Springer.

Skaalvik, E. M., og Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Trondheim: Universitetsforlaget.

Sletten, M. A., & Bakken, A. (2016) *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse* (NOVA notat 4/2016). Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/contentassets/95d85d2544d244cf99b762adf66dfef4/web-utgave-notat-4-16.pdf>



- Statistisk sentralbyrå. (2016). *Gjennomføring i videregående opplæring, 2010-2015*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2016-06-02?fane=om#content>
- Statistisk sentralbyrå. (2017). *Gjennomføring i videregående opplæring, 2011- 2016*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Sulimani-Aidan, Y. (2016). Future Expectations as a Source of Resilience among Young People Leaving Care. *British Journal of Social Work, 16*(0), s. 1–17. Hentet fra: <https://www.fkn.org.il/webfiles/fck/files/future-expectations-as-a-source.pdf>
- Svartdal, F. (2017) Mestring. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/mestring>
- Thrane, C. (2017). *Regresjonsanalyse. En praktisk tilnærming*. Lillehammer: Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2009): *Utdanningsspeilet 2008. Tall og analyse av grunnutdanningen i Norge*. Utdanningsdirektoratet, Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Gjennomføringsbarometeret 2016. Nøkkeltall fra gjennomføringsindikatorne*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/gjennomforing/gjennomforingsbarometeret-2016.pdf>
- Utdanningsforbundet. (2014) *Frafall i videregående opplæring*. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*, s. 1003–1017. Hentet fra: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013164492052004025>
- Valås, H. (2001). Learned helplessness and psychological adjustment: Effects of age, gender and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research, 45*:1, s. 71–60. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/00313830020042689>

Valås, H. (2007). Deskriptive studier av data. *I Kompendium: Elementær statistikk*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Von Soest, T., Mossige, S., Stefansen, K. & Hjemdal, O. (2010). A Validation Study of the Resilience Scale for Adolescents (READ). *Journal of Psychopathology and Behavioural Assessment*, 32(2.), s. 215–225. Hentet fra:

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10862-009-9149-x.pdf>

Werner, E. E. (1997). Vulnerable but invincible: High risk children from birth to adulthood. *Scandinavian University Press*, 42(2), s. 103–105. Hentet fra:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1651-2227.1997.tb18356.x>

Werner, E. E & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.

World Health Organization. (2018). *Mental health: strengthening our response*. Hentet fra: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/en/>



## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 42443

Formålet med prosjektet er å kartlegge og innhente opplysninger om hvorfor elever velger bort å fortsette på skolen på videregående trinn.

Det må tas høyde for at det vil samles inn sensitive personopplysninger om helseforhold, jf personopplysningsloven § 2-8 c). Dette er en vurdering som er gjort i samråd med seksjonen, annen saksbehandler og seksjonsleder etter at disse også har vurdert saken inngående. Uttrykket «helseforhold» omfatter i henhold til lovens forarbeider opplysninger om "en persons tidligere, nåværende og fremtidige fysiske eller psykiske tilstand", jf. OT.prp.nr.92 [1998-1999] side 105. Også opplysninger om sosiale forhold kan falle inn under «helseforhold» dersom de sosiale forholdene påvirker helsen. Spørsmålene om selvpåfatning, selvverd og ensomhet vil etter ombudets vurdering kunne si noe om psykisk tilstand. Og i tillegg vil også spørsmålene om fysisk form og fysisk aktivitet kunne si noe om fysisk helsetilstand. Personvernombudet finner det dermed rimelig å anta at disse spørsmålene kan gi opplysninger om som faller inn under personopplysningslovens definisjon av helseforhold, samt at de kan oppleves inngripende og følsomme for enkelte elever.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Foreldre/foresatte samtykker for sine barn der de er under 16 år. Personvernombudet finner informasjonsskrivene mottatt på epost datert 03.05.2015 til elever og foresatte tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår. Elever fylt 16 år kan selv samtykke til deltakelse i prosjektet og oppheve taushetsplikt vedrørende opplysninger om tilrettelagt opplæring. Vi viser her til at personer over 16 år selv kan samtykke til deltakelse i helseforskning og oppheving av helsepersonells taushetsplikt, jf. Helseforskningsloven § 17 og Helsepersonelloven § 22. Personvernombudet gjør oppmerksom på at elever med redusert samtykkekompetanse uansett alder må ha samtykke fra foresatte/verge.

