Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke betydningen av ulike støtterelasjoner når det gjelder emosjonelle problemer og intensjonen om å slutte på videregående skole. Vår deltakelse i samarbeidsprosjektet mellom NTNU og Trøndelag fylkeskommune har gitt oss muligheten til å bruke et foreliggende kvantitativt og kvalitativt datamateriale. Dette materialet baserer seg på elevenes opplevelse av skolen i den sørlige delen av Trøndelag fylke. Det kvantitative datamaterialet er et bekvemmelighetsutvalg bestående av 13 videregående skoler. Ved å ta med elevene som deltok i spørreundersøkelsen i 2015 og 2017 ga oss et nettoutvalg på 1695 elever, og en svarprosent på 58 prosent. Det kvalitative datamaterialet består av 16 fokusgruppeintervju med 84 elever fra yrkesforberedende studieretninger.

Ved å bruke et sekvensielt forklarende design har vi valgt å bruke det kvalitative materialet for å utdype de kvantitative funnene. For å besvare problemstillingen har vi gjennomført en rekke statistiske analyser som faktoranalyse, deskriptive analyser, korrelasjonsanalyser og regresjonsanalyser. Vi har sett på forekomst, utvikling og forskjeller mellom kjønn og studieretning. Våre funn stemmer delvis overens med de empiriske sammenhengene vi forventet å finne etter å ha fordypet oss innenfor dette temaet. Regresjonsanalysene for hele utvalget viste at medelevstøtte, foreldrestøtte og lærerstøtte hadde betydning både for emosjonelle problemer og intensjon om å slutte på videregående begge år. De splittede regresjonsanalysene viste at betydningen for de ulike støtterelasjonene varierer for ulike elevgrupper. Noe overraskende var det at vennestøtte ikke hadde stor betydning for vårt utvalg. I tillegg var det betenkelig at lærerne økte emosjonelle problemer for guttene på yrkesfag 2015, og vennestøtten økte intensjonen om å slutte blant guttene på studiespesialisering 2015. Generelt for de ulike gruppene ser det ut til at det er sosial støtte fra medelever som har størst betydning for emosjonelle problemer og intensjon om å slutte begge år. De kvalitative sitatene samsvarer i stor grad med de kvantitative funnene, og flere ganger tillater disse en mer utdypende forklaring, enn dersom vi ikke hadde benyttet et sekvensielt forklarende design.

Forord

Det å skrive en masteroppgave om et tema vi brenner for har vært en viktig brikke i denne prosessen. Psykisk helse er noe alle mennesker har. Et dypdykk i både teoretiske perspektiver og forskning, har gitt oss nye innsikter som fremtidige lærere og spesialpedagoger. Så vårt budskap til alle foreldre, lærere og ungdommer som er der ute: «Det er lettere å bygge sterke barn enn å reparere ødelagte voksne» (Frederick Douglas, 1855).

Det å skrive en masteroppgave er ikke noe man gjør på egenhånd. Vi vil først og fremst takke Per Frostad og Per Egil Mjaavatn for at vi fikk tilgang til å bruke det kvantitative materialet fra forskningsprosjektet «Elevers opplevelse av skolen» i vår masteroppgave. Det samme gjelder det kvalitative materialet som er samlet inn av Lena Buseth og Jan Arvid Haugan.

Vi vil takke deg, Jan Arvid Haugan for at du hadde troen på oss fra start til slutt. Med dine faglige innsikter og konstruktive tilbakemeldinger har vi klart å utarbeide en studie vi er veldig stolte av. Vegard Johansen, du har gitt oss nøkkelen til å åpne en dør for et metodisk landskap som var svært ukjent for oss ved semesterstart. Takk til dere begge for et engasjement som har inspirert oss til å holde prosessen i gang, selv om vi har møtt på mange utfordringer underveis. Selv om tiden ofte tar oss i en travel hverdag, tok dere likevel tid til å hjelpe oss.

Vi vil takke våre nærmeste for mental støtte, oppmuntring og tålmodighet, da vi har vært i en «skriveboble» det siste halvåret. Sist, men ikke minst vil vi takke hverandre for et godt samarbeid som har ført til et nærmere vennskap.

Jeg hadde ikke klart dette uten deg.

Trondheim, 9. mai 2018

Ingvild Røsand Mari Sommer Hoel

Innholdsfortegnelse

Sammendrag ... **iii**
Forord ... **v**
1.0 Introduksjon ... **1**
1.1 Aktualitet ... 1
1.2 Formålet med studien ... 2
1.3 Problemstilling, avklaring og avgrensning ... 3
1.4 Studiens oppbygning ... 4
2.0 Teori ... **7**
2.1 Menneskelig utvikling i den utviklingsøkologiske modellen ... 7
2.2 Psykisk helse ... 8
2.2.1 Psykiske vansker ... *9*
2.2.2 Emosjonelle vansker og læring ... *10*
2.2.3 Sammenhengen mellom risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer og psykisk helse ... *11*
2.3 Bortvalg av videregående skole ... 13
2.3.1 Bortvalg som en prosess ... *15*
2.3.2 Elevenes psykiske helse, skolegang og støtterelasjoner påvirker hverandre ... *16*
2.4 Sosial støtte ... 17
2.4.1 Støtte fra foreldre ... *19*
2.4.2 Emosjonell og instrumentell støtte fra lærere ... *20*
2.4.3 Støtte fra medelever og venner ... *21*
2.4.4 Støtterelasjonenes betydning - tvetydig forskning ... *22*
2.5 Bakgrunnsvariabler ... 23
2.6 Studiens hypoteser ... 25
3.0 Metode ... **27**
3.1 Forskningsprosessen ... 27
3.2 Sekvensielt forklarende design ... 27
3.3 Vitenskapsteoretiske refleksjoner ... 28
3.4 Kvantitativ del ... 31
3.4.1 Utvalg og populasjon ... *32*
3.4.2 Representativitetsanalyse ... *33*
3.4.3 Spørreskjema og måleinstrument ... *34*
3.5 Utvalgte variabler ... 34
3.5.1 Emosjonelle problemer ... *35*
3.5.2 Intensjonen om å slutte ... *36*
3.5.3 Sosial støtte ... *37*
3.5.4 Bakgrunnsvariabler ... *38*
3.6 Statistiske analyser ... 39
3.6.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål ... *39*
3.6.2 Deskriptiv statistikk ... *40*
3.6.3 Bivariat korrelasjonsanalyse ... *40*
3.6.4 Hierarkisk regresjon ... *41*
3.7 Kvalitativ del ... 42
3.8 Etiske refleksjoner rundt vår rolle i forskningsprosjektet ... 44
4.0 Resultater ... **45**
4.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål ... 45

4.1.1 Emosjonelle problemer og intensjon om å slutte ... *45*
4.1.2 Sosial støtte ... *46*
4.2 Deskriptiv statistikk for alle variablene i studien ... 46
4.2.1 Frekvenser på indikatorene om emosjonelle problemer ... *47*
4.2.2 Emosjonelle problemer i vårt utvalg sammenlignet med britiske normdata ... *48*
4.2.3 Frekvenser på indikatorene på intensjon om å slutte ... *50*
4.2.4 Histogram for intensjon om å slutte fordelt på studieretning og kjønn ... *51*
4.2.5 Forekomst på indikatorene til de ulike støttevariablene 2015 og 2017 ... *52*
4.4 Bivariate korrelasjonsanalyser ... 53
4.4.1 Fellestrekk mellom de bivariate korrelasjonsmatrisene ... *54*
4.4.2 Multikollinearitet ... *55*
4.5 Hierarkiske regresjoner ... 55
4.5.1 Hierarkisk regresjon for hele utvalget ... *56*
4.5.2 Hierarkiske regresjoner: emosjonelle problemer ... *57*
4.5.3 Hierarkiske regresjoner: intensjonen om å slutte ... *59*
4.5.4 Oppsummering ... *62*
4.5.5 Forutsetninger for regresjon for hele utvalget ... *63*
4.6 Besvarelse på studiens hypoteser ... 64
5.0 Diskusjon ... 65
5.1 Hvilke sammenhenger finnes det mellom elevers opplevelse av sosial støtte og emosjonelle problemer, og eksisterer det forskjeller mellom kjønn og studieretning? ... 66
5.1.1 Perspektiver på psykisk helse og økt rapportering av emosjonelle vansker ... *66*
5.1.2 Støtte fra jevnaldrende ... *71*
5.1.3 Støtte fra foreldre ... *72*
5.1.4 Støtte fra lærer ... *74*
5.1.5 Oppsummering ... *77*
5.2 Hvilke sammenhenger finnes det mellom elevers opplevelse av sosial støtte, emosjonelle problemer og intensjon om å slutte, og eksisterer det forskjeller mellom kjønn og studieretning? .. 78
5.2.1 Ulike faktorer som påvirker bortvalgsprosessen i videregående skole ... *78*
5.2.2 Støtte fra jevnaldrende ... *83*
5.2.3 Støtte fra foreldre ... *85*
5.2.4 Støtte fra lærer ... *87*
5.2.5 Sammenheng mellom emosjonelle problemer og intensjonen om å slutte på videregående *88*
5.2.6 Tilpasning eller mistilpasning? ... *91*
6.0 Oppsummering ... 93
6.1 Oppsummering av våre funn ... 93
6.1.2 Oppsummerende refleksjoner ... *95*
6.2 Studiens begrensninger ... 96
6.3 Videre forskning ... 99
7.0 Litteraturliste ... 101

Vedlegg

Vedlegg 1: Arbeidsfordeling 113
Vedlegg 2: Tilbakemelding fra NSD 114
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elever og foresatte 117
Vedlegg 4a: Spørreskjema 2015 118
Vedlegg 4b: Spørreskjema 2017 126
Vedlegg 5: Intervjuguide 134
Vedlegg 6: Prosjektbeskrivelse 135
Vedlegg 7a: Faktoranalyse av SDQ - rammeverk 136
Vedlegg 7b: Faktoranalyse av intensjon om å slutte 137
Vedlegg 7c: Faktoranalyse av støtterelasjoner 138
Vedlegg 8a: Hierarkisk regresjon for emosjonelle problemer, yrkesfag 139
Vedlegg 8b: Hierarkisk regresjon for emosjonelle problemer, studiespesialisering 140
Vedlegg 9a: Hierarkisk regresjon for intensjonen om å slutte på VGS, yrkesfag 141
Vedlegg 9b: Hierarkisk regresjon for intensjonen om å slutte på VGS, studiespesialisering 142
Vedlegg 10: Fordeling av forekomst på indikatorene på de ulike støttevariablene 143
Vedlegg 11a: Forutsetninger for regresjonsanalyser med emosjonelle problemer 145
Vedlegg 11b: Forutsetninger for regresjonsanalyser med intensjon om å slutte 146
Vedlegg 12: Forutsetninger for regresjon, ikke-lineære parameter 147
Vedlegg 13: Charles Tardy sin modell for sosial støtte 151

Figur- og tabelliste

Figur 1: Identifisering av ungdom som ikke har det bra på ulike arenaer 12
Figur 2: Tinto sin modell for interaksjonistisk teori 15
Figur 3: Histogram for intensjon om å slutte på videregående 52
Tabell 1: Bruttoutvalg, nettoutvalg og svarprosent 32
Tabell 2: Representativitet fordelt på kjønn og studieretning i populasjonen og utvalget 33
Tabell 3: Gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet og missing for ulike variabler 47
Tabell 4: Prosentvis fordeling av ulike indikatorer for emosjonelle problemer 48
Tabell 5: Fordeling av emosjonelle problemer på yrkesfag i 2015 og 2017 49
Tabell 6: Fordeling av emosjonelle problemer på studiespesialisering i 2015 og 2017 49
Tabell 7: Prosentvis fordeling av ulike indikatorer for intensjonen om å slutte 51
Tabell 8: Korrelasjonsmatrise med ulike koeffisienter, 2015 53
Tabell 9: Korrelasjonsmatrise med ulike koeffisienter, 2017 54
Tabell 10: Hierarkisk regresjon for hele utvalget 56
Tabell 11: Hierarkisk regresjon: emosjonelle problemer, yrkesfag 57
Tabell 12: Hierarkisk regresjon: emosjonelle problemer, studiespesialisering 58
Tabell 13: Hierarkisk regresjon: intensjonen om å slutte, yrkesfag 59
Tabell 14: Hierarkisk regresjon: intensjonen om å slutte, studiespesialisering 61
Tabell 15: Overordnet tabell for ulike støtterelasjoner og emosjonelle problemer 66
Tabell 16: Overordnet tabell for ulike støtterelasjoner, intensjonen om å slutte og emosjonelle problemer 78

1.0 Introduksjon

1.1 Aktualitet

Temaet i denne studien vil være rettet mot elevenes psykiske helse i skolen, avgrenset til emosjonelle problemer, intensjonen om å slutte på videregående og betydningen av ulike støtterelasjoner. Det dokumenteres stadig gjennom forskning at en god psykisk helse er sentralt for læring, utvikling og livsmestring (Bru, Idsøe & Øverland, 2016; Folkehelseinstituttet, 2018; Uthus, 2017). Kompetansen elevene tilegner seg på skolen vil derfor være viktig i et fremtidig perspektiv. Tall fra statistisk sentralbyrå (2017c) viser at antallet elever som fullfører videregående har økt med over tre prosent siden innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. På en annen side er det fortsatt bare 73 prosent som fullfører videregående opplæring innen fem år. Av elever som gikk på yrkesforberedende studieretninger var det 59 prosent som fullførte i løpet av fem år. Tilsvarende andel av elever som begynte på studieforberedende var det 86 prosent som fullførte (Statistisk sentralbyrå, 2017c).

Fra et folkehelseperspektiv kan frafall i videregående skole medføre uheldige livsbaner og sosial ulikhet i framtiden (Bekken, Dahl & van der Wel, 2018b; Finansdepartementet, 2014). I et stadig hardere arbeidsmarked der jobber forsvinner på grunn av teknologisk framgang, vil kunnskap på mange måter være nøkkelen til å manøvrere seg gjennom livet. I tråd med dette står det blant annet i Opplæringsloven (1998) §1-1, at elever og lærlinger skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å mestre livene sine, delta i arbeid og i samfunnet. Imidlertid viser en fersk rapport fra folkehelseinstituttet (2018) at mange barn og unge sliter med å mestre egne liv, og livet på skolen. Med oppdateringen av den generelle delen av læreplanen i 2017 ble livsmestring og folkehelse satt på dagsordenen.[1]Ved å integrere livsmestring i skolesammenheng kan elevene lære å håndtere tanker, følelser og å bygge relasjoner til andre (Utdanningsdirektoratet, 2017b). I den forbindelse skal psykisk helse inn i undervisningen på alle videregående skoler i Norge innen 2020, der blant annet elevene skal lære å forstå seg selv og møtet med livets utfordringer (Klausen, 2018).

[1] Dato for når planen trer i kraft er ikke fastsatt (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Regjeringen (2017) publiserte nylig strategiplanen som skal gi elever redskaper til å «mestre hele livet». Der målet blant annet er at flere skal oppleve god psykisk helse og trivsel, og at de sosiale forskjellene i psykisk helse skal reduseres. Overordnet vil et samfunn som fremmer mestring, tilhørighet og opplevelse av mening skape en god psykisk helse. I strategiplanen står det at alle bør ha tilgang på vennskap, sosial støtte og oppleve positive relasjoner til voksne og jevnaldrende (Regjeringen, 2017).

Flere forskningsrapporter viser at de aller fleste barn og unge trives sammen med sine foreldre, venner og lærere (Bakken, 2017; Dæhlen & Andresen, 2017). Ni av ti opplever at lærerne deres bryr seg om dem (Bakken, 2017). Parallelt med god trivsel meldes det imidlertid om at 15-20 prosent av barn og unge mellom 3-18 år har hatt nedsatt funksjon på grunn av psykiske plager som angst, depresjon og atferdsproblemer (Folkehelseinstituttet, 2015). I tillegg viser denne rapporten at åtte prosent av barn og unge har så alvorlige problemer at det tilfredsstiller kriteriene for psykisk lidelse. Hver femte ungdom gruer seg ofte til å møte opp på skolen (Bakken, 2017). Av denne grunn blir det viktig å trekke frem at barn og unge tilbringer store deler av oppveksten sin på skolen. Ved siden av den nærmeste familien og venner er lærerne de mest sentrale personene for barn og unge (Bru m.fl., 2016). Sletten og Bakken (2016) skriver at elever som mistrives i skolen, og som opplever at de ikke har mulighet til å innfri skolens prestasjonskrav, kan risikere å utvikle psykiske helseplager. Forskningen gir grunn til bekymring, fordi det viser seg at elever som utvikler psykiske plager i grunnskolealder, risikerer i større grad å slutte på videregående skole (Frostad, Pijl og Mjaavatn, 2015; Markussen & Seland, 2012). Det å tilbringe store deler av hverdagen på et sted der man ikke trives, kan på mange måter medføre en negativ utvikling som kan få følger for livet i et kunnskaps- og kompetansesamfunn. Psykisk velvære er derfor vesentlig for god psykisk helse, mestring og utvikling mot voksenlivet (Bekken m.fl., 2018b).

1.2 Formålet med studien

Formålet med denne studien inneholder flere aspekt. Som nyutdannede grunnskolelærere og ikke minst som blivende spesialpedagoger, har vi valgt vårt tema med bakgrunn i et ønske om å være en positiv kjernekomponent i livene til barn og unge. Erfaringsmessig har vi opplevd at mange barn og unge sliter med ulike psykiske helseplager. Dersom vi klarer å finne ulike knagger til hva som fremmer psykisk velvære hos elevene, har vi kommet et stykke på vei som fremtidige lærere. Dersom vi klarer å opparbeide oss forskningsbasert kunnskap som kan

skape en god forståelse av psykisk helse blant barn og unge, kan vi med ydmykhet si at denne studiens formål har et forebyggende perspektiv. Skolen har et stort potensial til å utjevne sosiale forskjeller og utvikle en inkluderende skole for alle. Likevel viser forskning at den norske skolen i liten grad lykkes i å redusere sosiale forskjeller i form av skoleprestasjoner, og dermed muligheter for videre utdanning (Bekken m.fl., 2018b; Befring & Tangen, 2012; Hansen & Mastekaasa, 2010; Uthus, 2017).

Psykiske helseplager øker, og de sosiale ulikhetene i frafall fra videregående skole blir ikke mindre. Fra et spesialpedagogisk ståsted vil forebygging og det å redusere ulike barrierer derfor stå sentralt (Befring & Tangen, 2012). Formålet med denne studien er ikke å finne konkrete årsaker eller tiltak som kan redusere psykiske helseplager eller intensjonen om å slutte på videregående. Ambisjonen er snarere å formidle innsikter om hvilken betydning nære støtterelasjoner kan ha for elever med emosjonelle problemer, og særlig se på sammenhengen mellom yrkesforberedende utdanning og intensjonen om å slutte på videregående. Med bakgrunn i dette ønsker vi å trekke frem et utvalg av elevers erfaringer fra Trøndelag fylke som kan gi et verdifullt refleksjonsgrunnlag i et fremtidig perspektiv. Studien består av et kvantitativt og kvalitativt datamateriale som ble samlet inn i 2015 og 2017. Slik sett består studien av et mangfold av relevante perspektiver som belyser temaet vi brenner for, nemlig psykisk helse blant ungdom.

1.3 Problemstilling, avklaring og avgrensning

I denne studien har vi valgt å benytte oss av foreliggende datamateriale fra prosjektet «Opplevelsen av livet i skolen», som er et samarbeidsprosjekt mellom Trøndelag fylke og NTNU. Prosjektet har gitt oss muligheten til å gjennomføre et flermetodedesign ved å bruke både kvantitative og kvalitative data. Vi vil bruke noe av det kvantitative datamaterialet Per Frostad og Per Egil Mjaavatn samlet inn i 2015 og 2017 fra 13 ulike videregående skoler i Trøndelag fylke. I tillegg vil vi se nærmere på Lena Buseth og Jan Arvid Haugan sine kvalitative fokusgruppeintervju med 84 elever fra ulike yrkesfaglige utdanningsprogram i Trøndelag fylke. En overordnet problemstilling som har fungert som en ledetråd både for den kvantitative og den kvalitative delen i studien, er som følger:

Hvilke støtterelasjoner har sammenheng med emosjonelle problemer og intensjon om å slutte blant et utvalg av elever i Trøndelag fylke?

For å undersøke ulike sammenhenger knyttet til problemstillingen har vi utarbeidet to underliggende forskningsspørsmål:

1. Hvilke sammenhenger finnes det mellom elevers opplevelse av sosial støtte og emosjonelle problemer, og eksisterer det forskjeller mellom kjønn og studieretning?

2. Hvilke sammenhenger finnes det mellom elevers opplevelse av sosial støtte, emosjonelle problemer og intensjon om å slutte, og eksisterer det forskjeller mellom kjønn og studieretning?

For å avgrense studiens omfang, presenterer vi et utvalg av relevant forskning og teoretiske perspektiver. Ved å se på sammenhenger mellom sosiale støtterelasjoner, emosjonelle problemer og intensjonen om å slutte på videregående, vil dette være hovedtemaene i vår studie. Den sosiale støtten har vi valgt å dele inn i tre dimensjoner; «støtte fra foreldre», «støtte fra lærer» og «støtte fra jevnaldrende». På grunn av at de kvalitative intervjuene er rettet mot yrkesfag, vil denne elevgruppen få mest oppmerksomhet. Vårt forskningsdesign medfører at det kvalitative datamateriale blir brukt som et supplement for å forklare de kvantitative funnene. Derfor vil sitatene bare bli presentert i drøftingskapitlet.

1.4 Studiens oppbygning

Denne studien er delt inn i seks kapitler. I kapittel en introduseres studiens aktualitet, tema, formål, problemstilling, avklaring og avgrensning. I kapittel to vil det bli presentert et teoretisk rammeverk, i tillegg til nyere forskning som er relevant i denne studien. Avslutningsvis i kapittel to vil det komme en oppsummering med våre hypoteser knyttet til problemstillingen. I kapittel tre vil vi redegjøre for metodiske valg som er foretatt i denne studien. Her vil det bli trukket frem vitenskapsteoretiske refleksjoner, studiens metodiske design, analysemetoder og kvalitetssikring av forskningsprosessen. Til slutt vil etiske refleksjoner rundt vår rolle i dette forskningsprosjektet bli diskutert. I kapittel fire presenteres ulike funn og gjennom ulike statistiske analyser som er gjennomført i vår studie. Ut ifra analysene besvares våre hypoteser. Kapittel fem vil drøfte studiens problemstilling i lys av

utvalgt teori og forskning, våre funn og kvalitative sitat. Sitatene blir brukt for å nyansere, og å få frem ulike syn i diskusjonsdelen. Studien avsluttes i kapittel seks der hovedfunn presenteres, samt en oppsummerende refleksjon av denne studien. Dernest legges begrensninger frem. Til slutt vil vi tilføye et kort resonnement for vårt fremtidige «drømmeprosjekt».

2.0 Teori

I dette kapittelet skal vi presentere studiens teoretiske perspektiver. Vi har valgt ut teori med utgangspunkt i problemstillingen, og som et overordnet rammeverk vil vi innlede teorikapittelet med en presentasjon av Urie Bronfenbrenner (1979) sin økologiske modell. Dette begrunnes med at de andre teoretiske perspektivene vi redegjør for legger dette økologiske synet til grunn. Videre vil vi definere begrepet psykisk helse, psykiske vansker og emosjonelle vansker knyttet til ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer. Deretter vil vi legge frem ulike årsaker og konsekvenser for bortvalg i videregående skole med hovedvekt på yrkesfaglig studieretninger. Videre presenteres ulike sosiale støtterelasjoner og bakgrunnsvariabler som er brukt i denne studien. Avslutningsvis vil det komme en oppsummering med våre hypoteser knyttet til problemstillingen.

2.1 Menneskelig utvikling i den utviklingsøkologiske modellen

I denne studien legger vi vekt på at menneskets arv og miljø står i et relasjonelt forhold til hverandre. Vi legger derfor til grunn Urie Bronfenbrenner (1979) sitt økologiske syn av menneskelig utvikling:

> The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which settings are embedded (Bronfenbrenner, 1979, s. 21).

Sitatet referer til et tankesett om samspillet mellom individ og kontekst, der iboende egenskaper og påvirkninger fra samfunnet påvirker individet. Dette samspillet deles inn i ulike mikrosystemer. Slik vi forstår det vil samspillet mellom relasjonene elevene befinner seg i være avgjørende for elevens utvikling. Modellen har fire ulike nivå med mikrosystemer. Disse betegnes som; mikronivå, mesonivå, eksonivå og makronivå (ibid.).

Det første nivået er mikronivå som er alle de ulike kontekstene individet befinner seg i, eksempelvis: familie, skole og jevnaldrende. Støtte fra disse ulike relasjonene kan være en støtfanger for risikofaktorer ungdom blir utsatt for. Mangelen på støtte i nære relasjoner kan være en årsak til at barn og unge utvikler psykiske og atferdsmessige vansker (Dæhlen &

Andresen, 2017). I tråd med dette kan man argumentere for at støtterelasjoner er en viktig forutsetning for mestring, trivsel og en god livskvalitet (Ogden, 2015).

Det andre nivået, mesonivå, er hvordan disse miljøene individet befinner seg i samhandler (Bronfenbrenner, 1979). Eksempelvis hvor mye informasjon skolen har om hjemmeforhold, hvor mye familien vet om vennene og motsatt. Med andre ord vil en positiv samhandling mellom miljøene elevene deltar i, være en viktig beskyttende faktor som kan fremme kompetanse og skape positiv atferd og utvikling (Olsen og Traavik, 2010). Det å ha tilknytning til foreldre, lærere og prososiale jevnaldrende har vist seg å være viktige beskyttelsesfaktorer (NOU, 2015; NOU, 2017; Haugen, 2008a). Ulike sosiale interaksjoner rundt individet vil kunne resultere i ulike utfall. Det vil si at barn som er født med en genetisk sårbarhet, men med optimale oppvekstsvilkår, trolig ikke vil merke denne sårbarheten. På en annen side vil det finnes barn som er genetisk robuste, men på grunn av ulike belastninger i oppveksten kunne opparbeide seg en sårbarhet som opprinnelig ikke var genetisk (Hertz, 2011; Lerner, Batanova, Blum & Brindis, 2018). Nære støtterelasjoner vil derfor ha innvirkning på barn og unge uavhengig av genetiske forutsetninger.

Det tredje nivået, eksonivå er systemer, instanser eller strukturer som har påvirkning på mesonivået (Bronfenbrenner, 1979). Eksempelvis kan dette være politiske føringer som §9A-2 i Opplæringsloven (1998) som påvirker ungdommens skolehverdag. Det siste nivået i den utviklingsøkologiske modellen er makronivået, som kan betegnes som underliggende verdier og normer i samfunnet (Bronfenbrenner, 1979). Vi vil vektlegge de to første nivåene i Bronfenbrenner sin modell i denne studien.

2.2 Psykisk helse

I faglitteraturen finnes det mange ulike definisjoner av termen psykisk helse. Vi velger å ta utgangspunkt i verdens helseorganisasjon (WHO) sin definisjon:

> Mental health is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community (WHO, 2016, u.s.).

Denne definisjonen indikerer en positiv dimensjon hvor det å realisere sine muligheter og utvikle sitt potensial står sentralt. Opplevelsen av å håndtere og mestre hverdagslivet er nødvendig for helse og trivsel. Fra et overordnet perspektiv vil en god psykisk helse i

befolkningen være viktig for å opprettholde et velfungerende samfunn med velferd og livsutfoldelse (WHO, 2016).

2.2.1 Psykiske vansker

Det er vanlig å skille psykiske vansker fra psykiske lidelser. Psykiske vansker refererer til plager som går utover trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre (Mykletun, Knudsen & Mathiesen, 2009). I tillegg kan slike vansker gi fysiske reaksjoner som eksempelvis svetting, skjelving, kvalme, vondt i magen og søvnforstyrrelser (Haugen, 2008b). Derimot vil diagnosen psykiske lidelser brukes når bestemte diagnostiske kriterier er tilfredsstilt (Sletten & Bakken, 2016). I denne studien ønsker vi å belyse hvordan psykisk helse inngår i et livsmestringsperspektiv, og er derfor ikke rettet mot spesifikke diagnoser eller grupper. Begrepet psykiske vansker vil derfor bli brukt som en fellesbetegnelse for mentale tilstander som gir plagsomme symptomer, som i ulik grad går ut over barn og unges normale fungering.

Vi baserer vår studie på screeninginstrument Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) som opprinnelig er utviklet av Robert Goodman (1997). Dette måleinstrumentet måler fem ulike dimensjoner av barn og unges svakheter ved følelser og atferd (Goodman, 2001). Disse dimensjonene er emosjonelle problemer, hyperaktivitet, atferdsproblem, venneproblem og prososial atferd. For å besvare problemstillingen valgte vi variabelen emosjonelle problemer som skulle måle internaliserende vansker. Goodman (2001) har formulert påstandene i spørreskjemaet i tråd med symptomer på depresjon, angst, fobier og tvangstanker. Det vil være viktig å påpeke at dette spørreskjemaet ikke har som mål å diagnostisere ungdommene, men snarere å kartlegge symptomer til psykiske vansker eksempelvis hodepine, bekymringer, usikkerhet eller redsel (Goodman, 2001). En viktig dimensjon som Mjaavatn og Frostad (2016) legger frem er at selvrapporterte emosjonelle problemer ikke nødvendigvis betyr behov for behandling. Det kan derfor være nyttig å bruke skjønn når man gjør seg opp en mening om psykiske helseplager blant ungdommene i vår studie. I tråd med Ung-data rapporten fra 2017 har omfanget av psykiske helseplager økt, og særlig for jentene. Paulsen (2017) skriver at jenter ofte stresser hverandre, og i en kombinasjon med press og sosiale medier vil jaget etter det perfekte kunne øke rapporteringen av psykiske symptomer. En studie viste ved å bruke forskjellig skala for menn og kvinner, forsvant den store kjønnsforskjellen når det gjaldt depressive symptomer (Martin, Neighbors & Griffith, 2013). I skalaen for menn

ble depressive symptomer målt ved eksempelvis økt irritabilitet, likegyldighet og søvnproblemer. Ved bruk av skalaen økte forekomsten av depressive symptomer for menn (Martin m.fl., 2013). Av den grunn kan det hende at den store kjønnsforskjellen kan ha andre forklaringer.

Ved å innføre psykisk helse som eget fag i videregående, kan det bidra til at barn og unge forstår seg selv og møter livets utfordringer på en god måte (Klausen, 2018). Med andre ord kan fokus på psykisk helse ha stor betydning for en positiv identitetsutvikling hos barn og unge. Derimot vil et ensidig fokus på psykiske plager også kunne medføre en sykeliggjøring av normale reaksjoner og følelser (Klomsten, 2017). Det vil være viktig å påpeke at psykisk helse ikke bærer preg av å være enten frisk eller syk, men kan heller betraktes som et kontinuum et menneske hele tiden beveger seg i.

2.2.2 Emosjonelle vansker og læring

Idsøe og Idsøe (2012) skriver at man bruker begrepet emosjonelle vansker når man snakker om psykiske vansker med en internaliserende karakter. Emosjonelle vansker kan defineres som: [...] «En uhensiktsmessig og relativ varig atferdsform som vanskeliggjør læring, trivsel og sosiale relasjoner» (Haugen, 2008a, s. 35). Ifølge Holmberg (1997) vil emosjonelle vansker være knyttet til personens følelsesmessige vansker. Elever som har emosjonelle vansker har mer tilbøyelighet til å oppleve stress og utfordringer (Bru m.fl., 2016; Folkehelseinstituttet, 2018; Uthus, 2017). Gjennom ulike lover og forskrifter er skolen pålagt å ta vare på og utvikle elevenes psykiske helse i positiv forstand. Dette kommer særlig til uttrykk i Opplæringsloven § 9A-2 der skolen er forpliktet til å fremme elevens helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998). Ut ifra dette vil skolen ha et stort ansvar, og en viktig del av opplæringen vil derfor være å skape en bevissthet om at livet består av oppturer og nedturer.

Forskning viser at det er en sammenheng mellom det å lære og psykisk helse (Bru m.fl., 2016; DeSocio & Hootman, 2004; Folkehelseinstituttet, 2018; Holen & Waagene, 2014; Rossen & Cowan, 2014; Uthus, 2017). Rossen og Cowan (2014) understreker at psykiske vansker vil utgjøre en begrensning for å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, og at barn og unge med psykiske vansker i mindre grad vil kunne utnytte sitt potensial i skolen og på andre arenaer. Psykiske vansker kan medføre nedsatt konsentrasjon og motivasjon, problemer med

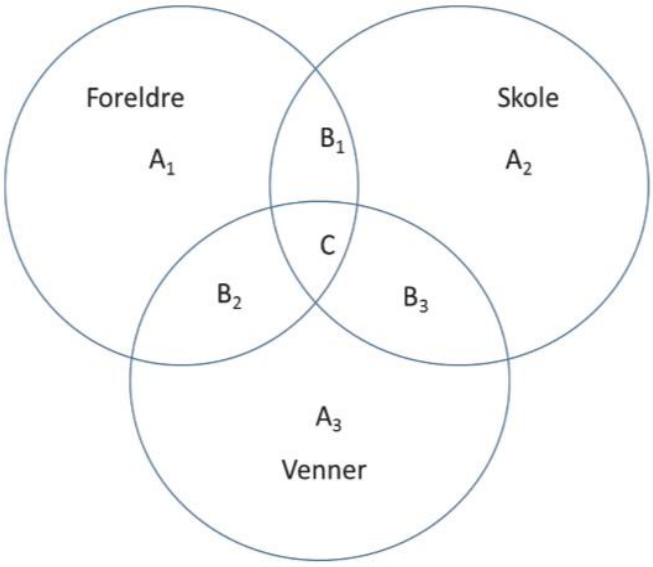
selvregulering og oppgaveløsning og vanskeligheter med å ta imot og følge instrukser. I tråd med dette vil psykiske vansker kunne gi lavere psykososial fungering, som kan føre til at barn og unge trekker seg bort fra fellesskapet. Basert på disse forholdene forklarer Rossen og Cowan (2014) hvordan psykiske vansker kan gjøre det vanskelig for elever å prestere på skolen. Derfor blir en helhetlig og integrert tilnærming til psykisk helse nødvendig også innenfor skolen.

2.2.3 Sammenhengen mellom risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer og psykisk helse

I ung-data rapporten fra 2017 vises det til at det finnes systematiske sosiale forskjeller blant unges levekår og livskvalitet (Bakken, 2017). Barn og unge med relativt få ressurser hjemme har generelt sett flere utfordringer knyttet til foreldre og venner. De trives dårligere på skolen og har oftere psykiske helseplager (Bakken m.fl., 2016). Ifølge Bekken, Dahl og Wel (2018a) vil dårlig helse nedsette livskvaliteten, redusere aktiviteten på skolen og fritiden. Dersom elever skal kunne utvikle en god psykisk helse er det nødvendig å ha kjennskap til ulike faktorer som påvirker dette. En risikofaktor er en fellesbetegnelse på faktorer hos individet eller miljøet som øker faren for en negativ utvikling (Kvello, 2010). Eksempelvis kan dette være individuelle, familiære eller miljømessige faktorer (Kvello, 2010; Nordahl, Manger & Tveit, 2005; NOU, 2015). Ulike risikofaktorer kan bidra til at elevenes psykiske helseplager opprettholdes, og man kan derfor stå i fare for en negativ psykososial utvikling i fremtiden (Olsen og Traavik, 2010). Både internasjonal og nasjonal forskningslitteratur fremstiller at gutter generelt sett presterer dårligere i skolefaglige situasjoner enn jentene (Aasen, Lekhal, Drugli & Nordahl, 2015). Hernes (2010) belyser at gutter har større frafall og manglende karakterer i videregående opplæring. Konsekvenser av dette kan være bortvalg av videregående opplæring, noe som vil påvirke elevenes livssjanser på sikt (Backe-Hansen, Walhovd & Huang, 2014).

Beskyttelsesfaktorer er kjennetegn ved individet eller deres miljø som motvirker eller nøytraliserer den negative effekten av risikofaktorer (Ogden, 2015). Beskyttende faktorer kan derfor fremme kompetanse og skape positiv atferd og utvikling (Olsen og Traavik, 2010). Det å ha tilknytning til foreldre, lærere og prososiale jevnaldrende og har vist seg å være viktige beskyttelsesfaktorer (NOU, 2015; NOU, 2017; Haugen, 2008a). Gode og støttende relasjoner vil dermed ha betydning for barn og unges utvikling og kan forebygge uheldige livsbaner og sosial ulikhet (Bekken m.fl., 2018b).

I rapporten «Sosiale relasjoner i ungdomstida» fra NOVA (Dæhlen & Andresen, 2017) betraktes relasjoner til foreldre, skole og venner som en betydningsfull beskyttelsesfaktor for ulike risikofaktorer. I figur 1 representerer et venndiagram som illustrerer hvordan relasjonene kan påvirke barn og unge. De overlappende feltene (B1, B2, B3) er ungdommer som har rapportert om svake relasjoner til to av relasjonene og feltet som er merket C, representerer ungdom som rapporterte om svake relasjoner til alle tre. Det fremgår i rapporten at ungdom som opplever svake støtterelasjoner på flere arenaer er desto mer utsatt for en psykisk uhelse.



Figur 1: Dæhlen & Andresen (2017). Identifisering av ungdom som ikke har det bra på ulike arenaer.

2.3 Bortvalg av videregående skole

Frafall i videregående skole er et begrep som er kontekstavhengig og omfatter en rekke ulike forhold. Internasjonalt opereres det ofte med en todeling av begrepet: de som har fullført, og resten. Resten omtales blant annet som «drop outs» og «push outs» (Markussen, 2016). «Drop out» (droppe ut) er en vanlig betegnelse for å slutte på skolen før tiden. «Push out» (støte ut) handler derimot om det er skolen eller systemet som bidrar til at ungdommene slutter (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg & Polesel, 2011; Markussen, 2016).

I denne studien vil oppmerksomheten rettes mot elever som har intensjon om å slutte på videregående. Vi vil derfor bruke begrepet bortvalg som representerer et aktivt valg fra elevenes side (Markussen, Frøseth, Lødding og Sandberg, 2008; Markussen, 2016). Felles for de elevene som slutter på videregående skole, er at dette mest sannsynlig har vært en lengre tankeprosess før man faktisk velger å slutte (Mjaavatn & Frostad, 2014; Rumberger, 2011). På en annen side vil det også være noen som har ønsker om å slutte, men likevel velger å fullføre videregående skole (ibid.). Forskning har vist at det er en sammenheng mellom intensjon og handling (Davis, Ajzen, Saunders & Williams, 2002; Freeney & O'Connell, 2012). Ved å se nærmere på bortvalg som prosess vil dette kunne gi en forståelse av frafallsproblematikken. I Norge blir frafall fra videregående skole definert som de elevene som ikke fullfører i løpet av en fem års periode (Baklien, Bratt & Gotaas, 2004; Hernes, 2010; Vogt, 2017). Ulike forskningsinstanser deler frafallsbegrepet inn i fire kategorier: de som har fullført og bestått, de som fortsetter i videregående opplæring i det sjette året, de som har gjennomført hele utdanningen, men med stryk i et eller flere fag og til slutt de som har sluttet før tiden (Markussen, 2016, s. 23).

Fra et folkehelseperspektiv blir bortvalg i videregående opplæring på mange måter betraktet som et samfunnsproblem, til tross for at frafallsstatistikken har vært relativt stabil de siste to tiårene (Vogt, 2017). Av de elevene som begynte på videregående opplæring i 2010, fullførte 73 prosent i løpet av fem år (Bekken m.fl., 2018b). På yrkesfag fullførte 59 prosent og tilsvarende 86 prosent for studiespesialiserende (Statistisk sentralbyrå, 2017c). Årsaken til at noen velger bort videregående er kompleks. Risikofaktorer som familiære forhold, individuelle hindringer som psykiske helseproblemer, kunnskapshull, manglende mestring, strukturelle og miljømessige barrierer i skolesituasjonen medfører ofte bortvalg (Bekken m.fl., 2018; Bergsli, 2013; Bragdø & Spjelkavik, 2013; Frostad m.fl., 2015; Markussen &

Seland, 2012; Reegard & Rogstad, 2016). Med andre ord vil samspillet mellom eleven og ulike mikrosystem påvirke intensjonen om å slutte Jf. Bronfenbrenner (1979).

For å forstå bakgrunnen til frafallsproblematikken når det gjelder yrkesforberedende utdanning, vil det være vesentlig å vektlegge definisjonen av frafall. Kristoffer Chelsom Vogt skriver i en artikkel at: «denne særnorske definisjonen har helt fra starten vært rigget i yrkesfagenes disfavør» (Vogt, 2017, u.s). Dette kan sees i sammenheng med at elever som går yrkesforberedende er avhengig av lærekontrakt for å fullføre utdanningsløpet. Til tross for at frafallsstatistikken er urovekkende når det gjelder yrkesfag, er det viktig å bemerke at gjennomsnittsalderen for fullføring av yrkesfaglig utdanning i Norge er 28 år (OECD, 2014). En av grunnene til dette er at kun to av tre søkere får lærekontrakt innen normert tid (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ettersom 98 prosent av elevene i Norge begynne rett på videregående etter ungdomsskolen, vil da aldersgrensen for å fullføre videregående på normert tid være 21 år (Statistisk sentralbyrå, 2015; Vogt, 2017). I tråd med dette vil fullføringen for yrkesforberedende utdanning skje utenfor det aldersspennet hvor fullføring blir forventet i henhold til en nokså rigid definisjon (Vogt, 2017). Det vil derfor være relevant å trekke frem at mellom 8-10 prosent bruker lengre tid enn fem år for å fullføre videregående skole med yrkesfaglig studieretning (Markussen, 2016). I tillegg er det vesentlig å legge til at 5-8 prosent har strøket i ett eller flere fag eller til fag-/svenneprøven.

Det blir derfor feilaktig å fremheve at elever på yrkesfag som ikke har fullført etter fem år, har avbrutt utdanningen. Når det gjelder bortvalg av videregående for yrkesfaglige utdanninger i Norge ligger prosentandelen på 25-29, der guttene er overrepresentert (Markussen, 2016; Statistisk sentralbyrå, 2017b). Av kullet som startet på yrkesforberedende studieretning 2011-2016 i Sør-Trøndelag var det totalt 419 elever på yrkesfag som sluttet underveis i utdanningen, noe som utgjør en på 23 prosent[2]. Av disse var det 292 gutter og 127 jenter (Statistisk sentralbyrå, 2017b). Disse tallene samsvarer sammenlignet med tall på landsbasis (Statistisk sentralbyrå, 2017a). Imidlertid er bortvalgsprosenten på yrkesfag betydelig større enn på studiespesialiserende. Tidligere forskning har identifisert en rekke faktorer som kan

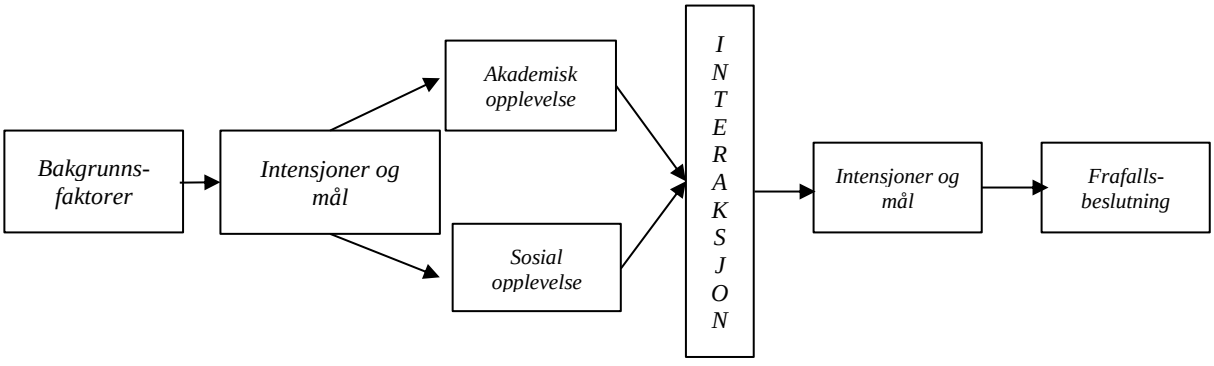
[2] Merk: Tidligere Sør-Trøndelag fylke.

påvirke fullføringsgraden, der Reegard og Rogstad (2016) setter søkelyset mot hvem som starter på yrkesforberedende studier.

Empirisk forskning har funnet sammenhenger mellom familiebakgrunn og faglige forutsetninger. Ifølge Chaudhary (2011) vil grunnskolepoeng, studieretning, sosial bakgrunn og kjønn være av betydning for om man fullfører videregående opplæring eller ikke. I tillegg vil skolens innhold være av betydning. Med økt krav til teoretisk kunnskap kan teoriundervisning gå på bekostning av praktisk yrkesrettet opplæring. Det vil på denne måten oppstå en polarisering mellom elevenes forventninger til skolehverdagen og hvordan skoleløpet er lagt opp (Bjørnsrud og Nilsen, 2013; Reegard & Rogstad, 2016).

2.3.1 Bortvalg som en prosess

Ved å se nærmere på bortvalg som prosess vil dette kunne gi en forståelse av hvorfor noen har intensjon om å slutte på videregående. Tinto (1987) utviklet en modell som tar for seg frafall i et prosessperspektiv, hvor en må ta utgangspunkt i frafall som noe mer enn å bare se på elevenes bakgrunn. For å finne ut årsaken til at elevene velger å slutte på videregående kan man se på faktorer som familiebakgrunn, ferdigheter, muligheter og erfaringer når det gjelder livet på skolen. De sosiale og faglige omgivelsene på skolen kan gi grunnlag for om elevene velger å bli værende eller slutte (Tinto, 1987; Mjaavatn & Frostad, 2014). Ifølge Tinto vil elevenes møte med skolen ha større betydning enn de foreliggende bakgrunnsfaktorene elevene bringer med seg inn i skolen. Bakgrunnsfaktorene er dermed sagt ikke ubetydelige, men har mindre effekt enn elevens møte med skolen (Hovdhaugen, Aamodt & Frølich, 2008). På denne måten vil modellen være opptatt av hva skolen kan gjøre etter elevene har ankommet skolen. Teorien til Tinto (1987) kan illustreres med følgende forenklet modell:



Figur 2: Tinto sin modell for interaksjonistisk teori (Hovdhaugen m.fl., 2008).

For å beskrive frafallsmodellen tar Tinto (1987) utgangspunkt i følgende faktorer: bakgrunnsfaktorer, elevens intensjoner og mål med skolen, elevens opplevelse ved lærestedet, effekten det har på intensjoner og mål, og dernest en frafallsbeslutning. Bakgrunnsfaktorer som kjønn, grunnskolepoeng og utdanningsnivå til foreldre kan påvirke elevens innstilling til intensjoner og mål før skolen begynner. Videre i modellen deles elevens opplevelse av skolen inn i et akademisk perspektiv og et sosialt perspektiv. Når det gjelder det akademiske perspektivet vil elevens opplevelse av faglige utfordringer og mestring i undervisningssituasjoner være sentralt. Den sosiale opplevelsen vil omhandle tilhørighet og deres opplevelse av sosial støtte (Tinto, 1987; Hovdhaugen m.fl., 2008). Forenklet sett vil eleven utvikle beslutninger om frafall ved at intensjoner og mål endres etter interaksjonen mellom den akademiske og sosiale opplevelsen.

I likhet med Tinto (1987) deler Rumberger (2011) bortvalgsprosessen i to faktorer: individuelle og institusjonelle. Disse individuelle faktorene innebærer elevenes bakgrunn (helse, tidligere erfaringer, prestasjoner), holdninger (mål, verdier, selvoppfatning, forventninger), atferd (engasjement, avvikende atferd, sosial atferd) og resultat (faglig prestasjon, utholdenhet, progresjon). De institusjonelle faktorene består av skolen, hjemmet og samfunnet. I lys av dette vil Tinto (1987) og Rumberger (2011) legge et økologisk syn til grunn der elevenes utvikling er avhengig av et samspill med omgivelsene (jf. Bronfenbrenner, 1979). Rumberger (2011) har funnet ut at elever som har både en positiv akademisk og sosial opplevelse på skolen vil sannsynligheten for bortvalg av videregående reduseres. Ved å se på bortvalg av videregående som prosess med fokus på ulike faktorer som spiller inn på elevenes liv, vil man kanskje kunne forhindre at færre går fra intensjon til handling.

2.3.2 Elevenes psykiske helse, skolegang og støtterelasjoner påvirker hverandre

Sletten og Bakken (2016) viser til tre årsaksfaktorer for økte psykiske plager hos barn og unge i skolesammenheng. Dårlig trivsel på skolen, bekymringer for skoleprestasjoner og økning i sosial ulikhet vil påvirke skolegangen til elevene. Ifølge Mykletun m. fl. (2009) vil psykiske plager oppstå i et samspill mellom biologiske, psykiske og miljømessige faktorer. Biologiske elementer vil virke inn på samspillet mellom psykologiske faktorer (eksempelvis støtterelasjoner) og miljømessige faktorer (eksempelvis skolemiljø). I denne sammenheng vil skolegang og støtterelasjoner være avgjørende for den psykiske helsen (Drugli, Klökner & Larsson, 2011; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). Her kan det tillegges at elevenes psykiske

helse og faglig læring kan sies å stå i et gjensidig forhold til hverandre. Gustafsson m.fl., (2010) hevder at den psykiske helsen påvirker skoleprestasjoner og skoleprestasjonene påvirker den psykiske helsen. Det er med andre ord snakk om positive spiraler, der det ene fører med seg mer av det andre.

Psykiske plager påvirker livskvaliteten til barn og unge og kan medføre mistrivsel, mindre engasjement, lærevansker og funksjonsproblemer i skolen (Bergeron, Chouinard & Janosz, 2011; Frostad m.fl., 2015; Garvik, Idsøe & Bru, 2014). Dermed vil støtterelasjoner kunne påvirke elevenes psykiske helse, og fungere både som en beskyttelsesfaktor, men også en risikofaktor for elevenes utvikling. Gustafsson m.fl. (2010) har funnet at positive relasjoner, forståelse, suksess, mestring og trygghet i skolen kan virke beskyttende og fremme god psykisk helse for elevene. Likevel vil disharmoni når det gjelder forventninger til skoleløpet, prestasjonspress og å føle seg dårlig behandlet av foreldre, lærere eller jevnaldrende kunne være risikofaktorer for å utvikle psykiske plager og medføre bortvalg (Gustafsson m.fl., 2010). Det er av den grunn mange elementer som har betydning for elevenes opplevelse av skolen.

2.4 Sosial støtte

Vi har valgt å gå ut i fra Malecki og Demaray (2003) sin forståelse av begrepet sosial støtte. De betegner dette som individets oppfattelse av generell støtte fra personer i deres sosiale nettverk. Generell støtte kan beskrives som støttende atferd i form av emosjonell-, instrumentell-, informasjons- og vurderingsstøtte (Malecki & Demaray, 2002). Disse variantene av generell støtte inkluderer Tardy (1985) blant annet i sin modell (se vedlegg 13).

Mennesker opparbeider seg ulike sosiale nettverk gjennom livet som på mange måter vil få betydning for individets utvikling. Dette nettverket kan sees på som en samling av sosiale relasjoner som omgir en person, og det er via disse relasjonene sosial støtte finner sted. Ifølge Malecki og Demaray (2003) vil sosial støtte forbedre barn og unges fungering eller motvirke negativ utvikling (Malecki & Demaray, 2003). I likhet med dette viser empiriske studier at støttende og varige relasjoner til andre har stor betydning for personers velbefinnende, skolegang, fremtidig livsmestring og en god psykisk helse (Bø, 2012; Helsedirektoratet, 2014; Murberg & Bru, 2004). Funn fra NOVA-rapporten (Dæhlen & Andresen, 2017) viser blant annet at svake støtterelasjoner til spesielt foreldre og skolen er sterkt relatert til

helseproblemer. Videre står det i rapporten at helsesituasjonen for jentene har noe større negativ effekt enn hos guttene. Jenter kan være mer opptatt av å dele tanker og følelser, mens gutter kan ha et høyere aktivitetsnivå og relasjonen kan være preget av dette (Drugli, 2012). Jenter kan også ha en tendens til å ha noen nære vennskap, mens gutter kan ha flere litt mer overfladiske vennskap (Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000). Med andre ord kan jenter ofte skape venner ved å snakke sammen, mens guttene skaper venner ved å gjøre noe sammen.

Ifølge Drugli (2012) vil både klassemiljø, læreren, elevens familieforhold og eleven selv påvirke karakteren til de andre relasjonene. Eksempelvis kan elevens hjemmeforhold påvirke elevens relasjon til læreren, som kan være en konsekvens for hvordan eleven trives på skolen. I stortingsmelding nr. 34 om folkehelse påpekes det at manglende sosial støtte er en risikofaktor for den psykiske helsen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2013). Fellestrekk for forskning på sosial støtte er at deltagelse er en viktig dimensjon. Det å ikke delta i sosiale fellesskap som arbeid, skole og høyere utdanning kan ha en negativ påvirkningskraft da det på slike sosiale arenaer knyttes vennskap og oppleves mestring (Helsedirektoratet, 2014).

Tardy (1985) presenterte en modell med ulike dimensjoner for sosial støtte (se vedlegg). Denne modellen er delt i fem dimensjoner. De fem dimensjonene er: retning, disposisjon, beskrivelse og evaluering, innhold og nettverk. Den første dimensjonen er retning, som handler om hvilken retning den sosiale støtten går. Om støtten blir gitt eller fått av individet antyder hvilken rolle individet har. Den andre dimensjonen er disposisjon som kan deles i to, tilgjengelighet og benyttelse. Tilgjengelighet er hvilken støtte barnet har tilgjengelig og benyttelse er hvilken sosial støtte barnet utnytter (Tardy, 1985). Eksempelvis kan det være en disharmoni mellom tilgjengelig støtte og opplevd støtte. Dette understrekes av Uchino (2009) der opplevd støtte er den viktigste dimensjonen i sammenheng med psykisk helse. Dette fører videre til den tredje dimensjonen som vil være beskrivelse/evaluering angående den støtten som eksempelvis oppleves av barnet.

Videre vil den fjerde dimensjonen omhandle hva den sosiale støtten inneholder. House (1981) deler innhold inn i fire typer sosial støtte: emosjonell-, instrumentell-, informasjons- og vurderingsstøtte. Emosjonell støtte handler om å bli verdsatt, akseptert og omsorg. Instrumentell støtte betyr å få praktisk hjelp i form av tid, materiell og penger.

Informasjonsstøtte vil si å få formidlet relevant og nødvendig informasjon. Den siste typen støtte er vurderingsstøtte som vil si at man får respons på atferd og erfaringer.

Den femte og siste dimensjonen er nettverk der ulike sosiale bånd knyttes (Malecki & Demaray, 2002; Malecki & Demaray, 2003; Tardy, 1985). Det vil rettes oppmerksomhet mot dimensjonene som omhandler retning, disposisjon og nettverk på grunn av studiens problemstilling. Videre i studien vil vi dele de ulike støtterelasjonene inn i følgende mikrosystem jf. Bronfenbrenner (1979): «familien» (støtte fra foreldre), «skolen» (støtte fra lærer) og «jevnaldrende» (medelever og venner).

2.4.1 Støtte fra foreldre

Helt fra fødselen søker barn kontakt med mennesker og knytter seg til personer som gir omsorg (Kvello, 2010). En trygg relasjon til foreldre og foresatte vil på mange måter være en kjernekomponent for utvikling av en god psykisk helse (Bowlby, 2005). Gjennom tidlige tilknytningserfaringer vil barn etablere ulik tilknytningsatferd til ulike personer og vil ha stor betydning for emosjonell, atferdsmessig og kognitiv fungering (Holt-Lundstad, Smith & Layton, 2010). Det å oppleve en trygg relasjon til foreldre vil være avgjørende for utvikling av nye relasjoner (Ainsworth & Bowlby, 1991; Drugli, 2012). Eksempelvis vil en utrygg tilknytning i et tidlig livsløp få konsekvenser i et fremtidig perspektiv ved at barn muligens ikke nyttiggjør seg av tilgjengelig støtte jf. Tardy (1985). Dersom barnet bare kjenner til et utrygt tilknytningsmønster, må barnet lære på nytt hva det vil innebære å ha en trygg relasjon til en voksen (Drugli, 2012). Foreldre er for mange barn forbilder for atferd og holdninger i barndommen. Den sosiale støtten fra foreldre i tidlig livsløp er en asymmetrisk relasjon, der foreldrene er en autoritær figur i barnets liv. I løpet av ungdomstiden vil tilknytningen til foreldrene omstruktureres og gradvis utvikles til en jevnbyrdig relasjon. Derfor vil ungdomstiden for mange innebære en løsrivelse fra sine foreldre (Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000). Dette samsvarer med at tidligere forskning har vist at i denne perioden kan den opplevde støtten fra foreldre synke i takt med at den opplevde sosiale støtten fra venner og medelever kan være økende (Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000).

Når det er sagt viser en longitudinell undersøkelse at støtte fra familien var den mest stabile kilden til sosial støtte gjennom ungdomstiden (Pössel m.fl., 2018). Dette understreker viktigheten av sosial støtte fra foreldre selv om ungdom ofte distanserer seg fra sine foreldre i

dette livsløpet. En annen studie (Cheng m.fl., 2014) har funnet sammenheng mellom opplevd støtte fra foreldre som kan fungere som en buffer mot emosjonelle problemer. Med andre ord kan sosial støtte fra foreldre bidra til bedre psykisk helse.

2.4.2 Emosjonell og instrumentell støtte fra lærere

Elever tilbringer mye av sin tid på skolen og dette gjør betydningen av lærer-elev-relasjonen viktig. På samme måte som at Bowlby (2005) poengterer at foreldrene er den trygge relasjonen fra livets start og når elevene ikke er på skolen, er læreren denne trygge personen i klasserommet (Riley, 2011). I følge Drugli (2012) er relasjonen mellom lærer og elev en asymmetrisk relasjon. Det vil si at det er læreren sitt ansvar å sikre en god relasjon mellom lærer og elev. Gjennom god klasseledelse kan læreren skape et godt klassemiljø med gode relasjoner mellom elevene. Slik sett påvirker læreren ikke bare emosjonell og instrumentell støtte, men også relasjoner mellom medelevene. En god lærer kjennetegnes blant annet som å ha variert undervisning og å tilrettelegge for et godt klassemiljø (Drugli, 2012).

Støtte fra lærer kan deles i både instrumentell og emosjonell støtte. Emosjonell støtte kan beskrives som elevenes oppfattelse av tillit, varme, respekt, kjærlighet og kommunikasjon med empati og omsorg fra lærerne. Derimot vil instrumentell støtte fra læreren være preget av «materiell» støtte. Drugli (2012) poengterer at instrumentell støtte fra lærer kan beskrives som at læreren stiller spørsmål, klargjør, korrigerer og modellerer atferd som kan bidra til forståelse, problemløsning eller utvikling av ferdigheter hos elevene.

Federici og Skaalvik (2014) skiller mellom generell og spesifikk emosjonell støtte. Generell emosjonell støtte er at lærerne blir oppfattet av elevene som varm, vennlig, oppmuntrende og aksepterende. Spesifikk emosjonell støtte beskrives som emosjonell støtte fra læreren i spesifikke situasjoner som oppstår. Et eksempel på en slik situasjon kan være når man har det vanskelig og/eller føler seg ensom (Federici & Skaalvik, 2014). Ved en litteraturgjennomgang fant Woolfolk Hoy og Weinstein (2006) at elever med gode skolefaglige prestasjoner var mer opptatt av faglig støtte fra læreren. Derimot var elever med ulike utfordringer opptatt av emosjonell støtte. På en annen side var elevene samlet sett mest opptatt av at læreren var villig til å «være der» for dem. Dette omhandlet at elevene ønsket at læreren skulle lytte til dem både faglig og personlig. Med andre ord utelukker ikke det ene støtteperspektivet det andre, men vil være avhengig av hverandre for elevens opplevelse av lærerstøtte.

Opplevd lærerstøtte kan derimot henge sammen med emosjonelle problemer. Funn fra tidligere studier underbygger at elever med symptomer på psykiske vansker rapporterte om mindre grad av opplevd støtte fra lærere (Hamre & Pianta, 2001; Holen, Waaktaar & Sagatun, 2017). I tråd med dette belyser Moses (2010) at mange elever med psykiske vansker opplever at de blant annet blir oversett og undervurdert av personalet på skolen. På denne måten kan læreren være en risikofaktor for eleven og utvikle en negativ relasjon. Elever som opplever verken å bli sett eller hørt av læreren sin kan hemme både sosial utvikling og skolefaglig læring (Nordahl, Flygare & Drugli, 2013; Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006). Det kan skilles mellom indre og ytre dimensjon av lærerrelasjonen. Der den ytre dimensjonen vil være hvordan elevene blir behandlet og omtalt av lærere, og den indre dimensjonen vil være elevens opplevelse av relasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette kan sees i lys av Tardy (1985) om eleven utnytter seg av tilgjengelig støtte. En annen relevant faktor som kan påvirke elev-lærer relasjonen er høyt arbeidspress som kan medføre til at læreren ikke får etablert de nødvendige positive relasjonene til alle sine elever (Mjaavatn & Frostad, 2015). I vår studie skiller vi ikke mellom instrumentell- og emosjonell støtte fra lærer, og har derfor valgt å slå sammen disse begrepene til «støtte fra lærer». Dette begrunnes nærmere i kapittel tre.

2.4.3 Støtte fra medelever og venner

Støtte fra jevnaldrende sees ofte på som en av de viktigste kildene til sosial støtte i ungdomstiden. Studien «Trivsel og oppvekst i barne- og ungdomstid» viste en klar sammenheng mellom opplevd psykisk velvære og det å få støtte fra sine venner (Mathiesen m.fl., 2007). En rekke studier viser til at ungdom som opplevde psykiske plager oppga at de fikk lite støtte fra jevnaldrende, spesielt jenter (Rueger, Malecki & Demaray, 2010; Malecki & Demaray, 2002; Malecki & Demaray, 2003). Dette fremheves også i Norges offentlige utredninger, nr. 2 om virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. Der står det at mangel på venner man kan støtte seg til og tilbringe tid med, er en risikofaktor for å utvikle psykiske plager blant ungdommer. Det er poengtert at det ikke er antall venner som er viktig, men kvaliteten på vennskapet (NOU, 2015). Det kan tenkes at dette skyldes at ungdom har et behov for å høre til, og å ha noen man kan finne på aktiviteter sammen med. Relasjonene mellom medelever vil være essensielt for hvordan elevene opplever det å gå på skolen (Arnesen, Ogden & Sørlie, 2006).

Barn og unge kan ha relasjoner til andre jevnaldrende som de ikke går på skolen med. Venner utenfor skolen kan eksempelvis være fra nabolaget og fritidsaktiviteter (Kvello, 2015). Følelsen av å delta i et fellesskap i tenårene har vist seg å henge sammen med bedre helse og mindre risikoatferd i voksen alder (Kvello, 2015; Folkehelseinstituttet, 2017). Man kan derfor argumentere for at relasjonen til venner og medelever blir viktig i denne fasen av livet (Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000). På denne måten kan sosial støtte fra jevnaldrende ha betydning for fremtidig livskvalitet og vil være en viktig beskyttelsesfaktor (Dæhlen & Andresen, 2017). I rapporten fra NOVA (Dæhlen & Andresen, 2017) understrekes sammenhengen mellom svake vennerelasjoner og lavere deltakelse i fritidsaktiviteter. Støtte fra venner kan være å ha en man har tillit til og å finne på ting sammen med. Ifølge Folkehelseinstituttet (2016) vil en konsekvens av å ikke ha venner for mange resultere i ensomhet.

2.4.4 Støtterelasjonenes betydning - tvetydig forskning

Det kan hevdes at det er kjønnsmessige forskjeller for opplevelsen av støtte og hvem man får støtte fra. Forskningsfeltet om betydningen av ulike støtterelasjoner viser delte meninger. Tidligere forskning av Rueger, Malecki & Demaray (2010) viser til at det kan være kjønnsforskjeller når det gjelder opplevd sosial støtte. Den longitudinelle delen av studien legger frem at over tid var medelevstøtte signifikant for guttene mot ulik atferd, eksempelvis depressive symptomer, skoletilpasning etc.). Derimot var sosial støtte fra voksne, eksempelvis lærer og foreldre av større betydning for jentene når det gjaldt eksempelvis depressive symptomer. En longitudinell studie gjort av Pössel m.fl. (2018) viste blant annet at støtte fra lærer og foreldre var de viktigste kildene til sosial støtte for depressive symptomer. Dette kan samsvare med at læreren er en trygg voksen for elevene når de er utenfor hjemmet. Når det er sagt legger Allen m.fl. (2013) frem at det ikke er kjønnsforskjeller når det gjelder opplevd støtte fra lærer. Derimot viser McCormick og O´Conner (2015) at lærerstøtte var viktigst for jenter. På en annen side hevder Wang, Brinkworth og Eccles (2013) at lærerstøtte er viktigst for gutter.

Denne oppsummeringen fremmer et viktig aspekt innen pedagogisk forskning der det å identifisere konstante funn vil være preget av kontekstuelle faktorer og kan derfor være årsaken til ulike resultater. Vi tror i likhet med Nordahl m.fl. (2013) at det er noen underliggende faktorer som har betydning for å utvikle en god psykisk helse hos barn og

unge. Eksempelvis vil det å skape et trygt psykososialt miljø på skolen blant annet omhandle: lærerens klasseledelse, relasjoner mellom elever og lærere, relasjoner mellom elevene, samarbeid mellom skole og hjemmet og god ledelse og skolekultur. Disse elementene kan sees i lys av Bronfenbrenner (1979) sitt økologiske perspektiv, der de ulike nivåene i modellen vil ha ulik innvirkning på elevenes liv.

2.5 Bakgrunnsvariabler

Det finnes en rekke faktorer som påvirker elevenes opplevelse av ulike støtterelasjoner. Derfor inkluderes ulike kontrollvariabler som det er empirisk og teoretisk grunnlag for å anta vil virke inn på sammenhengen mellom emosjonelle problemer og intensjonen om å slutte på videregående. Det vil derfor være aktuelt å trekke inn foreldrenes utdanningsnivå, grunnskolepoeng, kjønn og studieretning.

Foreldrenes utdanningsnivå: Empiriske studier har vist at foreldrenes utdanningsnivå har stor innvirkning på i hvor stor grad elevene fullfører videregående opplæring (Bekken m.fl., 2018b; Wollscheid, 2010). Dette er også påvist for sammenhengen mellom foreldrenes utdanningsnivå og emosjonelle problemer (Bøe, Øverland, Lundervold & Hysing, 2012; Bøe, 2013). Flere studier har pekt på sammenhengen mellom høyere utdanningsnivå hos mor, og mer kunnskap om oppdragelse og barns utvikling og mer støttende foreldreatferd. I en rapport fra Helsedirektoratet skriver Tormod Bøe (2015) om at en slik sammenheng kan skyldes at gjennom høyere utdanning oppnår mor karakteristikker ved foreldre som kan bidra til positiv utvikling hos barnet. For eksempel en utviklingsstøttende læringsstil, høyere grad av involvering i barnas skolehverdag og fritidsaktiviteter, og mer varme og mindre fiendtlighet i interaksjoner mellom voksne og barn. I tillegg er foreldrenes utdanningsnivå en ofte brukt klassifisering på elevenes sosiale bakgrunn (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2017; Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg, 2008). Stortingsmelding 30 fra Finansdepartementet (2011) understreker at det er en positiv korrelasjon mellom ungdommers lengde på utdanning og foreldrenes utdanningsnivå. Ut ifra dette blir sosial bakgrunn målt gjennom mor og fars utdanningsnivå i vår studie.

Grunnskolepoeng: Dette er karaktersnitt fra grunnskolen ganget med 10, som vil si at en kan ha maks 60 grunnskolepoeng. Tidligere forskning har vist at elever som ikke har tilegnet seg tilstrekkelige grunnleggende ferdigheter fra grunnskolen ofte får problemer med å følge

undervisningen i videregående opplæring (Statistisk sentralbyrå, 2013; Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg, 2008). Det er også dokumentert en signifikant sammenheng mellom antall grunnskolepoeng fra ungdomsskolen og det å fullføre videregående opplæring (Markussen m.fl., 2008, Markussen, 2010; Wollscheid, 2010). Grunnskolepoeng påvirker også om elevene får oppfylt førsteønske av studieretning, noe som kan være av betydning for frafallsstatistikken (Byrhagen, Falch & Strøm, 2006). Ut ifra dette vil denne variabelen være relevant for vår studie, og grunnskolepoeng er innhentet fra Sør-Trøndelag Fylkeskommune (STFK).

Kjønn og studieretning: Kjønn er en relevant forklaringsvariabel i samfunnsvitenskapelig forskning (Reegard & Rogstad, 2016). Kjønn brukes som bakgrunnsvariabel i denne studien for å se om det er forskjell på gutter og jenter når det gjelder emosjonelle problemer og intensjon om å slutte på videregående. I den forbindelse vil det være vesentlig å undersøke om det er signifikante forskjeller blant elever som går på studiespesialisering og yrkesfag. Tidligere forskning viser at det er kjønnsmessige forskjeller når det gjelder emosjonelle problemer, der jentene er overrepresentert (Bakken, 2017; Folkehelseinstituttet, 2015; 2018). Når det gjelder frafall fra videregående skole viser tall fra statistisk sentralbyrå (2017c) at det er flest elever på yrkesfag som faktisk slutter. Det er viktig å legge til at denne studien omhandler intensjonen om å slutte, ikke det å faktisk slutte på videregående.

2.6 Studiens hypoteser

På bakgrunn av litteraturgjennomgangen har vi utformet ulike hypoteser som vil kunne påvirke støtterelasjoner, emosjonelle problemer og elevenes intensjon om å slutte på videregående. Vi vil i kapittel fire forsøke å bekrefte/avkrefte følgende hypoteser:

1. Ulike støtterelasjoner har betydning for emosjonelle problemer (Mathiesen m.fl., 2007; Helse- og omsorgsdepartementet, 2013; Helsedirektoratet, 2014; Drugli m.fl., 2011; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003).

2. Ulike støtterelasjoner har sammenheng med intensjon om å slutte på videregående (Tinto, 1987; Mjaavatn & Frostad, 2014; Bekken m.fl., 2018b; Bergsli, 2013; Bragdø & Spjelkavik, 2013; Frostad m.fl., 2015; Markussen & Seland, 2012; Reegard & Rogstad, 2016).

3. I tråd med hypotesene over forventer vi at de ulike støtterelasjonene får ulik betydning for elevgruppene fra VG1 til VG2, og at intensjonen om å slutte øker i 2017 (Chaudhary, 2011; Drugli, 2012; Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000; Mathiesen m.fl., 2007; Statistisk sentralbyrå, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2015)

3.0 Metode

Som nevnt innledningsvis har prosjektet «Opplevelsen av livet i skolen» gitt oss muligheten for et flermetodedesign. I vår studie vil en kombinasjon av disse metodene defineres som et sekvensielt forklarende design (Tashakkori & Teddlie, 2010; Ivankova, Creswell & Stick, 2006). I det følgende vil vi redegjøre for forskningsprosessen og gjeldende design. Vi vil også reflektere over et vitenskapsteoretisk ståsted. For å strukturere kapittelet deles det videre inn i to deler. I del èn presenteres det kvantitative perspektiver som vil ha størst betydning i denne studien. I del to foreligger det relevante perspektiv for den kvalitative metoden. Kapittelet avsluttes med etiske refleksjoner rundt vår rolle i forskningsprosjektet.

3.1 Forskningsprosessen

I vår studie har vi tatt utgangpunkt i en deduktiv tilnærming, og begrunnes i det følgende med en redegjørelse av forskningsprosessen. I startfasen diskuterte vi hva vi spesifikt ville finne ut. Dermed kikket vi nærmere i kodeboka fra det kvantitative materialet og fant noen variabler som vi synes var spennende. Ettersom disse variablene ble et utgangspunkt for vår problemstilling, kunne vi begynne prosessen med å få en oversikt over teoretiske perspektiver og forskning. Dette resulterte i utarbeidelsen av studiens hypoteser. Vi startet etter hvert å analysere det kvantitative datamaterialet som resulterte i ulike funn. Disse funnene ga oss muligheten til å lage noen sentrale kategorier som gjorde letingen i det kvalitative materialet lettere. Ved å lete etter sitat som underbygde våre kvantitative funn, bidro disse til at vi kunne få et mer nyansert bilde av elevens perspektiver. En utfordring knyttet til vår forforståelse og opparbeidelse av ny kunnskap, kan medføre at man foretar ensidige tolkninger av datamaterialet som stemmer overens med tidligere teoretiske perspektiver og forskning. Det at vi har vært to under hele forskningsprosessen har vært en fordel der vi hele veien har diskutert, stilt hverandre spørsmål og reflektert over våre funn.

3.2 Sekvensielt forklarende design

I metodelitteraturen finnes en lang rekke termer på hvordan man skal kombinere kvantitativ og kvalitativ metode. I vår studie har vi valgt å bruke et flermetodedesign med utgangspunkt i et sekvensielt forklarende design (Bryman, 2006; Tashakkori & Teddlie, 2010). Ved å bruke denne tilnærmingen vil vi først analysere det kvantitative datamaterialet, for så å lete i de transkriberte intervjuene som kan underbygge de kvantitative funnene. På denne måten vil det

kvantitative materialet være overordnet det kvalitative (Bryman, 2006; Tashakkori & Teddlie, 2010; Greene, Caracelli & Graham, 1989). Begrunnelsen for å velge et flermetodedesign henger sammen med at en kombinasjon vil tillate en bredere og dypere forståelse av tematikken rundt psykisk helse og intensjon om å slutte på videregående skole. Av den grunn kan man svare på mer komplekse forskningsspørsmål.

I kvantitativ forskning vektlegges avstand og objektivitet, og i kontrast legges det vekt på subjektivitet og nærhet i kvalitativ forskningsmetode (Ringdal, 2013; Thagaard, 2013). Selv om man ofte snakker om subjektivitet i kvalitativ forskning og objektivitet i kvantitativ forskning, vil det være relevant å nyansere disse perspektivene. Subjektivitet vil også finne sted innen kvantitativ forskning. For eksempel vil det tas beslutninger gjennom hele forskningsprosessen, og som forsker vil man være påvirket av kontekstuelle faktorer. På den måten vil forskningsspørsmål, utvikling av måleinstrumenter og tolkning være preget av subjektivitet. Et ideal for vår forskning vil være en fullstendig verdifri og objektiv holdning. På en annen side kan ikke dette gjennomføres og derfor vil vi fremheve transparens slik at våre valg og tolkninger kommer tilsyne.

Thorleif Lund (2012) argumenterer for at man kan benytte styrkene til metodene til å kompensere for den andre metodens svakheter, og dermed øke studiens validitet. Til tross for at vårt forskningsdesign primært omhandler å underbygge kvantitative funn, betyr ikke dette at resultatene vil samsvare. Resultatene kan motsi hverandre, utdype hverandre, eller finne to forskjellige funn. Dette kan medføre dypere refleksjon og ny innsikt i fenomenet (Lund, 2012; Bryman, 2006). Innen kvantitativ forskning er validitet og reliabilitet sentrale begrep som favner om ulike forutsetninger som er avgjørende for kvalitet i forskningsprosessen. Primært vil disse begrepene innen kvalitativ forskning være pålitelighet og troverdighet (ibid.). I den forbindelse har vi valgt å bruke validitet og reliabilitet når det redegjøres for kvalitetssikring under hvert metodekapittel. Vi støtter oss derfor til Johnson og Onwuegbuzie (2004) som argumenterer for at dagens forskningsverden blir stadig mer tverrfaglig og sammensatt. Derfor vil det på mange måter være nødvendig å utfylle en metode med en annen.

3.3 Vitenskapsteoretiske refleksjoner

Tradisjonelt innen samfunnsvitenskapelig forskning har det vært tydelige skillelinjer mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Ved å kombinere disse metodene vil det være

hensiktsmessig å plassere vår studie i en vitenskapsteoretisk kontekst. I forbindelse med denne diskusjonen vil det være relevant å presentere Thomas S. Kuhn (2012) sitt begrep «paradigme». Paradigme er regler for hva som kjennetegner og som regnes som vitenskap. Fra et vitenskapsteoretisk perspektiv har kvalitativ forskningsmetode ofte blitt plassert innenfor et konstruktivistisk forskningsparadigme. Der den sosiale verden konstrueres gjennom menneskers tolkninger og handlinger. Derimot har kvantitativ metode blitt knyttet til et positivistisk paradigme der idealet er å finne «en objektiv sannhet» (Kleven & Hjardemaal, 2016).

Formålet med vår studie vil derfor være å komme så «nær» virkeligheten som mulig. Det vil av den grunn være nødvendig å gjøre et ontologisk valg. Ontologi defineres som læren om det som eksisterer (Nyeng, 2012). Dette omhandler å ta et standpunkt om hvordan verden er konstruert. Vår ontologiske forståelse baserer seg på at verden må forstås på to nivå: den menneskelige verden og den naturlige, fysiske verden. Mennesker konstruerer sitt virkelighetsbilde gjennom sine egne sanser. Dette bringer oss videre på neste spørsmål som handler om hvordan vi vet hva vi vet. Epistemologi innebærer læren om kunnskap og hva som utgjør en sannferdig oppfatning av verden (Packer & Goicoechea, 2000). Ved å posisjonere oss ut ifra den vitenskapsteoretiske retningen *kritisk realisme* vil det eksistere en virkelighet uavhengig av vår viten om den, og at den ikke nødvendigvis er gitt og empirisk tilgjengelig (Archer, Bhaskar, Collier, Lawson & Norrie, 2013).

Kritisk realisme skiller mellom den intransitive dimensjonen av virkelighet og det transitive synet på kunnskap. Der det intransitive domenet er det ontologiske synet og innebærer en virkelighet uavhengig av vår kunnskap om den, og deles inn i tre domener: det virkelige, det faktiske og det empiriske (Zachariadis, Scott & Barrett, 2013). Denne tredelingen tydeliggjør en forståelse av at selv om det er en virkelighet, er det ikke alle delene av den som er direkte observerbar (Bhaskar, 2013). Det virkelige domene vil være underliggende strukturer eller mekanismer som forårsaker ulike hendelser. Det faktiske domenet omfatter alle de situasjonene og hendelsene som arter seg, enten de blir registrert som data i vitenskapelig undersøkelser eller ikke. Det empiriske domenet omfatter hendelser som kan registreres empirisk for en vitenskapelig observasjon (Zachariadis m.fl., 2013; Bhaskar, 2013).

Vi vil i det følgende knytte disse domenene sammen med tematikken i vår studie. Eksempelvis kan underliggende strukturer som biologiske faktorer og miljømessige forhold påvirke emosjonelle problemer (det virkelige domenet). Fra et historisk perspektiv har mennesket fra en tid til en annen kunne uttrykke emosjoner i form av redsel, frykt og somatiske plager. Av den grunn kan emosjonelle problemer ha vært tilstede, selv om det ikke har blitt registrert empirisk (det faktiske domenet). For å måle forekomst av emosjonelle problemer empirisk kan dette eksempelvis gjøres ved hjelp av spørreundersøkelse/screening. Dermed vil et fenomen bli kartlagt og på denne måten kan man tilnærme seg en virkelighet (den empiriske dimensjonen). Fra et epistemologisk syn vil det transitive domenet være gjeldende. Dette vil være en prosess der forskere kan ved hjelp av fakta, teorier, modeller og metoder skaffe seg kunnskap om virkeligheten (Zachariadis m.fl., 2013, 2013). De ontologiske og epistemologiske antakelsene i kritisk realisme har gitt oss en forståelse av at det finnes en objektiv sosial verden. Som forskere vil vi forsøke å beskrive dette gjennom datamaterialet.

Ved å kombinere to metoder hvor det eksisterer prinsipielle forskjeller, finnes det likevel et pragmatisk perspektiv der kritisk realisme bevarer empirismens vekt på objektivitet, samtidig som den vektlegger betydningen av menneskelige meninger (Frauley, 2004). Kritiske realister anerkjenner at sosiale fenomener i seg selv er meningsfulle, og at mening ikke kan måles og telles, men må forstås (Bhaskar, 2013). Velkjent vil kvantitativ metode gi informasjon om fenomener i form av tall**.** Statistiske analyser kan vise ulike sammenhenger mellom variabler, men det er forskeren som må frambringe relevante aspekt for å konstruere ny kunnskap (Nash, 2005). I den kvalitative delen vil det eksistere en fortolkende dimensjon når det gjelder intervjuene. Kritisk realisme etterstreber derfor objektivitet, samtidig som menneskelige handlinger og meninger opprettholdes (Howe, 1992). Målet med vår studie er å finne mulige sammenhenger mellom ulike fenomen, og ved å legge et kritisk realistisk ståsted til grunn vil dette skape en holistisk tilnærming. I likhet med Greene m. fl. (1989) mener vi at en kombinasjon mellom de ulike metodene kan skape nye innsikter, dypere forståelse og ulike synsvinkler. Dette vil være et hovedargument for vårt metodiske valg i denne studien.

3.4 Kvantitativ del

I denne delen av kapittelet vil de metodiske aspektene ved den kvantitative delen av studien bli presentert. Valg av design og datainnsamling, utvalg og populasjon, prosedyre for datainnsamling, samt en kort diskusjon av operasjonaliseringen av variablene vil i det følgende beskrives. Videre presenteres statistiske analysestrategier som er relevant for vår studie. Når det gjelder kvalitetssikring vil ulike validitets- og reliabilitetsaspekt bli kommentert gjennomgående i dette kapittelet. Målefeil og etiske betraktninger vil også bli diskutert gjennomgående i kapittelet.

Det kvantitative materialet som blir brukt i denne studien baserer seg på en longitudinell studie kalt «Opplevelsen av livet i skolen» (se vedlegg 3). Prosjektet er ledet av Per Frostad, professor ved NTNU og Per Egil Majavatn, førsteamanuensis ved NTNU. Her følges elever fra 10. klasse og til VG3 (2015-2018), og det er i alt gjort fire runder med spørreskjemaundersøkelser. For hver datainnsamling har man forsøkt å nå alle elever på trinnet ved de deltagende skolene. Slik at noen elever har deltatt i alle runder, mens andre bare deltar en eller to eller tre runder. For vår studie har vi hatt tilgang til data fra VG1 (samlet inn høsten 2015) og data fra VG2 (samlet inn våren 2017). Vi har valgt å fokusere på data som gjelder de elevene som både deltok i VG1 og i VG2, og ved å bare følge denne gruppen av elever har vi en begrenset panelstudie med to måletidspunkt. Det å følge de samme elevene både ved oppstarten i VG1 og på slutten i VG2 gjør det mulig å se hvordan emosjonelle problemer og intensjon om å slutte endrer seg over tid, samt om det er endringer i hvilke faktorer som spiller inn på dette. Datainnsamlingen til prosjektet ble gjennomført med papirbasert spørreskjema (se vedlegg 4a og 4b) og ble administrert av personer tilknyttet prosjektet. Spørreskjemaene ble scannet og lagt inn i en database som er grunnlaget i denne studien. For å kunne knytte elevene som besvarte undersøkelsen begge årene var undersøkelsen ikke anonymisert, imidlertid ble navnene fjernet etter sammenkoblingen. En konsekvens av dette kan bidra til systematiske målefeil der elevene feilrapporterer på grunn av sosial ønskelighet (Furr, 2011; Podsakoff, 2003). Til tross for at det på forhånd ble forsikret om at svarene til respondenten ikke ble vist til noen andre enn de som var tilknyttet prosjektet (se vedlegg 3) kan det likevel ha oppstått en usikkerhet. På denne måten kan elevene kan ha svart det de tror er forventet av dem, noe som påvirker den ytre validiteten (ibid.).

3.4.1 Utvalg og populasjon

I denne studien ble det foretatt et bekvemmelighetsutvalg der utvalget av skoler ble valgt på grunnlag av tilgjengelighet og beliggenhet (McQueen og Knussen, 2006). Utvalget representerer 13 ulike videregående skoler i Trøndelag. Der åtte av skolene har en beliggenhet i Trondheim kommune, mens de fem resterende skolene ligger i nabokommunene. Skolene i utvalget er både større og mindre skoler, noe som gir mangfold i vårt utvalg. Dette bringer oss videre til ytre validitet som handler om å sikre generaliseringen fra utvalget fra datainnsamlingen til populasjonen (Ringdal, 2013). Ved å regne ut på svarprosent, gjennomføre en representativitetsanalyse og missing data (mangelfulle svar) får vi et bilde av den ytre validiteten. Av det opprinnelige bruttoutvalget på 2918 elever besvarte 2507 elever spørreskjemaet i VG1, noe som gir en svarprosent på 86 prosent. Ved målingen i VG2 var bruttoutvalget på 2690 elever, og her fikk man et nettoutvalg på 2122 elever, og en svarprosent på 79 prosent. Av disse elevene var det 1695 elever som både svarte på spørreskjemaet i VG1 og i VG2, og det gir en endelig svarprosent på 58 prosent.

Tabell 1: Bruttoutvalg, nettoutvalg og svarprosent

	VG1	VG2	VG1/VG2
Bruttoutvalg	2918	2690	2918
Nettoutvalg	2507	2122	1695
Svarprosent	86	79	58

Som vi ser av tabell 1, så får vi en betydelig lavere svarprosent ved bare å ta med elevene som deltok i begge runder. Vi har likevel valgt å gjøre dette fordi våre funn kan bidra til nye innsikter og forståelse rundt elevers opplevelse av skolehverdagen med vekt på støtte, emosjonelle problemer og intensjon om å slutte på videregående skole. Ifølge Ringdal (2013) og Holand (2006) vil en svarprosent som ligger på omtrent 60 prosent regnes som en god.

Utvalgsfeil og dekningsfeil er typiske målefeil. Utvalgsfeil kan skje ved frafall og medføre at utvalget ikke er representativt for populasjonen (Ringdal, 2013). Et slikt frafall kan være at elevene bytter linje, bytter skole eller flytter fra Trøndelag mellom målingene. Andre årsaker

til hvorfor noen av elevene ikke har svart kan være sykdom eller ønske om å ikke besvare undersøkelsen. Dekningsfeil vil være at utvalget ikke dekker alle egenskapene som tilhører populasjonen, og på denne måten ikke er representativt for populasjonen (ibid.). I vår studie har vi ikke mulighet til å undersøke om utvalget svarer annerledes enn populasjonen, men gjennom en representativitetsanalyse kan vi sammenlikne fordelinger for nettoutvalget med populasjonen for noen relevante dimensjoner. På denne måten reduserer vi usikkerheten knyttet til frafallet i vår studie.

3.4.2 Representativitetsanalyse

Som vi kan se i tabell 2 er det flere jenter i vårt utvalg, men i populasjonen er det flest gutter. Når det gjelder prosentvis fordeling av studieretning var det en forskjell i fordelingen i utvalget og populasjonen. I utvalget befinner det seg en overvekt av elever på studiespesialisering for begge år, men i populasjonen er det yrkesfag som har en liten overvekt. Ved å bruke tall fra populasjonen sammenlignet med tall fra vårt utvalg (N=1695) utgjorde utvalget i vår studie ca. 40 prosent av populasjonen. Ut ifra disse analysene har vi grunnlag til å anta at den ytre validiteten er akseptabel. I tillegg representerer vårt utvalg både byskoler og skoler i landlige områder, noe som gir oss mulighet til en generalisering tilbake til populasjonen.

Tabell 2: Representativitet fordelt på kjønn og studieretning i populasjonen og utvalget

	Prosentvis fordeling i populasjonen		Prosentvis fordeling i vår studie	
	2015	**2017**	**2015**	**2017**
Jenter	49	49	51	51
Gutter	51	51	49	49
Yrkesfag	53	54	42	43
Studiespesialisering	47	46	59	57
N	**4295**	**3866**	**1695**	**1695**

Merknad: Tall fra Utdanningsdirektoratet (u.å).

En annen viktig dimensjon er missing data (mangelfulle svar) som kan true studiens ytre validitet med at respondenten ikke har svart på undersøkelsen i sin helhet, eller bare har svart på noen utvalgte spørsmål. Dette kan medføre skjevhet i utvalget og resultere i målefeil (Brick & Kalton, 1996). Vi vil i resultatkapittelet gjengi hvor mange elever som er inkludert i de ulike tabellene, og det ser ut til at det er de færreste av elevene som ikke har besvart de

spørsmålene som analyseres i denne oppgaven. Dette kan tyde på at elevene har forstått spørsmålene i spørreskjemaet, og reduserer derfor tilfeldige målefeil.

3.4.3 Spørreskjema og måleinstrument

Pålitelige målinger innen pedagogisk forskning er avhengig av blant annet gode måleinstrumenter, da mange teoretiske begrep ikke er direkte observerbare (Furr, 2011). Måleinstrumentet i denne studien baserer seg på en spørreundersøkelse med ulike spørsmål, påstander og svarkategorier. Ettersom spørreundersøkelsen er en del av et større samarbeidsprosjekt mellom Trøndelag fylke og NTNU har vi gjort et utvalg av variabler og indikatorer som er relevante for våre forskningsspørsmål.

Den teoretiske vurderingen som ligger til grunn for utvalget av variabler er presentert i teorikapittelet, og baserer seg i hovedsak på ulike internasjonale studier. Siden denne studien benytter seg av foreliggende data, vil allmenn kildekritikk være vesentlig å undersøke med tanke på datamaterialets reliabilitet. Ved å undersøke bakgrunnen til utvalgte variabler, spørsmålsformuleringer og hvordan datamaterialet ble samlet inn vil man kunne redusere eventuelle målefeil og øke studiens pålitelighet (Ringdal, 2013). Det er derfor relevant å nevne at selv om en skala er utprøvd og validert på en gruppe, betyr ikke det at skalaen er valid i andre målgrupper. På denne måten vil en oversatt skala ikke alltid være sammenlignbar med den originale skalaen. Begrunnelsen for dette vil være ulikheter når det gjelder kulturelle holdninger og verdier. Dette vil kunne gi konsekvenser for om skalaen måler det den skal måle (Furr, 2011). De utvalgte begrepene knyttet til denne studien er latente begreper, og av den grunn er en god operasjonaliseringsprosess nødvendig for å kunne måle dem på en best mulig måte. Vi vil under neste kapittel vurdere operasjonaliseringen på indikatorene som er brukt i spørreskjemaet sammenlignet med teoretiske perspektiver.

3.5 Utvalgte variabler

Studien vi gjør baserer seg på to målinger foretatt i 2015 og 2017, og test-retest-teknikken lar seg derfor gjennomføre. Selv om elevene er de samme ved begge målinger, så kan tidsaspektet påvirke samsvaret mellom variablene, da respondentene eksempelvis kan ha endret holdninger i løpet av halvannet år. Det vil kunne gi mangel på samsvar, uten at det kan forklares av direkte målefeil (Ringdal, 2013). På en annen side vil teoretiske perspektiver,

tidligere forskning og funn basert på datamaterialet gi et refleksjonsgrunnlag som kan ha verdi i et fremtidig perspektiv.

Det vil i det følgende bli presentert og begrunnet for de avhengige variablene emosjonelle problemer og intensjonen om å slutte på videregående. Videre presenteres de ulike støtterelasjonene som i denne studien blir de uavhengige variablene. Emosjonelle problemer, intensjon om å slutte, foreldrestøtte, vennestøtte, medelevstøtte og lærerstøtte er alle latente begreper som ikke kan måles direkte. Hver av de er heller målt ved å slå sammen flere utsagn der svaralternativene er målt som likertskala. Ved bruk av oddetall eller partall i likertskalaer er et omstridt tema innen metodelitteraturen. På den ene siden argumenteres det for å ha en midtpunktkategori (oddetall) som vil gi respondenten mulighet til å svare nøytralt. Det kan være mange respondenter som verken har en sterk negativ eller positiv mening eller holdning, og en midtkategori kunne fange opp dette (Bradburn, Sudman & Wansink, 2004). På den andre siden argumenteres det for ikke å ha et midtpunkt (partall), og dette handler om at respondenten gjennom midtkategorien kan kamuflere sine oppriktige meninger. Dette kan resultere i mulige målefeil, som kan få konsekvenser både for validiteten og reliabiliteten (Garland, 1991). Vi skal videre i dette kapittelet presentere studiens variabler, og i resultatdelen vil vi gjennomføre empirisk kvalitetssikring av disse.

3.5.1 Emosjonelle problemer

Variabelen emosjonelle problemer ble målt ved hjelp av screeninginstrumentet SDQ (Goodman, 2001). Elevene svarte på en gradert skala fra 0 til 2 der 0 betyr «stemmer ikke», 1 betyr «stemmer delvis» og 2 betyr «stemmer helt». Denne skalaen er utviklet av Goodman (2001). Siden denne skalaen bare har tre verdier og er på ordinalnivå, så er det noe utfordrende å kvalitetssikre det sammensatte målet gjennom faktoranalyse og cronbachs alfa. En forutsetning for å bruke slike parametriske statistiske teknikker er at skalaen er normalfordelt og befinner seg på minimum et intervallnivå (Bjerkan, 2012; Clausen & Johansen, 2012; Ringdal, 2013). I vår studie vil dette medføre en begrensning, men SDQ er samtidig et meget utbredt instrument som blant annet er oversatt til over 80 språk. Kornør og Heyerdahl (2014) fant i en gjennomgang av tre studier relatert til den norske oversettelsen av SDQ-skalaens psykometriske kvaliteter, at den eneste underskalaen som hadde tilfredsstillende intern konsistens, var skalaen for emosjonelle problemer (se vedlegg 7a). Emosjonelle problemer ansees derfor som en tilfredsstillende skala.