Selv om foreldre/foresatte samtykker til barnets deltakelse, minner vi om at barnet også må gi sin aksept til deltakelse. Barnet bør få tilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Dette kan være vanskelig å formidle, da barn ofte er mer autoritetstro enn voksne. Frivillighetsaspektet må derfor særlig vektlegges i forhold til barn, og spesielt når forskningen foregår på eller i tilknytning til en organisasjon som barnet står i et avhengighetsforhold til, som for eksempel skole. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skolen hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke. Videre bør det planlegges et alternativt opplegg for de som ikke deltar. Dette er særlig relevant ved utfylling av spørreskjema i skoletiden.

Gjennomføringen av undersøkelsen i skolesammenheng må også ordnes på en slik måte at elevene ikke kan se hverandres besvarelser, elevene bør derfor plasseres på en slik måte som under eksamen eller andre lignende prøver.

I tillegg anbefaler personvernombudet at det gis opplysninger om hvordan og når man kan kontakte for eksempel helsesøster ved skolen eller andre instanser som kan fungere støttende og lyttende, om det skulle være nødvendig for elever som blir affisert av deltakelse i studien.

Det er prosjektleders ansvar at skolene gjennomfører undersøkelsen på en forskningsetisk og lovlig forsvarlig måte.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 01.07.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

## Vedlegg 2

### BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 02.10.2017.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 01.10.2018.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,  
Hildur Thorarensen - Tlf: 55 58 26 54  
Epost: [hildur.thorarensen@nsd.no](mailto:hildur.thorarensen@nsd.no)

Personvernombudet for forskning,  
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS  
Tlf direkte: (+47) 55 58 21 17 (tast 1)

-----

### AFFIRMATION

Referring to status report received 02.10.2017.

The Data Protection Official has registered that the project period has been extended until 01.10.2018.

We presuppose that the project otherwise remains unchanged.

You will receive a new status inquiry at the end of the project.

Please note that in case of further extensions, the data subjects should usually receive new information if the total extension exceeds a year beyond what they previously have received information about.

Do not hesitate to contact us if you have any questions.

Best regards,  
Hildur Thorarensen - Phone number: 55 58 26 54  
Email: [hildur.thorarensen@nsd.no](mailto:hildur.thorarensen@nsd.no)

the Data Protection Official for Research,  
Norwegian Centre for Research Data  
Phone number (switchboard): (+47) 55 58 21 17 (enter 1)

### Vedlegg 3

Måleinstrumenter for de ulike variablene.

#### Mors utdanning

Hva er din mors høyeste utdanning? <i>Kryss av bare for den høyeste utdanningen</i>	morutd	1= Grunnskole 2=Videregående skole 3=Høgskole/universitet, inntil 3 år 4=Høgskole/universitet, mer enn 3 år
--	--------	--

#### Grunnskolepoeng

Grunnskolepoeng blir målt som elevenes samlede sum av alle standpunkt karakterer mottatt ved fullført grunnskole, dividert på antall karakterer, så multiplisert med ti. Informasjonen er hentet fra registerdata hos fylkeskommunen, og har en variasjonsbredde på 10–60 (Frostad og Mjaavatn, 2018).

#### Emosjonelle vansker

0= Stemmer ikke 1= Stemmer delvis 2 = Stemmer helt	Vår 2017
Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	emo1
Jeg bekymrer meg mye	emo2
Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten	emo3
Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker	emo4
Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt	emo5

#### Mestring

1= Svært usant - 6= Svært sant	Vår 2017
Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile evnene mine	coping1s
Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine	coping2s
Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid	coping3s
Når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til	coping4s
Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil	coping5s

### Framtidsorientering

1= Svært usant - 6= Svært sant	Vår 2017
Jeg har mange forhåpninger om framtida	future1
Jeg blir glad når jeg tenker på framtida mi.	future2
Jeg er ivrig etter å få realisert mine drømmer i framtida	future3
Jeg får mye energi av å tenke på livet mitt framover.	future4

### Resiliens

1= Svært usant - 6= Svært sant	Vår 2017
Jeg ser på meg selv som en som kan takle det meste	resilience1
Jeg ser på meg selv som en sterk person	resilience2
Jeg er i stand til å konsentrere meg og gjøre ferdig det jeg har begynt på	resilience3
Jeg er i stand til å nå mine mål	resilience4

### Intensjon om å slutte

1= Helt usant - 6= Helt sant	Vår 2017
Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på denne skolen	slutte1
Jeg vurderer å slutte på skolen for å begynne å jobbe og tjene penger	slutte2
Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av problemer i familien min	slutte3
Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av stadige konflikter med lærerne mine	slutte4
Jeg vurderer å slutte på skolen fordi det er alt for mye teori	slutte5
Jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her	slutte6



## Vedlegg 4

### Tabell 1

Faktoranalyse med items fra de ulike variablene framtidorientering, intensjon om å slutte på skolen, mestring og resiliens.