Det sammensatte målet «emosjonelle problemer» består av fem utsagn og varierer fra 0 (lite symptomer) til 10 (mye symptomer) på emosjonelle problemer (Heyerdahl, 2003; Kornør & Heyerdahl, 2017). Dette gjør at man kan «presse» variabelen opp på et høyere målenivå (Ringdal, 2013; Clausen & Johansen, 2012). Påstandene i spørreskjemaet for emosjonelle problemer var: «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, jeg blir lett skremt». For å vurdere operasjonaliseringen av begrepet emosjonelle problemer har vi sammenlignet den norske oversettelsen med den engelske versjonen av Goodman (2001). Oversettelsen vurderes til å være godt operasjonalisert, i tråd med at indikatorene omhandler emosjoner og vansker på et tidlig stadium. De er ment til å reflektere symptomene: somatiske plager, bekymringer, ulykkelighet, klengete og frykt. Eksempelvis vil dette være samsvarende med definisjonen til Haugen (2008a) av emosjonelle vansker. Det begrunnes med at symptomer som nervøsitet, nedstemthet, hodepine og kvalme indikerer atferd som vanskeliggjør ungdommenes liv i ulik grad**.**

3.5.2 Intensjonen om å slutte

Intensjon om å slutte på videregående er basert på ulike påstander fra Valås (2001), Vallerand m.fl. (1992) og Mjaavatn og Frostad (2014). Operasjonaliseringen av utsagnene vurderes til å være god, da de måler ulike sider av intensjonen om å slutte, noe som samsvarer med teoretiske perspektiver jf. Tinto (1987) og Rumberger (2011). Elevene skulle svare på en gradert skala der 1 betyr «helt usant» og 6 betyr «helt sant», og man brukte seks verdier for å få frem nyanser av respondentens mening om påstanden (DeVellis, 2016).

Spørreskjemaet hadde følgende påstander: «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 skolen 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». Av den empiriske kvalitetssikringen (resultatdel) vil det gå frem at det sistnevnte utsagnet (ingen venner) ladet på ensomhet heller enn intensjon om å slutte, og dette utsagnet er ikke med i det sammensatte målet vi har konstruert. I kapittel fire presenteres forekomst på de ulike indikatorene fordelt på kjønn og studieretning.

3.5.3 Sosial støtte

Variabelen sosial støtte ble målt gjennom deler av måleinstrumentet Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS). Dette er utviklet av Malecki, Demaray, Elliott og Nolten (2000). Denne skalaen skal måle elevenes opplevelse av støtte med underdimensjonene foreldrestøtte, lærerstøtte, medelevstøtte og vennestøtte. De ulike indikatorene ble slått sammen til ulike sammensatte mål på ulike støtterelasjoner. Når det gjelder operasjonaliseringen av de ulike støttevariablene mener vi den oversatte skalaen er godt representert i forbindelse med teorien. Dette har en sammenheng med at teorikapittelet om sosial støtte baserer seg blant annet på teorier av Malecki og Demaray (2002). Imidlertid vil en oversatt skala kunne få konsekvenser for begrepsvaliditeten jf. Furr (2011). Til tross for at CASSS har vært en inspirasjonskilde til spørsmål i spørreskjemaet, vil endringer av indikatorene medføre en usikkerhet knyttet til kvaliteten på skalaen (se vedlegg 7c). Alle de ulike støttevariablene har en likertskala med seks punkter for å oppnå graderte svaralternativer som gir nyanser av respondentens mening om påstanden (DeVellis, 2016). Av den grunn kan variabelen variere fra 1-6. For å få en oversikt over forekomst på de ulike indikatorene se vedlegg 10. Nedenfor presenteres underdimensjonene av sosial støtte.

Støtte fra foreldre skulle prøve å fange opp i hvilken grad foreldre gir råd og stiller opp. Utsagnene er utviklet av Malecki og Demaray (2002) og Frostad og Mjaavatn (2015). Elevene skulle svare på en gradert skala der 1 betyr «svært usant» og 6 betyr «svært sant». Skalaen bestod av følgende indikatorer: «Foreldrene mine gir meg gode råd», «Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer», «Foreldrene mine støtter meg hvis jeg ikke har det så bra» og «Jeg trives sammen med foreldrene mine».

Når det gjelder lærerstøtte hadde Mjaavatn og Frostad utviklet en skala for emosjonell lærerstøtte og en for instrumentell lærerstøtte basert på CASSS (se vedlegg 7c). Det diskuteres i litteraturen om støtte fra lærer kan defineres som et flerdimensjonalt begrep. Det vil være vesentlig å nevne aspektet Federici og Skaalvik (2017) legger frem om skillet mellom instrumentell- og emosjonell støtte fra lærer (ibid.). Ut ifra et teoretisk perspektiv kan disse begrepene skilles fra hverandre. På en annen side påpeker Federici og Skaalvik (2017) at elevene opplever praktisk hjelp i skolerelaterte situasjoner som et tegn på at læreren bryr seg (ibid.). Variabelen emosjonell støtte fra lærer hadde som hensikt å fange opp blant annet i hvilken grad elevene opplevde læreren som oppmuntrende og støttende. Derimot

instrumentell støtte skulle fange opp i hvilken grad elevene opplevde læreren som hjelpsom i skolerelaterte situasjoner. Elevene skulle svare på en gradert skala der 1 betyr «svært usant» og 6 betyr «svært sant». Utsagnene under emosjonell støtte i spørreskjemaet var: «Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg», «Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte», «Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til» og «Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål». Når det gjelder variabelen instrumentell støtte var påstandene: «Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner», «Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har», «Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår» og «Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det». Begrepene emosjonell- og instrumentell støtte fra lærer ble ut ifra vår faktoranalyse vurdert som èn faktor, og vi valgte derfor å indeksere denne faktoren til «lærerstøtte» (se vedlegg 7c).

Variabelen støtte fra medelever hadde som hensikt å måle i hvilken grad elevene var hyggelige og viste respekt for hverandre. Elevene skulle svare på en gradert skala der 1 betyr «svært usant» og 6 betyr «svært sant». Påstandene i spørreskjemaet var: «Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg», «Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg», «Andre elever i klassen min sier positive ting om meg» og «Andre elever i klassen min behandler meg med respekt». Mens variabelen støtte fra venner skulle prøve å fange opp hvilken betydning vennene hadde på fritiden. Elevene skulle svare på en gradert skala der 1 betyr «svært usant» og 6 betyr «svært sant». Påstandene var: «Jeg har venner utenom skolen som gjør ting sammen med meg», «Jeg har venner utenom skolen som er hyggelige mot meg», «Jeg har venner utenom skolen som sier positive ting om meg» og «Jeg har venner utenom skolen som behandler meg med respekt».

3.5.4 Bakgrunnsvariabler

Foreldrenes utdanningsnivå var opprinnelig delt inn i en skala på fire nivå som skilte mellom utdanning på minimum grunnskolenivå (1), videregående skole (2), høgskole/universitet, inntil 3 år (3) og høgskole/universitet, mer enn tre år (4). Vi anså det som hensiktsmessig å dele foreldrenes utdanningsnivå inn tre nivå: lav, middels og høy. Vi valgte derfor å slå sammen grunnskole og videregående skole noe vi mener tilsvarer et lavt utdanningsnivå. I tillegg valgte vi å skille om mor og far hadde tatt kortere utdanning ved universitet/høgskole (inntil tre år er middels) eller hadde lengre utdanning (minimum tre år som tilsvarer bachelor

og er definert av oss som høy). Mor og far med lavt utdanningsnivå er valgt som referansekategori.

Vi har valgt å benytte oss av gjennomsnittlig grunnskolepoeng til utvalget, fordi dette blir et samlemål for alle karakterene. Vi kunne også ha brukt elevenes egenrapporterte karakterer som de fikk på sist prøve i norsk, matte og engelsk, men vi mener det er mer pålitelig å bruke innhentede grunnskolepoeng fra STFK. I tillegg er karaktergjennomsnitt et utbredt mål som sier noe om elevenes akademiske prestasjoner (Robbins m.fl., 2004).

I studien vil vi se på betydningen av sosial støtte for intensjon om å slutte/emosjonelle problemer for ulike undergrupper av elever. Vi har valgt å gjøre separate analyser for gutter og jenter, og så har vi også valgt å skille mellom elever på yrkesfag og i studiespesialiserende. Kjønnsdimensjonen er viktig da jentene er overrepresentert med emosjonelle problemer og guttene er overrepresentert blant de som slutter (Bakken, 2017; Hernes, 2010; Markussen & Seland, 2012; Statistisk sentralbyrå 2017a). Det er mange ulike studieretninger i videregående opplæring, men vi valgte en todeling for å ikke komplisere analysene alt for mye. En god grunn til å skille yrkesfag og studiespesialiserende er at elever på yrkesfag oftere slutter på skolen enn elever på studiespesialiserende (Statistisk sentralbyrå, 2017c).

3.6 Statistiske analyser

Alle statistiske analyser av kvantitative data ble gjennomført i programvaren SPSS (versjon 25.0). Som første ledd i analyseprosessen foretok vi en kvalitetssikring av sammensatte mål. For å få en oversikt over datafordeling har vi gjennom ulike frekvensfordelinger vist forekomsten av emosjonelle problemer, intensjonen om å slutte på videregående og sosial støtte fordelt på kjønn og studieretning. Videre vil bivariate korrelasjonsanalyser og hierarkisk regresjonsanalyser gi mulighet for å undersøke samvariasjon og signifikante sammenhenger. For å sikre statistisk validitet har vi benyttet ulike analyser som i det følgende utdypes. Resultatene fra disse analysene vil presenteres i kapittel fire.

3.6.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål

En forutsetning for kvalitet i pedagogisk forskning er endimensjonale begreper, og dette er sikret gjennom faktoranalyse i denne studien. Faktoranalyse er en statistisk metode som ofte brukes for å undersøke og evaluere om indikatorene som har til hensikt å måle det samme

fenomenet, faktisk gjør dette (Ringdal, 2013). Pallant (2013) viser til .40 som en nedre grense for hva som ofte anses å være en akseptabel faktorladning, og betegner .60 som en sterk faktorladning. I denne studien har vi brukt eksplorerende faktoranalyse med Maximum likelihood som estimeringsmetode for å undersøke om det foreligger noen mønstre i korrelasjonen mellom variablene. På denne måten kan vi også måle begrepsvaliditeten til de latente begrepene som er brukt i spørreskjemaet. Dimensjonene (faktorene) er her ikke spesifisert på forhånd, hvor analysen bare gir informasjon som må tolkes før man kan foreta en slutning om antall dimensjoner (Pallant, 2013; Ringdal, 2013). Ved å velge Direct oblimin som rotasjonsteknikk kunne vi se om faktorene korrelerte med hverandre. På denne måten vil man forenkle faktorstrukturen som bidrar til fortolkningsprosessen. Ved å sjekke intern konsistens med Cronbachs alfa vil vi kunne indikere om de utvalgte variablene er godt operasjonalisert. Imidlertid bekrefter ikke Cronbachs alfa en god empirisk måling av latente begrep, men det er en forutsetning for god operasjonalisering (Clausen & Johansen, 2012). Cronbachs alfa varierer fra 0 til 1, og ifølge Furr (2011) vil en alfa-koeffisient på > .70 og <.95 bli ansett som tilfredsstillende. Men det kommer an på hvor mange indikatorer man har, og derfor er det også klokt å undersøke bivariate korrelasjoner.

3.6.2 Deskriptiv statistikk

Deskriptiv statistikk gjør det mulig å vurdere kvaliteten på datamaterialet som brukes i analysene (Valås, 2007). Ved å måle gjennomsnitt, standardavvik og skjevhet fikk vi et overblikk over skjevhet, sentraltendens og spredning i datamaterialet. Sammen gir disse analysene grunnlag for videre tolkning av datamaterialet. Ved å lage en oversikt over en prosentvis fordeling på ulike indikatorer på emosjonelle problemer, intensjonen om å slutte og støtte, har vi muligheten til å nyansere viktige aspekt som åpner for sammenligning mellom gruppene.

3.6.3 Bivariat korrelasjonsanalyse

Bivariat korrelasjonsanalyse er brukt for å beskrive styrken på den lineære samvariasjonen mellom de utvalgte variablene i undersøkelsen (Ringdal, 2013). I analysene av det foreliggende datamaterialet ble det inkludert ulike korrelasjonsmål på grunn av variablenes ulike målenivå. Med de ulike koeffisientene Pearsons r, punkt biserial-r og phi kan vi studere samvariasjonen mellom variablene (Kleven, 2013). Ifølge Pallant (2013) varierer korrelasjonskoeffisienten mellom -1 og 1. En positiv korrelasjon innebærer at når den ene variabelen øker, øker også den andre. Mens en negativ korrelasjon innebærer at økning i

størrelse på den ene variabelen vil medføre en reduksjon av den andre (Pallant, 2013). Det finnes ingen fasitsvar på hva som er en høy eller lav korrelasjon i metodelitteraturen. I samfunnsvitenskapelige undersøkelser kan man som en tommelfingerregel si at en korrelasjonskoeffisient mellom .10 og .29 viser lav samvariasjon, .30 og .49 en moderat samvariasjon og mellom .50 og.1.0 viser sterk samvariasjon mellom variablene (Pallant, 2013; Ringdal, 2013; Valås, 2007).

3.6.4 Hierarkisk regresjon

I regresjonsanalysene ble det foretatt hierarkiske regresjoner for å undersøke om det eksisterte signifikante sammenhenger mellom uavhengig og flere avhengige variabler. På grunn av problemstillingen har vi valgt ut emosjonelle problemer og intensjonen om å slutte som avhengige variabler, og må derfor benytte oss av to regresjonsmodeller. Vi har valgt å bruke hierarkisk regresjonsanalyse der vi har lagt de uavhengige variablene stegvis i blokker (Pallant, 2013). Den første hierarkiske regresjonsanalysen (se vedlegg 8a og 8b) omhandler faktorer som spiller inn på emosjonelle problemer og ble delt inn i følgende blokker: blokk 1: utdanningsnivå til foreldre, blokk 2: grunnskolepoeng og blokk 3: ulike støtterelasjoner. I den andre hierarkiske regresjonsanalysen (se vedlegg 9a og 9b) ble faktorer som spiller inn på intensjonen om å slutte på videregående delt inn i tre blokker. Blokk 1 ble delt inn med utdanningsnivå til foreldre og grunnskolepoeng. I den andre blokken ble det lagt inn de ulike støtterelasjonene, og i blokk tre ble holdningsvariablen emosjonelle problemer lagt til.

Ut ifra teoretiske vurderinger kunne vi på forhånd anta noe om hvilke variabler som forklarte mest av variansen (Johannessen, 2009). I regresjonsmodellene har vi oppgitt korrelasjonskoeffisienten, justert R^2, som beskriver hvor mye en ny blokk i analysen endrer modellens prediksjonsevne (Pallant, 2013). På denne måten kan vi undersøke effekten i hver blokk. I tillegg inneholder modellen den ustandardiserte koeffisienten (B) som viser sammenhengen mellom variabler med den måleenheten som benyttes for hver av faktorene (Ringdal, 2013). Mens den standardiserte regresjonskoeffisienten (Beta) vil angi effekten av hvilke variabler som har størst betydning for regresjonsmodellen. Beta-verdiene har en standardisert verdi på en skala fra -1 til 1 (Field, 2009). Signifikansnivået er markert med (*). For å styrke eventuelle funn fra denne studien, gjennomførte vi sensitivitetsanalyser med datamaterialet fra 2017. På denne måten kan vi vurdere usikkerheten knyttet til resultatene (Saltelli, 2002). Denne analysen gir derfor grunnlag for å avgjøre hvilke av de uavhengige

faktorene som relativt sett er viktigst. For å kvalitetssikre regresjonsanalysene ble det aktuelt å teste fravær av følgende forutsetninger: ikke-lineære parameter, multikollinearitet, autokorrelasjon, innflytelsesrike enheter og heteroskedastisitet (Ringdal, 2013). Vi vil presisere at disse forutsetningene er testet for hele utvalget.

3.7 Kvalitativ del

I denne delen av kapittelet vil de metodiske aspektene rundt det kvalitative datamaterialet bli presentert. Det vil i det følgende bli redegjort for utvalg av informanter og hvordan datainnsamling foregikk i våren 2017. En kvalitativ tilnærming ga oss muligheten til å gå i dybden der elevenes refleksjoner tydeliggjøres, til tross for at denne metodologiske forankringen kun skal underbygge de kvantitative funnene. Som nevnt tidligere ga vår deltakelse i forskningsprosjektet «Opplevelsen av livet i skolen» ved NTNU tilgang til allerede innsamlet datamateriale. I 2017 gjennomførte Jan Arvid Haugan, førsteamanuensis ved NTNU og Lena Haller Buseth, universitetslektor ved NTNU, 16 fokusgruppeintervju med 84 elever fra yrkesforberedende studieretninger i Trøndelag fylke (se vedlegg 6). Utvalgte skoler i sørlig del av Trøndelag fylke ble oppsøkt, og ulike kontaktpersoner hjalp til med å rekruttere elever på bakgrunn av egenskaper og kvalifikasjoner. Det ble i denne sammenheng foretatt et strategisk utvalg av informanter (Tjora, 2017). Denne rekrutteringen har hatt betydning for de tykke beskrivelsene under intervjuene, noe som har gitt oss tilgang til en dypere forståelse som påvirker denne studiens overførbarhet.

Når det gjelder intervjuforberedelsene ble det utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 5). Intervjuguiden bygger på funn fra de kvantitative tendensene fra siste året på ungdomsskolen og VG1. Spørsmålene ble derfor formet så åpne som mulig da Haugan og Buseth ønsket å anskaffe elevenes erfaringer, meninger og holdninger om livet i skolen. Det ble brukt fokusgruppeintervju som forskningsmetode der gruppene ble delt inn i guttegrupper og jentegrupper på 5-6 stykker, og intervjuene varte i omlag 60 minutter.

Et fokusgruppeintervju er hensiktsmessig for å skaffe informasjon om elevenes liv, og i tillegg vil et slikt gruppeintervju fange interaksjoner mellom informantene, samt holdninger til ulike tema (Tjora, 2017). I den forbindelse kan fokusgruppeintervju bidra til at individet i interaksjon med andre deltakere bli mer bevisst på sitt eget ståsted, eller bidra til nye tanker og refleksjoner (Ringdal, 2013; Thagaard, 2013; Tjora, 2017). I motsetning til et individuelt

intervju vil et gruppeintervju kunne gi trygghet der alle deltar. Imidlertid kan dette designet medføre at noen individ blir får mindre oppmerksomhet, slik at en tendens kan være at dominerende synspunkt synliggjøres. Derfor er det viktig at forskeren styrer og modererer diskusjonen, og fremmer de personene som uttrykker en tilbaketrukken atferd (Ringdal, 2013; Thagaard, 2013). I diskusjonsdelen refererer vi til informantene ved bruk av betegnelser som: «jente» og «gutt». For å skille mellom individene i gruppene bli disse eksempelvis nummerert «J1/G1». Dette er gjort for å avpersonifisere informantene.

På grunn av vår fraværende rolle når det gjelder datainnsamlingen fikk vi blant annet ikke kommentert hvordan interaksjonen mellom elevene var, noe som kan svekke studiens reliabilitet. På en annen side ga tilgangen til ferdig transkriberte intervju tilgang til elevenes beskrivelser av hvordan de opplever skolen. Tradisjonelt vil begrepet fenomenologi innen kvalitativ forskning ifølge Nyeng (2012) basere seg på interessen av å forstå sosiale fenomener ut ifra informantenes egne perspektiver. Ved å søke forståelse gjennom elevenes egne erfaringer vil en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming være gjeldende. I denne tilnærmingen oppstår mening gjennom et fortolkende samspill (Thagaard, 2013). På denne måten vil elevene i denne undersøkelsen bidra til å skape mening kun hvis det kan sees som en del av en større sammenheng (Thagaard, 2013). I en slik hermeneutisk tilnærming vil fortolkningen kontinuerlig veksle mellom helhet og enkeltdeler (Alvesson & Sköldberg, 2008). Eksempelvis vil funn fra den kvantitative delen prege fortolkningen av de kvalitative transkripsjonene i tråd med den hermeneutiske sirkelen (Thagaard, 2013). På den ene siden vil ikke en pragmatisk tilnærming gi oss mulighet til en fullstendig objektiv sannhet jf. kritisk realisme. På en annen side har ferdig transkriberte intervju gitt oss muligheten til meningsfortetting der vi ønsker å vise til menneskelige og relasjonelle sammenhenger. Dette kan gi tilgang til unik kunnskap, men som er kontekstavhengig.

Som en innledende fase av analysearbeidet hadde vi på forhånd valgt ut ulike kategorier basert på funn fra det kvantitative datamaterialet jf. en deduktiv tilnærming. Disse kategoriene var: ulike støtterelasjoner, opplevelsen av skolen, ulike utfordringer og intensjonen om å slutte på videregående. Denne teknikken bidro til en systematisk framdrift i analysearbeidet som dannet sentrale meningsenheter knyttet til de kvantitative funnene. Det er viktig å bemerke at vår forforståelse og erfaringer preger selve tolkningsprosessen. Derfor har det vært vesentlig å redegjøre for vår fremgangsmåte i selv forskningsprosessen.

3.8 Etiske refleksjoner rundt vår rolle i forskningsprosjektet

Siden datamaterialet som blir brukt i denne studien er en del av et større samarbeidsprosjekt var prosjektet allerede meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (se vedlegg 2). Elevenes foreldre ble informert om undersøkelsen på forhånd og elevene fikk på forhånd beskjed om at det var frivillig å delta og at de kunne trekke seg underveis. Datainnsamlingen ble gjennomført med papirbasert spørreskjema og ble administrert av personer tilknyttet prosjektet. Det vil likevel være vesentlig å diskutere frivillighetsaspektet. På grunn av at innsamlingssituasjonen foregikk inne i ulike klasserom, og Fylkeskommunen hadde på forhånd sendt ut et skriv til de ulike skolene der de sterkt oppfordret til deltakelse. På denne måten kunne elevene ha følt seg presset til å svare. På en annen side kan dette være en av grunnene til en nokså høy svarprosent, noe som gagner studiens ytre validitet.

Ettersom denne studien baserer seg på et ferdig innsamlet datamateriale vil dette få konsekvenser for vår mulighet til påvirkning når det gjelder etiske aspekt. Med et ståsted som bærer preg av avstand til forberedelser, utarbeidelse og gjennomføring vil det medføre en passiv forskerrolle. Man kan derfor diskutere om vår rolle i datainnsamlingsprosessen vil medføre en svakhet. Vi har derfor ikke hatt mulighet til å påvirke ulike deler av forskningsprosessen som vil ha betydning for resultat og funn. Når det er sagt vil forskningsetikk innen kvantitativ og kvalitativ forskning bestå av god forskningsmetodisk innsikt. Vi har under hele forskningsprosessen gjort viktige valg som har vært avgjørende for våre funn. En fordel i vår studie vil likevel være at spørreskjema og intervjuguide er utarbeidet av erfarne ansatte ved NTNU. Vi har hatt god dialog med forskerne underveis som gir oss mulighet til å være transparent. Slik sett kan vi opparbeide oss en mer objektiv tilnærming til datamaterialet i analyseprosessen. Avstanden har derfor har gitt oss et kritisk blikk, noe som kan være en fordel når det gjelder vitenskapelig troverdighet og redelig forskning.

4.0 Resultater

I denne delen av oppgaven presenteres ulike funn gjort gjennom analyser i SPSS. Vi har forsøkt å strukturere funnene etter en kronologisk og meningsfull orden, og våre utarbeidede hypoteser vil besvares under relevante analyser. Det vil først bli presentert kvalitetssikring av sammensatte mål, videre en oppsummering av deskriptiv statistikk som gjør det mulig å vurdere kvaliteten på datamaterialet. Dernest vil bivariate korrelasjonsanalyser bli lagt frem for å se sammenheng mellom variablene. Til slutt vil det foreligge funn og tolkninger ut ifra en overordnet hierarkisk regresjonsanalyse, som videre er splittet i kjønn og studieretning. På denne måten vil funn fra de empiriske analysene ha betydning for problemstillingen: *Hvilke støtterelasjoner har sammenheng med emosjonelle problemer og intensjon om å slutte blant et utvalg av elever i Trøndelag fylke?*

4.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål

For å se om spørsmålene i spørreskjemaet målte de begrepene det var ment å måle, ble det gjennomført faktoranalyser. På grunn av ulikt målenivå har vi kjørt tre separate faktoranalyser. Faktorladninger under 0.3 vises ikke i tabellene.

4.1.1 Emosjonelle problemer og intensjon om å slutte

I vedlegg 7a vises resultat fra faktoranalysen knyttet til den avhengige variabelen emosjonelle problemer. Siden denne variabelen hadde et annet målenivå enn de resterende, ble emosjonelle problemer kjørt i en separat faktoranalyse. I vedlegget vises den fulle faktoranalysen med alle utsagnene i rammeverket til SDQ (kun for 2017). Vi har valgt å ta med disse for å vise at emosjonelle problemer har en tilfredsstillende dimensjonalitet. Emosjonelle problemer inneholdt fem indikatorer og kom ut som èn faktor, og hadde en god reliabilitet (α =.77) for 2015 og (α =.77) for 2017.

Variabelen intensjon om å slutte ble opprinnelig kjørt i samme faktoranalyse som ensomhet, da spørsmålene var tett knyttet sammen i spørreskjemaet, hadde samme skala, og tidligere forskning viser at ensomhet har stor forklaringskraft på intensjon om å slutte (Mjaavatn & Frostad, 2014). Denne analysen finnes som vedlegg 7b, og det ble da oppdaget at indikatoren (slutte på grunn av ingen venner) ladet på faktoren for ensomhet, og den ble derfor fjernet. Variabelen intensjon om å slutte hadde god reliabilitet (α =.76) for 2015 og (α =.81) for 2017.

Med grunnlag i faktoranalysen dannet de fem indikatorene, den sammensatte variabelen intensjon om å slutte.

4.1.2 Sosial støtte

I vedlegg 7c vises faktoranalysene for de uavhengige støttevariablene. Som nevnt tidligere kan det skilles mellom instrumentell og emosjonell støtte fra lærer (Federici & Skaalvik, 2017). Primært var støtte fra lærer delt inn i to variabler. Ifølge faktoranalysen utpekte alle åtte indikatorene seg som èn faktor. Av den grunn valgte vi å indeksere indikatorene til «lærerstøtte». Overordnet splittet støttevariablene seg i gode dimensjoner, og støtte fra foreldre, lærere, medelever og venner har gode faktorladninger og god intern konsistens (se vedlegg 7c).

4.2 Deskriptiv statistikk for alle variablene i studien

Vi har foretatt deskriptive analyser for hele utvalget i sin helhet for begge år (se tabell 3). Tabellen viser gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet og missing data for de ulike variablene i utvalget. De variablene der gjennomsnitt ikke er hensiktsmessig (på grunn av dummykoding), er det oppgitt prosentvis forekomst av eksempelvis utdanningsnivået til foreldrene.

I tabell 3 ser vi at skjevheten for variablene «intensjon om å slutte», «foreldrestøtte», «medelevstøtte» og «vennestøtte» for både 2015 og 2017 er over anbefalt grense på 1 (Valås, 2007). Av den grunn må det utføres forsiktighet ved bruk av parametrisk statistikk. I store utvalg vil ikke dette nødvendigvis være gjeldende, og vil ikke i denne sammenheng påvirke våre analyser (Pallant, 2013). Selv om det er 144 missing på det meste for begge år, ser vi ikke på dette som problematisk. Når det gjelder intensjon om å slutte ligger gjennomsnittet på lav intensjon (se histogrammet i figur 3 for sammenligning). På emosjonelle problemer ligger gjennomsnittet også innenfor normalverdiene sammenlignet med britiske normdata (Meltzer, Gatward, Goodman & Ford, 2000). Dette kan tyde på at det er en overvekt på de lavere verdiene som trekker gjennomsnittet ned. Til tross for at sentraltendens forteller noe om utvalget, vil det også være viktig å gjennomføre andre analyser som blir gjennomgått senere i dette kapittelet.

Tabell 3: Gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet og missing for ulike variabler

	Gjennomsnitt/prosent		SD		Skjevhet		Missing	
	2015	2017	2015	2017	2015	2017	2015	2017
Mor middels utdanning	30	30					107	107
Mor høy utdanning	42	42					107	107
Far middels utdanning	23	23					144	144
Far høy utdanning	42	42					144	144
Grunnskolepoeng, snitt	4,24	4,24	0,76	0,76	-0,422	-0,422	111	111
Foreldrestøtte	4,83	5,16	0,998	1,01	-1,152	-1,524	6	10
Medelevstøtte	4,92	4,84	0,89	0,93	-1,017	-1,011	8	11
Lærerstøtte	4,34	4,34	0,97	0,97	-0,500	-0,500	89	54
Vennestøtte	5,28	5,30	0,94	0,93	-1,906	-1,939	15	9
Emosjonelle problemer	3,06	3,35	2,55	2,58	0,74	0,72	47	43
Intensjon om å slutte	1,42	1,60	0,68	0,88	2,26	1,84	44	31

Merknad: For mors og fars utdanning er det presentert prosentvis fordeling av de ulike utdanningsnivåene under kategorien gjennomsnitt.

4.2.1 Frekvenser på indikatorene om emosjonelle problemer

For å få oversikt over hva utvalget har svart på de ulike indikatorene om emosjonelle problemer har vi laget en tabell der vi har fordelt frekvensene etter kjønn, studieretning og år. Førsteinntrykket er at det er en økning av emosjonelle problemer fra 2015 til 2017 uavhengig av kjønn og studieretning (se tabell 4). Jentene på yrkesfag og studiespesialisering svarer «stemmer helt» på påstandene i betydelig større grad enn guttene. Eksempelvis sliter 41 prosent av jentene på yrkesfag med bekymringer mot 16 prosent av guttene i 2017. Det er også tydelig at bekymringene har økt for guttene, da prosentandelen i 2015 var ni prosent. Slår man sammen «stemmer delvis» og «stemmer helt» får man en bekymringsverdig høy prosentandel der faktisk majoriteten sliter med emosjonelle problemer i ulik grad.

Tabell 4: Prosentvis fordeling av ulike indikatorer for emosjonelle problemer

		Yrkesfag				Studiespesialisering			
		Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter
		2015		2017		2015		2017	
«Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme»	Stemmer ikke	38	77	31	67	50	78	43	72
	Stemmer delvis	35	17	40	25	32	18	31	24
	Stemmer helt	27	6	29	8	18	4	26	5
«Jeg bekymrer meg mye»	Stemmer ikke	23	61	21	49	22	49	18	41
	Stemmer delvis	43	30	38	35	42	36	45	41
	Stemmer helt	34	9	41	16	36	15	37	18
«Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten»	Stemmer ikke	47	89	47	84	53	86	56	81
	Stemmer delvis	37	9	36	12	32	12	33	14
	Stemmer helt	16	2	18	4	15	3	11	5
«Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker»	Stemmer ikke	25	52	19	36	29	51	26	42
	Stemmer delvis	43	37	42	45	47	40	42	46
	Stemmer helt	32	11	39	19	25	9	31	13
«Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt»	Stemmer ikke	44	77	53	80	51	73	63	81
	Stemmer delvis	38	20	29	17	38	23	26	14
	Stemmer helt	18	3	18	3	11	4	11	4

4.2.2 Emosjonelle problemer i vårt utvalg sammenlignet med britiske normdata

For å undersøke forekomsten av emosjonelle problemer kjørte vi en analyse av frekvenser. På grunn av den sammensatte variabelen hadde elleve verdier delte vi den i fire. Dette gjorde vi for å sammenligne med de britiske normdataene (SDQ)[3] (Meltzer m.fl., 2000). Vi vil påpeke at de britiske normtallene er basert på et noe yngre utvalg (11-15 år), noe som kan påvirke resultatene, da man vet at forekomsten av emosjonelle problemer øker i ungdomsårene (Folkehelseinstituttet, 2015; Uthus, 2017). Resultatene bør derfor tolkes i lys av dette noe vi diskuterer i kapittel fem. Vi har for ordens skyld laget to tabeller (tabell 5 og 6) fordelt på studieretning og kjønn.

[3] Normative School-Age SDQ Data from Britain, 2001.

Tabell 5: Fordeling av emosjonelle problemer på yrkesfag i 2015 og 2017

2000		2015		2017	
Britiske normer	Britiske normdata	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter
Normal 0 – 4	80	92	52	84	50
Gråsone 5	10	3	14	8	10
Høyt 6	5	2	6	3	11
Svært høyt 7-10	5	3	28	5	29

Normdata: Meltzer m.fl. (2000). N=1695. Tall oppgitt i prosent.

I tabell 5 ser man at guttene på yrkesfag for begge år ligger noenlunde likt med den britiske normen. Det er 92 prosent av guttene i 2015 og 84 prosent i 2017 som befinner seg innenfor normalt nivå, som er høyere enn den britiske normen som viser 80 prosent. Dette samsvarer med at gjennomsnittskåre for emosjonelle problemer hos guttene på yrkesfag var 1,8 i 2015 og 2,4 i 2017. Dataene for jentene på yrkesfag viser at forekomsten av svært høy grad av emosjonelle problemer (verdi 7-10) ligger på 28 prosent for 2015 og 29 prosent for 2017. Dette er en langt større prosentandel enn i Storbritannia som ligger på henholdsvis 5 prosent. Jentene på yrkesfag har en gjennomsnittsverdi som ligger tett opp til verdien 5 som er definert som gråsone for begge år (4,5 i 2015 og 4,8 i 2017).

Tabell 6: Fordeling av emosjonelle problemer på studiespesialisering i 2015 og 2017

2000		2015		2017	
Britiske normer	Britiske normdata	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter
Normal 0 – 4	80	89	62	87	61
Gråsone 5	10	5	10	6	12
Høyt 6	5	4	11	3	8
Svært høyt 7-10	5	3	17	4	19

Normdata: Meltzer m.fl. (2000). N=1695. Tall oppgitt i prosent.

For guttene og jentene på studiespesialisering er tendensen noenlunde lik sammenlignet med yrkesfag, men jentene på studiespesialisering har ikke like høy forekomst av emosjonelle problemer som jentene på yrkesfag (se tabell 6). Overordnet viser forekomsten av emosjonelle problemer at jentene rapporterer om slike symptomer i mye større grad enn

guttene. Dette samsvarer med gjennomsnittskåre på emosjonelle problemer for jenter (4,0 i 2015 og 4,8 i 2017) og gutter (2,0 i 2015 og 2,3 i 2017). Sammenlignet med normdata fra Storbritannia viser våre funn at guttene på studiespesialisering i likhet med yrkesfag også ligger innenfor normalnivået (89 prosent i 2015 og 87 prosent i 2017). Sammenlignet med jentene på studiespesialisering er det 62 prosent i 2015 og 61 prosent i 2017 som befinner seg innenfor normalnivået, noe som er litt høyere enn jentene på yrkesfag. Kort oppsummert viser våre funn at det rapporteres i større grad om emosjonelle problemer blant jenter uavhengig av studieretning, men samlet sett ser det ut til å øke for alle elevgruppene fra 2015 til 2017.

4.2.3 Frekvenser på indikatorene på intensjon om å slutte

For å undersøke forekomsten av intensjon om å slutte er dette en variabel som er slått sammen av fem indikatorer, der man kan få svar opp til 30. For å gjøre det lettere å identifisere forekomsten slo vi sammen til nye variabler, der vi delte på antall indikatorer. Dette gav oss verdier fra 1 til 6. For å skille mellom høy og lav intensjon om å slutte, ga vi verdiene 1-2 lav intensjon, 3-4 middels intensjon og 5-6 høy intensjon. For å få et oversiktlig bilde over frekvensen på de ulike indikatorene på variabelen intensjonen om å slutte har vi laget en tabell fordelt prosentvis på kjønn og studieretning (se tabell 7).

Overordnet viser tabell 7 at den største andelen svarer «svært usant» på alle indikatorene, noe som samsvarer med skjevheten i utvalget (se figur 3). Dette henger sammen med at de fleste av elevene ikke har intensjon om å slutte på videregående. Når det er sagt er det en prosentvis økning på alle indikatorene fra 2015 til 2017 der elevene har svart «svært sant» på intensjonen om å slutte. Det ser også ut til at elevene på yrkesfag har vurdert å slutte på skolen på grunn av konflikter med læreren i større grad enn elever på studiespesialisering. Det samme gjelder indikatoren som omhandler at det er for mye teori på skolen. For guttene på yrkesfag ser det også ut til at det å få seg jobb og tjene penger er en faktor som påvirker intensjonen om å slutte i større grad enn hos jentene.

Tabell 7: Prosentvis fordeling av ulike indikatorer for intensjonen om å slutte

		Yrkesfag				Studiespesialisering			
		Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter
		2015		2017		2015		2017	
Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på denne skolen	Svært usant	64	73	54	60	64	74	64	67
	2	15	9	13	15	16	11	17	14
	3	8	7	11	11	6	7	7	6
	4	6	5	9	6	8	4	6	61
	5	4	3	5	4	2	2	3,0	4
	Svært sant	3	2	8	5	2	1	2	3
Jeg vurderer å slutte på skolen for å begynne å jobbe og tjene penger	Svært usant	73	62	60	52	82	76	73	67
	2	13	14	11	15	11	14	17	14
	3	6	10	9	13	5	5	6	7
	4	4	7	9	7	1	3	2	8
	5	2	4	5	7	1	1	1	2
	Svært sant	2	3	5	7	0	1	1	3
Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av problemer i familien min	Svært usant	86	91	82	85	94	92	93	89
	2	5	3	6	6	3	3	3	5
	3	4	3	4	3	2	2	1	2
	4	3	2	4	3	1	1	2	2
	5	2	1	3	2	0	1	1	1
	Svært sant	0	1	1	2	0	0	0	0
Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av stadige konflikter med lærerne mine	Svært usant	87	87	81	83	92	91	92	89
	2	7	5	10	7	5	5	5	4
	3	3	4	5	4	2	1	2	3
	4	1	2	1	3	0	2	1	1
	5	0	1	2	2	0	1	0	2
	Svært sant	1	1	11	1	0	0	0	1
Jeg vurderer å slutte på skolen fordi det er alt for mye teori	Svært usant	70	70	60	60	71	73	68	65
	2	15	13	13	18	16	15	16	14
	3	5	9	11	8	6	5	5	7
	4	5	3	7	7	5	4	6	6
	5	4	3	4	4	2	2	3	3
	Svært sant	2	2	4	4	1	1	2	4

Merknad: tall oppgitt i prosent. N=1695

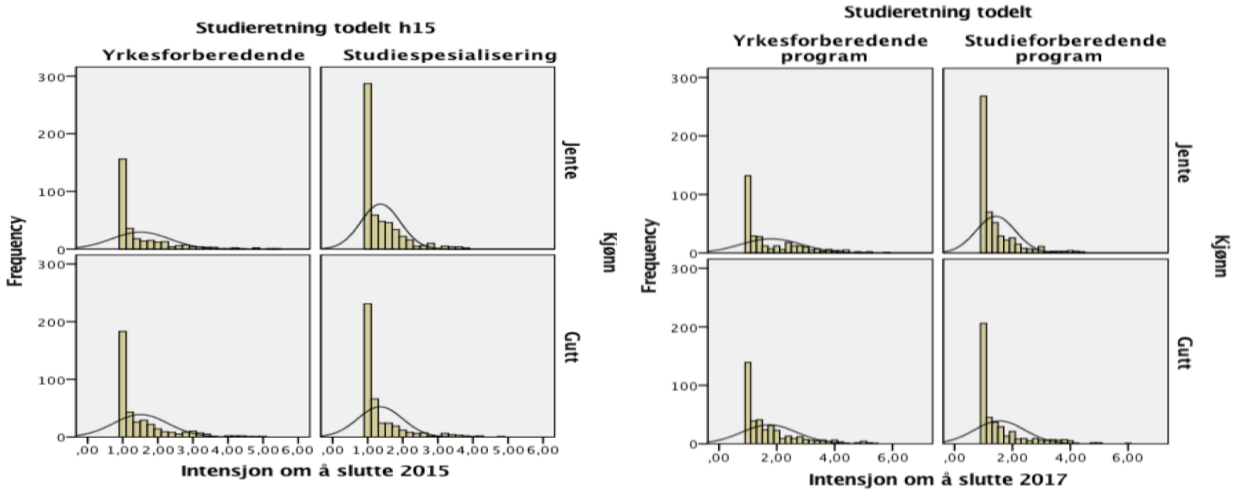
4.2.4 Histogram for intensjon om å slutte fordelt på studieretning og kjønn

Figur 3 viser et histogram av fordelingen om intensjon om å slutte fordelt på kjønn og studieretning. Først og fremst kommer det tydelig frem at det er lavere intensjon om å slutte på studiespesialisering enn yrkesfag i 2015, spesielt for jentene. Dette samsvarer med gjennomsnittsverdien som ligger på 1,4 (for jentene begge år), men øker til 1,7 for guttene på studiespesialisering (2017). I histogrammet for 2017 ser det ut til at intensjonen om å slutte øker uavhengig av studieretning og kjønn, men spesielt på yrkesfag. Dette samsvarer med den gjennomsnittlige økningen på 1,5 (2015) til 1,8 i (2017) for jentene. Når det gjelder guttene er den gjennomsnittlige økningen på 1,5 (2015) til 1,7 (2017). Med andre ord vil det si at både jentene og guttene på yrkesfag har ca. lik intensjon om å slutte på videregående skole. Selv

om tendensen viser at intensjonen om å slutte på videregående øker fra 2015 til 2017, er fortsatt gjennomsnittsverdien under 2. Dette anser vi som lav intensjon om å slutte.

Både ut i fra skjevhet fra deskriptiv statistikk (se tabell 3) og ut ifra histogrammene med innlagt normalfordelingskurve, ser man at variabelen er skjevfordelt. Histogrammene viser at den er høyreskjev (Ringdal, 2013). Dette indikerer at det er flere verdier til venstre i framstillingen sammenlignet med en normalfordeling. Med andre ord er ikke denne skjevfordelingen overraskende da majoriteten ikke ønsker å slutte på videregående.

Figur 3: Histogram for intensjon om å slutte på videregående



Merknad: Utvalget er fordelt på studieretning og kjønn i 2015 og 2017

4.2.5 Forekomst på indikatorene til de ulike støttevariablene 2015 og 2017

I vedlegg 10 ser man en fordeling av indikatorene på de ulike støttevariablene fordelt på studieretning og kjønn. Overordnet viste den prosentvise fordelingen av alle indikatorene at det er det er ganske lik fordeling uavhengig av kjønn og studieretning for begge år (se vedlegg 10). Når det er sagt er det forskjeller mellom kjønn og studieretning på de ulike støttevariablene. Majoriteten av elevene i vårt utvalg opplever i svært stor grad foreldrestøtte. På indikatoren som omhandler foreldrestøtte knyttet til problemer, ser ut til å synke for begge kjønn uavhengig av studieretning fra 2015 til 2017. Når det gjelder indikatoren «foreldrene mine støtter meg hvis jeg ikke har det så bra» øker det for jentene 2015 til 2017, mens det synker for guttene.

På alle indikatorene om lærerstøtte viser forekomstene at elevene på yrkesfag (spesielt guttene) opplever i større grad lærerstøtte, sammenlignet med elevene på studiespesialisering. Det ser likevel ut til at den prosentvise fordelingen på «svært sant» (for lærerstøtte) synker for begge kjønn uavhengig av studieretning i 2017. Indikatorene på medelevstøtte er den prosentvise fordelingen på «svært sant» relativt jevn for begge studieretningene, men synker noe i 2017 for begge kjønn. Vennestøtte får en prosentvis økning for begge kjønn uavhengig av studieretning i 2017.

4.4 Bivariate korrelasjonsanalyser

Vi gjennomførte en analyse av korrelasjoner mellom de ulike variablene for å beskrive hvilke variabler som potensielt kunne ha betydning for emosjonelle problemer og intensjonen om å slutte på videregående, samt for å se på sammenhenger mellom de uavhengige variablene. Tabellene nedenfor viser en oversikt over korrelasjonsmatrisene for 2015 og 2017. Det vil kun være de signifikante korrelasjonene som vil bli kommentert, og det rettes spesielt oppmerksomhet mot de avhengige variablene. Til slutt diskuteres forhold rundt multikollinearitet.

Tabell 8: Korrelasjonsmatrise med ulike koeffisienter, 2015

	1.	***2.***	***3.***	***4.***	***5.***	***6.***	***7.***	***8.***	***9.***	***10.***	***11.***
1.Intensjon om å slutte	1	.24**	-.02	-.10**	.02	-.08**	-.19**	-.35**	-.34**	-.36**	-.21**
2.Emosjonelle problemer		1	.03	-.03	.05	-.04	.08**	-.21**	-.20**	-.25**	-.14**
3.Mor middels utdanning			1	-.56**	.25**	-.14**	-.03	-.02	-.01	-.02	-.05*
4.Mor høy utdanning				1	-.16**	.49**	,26**	.10**	-.03	.05*	,05*
5.Far middels utdanning					1	-.46**	-.03	-.03	-.01	-.03	-.04
6.Far høy utdanning						1	27**	.10**	-.05	.05	.04
7.Grunnskolepoeng, snitt							1	.09**	.00	.10**	.06*
8.Foreldrestøtte								1	.40**	.41**	.37**
9.Lærerstøtte									1	.44**	.29**
10.Medelevstøtte										1	.48**
11.Vennestøtte											1

*Merknad. *p<.05. **<.01. N=1695. Korrelasjonmatrise for avhengige og uavhengige variabler. Det er benyttet ulike korrelasjonsmål: Pearson`r (kontinuerlig*kontinuerlig), punkt biserial r (dikotom*kontinuerlig) og phi (dikotom*dikotom).*

Det første vi kan legge merke til fra målingen i 2015 (se tabell 8) er at vi finner en forventet positiv korrelasjon mellom emosjonelle problemer og intensjonen om å slutte (r=.24). Dette kan forklares med økt grad av emosjonelle problemer, desto mer sannsynlig er det å ha tanker om å slutte på videregående. Dersom en ser på korrelasjonene mellom intensjonen om å slutte

og støttevariablene er disse mellom r= -.34 og -.36 (moderat korrelasjon). Med unntak av vennestøtte der korrelasjonen er r=-.21. Det at vennestøtte reduserer intensjonen om å slutte i mindre grad enn de andre støttevariablene er overraskende. Når det gjelder korrelasjonene mellom emosjonelle problemer og de ulike støttevariablene er disse lavere enn samvariasjonen med intensjon om å slutte. Disse ligger mellom r=-.14 og -.25, der medelevstøtte er den sterkeste og vennestøtte er den laveste. Samvariasjonene mellom de ulike støttevariablene regnes som moderat til sterk. Det er kun grunnskolepoeng som har en positiv signifikant korrelasjon i kolonnen emosjonelle problemer (r=.09). På en annen side er denne samvariasjonen svak.

Tabell 9: Korrelasjonsmatrise med ulike koeffisienter, 2017

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1.Intensjon om å slutte	1	.36**	.00	-.05	.02	-.06*	-.22**	-.39**	-.37**	-.38**	-.22**
2.Emosjonelle problemer		1	.01	-.02	.06*	-.04	.03	-.28**	-.30**	-.34**	-.22**
3.Mor middels utdanning			1	-.56**	.25**	-.14**	-.03	.02	-.03	-.02	-.05
4.Mor høy utdanning				1	-.16**	.49**	.26**	.04	-.02	.04	.04
5.Far middels utdanning					1	-.46**	-.03	.02	-.04	-.04	-.02
6.Far høy utdanning						1	.27**	.03	-.02	.06*	.00
7.Grunnskolepoeng, snitt							1	.06*	.02	.10**	.02
8.Foreldrestøtte								1	.43**	.46**	.41**
9.Lærerstøtte									1	.47**	.30**
10.Medelevstøtte										1	.51**
11.Vennestøtte											1

*Merknad. *p<.05. **<.01. N=1695. Korrelasjonmatrise for avhengige og uavhengige variabler. Det er benyttet ulike korrelasjonsmål: Pearson`r (kontinuerlig*kontinuerlig), punkt biserial r (dikotom*kontinuerlig) og phi (dikotom*dikotom).*

Korrelasjonene fra 2017 (se tabell 9) viser en positiv økning mellom emosjonelle problemer og intensjon om å slutte med en korrelasjon på (r=.36). Videre viser den at alle støttevariablene korrelerer negativt med emosjonelle problemer og intensjon om å slutte på videregående skole. Der medelevstøtte ser ut til å få størst betydning for emosjonelle problemer (r=-.34). Intensjon om å slutte korrelerer med de ulike støttevariablene mellom r=-.37 og -.39, og vurderes til moderat samvariasjon. Unntaket er vennestøtte som vurderes til lav samvariasjon, som vi også så i korrelasjonsmatrisen fra 2015.

4.4.1 Fellestrekk mellom de bivariate korrelasjonsmatrisene

Vi finner som forventet positive korrelasjoner mellom de ulike støtterelasjonene i 2015 og 2017. Forøvrig er det moderate samvariasjoner mellom disse variablene. Sterkest samvariasjon var det mellom vennestøtte og medelevstøtte (r=.48 og r=.51). Dette kan sees i

sammenheng med at vennene elevene har på skolen, kan også være de vennene de er sammen med på fritiden. På en annen side kan opplevelsen av støtte på ulike arenaer bidra til en generell økt grad av støtte. Dersom vi sammenlikner støttevariablene opp mot de avhengige variablene fra 2015 og 2017 ser vi at alle koeffisientene får en høyere verdi, spesielt på emosjonelle problemer. Det vil si at de fleste av støttevariablene går fra en svak samvariasjon til middels, med unntak av vennestøtte. Likevel øker denne fra (r=-14) i 2015 til (r=-22) i 2017. Overordnet ser det ut til at foreldrestøtte, lærerstøtte og medelevstøtte påvirker emosjonelle problemer og intensjon om å slutte i størst grad. Kort oppsummert viser de bivariate korrelasjonene at emosjonelle problemer har sammenheng med intensjon om å slutte på videregående skole der de ulike støttevariablene ser ut til å ha betydning.

4.4.2 Multikollinearitet

Ingen av korrelasjonene mellom de uavhengige variablene i vår studie er imidlertid så høye at de representerer et problem i forhold til multikollinearitet, som vil ifølge Field (2013) være over.80. Den høyeste korrelasjonen i vår korrelasjonsmatrise finner vi mellom studieretning og grunnskolepoeng (r=.59). Likevel valgte vi å kjøre en kollinearitetsanalyse med variansinflasjonsfaktor (VIF) og toleranseverdi. Verdiene for VIF lå på 2,24 eller lavere. Dette er langt unna grensen på 10 (Field, 2013; Myers, 1990; Pallant, 2013). I tillegg viser analysen at toleranseverdiene lå over .45 noe som er over toleranseverdien på .10 (Pallant, 2013). Det foreligger derfor ingen multikolinearitetsproblematikk.

4.5 Hierarkiske regresjoner

I denne delen av kapittelet presenteres de hierarkiske regresjonene. Ved hjelp av regresjonsmodellene nedenfor ønsker vi å identifisere sammenhenger som kan bidra til å påvirke emosjonelle problemer og intensjonen om å slutte på videregående skole. Som en innledende fase i regresjonsanalysearbeidet har vi valgt å lage en regresjonsmodell for hele utvalget. Dette skaper et overordnet blikk uavhengig av studieretning og kjønn. På denne måten kan vi undersøke utviklingen av betydningsfulle støttevariabler som kan påvirke emosjonelle problemer og intensjon om å slutte på videregående skole. Videre i analysearbeidet valgte vi å splitte regresjonene i kjønn og studieretning. Dette gjorde vi med grunnlag i å kunne analysere nærmere likheter og forskjeller i de ulike gruppene.

De ulike tabellene nedenfor viser justert R2, beta og signifikansnivå er markert med (*). Vi vil trekke ut de mest relevante funnene fra analysene, og de fullstendige regresjonsmodellene ligger vedlagt. Den overordnede hierarkiske regresjonsmodellen omhandler ulike variabler som spiller inn på de avhengige variablene.

4.5.1 Hierarkisk regresjon for hele utvalget

Tabell 10: Hierarkisk regresjon, emosjonelle problemer og intensjonen om å slutte for hele utvalget, 2015 og 2017

	Emosjonelle problemer		Intensjon om å slutte	
	2015	**2017**	**2015**	**2017**
	Blokk 3	Blokk 3	Blokk 3	Blokk 3
	Beta	Beta	Beta	Beta
Mor middels utdanning	.01	-.02	-.07	.03
Mor høy utdanning	-.04	-.03	-.07	.04
Far middels utdanning	.00	.04	.01	-.01
Far høy utdanning	-.04	-.04	.01	-.01
Grunnskolepoeng snitt	.14**	.11**	-.16**	-.20**
Foreldrestøtte	-.13**	-.12**	-.21**	-.21**
Lærerstøtte	-.08**	-.13**	-.16**	-.13**
Medelevstøtte	-.19**	-.22**	-.17**	-.14**
Vennestøtte	-.03	-.04	.02	.02
Emosjonelle problemer			.14**	.25**
Justert R2	**.11**	**.16**	**.26**	**.31**

*Merknad: Referansekategori: foreldre med lavt utdanningsnivå. *p<.05. **<.01. N=1695*

Tabell 10 viser andelen forklart varians (justert r2) angående emosjonelle problemer og intensjon om å slutte for 2015 og 2017. Som det fremgår i tabellen kan man se at den forklarte variansen øker ytterligere ved målingen i vg2, noe som indikerer at de uavhengige variablene får større forklaringskraft. Betaverdiene (standardiserte regresjonskoeffisienter) og p-verdiene gir oss en mulighet til å analysere hvilke av de uavhengige variablene som har betydning for de avhengige variablene. Følgende variabler er signifikante (p<.01) for emosjonelle problemer begge år: grunnskolepoeng, foreldrestøtte, lærerstøtte og medelevstøtte. Støtte fra medelever ser ut til å ha størst betydning for emosjonelle problemer begge år (-.19 i 2015 og -.22 i 2017). Foreldrestøtte ser ut til å ha noe betydning begge år, mens lærerstøtte ser ut til å få større betydning i 2017 enn 2015 (økning i beta fra -.08 til -.13).

Når det gjelder intensjon om å slutte er det tydelig at foreldrestøtte er en viktig støtterelasjon med en betaverdi på -.21 for begge år. Lærerstøtte og medelevstøtte ser også ut til å være

relevant begge år. Emosjonelle problemer har en sammenheng med intensjonen om å slutte, og denne sammenhengen øker betraktelig fra 2015 til 2017. Dette indikerer at desto høyere grad av emosjonelle problemer, desto høyere intensjon om å slutte. Grunnskolepoeng ser ut til å bidra til økte emosjonelle problemer, men redusere intensjonen om å slutte. En viktig bemerkning vil være at et stort utvalg kan medføre statistisk signifikante variabler, men har liten betydning i praksis, eksempelvis lærerstøtte i 2015 (beta=.08).

4.5.2 Hierarkiske regresjoner, emosjonelle problemer

Den første delte hierarkiske regresjonsanalysen omhandler faktorer som spiller inn på emosjonelle problemer for 2015 og 2017. Tabell 11 omhandler jenter og gutter på yrkesfag. Det å bruke tall fra to år fungerer både som sensitivitetsanalyse, men kan også vise utvikling.

Tabell 11: Hierarkisk regresjon, emosjonelle problemer blant jenter og gutter på yrkesfag, 2015 og 2017

	2015		**2017**	
	Jenter	**Gutter**	**Jenter**	**Gutter**
	Blokk 3	Blokk 3	Blokk 3	Blokk 3
	Beta	Beta	Beta	Beta
Mor middels utdanning	,03	,01	-,03	-,03
Mor høy utdanning	-,10	-,0	-,10	,03
Far middels utdanning	,00	,08	-,01	,12*
Far høy utdanning	,09	,19**	,06	,06
Grunnskolepoeng snitt	,10	,05	,07	-,04
Foreldrestøtte	-,10	-,15*	-,18**	-,14*
Lærerstøtte	-,09	,19*	-,24**	,04
Medelevstøtte	-,31**	-,25**	-,21**	-,26**
Vennestøtte	,01	-,10	-,08	-,10
Justert R^2	**.17**	**.12**	**.29**	**.15**

*Merknad: Referansekategori: foreldre med lavt utdanningsnivå. *p<.05. **<.01.*

Tabell 11 viser andelen forklart varians angående emosjonelle problemer i blokk tre i regresjonsmodellen. Som man kan se forklarer støttevariablene en betydelig del av variansen for emosjonelle problemer, men samtidig varierer det for de ulike gruppene. Dette kan ses tydelig i vedlegget der de fulle regresjonstabellene presenteres (vedlegg 8a). Da ser man også at støttevariablene virker å ha størst betydning for jentene, og at betydningen øker fra VG1 til VG2. For jentene i 2017-studien forklarte støttevariablene 29prosent av variansen i avhengig variabel, og i 2015-studien forklarte de 16prosent. For guttene ble 15prosent prosent forklart av støttevariablene i 2017 mot 12prosent i 2015. Dette tyder på at det er kjønnsforskjeller når

det gjelder opplevd støtte og emosjonelle problemer på yrkesfag, samt at støttevariablene øker i betydning fra VG1 til VG2.

Betaverdiene og p-verdiene for jenter og gutter 2015 og 2017 på yrkesfag gir oss en mulighet til å analysere hvilke av støttevariablene som har betydning for ulike grupper. Følgende variabler er signifikante (p<0,05) i blokk tre: medelevstøtte (jenter og gutter begge år), foreldrestøtte og lærerstøtte (jenter 2017) og foreldrestøtte for gutter (begge år). Støtte fra medelever har signifikant betydning for både gutter og jenter når det gjelder emosjonelle problemer, og betaverdiene er høye (-0.21 til -0.31). For både jenter (2017) og gutter (2015 og 2017) virker foreldrestøtte og lærerstøtte å ha betydning (beta fra -.15 til -.24)). Sammenligner vi de to årene ser vi at betydningen av lærerstøtte og foreldrestøtte øker for jentene fra VG1 til VG2, mens for guttene så virker betydningen av lærerstøtte faktisk å minke. Noe overraskende er det også at betaverdien er positiv (.19) i 2015. Det ser også ut til at fars utdanningsnivå har betydning for guttenes emosjonelle problemer for begge år.

Tabell 12: Hierarkisk regresjon, emosjonelle problemer blant jenter og gutter på studiespesialiserende, 2015 og 2017

	2015		**2017**	
	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter
	Blokk 3	Blokk 3	Blokk 3	Blokk 3
	Beta	Beta	Beta	Beta
Mor middels utdanning	,02	,08	-,03	,03
Mor høy utdanning	-,01	-,03	-,03	-,02
Far middels utdanning	,06	-,18**	,09	-,05
Far høy utdanning	-,06	-,12	-,07	,01
Grunnskolepoeng snitt	,03	,03	,09*	-,03
Foreldrestøtte	-,22**	-,12	-,15**	-,17**
Lærerstøtte	-,09	-,01	-,11	-,11
Medelevstøtte	-,17**	-,16*	-,23**	-,05
Vennestøtte	-,03	-,03	-,03	-,21**
Justert R^2	**.14**	**.07**	**.16**	**.13**

*Merknad: Referansekategori: foreldre med lavt utdanningsnivå. *p<.05. **<.01.*

Når det gjelder elever på studiespesialiserende i 2015 og 2017 ligger den justerte forklarte variansen i blokk tre mellom 7 og 16 prosent. Betydningen av støttevariablene sees tydelig i vedlegget der fulle regresjoner presenteres (se vedlegg 8b). Støttevariablene ser ut til å ha størst betydning for jentene med en forklart varians på 16 prosent (2017) og 14 prosent (2015). For guttene ble 7 prosent forklart av støttevariablene i 2015 mot 13 prosent i 2017.

Dette tyder på at det er kjønnsforskjeller når det gjelder opplevd støtte og emosjonelle problemer på studiespesialisering. Overordnet får støttevariablene større betydning i VG2.

For jenter og gutter i 2015 på studiespesialisering er følgende variabler signifikante ($p<0,05$) i blokk tre: medelevstøtte for begge grupper, og foreldrestøtte for jentene med en betaverdi på -.22. I 2017 er foreldrestøtte signifikant for begge gruppene. Medelever ser ut til å ha betydning med en betaverdi på -.23. For guttene er vennestøtte av betydning med en betaverdi på -.21. Kort oppsummert betyr disse verdiene at det ser ut til at foreldrestøtte og medelevstøtte har betydning for emosjonelle problemer blant jenter på studiespesialisering. Det vil si at desto mer foreldrestøtte og medelevstøtte, desto mindre emosjonelle problemer, og dette er gjeldende begge år. For guttene på studiespesialisering er ingen av funnene styrket gjennom det å analysere to år. Medelevstøtte har betydning i 2015, mens i 2017 har vennestøtte betydning. I 2015 ser det ut til at fars utdanningsnivå spiller en rolle for emosjonelle problemer med en betaverdi på -.18.

4.5.3 Hierarkiske regresjoner: intensjonen om å slutte

I denne delen ser vi på resultater fra hierarkiske regresjonsanalyserom faktorer som spiller inn på intensjonen om å slutte på videregående for 2015 og 2017. Tabell 13 omhandler jenter og gutter på yrkesfag, mens tabell 14 omhandler jenter og gutter på studiespesialisering.

Tabell 13: Hierarkisk regresjon, intensjonen om å slutte på VGS blant jenter og gutter på yrkesfag, 2015 og 2017

	2015		**2017**	
	Jenter	**Gutter**	**Jenter**	**Gutter**
	Blokk 3	Blokk 3	Blokk 3	Blokk 3
	Beta	Beta	Beta	Beta
Mor middels utdanning	,00	-,22**	,06	,01
Mor høy utdanning	,05	-,17*	,14*	,06
Far middels utdanning	-,04	,03	-,07	-,05
Far høy utdanning	-,02	,06	,02	-,00
Grunnskolepoeng snitt	-,06	-,09	-,09	-,10*
Foreldrestøtte	-,31**	-,15*	-,33**	-,20**
Lærerstøtte	-,21**	-,19**	-,30**	-,09
Medelevstøtte	-,07	-,19*	,05	,06
Vennestøtte	-,07	,17**	-,02	,06
Emosjonelle problemer	,21**	,13*	,24**	,36**
Justert R^2	**.37**	**.21**	**.48**	**.26**

*Merknad: Referansekategori: foreldre med lavt utdanningsnivå. *p<.05. **<.01.*

Tabell 13 viser andelen forklart varians angående intensjonen om å slutte i blokk tre for elever på yrkesfag i 2015 og 2017. Som man kan se forklarer støttevariablene og emosjonelle problemer en betydelig del av variansen for intensjonen om å slutte, og ser ut til å øke noe fra VG1 til VG2. For jentene øker variansen fra 37 til 48 prosent, mens det for guttene er en betydelig beskjeden økning fra 21 til 26 prosent. Se vedlegg 9a for fulle hierarkiske regresjoner. I vedlegg 9a kan man se at variansen for støttevariablene for jentene øker fra 33 til 44 prosent i blokk to. For guttene synker forklaringskraften fra 19 til 15 prosent.

Betaverdiene og p-verdiene for jenter og gutter 2015 og 2017 på yrkesfag gir oss en mulighet til å analysere hvilke av de uavhengige variablene som har betydning for ulike grupper når det gjelder intensjon om å slutte. Følgende variabler er signifikante ($p<0.05$) i blokk tre: foreldrestøtte (jenter og gutter begge år), lærerstøtte (jenter begge år, gutter i 2015), medelevstøtte og vennestøtte (gutter 2015), samt emosjonelle problemer (jenter og gutter begge år). Det ser også ut til at mors utdanningsnivå har betydning for guttenes intensjoner om å slutte på yrkesfag i 2015 i positiv forstand. Noe motstridende er det da det fremgår i tabellen at mors utdanningsnivå for jenter i 2017 har en betaverdi på 0.14 som indikerer desto høyere utdanning mor har, desto sterkere tanker har jentene på yrkesfag om å slutte på videregående skole.

Når det gjelder støtte fra foreldre slår dette sterkest ut for jentene ved begge målingene (beta -.31 og -.33), og det samme gjør støtte fra lærere (-.21 og -.30). Særlig betydningen av lærerstøtte øker fra 2015 til 2017. Det vil si at foreldrestøtte og lærerstøtte vil bidra til at jentene har lavere intensjon om å slutte. Noe overraskende er det at medelevene eller vennene ikke har noen betydning.

For guttene på yrkesfag ser alle støttevariablene ut til å ha moderat betydning i 2015. Her har vi da at foreldrestøtte, lærerstøtte og medelevstøtte reduserer intensjon om å slutte, mens vennestøtte faktisk ser ut til å øke intensjon om å slutte. Overraskende nok har verken lærer, medelever og venner særlig betydning for guttene i 2017. Bortsett fra foreldrestøtte har ikke støtterelasjonene betydning for om man ønsker å slutte eller ikke i 2017.

Tabell 14: Hierarkisk regresjon, intensjonen om å slutte på VGS blant jenter og gutter i studiespesialiserende, 2015 og 2017

Intensjon om å slutte: Studiespesialisering	2015		2017	
	Jenter	**Gutter**	**Jenter**	**Gutter**
	Blokk 3	Blokk 3	Blokk 3	Blokk 3
	Beta	Beta	Beta	Beta
Mor middels utdanning	-,09	,04	-,04	,03
Mor høy utdanning	-,13*	,04	-,06	,05
Far middels utdanning	,06	-,03	-,00	,04
Far høy utdanning	,10	-,13*	-,02	-,02
Grunnskolepoeng snitt	-,14**	-,22**	-,13**	-,14**
Foreldrestøtte	-,26**	-,07	-,17**	-,10
Lærerstøtte	-,13**	-,16**	,00	-,22**
Medelevstøtte	-,15	-,25**	-,36**	-,18**
Vennestøtte	-,01	,05	,08	,08
Emosjonelle problemer	,19**	,07	,25**	,21**
Justert R^2	**.31**	**.22**	**.35**	**.24**

*Merknad: Referansekategori: foreldre med lavt utdanningsnivå. *p<.05. **<.01.*

Tabell 14 viser andelen forklart varians angående intensjonen om å slutte på videregående i blokk tre for elever på studiespesialiserende 2015 og 2017. Som man kan se forklarer støttevariablene og emosjonelle problemer en betydelig del av variansen for intensjonen om å slutte, og ser ut til å øke fra VG1 til VG2. For jentene øker variansen fra 31 til 35 prosent, mens det for guttene øker fra 22 til 24 prosent, noe som indikerer kjønnsforskjeller. I vedlegg 9b kan man se at variansen for støttevariablene for jentene øker fra 28 til 30 prosent i blokk to. For guttene synker forklaringskraften fra 22 til 20 prosent.

Følgende variabler er signifikante ($p<0,05$) i blokk tre: foreldrestøtte (jenter begge år), lærerstøtte (jenter 2015 og gutter begge år, medelevstøtte (gutter 2015 og 2017 og jenter 2017), og emosjonelle problemer (jenter begge år og gutter 2015). Sammenlikner vi de to årene ser vi at betydningen av emosjonelle problemer for intensjon om å slutte øker for guttene fra 2015 til 2017. Grunnskolepoeng ser ut til å påvirke intensjon om å slutte i positiv forstand for begge kjønn i 2015 og 2017. Analysene viser en noe høyere betaverdi hos guttene på studiespesialisering i 2015 med en betaverdi på -.22 mot -.14 hos jentene. Likevel kan dette ha en sammenheng med at gode karakterer øker sannsynligheten for at elevene velger å bli.

For jentene har foreldrestøtte mest å si i 2015, mens medelevstøtte har mest å si i 2017. Her ser vi et tydelig utviklingsbilde fra VG1 til VG2, der sammenhengen mellom foreldrestøtte og intensjon om å slutte minker og sammenhengen mellom medelevstøtte og intensjon om å slutte øker. For guttene har medelevstøtte og lærerstøtte betydning både i 2015 og 2017. Også her ser man en utvikling der medelevstøtte går noe ned (-.22 til -.18) og lærerstøtte får økt betydning (-.16 til -.25).

4.5.4 Oppsummering

Kort oppsummert handler denne studien om mulige sammenhenger mellom ulike støtterelasjoner, emosjonelle problemer og intensjonen om å slutte i videregående opplæring. Vi har valgt å kjøre en overordnet regresjonsanalyse for hele utvalget for å se på tendenser og utvikling. Vi har også valgt å splitte regresjonene i kjønn og studieretning. Dette begrunnes med at jentene rapporterer i høyere grad om emosjonelle problemer, mens det er guttene som overrepresenterer frafallsstatistikken.

Når det gjelder emosjonelle problemer ser medelevstøtte ut til å være en viktig støtterelasjon for jentene uavhengig studieretning og år. I tillegg viser regresjonsanalysene at lærerstøtten blir viktigere for jentene på yrkesfag i 2017. Derimot er foreldrestøtte viktigere for jentene på studiespesialisering, men øker også for jentene på yrkesfag. For guttene på yrkesfag har både foreldre og medelevstøtte betydning for emosjonelle problemer, og lærerstøtten ser ut til å bli mindre viktig i 2017. For guttene på studiespesialisering ser foreldrestøtten ut til å bli viktigere i 2017, og medelevstøtten erstattes med vennestøtte i 2017. Når det gjelder intensjonen om å slutte er det viktig å påpeke at selv om intensjoner ofte predikerer atferd, så vil mange av de som har en intensjon om å slutte likevel vil bli værende og gjennomføre videregående skole. For jentene på yrkesfag ser foreldre og lærere ut til å påvirke intensjonen om å slutte i størst grad. Samme tendenser er det også for jentene på studiespesialisering, men lærerstøtten erstattes med medelevstøtte i 2017. Viktigste for guttene på yrkesfag er foreldrestøtte, mens for guttene på studiespesialisering er det lærerstøtte og medelevstøtte for begge år. Emosjonelle problemer øker for alle elevgruppene i 2017, noe som samsvarer med de bivariate korrelasjonene som viser økt grad av emosjonelle problemer, desto mer sannsynlig er det å ha en intensjon om å slutte på videregående.

4.5.5 Forutsetninger for regresjon for hele utvalget

I regresjonsanalysene ble fravær av autokorrelasjon testet med Durbin-Watson, der testverdien skal ligge så nær 2 som mulig, hvor verdier under 2 tyder på negativ korrelasjon, og verdier over 2, tyder på positiv korrelasjon (Field, 2013). I regresjonsanalysen med emosjonelle problemer som avhengig variabel lå verdien på 1,58 i 2015 og 1,58 i 2017. Når det gjelder regresjonsanalysen med intensjon om å slutte som avhengig variabel lå verdien på 1,89 for 2015 og 1,96 for 2017. Cook´s distance (se vedlegg 11a og 11b) ble testet for å undersøke om enkelte variabler hadde en overdrevet påvirkning på regresjonsmodellen (innflytelsesrike enheter) (Cook, Campbell & Shadish, 2002). Verdier over 1 kan gi grunnlag for dette (Pallant, 2013). I vår studie var den høyeste verdien .081. Det antas derfor at ingen av variablene hadde en overdrevet påvirkning på vår modell. Da vi testet fravær av ikke-lineære parameter brukte vi scatterplott, der målet var at regresjonslinjen skulle være så lineær som mulig (Clausen & Johansen, 2012). Noen av disse plottene viste antydning til kurve-lineær sammenheng (se vedlegg 12). For å sjekke om dette var problematisk la vi inn kvadrert variabel. Disse plottene viste at vi ikke hadde problem med ikke-lineær parameter.

For å teste fravær av heteroskedastisitet i regresjonsanalysene sjekkes dette best grafisk i SPSS (Pallant, 2013). Formålet er å finne ut om modellen oppfyller forutsetningen om homogenitet i variansen til residualleddet. Kort oppsummert viste et scatterplott at residualene var relativt konstante for regresjonsanalysene med emosjonelle problemer som avhengig variabel (se vedlegg 11a). På en annen side kan en visuell tolkning være noe upresis, men når det gjelder emosjonelle problemer konkluderer vi med at regresjonsmodellen ikke får problemer med heteroskedastisitet. Derimot viste analysene en tydelig tilstedeværelse av heteroskedastisitet for regresjonene med intensjon om å slutte som avhengig variabel. Kort oppsummert viste scatterplottet en vifteform som er i tråd med tilstedeværelse av heteroskedastisitet (se vedlegg 11b). Dette påvirker våre testresultat og svekker regresjonsmodellens pålitelighet, noe som diskuteres nærmere under delkapittelet begrensninger.

4.6 Besvarelse på studiens hypoteser

Med utgangspunkt i våre resultater som er presentert i dette kapittelet vil vi nå bekrefte våre hypoteser ut ifra forskning, teoretiske perspektiver og våre resultater.

1. Ulike støtterelasjoner har betydning for emosjonelle problemer (Mathiesen m.fl., 2007; Helse- og omsorgsdepartementet, 2013; Helsedirektoratet, 2014; Drugli, Klökner & Larsson, 2011; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). Dette bekreftes ut ifra regresjonsanalysene for hele utvalget og de som er delt på kjønn og studieretning. I tillegg bekrefter også de bivariate korrelasjonsanalysene dette.

2. Ulike støtterelasjoner har sammenheng med intensjon om å slutte på videregående (Tinto, 1987; Mjaavatn & Frostad, 2014; Bekken m.fl., 2018; Bergsli, 2013; Bragdø & Spjelkavik, 2013; Frostad m.fl., 2015; Markussen & Seland, 2012; Reegard & Rogstad, 2016). Dette bekreftes ut ifra regresjonsanalysene for hele utvalget og de som er delt på kjønn og studieretning. I tillegg bekrefter også de bivariate korrelasjonsanalysene dette.

3. I tråd med hypotesene over forventer vi at de ulike støtterelasjonene får ulik betydning for elevgruppene fra VG1 til VG2, og at intensjonen om å slutte øker i 2017 (Chaudhary, 2011; Drugli, 2012; Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000; Mathiesen m.fl., 2007; Statistisk sentralbyrå, 2017c; Utdanningsdirektoratet, 2015). Ut ifra våre deskriptive analyser og splittede regresjonsanalyser ser vi at støtterelasjonene får ulik betydning for elevgruppene (VG1 og VG2). Overraskende nok viser også våre analyser at intensjonen om å slutte øker for alle gruppene.

5.0 Diskusjon

I dette kapittelet skal vi diskutere resultatene fra de kvantitative analysene opp mot sitat fra de kvalitative intervjuene. Det var særlig fem kategorier som ble fremtredende, og disse var: ulike støtterelasjoner, opplevelsen av skolen, utfordringer og intensjonen om å slutte på videregående. For å underbygge våre tolkninger vil vi drøfte dette opp mot nyere forskning og teoretiske perspektiver. På denne måten vil vi besvare følgende problemstilling: *Hvilke sammenhenger finnes det mellom ulike støtterelasjoner, emosjonelle problemer og intensjon om å slutte blant et utvalg av elever i Trøndelag fylke?* For å strukturere drøftingsdelen vil vi besvare på følgende forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål

1. Hvilke sammenhenger finnes det mellom elevers opplevelse av sosial støtte og emosjonelle problemer, og eksisterer det forskjeller mellom kjønn og studieretning?

2. Hvilke sammenhenger finnes det mellom elevers opplevelse av sosial støtte, emosjonelle problemer og intensjon om å slutte, og eksisterer det forskjeller mellom kjønn og studieretning?

Våre funn tyder på at de ulike støtterelasjonene endres over tid og får ulik betydning både for jenter og gutter uavhengig av studieretning. Ved å legge en økologisk forståelse til grunn jf. Bronfenbrenner (1979) vil elevenes opplevelse av ulike støtterelasjoner stå i et dynamisk forhold til hverandre. Under hvert forskningsmål ligger det en tabell med en oversikt over hvilke støtterelasjoner som påvirker emosjonelle problemer og intensjonen om å slutte på videregående. Vi vil presisere at det vil bli lagt størst vekt på forskningsspørsmål to, fordi dette tillater oss å drøfte sammenhengen mellom opplevd sosial støtte, emosjonelle problemer og intensjon om å slutte på videregående skole.

Til informasjon vil sitat i denne studien være elevenes egne oppfatninger av skolen. Sitatutdragene fremheves ved enkel linjeavstand, skriftstørrelse 10 og innrykk. I enkelte sitater er deler av materialet klippet ut. Dette markeres slik [...]. Der sitatet starter i en setning,

fremstilles dette slik (...). Som nevnt tidligere har vi nummerert informantene med betegnelsene jente (J1) og gutt (G1).

5.1 Hvilke sammenhenger finnes det mellom elevers opplevelse av sosial støtte og emosjonelle problemer, og eksisterer det forskjeller mellom kjønn og studieretning?

For å besvare dette forskningsspørsmålet har vi valgt å strukturere delkapittelet i følgende deler: perspektiver på psykisk helse og økt rapportering av emosjonelle vansker, støtte fra jevnaldrende, støtte fra foreldre og støtte fra lærer. Dette gjør vi for å nyansere forhold som påvirker de ulike støtterelasjonene og som vil ha betydning for emosjonelle problemer. Dernest vil det komme en kort oppsummering. I tabell 15 viser vi til en oversikt over hvilke støtterelasjoner som påvirker emosjonelle problemer for utvalget i 2015 og 2017.

Tabell 15: Oversikt over hvilke støtterelasjoner som påvirker emosjonelle problemer

			Studiespesialisering				Yrkesfag			
	Alle		Jenter		Gutter		Jenter		Gutter	
	2015	2017	2015	2017	2015	2017	2015	2017	2015	2017
Foreldrestøtte	-	-	-	-		-		-	-	-
Lærerstøtte	-	-						-	+	
Medelevstøtte	-	-	-	-	-		-	-	-	-
Vennestøtte						-				

Merknad: Negative verdier reduserer emosjonelle problemer, mens positive verdier øker emosjonelle problemer.

5.1.1 Perspektiver på psykisk helse og økt rapportering av emosjonelle vansker

Innledningsvis henviste vi til Folkehelseinstituttet (2015) sin rapport om forekomsten av psykiske plager, der 15-20 prosent av barn og unge mellom 3-18 år har nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker. Dette er mentale tilstander som gir plagsomme symptomer som går ut over barn og unges fungering, eksempelvis engstelighet og lettere depressive symptomer (Haugen 2008b). Sammenlignet med våre analyser ser vi at omfanget av emosjonelle problemer (internaliserende vansker) blant jenter på videregående uavhengig av studieretning, er betydelig høyere. På yrkesfag rapporterte hele 29 prosent av jentene at de opplever emosjonelle problemer i svært høy grad. Til sammenligning ligger de britiske normdataene på fem prosent. Selv om det er en betydelig mindre rapportering fra guttene sin del, øker andelen i vårt utvalg fra 2015 til 2017. Dette åpner for en diskusjon om hvorfor det er så store kjønnsforskjeller, og hvorfor det øker.

Når det gjelder sammenligningsgrunnlaget vil det være vesentlig å påpeke at de britiske normdataene er fra tidlig 2000-tallet, og baserer seg på et yngre utvalg (Meltzer m.fl., 2000). Av den grunn må det utøves skjønn når det gjelder tolkningen av den økte rapporteringen i vår studie. På en annen side kan man heller ikke overse den reelle økningen i psykiske plager blant ungdom dersom man tar utgangspunkt i foreliggende forskning (Bakken, 2017; Folkehelseinstituttet, 2015; Dæhlen & Andresen, 2017). Inkluderer man en tidsdimensjon i denne diskusjonen er det kanskje en forventet økning da psykisk helse gjennom de siste årene har fått mer oppmerksomhet. I blant annet strategiplanen for god psykisk helse (2017-2022) har Regjeringen (2017) satt seg et mål om at skolen skal jobbe for at flere elever skal oppleve en god psykisk helse. Det står i planen at alle elever bør ha tilgang til vennskap, sosial støtte og å oppleve positive relasjoner til voksne og jevnaldrende. Dette er ikke overraskende, da flere forskningsrapporter understreker at støtterelasjoner har betydning for elevenes psykiske helse (Helsedirektoratet, 2014; Uchino, 2009; Bø, 2012; Murberg & Bru, 2004).

Tar man utgangspunkt i tabell 15 som er presentert innledningsvis i dette kapittelet, vil de ulike støtterelasjoner ha betydning for emosjonelle problemer for de aller fleste av elevene som er med i vårt utvalg, men i ulik grad. Det kommer blant annet frem i de kvalitative intervjuene at både guttene og jentene snakker med nære støttespillere dersom de har det vanskelig. Parallelt med dette kan det diskuteres om samhandling reduserer emosjonelle problemer. Våre analyser har vist at støtterelasjoner kan være et viktig bindeledd mellom elever som opplever emosjonelle problemer. Videre i dette kapittelet vil vi drøfte betydningen og sammenhengen mellom disse støtterelasjonene og emosjonelle problemer.

I de kvalitative fokusgruppeintervjuene forteller både jentene og guttene om et økt prestasjonspress fra ulike arenaer som familie, lærere og jevnaldrende. I tillegg kommer det frem at elevene opplever et press fra samfunnet forøvrig, der det forventes at man skal være vellykket på flere områder. G1 og G2 forteller nedenfor om et press fra flere hold.

> G1: [...] Det som er vanskeligst, er kanskje det at generelt så forventer folk at vi skal prestere på alle områder, både sånn sportslig sett og på skolen og sånne typer ting. Blir jo forventa at vi klarer – det er jo kanskje det presset som er verst – at vi kan jo ikke bare være dritgode i én ting og så går det bra, du skal gjerne være god i mange ting.
>
> G2: [...] Nei, ja, folk rundt deg, altså miljøet du er i, og foreldre og sånt.

Slik vi tolker sitatet kommer presset fra kravet om prestasjoner og forventninger. Sitatet påpeker en viktig dimensjon, der guttene opplever i aller høyeste grad press. Derimot vil ikke press nødvendigvis gi psykiske helseplager. Press fra forskjellige arenaer vil være en naturlig del av ulike livsfaser, og et relevant argument kan være at press ofte er nødvendig for å prestere. En interessant betraktning er imidlertid at disse elevene rapporterer om press fra de relasjonene som i utgangspunktet er en viktig støtfanger mot ulike risikofaktorer som barn og unge utsettes for. Med andre ord vil viktige støtterelasjoner stå i et ambivalent i forhold der disse relasjonene vil kunne både fremme og hemme psykisk helse (Dæhlen & Andresen, 2017).

Forskning viser klare kjønnsforskjeller når det kommer til psykiske vansker der jentene er overrepresentert (Bakken, 2017; Folkehelseinstituttet, 2015; 2018). Hva som kan være årsaken til så klare kjønnsforskjeller kan være i tråd med biologiske faktorer og sårbarhet. Det er også grunn til å tro at underliggende normer kan påvirke elevenes forventninger om hvem de kan snakke med. Det kom blant annet frem i gruppeintervjuene at både guttene og jentene tror det handler om forventninger og roller når det kommer til det å snakke om følelser.

> G2: [...] Det snakkes lite om følelser blant guttene.
>
> G3: Og så er det jo det med følelser og gutter [...]. Det har jo blitt en standard at guttene skal opptre som tøffe og … vise mindre følelser og sånt. Mens jentene opptrer litt mer myke og omsorgsfulle.
>
> G1: [...] Vi har minst like mye følelser, vi, som jentene. Men at vi skjuler dem mye mer.

Derimot kom det frem i en samtale med jentene:

> J1: [...] de fleste jenter, tenker jeg, er veldig flinke til det å faktisk prate om følelser, si hvordan vi føler og sånn der. Og det er jo … det er jo ikke noe ille hvis vi jenter viser følelser. Men siden det er såpass stort det med at gutter ikke skal vise følelser, så [...] Når de faktisk skal snakke om følelsene sine, tar de det heller på en måte der de ikke viser følelser.
>
> J2: At de ikke tør å si de rett ut: Å, veit du hva, jeg var dritlei meg, men at de tar det på en litt annen måte, liksom. For det er jo det der at … jeg tror egentlig, som jeg opplever, at det er veldig mange gutter som er redde for å grine.

Disse utsagnene tyder på at det eksisterer stereotypiske oppfatninger om hvorfor det finnes kjønnsmessige forskjeller. G1 forteller at guttene har minst like mye følelser, men i mindre grad fokuserer på å snakke om det. Slik vi tolker det opplever guttene emosjonelle problemer, men det er usikkert i hvor stor grad. Våre analyser viser en økt rapportering også hos guttene. Dette kommer tydelig fram under den prosentvise fordelingen av emosjonelle problemer.

Årsaken til hvorfor det er så store kjønnsforskjeller kan handle om relasjonens egenart. Vi kan se dette i lys av Drugli (2012) som hevder at gutter ofte har et høyere aktivitetsnivå, der relasjonen mellom jevnaldrende innebærer å gjøre fysiske aktiviteter. Av den grunn kan det tenkes at det ligger i mindre grad til rette for å snakke om følelser. En annen nyansering kan være i tråd med studien til Martin m.fl. (2013) som påpeker at forståelsen av emosjonelle problemer påvirker det helhetlige bilde av kjønnsforskjellene. Dette kan være en årsak til at færre gutter rapporterer om forekomst, da det i utgangspunktet snakkes mindre om ting som oppleves som vanskelig. I tillegg kan dagens rapporteringsinstrumenter i mindre grad fange opp guttenes symptomer på emosjonelle vansker.

Det er imidlertid ikke overraskende at jenter snakker mer med hverandre om sine utfordringer da den sosiale settingen åpner for en annen type kommunikasjon. Det som er bemerkelsesverdig er at de emosjonelle problemene ser ut til å øke hos jentene, når det ser ut til at det er denne elevgruppen som utnytter seg best av tilgjengelige støtterelasjoner (jf. Tardy, 1985). En annen mulig forklaring til at det er økt rapportering innen emosjonelle problemer kan være at terskelen for å rapportere har blitt mer normalisert. Med et økt fokus på psykisk helse vil kanskje flere rette oppmerksomheten på hva psykisk uhelse er, og dermed øker bevisstheten mellom «frisk» og «syk». Det kan også tenkes at tidligere generasjoner ikke har hatt så mye fokus på å snakke åpent om emosjonelle plager som oppstår i ulike livsfaser. På denne måten kan psykiske vansker ha vært et utbredt problem blant barn og unge, men som ikke har blitt avdekket i like stor grad. Et økt fokus på følelsesmessige aspekter ved livet kan også trekke frem mørketall, som også kan være årsaken til økt forekomst.

I tråd med at psykisk helse skal inn som fag i videregående skole skal elevene lære å forstå seg selv og møte utfordringer på en god måte. Med andre ord skal skolen lære elevene å styre følelser via handlinger. Fra et overordnet perspektiv kan dette bidra til at flere elever lærer seg å håndtere følelseslivet. For at elevene skal oppleve livsmestring kan man se dette i lys av Verdens Helseorganisasjon (WHO, 2016) sin definisjon av psykisk helse. Denne definisjonen indikerer en positiv dimensjon hvor det å realisere sine muligheter og utvikle sitt potensial står sentralt. Både forskning og våre analyser viser at mange elever opplever hverdagen som utfordrende. På denne måten kan overordnede tiltak være forebyggende i et fremtidig perspektiv. Kanskje det kan bidra til at flere barn og unge opplever å håndtere og mestre hverdagslivet i større grad. Disse strategiene kan derfor være en bidragsyter til helse og trivsel

både på skolen og i elevenes liv (Bekken m.fl., 2018b; Ogden, 2015; Helsedirektoratet, 2014). Utvilsomt vil slike overordnede tiltak være forebyggende for noen elever, og økt bevissthet kan bidra til å redusere vansker. Man må likevel ikke glemme at dette tiltaket nylig ble innført (Klausen, 2018) og det er derfor mye vi ikke vet angående konsekvensene av å innføre psykisk helse som et eget fag i skolen. Dette åpner for refleksjon da psykisk helse først og fremst er et individuelt, men også et sammensatt fenomen.

En mulig risiko kan være at økt fokus også øker de psykiske plagene. Med dette mener vi at en mulig konsekvens kan være at ungdommer «kjenner etter» om de har det vanskelig, og sammenligner seg med andre. Denne normaliseringen kan bidra til en slags «trend», der det å ikke ha psykiske vansker er unormalt. Dette kommer blant annet frem i de kvalitative intervjuene der J3 forteller om ulike grunner til at det kan ha blitt «populært» å ha det tøft.

> J3: Jeg tror det er flere som sutrer i dag enn sånn som det var før. [...] Siden man får så jævla mye oppmerksomhet nå. For de driver og legger ut på nettet og blogg og sånn at de har det så fælt, er depressive og sånn. [...] Får jo oppmerksomhet for det, det er jo flere som vil være depressiv. Selvfølgelig. Så det handler om å få tak i dem som faktisk er jævlig nedfor, da. Men du sutrer jo når det pågår over lengre tid. Når du har … når noen prøver å hjelpe deg og du fremdeles sutrer, så blir du jo lei.

J3 forteller om hvordan åpenhet blant annet i sosiale medier bidrar til å flytte vekk fokus fra de som har det vanskelig. Denne åpenheten kan skape et slags ideal om hvordan man bør ha det der Paulsen (2017) belyser at jenter ofte stresser hverandre. Det er normalt å oppleve ulike belastninger og en viktig nyansering som Klomsten (2017) poengterer vil være å ikke sykeliggjøre dette, men derimot fremme hva psykisk helse innebærer i ulike livsfaser. I tråd med strategiplanen (2017-2022) skal elevene lære seg ulike fremgangsmåter når ulike ting oppleves som vanskelig. Disse fremgangsmåtene vil være individuelle og det blir viktig fra et skoleperspektiv å ikke fortelle elevene hva de *skal* gjøre som en oppskrift, men heller reflektere over hvordan vanskelige tanker påvirker kontakten med andre og hva du kan gjøre selv når ting blir vanskelig. På denne måten blir skolen en viktig arena som må lære elevene sammenhengen mellom følelser og atferd.

Ulike studier har påvist at støtterelasjoner på flere arenaer ser ut til å være av betydning for å utvikle en god psykisk helse (Bø, 2012; Helsedirektoratet, 2014; Murberg & Bru, 2004). Ifølge våre regresjonsanalyser ser støttevariablene ut til å få større betydning i 2017 for begge kjønn på yrkesfag og studiespesialisering. En mulig forklaring kan være at elevene som er

med i vår studie befinner seg i en livsfase preget av en løsrivelse fra sine foreldre der opplevd støtte fra jevnaldrende blir mer viktig (Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000). I delkapittelet under vil vi drøfte hvordan støtte fra jevnaldrende kan påvirke emosjonelle problemer.

5.1.2 Støtte fra jevnaldrende

Overordnet viser våre analyser at medelevstøtte var viktig for begge kjønn. Dette kan tyde på at støtten elevene får av sine medelever er en viktig forutsetning for hvordan eleven takler sine emosjonelle problemer. Betydningen av en slik relasjon forteller J3 om nedenfor.

> J3: Nei, det er jo kjipt å måtte sitte og tenke på ting sjøl, da. Mye likere å dele ting med folk. [...] for at de skal vite hvordan du har det, da. Da klarer de kanskje å hjelpe deg litt.

J3 fremhever at hun synes det er bedre å dele tanker med andre, og på denne måten støtterelasjonene kan bidra til at man får det bedre. Dette understøttes også hos en av guttene da åpenhet kan bidra til at kameratene kan hjelpe til å takle ulike utfordringer.

> G4: Hvis han aksepterer og kan hjelpe meg hvis det er noen utfordringer jeg har, da, om han kan hjelpe meg, så hadde det vært kjempefint.

Et viktig aspekt G4 belyser er at emosjonell støtte relateres til aksept. I henhold til House (1981) vil spesielt opplevelsen av emosjonell støtte være en viktig forutsetning for at eleven lettere å benytte seg av tilgjengelig støtte jf. Tardy (1985). Det vil likevel være viktig å synliggjøre at noen elever synes det kan være utfordrende å finne sin plass i det sosiale samspillet både på skolen og fritiden. Ifølge våre prosentvise forekomster av fordeling på indikatorene av «vennestøtte» og «medelevstøtte» samsvarer dette med at det er en viss andel som ikke opplever støtte fra sine jevnaldrende (se vedlegg). Arnesen, Ogden og Sørlie (2006) hevder at relasjonen mellom medelevene vil være essensiell for hvordan elevene opplever det å gå på skolen. Noe urovekkende er det derfor at hver femte ungdom gruer seg til å gå på skolen (Bakken, 2017). Det er på denne arenaen tilknytning til jevnaldrende finner sted (Helsedirektoratet, 2014; Mathiesen m.fl., 2007). På denne måten opprettes det sosiale bånd som også samsvarer med våre bivariate korrelasjonsanalyser, der medelevstøtte blir viktigere i 2017 når det gjelder emosjonelle problemer. Dette kan tyde på at støtten elevene får av sine medelever er en viktig forutsetning for hvordan elevene takler sine emosjonelle problemer. Det er heller ikke overraskende at medelevene får større betydning i 2017, da elevene har fått mer tid til å bli kjent med hverandre.

Noe overraskende var det likevel at venner får liten betydning i regresjonsanalysen, med unntak av guttene på studiespesialisering i 2017 (Se tabell 10b). En mulig forklaring kan være at elevene har venner utenom skolen som i denne sammenheng vil ha signifikant betydning. En annen forklaring kan være at de resterende i utvalget kan klassifisere sine medelever som sine venner. Elevene vil derfor kunne finne nære likhetstrekk mellom medelever og venner da dette kan argumenteres med at elevene tilbringer det meste av dagene sine på skolen. På en annen side beskriver sitatet under en forklaring der det forekommer et miljøskifte når elevene går fra ungdomsskolen til videregående. Da det skjer naturlige endringer i det sosiale nettverket.

> J1: Det er veldig sånn som når vi begynte på videregående, så hadde jeg flere på andre linjer, men så … Det blir jo sånn at du dabber av, da. Mister … ja, bytter litt venner og bytter interesser og …

Dette sitatet bekrefter en antakelse om at elevene skaffer seg venner i ulike kontekster, som i denne sammenheng vil være på skolen. Likevel vil det ikke gjelde alle. Mange vil nok ha venner i andre sammenhenger, fra blant annet barneskolen eller ungdomsskolen, som av en eller annen grunn har vært med i hele oppveksten. Uavhengig av om elevene får støtte fra medelever eller venner vil nok det viktigste være at man får støtte fra jevnaldrende. Flere studier har vist sammenhenger mellom opplevd psykisk velvære og det å få støtte fra sine jevnaldrende i sine sosiale nettverk (Mathiesen m.fl., 2007; Drugli m.fl., 2011). Det vil nok alltid være noen som ikke opplever å få sosial støtte fra jevnaldrende, men våre regresjonsanalyser fra hele utvalget (se tabell 9) viser at medelevstøtte er den faktoren som reduserer emosjonelle problemer i størst grad begge år.