Påstander	Komponenter			
	1	2	3	4
Jeg får mye energi av å tenke på livet mitt framover	.843			
Jeg blir glad når jeg tenker på framtida mi	.815			
Jeg har mange forhåpninger om framtida	.792			
Jeg er ivrig etter å få realisert mine drømmer i framtida	.772			
Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av stadige konflikter med lærerne mine		.751		
Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på denne skolen		.738		
Jeg vurderer å slutte på skolen fordi det er alt for mye teori		.707		
Jeg vurderer å slutte på skolen for å begynne å jobbe og tjene penger		.698		
Jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her		.679		
Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av problemer i familien min		.670		
Når jeg gjør det dårlig på skolen begynner jeg å tvile på evnene mine			.886	
Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil			.862	
Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid fremover			.836	
Når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til			.754	
Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine			.595	
Jeg er i stand til å konsentrere meg og gjøre ferdig det jeg har begynt på				.699
Jeg ser på meg selv som en som kan takle det meste				.646
Jeg er i stand til å nå mine mål				.629
Jeg ser på meg selv som en sterk person				.461
Cronbach's alfa	0.848	0.814	0.867	0.780

Merk: Faktorladninger under 0.3 er fjernet

## Vedlegg 5

### Informasjonsskriv til elever.

#### Elevenes opplevelse av læringsmiljøet i videregående skole.

Informasjon til elever i 2. klasse i videregående skoler i Sør-Trøndelag og deres foresatte. Læreplanen for videregående skole sier at alle elever skal kunne oppleve at skolen er et godt sted å være, både faglig og sosialt.

Skal skolen lykkes med å legge til rette for et godt læringsmiljø for alle, er den avhengig av informasjon fra elevene selv om hvordan de opplever den skolen de går på. I denne undersøkelsen ønsker vi at du skal gi oss denne informasjonen. Dine opplysninger vil i neste omgang kunne føre til at skolen din kan bli et enda bedre sted å være. Dine svar er derfor et viktig bidrag i arbeidet med å gjøre skolen bedre.

Undersøkelsen “Opplevelse av skolen” er et samarbeid mellom Sør-Trøndelag fylkeskommune og NTNU.

Du vil bli invitert til å besvare et spørreskjema i skoletida. Det tar ca. en skoletime å fylle ut skjemaet. Det er frivillig å delta. Du kan trekke deg underveis i undersøkelsen, og om du angrep deg etterpå, kan du be om at de opplysningene du ga blir slettet.

Spørsmålene handler om:

- Noen bakgrunnsopplysninger om deg, og dine foreldres utdanningsnivå
- Din opplevelse av den hjelp og støtte du får på skolen
- Din motivasjon for skolen
- Sosiale relasjoner på skolen
- Trivsel på skolen
- Tanker om veien videre

Undersøkelsen vil bli gjennomført i løpet av våren.

Mange av dere var med på en tilsvarende undersøkelse da dere gikk i 1. klasse. For at vi skal sammenligne det dere sa da med det dere sier nå er det nødvendig at dere skriver navn på skjemaet. Vi vil også gjennomføre en undersøkelse når dere går i 3. klasse på VGS eller har begynt læretida. Vi kommer ikke til å vise skjemaet ditt til noen og vi kommer ikke til å lagre navnet ditt sammen med det du har skrevet. Det vil heller ikke på noe tidspunkt være mulig for andre enn oss forskere å knytte det du sier til navnet ditt, og vi har taushetsplikt.

Dersom du ønsker å være med på dette, gir du ditt samtykke ved å fylle ut spørreskjemaet når vi kommer til skolen din. Hvis du velger å ikke være med, eller velger å trekke deg på et senere tidspunkt, vil det ikke få noen innvirkning på ditt forhold til læreren din eller skolen din.

Har du spørsmål om undersøkelsen kan disse rettes til:

Professor Per Frostad. Institutt for pedagogikk og livslang læring/NTNU, tlf. 73551151,  
[per.frostad@svt.ntnu.no](mailto:per.frostad@svt.ntnu.no)