5.1.3 Støtte fra foreldre

Selv om medelevstøtte ser ut til å være en viktig støtterelasjon for elevene, viser også våre funn fra regresjonsanalysene at foreldrestøtten generelt er av betydning for alle elevgruppene. Dette kommer også frem av tabellen fremst i dette kapittelet, der foreldrestøtte er signifikant i regresjonsanalysene for hele utvalget begge år (se tabell 15). Holt-Lundstad, Smith & Layton (2010) belyser at foreldre vil være en viktig kjernekomponent for utvikling av nye relasjoner helt fra fødselen. På denne måten kan barn og unge nyttiggjøre seg av tilgjengelig støtte i andre mikrosystem jf. Tardy (1985). Våre frekvensanalyser av foreldrestøtte viser at majoriteten i vårt utvalg opplever god foreldrestøtte. Det ser imidlertid ut til at jentene i økende grad opplever støtte fra foreldrene dersom de ikke har det så bra. Derimot ser det ut til

å synke for guttene. Slik vi forstår det betyr ikke dette nødvendigvis at guttene ikke har tilgjengelig foreldrestøtte, men velger heller å utnytte dette i andre nettverk. Dermed kan foreldrestøtten gjennom oppveksten ha bidratt til at eksempelvis guttene velger å snakke med medelever eller venner i stedet (Ainsworth & Bowlby, 1991; Drugli, 2012). På denne måten vil kanskje guttene løsrive seg mer fra sine foreldre når det gjelder det å snakke om følelser. Et interessant funn fra Ung-data rapporten fra 2017 er at dagens ungdom tilbringer mer sammen med sine foreldre enn tidligere. Derfor blir foreldrene en viktig støttespiller for barna sine, som også Cheng m.fl. (2014) dokumenterer i sin studie. Ei av jentene fortalte noe rundt dette i intervjuet.

> J14: [...] det er veldig sånn individuelt, det der, hvordan folk takler ting. [...] Det er jo … De må ha noen gode folk rundt seg som kan være der for dem og liksom [...] Jeg har jo – jeg er jo så heldig at jeg har kommet meg stort sett gjennom det sjøl, fordi jeg har ikke hatt så mange rundt meg som har kunnet hjelpe meg. Nå, for eksempel, nå er jo mamma min beste venn, så jeg snakker veldig mye med henne. Ehm. Ja. Så hun har hjulpet meg ganske masse de seinere årene, da.[...].

Vi tolker sitatet i den retning at J14 har utøvd stor grad av selvstendighet når hun har taklet ulike problemer i livet sitt. I den senere tiden har moren hennes blitt hennes beste venn og er en støttende person hun snakker mye med. Det kan sees i sammenheng med at i løpet av ungdomstiden blir foreldre-barn-relasjonen en mer jevnbyrdig relasjon (Helsen, Volleberg & Meeus, 2000). Av den grunn kan det tenkes at foreldrene blir en viktig relasjon, som kan gi gode råd og støttende ord i en sårbar ungdomstid jf. frekvens for de ulike indikatorene til støttevariablene (se vedlegg 10).

Ut ifra det J14 sier er det nærliggende å tro at relasjoner tidligere i oppveksten har bidratt til hennes selvstendighet når det gjelder å takle ulike utfordringer. Dette kan sees i sammenheng med Dæhlen og Andresen (2017) som beskriver hvordan svake relasjoner til foreldre, venner eller skole kan være risikofaktorer for elevenes psykiske helse. I den forbindelse utdyper G2 og J4 om hvorfor foreldre er en viktig beskyttelsesfaktor.

> G2: [...] Jeg bruker jo mamma og pappa hvis jeg har noe jeg har på hjertet og det er noe jeg synes er litt tungt og trasig for tida. For de har jo vært med deg hele livet. Og de kommer til å være med hele livet òg.
>
> J4: Det kommer litt an på situasjonen og hva man har behov for å snakke om. Noen ting kan man snakke med foreldrene sine om, noe kan man snakke med bestevennene sine om, noen ting kan man ikke snakke med noen av dem om. Da trenger man bare en person som man kjenner, vet om og kan bruke litt som søppelbøtte.

Slik vi tolker G2 og J4, beskriver de at det ikke går spesifikke skillelinjer mellom støtte fra eksempelvis foreldre eller venner. Likevel vil kanskje foreldre være en stødig støttespiller uavhengig av livsutfoldelse, og er identifisert som den mest stabile kilden til sosial støtte gjennom ungdomstiden, som også Pössel m.fl. (2018) påpeker i sin forskning. På denne måten vil tilgjengelig støtte stå i et samspill med hvordan personen utnytter disse relasjonene. Våre analyser tyder på at sosial støtte reduserer graden av emosjonelle problemer.

Imidlertid kan man likevel diskutere om de reduserer *nok* for de påkjenningene mange opplever i løpet av ungdomstiden. De overordnede regresjonsanalysene viser en sammenheng mellom karakterer fra grunnskolen og rapporterte emosjonelle problemer på videregående skole. Det som kan være litt underlig er at grunnskolepoeng har positiv verdi både i 2015 og 2017 (se tabell 9). Dette kan indikere at høyere karakterer gir høyere grad av emosjonelle problemer. En mulig forklaring kan være at økt karakterpress kan bidra til et negativt stress, som resulterer i økt grad av emosjonelle problemer. På denne måten kan vi anta at økt grunnskolepoeng har innvirkning på hvordan elevene har det på skolen. Overordnet viser derimot analysene at effekten av bakgrunnsvariablene var relativt svake og ikke signifikante, men det bør likevel understrekes at forhold som foreldrenes utdanningsnivå vil ha en indirekte effekt eksempelvis på opplevd støtte og emosjonelle problemer formidlet via effekten av karakterer fra grunnskolen.

Til tross for at mange i vår undersøkelse rapporterer om allerede opplevde symptomer på emosjonelle problemer vil det å ha tilgjengelig støtte fra ulike relasjoner opprettholde deres psykologiske fungering jf. Malecki og Demaray (2003). Parallelt med dette viste de bivariate korrelasjonene at de ulike sosiale støtterelasjonene korrelerer med hverandre. På denne måten vil våre analyser være sammenfallende med teoretiske perspektiver i tråd med både Tardy (1985), Lerner (2004; 2018) og Bronfenbrenner (1979). Med andre ord vil nære støtterelasjoner i ulike mikrosystem ha innvirkning på barn og unges utvikling.

5.1.4 Støtte fra lærer

I tråd med ulike lovverk som eksempelvis §1-1 og 9A-2 i Opplæringsloven (1998), har skolen et ansvar når det gjelder å fremme elevens helse, trivsel og læring som kan være

avgjørende i et fremtidig perspektiv. Det var av den grunn et overraskende funn i regresjonsanalysen, at den opplevde lærerstøtten for guttene på yrkesfag i 2015 økte graden av emosjonelle problemer. G5 bekrefter våre funn med følgende beskrivelse:

> G5: (...) ja, vi har lærere som rett og slett ikke respekterer elever, eller lærere som har vært rasistisk og nedlatende og begynt med trusler, og det er jo litt sånn – da begynner det å bli ganske alvorlig, altså, da begynner det å gå på § 9a, og så elevene sin skolehverdag og trivsel, og at de føler seg trygg på skolen. Men det blir jo ikke gjort noe med. De sier at de gjør noe med det, men vi ser jo godt, det er jo vi elevene som ser hva som blir gjort noe med.

På denne måten kan læreren være en risikofaktor, der G5 omtaler tilfeller av manglende støtte. Det å ikke føle seg trygg kan være en belastning som kan vanskeliggjøre læring i skolen, og kan få negative konsekvenser for elevene. På den måten kan læreren være en risikofaktor dersom elevene opplever dårlig behandling, som kan være en bidragsyter til emosjonelle problemer (Gustafsson m.fl., 2010). Læreren er på mange måter en viktig faktor som påvirker elevenes opplevelse av skolen. En dårlig relasjon til læreren kan gå ut over tilegnelsen av kunnskap og ferdigheter. Har eleven i tillegg emosjonelle problemer kan dette være en ytterligere risikofaktor, som kan medføre nedsatt konsentrasjon og motivasjon, problemer med selvregulering og oppgaveløsning (Rossen & Cowan, 2014). Noen av guttene på yrkesfag fortalte i de kvalitative intervjuene fra 2017, at de ikke følte de ble tatt på alvor. I sitatet under utdyper G6 og G7 dette.

> G6: [...] Vi hadde en samfunnsfaglærer som kom fra ST, og som behandla oss som om vi var tre år gamle når hun kom til oss. Hun som var så jævla streng hele tida [...]
>
> G7: Hun forventa at vi skulle kunne absolutt alt.
>
> G6: Ho ga jo oss opp for at, ja. [...] hører jo ikke så mye på læreren i timen og sånn.
>
> G7: Vi er jo kanskje litt mer bråkete klasser, og da er det også lærere som ser ned på oss, og det er jo ganske sykt, da. De bør jo i hvert fall kunne se spekteret.

Vi tolker sitatet i den retning at disse guttene på yrkesfag følte at de ikke ble respektert, og opplevde derfor ikke støtte fra læreren sin. I de teoretiske perspektivene som er presentert tidligere ble det nevnt at en god lærer gir elevene en opplevelse av tillit, varme, respekt, kjærlighet og kommunikasjon (Drugli, 2012). Sitatet gir grunnlag for at guttene ikke har en støttende relasjon til denne læreren. Dette fremmer Moses (2010) sitt perspektiv om at læreren sitt syn på elevene er avgjørende for opplevd støtte. Nå trenger ikke disse guttene å ha

psykiske vansker som bidrar til denne oppfattelsen, men det belyser hvilken risikofaktor læreren kan være dersom elevene opplever en slik undervurdering. Det fremgår i rapporten av Dæhlen og Andresen (2017) at ungdom som opplever svake støtterelasjoner på flere arenaer, er desto mer utsatt for en psykisk uhelse. Når det er sagt vil det alltid finnes noen elever som ikke har et godt forhold til læreren sin. Det kan hende elevene har andre støtterelasjoner som kan veie opp for et disharmonisk forhold til læreren, som av den grunn vil motvirke emosjonelle problemer. En viktig del av diskusjonen vil imidlertid være læreren sitt ståsted der vi muligens hadde fått en annen forklaring. Dette kompliserer en situasjon der den indre og ytre dimensjonen av behandling og oppfatning ikke stemmer overens (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Hvorfor lærerstøtten ikke fikk mer betydning i våre analyser kan skyldes ulike forhold. En mulig forklaring kan være at elevene på videregående skole forholder seg til mange ulike lærere i løpet av opplæringen. Primært baserer skolehverdagen seg på faglig innhold, der elevene har ulike fag med ulike lærere. Dette kan forklare hvorfor læreren ikke hadde noen signifikant betydning for elevene på studiespesialisering verken i 2015 eller 2017. Likevel viser forekomsten på de ulike indikatorene til lærerstøtte (se vedlegg 10) at elevene på yrkesfag opplever mer lærerstøtte enn elevene på studiespesialisering. Disse perspektivene kan sees ut ifra det Federici og Skaalvik (2017) skriver om at elevene ofte ikke skiller mellom instrumentell og emosjonell støtte.

Når det gjelder jentene på yrkesfag viser våre analyser at lærerstøtten er en bidragsyter til å redusere emosjonelle problemer i 2017. Dette var ikke signifikant i 2015, som kan forklares med at spørreundersøkelsen ble foretatt i oppstarten av VG1, da elevene ikke har fått et nært forhold til læreren enda. Lærerstøtten var den relasjonen i 2017, som så ut til å ha størst betydning sammenlignet med de andre støttevariablene i regresjonsanalysen (tabell 8a). En mulig forklaring kan være at lærerne har fått mer tid til relasjonsbygging, og er en viktig person for elevenes hverdag. Dette vil være i tråd med tidligere forskning av Woolfolk Hoy og Weinstein (2006) som påpeker at elevene er mest opptatt av at læreren var villig til «å være der» for dem. Dette omhandlet at elevene ønsket at læreren skulle lytte til dem både faglig og personlig. J5 utdyper viktigheten av relasjonen til læreren sin nedenfor.

> J5: Nei, men altså, [...] hun er kontaktlæreren vår, da. Og hun bryr seg veldig om oss, da. Og så … hvis det er noe galt, så kan jeg alltid komme til henne, og hun er alltid motivert og engasjert og kommer alltid med en sånn sjokolade til oss for å motivere oss litt ekstra i timene og sånn.

Dette illustrerer viktigheten av lærer-elev-relasjonen for denne eleven. Læreren blir på denne måten en trygg voksen i et av mikrosystemene ungdommene tilbringer mye tid i, i likhet med foreldrene i hjemmet (Riley, 2011). Som nevnt ovenfor kan læreren være en risikofaktor dersom relasjonen er negativ, og kan være en viktig beskyttelsesfaktor dersom den er positiv. Funn fra tidligere studier underbygger at elever med symptomer på psykiske vansker rapporterte om mindre grad av opplevd støtte fra lærere (Hamre & Pianta, 2001; Holen, Waaktaar & Sagatun, 2017). Årsakene til dette kan være sammensatte, men i lys av Gustafsson m.fl. (2010) påvirker den psykiske helsen hvordan elevene presterer på skolen og motsatt. Fra et elevperspektiv vil det å oppleve store emosjonelle plager i skolehverdagen gå ut over både motivasjon, engasjement, mestring og tilegnelse av kunnskap. Dersom eleven i tillegg har en dårlig relasjon til læreren sin vil kanskje læreren ikke kunne gi den emosjonelle- og instrumentelle støtten eleven trenger. Til gjengjeld kan læreren selv oppfatte at eleven får denne støtten. På denne måten oppstår det en uoverensstemmelse mellom tilgjengelighet og benyttelse jf. Tardy (1985).

5.1.5 Oppsummering

I dette kapittelet har vi diskutert den økte forekomsten av emosjonelle problemer, der jentene er overrepresentert. Det er usikkert om en kan trekke direkte konklusjoner fra høye skår på variabelen «emosjonelle problemer» til en behandlingstrengende situasjon. Det er likevel skremmende at så mange jenter oppgir i vår studie at de sliter med ulike symptomer som går ut over hverdagslige situasjoner. Så hvordan skal vi forstå de høye forekomsttallene? En mulig forklaring for høy rapportering kan være økt oppmerksomhet på psykisk helse. Det opprettes lovverk, settes i gang ulike tiltak, lages strategiplaner og psykisk helse skal inn som fag på timeplanen. Det er ingen tvil om at psykisk helse er satt på dagsordenen. Imidlertid vil kanskje for mye oppmerksomhet rundt *hvordan* elever skal mestre livet bidra til en usikkerhet som bidrar til at utviklingen går i feil retning. Kan det hende at de med de virkelige plagene drukner i debatten om hva som fremmer god psykisk helse? Det ser likevel ut til at de ulike støtterelasjonene i mikrosystemene «familien», «skolen» og «jevnaldrende» har en betydning for emosjonelle problemer for de fleste av elevene i vårt utvalg.

5.2 Hvilke sammenhenger finnes det mellom elevers opplevelse av sosial støtte, emosjonelle problemer og intensjon om å slutte, og eksisterer det forskjeller mellom kjønn og studieretning?

Under dette forskningsspørsmålet struktureres drøftingen i følgende deler: ulike faktorer som påvirker bortvalgsprosessen i videregående skole, støtte fra jevnaldrende, støtte fra foreldre, støtte fra lærer og sammenheng mellom emosjonelle problemer og intensjonen om å slutte på videregående. Til slutt diskuteres det om intensjonen om å slutte handler om mistilpasning. I tabell 16 viser vi til en oversikt over hvilke støtterelasjoner som påvirker intensjonen om å slutte på videregående skole.

Tabell 16: Oversikt over faktorer som påvirker intensjonen om å slutte på videregående skole

			Studiespesialisering				Yrkesfag			
	Alle		Jenter		Gutter		Jenter		Gutter	
	2015	2017	2015	2017	2015	2017	2015	2017	2015	2017
Foreldrestøtte	-	-	-	-			-	-	-	-
Lærerstøtte	-	-	-		-	-	-	-	-	
Medelevstøtte	-	-		-	-	-			-	
Vennestøtte									+	
Emosjonelle problemer	+	+	+	+		+	+	+	+	+

Merknad: Negative verdier reduserer intensjonen om å slutte, mens positive verdier øker intensjonen om å slutte

5.2.1 Ulike faktorer som påvirker bortvalgsprosessen i videregående skole

Når det gjelder forekomsten av intensjon om å slutte, viser våre analyser at elevene på yrkesfag skiller seg ut sammenlignet med studiespesialisering. Med andre ord samsvarer dette med tidligere forskning om at yrkesfaglige linjer overrepresenterer frafallsprosenten i videregående opplæring (Baklien, Bratt & Gotaas, 2004; Hernes, 2010; Vogt, 2017; Statistisk sentralbyrå, 2017a; 2017b). At det forekommer så klare skillelinjer mellom to studieretninger kan forklares ut ifra flere forhold.

Definisjonsmessig skal elever primært fullføre videregående i løpet av fem år. Mange vil nok tenke at dette er et relativt overkommelig tidsaspekt. Når det er sagt vil det være viktig å legge frem ulikhetene ved studieforberedende og yrkesforberedende studieretning. Eksempelvis vil en studieforberedende linje normalt sett innebære teoretiske fag i en treårsperiode. På yrkesforberedende skal de fleste av elevene etter det andre året skaffe seg en lærlingplass i en bedrift, der læretiden varer i to år. Av den grunn er elevene på yrkesfag avhengig av en

lærekontrakt for å fullføre utdanningsløpet. Tar man utgangspunkt i frafallsstatistikken på yrkesfaglige studieretninger, er det 41 prosent som ikke fullfører videregående (Statistisk sentralbyrå, 2017c). Imidlertid vil det være relevant å analysere prosentandelen, for det er ikke gjeldende prosentandel som faktisk velger å avbryte utdanningen. Det vil for det første være elever som trenger mer enn normert tid på fem år, i tillegg finnes det elever som enten stryker på eksamener eller til fag-/svenneprøve. Med andre ord faller disse prosentandelene under frafallsstatistikken når elevene av en eller annen grunn ikke har fått fullført innen fem år. I de kvalitative intervjuene er det flere av elevene som forteller om at de har brukt lengre tid på den videregående opplæringen. Dette skyldes flere faktorer som blant annet at den linjen de opprinnelig hadde valgt, var noe annet enn de hadde forestilt seg. G8 og J11 forteller nedenfor om årsaken til linjebytte.

> G8: Begge oss to gikk førsteåret bygg og anlegg, men det var ikke noe for meg, iallfall. Så da kom jeg nå hit i fjor, og så har jeg gått her i to år.
>
> J11: [...] altså noen har jo droppa ut fordi det har vært feil linje, søker på nytt til neste år, har en jobb, en avtale med NAV … En venninne av meg gjorde det, og det var bare for at hun ville sjekke, ville praktisere litt i yrkeslivet og sjekke om hun ville gå ut i salg, eller om hun kanskje skulle søke studiet på nytt.

Her forteller G8 og J11 om ulike årsaker til hvorfor man har byttet linje på videregående skole. Av ulike grunner kan det se ut til at linjebytte kan medføre at elevene kommer på etterskudd når det gjelder å fullføre videregående på normert tid. En viktig dimensjon rundt dette vil være alderen til elevene. Hele 98 prosent av elevene i Norge begynner rett på videregående etter ungdomsskolen (Statistisk sentralbyrå, 2015; Vogt, 2017). Det kan diskuteres i hvor stor grad elevene er i stand til å vite hva de vil jobbe med i fremtiden. Da det er ytterst få som vet i en alder av 15-16 år hva de ønsker å utdanne seg til. Derfor vil det være vanskelig og eksakt vite hva en studieretning innebærer, der erfaringer spiller en viktig rolle. Når det er sagt kan det ha vært andre faktorer som har spilt en rolle for gjeldende elever som har ført til at «dette var ikke noe for meg». Det kan eksempelvis ha vært institusjonelle faktorer knyttet til måten skoleløpet er lagt opp på som kan ha bidratt til linjebyttet. Et annet relevant perspektiv ser ut til å være utfordringene med å skaffe seg lærlingplass. Mange av elevene i de kvalitative intervjuene forteller at dette er grunnen til at elevene på yrkesfag bruker lenger tid på å fullføre videregående skole.

> G9: Det jeg føler er litt stressende her på vg2, er å finne seg lærlingplass. Det er ikke alle som har 5 og 6 i snitt, det er det ikke. Da blir det litt vanskelig å finne en ordentlig lærlingplass en faktisk vil gå på.
>
> G10: Så hvis du ikke får lærlingplass nå, så må du jo gå en gang til på skolen. Hvis du er heldig og får plass, da. Da har du jo kasta bort litt. Og da blir det jo litt nedtur, da. Ja.
>
> J11: Nei, det er jo sånn å få meg lærlingplass nå, da. Det er litt sånn flaut når de jeg gikk i klasse med før, har jobb og lærlingplass og sånn, og jeg ikke har noe.

Det kommer tydelig frem i sitatet at lærlingplass er et tema som er preget av bekymringer. Det kan være nærliggende å tro at dette skyldes økningen av forekomsten av bekymringer på variabelen emosjonelle problemer for elevene på yrkesfag i 2017 (se tabell 4). Nå trenger ikke disse bekymringene å bare være knyttet til det å få seg lærlingplass. Samtidig er det oppsiktsvekkende at Utdanningsdirektoratet (2015) rapporterer om at kun to av tre elever på yrkesfag får lærlingkontrakt innen normert tid. I tillegg varsler OECD (2014) om at gjennomsnittsalderen for fullføring av yrkesforberedende utdanninger er 28 år. Når det er sagt skal man heller ikke underdrive den reelle statistikken der omlag 25-29 prosent av elevene velger bort videregående utdanning (Markussen, 2016; Vogt, 2017; Statistisk sentralbyrå, 2017a; 2017b). I teorikapittelet henviste vi til Markussen (2016) som definerer bortvalg som et aktivt valg fra elevens side. Det kommer blant annet frem i intervjuene at noen har intensjon om å slutte på grunn av faktorer *utenfor* skolen der jobb og inntjening av penger kan være en forklaringsfaktor.

> J7: Jeg har ikke hatt noen sånne direkte tanker om å slutte, men jeg tror det er mange som fristes av å slutte på skolegangen for å få seg en jobb og tjene litt penger fordi de blir skolelei.

J7 forteller om fristelser utenom skolen som kan øke intensjonen om å slutte. Det er ikke unaturlig å møte på noen mindre motiverende perioder i skoleløpet, og på denne måten er vi enig i Markussen (2016) sitt ståsted der eleven gjør et aktivt bortvalg. Av kullet som startet på yrkesforberedende studieretning 2011-2016 i Sør-Trøndelag var det ifølge Statistisk sentralbyrå (2017b) 23 prosent som valgte bort videregående opplæring. En viktig dimensjon som er vesentlig å meddele i denne diskusjonen er elevenes akademiske opplevelse av skolen. I tråd med Tinto (1987) vil elevenes faglige opplevelse og mestring i stor grad påvirke intensjonen om å slutte på skolen. Det kommer blant annet frem i intervjuene at mange er umotiverte for å jobbe med skolearbeidet.

> G5: [...] Det er jo ikke det at du ønsker å droppe ut. Det er bare at du er drittlei all skolen.
>
> J4: (...) hvis man velger yrkesfag, er det jo av en grunn, da. At vi vil lære faget praktisk, for vi skal jo ikke sitte på et kontor når vi er ferdige. Det er jo ingen av oss som skal det.

Her beskriver G5 at det faktisk er de færreste som har lyst til å slutte på skolen. Årsakene til intensjonen om å slutte kan være sammensatte og et viktig spørsmål blir derfor *hvorfor*. I intervjuene kommer det frem at mange av elevene synes det er for mye teori på skolen. J4 beskriver en situasjon der mer praktiske oppgaver hadde vært å foretrekke.

Dette kan samsvare med at mange elever som velger en yrkesfaglig linje forventer kanskje mindre teoretiske gjøremål på skolen, enn eksempelvis det er på studiespesialisering. I lys av perspektiver Reegard og Rogstad (2016) legger frem om *hvem* som velger yrkesfag og hva skolen *inneholder,* kan det oppstå en misoppfatning av hva skolen faktisk innebærer av teori, og hva elevene hadde forventet på forhånd. Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor intensjonen om å slutte øker fra 2015 til 2017 ifølge våre statistiske analyser. Nå vil jo vi studere intensjonen om å slutte, men forskning viser klare sammenhenger mellom intensjon og handling (Davis, Ajzen, Saunders & Williams, 2002; Freeney & O'Connell, 2012).

Det vil derfor være nærliggende for oss å nyansere noen aspekt rundt det som skjer mellom intensjon og handling. Ved å ta utgangspunkt i institusjonelle faktorer knyttet til skolen, kan eksempelvis hektiske hverdager for lærerne bidra til at en ikke har nok tid til å følge opp elever. Det kan av den grunn være en fare for at elever som har intensjoner om å slutte ikke blir fanget opp enten av læreren eller skolesystemet, og velger derfor å slutte. Nedenfor vises det til en samtale der forskerne spør om hva elevene tror er årsaken til hvorfor noen velger å slutte på videregående.

> J14: [...] de klarte ikke å følge med. De fulgte ikke opp, de strøyk i ganske mange fag, klarte ikke å følge systemet. [...] Det virker som hvordan man gjør det på videregående, vanligvis bygger på hvordan man gjorde det på skolen før, for man får jo seg et mønster, ikke sant? [...] De klarer ikke å få med seg hva vi har i neste time, de [...] har ikke fått ting klart, har ikke fått noen struktur. Og da dropper ganske mange ut.
>
> J13: Kanskje de ikke har lært fra før av, kanskje de ikke fikk hjelp til det eller oppfølging. Kanskje fordi lærerne antar at de ikke bryr seg.
>
> J11: [...] andre er litt mer sånn at de kanskje ikke følger helt med, faller litt av, fraværet blir litt stort, og det blir litt sånn, da.

Denne samtalen belyser flere faktorer knyttet til årsaken til bortvalg. Slik vi forstår disse jentene vil den interaksjonistiske teorien til Tinto (1987) være relevant. Tinto argumenterer for at bakgrunnsfaktorene elevene bringer med seg inn i skolen vil påvirke elevens intensjoner og mål med skolegangen. Dette gjelder ikke bare foreldrenes utdanningsnivå, men også tidligere akademiske prestasjoner. Dette tydeliggjøres når en ser at grunnskolepoeng og foreldres utdanningsnivå har betydning i regresjonsmodellen (se tabell 11).

Dette samsvarer med tidligere forskning angående betydningen av foreldrenes utdanningsnivå og karaktersnitt fra ungdomsskolen (Bekken m.fl., 2018b; Wollscheid, 2010; Statistisk sentralbyrå, 2013; Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg, 2008). Ut ifra dette kan bakgrunnsfaktorene elevene bringer med seg inn i skolen spille inn på intensjoner om å slutte. Når det er sagt er ikke disse faktorene avgjørende for bortvalgprosessen. J14 tror hvordan man gjør det akademisk på videregående baserer seg på hvordan man gjorde det på ungdomsskolen. Empiriske studier hevder at guttene presterer dårligere enn jentene i skolefaglige situasjoner (Aasen, Lekhal, Drugli & Nordahl, 2015). Innholdet som gjennomgås på ungdomsskolen legger på mange måter et grunnlag for videre opplæring. Dette gjelder ikke bare faglig innhold, men også læringsstrategier for hvordan man tilegner seg kunnskap. På grunn av en manglende struktur kan det tenkes at disse elevene blir hengende etter det som gjennomgås på skolen. På denne måten vil akademisk nederlag påvirke motivasjonen til å fullføre videregående jf. Tinto (1987). Har elevene kunnskapshull og manglende grunnleggende ferdigheter allerede på ungdomsskolen, er det nærliggende å tro at man får problemer med å følge undervisningen på videregående (Bekken m.fl., 2018; Bergsli, 2013; Bragdø & Spjelkavik, 2013; Frostad m.fl., 2015; Markussen & Seland, 2012; Reegard & Rogstad, 2016).

Med bakgrunn i dette kan det være en mulig årsak til hvorfor det er flere gutter enn jenter som velger bort videregående opplæring. Når det er sagt fortalte andre informanter fra de kvalitative intervjuene om at det er for lite variasjon i undervisningen, og dette kan føre til at mange mister motivasjonen til å gjøre skolearbeid og møte opp på skolen. Jentene i det tidligere presenterte sitatet, fortalte at manglende støtte fra lærer og høyt fravær medfører ofte stryk som igjen øker sannsynligheten for intensjoner om å slutte. Dette samsvarer med Hernes (2010) sine funn om at guttene har både høyere fravær og flere strykkarakterer. Tar man utgangspunkt i frafallsstatistikken kan det tenkes at dette er en reell forklaring til hvorfor flere

gutter velger bort videregående. Slik vi ser det vil bakgrunnsfaktorer, tidligere akademiske prestasjoner, læringsstrategier, undervisningsmetoder og mangel på støtte se ut til å være risikofaktorer, som kan resultere en tankeprosess som kan bidra til bortvalg.
Ut ifra dette vil det være vesentlig å stille spørsmål om vi har en skole som ser elevene som er omringet av slike risikofaktorer. Er det sikkert at det da er ungdommen som velger bort videregående? Kan det tenkes at det er ungdommen som blir valgt bort? Slik vi tolker samtalen over vil de elevene som ikke lykkes innenfor bestemte skolerammer ha større intensjoner om å slutte. I henhold til Vogt (2017) sin definisjon om at den særnorske loven om å fullføre videregående opplæring innen fem år, er ikke bare i disfavør til elever som velger yrkesfag. Det kan tyde på at skolen som system er rigget for de elevene som passer inn i dette systemet, der «de andre» ser ut til å bli støtet ut.

Hva slags budskap er det samfunnet fremmer? At alle må inn i et bestemt system for å lykkes i videregående opplæring? Samfunnet har gjennom de siste årene gjennomgått en hyppig utvikling innenfor kunnskap og kompetanse. Arbeidslivet i dag stiller krav til ulike ferdigheter. Det er nærliggende å tro at fremtiden trenger mennesker som behersker det å pendle mellom ulike arenaer, hvor det stilles store krav til det å kunne tilpasse seg ulike situasjoner og utfordringer. Dersom man ikke opplever mestring på ulike arenaer vil en naturlig reaksjon være å trekke seg tilbake. Om skolen skal ruste barn og unge til å møte livets oppgaver og utfordringer, må være skolen utjevne sosiale forskjeller, ikke fremme dem. Det er derfor urovekkende at forskning viser at skolen i liten grad lykkes med denne oppgaven (Bekken m.fl., 2018b; Befring & Tangen, 2012; Hansen & Mastekaasa, 2010; Uthus, 2017). Når det er sagt tror vi at de elevene som har en positiv sosial opplevelse av skolen har lavere intensjoner om å slutte. Dette vil vi diskutere videre i dette kapittelet.

5.2.2 Støtte fra jevnaldrende

Innledningsvis henviste vi til tabell 16 som viser en oversikt over hvilke støttevariabler som har betydning for emosjonelle problemer og intensjonen om å slutte på videregående. I teorikapittelet kommer det frem at støtte fra jevnaldrende vil ha betydning for elevenes utvikling, som på ulike måter kan forebygge uheldige livsbaner (NOU, 2015; Dæhlen & Andresen, 2017; Olsen & Traavik, 2010; Gustafsson m.fl., 2010). Dette åpner for diskusjon om det er venner eller medelever som har størst betydning for om elevene har intensjoner om å slutte på skolen. Et godt psykososialt miljø på skolen der man omgås støttende medelever

kan forebygge mistrivsel, som igjen påvirker intensjonen om å slutte i positiv forstand. Det var derfor overraskende at våre regresjonsanalyser tilsier at medelevstøtte spiller en liten rolle når det gjelder intensjoner om å slutte på videregående skole for elevene på yrkesfag i 2017. Sammenlignet med studiespesialisering ser medelevstøtte ut til å spille en større rolle for både guttene og jentene, spesielt i 2017. Det legges likevel vekt på betydningen av medelevene i de kvalitative intervjuene der det for mange er en av grunnene til at de faktisk møter opp på skolen.

> J8: Hvis jeg ikke hadde hatt noen å være sammen med, hadde det blitt enda kjedeligere. Da hadde jeg ikke hatt noe motivasjon til å være på skolen, faktisk. Da tror jeg faktisk jeg hadde droppet ut av skolen. Jeg tuller ikke engang. Jeg hadde blitt skolelei, for å være helt ærlig.

J8 knytter opplevelsen av skolen til et sosialt aspekt, der vennene skaper motivasjon for å møte opp. Dette bekrefter at relasjonene mellom medelever vil være svært viktig for hvordan elevene opplever det å gå på skolen (Arnesen, Ogden & Sørlie, 2006). Slik vi forstår elevene, spiller den akademiske opplevelsen en mindre rolle dersom man har noen å være sammen med på skolen. Til tross for at vi har tatt utgangspunkt i et elevperspektiv virker det som om skolens strukturer og institusjonelle faktorer spiller en mindre rolle der blant annet J8 relaterer det å ikke ha venner til en sterkere intensjon om å slutte. En viktig betraktning vil være at elevene snakker ut ifra sitt ståsted, der jevnaldrende befinner seg i samme situasjon noe som skaper et fellesskap og en tilhørighet. G12 forteller noe om dette nedenfor.

> G12: Det er jo veldig sosialt, jeg liker å være på skolen med venner og møte folk og sånn. [...] Jeg har aldri tenkt, faen jeg må slutte, og sånt. Jeg synes det er artig å være på skolen. Timene er litt kjipe, da, men å være med kompiser og sitte og snakke skit i timene og sånn, liksom. Jeg hadde savna det hvis jeg hadde droppa ut, jeg hadde savna å komme på skolen, liksom.

Slik vi forstår G12 er møtet med elevene den største grunnen til at han faktisk møter opp på skolen, og han antyder at dette kanskje er en av grunnene til at han ikke har sluttet på videregående. I henhold til Mykletun m.fl. (2009) vil skolemiljø og støtterelasjoner være avgjørende for elevenes livskvalitet på skolen. Flere av elevene påpeker den sosiale opplevelsen av å være på skolen, der man kan prate om løst og fast, få støtte til tross for umotiverende skolefag. Dette bringer videre til betydningen av støtte fra jevnaldrende der støtte fra medelever har større betydning enn støtte fra venner utenfor skolen. Noe overraskende var det at vennestøtte i utgangspunktet var en faktor som ifølge våre analyser

ikke motvirket intensjonen om å slutte. Derimot viste analysene at den opplevde vennestøtten hos guttene på yrkesfag i 2015, var overraskende nok en bidragsyter til intensjonen om å slutte på videregående.

Våre kvalitative intervju tyder på at elevene velger faktisk å bli værende på skolen nettopp på grunn av sine medelever. En mulig forklaring kan samsvare med Rumberger (2011) sin teori om individuelle faktorer som gjør at guttene i utgangspunktet har dårlige erfaringer med skolen. Eksempelvis lav selvoppfatning, lite engasjement og en lav faglig prestasjon kan medføre bortvalg. Som en konsekvens av dette kan en redusert faglig progresjon bidra til at guttene blir umotiverte til å fortsette skoleløpet. Disse perspektivene kan derfor være en årsak til at vennestøtte, var ifølge våre analyser en faktor som bidro til intensjonen om å slutte for guttene på yrkesfag i 2015 (se tabell 16). En av årsakene til dette kan være at elevene nylig hadde startet på videregående i 2015. Det er derfor nærliggende å tro at de hadde venner utenfor skolen som ble et viktig nettverk. Ifølge regresjonsanalysen ser medelevene ut til å redusere intensjonen om å slutte i 2015. På denne måten kan den sosiale opplevelsen guttene opplever på skolen spille en rolle for om de trives eller ikke. Vennene utenfor skolen kan derimot ha en negativ innvirkning som eksempelvis får dem til å prioritere andre gjøremål. Dannelsen av de sosiale nettverkene elevene er en del av vil på denne måten påvirke individet, og være i stadig endring. Følelsen av å delta i et fellesskap i tenårene har vist seg å henge sammen med bedre helse og mindre risikoatferd i voksen alder (Kvello, 2015; Folkehelseinstituttet, 2017). Dette samsvarer med de kvalitative intervjuene.

5.2.3 Støtte fra foreldre

Innledningsvis i dette delkapittelet henviste vi til en overordnet regresjonsmodell. Der kan man se hvilken betydning sosial støtte har for intensjonen om å slutte. I tabell 16 ser man at støttevariablene endrer seg fra 2015 til 2017 for guttene på yrkesfag. I 2015 ser foreldrestøtte, lærerstøtte og medelevstøtte ut til å ha betydning for intensjonen om å slutte, men i 2017 er det kun foreldrene som har innvirkning. En slik endring i hva som har betydning for guttene sin intensjon om å slutte er interessant. Dette er motstridende med tanke på teoretiske perspektiver som forteller om ønske om selvstendighet, og at foreldrerelasjonen endrer seg i ungdomsårene (Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000). Når det gjelder støtte fra foreldre er denne også styrket for jenter på yrkesfag og studiespesialisering. Likevel er det viktig å påpeke at betydningen av foreldrestøtte er økende for jenter og gutter på yrkesfag, mens for

jentene på studiespesialisering synker betydningen fra 2015 til 2017. At betydningen av foreldrestøtte er økende for elevene på yrkesfag, og ikke signifikant for guttene på studiespesialisering og minkende for jentene studiespesialisering er interessant. Det kan antyde at det er forskjeller mellom studieretningene når det gjelder betydningen av foreldrestøtte. Dette samsvarer med det jentene og guttene på yrkesfag forteller i de kvalitative intervjuene. I sitatet under utdyper J10 betydningen av foreldre.

> J10: Altså, jeg har jo lært meg å kjenne meg sjøl så godt at jeg ikke kan la noe stoppe meg i å gjøre det jeg har lyst til å gjøre, på en måte. Jeg har lyst til å prestere bra på skolen, og jeg har lyst til å få meg en lærlingplass neste år. [...] Men hvis det kommer sånne store ting, da tar jeg det jo opp med mamma eller vennene mine eller … ja, hvem det måtte være, da. Bare for å få det unna veien, sånn at jeg kan fortsette.

Her beskriver J10 at hun bruker støtte fra moren sin for å kunne gjøre det bra på skolen, og at ulike faktorer skal ikke stoppe henne i å gjøre det hun har lyst til med tanke på framtiden. Andre ungdommer beskriver i de kvalitative intervjuene at de ikke slutter på videregående, fordi mor eller far sier de ikke får lov til det. På denne måten forteller elevene om at krav fra foreldre fortsatt har betydning for dem. Det indikerer hvilken innflytelse foreldre fortsatt har på ungdommene selv om de er såpass gamle. Samtidig er det viktig å påpeke at J10 forteller at blant annet foreldrestøtte er en strategi for henne når det gjelder å fullføre videregående. I tillegg er det en viktig dimensjon at noen elever på yrkesfag må flytte hjemmefra for å gå på videregående opplæring. Av denne grunn kan det være at foreldrene ikke alltid vil ha muligheten til å følge opp på samme måte som de ville gjort dersom ungdommene hadde bodd hjemme. Derfor oppnår elevene den autonomien de ofte søker i denne fasen i livet (Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000).

Selv om holdninger jf. Rumberger (2011) går på individuelle faktorer, har foreldrene på mange måter vært hovedkilden til elevenes mål, verdier, selvoppfatning og forventninger til skolen. I forbindelse med intensjonen om å slutte kan foreldrene være en viktig beskyttelsesfaktor der ungdom som regel vil leve opp til forventningene til sine foreldre. Derfor vil noen oppleve å ha intensjoner om å slutte, men velger likevel å fullføre. Dette samsvarer med forekomsten på indikatoren «Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av problemer i familien min» som er svært lav. De overordnede regresjonsanalysene for hele utvalget viser at foreldrestøtte reduserer intensjonen om å slutte begge år (se tabell 10). Som nevnt tidligere kan dette sees i sammenheng med Ung-data rapporten fra 2017 som viser at

elevene er mer med foreldrene sine enn tidligere. Dette stemmer overens med våre analyser der majoriteten i utvalget trives sammen med sine foreldre. Derfor er det interessant at forekomsten på indikatoren «foreldrene mine støtter meg dersom jeg har problemer» synker fra VG1 til VG2 for hele utvalget. Det kan tenkes at mange ungdommer bruker andre støtterelasjoner når det kommer til problemer, mens foreldrene har gjennom oppveksten vært forbilder for holdninger

5.2.4 Støtte fra lærer

Våre regresjonsanalyser viser at lærerstøtten spiller en viktig rolle for elevenes intensjon om å slutte på yrkesfag, men for guttene i 2017 er læreren ubetydelig. For jentene sin del ser lærerstøtten ut til å få større betydning i 2017, noe overraskende er det derfor at 11 prosent av jentene rapporterer om at de har vurdert å slutte, på grunn av konflikt med læreren i 2017 (se tabell 7). Til sammenligning rapporteres det om 0 prosent av jentene på studiespesialisering. Når det gjelder opplevd støtte fra læreren når det gjelder intensjon om å slutte er det bemerkelsesverdig kontrasten mellom kjønn og studieretning. Guttene på studiespesialisering anser lærerstøtte som svært viktig begge år, og forklaringskraften øker fra 2015 til 2017. Dette samme gjelder jentene på yrkesfag. Betydningen av lærerstøtten for ei av jentene på yrkesfaglig beskrives av J11 nedenfor.

> J11: [...] Det er jo at de lærer seg … eller at de kjenner deg, du føler at de kjenner deg, de vet hvorfor … veit litt om deg, og. At du føler at du har noen du kan snakke med, i hvert fall. Det hjelper veldig mye.

Her forteller J11 om hva det betyr at læreren bryr seg om henne som person. Dette tydeliggjør den indre dimensjonen av lærerstøtte jf. Skaalvik & Skaalvik (2015). Der J11 beskriver at hun opplever en positiv indre dimensjon av relasjonen. I tråd med Dæhlen & Andresen (2017) kan støttende relasjoner som eksempelvis lærerstøtte dempe virkningen av ulike risikofaktorer ungdommene blir utsatt for. Dette tolker vi i den retning at læreren er viktig for å danne positive relasjoner og legge til rette for forståelse, suksess og mestring i skolen.

Våre analyser viste også at jentene på studiespesialisering og guttene på yrkesfag anser lærerstøtte som betydningsfullt i 2015, men ikke i 2017. Sett i et slikt lys kan man si at denne elevgruppen anser lærerstøtten som mindre viktig i andre året på videregående når det gjelder intensjon om å slutte. Dette kan skyldes at det er andre støtterelasjoner som blir ansett som viktigere for denne perioden. Eksempelvis kan det forklares for jentene på studiespesialisering

at medelevstøtte får betydelig større forklaringskraft i 2017, enn i 2015. Dette kan være et resultat av at læreren etablerte et godt læringsmiljø det første året på videregående, og på denne måten har bidratt til at elevene verdsetter støtte fra sine medelever i større grad enn læreren selv. Dette kan ses i lys av det J12 forteller:

> J12: Akkurat nå på skoledagen min, så føler jeg at jeg er på høydepunktet og trives aller mest på skolen. Jeg mener at kontaktlæreren også har et veldig stort ansvar, og jeg tror det er det som har gjort at jeg trives så mye også. Når du får en kontaktlærer som er så engasjert og villig til at hver enkelt elev skal ha det bra, og skal følge deg opp og har ansvaret for deg. Så jeg mener at det er veldig viktig.

Dette tydeliggjør lærerens ansvar for å skape et godt læringsmiljø for elevene der det er gode relasjoner mellom elevene og mellom læreren og elevene. Det nevnes videre i intervjuene at noen av lærerne har tatt i bruk noe som kalles «makkergrupper», der elevene måtte sitte og samarbeide med elever de ikke kjente. På denne måten ble alle kjent med alle i klassen. Vi tolker dette i den retning at læreren ble en viktig beskyttelsesfaktor, og på samme måte utviklet en viktig ressurs når det gjelder samholdet i klassen. Dette kan ansees som viktig da elevene kan oppleve en sårbar tid med tanke på at de gjennomgår et skifte av mikrosystem. Dersom læreren ikke hadde etablert et godt fellesskap på skolen kunne dette resultert i at skolen ble en risikofaktor (Sletten & Bakken, 2016).

5.2.5 Sammenheng mellom emosjonelle problemer og intensjonen om å slutte på videregående

I regresjonsmodellen (se tabell 16) og de bivariate korrelasjonene viser at emosjonelle problemer og intensjon om å slutte har en positiv korrelasjon, og øker fra 2015 til 2017. Vi tolker det som at høyere grad av emosjonelle problemer, gir høyere grad av intensjon om å slutte på videregående. En slik sammenheng vil kunne få konsekvenser for individet når det gjelder læring, mestring og deltakelse på ulike arenaer. Hva som er årsaken til at noen har større intensjon om å slutte på videregående ble nevnt innledningsvis i dette kapittelet. I det kvalitative gruppeintervjuet ble J5, J6, J7, J8 og J9 spurt om hva de tror er årsaken til at noen velger å slutte på skolen. I sitatet under reflekteres det rundt sammenhengen mellom psykiske vansker og intensjonen om å slutte.

J5: [...] Psykisk helse.
Forsker: Hva kan det være da?
J6: Eh … Jeg veit ikke, det kan være mye? Kan være sosial angst eller …
J5: … slite hjemme …
J6: … depresjon, jeg veit ikke. Det er mye sånn som kan føre til at man dropper ut.
J5: M-m.

Forsker: Er det mange som sliter med psykisk helse, tror du? Er det? Hvordan vet du det?
J7: Jeg er ganske sikker.
J5: Ja, vi har hørt noen … Det er jo noen i klassen som har det. Og så … min egen søster har det. For hun droppa ut. Og så … har jeg venner som har det. Det er veldig mye.
J8: Vi hadde jo ei som droppa ut fordi hun sleit så gæli med angst, liksom. Så veit vi jo fra før at det er mange i klassen som sliter med det, da. Og så er det kanskje litt som … Det er litt sånn tydelig av og til at hvis de sliter med sånn angst eller sosial angst òg, da, at de har lettere for å trekke seg unna andre òg. Så du ser jo litt sånn …
J7: De er veldig åpen om det, da.
J5: Ja, det òg, liksom. For vi har jo ei som i stadighet forteller historien sin.

Forsker: Men sammenlikna med det dere sa helt i starten, da, at det var veldig mange som trivdes i deres klasse, så var det noen som var litt utafor. Er det dem som er utafor, som sliter med sin psykiske helse?
J9: Noen av dem.
J6: Både ja og nei.
J9: [...] Men de er jo med oss. De får jo tilbud om det. Og sånn da … Jeg føler at … jeg er åpen for å bli venn med alle sammen. Så har jeg ikke noen sånn spesiell type jeg trenger å være venn med.[...] Så lenge jeg kommer overens med dem, så går det fint.

I samtalen som er gjengitt forteller jentene om at ulike personer har sluttet på videregående opplæring på grunn av emosjonelle problemer. Disse problemene kan indikere at slike vansker kan være en barriere for å fortsette skolegangen. I tillegg belyser sitatet en annen viktig dimensjon der jentene beskriver at de har tilbudt og inkludert elever som sliter, men at de ofte takker nei. Et slikt funn kan sees ut i fra Tardy (1985) om tilgjengelig og utnyttet sosial støtte. Det kan være at ungdommene dette gjelder ikke opplever den støtten som er gitt, slik det blir beskrevet over. Dersom de ikke opplever det slik, kan dette være et viktig aspekt når det gjelder trivselen på skolen og at de muligens opplever ensomhet. Dette samsvarer med tidligere funn at barn og unge som sliter med psykiske vansker nyttiggjør seg i mindre grad av sosial støtte (Mathiesen m.fl., 2007; Hamre & Pianta, 2001; Holen, Waaktaar & Sagatun, 2017). Det kan være mange grunner til dette, men det er nærliggende å tro at det kan skyldes at den gjeldende eleven ikke har strategier til å vite hva man selv kan gjøre når ting blir vanskelig.

Ut ifra våre korrelasjonsanalyser reduserer støttevariablene både emosjonelle problemer og intensjonen om å slutte. Et viktig spørsmål blir derfor hva skjer med de elevene som ikke

nyttiggjør seg av sosial støtte? Disse perspektivene kan derfor være i tråd med Tinto (1987) om akademisk og sosial opplevelse av skolen, der interaksjonen mellom disse opplevelsene vil være en viktig bidragsyter om eleven velger å slutte eller å bli. Dersom dette mønsteret er gjennomgående, og elevene som har slike problemer har manglende relasjoner, kan dette være en risikofaktor for blant annet psykisk uhelse (Dæhlen & Andresen, 2017).

Om eleven opplever svake relasjoner eksempelvis hjemme, på skolen og med jevnaldrende vil samhandlingen mellom disse miljøene ikke være en motvekt for de emosjonelle problemene og kan derfor opprettholdes. På denne måten får svake relasjoner konsekvenser for det totale økologiske systemet til eleven. Har eleven derimot en god relasjon til noen individer i sitt nettverk kan disse muligens mediere for hverandre. Med andre ord trenger ikke eleven å oppleve støtte i alle mikrosystemene jf. figur 1. Imidlertid vil samhandlingen mellom disse være viktig. Selv om mennesker rundt eleven vil ha betydning for utvikling, må man ikke glemme elevens iboende egenskaper.

I dette kapittelet har vi frem til nå trukket fram betydningen av ulike støttevariabler som påvirker intensjon om å slutte. I sitatet under åpner J13 opp for et nyanserende perspektiv når det gjelder hvilke faktorer som ligger bak intensjonen om å slutte.

> J13: Jeg har hatt mange tanker om å slutte. Hvert fall første halvåret [...] det har noe med det indre å gjøre [...] av og til føler jeg også at det har hjulpet å tenke at OK, etter dette så gir jeg meg. Så bare fortsetter jeg litt mer. Og da har den følelsen for å slutte bare gått bort etter hvert som jeg føler at jeg mestrer ting.

Vi tolker sitatet slik at J13 setter seg delmål, og på denne måten fortsetter å gå på skolen. J13 belyser et viktig perspektiv der hun forteller om en indre drivkraft som får henne til å fortsette skolegangen til tross for lav motivasjon. Dersom en elev innehar en slik vilje, trenger man trolig ikke like mye sosial støtte fra ulike relasjoner. Når det er sagt kan en slik drivkraft skyldes tidligere mestringserfaringer. Dette kan knyttes til individuelle faktorer jf. Rumberger (2011), der både tidligere erfaringer, prestasjoner, holdninger, verdier og engasjement kan påvirke intensjonen om å slutte. Andre årsaker til denne drivkraften kan være ulike beskyttelsesfaktorer som kan ha kompensert for ulike sårbarheter eller risikofaktorer ved jenta sitt miljø eller ved individet (Hertz, 2011; Lerner, Batanova, Blum & Brindis, 2018). Dette vil være i tråd med Mykletun m.fl. (2009) hevder at biologiske, psykologiske og miljømessige faktorer står i et samspill til hverandre. Nå kan det være at denne eleven har tilknytning til

sine foreldre som i seg selv er en viktig beskyttelsesfaktor. Det er også nærliggende å tro at læreren har gitt henne oppgaver som har resultert i mestringserfaringer. På denne måten vil faktorer som spiller inn på elevenes liv i ulike mikrosystem sammen påvirke elevers utvikling. Et slikt perspektiv tydeliggjør betydningen av samspillet mellom individet og miljøet for menneskelig utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Derfor kan man spekulere hva jentas mikrosystem gjorde for å fremme en slik holdning. Det er derfor viktig å påpeke at selv om intensjoner ofte predikerer atferd, så vil mange av de som har en intensjon om å slutte likevel vil bli værende og gjennomføre videregående skole.

5.2.6 Tilpasning eller mistilpasning?

Man kan undre seg over hvorfor det er flest gutter på yrkesfag som velger bort videregående skole, når det tilnærmet like intensjoner om å slutte for jentene på yrkesfag. I tillegg er det jentene som i aller høyeste grad rapporterer om emosjonelle problemer. Flere forskningsrapporter viser til at dårlig trivsel, bekymringer for skoleprestasjoner og økning i sosial ulikhet påvirker skolegangen til elevene (Sletten & Bakken, 2016; Uthus, 2017; Mykletun m.fl., 2009). Våre analyser samsvarer med teori da støtterelasjoner har betydning for både emosjonelle problemer og intensjoner om å slutte på videregående. Til tross for noen forskjeller fra 2015 til 2017 er det gjennomgående at støtterelasjoner i mikrosystemene ser ut til å fungere som en beskyttelsesfaktor. Forskningslitteratur viser til at guttene har gjennomgående dårligere skoleprestasjoner enn jentene (Aasen, Lekhal, Drugli & Nordahl, 2015). Gustafsson m.fl. (2010) viser til at skoleprestasjoner påvirker den psykiske helsen og den psykiske helsen påvirker skoleprestasjonene. Det er derfor et paradoks at det er jentene som presterer akademisk godt, når det er denne gruppen som rapporterer om psykiske vansker i betydelig større grad enn guttene. Forskning har også dokumentert at elever som har emosjonelle vansker har mer tilbøyelighet til å oppleve stress og utfordringer (Bru m.fl., 2016; Folkehelseinstituttet, 2018; Uthus, 2017). Det ville derfor vært naturlig å tenke at det burde vært jentene som har manglende karakterer og høyere frafall i videregående, men ifølge Hernes (2010) er det guttene. Kan det tenkes at jentene har en tendens til å overrapportere, dvs. at de mister perspektivet på sine egne symptomer som resulterer i en kunstig høy forekomst? Eller fanger ikke dagens rapporteringsinstrumenter opp guttenes emosjonelle plager som resulterer i en underrapportering jf. Martin m.fl. (2013). Om dette er gjeldende vil det eksistere en virkelighet for guttene, uavhengig av vår viten om den. Kan dette være

årsaken til at det er flest gutter som velger bort videregående, i tillegg til de individuelle og institusjonelle faktorene?

Innledningsvis henviste vi til (Bekken, Dahl & van der Wel, 2018b; Finansdepartementet, 2014) som hevder frafall i videregående kan medføre sosial ulikhet i fremtiden. Gjennom denne studien har vi lagt frem ulike nyanseringer og perspektiv på hva bortvalg i videregående kan medføre. Slik sett ser det ut til at sosial ulikhet er noe elevene bringer med seg inn i skolen. I de kvalitative intervjuene kommer det frem at elevene tror bortvalg kan være et resultat av tidligere akademiske opplevelser, som har betydning for om man får tilhørighet på videregående. Det kan tenkes at dersom man mangler relevante ferdigheter på ungdomsskolen og begynner i en klasse vil det allerede her eksistere sosial ulikhet. Inne i et klasserom vil også dette kanskje komme tydelig fram, og på den måten vil skolen som sosial arena oppfattes som et sted der man ikke hører hjemme. På grunn av mistilpasning i de strukturelle forholdene på skolen vil et viktig spørsmål være om det er elevene som skal tilpasse seg skolen? Eller er det skolen som skal tilpasse seg elevene?

Våre analyser tyder på at sosial støtte reduserer både emosjonelle problemer og intensjoner om å slutte, men veier denne støtten opp for stadige akademiske nederlag, kunnskapshull og andre risikofaktorer i elevenes mikrosystem? Tør eleven å oppsøke sosial støtte dersom dette er tilfelle? Våre analyser viser at guttene går inn i videregående med svært få emosjonelle problemer sammenlignet med jentene. En mulig forklaring på at guttene i større grad velger bort videregående kan skyldes stadige akademiske nederlag og umotiverende undervisning. Videre kan dette bidra til økt emosjonelle symptomer som bekymringer, usikkerhet og nervøsitet. Våre analyser viser at det fortsatt er jentene som er overrepresentert i 2017 når det gjelder emosjonelle plager, men det kan også tenkes at guttene opplever slike symptomer i stor grad. På grunn av stereotypiske faktorer så velger de kanskje ikke å nyttiggjøre seg av tilgjengelige støtterelasjoner, og velger å slutte i stedet for å snakke om eventuelle motbakker. På den ene siden kan det være at frafallsstatistikken favner om elever som blir støtt ut av skolen. På den andre siden kan elever som velger bort videregående skole for en periode fullføre på et senere tidspunkt. Det legges likevel vekt på frafallsprosenten som kan få konsekvenser i et fremtidig perspektiv. Kunnskap kan på mange måter være nøkkelen til å manøvrere seg gjennom livet. Likevel vil vi poengtere at vi ikke kan trekke konklusjoner, og at det kan være andre mulige forklaringer til en slik forskjell mellom jenter og gutter.

6.0 Oppsummering

I denne studien har vi forsøkt å undersøke sammenhengen mellom ulike støtterelasjoner, emosjonelle problemer og intensjonen om å slutte ut ifra følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvilke støtterelasjoner har sammenheng med emosjonelle problemer og intensjon om å slutte blant et utvalg av elever i Trøndelag fylke?

1. Hvilke sammenhenger finnes det mellom elevers opplevelse av sosial støtte og emosjonelle problemer, og eksisterer det forskjeller mellom kjønn og studieretning?

2. Hvilke sammenhenger finnes det mellom elevers opplevelse av sosial støtte, emosjonelle problemer og intensjon om å slutte, og eksisterer det forskjeller mellom kjønn og studieretning?

I tråd med den overordnede problemstillingen og forskningsspørsmålene har det vært sentralt for oss å fremme elevens opplevelser. Det har derfor vært en ambisjon under hele forskningsprosessen å få nye innsikter om betydningen av nære støtterelasjoner, og hvilken sammenheng disse har for emosjonelle problemer og intensjonen om å slutte på videregående. Et sekvensielt forklarende design har gitt oss muligheten til å utarbeide en allsidig studie, som vi anser som et bidrag til videre forskning. Våre hypoteser baserer seg på de teoretiske perspektivene og tidligere forskning (se kapittel 2) som vi kunne bekrefte med grunnlag i de kvantitative funnene. Når det er sagt ble de kvalitative fokusgruppeintervjuene en viktig bidragsyter for å nyansere våre funn. Vi vil avslutte vår studie med hovedfunn og noen oppsummerende refleksjoner. Dernest vil vi presentere begrensninger og til slutt legge frem muligheten for videre forskning.

6.1 Oppsummering av våre funn

Våre funn fra hele datamaterialet illustrerer hvordan støtterelasjoner, elevers psykiske helse og intensjon om å slutte inngår i gjensidige påvirkningsforhold i komplekse samspill. De ulike delkapitlene i drøftingsdelen har bidratt til å belyse viktige nyanseringer i de ulike

mikrosystemene i elevenes liv. Denne studien har vist at de ulike støtterelasjonene til elevene i vårt utvalg, har en viktig påvirkningskraft for videre utvikling.

De overordnede regresjonsanalysene viste at medelevstøtte i størst grad, etterfulgt av lærerstøtte og foreldrestøtte hadde betydning for emosjonelle problemer. Når det gjaldt intensjon om å slutte hadde foreldrene størst påvirkningskraft. Både lærer og medelever hadde betydning, men synker noe fra 2015 til 2017. Derimot viste regresjonsanalysene som var delt på kjønn og studieretning, at ulike relasjoner har ulik betydning for emosjonelle problemer og intensjon om å slutte. Det var forventet at noen støtterelasjoner endret betydning fra 2015 til 2017.

Når det gjelder emosjonelle problemer ser medelevstøtte ut til å være en viktig støtterelasjon for jentene uavhengig av studieretning og år. I tillegg viser regresjonsanalysene at lærerstøtten blir viktigere for jentene på yrkesfag i 2017. Derimot er foreldrestøtte viktigere for jentene på studiespesialisering, men øker også for jentene på yrkesfag i 2017. For guttene på yrkesfag har både foreldre og medelevstøtte betydning for emosjonelle problemer, og lærerstøtten ser ut til å bli mindre viktig i 2017. For guttene på studiespesialisering ser foreldrestøtten ut til å bli viktigere i 2017, og medelevstøtten erstattes med vennestøtte i VG2.

For intensjonen om å slutte ser foreldre og lærere ut til å ha størst betydning for jentene på yrkesfag. Samme tendenser er det også for jentene på studiespesialisering, men lærerstøtten erstattes med medelevstøtte i 2017. Viktigste for guttene på yrkesfag er foreldrestøtte, mens for guttene på studiespesialisering er det lærerstøtte og medelevstøtte for begge år. De kvalitative intervjuene underbygger hvorfor de ulike støtterelasjonene kan representere en viktig beskyttelsesfaktor for elevene som opplevde å ha ulike utfordringer, eller intensjoner om å slutte. Noe overraskende var det derfor at lærerstøtten bidro til emosjonelle problemer, og vennestøtte bidro til intensjonen om å slutte for guttene på yrkesfag i 2015. Av den grunn kan disse støtterelasjonene i denne sammenhengen være en risikofaktor. Når det er sagt kom det frem i de kvalitative intervjuene at biologiske faktorer som er iboende i elevene, også har en betydning. En viktig nyansering vil være at noen elever ikke er avhengig av like mye sosial støtte for å redusere eventuelle emosjonelle problemer eller intensjoner om å slutte på videregående.

6.1.2 Oppsummerende refleksjoner

Et fenomen vi har undret oss over gjennomgående i forskningsprosessen er at emosjonelle problemer øker for alle elevgruppene i 2017. De bivariate korrelasjonene viser økt grad av emosjonelle problemer, desto mer sannsynlig er det å ha en intensjon om å slutte på videregående. Våre funn viser at det er elevene på yrkesfag som har høyest intensjon om å slutte, uavhengig av kjønn. I lys av forskningen er det guttene som overrepresenterer frafallsstatistikken (Baklien, Bratt & Gotaas, 2004; Hernes, 2010; Vogt, 2017; Statistisk sentralbyrå, 2017a; 2017b; 2017c). Dette tyder på at intensjoner ikke nødvendigvis fører til handling. Hva det er som får jentene til å fullføre til tross for rapporterte emosjonelle problemer har vi prøvd å sammenligne med sosiale støtterelasjoner. Gjennom flermetodedesignet har vi funnet ut at det er flere faktorer som kan påvirke dette. En mulig forklaring kan være stereotypiske holdninger til at jenter snakker mer om følelser, og at guttene skal opptre som mer «tøffe». En annen forklaring kan være typen på vennskapet. Det at jenter skaffer vennskap ved å prate sammen bidrar til at «følelsespraten» faller mer naturlig (Drugli, 2012). På denne måten kan jentene utnytte det tilgjengelige vennskapet ved å snakke om følelser. Slik sett kan åpenhet bidra til å normalisere psykiske vansker, men et viktig spørsmål blir om denne åpenheten passer for alle? Kan det hende at de med virkelige plager drukner i all åpenheten?

Samtidig trenger ikke inntrykket av forskning og teoretiske perspektiver å samsvare med virkeligheten. Det kom frem i et av sitatene at guttene har følelser de også, men de snakker ikke så mye om det. Åpenhet er vel og bra, men det betyr ikke at elever med emosjonelle problemer eller intensjoner om å slutte må åpne seg for andre. Overordnede styringsdokument som strategiplanen «Mestre hele livet» handler vel snarere heller om tankerydding, der tanker skal resultere i handling. Det blir derfor viktig å påpeke at handling trenger nødvendigvis ikke være gjennom ord. Strategiplanen, den generelle delen av læreplanen og at psykisk helse skal inn som fag i skolen kan gi barn og unge redskaper for hva man kan gjøre når ting føles vanskelig. Og alle kan ha det vanskelig fra en tid til en annen. Hva som spesifikt skyldes elevenes økte rapporteringer om emosjonelle problemer er vanskelig å gi et konkret svar på. Det er nærliggende å tro at en kombinasjon av økt fokus og økt press vil være noen vesentlige faktorer. I tråd med §1-1 i Opplæringsloven (1998) skal skolen gi elevene holdninger, ferdigheter og kunnskap for å mestre livene sine, og å delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Våre funn vil kunne være av betydning for lærernes eller spesialpedagogenes rolle i skolen.

For det første vil innsikt i at jentene og guttene på yrkesfag har omtrent lik intensjon om å slutte på videregående, være et viktig element i diskusjonen rundt frafall. Våre funn kan skape en bevisstgjøring med grunnlag i at det er ifølge forskning guttene som slutter, men jentene i større grad velger å bli.

Elevenes opplevelse av skolen vil være avhengig av hvordan man har det sammen med sine lærere, foreldre og jevnaldrende. Vår studie har vist at sosial støtte kan ha en forebyggende effekt av forekomst av emosjonelle problemer og intensjon om å slutte. Elever som ikke fullfører videregående skole vil på mange måter få konsekvenser i et fremtidig perspektiv. Kunnskap kan ansees som nøkkelen til å manøvrere seg gjennom livet. Dette er noe vi på mange måter vet, og debatten om hva som fremmer god psykisk helse er allerede satt i gang. Nå gjelder det kanskje å bygge bro mellom en skoleforberedende og livsforberedende skole.

Denne studien har gitt oss økt kunnskap og bevissthet omkring de elevene som av ulike grunner ikke trives eller passer inn i skolesystemet. Vi kan med stolthet si at vår forskningsprosess har satt i gang mange refleksjoner for fremtidig arbeid med barn og unge. Når det er sagt vil en forskningsprosess medbringe seg mange begrensninger og økt kunnskap om et fenomen som ofte resulterer i flere ubesvarte spørsmål.

6.2 Studiens begrensninger

I løpet av forskningsprosessen har vi foretatt en rekke valg som er av betydning for de ulike modellene og våre funn. Det er viktig å påpeke at det finnes flere alternative måter å gjennomføre en undersøkelse som denne på, og at det på ingen måte er noen selvfølge at de valg og antakelser vi har gjort er de beste. Denne studien er en del av et større forskningsprosjekt ved NTNU. Som nevnt tidligere baserer vårt utvalg seg på et bekvemmelighetsutvalg (McQueen og Knussen, 2006). Dette er ikke tilfeldig trukket, og vil derfor få konsekvenser for muligheten til å generalisere tilbake til populasjonen. Med bakgrunn i representativitetsanalysen kan man på mange måter trekke slutninger tilbake til populasjonen likevel. Dessuten kan våre funn tilføre samfunnsdebatten nye perspektiver. Dette begrunnes med at vi har brukt et flermetodedesign der spesielt de kvalitative funnene har vært en bidragsyter til å forklare nærmere våre kvantitative funn, andre teoretiske perspektiver og tidligere forskning.

Når vi ser tilbake på forskningsprosessen kunne det vært hensiktsmessig og inkludert andre variabler i analysene som kunne bidratt til andre interessante funn. Av den grunn gir derfor ikke denne studien grunnlag for å trekke konklusjoner vedrørende kausalitet mellom de uavhengige og avhengige variablene. På grunn av tilgang til et stort datamateriale måtte vi i starten velge ut variabler. Når man velger noe, velger man automatisk bort noe annet, og i dette ligger det en viktig begrensning.

I vårt tilfelle er spesielt den sammensatte variabelen ensomhet en faktor som kan bidra til svakhet i våre analyser, da vi vet fra tidligere forskning at denne har stor forklaringskraft (Mjaavatn & Frostad, 2014). Vi hadde med denne variabelen i startfasen av vår studie, men valgte senere å ta den ut. Begrunnelsen for at vi valgte bort denne variabelen var at vi ønsket å belyse hvordan emosjonelle problemer har sammenheng med ulike støtterelasjoner, og om støttende relasjoner kan ha betydning for bortvalg av videregående opplæring. Dette fikk konsekvenser for analysene, fordi indikatoren slutte_6 ladet på ensomhet. Dersom ensomhet ikke hadde vært med i de opprinnelige analysene, ville vi ikke oppdaget dette. Valget om å ta ut en opprinnelig indikator for den sammensatte variabelen «intensjon om å slutte» kan ha fått konsekvenser for begrepsvaliditeten (Ringdal, 2013). Likevel er det verdt å bemerke at slutte_6 ikke ladet sammenfallende med resten av indikatorene, og vil derfor være vår begrunnelse på hvorfor vi tok den ut.

Et annet kritisk punkt er bruk av selvrapportering i forbindelse med spørreskjema som kan medføre målefeil. For det første vil det være nærliggende å påpeke at spørreskjemaet muligens ikke dekker de ulike aspektene av de latente begrepene. Eksempelvis med en oversatt skala. Dette kan medføre målefeil og få konsekvenser for begrepsvaliditeten. Når elevene selv rapporterer i spørreskjema blir det deres oppfatning som blir lagt til grunn. Dette vil ha konsekvenser for hvilke verdier elevene har krysset av i spørreskjemaet. Eksempelvis er det ikke mange elever som har svart over verdi fem som omhandler intensjonen om å slutte på videregående. Det kan tenkes at elevene tror den sjette verdien betyr at man har lyst til å slutte, og som et resultat av dette vil det medføre målefeil. Når det er sagt kan det også hende at det var svært få som hadde sterke intensjoner om å slutte. Dette vil være en begrensning da man aldri kan vite helt sikkert, men likevel er det elevenes perspektiver vi var ute etter. Derfor har spørreundersøkelsene vi har hatt tilgang til gitt oss antakelser om hvordan elevene i Trøndelag har det på skolen i dag.

Testene av forutsetninger for regresjonsanalysene viser at det ikke er utfordringer med ikke-normalfordelte residualer, multikollinearitet, autokorrelasjon eller ikke-linearitet i parameterne. Likevel avdekker testene av forutsetninger at det er en utfordring med heteroskedastisitet i begge regresjoner med intensjon om å slutte som avhengig variabel. Heteroskedastisitet kan gi skjeve standardfeiler, og det gjør at vi må være klar over at det kan være usikkerhet knyttet til resultater fra signifikanstester (p-verdiene). Samtidig virker ikke heteroskedastisitet inn på regresjonskoeffisientene/parameterestimatene, og det er disse som er brukt til å analysere betydningen av de ulike støttevariablene. Med andre ord så tilsier ikke testene av forutsetninger på at vi bør tolke resultatene for støtterelasjoner og sammenhenger med emosjonelle problemer og intensjon om å slutte noe annerledes. Det kan nevnes at en løsning på heteroskedastisitet kunne vært WLC-regresjon (Weighted Least Square), men i forhold til de funnene som trekkes ut anses det ikke som nødvendig å gjennomføre dette.
En annen begrensning i vår oppgave er at den er omfattende. På denne måten har det til tider vært utfordrende å holde tråden. Det at vi har valgt å bruke en begrenset panelstudie har gitt oss noen konsekvenser. Dette gikk blant annet ut over svarprosenten, men også andelen av populasjonen i utvalget. Vårt valg kan av den grunn ha svekket den ytre validiteten til studien. På den ene siden kunne vi i stedet sett nærmere på ulike sammenhenger om vi hadde valgt kun ett år. På en annen side anså vi det som svært fordelaktig å velge denne type undersøkelse da det tillot oss å se på utvikling og endringer hos utvalget (Ringdal, 2013).

Et av hovedargumentene til at vi valgte et flermetodedesign var at det kunne gi en bredere og dypere forståelse av tematikken i vår studie. Vi benyttet oss av et sekvensielt forklarende design, og innen landskapet av metodelitteraturen eksisterer det mange andre måter å mikse disse metodene på. Det kan diskuteres om vi fant sitat i de kvalitative intervjuene som ga gjenklang i de kvantitative funnene. Når det er sagt mener vi at en del av forklaringene til de kvantitative funnene ikke ville vært mulig uten de kvalitative funnene. På denne måten er vår studie et sluttprodukt som kan bidra til noe mer enn summen av metodene hver for seg. Av den grunn kan resultatene i vår studie veie opp for vår fraværende rolle i innsamlingsprosessen. Vi er spesielt stolte av at vi har klart å gjennomføre et flermetodedesign, da dette har vært krevende som uerfarne forskere.

6.3 Videre forskning

I fortsettelsen av denne studien hadde det vært interessant å analysere det kvantitative materialet som ble samlet inn våren 2018 i VG3. På denne måten kunne vi ha sett på utviklingen av emosjonelle problemer og intensjoner om å slutte fra VG1, VG2 og VG3. Med datamateriale fra 2018 kan vi undersøke om de som hadde intensjoner har valgt å slutte eller ikke. På denne måten kan man bekrefte/avkrefte om det ligger noe i den kritiske fasen elevene på yrkesfag gjennomgår fra VG2 til VG3 med tanke på anskaffelse av lærlingkontrakt. Det hadde også vært interessant å oppsøke de elevene som har valgt å slutte, og gjennomføre eventuelle gruppeintervju eller semistrukturerte intervju for å spørre nærmere om årsaker til hvorfor de sluttet. På denne måten kan man finne sammenhenger mellom individuelle og institusjonelle faktorer som påvirker om man fullfører videregående eller ikke.
Vi vil også meddele at det hadde vært utrolig spennende å kunne undersøke forskjellen mellom gitt og opplevd støtte i flere mikrosystem. Funn fra tidligere studier underbygger at elever med symptomer på psykiske vansker rapporterte om mindre grad av opplevd støtte fra lærere (Hamre & Pianta, 2001; Holen, Waaktaar & Sagatun, 2017). Vi skulle gjerne ha utforsket dette via et elevperspektiv og lærerperspektiv, men vi tror også gjennomføring av videoobservasjon kunne fremmet flere synsvinkler. På denne måten kunne vi fått frem ulike nyanseringer og kartlagt faktorer i for eksempel skolesituasjonen som kan påvirke emosjonelle problemer.

Vårt drømmeprosjekt ville vært om vi kunne ha fulgt disse elevene over tid, eksempelvis inn i tiden som ung voksen. På grunn av en skremmende høy forekomst av emosjonelle problemer, hadde det vært spennende å undersøke om de selvrapporterte symptomene har hatt innvirkning på fremtidig psykisk helse. Dette kan gi grunnlag til ny vitenskapelig kunnskap om hvordan opplevelsen av skolen og støtterelasjoner påvirker elevenes livsmestring i fremtiden.

7.0 Litteraturliste

Ainsworth, M. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American psychologist, 46*(4), 333-34.

Archer, M., Bhaskar, R., Collier, A., Lawson, T., & Norrie, A. (red.). (2013). *Critical realism: Essential readings.* Routledge.

Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *School Psychology Review, 42*(1), 76-98.

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod (2. uppl. ed.).* Lund: Studentlitteratur.

Arnesen, A., Ogden, T. & Sørlie, M-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø.* Oslo: Universitetsforlaget.

Aasen, A.M., Lekhal, R. Drugli. M.B. & Nordahl, T. (2015). Kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner - forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold. *Paideia, nr 9.* Hentet fra: https://utdanningsforskning.no/artikler/kjonnsforskjeller-i-skolefaglige-prestasjoner-forklaringer-i-elevenes-holdninger-til-og-varemate-i-skolen-samt-relasjonelle-forhold/#

Backe-Hansen, E., Walhovd, K. B., & Huang, L. (2014). *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner: en kunnskapsoppsummering*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Bakken, A. (2017). *Ungdata, Nasjonale resultater 2016.* (NOVA rapport 10/17). Hentet fra: http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjonar/Rapporter/2017/Ungdata-2017

Baklien, B., Bratt, C. & Gotaas, N. (2004). *Satsing mot frafall i videregående skole. En evaluering.* (NIBR-rapport 2004:19). Hentet fra: http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NIBR/Publikasjoner/Publikasjoner-norsk/Satsing-mot-frafall-i-videregaaende-opplaering

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2017, 8.september). Gjennomføring og frafall i skolen. Hentet fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Barnehage_og_skole/Gjennomforing_og_frafall_i_skolen/

Bergsli, H. (2013). *Helse og frafall i videregående opplæring.* Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.

Bekken, W., Dahl, E., & Van der Wel, K. (2018a). *Sosiale ulikheter blant barn og unge: Hva kan norske kommuner gjøre? : Noen tilnærminger* (Vol. Nr. 1, OsloMet Rapport). Oslo: OsloMet - storbyuniversitetet.

Bekken, W., Dahl, E., Van der Wel, K. (2018b). *Unge i risiko for å bli stående utenfor: Hva kan norske kommuner gjøre? : Noen tilnærminger* (Vol. Nr. 4, OsloMet Rapport). Oslo: OsloMet - storbyuniversitetet.

Bergeron, J., Chouinard, R., & Janosz, M. (2011). The impact of teacher-student relationships and achievement motivation on students' intentions to dropout according to socio-economic status. *US-China Education Review* B 2, 2, 273-279.
Hentet fra: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528321.pdf

Bering, E., & Tangent, R. (Red.). (2012). *Spesialpedagogikk.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bhaskar, R. (2013). A realist theory of science. Routledge.

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2013). Intensjoner for tidlig innsats- uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter? En analyse av utdanningsreformer fra 1970- årene og fram til i dag. *Spesialpedagogikk, 3/13,* s. 39-52.

Bowlby, J. (2005). *A secure base: Clinical applications of attachment theory.* (Routledge classics). Oxon England: Routledge.

Bradburn, N. M., Sudman, S., & Wansink, B. (2004). *Research Methods for the Social Sciences Ser.: Asking Questions : The Definitive Guide to Questionnaire Design - for Market Research, Political Polls, and Social and Health Questionnaires (2)*. Hoboken: John Wiley & Sons, Incorporated.

Bragdø, A., Spjelkavik, &., & Arbeidsforskningsinstituttet. (2013). *Individuell oppfølging av unge i ferd med å havne utenfor skole og arbeid* (Vol. 9/2013, AFIs rapportserie) Hentet fra: http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/AFI/Publikasjoner-AFI/Individuell-oppfoelging-av-unge-i-ferd-med-aa-havne-utenfor-skole-og-arbeid

Brick, J. M., & Kalton, G. (1996). Handling missing data in survey research. *Statistical methods in medical research*, *5*(3), 215-238.

Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, *34*(10), 844.

Bru, E., Idsøe, E. C, & Øverland, K (red.). (2016). *Psykisk helse i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research,6*(1), 97-113.

Byrhagen K., Falch T. & Strøm B. (2006). *Frafall i videregående opplæring: Betydning av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke.* Trondheim: SØF.

Bø, I. (2012). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Bøe, I. (2004). Ungdoms opplevelse av foreldreholdninger, nettverksstøtte og psykososiale problemer. Hvilke sammenhenger fins?. *Nordic Studies in Education, 24*(03), 227-236.

Bøe, T., Øverland, S., Lundervold, A. J., & Hysing, M. (2012). Socioeconomic status and children's mental health: results from the Bergen Child Study. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology, 47*(10), 1557-1566.

Bøe, T. (2013. *Socioeconomic status and mental health in children and adolescents.* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.

Bøe, T. (2015). *Sosioøkonomisk status og barn og unges psykologiske utvikling:* Familiestressmodellen og familieinvesteringsperspektivet. (Helsedirektoratet Rapport 12/2015). Hentet fra: https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/1045/Sosioøkonomiskprosent20statusprosent20ogprosent20barnprosent20ogprosent20ungesprosent20psykologiskeprosent20utviklingprosent20IS-2412.pdf

Chaudhary, M. (2011). Sju av ti fullfører videregående opplæring. *Samfunnsspeilet.* Hentet fra: https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sju-av-ti-fullforer-videregaaende-opplaering

Cheng, Y., Li, X., Lou, C., Sonenstein, F. L., Kalamar, A., Jejeebhoy, S., & Ojengbede, O. (2014). The association between social support and mental health among vulnerable adolescents in five cities: findings from the study of the well-being of adolescents in vulnerable environments. *Journal of Adolescent Health, 55*(6), S31-S38.

Clausen, T.H. & Johansen, V. (2012). Cronbachs alfa. I Eikemo, T. & Clausen, T.H. (red.) *Kvantitativ analyse med SPSS.* Trondheim: Tapir Akademisk.

Cook, T. D., Campbell, D. T., & Shadish, W. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference.* Boston: Houghton Mifflin.

Davis, L. E., Ajzen, I., Saunders, J. & Williams, T. (2002). The decision of African American students to complete high school: An application of the theory of planned behavior. *Journal of Educational Psychology, 94(4), 810–819.*

DeSocio, J., & Hootman, J. (2004). Children's mental health and school success. *The Journal of School Nursing, 20(4), 189-19*6.

DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (Vol. 26). Sage publications.

Drugli, M. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.

Drugli, M. B., Klökner, C., & Larsson, B. (2011). Do demographic factors, school functioning, and quality of student–teacher relationships as rated by teachers predict internalising and externalising problems among Norwegian schoolchildren? *Evaluation & Research in Education, 24*(4), 243-254.

Dæhlen, M. & Andersen, P.L. (2017). Sosiale relasjoner i ungdomstida. Identifisering og beskrivelse av ungdom med svake relasjoner til foreldre, skole og venner. NOVA rapport 8:17. Oslo: NOVA.

Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies, 7*(1), 21-36.

Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev relasjonen. I Uthus, M. (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen* (s. 186-200). Oslo: Gyldendal akademisk.

Field, A. (2013). *Discovering Statistics using SPSS.* California: Sage.

Folkehelseinstituttet. (2018). *Psykisk helse i Norge.* Hentet fra: https://fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/psykisk-helse/psykisk_helse_i_norge2018.pdf

Folkehelseinstituttet (2017, 21.mars). Fakta om livskvalitet og trivsel hos barn og unge. Hentet fra: https://www.fhi.no/fp/barn-og-unge/oppvekst/fakta-om-livskvalitet-og-trivsel-ho/

Folkehelseinstituttet (2016). *Barn, miljø og helse - Risiko- og helsefremmende faktorer.* Hentet fra: https://www.fhi.no/nettpub/barnehelserapporten/oppvekst-og-levekar/sosial-stotte/

Folkehelseinstituttet. (2015). *Helsetilstanden i Norge*. Hentet fra: https://www.fhi.no/nettpub/hin/helse-og-sykdom/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/

Furr, M. R. (2011). *Scale Construction and Psychometrics for social and personality psychology*. London: SAGE.

Freeney, 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), 557-574.

Frostad, P., Pijl, S. J., & 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.

Garland, R. (1991). The mid-point on a rating scale: Is it desirable. *Marketing bulletin, 2*(1), 66-70.

Garvik, M., Idsøe, T., & Bru, E. (2014). Depression and school engagement among

Norwegian upper secondary vocational school students. *Scandinavian Journal of Educational Research, 58*(5), 592-608.

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis, 11*(3), 255-274.

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry, 38*(5), 581-586.

Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*(11), 1337-1345.

Gustafsson, J.-E., Allodi M. Westling, Åkerman, A. Eriksson, C., Eriksson, L. Fischbein, S., Granlund, M., Gustafsson, P. Ljungdahl, S., Ogden, T., Persson, R.S. (2010). *School, learning and mental health: A systematic review.* Stockholm: The Royal Swedish Academy of Sciences,The Health Committee.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development, 72*(2), 625-638.

Hansen, M.N. & Mastekaasa, A. (2010). Utdanning – stabilitet og endring. I Frønes, I. & Kjølsrød, L. (red.), *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Haugen, R. (2008a). Sosiale vansker. Hvordan kommer de til uttrykk? I Haugen, R. (red). *Barn og unges læringsmiljø* 3: *Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker.* (s.73-106). Kristiansand: Høyskoleforlag.

Haugen, R. (2008b). Emosjonelle vansker i form av angstlidelser og stemningslidelser. Hvordan kommer de til uttrykk?. I Haugen, R. (red). *Barn og unges læringsmiljø* 3: *Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker.* (s.73-106). Kristiansand: Høyskoleforlag.

Helsedirektoratet. (2014). Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet (12:2014). Hentet 21.januar 2018 fra: https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/891/Psykisk-helse-og-trivsel-i-folkehelsearbeidet-IS-2263.pdf

Helse- og omsorgsdepartementet. (2013). Folkehelsemeldingen.God helse- felles ansvar (Meld. St. 34 2012-2013). Hentet 5. februar 2018 fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/ce1343f7c56f4e74ab2f631885f9e22e/no/pdfs/stm201220130034000dddpdfs.pdf

Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence: An Official Publication of the American Society for Adolescent Psychiatry, 29*(3), 319-335.

Hertz, S. (2011). *Barne- og ungdomspsykiatri: Nye perspektiver og uante muligheter.* Oslo: Gyldendal akademisk.

Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring.* Oslo: Forskningsstiftelsen FAFO.

Heyerdahl, S. (2003). SDQ - strength and difficulties questionnaire ; en orientering om et nytt spørreskjema for kartlegging av mental helse hos barn og unge. *Norsk Epidemiologi, 13*(1), 127-135.

Holen, S. & Waagene, E. (2014). Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere. Oslo: *Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.* Hentet 26. Januar 2018 fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf

Holen, S., Waaktaar, T., & Sagatun, &. (2017). A Chance Lost in the Prevention of School Dropout? Teacher-Student Relationships Mediate the Effect of Mental Health Problems on Noncompletion of Upper-Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 1-17.

Holand, A. (2006). Survey-forskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 41 – 51). Oslo: J. W. Cappelens Forlag as.

Holmberg, J.B. (1997). Sosiale og emosjonelle vansker. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., & Layton, J. B. (2010). Social relationships and mortality risk: a meta-analytic review. *PLoS medicine, 7*(7).

House, J. (1981). *Work stress and social support*. Reading, Mass: Addison-Wesley.

Hovdhaugen, E., Aamodt, P. O. & Frølich, N. (2008). *Finnes det en «universalmedisin» mot frafall?: En analyse av universitetenes holdning til og tiltak mot frafall blant studenter.* (9/2008). Oslo: NIFU STEP.

Howe, K. (1992). Getting over the Quantitative-Qualitative Debate. *American Journal of Education.,100*(2), 236-256.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher, 33*(7), 14-26.

Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS: Versjon 17* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Klausen, J.F. (2018, 11.april). Nå skal psykisk helse inn på timeplanen. *NRK*. Hentet 25.april 2018 fra: https://www.nrk.no/ostfold/na-skal-psykisk-helse-inn-pa-timeplanen-1.13997793

Kleven, T.A. (2013). *Effektstørrelse.* Notat, UiO

Kleven, T. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education,* (03), 219-233.

Kleven, T., & Hjardemaal, F. (2016). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Klomsten, A. T. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I Uthus, M. (red.). *Elevenes psykiske helse i skolen* (s. 255-278). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions.* University of Chicago press.

Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner (2. utg.).* Oslo: Gyldendal akademisk.

Kornør, H. & Heyerdahl, S. (2014). Måleegenskaper ved den norske versjonen av Strengths and Difficulties Questionnaire, lærerrapport (SDQ-T). PsykTestBarn, 2:5.

Kornør, H., & Heyerdahl, S. (2017). Måleegenskaper ved den norske versjonen av Strengths and Difficulties Questionnaire, foreldrerapport (SDQ-P). *Psyktestbarn [elektronisk Ressurs]*, *7*, 30.

Lamb, S., Markussen, E.,Teese, Richard., Polesel, J. & Sandberg, N. (2011). *School Dropout and Completion*. Dordrecht: Springer Netherlands.

Lerner, R. M. (2004). Diversity in individual↔ context relations as the basis for positive development across the life span: A developmental systems perspective for theory, research, and application (The 2004 Society for the Study of Human Development Presidential Address). *Research in Human Development*, 1(4), 327-346.

Lerner, R.M, Batanova, M., Blum, R. Wm. & Brindis, C.C. (2018). Adolescent Health Development: A Relational Developmental Systems Perspective. I Halfon, N., Forrest, C.B., Lerner, R.M & Faustman E.M (Red.), *Handbook of Life Course Health Development (s.109-123).* Sveits: Springer International Publishing AG.

Lund, T. (2012). Combining qualitative and quantitative approaches: Some arguments for mixed methods research. *Scandinavian journal of educational research*, *56*(2), 155-165.

Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, *39*(1), 1-18.

Malecki, C.K., Demaray, M.K., Elliott, S.N. & Nolten, P.W. (2000). The child and adolescent social support scale. DeKalb, IL: *Northern Illinois University.*

Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School psychology quarterly*, *18*(3), 231.

Martin, L.A., Neighbor, H.W. & Griffith, D.M. (2013). The experience of symptoms of depression in men vs women: analysis of the National Comorbidity Survey Replication. *JAMA psychiatry*, *70*(10), 1100-1106.

McCormick, M. P., & O'Connor, E. E. (2015). Teacher–child relationship quality and academic achievement in elementary school: Does gender matter? J*ournal of Educational Psychology, 107(2), 502-516.*

Mathiesen, K. S., Kjeldsen, A., Skipstein, A., Karevold, E., Torgersen, L., & Helgeland, H. (2007). Trivsel og oppvekst-barndom og ungdomstid. *Nasjonalt folkehelseinstitutt*, *5*, 17-26.

Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge [elektronisk Ressurs]*, *4*(1), 18.

Markussen, E. (2016). Forskjell på folk! Om å avbryte videregående opplæring før tida - og konsekvensene for overgangen til arbeidslivet. I Reegard, K. & Rogstad, J. (red.). *De Frafalne: Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 22-50). Oslo: Gyldendal akademisk.

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). Rapport 6/2012. Oslo: NIFU.

Markussen, E., Frøseth, M.W. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research, 55*(3), 225–253.

Markussen, E., Frøseth, M.W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter. NIFU STEP, Rapport 13/2008.

Markussen, E., & Sandberg, N. (2004). *Bortvalg og prestasjoner*. NIFU Skriftserie (4).

McQueen, R.A. & Knussen, C. (2006). *Introduction to Research Methods and Statistics in Psychology*. Harlow: Pearson.

Meltzer, H., Gatward, R., Goodman, R., & Ford, T. (2000). *The mental health of children and adolescents in Great Britain*. HM Stationery Office.

Mjaavatn, P.E. og Frostad, P. (2016). «Jentene sliter». *Psykologi i kommunen nr.6*; s.5-14.

Mjaavatn, Per Egil; Frostad, Per. Ungdom på feil sted? . I: Barn i Norge 2015: Ungdom og psykisk helse. S. 26-40 Oslo: *Voksne for barn 2015*.

Mjaavatn, P. E., og Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole: Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*, (1), s. 47-55.

Moses, T. (2010). Being treated differently: Stigma experiences with family, peers, and school staff among adolescents with mental health disorders. *Social science & medicine*, 70(7), 985-993.

Murberg, T. A. & Bru, E. (2004). Social Support, Negative Life Events and Emotional

Problems Among Norwegian Adolescents. School Psychology International, 25(4), s. 387-403.

Myers, R. (1990). *Classical and modern regression with applications.* 2.utgave. Boston, MA: Duxbury.

Mykletun, A., Knudsen, A. K., & Mathiesen, K. S. (2009). Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv 2009: 8. *Norwegian Institute of Public Health, Oslo, Norway. Available at: http://www. fhi. no/dav/68675aa178. pdf.*

Nash, R. (2005). Explanation and quantification in educational research: the argument of critical and scientific realism. *British Educational Research Journal*, *31*(2), s. 185–204.

Nordahl, T., Flygare, E., & Drugli, M. B. (2013). *Relasjoner mellom elever*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Nordahl, T., Sørlie, M. A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget

NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø.* Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf

NOU 2017: 2. (2017). *Svikt og svik - Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksulle overgrep og omsorgssvikt.* Hentet fra: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2017-12/id2558211/

OECD. (2014). Education at a Glance 2014. OECD Indicators. OECD Publishing.
Ogden, T. (2015). Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge. Oslo: Gyldendal akademisk.

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

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.

Packer, M. J., & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. *Educational psychologist, 35*(4), 227-241.

Paulsen, C. T. (2017). Skolen: Jenter stresser hverandre. *Psykisk helse 4:2017.* Hentet fra: https://www.psykiskhelse.no/bladet/2017/skolen-jenter-stresser

Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. I. B. Weiner, W. M. Reynolds & G. E. Miller (Red.), *Handbook of psychology* (s. 199-234). New York: Wiley & Sons.

Podsakoff, N. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical view of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88(5),* 879-903.

Pössel, P., Burton, S. M., Cauley, B., Sawyer, M. G., Spence, S. H., & Sheffield, J. (2018). Associations between social support from family, friends, and teachers and depressive symptoms in adolescents. J*ournal of youth and adolescence*, *47*(2), 398-412.

Reegard, K. & Rogstad, J. (2016). *De Frafalne: Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal akademisk.

Regjeringen. (2017). Mestre hele livet. Strategiplan for god psykisk helse (2017-2022). Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf

Riley, P. (2011). *Attachment theory and the teacher-student relationship: A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders.* London: Routledge.

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, *130*(2), 261.

Rossen, E., & Cowan, K. C. (2014). Improving mental health in schools. P*hi Delta Kappan*, *96*(4), 8-13.

Rumberger, R.W. (2011). *Dropping out.* Cambridge: Harvard University Press.

Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of youth and adolescence*, *39*(1), 47.

Saltelli, A. (2002). Sensitivity Analysis for Importance Assessment. *Risk Analysis*, *22* (3), 1-12.

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: http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjonar/Notat/2016/Psykiske-helseplager-blant-ungdom-tidstrender-og-samfunnsmessige-forklaringer

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis.* Oslo: Universitetsforlaget.

Statistisk sentralbyrå. (2017a, 12.juni). Gjennomføring i videregående øker, særlig i Finnmark. Hentet 16.februar 2018 fra: https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/gjennomforing-i-videregaende-oker-saerlig-i-finnmark

Statistisk sentralbyrå. (2017b). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra: https://www.ssb.no/statbank/table/10994/tableViewLayout1/?rxid=424e7b55-4bf2-4d58-b584-36c1108dfdd6

Statistisk sentralbyrå. (2017c). Gjennomføring I videregående opplæring. Hentet fra: https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar

Statistisk sentralbyrå. (2015). Facts About Education in Norway 2015: Key figures 2013. Hentet fra: https://www.ssb.no/en/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/211355?_ts=14a393592e0

Statistisk sentralbyrå. (2013, 5.mars). Yrkesfag - lengre vei til målet. Hentet fra: https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/yrkesfag-lengre-vei-til-maalet

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (red.). (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*.(2.utg). Thousand Oaks, California: SAGE.

Tardy, C. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology., 13*(2), 187-202.

Thagaard, T. (2009).*Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.

Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition.* (1.utg). Chicago: University of Chicago Press.

Uchino, B. N. (2009). Understanding the links between social support and physical health: A life-span perspective with emphasis on the separability of perceived and received support. *Perspectives on psychological science, 4*(3), 236-255.

Utdanningsdirektoratet (2015). Indikatorrapport. Samfunnskontrakt for læreplasser. Hentet fra: http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/samfunnskontrakten/indikatorrapport-2015-web.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2017a). Ny generell del av læreplanverket. Hentet fra: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/

Utdanningsdirektoratet. (2017b). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf

Utdanningsdirektoratet. (u.å). Elevtall i videregående skole – fylker og skoler Hentet fra: https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-fylker-og-skoler/

Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv.* Oslo: Gyldendal akademisk.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C. & Vallieres, E.F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 1003–1017.

Valås, H. (2007). *Elementær statistikk.* Kompendium, NTNU.

Valås, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression, *Social Psychology of Education, 3*(3), 173–192.

Valås, H. (2001). Learned helplessness and psychological adjustment: effects of age, gender, and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research, 45*(1), 71–90.

Vogt, C., K. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for Samfunnsforskning, 58* (01), 105-119.

Wang, M.-T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher–student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology, 49*(4), 690-705.

WHO. (2016, april). Mental health: strengthening our response. Hentet fra: http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/en/

Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst - tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten.* (NOVA Rapport 12/2010). Hentet fra: http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjonar/Rapporter/2010/Spraak-stimulans-og-laeringslyst-tidlig-innsats-og-tiltak-mot-frafall-i-videregaaende-opplaering-gjennom-hele-oppveksten

Zachariadis, M., Scott, S. V., & Barrett, M. I. (2013). Methodological Implications of Critical Realism for Mixed-Methods Research. *MIS quarterly, 37*(3), 855-879.

Vedlegg 1: Arbeidsfordeling

Da vi begynte denne forskningsprosessen fikk vi beskjed fra institutt for pedagogikk og livslang læring, dersom man skulle skrive en masteroppgave sammen måtte det helst komme tydelig frem om hvem som hadde gjort hva. Vi satte oss ned og utarbeidet en plan der vi begynte prosessen med å fordype oss i litteratur hver for oss. Mari fikk derfor hovedansvaret for ulike støtterelasjoner, mens Ingvild fikk hovedansvar for psykisk helse og bortvalg i videregående skole. Da vi skulle begynne selve skriveprosessen ble dette en enorm utfordring. Det begrunnes med at vi har samarbeidet siden 2013, og samskriving har siden da vært en arbeidsmåte vi har mestret sammen. Derfor byr det på noen utfordringer når det gjelder å skrive et tydelig skille på arbeidsfordeling i denne sammenhengen.

Når det er sagt har Mari hatt hovedansvaret for å kjøre analyser i SPSS og utforming av tabeller, mens Ingvild har hatt ansvar for metodekapittelet. Når det gjelder oppgavens innledning, hoveddel og avslutning har dette vært en prosess preget av at vi har utfylt hverandre underveis. Når den ene har begynt med et tema, har den andre supplert med relevante perspektiver. På denne måten har dette vært et svært godt samarbeid, som har resultert i en allsidig studie. Vi mener at dersom det skal fremgå så tydelige skiller mellom hvem som har skrevet hva, vil verdien i dette samarbeidet forsvinne. Et godt samarbeid for oss er preget av kommunikasjon i hele prosessen. Det vil si at man inkluderer den andre i litteratursøk, avgjørelser (eksempelvis i SPSS) og ikke minst i å involvere hverandre da vi har møtt på utfordringer underveis. For oss handler ikke denne prosessen om delegering av oppgaver. Den handler om at vi sammen har jobbet mot et mål, som har gitt oss mer enn om vi skulle ha gjort det alene. Avslutningsvis vil vi si at indre motivasjon har medført en enorm arbeidskapasitet fra begge to.

Vedlegg 2: Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

NSD

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Per Frostad
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 05.05.2015 Vår ref: 42443 / 3 / AGL Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.02.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 03.05.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42443	*Bortvalg i videregående skole*
Behandlingsansvarlig	*NTNU, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig	*Per Frostad*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, http://pvo.nsd.no/prosjekt.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07
Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svf.uit.no

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 selvoppfatning, 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)

Bekreftelse på forlengelse av prosjektet:

hildur.thorarensen@nsd.no <hildur.thorarensen@nsd.no> skrev følgende den 24.10.2017, 10:02:

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

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

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elever og foresatte

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 angrer 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.

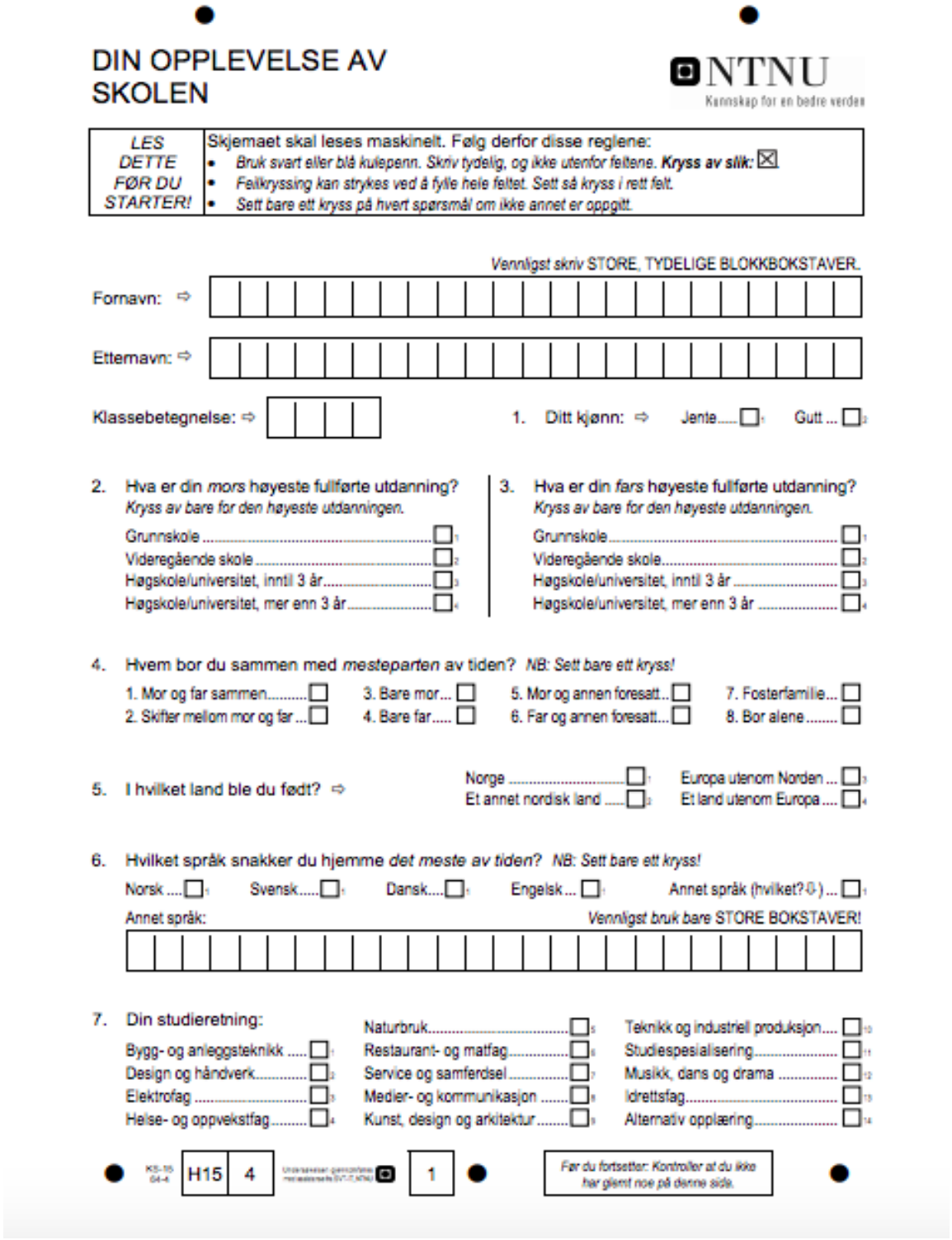
Mange av dere var med på en tilsvarende undersøkelse da dere gikk i 1. klasse. For at vi skal sammenligne det dere sa da med det dere sier nå er det nødvendig at dere skriver navn på skjemaet. Vi vil også gjennomføre en undersøkelse når dere går i 3. klasse på VGS eller har begynt læretida. Vi kommer 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

Vedlegg 4a: Spørreskjema 2015



DIN OPPLEVELSE AV SKOLEN

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

LES DETTE FØR DU STARTER!	Skjemaet skal leses maskinelt. Følg derfor disse reglene: • *Bruk svart eller blå kulepenn. Skriv tydelig, og ikke utenfor feltene.* ***Kryss av slik:*** ☒ • *Feilkryssing kan strykes ved å fylle hele feltet. Sett så kryss i rett felt.* • *Sett bare ett kryss på hvert spørsmål om ikke annet er oppgitt.*

Vennligst skriv STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER.

Fornavn: ⇨

Etternavn: ⇨

Klassebetegnelse: ⇨

1. Ditt kjønn: ⇨ Jente ☐1 Gutt ☐2

2. Hva er din *mors* høyeste fullførte utdanning?
Kryss av bare for den høyeste utdanningen.
Grunnskole ☐1
Videregående skole ☐2
Høgskole/universitet, inntil 3 år ☐3
Høgskole/universitet, mer enn 3 år ☐4

3. Hva er din *fars* høyeste fullførte utdanning?
Kryss av bare for den høyeste utdanningen.
Grunnskole ☐1
Videregående skole ☐2
Høgskole/universitet, inntil 3 år ☐3
Høgskole/universitet, mer enn 3 år ☐4

4. Hvem bor du sammen med *mesteparten* av tiden? *NB: Sett bare ett kryss!*
1. Mor og far sammen ☐
2. Skifter mellom mor og far ☐
3. Bare mor ☐
4. Bare far ☐
5. Mor og annen foresatt ☐
6. Far og annen foresatt ☐
7. Fosterfamilie ☐
8. Bor alene ☐

5. I hvilket land ble du født? ⇨
Norge ☐1
Et annet nordisk land ☐2
Europa utenom Norden ☐3
Et land utenom Europa ☐4

6. Hvilket språk snakker du hjemme *det meste av tiden*? *NB: Sett bare ett kryss!*
Norsk ☐1 Svensk ☐1 Dansk ☐1 Engelsk ☐1 Annet språk (hvilket?⓪) ☐1
Annet språk: *Vennligst bruk bare* STORE BOKSTAVER!

7. Din studieretning:
Bygg- og anleggsteknikk ☐1
Design og håndverk ☐2
Elektrofag ☐3
Helse- og oppvekstfag ☐4
Naturbruk ☐5
Restaurant- og matfag ☐6
Service og samferdsel ☐7
Medier- og kommunikasjon ☐8
Kunst, design og arkitektur ☐9
Teknikk og industriell produksjon ☐10
Studiespesialisering ☐11
Musikk, dans og drama ☐12
Idrettsfag ☐13
Alternativ opplæring ☐14

KS-15 04-4 | H15 | 4 | 1

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne side.

8. Ble du tatt inn på førsteønsket ditt for *skole*? ⇨ Ja ☐1 Nei ☐2

9. Ble du tatt inn på førsteønsket ditt for *linje*? ⇨ Ja ☐1 Nei ☐2

10. Er dette første gang du går på VG1? ⇨ Ja ☐1 Nei ☐2

11. Har du byttet linje i løpet av høsten? ⇨ Ja ☐1 Nei ☐2

12. Hva fikk du i *standpunktkarakter i 10. klasse* i disse fagene? ⇨

	1	2	3	4	5	6
1. Norsk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Matematikk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Engelsk	☐	☐	☐	☐	☐	☐

13. Hvilken karakterer fikk du i disse fagene *ved siste prøve*? ⇨

	1	2	3	4	5	6
1. Norsk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Matematikk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Engelsk	☐	☐	☐	☐	☐	☐

14. Får du ekstra hjelp og støtte på skolen i noen av fagene? *NB: bare ett kryss!* ⇨ Nei ☐1 Ja, i klassen ☐2 Ja, utenom klassen ☐3 Ja, både i og utenom klassen ☐4

På skalaen fra 1 til 6, hvor sann er hver av disse påstandene for deg? *Ett kryss for hver påstand.*

	Svært usann 1	2	3	4	5	*Svært sann* 6
15. Jeg gjør det bra på en rekke områder	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Jeg jobber godt med oppgavene vi får på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Jeg har lett for å få venner	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Det er lett å like meg	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Jeg godtar meg selv slik jeg er	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Jeg vil helst være slik jeg er	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Jeg følger godt med i timene på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Jeg slurver mye med skolearbeidet mitt	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Det er mange som vil ha meg som venn	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. Jeg forbereder meg så godt jeg kan til prøver	☐	☐	☐	☐	☐	☐

KS-15 04-4 | H15 | 4 | 2

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne side.

	Svært usant 1	2	3	4	5	Svært sant 6
27. Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. De fleste liker meg	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. Jeg er ofte misfornøyd med meg selv	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste	☐	☐	☐	☐	☐	☐

I hvilken grad stemmer hver av disse påstandene for deg?	Stemmer ikke 1	Stemmer delvis 2	Stemmer helt 3
31. Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro	☐	☐	☐
32. Jeg tenker meg om før jeg handler (gjør noe)	☐	☐	☐
33. Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg	☐	☐	☐
34. Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt	☐	☐	☐
35. Jeg bekymrer meg mye	☐	☐	☐
36. Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten	☐	☐	☐
37. Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	☐	☐	☐
38. Jeg blir lett distrahert, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg	☐	☐	☐
39. Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker	☐	☐	☐
40. Jeg er stadig urolig eller i bevegelse	☐	☐	☐

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?	Svært usant 1	2	3	4	5	Svært sant 6
41. Jeg klarer skolefagene bra på videregående	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42. Jeg liker godt fagene på videregående	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43. Jeg synes det er spennende å gå på videregående	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44. Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil	☐	☐	☐	☐	☐	☐
45. Jeg prøver å unngå at det skal se ut som om jeg har problemer med skolearbeidet	☐	☐	☐	☐	☐	☐
46. Jeg tror jeg kommer til å begynne å studere etter videregående	☐	☐	☐	☐	☐	☐
47. Det er et mål for meg at de andre elevene ikke skal tenke på meg som dum	☐	☐	☐	☐	☐	☐
48. Fagene vi har på skolen interesserer meg	☐	☐	☐	☐	☐	☐

KS-10 04-4 | H15 | 4 | 3

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne side.

		Svært usant 1	2	3	4	5	Svært sant 6
49.	Jeg trives bedre på videregående enn jeg gjorde på ungdomsskolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
50.	Jeg lykkes bedre med fagene på videregående enn jeg gjorde på ungdomsskolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
51.	Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid	☐	☐	☐	☐	☐	☐
52.	Jeg har likt å treffe nye mennesker på videregående	☐	☐	☐	☐	☐	☐
53.	Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine	☐	☐	☐	☐	☐	☐
54.	Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene	☐	☐	☐	☐	☐	☐
55.	Jeg får bedre hjelp fra lærerne på videregående enn jeg fikk på ungdomsskolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
56.	Det er viktig for meg at lærerne ikke skal tro at jeg kan mindre enn de andre elevene	☐	☐	☐	☐	☐	☐
57.	Jeg har møtt hyggelige medelever på videregående	☐	☐	☐	☐	☐	☐
58.	Jeg lærer mye interessant på videregående	☐	☐	☐	☐	☐	☐
59.	Jeg synes skolearbeidet er lystbetont	☐	☐	☐	☐	☐	☐
60.	Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine	☐	☐	☐	☐	☐	☐
61.	Jeg liker å holde på med skolearbeid	☐	☐	☐	☐	☐	☐
62.	Jeg har fått nye venner på videregående	☐	☐	☐	☐	☐	☐
63.	Det er viktig for meg å ikke virke dum i klassen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
64.	Når jeg ikke lykkes med én gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til	☐	☐	☐	☐	☐	☐
65.	Jeg har fått flere venner på videregående enn jeg har på ungdomsskolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
66.	Jeg går i en hyggelig klasse på videregående	☐	☐	☐	☐	☐	☐
67.	Jeg tror jeg kommer til å begynne å jobbe etter videregående	☐	☐	☐	☐	☐	☐

		Ikke i det hele tatt 1	2	3	4	5	6	7	8	9	Helt sikker 10
68.	På skalaen fra 1 til 10, hvor sikker er du på at du vil komme til å fullføre videregående skole? ⇨	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

KS-15 04-4 | H15 | 4 | 4

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne side.

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

	Svært usant 1	2	3	4	5	Svært sant 6
69. Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du lærer av det	☐	☐	☐	☐	☐	☐
70. Det viktigste i klassen vår er å få gode karakterer	☐	☐	☐	☐	☐	☐
71. Jeg trives godt sammen med lærerne mine	☐	☐	☐	☐	☐	☐
72. Jeg samarbeider godt med andre elever i klassen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
73. Skolen min er et sted hvor jeg føler at jeg hører til	☐	☐	☐	☐	☐	☐
74. Det viktigste i klassen vår er å svare riktig på spørsmålene	☐	☐	☐	☐	☐	☐
75. Det viktigste i klassen vår er å gjøre det godt på prøver	☐	☐	☐	☐	☐	☐
76. Det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
77. Jeg trives godt i friminuttene/fritimene	☐	☐	☐	☐	☐	☐
78. Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene	☐	☐	☐	☐	☐	☐
79. Det er viktig for lærerne våre at vi skjønner det vi gjør, og ikke bare pugger det	☐	☐	☐	☐	☐	☐
80. Det er viktig for lærerne våre at vi lærer nye ting	☐	☐	☐	☐	☐	☐
81. Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med	☐	☐	☐	☐	☐	☐
82. Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på denne skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
83. Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner	☐	☐	☐	☐	☐	☐
84. Jeg føler meg ensom på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
85. Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål	☐	☐	☐	☐	☐	☐
86. Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av problemer i familien min	☐	☐	☐	☐	☐	☐
87. Foreldrene mine er interessert i skolearbeidet mitt	☐	☐	☐	☐	☐	☐
88. Foreldrene mine hjelper meg med skolearbeidet	☐	☐	☐	☐	☐	☐
89. Jeg har venner utenom skolen som behandler meg med respekt	☐	☐	☐	☐	☐	☐
90. Jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her	☐	☐	☐	☐	☐	☐
91. Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av stadige konflikter med lærerne mine	☐	☐	☐	☐	☐	☐
92. Andre elever i klassen min behandler meg med respekt	☐	☐	☐	☐	☐	☐
93. Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg	☐	☐	☐	☐	☐	☐

KS-15 04-4 | H15 | 4 | 5

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne side.

	Svært usant 1	2	3	4	5	Svært sant 6
94. Foreldrene mine støtter meg hvis jeg ikke har det så bra	☐	☐	☐	☐	☐	☐
95. Jeg føler at jeg kaster bort tida mi ved å gå på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
96. Jeg vurderer å slutte på skolen fordi det er alt for mye teori	☐	☐	☐	☐	☐	☐
97. Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte	☐	☐	☐	☐	☐	☐
98. Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det	☐	☐	☐	☐	☐	☐
99. Jeg har ingen å snakke med på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
100. Jeg har ingen venner på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
101. Jeg vil aldri lykkes på skolen, samme hvor hardt jeg prøver	☐	☐	☐	☐	☐	☐
102. Jeg lurer på om det er noen vits i å fortsette på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
103. Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har	☐	☐	☐	☐	☐	☐
104. Andre elever i klassen min sier positive ting om meg	☐	☐	☐	☐	☐	☐
105. Jeg har venner utenom skolen som sier positive ting om meg	☐	☐	☐	☐	☐	☐
106. Jeg frykter at manglende evner fører til at jeg slutter på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
107. Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene	☐	☐	☐	☐	☐	☐
108. Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg	☐	☐	☐	☐	☐	☐
109. Foreldrene mine gir meg gode råd	☐	☐	☐	☐	☐	☐
110. Jeg har venner utenom skolen som gjør ting sammen med meg	☐	☐	☐	☐	☐	☐
111. Jeg vurderer å slutte på skolen for å begynne å jobbe og tjene penger	☐	☐	☐	☐	☐	☐
112. Jeg har venner utenom skolen som er hyggelige mot meg	☐	☐	☐	☐	☐	☐
113. Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til	☐	☐	☐	☐	☐	☐
114. Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår	☐	☐	☐	☐	☐	☐
115. Jeg trives sammen med foreldrene mine	☐	☐	☐	☐	☐	☐
116. Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg	☐	☐	☐	☐	☐	☐
117. Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer	☐	☐	☐	☐	☐	☐

KS-15 04-4 | H15 | 4 | 6

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne side.

Hvor fornøyd er du med følgende?

	Ikke i det hele tatt 1	2	3	4	5	Svært fornøyd 6
118. Tenk tilbake på da du valgte linje på VGS i 10. klasse. Hvor fornøyd er du med kvaliteten på informasjonen du fikk for å kunne velge?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
119. Hvor fornøyd er du med ditt valg av skole?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
120. Hvor fornøyd er du med ditt valg av linje?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

121. Angrer du på valget ditt? ⇨
- Angrer valg av skole.... ☐ 1
- Angrer valg av linje..... ☐ 2
- Angrer valg både av skole og linje.... ☐ 3
- Angrer ikke på noe av dette..... ☐ 4

	Aldri 0	Under 1 gang i uka 0	1 gang i uka 0	2 ganger i uka 0	3 el. flere ganger i uka 0
122. Utenom skoletiden, hvor ofte er du så fysisk aktiv at du blir svett eller andpusten?	☐	☐	☐	☐	☐

	Ingen 0	1 - 5 0	6 - 10 0	Over 10 0
123. Hvor mange *timer i uka* bruker du på å jobbe med lekser?	☐	☐	☐	☐
124. Hvor mange *ganger* har du skulket skolen *i dette skoleåret*?	☐	☐	☐	☐
125. Hvor mange *ganger* har du kommet for sent på skolen uten gyldig grunn *i dette skoleåret*?	☐	☐	☐	☐

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

	Svært usant 1	2	3	4	5	Svært sant 6
126. Jeg synes det er en passe blanding av teori og praksis på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
127. Jeg vurderer å bytte linje fordi det er alt for mye teori	☐	☐	☐	☐	☐	☐
128. Jeg bruker alt for lang tid på å jobbe med lekser	☐	☐	☐	☐	☐	☐
129. Jeg blir plaget av enkelte elever på skolen eller skoleveien	☐	☐	☐	☐	☐	☐
130. Oppgavene jeg har fått på skolen har vært passe vanskelige for meg	☐	☐	☐	☐	☐	☐
131. Læreme mine er god til å tilpasse oppgavene til alle elevene	☐	☐	☐	☐	☐	☐
132. Jeg er ofte trøtt/uopplagt på skolen fordi jeg har brukt data eller mobiltelefon om natta	☐	☐	☐	☐	☐	☐
133. Jeg burde bruke mer tid på lekser	☐	☐	☐	☐	☐	☐
134. Læreme mine tror jeg kan gjøre det godt i programfagene	☐	☐	☐	☐	☐	☐
135. Læreme mine tror jeg kan gjøre det godt på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
136. Jeg er fornøyd med kroppen min	☐	☐	☐	☐	☐	☐
137. Læreme mine spør meg når jeg rekker opp handa	☐	☐	☐	☐	☐	☐

KS-15 04-4 | H15 | 4 | 7

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne side.

	Svært usant 1	2	3	4	5	Svært sant 6
138. Det er viktig for meg at læreme mine liker meg	☐	☐	☐	☐	☐	☐
139. Læreme mine tror jeg kan gjøre det godt i matematikk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
140. Læreme mine gir meg oppgaver som er passe vanskelige for meg	☐	☐	☐	☐	☐	☐
141. Det er viktig for meg å trives med lærerne mine	☐	☐	☐	☐	☐	☐

142. Hvor mange timer sover du vanligvis pr. natt, utenom helgene? *NB: Avrund til nærmeste halvtime. Bruk ett desimal. Sover du f.eks. vanligvis 7½ time, skriver du 7,5 i feltet. Sover du vanligvis 10 timer, skriver du 10,0 i feltet. Vær nøye med å plassere tallene rett før/etter kommaet!* ⇨ ☐☐,☐

143. Når legger du deg *vanligvis* om kvelden, *utenom helgene*? *NB: Vær nøye med å plassere tallene rett i feltet. Legger du deg vanligvis kl halv ti (21:30) om kvelden, skriver du 21:30 i feltet. Legger du deg ved midnatt, skriver du 24:00 i feltet.* ⇨ ☐☐:☐☐

	Slett ikke sikker 1	2	3	4	5	Svært sikker 6
144. *Hvis du har faglige problemer på skolen*: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
145. *Hvis du ikke har det så bra på skolen*: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
146. *Hvis du er usikker på om du vil fortsette på skolen*: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	Nei, Aldri 0	Ja, én gang 1	Ja, 2 eller 3 ganger 2	Ja, 4 til 10 ganger 3	Over 10 ganger 4
147. Har du noen gang drukket så mye alkohol at du har vært skikkelig beruset (full)?	☐	☐	☐	☐	☐

	Hver dag 0	Hver uke, men ikke hver dag 1	Under én gang i uka 2	Røyker ikke i det hele tatt 3
148. Hvor ofte røyker du?	☐	☐	☐	☐

Takk for at du ville svare på spørsmålene!

KS-10 04-4 | H15 | 4 | 8

Vedlegg 4b: Spørreskjema 2017

DIN OPPLEVELSE AV SKOLEN

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

LES DETTE FØR DU STARTER!	Skjemaet skal leses maskinelt. Følg derfor disse reglene: • *Bruk svart eller blå kulepenn. Skriv tydelig, og ikke utenfor feltene.* ***Kryss av slik:*** ☒ • *Feilkryssing kan strykes ved å fylle hele feltet. Sett så kryss i rett felt.* • *Sett bare ett kryss på hvert spørsmål om ikke annet er oppgitt.*

Vennligst skriv STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER.

Fornavn: ⇨

Etternavn: ⇨

Klassebetegnelse: ⇨

1. Ditt kjønn: ⇨ Jente ☐1 Gutt ☐2

2. Hva er din *mors* høyeste fullførte utdanning?
Kryss av bare for den høyeste utdanningen. ⇨
Grunnskole ☐1
Videregående skole ☐2
Høgskole/universitet, inntil 3 år ☐3
Høgskole/universitet, mer enn 3 år ☐4

3. Har du søsken som går i videregående skole nå? ⇨ Ja ☐1 Nei ☐4

4. Har du søsken som har gått i, og fullført, videregående skole? ⇨ Ja ☐1 Nei ☐4

5. Har du søsken som har gått i, men ikke fullført, videregående skole? ⇨ Ja ☐1 Nei ☐4

6. Din studieretning:
Bygg- og anleggsteknikk ☐1
Design og håndverk ☐2
Elektrofag ☐3
Helse- og oppvekstfag ☐4
Naturbruk ☐5
Restaurant- og matfag ☐6
Service og samferdsel ☐7
Medier- og kommunikasjon ☐8
Kunst, design og arkitektur ☐9
Teknikk og industriell produksjon ☐10
Studiespesialisering ☐11
Musikk, dans og drama ☐12
Idrettsfag ☐13
Alternativ opplæring ☐14

7. Hvilken karakterer fikk du i disse fagene *ved siste prøve*? ⇨

	1	2	3	4	5	6
1. Norsk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Matematikk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Engelsk	☐	☐	☐	☐	☐	☐

8. Får du ekstra hjelp og støtte på skolen i noen av fagene? *NB: bare ett kryss!* ⇨
Nei ☐1
Ja, i klassen ☐2
Ja, utenom klassen ☐3
Ja, både i og utenom klassen ☐4

På skalaen fra 1 til 6, hvor sanne er hver av disse påstandene for deg? *Ett kryss for hver påstand.*

	Svært usant 1	2	3	4	5	*Svært sant* 6
9. Jeg gjør det bra på en rekke områder	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Jeg jobber godt med oppgavene vi får på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Jeg har lett for å få venner	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det	☐	☐	☐	☐	☐	☐

KS-17 6-4 | 1 | 8 | Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SUAK, NTNU | V17

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne side.

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

		Svært usant 1	2	3	4	5	Svært sant 6
13.	Det er lett å like meg	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14.	Jeg godtar meg selv slik jeg er	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15.	Jeg vil helst være slik jeg er	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16.	Jeg følger godt med i timene på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17.	Jeg slurver mye med skolearbeidet mitt	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18.	Det er mange som vil ha meg som venn	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19.	Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20.	Jeg forbereder meg så godt jeg kan til prøver	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21.	Jeg ser på meg selv som en som kan takle det meste	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22.	Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23.	De fleste liker meg	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24.	Jeg er ofte misfornøyd med meg selv	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25.	Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26.	Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27.	Jeg ser på meg selv som en sterk person	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28.	Fagene vi har på skolen interesserer meg	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29.	Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30.	Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31.	Jeg er i stand til å konsentrere meg og gjøre ferdig det jeg har begynt på	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32.	Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33.	Jeg har lyst til å arbeide med fagene	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34.	Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35.	Jeg liker å holde på med skolearbeid	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36.	Jeg er i stand til å nå mine mål	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37.	Når jeg ikke lykkes med én gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38.	Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du lærer av det	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39.	Jeg har mange forhåpninger om framtida	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40.	Det viktigste i klassen vår er å få gode karakterer	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41.	Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42.	Det er viktig for lærerne våre at vi skjønner det vi gjør, og ikke bare pugger det	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne side.

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

		Svært usant 1	2	3	4	5	Svært sant 6
43.	Jeg blir glad når jeg tenker på framtida mi	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44.	Det er viktig for lærerne våre at vi lærer nye ting	☐	☐	☐	☐	☐	☐
45.	Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med	☐	☐	☐	☐	☐	☐
46.	Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på denne skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
47.	Det viktigste i klassen vår er å svare riktig på spørsmålene	☐	☐	☐	☐	☐	☐
48.	Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner	☐	☐	☐	☐	☐	☐
49.	Jeg føler meg ensom på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
50.	Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål	☐	☐	☐	☐	☐	☐
51.	Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av problemer i familien min	☐	☐	☐	☐	☐	☐
52.	Jeg har venner utenom skolen som behandler meg med respekt	☐	☐	☐	☐	☐	☐
53.	Jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her	☐	☐	☐	☐	☐	☐
54.	Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av stadige konflikter med lærerne mine	☐	☐	☐	☐	☐	☐
55.	Jeg er ivrig etter å få realisert mine drømmer i framtida	☐	☐	☐	☐	☐	☐
56.	Andre elever i klassen min behandler meg med respekt	☐	☐	☐	☐	☐	☐
57.	Det viktigste i klassen vår er å gjøre det godt på prøver	☐	☐	☐	☐	☐	☐
58.	Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg	☐	☐	☐	☐	☐	☐
59.	Foreldrene mine støtter meg hvis jeg ikke har det så bra	☐	☐	☐	☐	☐	☐
60.	Jeg vurderer å slutte på skolen fordi det er alt for mye teori	☐	☐	☐	☐	☐	☐
61.	Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte	☐	☐	☐	☐	☐	☐
62.	Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det	☐	☐	☐	☐	☐	☐
63.	Jeg har ingen å snakke med på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
64.	Jeg har ingen venner på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
65.	Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har	☐	☐	☐	☐	☐	☐
66.	Andre elever i klassen min sier positive ting om meg	☐	☐	☐	☐	☐	☐
67.	Jeg har venner utenom skolen som sier positive ting om meg	☐	☐	☐	☐	☐	☐
68.	Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene	☐	☐	☐	☐	☐	☐
69.	Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg	☐	☐	☐	☐	☐	☐
70.	Foreldrene mine gir meg gode råd	☐	☐	☐	☐	☐	☐
71.	Det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
72.	Jeg har venner utenom skolen som gjør ting sammen med meg	☐	☐	☐	☐	☐	☐

KS-17 6-4 | 3 | 8 | Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SUAK, NTNU ☐ | V17

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne sida.

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

	Svært usant 1	2	3	4	5	Svært sant 6
73. Jeg vurderer å slutte på skolen for å begynne å jobbe og tjene penger	☐	☐	☐	☐	☐	☐
74. Jeg har venner utenom skolen som er hyggelige mot meg	☐	☐	☐	☐	☐	☐
75. Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til	☐	☐	☐	☐	☐	☐
76. Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår	☐	☐	☐	☐	☐	☐
77. Jeg trives sammen med foreldrene mine	☐	☐	☐	☐	☐	☐
78. Jeg får mye energi av å tenke på livet mitt framover	☐	☐	☐	☐	☐	☐
79. Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg	☐	☐	☐	☐	☐	☐
80. Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer	☐	☐	☐	☐	☐	☐
81. Jeg synes det er en passe blanding av teori og praksis på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
82. Oppgavene jeg har fått på skolen har vært passe vanskelige for meg	☐	☐	☐	☐	☐	☐
83. Jeg er ofte trøtt/uopplagt på skolen fordi jeg har brukt data eller mobiltelefon om natta	☐	☐	☐	☐	☐	☐
84. Jeg er fornøyd med kroppen min	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	Aldri	Under 1 gang i uka	1 gang i uka	2 ganger i uka	3 el. flere ganger i uka
85. *Utenom skoletiden*, hvor ofte er du så fysisk aktiv at du blir svett eller andpusten?	☐	☐	☐	☐	☐

	Ingen	1 - 5	6 - 10	Over 10
86. Hvor mange *timer i uka* bruker du på å jobbe med lekser?	☐	☐	☐	☐
87. Hvor mange *ganger* har du skulket skolen *i dette skoleåret*?	☐	☐	☐	☐
88. Hvor mange *ganger* har du kommet for sent på skolen uten gyldig grunn *i dette skoleåret*?	☐	☐	☐	☐

	Slett ikke sikker 1	2	3	4	5	Svært sikker 6
89. *Hvis du har faglige problemer på skolen*: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
90. *Hvis du ikke har det så bra på skolen*: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
91. *Hvis du er usikker på om du vil fortsette på skolen*: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	Nei, Aldri	Ja, én gang	Ja, 2 eller 3 ganger	Ja, 4 til 10 ganger	Over 10 ganger
92. Har du noen gang drukket så mye alkohol at du har vært skikkelig beruset (full)?	☐	☐	☐	☐	☐

	Hver dag	Hver uke, men ikke hver dag	Under én gang i uka	Røyker ikke i det hele tatt
93. Hvor ofte røyker du?	☐	☐	☐	☐

KS-17 8-4 | 4 | 8 | Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SUAK, NTNU ☐ | V17

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne side.

Sterke og svake sider (SDQ-Nor)

Vennligst kryss av for hvert utsagn: Stemmer ikke, Stemmer delvis eller Stemmer helt. Prøv å svare på alt selv om du ikke er helt sikker eller synes utsagnet virker rart. Svar på grunnlag av hvordan du har hatt det de siste 6 månedene.

	Stemmer ikke	Stemmer delvis	Stemmer helt
Jeg prøver å være hyggelig mot andre. Jeg bryr meg om hva de føler	☐	☐	☐
Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro	☐	☐	☐
Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	☐	☐	☐
Jeg deler gjerne med andre (mat, spill, andre ting)	☐	☐	☐
Jeg blir ofte sint og har kort lunte	☐	☐	☐
Jeg er ofte for meg selv. Jeg gjør som regel ting alene	☐	☐	☐
Jeg gjør som regel det jeg får beskjed om	☐	☐	☐
Jeg bekymrer meg mye	☐	☐	☐
Jeg stiller opp hvis noen er såret, lei seg eller føler seg dårlig	☐	☐	☐
Jeg er stadig urolig eller i bevegelse	☐	☐	☐
Jeg har en eller flere gode venner	☐	☐	☐
Jeg slåss mye. Jeg kan få andre til å gjøre det jeg vil	☐	☐	☐
Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten	☐	☐	☐
Jeg blir som regel likt av andre på min alder	☐	☐	☐
Jeg blir lett distrahert, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg	☐	☐	☐
Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker	☐	☐	☐
Jeg er snill mot de som er yngre enn meg	☐	☐	☐
Jeg blir ofte beskyldt for å lyve eller jukse	☐	☐	☐
Andre barn eller unge plager eller mobber meg	☐	☐	☐
Jeg tilbyr meg ofte å hjelpe andre (foreldre, lærere, andre barn/unge)	☐	☐	☐
Jeg tenker meg om før jeg handler (gjør noe)	☐	☐	☐
Jeg tar ting som ikke er mine hjemme, på skolen eller andre steder	☐	☐	☐
Jeg kommer bedre overens med voksne enn de på min egen alder	☐	☐	☐
Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt	☐	☐	☐
Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg	☐	☐	☐

+ +

© Robert Goodman, 2005

Disse spørsmålene handler om hvordan du vanligvis takler vanskeligheter i livet ditt. Hva har du gjort når du har opplevd problemer?

	Dette har jeg gjort ...			
	nesten aldri 1	*av og til* 2	*ganske ofte* 3	*nesten alltid* 4
94. Jeg har brukt kreftene mine på å gjøre noe med situasjonen	☐	☐	☐	☐
95. Jeg har gitt opp å gjøre noe med det	☐	☐	☐	☐
96. Jeg har tatt grep for at det skal bli bedre	☐	☐	☐	☐
97. Jeg har prøvd å snu på det og se mer positivt på situasjonen	☐	☐	☐	☐
98. Jeg har søkt trøst og forståelse fra noen	☐	☐	☐	☐
99. Jeg har sluttet å forsøke å få det bedre	☐	☐	☐	☐
100. Jeg har prøvd å finne en løsning på problemene mine	☐	☐	☐	☐
101. Jeg har tenkt mye på hva jeg kunne gjøre	☐	☐	☐	☐
102. Jeg har tenkt på om det kan komme noe godt ut av situasjonen	☐	☐	☐	☐
103. Jeg har prøvd å prate med noen om det	☐	☐	☐	☐

104. *Hvis du skal ut i lære neste år:* På skalaen fra 1 til 10, hvor sikker er du på at du vil komme til å fullføre læretida? ⇨

Ikke i det hele tatt 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Helt sikker* 10

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

105. *Hvis du skal fortsette i videregående skole neste år:* På skalaen fra 1 til 10, hvor sikker er du på at du vil komme til å fullføre videregående skole? ⇨

Ikke i det hele tatt 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Helt sikker* 10

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

106. I løpet av dette skoleåret (2016-17), har det hendt at du var på skolen, enda du var så syk at du burde vært sykmeldt? ⇨

Nei 1	*Ja, 1 - 2 ganger* 2	*Ja, 3 - 4 ganger* 3	*Ja, 5 ganger el. mer* 4
☐	☐	☐	☐

107. *Hvis ja:* Ca. hvor mange av dagene i skoleåret 2016-17 var du på skolen, enda du var så syk at du burde vært sykmeldt? ⇨

Ingen dager 1	*1 - 7 dager* 2	*8 - 14 dager* 3	*15-30 dager* 4	*31 dager el. mer* 5
☐	☐	☐	☐	☐

108. Har du deltatt i noe av dette i videregående opplæring?

NB: Kryss av for alt som stemmer!

1. Ungdomsbedrift (UB) i regi av Ungt Entreprenørskap i skoleåret 2016/17 ☐
2. Ungdomsbedrift (UB) i regi av Ungt Entreprenørskap i tidligere skoleår ☐
3. Elevbedrift i regi av skolen (uten involvering fra Ungt Entreprenørskap) ☐
4. Andre aktiviteter/prosjekter med fokus på entreprenørskap el. selvstendig næringsvirksomhet ☐

109. I løpet av en *vanlig uke*, ca. hvor mye tid bruker du på hver av disse mediene / medierelaterte aktivitetene? ⇨

	Under 5 timer 1	*6 - 10 timer* 2	*10 - 15 timer* 3	*Over 15 timer* 4
1. Datamaskin til skolearbeid	☐	☐	☐	☐
2. TV	☐	☐	☐	☐
3. Se på videoklipp (f.eks. Youtube)	☐	☐	☐	☐
4. Dataspill	☐	☐	☐	☐
5. SnapChat	☐	☐	☐	☐
6. Twitter	☐	☐	☐	☐

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne side.

109. I løpet av en *vanlig uke*, ca. hvor mye tid bruker du på hver av disse mediene / medierelaterte aktivitetene? ⇨

7. Facebook	☐ ☐ ☐ ☐
8. Instagram	☐ ☐ ☐ ☐
9. Nyheter	☐ ☐ ☐ ☐
10. Medieproduksjon (lage musikk/film/foto etc.)	☐ ☐ ☐ ☐
11. Nettforum	☐ ☐ ☐ ☐
12. Annet *(hva?⇩)*	☐ ☐ ☐ ☐

Annet:⇩ STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER

110. Hvor ofte gjør dere noe av dette på skolen? ⇨

	Aldri 1	Sjelden 2	Ganske ofte 3	Svært ofte 4
1. Lager presentasjoner (Powerpoint, keynote e.l.) på PC/Mac	☐	☐	☐	☐
2. Fotograferer og redigerer bilder	☐	☐	☐	☐
3. Lager og redigerer film /video	☐	☐	☐	☐
4. Bruker spill i undervisningen	☐	☐	☐	☐
5. Bruker mobil i undervisningen	☐	☐	☐	☐
6. Bruker nettbrett i undervisningen	☐	☐	☐	☐
7. Lager nettsider	☐	☐	☐	☐
8. Lager blogger	☐	☐	☐	☐
9. Lager egne programmer/apper/spill	☐	☐	☐	☐
10. Annet *(hva?⇩)*	☐	☐	☐	☐

Annet:⇩ STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER

111. Hvor mye lærer du om bruk av data og medier av hver av disse? ⇨

	Ikke noe i det hele tatt 1	2	3	4	5	*Svært mye* 6
1. Lærere eller andre på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Venner	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Foreldre eller andre voksne	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Nettkontakter e.l.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Andre	☐	☐	☐	☐	☐	☐

112. Skal du begynne på allmenn påbygging neste år? ⇨ Ja ☐1 Nei ☐4

Resten av spørsmålene er til deg som skal ut i lære.

Er du på studieforberedende utdanningsprogram, eller skal ta allmenn påbygging, er du ferdig med skjemaet nå. Takk for at du ville svare på spørsmålene!

113. I hvilket yrke ønsker du å ta fagbrev? (f.eks. murer, tømrer, lastebilmekaniker, …)⇩ STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER

KS-17 6-4 | 7 | 8 | Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SU-tek, NTNU | V17

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne side.

114. Hvor viktige har hver av disse vært for deg for å velge yrke? ⇨

	Ikke viktig i det hele tatt 1	2	3	4	5	Svært viktig 6
1. Venner	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Foreldre	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Lærere	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Rådgiver	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Nettet/media	☐	☐	☐	☐	☐	☐

115. Har du søkt læreplass? ⇨ Ja ☐1 Nei ☐4

116. Har du søkt samme læreplass som noen du kjenner? ⇨ Ja ☐1 Nei ☐4

	Svært usant 1	2	3	4	5	Svært sant 6
117. Jeg har fått god nok hjelp til å kunne skrive en søknad om læreplass	☐	☐	☐	☐	☐	☐
118. Jeg har fått god nok hjelp til å kunne skrive en CV	☐	☐	☐	☐	☐	☐
119. Jeg har fått god nok hjelp fra skolen til å kunne finne en læreplass	☐	☐	☐	☐	☐	☐

120. Var du med på læreplasskonferansen i november? ⇨ Ja ☐1 Nei ☐4

121. Hvor viktige har hver av disse vært for deg for å finne en læreplass? ⇨

	Ikke viktig i det hele tatt 1	2	3	4	5	Svært viktig 6
1. Venner	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Foreldre	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Lærere	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Rådgiver	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Nettet/media	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Hvordan tror du at du får det når du begynner i lære?

	Svært usant 1	2	3	4	5	Svært sant 6
122. Jeg tror jeg kommer til å få det hyggelig på læreplassen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
123. Jeg tror jeg kommer til å klare meg bra på læreplassen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
124. Jeg tror jeg kommer til å møte hyggelige mennesker på læreplassen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
125. Jeg tror jeg kommer til å lære mye interessant på læreplassen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
126. Jeg tror jeg vil få nye venner på læreplassen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
127. Jeg gleder meg til det jeg skal lære på læreplassen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
128. Jeg gleder meg til å treffe nye mennesker på læreplassen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
129. Jeg tror det blir spennende å begynne å arbeide	☐	☐	☐	☐	☐	☐
130. Jeg tror jeg kommer til å få en spennende jobb når jeg blir ferdig med læretida	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Takk for at du ville svare på spørsmålene!

KS-17 6-4 | 8 | 8 | Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SUrvey, NTNU | V17

Vedlegg 5: Intervjuguide

1. RAMMESETTING
- Presentasjon (bakgrunn, formål, taushetsplikt og anonymitet)

2. TRIVSEL
- Hvordan har dere det på skolen? (Faglig, sosialt)
- Hva er avgjørende faktorer for at dere skal ha det bra på skolen? (på/utenfor)
- Tror dere jentene/guttene har det bra på skolen?

3. UTFORDRINGER
- Hvilke utfordringer opplever dere på skolen? (Faglige, sosiale)
- "Det mest utfordrende på skolen er ... fordi..."
- Hvilke utfordringer tror dere guttene/jentene har på skolen?

4. MESTRING
- Om dere opplever at dere har utfordringer på skolen, hvordan takler dere dem?
- "For at jeg skal kunne takle disse utfordringene er det avgjørende at:..."
- Hvordan tror dere jentene/guttene takler sine utfordringer?

5. LÆRINGSMILJØ
- Hvordan opplever dere læringsmiljøet på skolen? (Relasjoner, mobbing)
- "Læringsmiljøet på vår skolen vil jeg karakterisere som...."
- Hva tror dere jentene/guttene tenker om læringsmiljøet på skolen?

6. VENNER
o Hva er en god venn og når trenger dere dette?
o "Det er viktig å ha en god venn når jeg opplever at:..."
o Tror dere alle guttene/jentene har gode venner?

7. TANKER OM Å SLUTTE
o Har dere noen gang vurdert å slutte på skolen? (Hvorfor?)
o Hva fikk dere til å fortsette?
o "Den viktigste grunnen til at jeg ikke slutter på skolen er..."
o Tror dere jentene/guttene har hatt tanker om å slutte på skolen?

8. FREMTIDEN
o Hvilke forventninger har dere for deres egen fremtid?
o "Om 10 år regner jeg med at jeg..."
o Hvilke forventninger tror dere jentene/guttene har for sin fremtid?

9. OPPSUMMERING

Vedlegg 6: Prosjektbeskrivelse

PROSJEKTBESKRIVELSE
TRIVSEL, UTFORDRINGER, MESTRING I VGS

TEMA
Den kvalitative undersøkelsen som beskrives i det følgende henger tett sammen med en kvantitative undersøkelsen om elevers trivsel, utfordringer, mestring og tanker om å slutte i videregående skole. Det overordnede målet for begge undersøkelsene er å finne faktorer som vil føre til at flere elever vil gjennomføre videregående skole. Den kvantitative undersøkelsen fant blant annet at jenter sliter mest med psykiske vansker (over 20prosent mot guttenes 3prosent), men samtidig at det er flest gutter som velger å slutte. Hvordan kan dette henge sammen? Henger det sammen? Den kvalitative undersøkelsen vil utforske relevante variabler dypere for å skape grunnlag for ytterligere spørsmål i den nye kvantitative longitudinelle undersøkelsen som gjennomføres våren 2017.

Overordnet problemstilling:
"Hvilken opplevelse har elever som tar yrkesfag eller studiespesialisering av sin egen trivsel, utfordringer, mestring og tanker om å slutte på vgs?"

Forskningsspørsmål:
Hvilken opplevelse har gutter som tar yrkesfag VG2 av sin egen trivsel, utfordringer, mestring og tanker om å slutte på vgs? Hvilken opplevelse har jenter som tar yrkesfag VG2 av sin egen trivsel, utfordringer, mestring og tanker om å slutte på vgs? Hvilken opplevelse har gutter som tar studiespesialisering VG2 av sin egen trivsel, utfordringer, mestring og tanker om å slutte på vgs? Hvilken opplevelse har jenter som tar studiespesialisering VG2 av sin egen trivsel, utfordringer, mestring og tanker om å slutte på vgs?

METODE
Vi vil gjennomføre 24 fokusgruppe intervju på ca. 1 time med 5-6 elever fordelt på 12 videregående skoler i Sør-Trøndelag. Et fokusgruppeintervju kan betraktes som en kvalitativ datainnsamlingsmetode som ligger et sted midt imellom semi-strukturerte intervju og deltakende observasjoner. Morgan (1997, s. 6) definerer et fokusgruppeintervju som: "(…) a research technique that collects data through group interaction on a topic determined by the researcher. In essence it is the researcher`s interest that provides the focus, whereas the data themselves come from group interaction." Som forskere vil vi forberede en intervjuguide, se under, men søke å påvirke dialogen mellom informantene minimalt. Spørsmålene vil derfor formuleres så åpne som mulig.

Denne metoden egner seg godt for oss som øsker å eksplorere elevenes erfaringer, meninger, ønsker, bekymringer og holdninger. Basert på funnene fra den kvantitative undersøkelsene vil det være hensiktsmessig å intervjue gutter og jenter hver for seg, og samtidig ta for oss elever som tar henholdsvis yrkesfag og studiespesialisering (?). Designet vil da se slik ut:

Dette forskningsdesignet vil generere dyptgående informasjon om hvordan og hvorfor elevene føler, tenker eller handler iht problemstillingen. Wibeck (2000) hevder at gruppedynamikken som oppstår mellom informantene genererer en rikere skala av ideer enn individuelle intervju. Årsaken til dette er at fokusgrupper ikke bare gir informasjon om det ønskede temaet, men i tillegg involverer interaksjonen i form av den gjensidige påvirkningen mellom informantene. Man kan med andre ord undersøke hvordan uttalelser fra en enkelt deltaker påvirker de andre deltakerne, og hvordan en diskusjon bringes fremover.

Fokusgruppeintervju kan anvendes som eneste datainnsamlingsmetode, men kombineres vanligvis med andre metoder, som i vårt prosjekt med en longitudinell kvantitativ undersøkelse. Målet er å stimulere informantene til så mange konkrete, spesifikke og utdypende svar som mulig. Når et individ konfronteres med andre deltakeres perspektiver som ikke stemmer overens med egne, blir individet mer bevisst sin eget perspektiv og må analysere dette mer gjennomgripende enn i et individuelt intervju.

Utvalgskriterier:
Rene jente- og gutte-grupper (5-6 stk.)
Alle deltakerne på hver enkelt gruppe enten fra yrkesfag eller studiespesialisering, VK2
Læreren plukker ut det han/hun opplever som et tverrsnitt av klassen
Faglig kompetanse
Sosial kompetanse
Emosjonell kompetanse
Alder

Vedlegg 7a: Faktoranalyse av SDQ - rammeverk

	2015	2017				
Indikatorer	**Faktorladning**					
	1	1	2	3	4	5
Emosjonelle problemer						
«Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme»	.49	.44				
«Jeg bekymrer meg mye»	.79	.69				
«Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten»	.65	.71				
«Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker»	.63	.64				
«Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt»	.60	.58				
Chronbachs alfa	**.77**	**.77**				
Hyperaktivitet						
«Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro»			.97			
«Jeg er stadig urolig eller i bevegelse»			.72			
«Jeg blir lett distrahert, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg»		.35				
«Jeg tenker meg om før jeg handler (gjør noe)»						
«Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg»						
Chronbachs alfa		**.73**				
Atferdsproblem						
«Jeg blir ofte sint og har kort lunte»						
«Jeg gjør som regel det jeg får beskjed om»						
«Jeg slåss mye. Jeg kan få andre til å gjøre det jeg vil»						.55
«Jeg blir ofte beskyldt for å lyve eller jukse»						
«Jeg tar ting som ikke er mine hjemme, på skolen eller andre steder»						.51
Chronbachs alfa		**.53**				
Venneproblem						
«Jeg er ofte for meg selv. Jeg gjør som regel ting alene»		.51				
«Jeg har en eller flere gode venner»				-.30		
«Jeg blir som regel likt av andre på min alder»		.40				
«Andre barn eller unge plager eller mobber meg»						.49
«Jeg kommer bedre overens med voksne enn de på min egen alder»						
Chronbachs alfa		**.62**				
Prososial						
«Jeg prøver å være hyggelig mot andre. Jeg bryr meg om hva de føler»				.47		
«Jeg deler gjerne med andre (mat, spill, andre ting)»				.48		
«Jeg stiller opp hvis noen er såret, lei seg eller føler seg dårlig»				.59		
«Jeg er snill mot de som er yngre enn meg»				.44		
«Jeg tilbyr meg ofte å hjelpe andre (foreldre, lærere, andre barn/unge)»				.50		
Chronbachs alfa		**.65**				

Estimeringsmetode: Maximum Likelihood. Rotasjonsteknikk: Oblimin. Faktorladninger under .30 vises ikke i tabellen.

Vedlegg 7b: Faktoranalyse av intensjon om å slutte

	2015		2017	
Indikatorer				
	Faktorladninger			
Intensjon om å slutte	1	2	1	2
«Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på denne skolen»	.57		.78	
«Jeg vurderer å slutte på skolen for å begynne å jobbe og tjene penger»	.73		.68	
«Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av problemer i familien min»	.48		.43	
«Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av stadige konflikter med lærerne mine»	.49		.49	
«Jeg vurderer å slutte på skolen fordi det er alt for mye teori»	.78		.83	
«Jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her»		.55		.69
Ensomhet				
«Jeg har ingen å snakke med på skolen»		.86		.83
«Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene»		.67		.79
«Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med»		.68		.78
«Jeg føler meg ensom på skolen»		.72		.71
«Jeg har ingen venner på skolen»		.80		.89
Chronbachs alfa	**.76**	**.84**	**.81**	**.89**

Estimeringsmetode: Maximum Likelihood. Rotasjonsteknikk: Oblimin. Faktorladninger under .30 vises ikke i tabellen.

Vedlegg 7c: Faktoranalyse av støtterelasjoner

	2015				2017			
Indikatorer	**Faktorladninger**							
	1	2	3	4	1	2	3	4
«Foreldrene mine gir meg gode råd»	,67				-,74			
«Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer»,	,99				-,97			
«Foreldrene mine støtter meg hvis jeg ikke har det så bra»	,79				-,88			
«Jeg trives sammen med foreldrene mine»	,83				-,82			
«Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg»		,78				,81		
«Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte»		,63				,69		
«Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til»		,79				,82		
«Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål»		,66				,68		
«Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner»		,72				,80		
«Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har»		,67				,80		
«Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår»		,86				,86		
«Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det»		,78				,79		
«Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg»			-,49				,55	
«Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg»			-,90				,88	
«Andre elever i klassen min sier positive ting om meg»			-,58				,68	
«Andre elever i klassen min behandler meg med respekt»			-,92				,87	
«Jeg har venner utenom skolen som gjør ting sammen med meg»				,90				-,86
«Jeg har venner utenom skolen som er hyggelige mot meg»				,93				-,93
«Jeg har venner utenom skolen som sier positive ting om meg»				,75				-,80
«Jeg har venner utenom skolen som behandler meg med respekt»				,77				-,77
Chronbachs alfa	**.90**	**.91**	**.83**	**.90**	**.91**	**.86**	**.84**	**.91**

Estimeringsmetode: Maximum Likelihood. Rotasjonsteknikk: Oblimin. Faktorladninger under .30 vises ikke i tabellen.

Vedlegg 8a: Hierarkisk regresjon for emosjonelle problemer blant jenter og gutter i yrkesfag

2015	Jenter						Gutter					
	Blokk 1		Blokk 2		Blokk 3		Blokk 1		Blokk 2		Blokk 3	
	β	Beta	β	Beta	β	Beta	β	Beta	β	Beta	β	Beta
Mor middels utdanning	,35	,06	,28	,05	,16	,03	,00	,00	-,01	-,00	,02	,01
Mor høy utdanning	-,50	-,08	-,64	-,10	-,59	-,10	-,29	-,06	-,32	-,07	-,35	-,0
Far middels utdanning	-,07	-,01	-,09	-,01	,03	,00	,49	,11	,49	,11	,36	,08
Far høy utdanning	,72	,11	,72	,11	,59	,09	1,01**	,22	1,01**	,22	,85**	,19
Grunnskolepoeng snitt			,51	,12	,43	,10			,129	,04	,16	,05
Foreldrestøtte					-,24	-,10					-,33*	-,15
Lærerstøtte					-,25	-,09					,39*	,19
Medelevstøtte					-,92**	-,31					-,55**	-,25
Vennestøtte					,04	,01					-,22	-,10
Justert R^2	**,00**		**,01**		**,17**		**,02**		**,02**		**,12**	

2017	Jenter						Gutter					
	Blokk 1		Blokk 2		Blokk 3		Blokk 1		Blokk 2		Blokk 3	
	β	Beta	β	Beta	β	Beta	β	Beta	β	Beta	β	Beta
Mor middels utdanning	,18	,03	,10	,02	-,16	-,03	-,12	-,03	-,11	-,03	-,15	-,03
Mor høy utdanning	,11	,02	-,02	-,00	-,60	-,10	-,03	-,01	,00	,00	,13	,03
Far middels utdanning	-,11	-,02	-,11	-,02	-,06	-,01	,66*	,13	,66*	,13	,62*	,12
Far høy utdanning	,27	,04	,20	,03	,35	,06	,38	,08	,39	,08	,27	,06
Grunnskolepoeng snitt			,51	,12	,30	,07			-,16	-,05	-,13	-,04
Foreldrestøtte					-,42**	-,18					-,30*	-,14
Lærerstøtte					-,65**	-,24					,09	,04
Medelevstøtte					-,57**	-,21					-,58**	-,26
Vennestøtte					-,20	-,08					-,21	-,10
Justert R^2	**-,01**		**-,00**		**,29**		**,00**		**,00**		**,15**	

Notat: Referansekategori: foreldre med lavt utdanningsnivå. *$p<.05$. **$<.01$.

Vedlegg 8b: Hierarkisk regresjon for emosjonelle problemer blant jenter og gutter i studiespesialiserende

2015	Jenter						Gutter					
	Blokk 1		Blokk 2		Blokk 3		Blokk 1		Blokk 2		Blokk 3	
	β	Beta	β	Beta	β	Beta	β	Beta	β	Beta	β	Beta
Mor middels utdanning	-,26	-,05	-,24	-,05	,09	,02	,49	,13	,48	,12	,30	,08
Mor høy utdanning	-,36	-,08	-,34	-,07	-,04	-,01	-,01	-,00	-,03	-,01	-,12	-,03
Far middels utdanning	,39	,07	,39	,07	,32	,06	-,79**	-,18	-,80**	-,18	-,77**	-,18
Far høy utdanning	-,32	-,07	-,29	-,06	-,28	-,06	-,58*	-,16	-,59*	-,16	-,42	-,12
Grunnskolepoeng snitt			-,12	-,03	,13	,03			,08	,02	,08	,03
Foreldrestøtte					-,58**	-,22					-,23	-,12
Lærerstøtte					-,22	-,09					-,02	-,01
Medelevstøtte					-,51**	-,17					-,34*	-,16
Vennestøtte					-,09	-,03					-,05	-,03
Justert R^2	**,01**		**,01**		**,14**		**,02**		**,02**		**,07**	

2017	Jenter						Gutter					
	Blokk 1		Blokk 2		Blokk 3		Blokk 1		Blokk 2		Blokk 3	
	β	Beta	β	Beta	β	Beta	β	Beta	β	Beta	β	Beta
Mor middels utdanning	-,37	-,07	-,38	-,07	-,17	-,03	,25	,06	,26	,06	,11	,03
Mor høy utdanning	-,43	-,09	-,44	-,09	-,17	-,03	-,05	-,01	-,03	-,01	-,09	-,02
Far middels utdanning	,57	,10	,57	,10	,56	,09	-,20	-,04	-,20	-,04	-,21	-,05
Far høy utdanning	-,18	-,04	-,19	-,04	-,33	-,07	-,16	-,04	-,15	-,04	,04	,01
Grunnskolepoeng snitt			,07	,02	,38*	,09			-,06	-,02	-,12	-,03
Foreldrestøtte					-,42**	-,15					-,34**	-,17
Lærerstøtte					-,30*	-,11					-,23	-,11
Medelevstøtte					-,67**	-,23					-,12	-,05
Vennestøtte					-,08	-,03					-,46**	-,21
Justert R^2	**,01**		**,01**		**,16**		**-,01**		**-,01**		**,13**	

Notat: Referansekategori: foreldre med lavt utdanningsnivå. **p<.05. **<.01.*

Vedlegg 9a: Hierarkisk regresjon for intensjonen om å slutte på VGs blant jenter og gutter i yrkesfag

2015	Jenter						Gutter					
	Blokk 1		Blokk 2		Blokk 3		Blokk 1		Blokk 2		Blokk 3	
	β	Beta	β	Beta	β	Beta	β	Beta	β	Beta	β	Beta
Mor middels utdanning	,29	,04	,04	,01	-,02	,00	-1,46**	-,23	-1,44**	-,22	-1,43**	-,22
Mor høy utdanning	,25	,03	,28	,04	,42	,05	-1,07*	-,15	-1,28**	-,18	-1,20*	-,17
Far middels utdanning	-,49	-,06	-,31	-,04	-,28	-,04	,20	,03	,27	,04	,18	,03
Far høy utdanning	,32	,04	,03	,00	-,11	-,02	,91	,13	,63	,09	,43	,06
Grunnskolepoeng snitt	-,00	,00	-,20	-,04	-,33	-,06	-,57*	-,12	-,39	-,08	-,42	-,09
Foreldrestøtte			-1,01**	-,34	-,94**	-,31			-,55*	-,16	-,51*	-,15
Lærerstøtte			-,77**	-,23	-,71**	-,21			-,56*	-,17	-,63**	-,19
Medelevstøtte			-,50	-,13	-,25	-,07			-,76**	-,22	-,63*	-,19
Vennestøtte			-,23	-,07	-,23	-,07			,50*	,16	,55**	,17
Emosjonelle problemer					,28**	,21					,21*	,13
Justert R^2	**-,02**		**,33**		**,37**		**,04**		**,19**		**,21**	

2017	Jenter						Gutter					
	Blokk 1		Blokk 2		Blokk 3		Blokk 1		Blokk 2		Blokk 3	
	β	Beta	β	Beta	β	Beta	β	Beta	β	Beta	β	Beta
Mor middels utdanning	,96	,10	,48	,05	,55	,06	-,02	-,00	,03	,00	,11	,01
Mor høy utdanning	1,91*	,19	1,19	,12	1,41*	,14	,41	,05	,65	,07	,56	,06
Far middels utdanning	-,89	-,08	-,79	-,07	-,77	-,07	,10	,01	-,01	-,00	-,44	-,05
Far høy utdanning	,32	,03	,31	,03	,20	,02	,50	,06	,17	,02	-,04	-,00
Grunnskolepoeng snitt	-,15	-,02	-,50	-,07	-,63	-,09	-,82*	-,13	-,74*	-,12	-,64*	-,10
Foreldrestøtte			-1,41**	-,37	-1,25**	-,33			-1,02**	-,25	-,82**	-,20
Lærerstøtte			-1,55**	-,36	-1,30**	-,30			-,29	-,08	-,35	-,09
Medelevstøtte			,00	-,00	,21	,05			-,62*	-,15	-,23	,06
Vennestøtte			-,18	-,04	-,10	-,02			,12	,03	,26	,06
Emosjonelle problemer					,38**	,24					,68**	,36
Justert R^2	**,02**		**,44**		**,48**		**,01**		**,15**		**,26**	

Notat: Referansekategori: foreldre med lavt utdanningsnivå. *$p<.05$. **$<.01$.

Vedlegg 9b: Hierarkisk regresjon for intensjonen om å slutte på VGs blant jenter og gutter i studiespesialiserende

2015	Jenter						Gutter					
	Blokk 1		Blokk 2		Blokk 3		Blokk 1		Blokk 2		Blokk 3	
	β	Beta	β	Beta	β	Beta	β	Beta	β	Beta	β	Beta
Mor middels utdanning	-,77*	-,17	-,43	-,09	-,44	-,09	,63	,11	,26	,04	,23	,04
Mor høy utdanning	-,89**	-,21	-,56*	-,13	-,55*	-,13	,36	,07	,17	,03	,19	,04
Far middels utdanning	,44	,09	,36	,07	,32	,06	-,33	-,05	-,29	-,05	-,22	-,03
Far høy utdanning	,37	,09	,37	,09	,42	,10	-1,10**	-,21	-,75*	-,14	-,71*	-,13
Grunnskolepoeng snitt	-,80**	-,21	-,51**	-,14	-,53**	-,14	-1,05**	-,22	-1,01**	-,21	-1,02**	-,22
Foreldrestøtte			-,69**	-,30	-,60**	-,26			-,21	-,07	-,19	-,07
Lærerstøtte			-,32**	-,14	-,28**	-,13			-,44**	-,16	-,44**	-,16
Medelevstøtte			-,51**	-,19	-,42	-,15			-,84**	-,26	-,81**	-,25
Vennestøtte			-,04	-,01	-,02	-,01			,13	,05	,13	,05
Emosjonelle problemer					,17**	,19					,10	,07
Justert R^2	**,06**		**,28**		**,31**		**,08**		**,22**		**,22**	

2017	Jenter						Gutter					
	Blokk 1		Blokk 2		Blokk 3		Blokk 1		Blokk 2		Blokk 3	
	β	Beta	β	Beta	β	Beta	β	Beta	β	Beta	β	Beta
Mor middels utdanning	-,60	-,11	-,25	-,04	-,21	-,04	,54	,07	,25	,03	,21	,03
Mor høy utdanning	-,76*	-,15	-,33	-,06	-,30	-,06	,58	,09	,30	,045	,34	,05
Far middels utdanning	,20	,03	,13	,02	-,02	-,00	,31	,04	,27	,03	,35	,04
Far høy utdanning	-,02	-,00	-,16	-,03	-,08	-,02	-,59	-,09	-,14	-,02	-,15	-,02
Grunnskolepoeng snitt	-,88**	-,19	-,47**	-,11	-,57**	-,13	-,95**	-,16	-,89**	-,15	-,85**	-,14
Foreldrestøtte			-,60**	-,21	-,49**	-,17			-,49*	-,14	-,36	-,10
Lærerstøtte			-,07	-,02	,01	,00			-,89**	-,25	-,80**	-,22
Medelevstøtte			-1,25**	-,42	-1,07**	-,36			-,76**	-,19	-,73**	-,18
Vennestøtte			,22	,07	,25	,08			,13	,03	,31	,08
Emosjonelle problemer					,26**	,25					,38**	,21
Justert R^2	**,50**		**,30**		**,35**		**,02**		**,20**		**,24**	

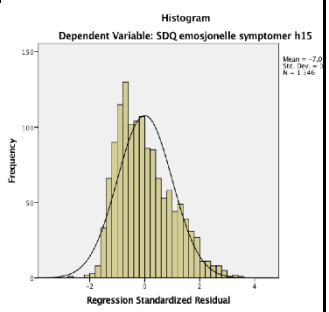
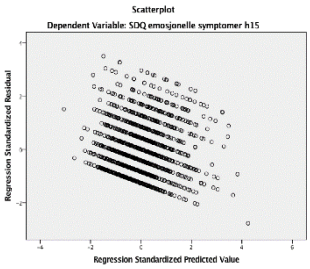
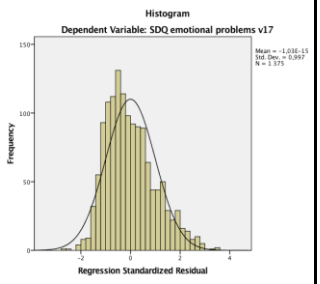
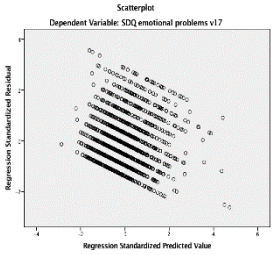
Notat: Referansekategori: foreldre med lavt utdanningsnivå. *$p<.05$. **$<.01$.

Vedlegg 10: Fordeling av forekomst på indikatorene på de ulike støttevariablene fordelt på studieretning og kjønn

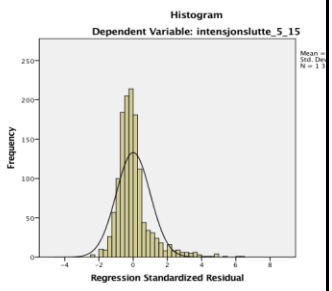
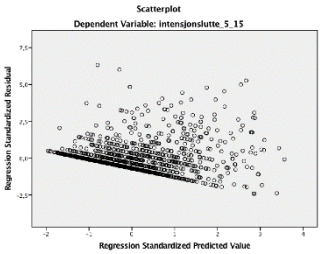
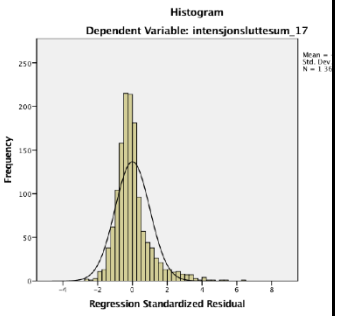
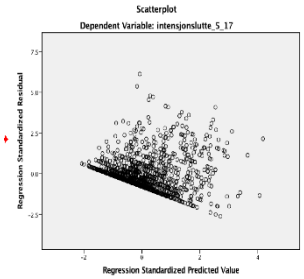
		Yrkesfag				Studiespesialisering			
		Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter
		2015		2017		2015		2017	
Foreldrestøtte									
«Foreldrene mine gir meg gode råd»	Svært usant	3	2	3	2	1	2	2	3
	2	6	3	3	6	4	5	2	4
	3	11	10	10	8	8	9	4	7
	4	14	23	18	19	17	19	16	21
	5	24	26	24	27	27	32	31	34
	Svært sant	41	37	42	38	43	34	46	32
«Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer»	Svært usant	2	2	2	1	1	1	1	1
	2	5	1	3	2	2	2	2	3
	3	8	7	7	5	5	4	5	4
	4	11	7	13	15	9	9	7	11
	5	14	23	21	23	19	26	24	28
	Svært sant	61	61	55	55	66	59	61	53
«Foreldrene mine støtter meg hvis jeg ikke har det så bra»	Svært usant	3	2	1	1	1	1	1	1
	2	4	1	5	3	2	2	2	3
	3	10	4	5	4	5	3	4	6
	4	14	12	15	14	10	9	10	11
	5	21	21	20	22	23	28	21	27
	Svært sant	49	59	54	57	59	57	62	52
«Jeg trives sammen med foreldrene mine»	Svært usant	2	1	2	1	1	1	0	1
	2	4	2	2	2	1	2	2	2
	3	5	6	8	5	4	5	3	4
	4	12	10	9	12	7	9	8	10
	5	16	22	23	23	18	26	20	27
	Svært sant	62	60	56	56	69	56	68	56
Lærerstøtte									
«Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg»	Svært usant	4	3	3	3	3	4	3	4
	2	9	4	7	6	9	6	7	7
	3	15	13	16	14	18	12	19	15
	4	22	21	29	26	30	32	32	31
	5	27	30	27	28	28	33	28	34
	Svært sant	24	26	18	23	13	14	11	9
«Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte»	Svært usant	1	3	0	1	1	1	0	1
	2	3	3	2	3	2	2	2	2
	3	8	6	9	11	9	6	8	7
	4	20	18	22	18	17	21	21	24
	5	34	36	38	33	43	45	42	40
	Svært sant	34	35	28	34	28	25	28	26
«Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til»	Svært usant	5	3	3	2	5	4	3	4
	2	8	5	7	8	10	7	8	7
	3	19	13	19	15	20	17	20	22
	4	27	33	33	29	33	35	35	33
	5	25	27	22	25	24	26	24	26
	Svært sant	16	19	15	21	8	11	10	8
«Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål»	Svært usant	2	3	1	2	2	2	2	1
	2	6	4	6	5	7	4	4	4
	3	20	16	19	15	14	11	16	15
	4	24	21	21	22	29	35	32	32
	5	27	28	30	30	30	34	30	34
	Svært sant	22	29	23	27	18	14	17	15
«Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner»	Svært usant	4	7	2	3	4	3	1	3
	2	6	5	7	6	6	6	6	5
	3	15	11	17	14	18	15	17	13
	4	24	22	25	24	30	32	34	31
	5	31	29	30	24	31	32	29	35
	Svært sant	20	26	19	29	12	13	13	14
«Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har»	Svært usant	4	7	2	3	3	5	2	3
	2	6	5	8	4	4	5	6	4
	3	15	11	12	12	15	11	15	11
	4	25	20	26	25	30	27	29	30
	5	31	34	31	32	33	38	33	35
	Svært sant	20	24	22	24	14	15	15	17

«Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår»	Svært usant	5	3	3	2	4	5	2	5
	2	9	4	11	8	11	7	11	6
	3	18	12	18	15	21	18	21	19
	4	25	29	28	25	34	31	34	33
	5	24	26	24	27	22	28	23	27
	Svært sant	20	26	17	23	8	12	10	10
«Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det»	Svært usant	3	3	2	2	3	2	2	2
	2	7	3	7	4	6	4	6	5
	3	15	10	11	14	16	14	14	15
	4	26	26	24	21	31	26	32	24
	5	27	30	31	28	29	38	30	36
	Svært sant	24	29	25	31	14	17	18	18
Medelevstøtte									
«Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg»	Svært usant	3	2	4	3	2	3	2	3
	2	7	5	9	5	3	4	4	4
	3	9	9	12	10	8	6	8	7
	4	17	20	20	20	6	18	14	18
	5	31	29	27	31	35	38	31	38
	Svært sant	33	36	28	31	36	31	42	31
«Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg»	Svært usant	1	1	0	0	0	1	0	1
	2	1	1	3	1	0	0	1	1
	3	6	6	6	7	2	3	4	2
	4	14	13	14	14	9	8	9	10
	5	35	30	37	33	33	40	37	41
	Svært sant	43	50	41	45	56	49	50	46
«Andre elever i klassen min sier positive ting om meg»	Svært usant	3	3	2	3	1	2	1	2
	2	6	5	6	5	4	3	5	5
	3	13	10	14	12	10	7	12	9
	4	26	30	28	29	29	31	26	27
	5	29	27	33	31	36	40	40	38
	Svært sant	22	27	18	20	21	18	16	19
«Andre elever i klassen min behandler meg med respekt»	Svært usant	1	2	1	2	0	1	0	1
	2	1	2	4	2	0	1	3	2
	3	8	7	11	7	4	4	5	3
	4	20	16	21	18	13	12	14	14
	5	33	31	35	32	38	43	40	41
	Svært sant	37	43	28	39	44	39	39	39
Vennestøtte									
«Jeg har venner utenom skolen som gjør ting sammen med meg»	Svært usant	3	2	3	2	2	2	1	2
	2	2	3	3	2	2	3	2	3
	3	7	5	6	4	3	3	3	5
	4	8	12	8	9	4	12	7	10
	5	19	24	21	22	24	28	20	27
	Svært sant	61	54	60	61	65	53	66	54
«Jeg har venner utenom skolen som er hyggelige mot meg»	Svært usant	2	2	2	1	1	2	0	1
	2	1	1	2	1	1	1	2	2
	3	4	5	5	4	1	2	2	2
	4	7	9	5	9	4	12	5	8
	5	21	23	23	23	21	28	20	31
	Svært sant	66	61	63	62	72	55	72	56
«Jeg har venner utenom skolen som sier positive ting om meg»	Svært usant	2	2	3	2	1	1	1	1
	2	2	1	3	2	2	2	2	2
	3	5	5	6	5	2	5	3	3
	4	13	18	11	16	15	18	10	17
	5	29	27	27	29	28	39	33	37
	Svært sant	49	47	52	47	52	35	52	40
«Jeg har venner utenom skolen som behandler meg med respekt»	Svært usant	2	1	2	1	1	2	1	1
	2	2	1	2	2	1	2	2	1
	3	6	4	6	3	2	7	2	3
	4	11	12	10	10	8	10	7	10
	5	17	23	22	21	21	22	21	30
	Svært sant	63	60	58	63	67	58	68	55

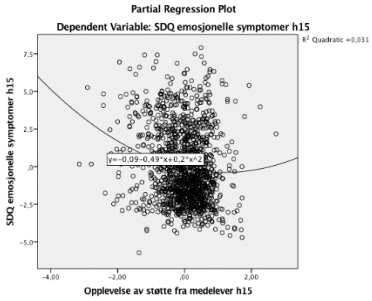
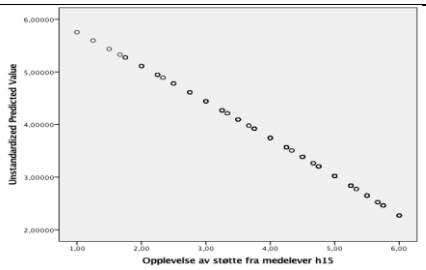
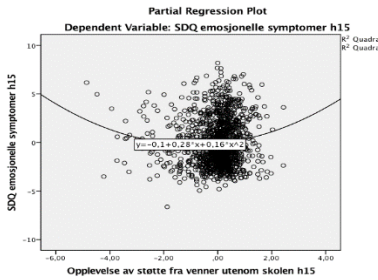
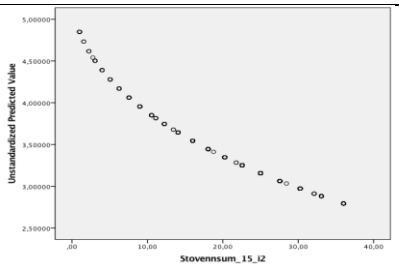
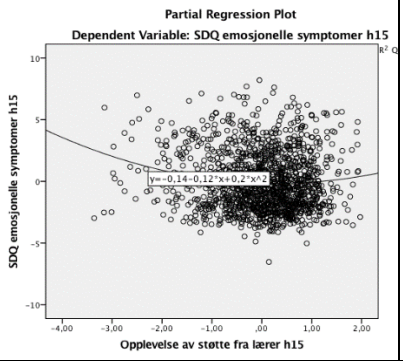
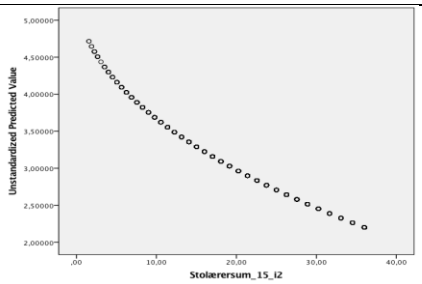
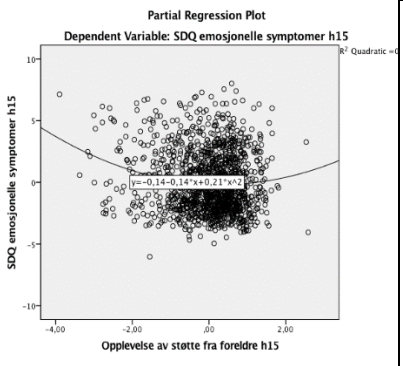
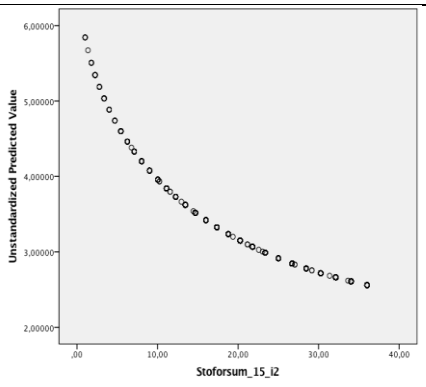
Vedlegg 11a: Forutsetninger for regresjonsanalyser med emosjonelle problemer som avhengig variabel

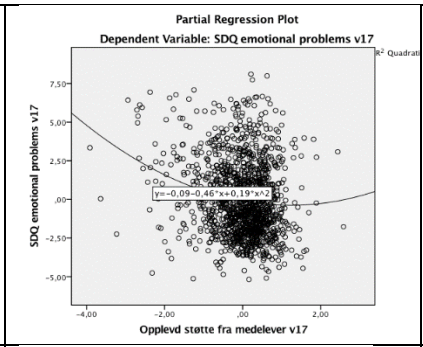
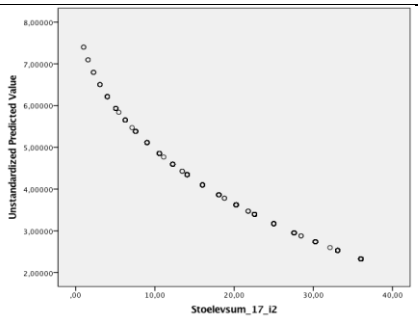
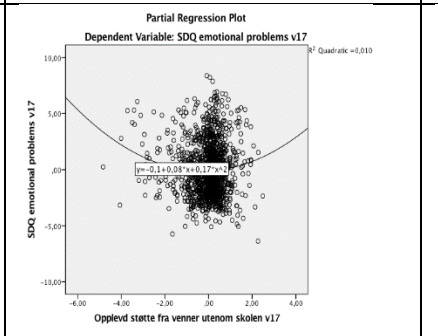
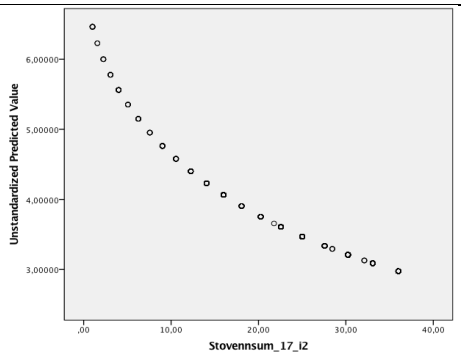
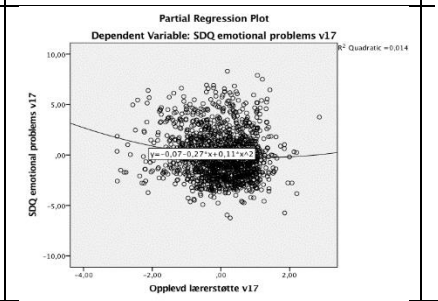
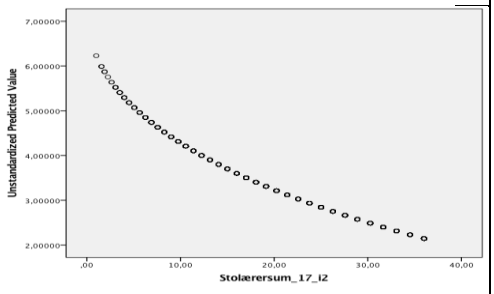
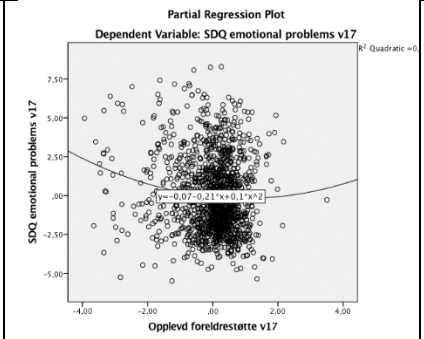
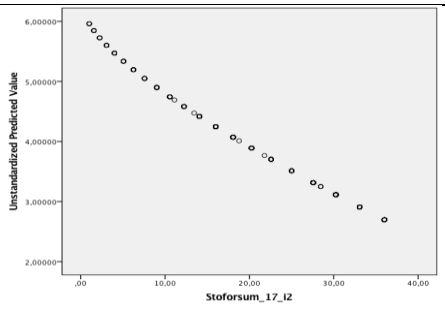
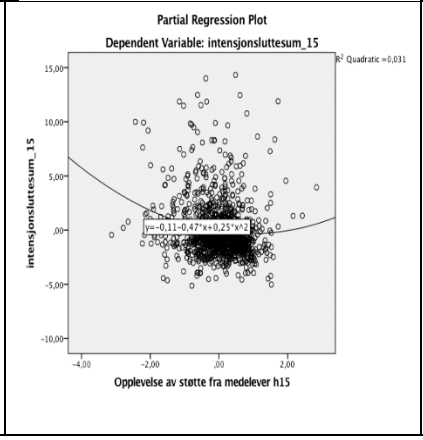
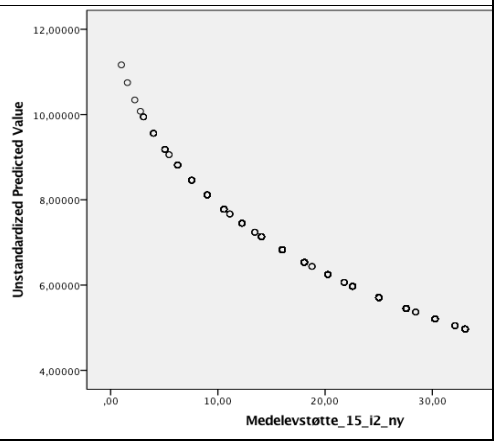
	Normalfordelte residualer	Heteroskedastisitet	Annet
2015			**Autokorrelasjon (Durbin Watson)** Emosjonelle problemer: 1,58 **Innflytelsesrike enheter (Cook`s d)** **Høyeste verdi:** .029.
2017			**Autokorrelasjon (Durbin Watson)** Emosjonelle problemer: 1,58 **Innflytelsesrike enheter (Cook`s d)** **Høyeste verdi:** .022.

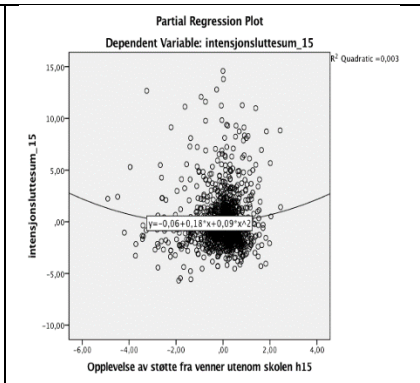
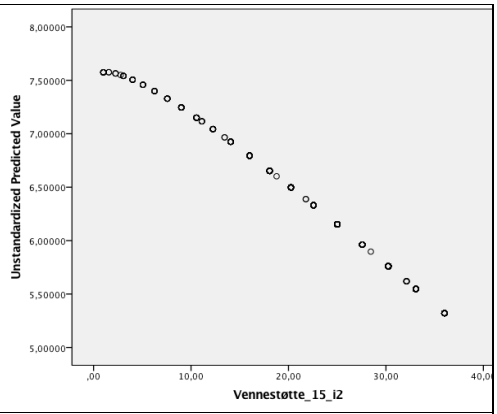
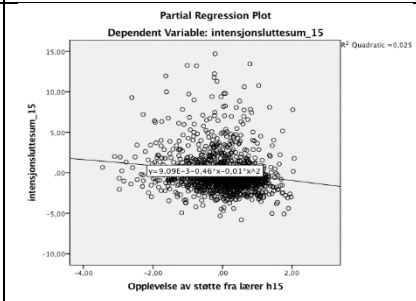
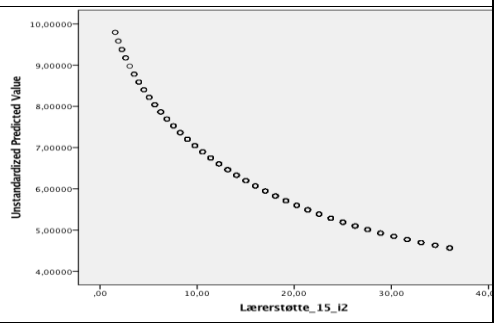
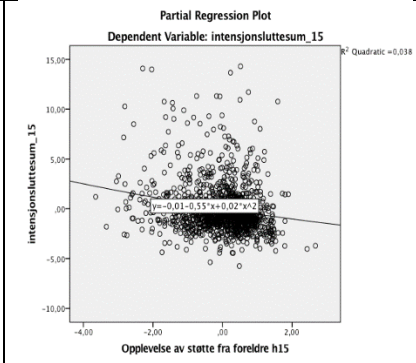
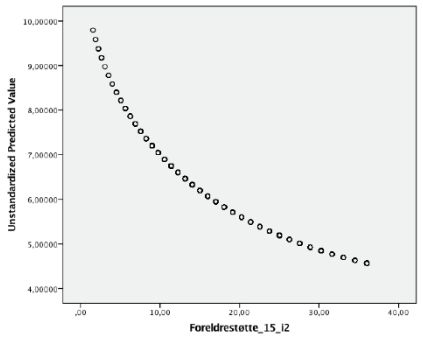
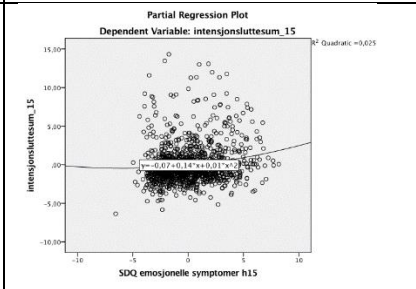
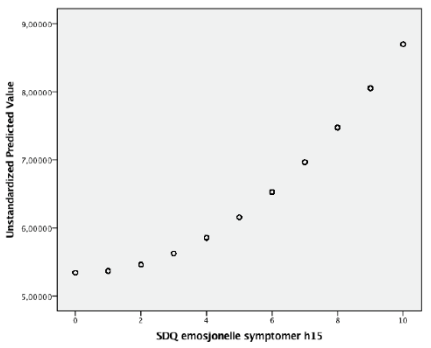
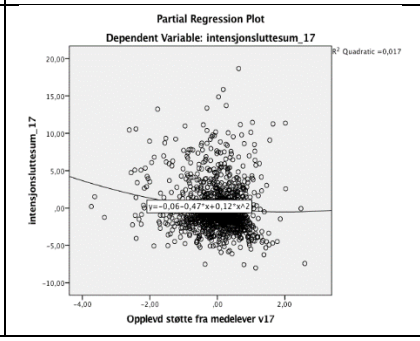
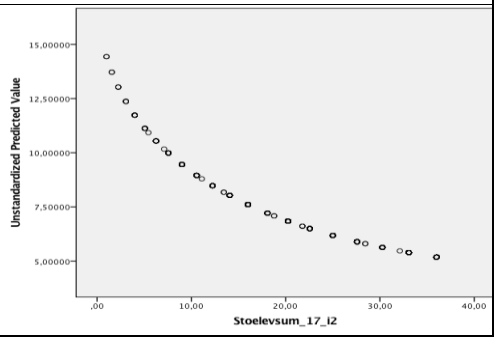
Vedlegg 11b: Forutsetninger for regresjonsanalyser med intensjon om å slutte som avhengig variabel

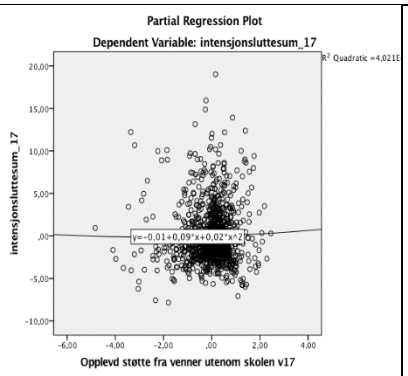
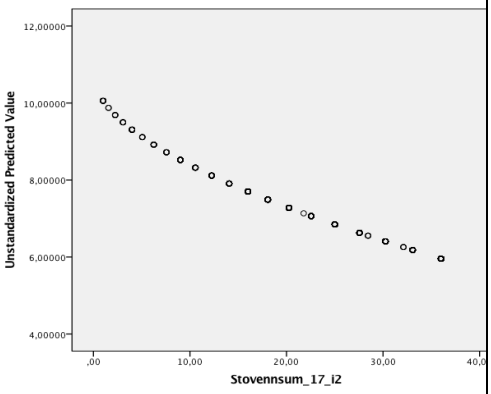
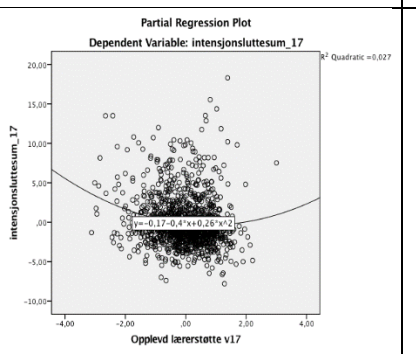
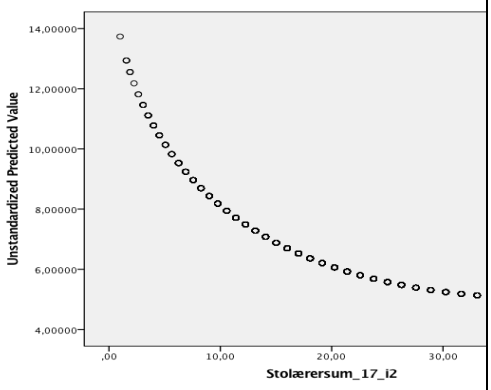
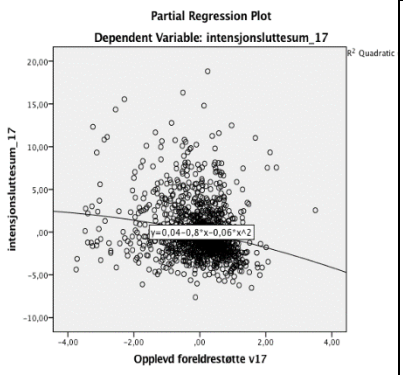
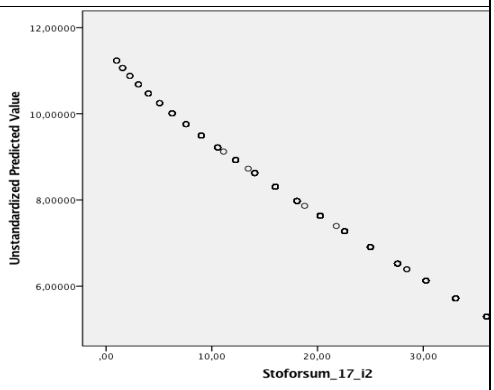
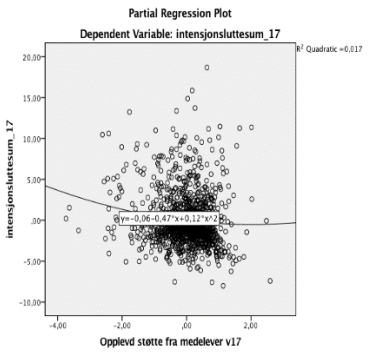
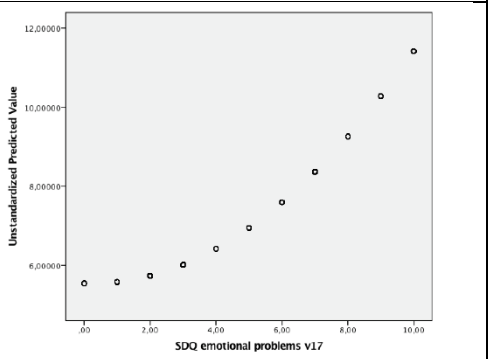
	Normalfordelte residualer	Heteroskedastisitet	Annet
2015			**Autokorrelasjon (Durbin Watson)** Intensjon om å slutte: 1,89 **Innflytelsesrike enheter (Cook`s d)** **Høyeste verdi:** .081.
2017			**Autokorrelasjon (Durbin Watson)** Intensjon om å slutte: 1,96 **Innflytelsesrike enheter (Cook`s d)** **Høyeste verdi:** .057.

Vedlegg 12: Forutsetninger for regresjon, ikke-lineære parameter

Avhengig variabel	Uavhengige variabler	Ikke lineær-parameter	Med korrigering
Emosjonelle problemer 2015	**Støtte fra medelever**		
	Støtte fra venner		
	Støtte fra lærer		
	Støtte fra foreldre		

Emosjonelle problemer 2017	**Støtte fra medelever**		
	Støtte fra venner		
	Støtte fra lærer		
	Støtte fra foreldre		
Intensjon om å slutte 2015	**Støtte fra medelever**		

	Støtte fra venner		
	Støtte fra lærer		
	Støtte fra foreldre		
	Emosjonelle problemer		
Intensjon om å slutte 2017	**Støtte fra medelever**		

	Støtte fra venner		
	Støtte fra lærer		
	Støtte fra foreldre		
	Emosjonelle problemer		

Vedlegg 13: Charles Tardy sin modell for sosial støtte

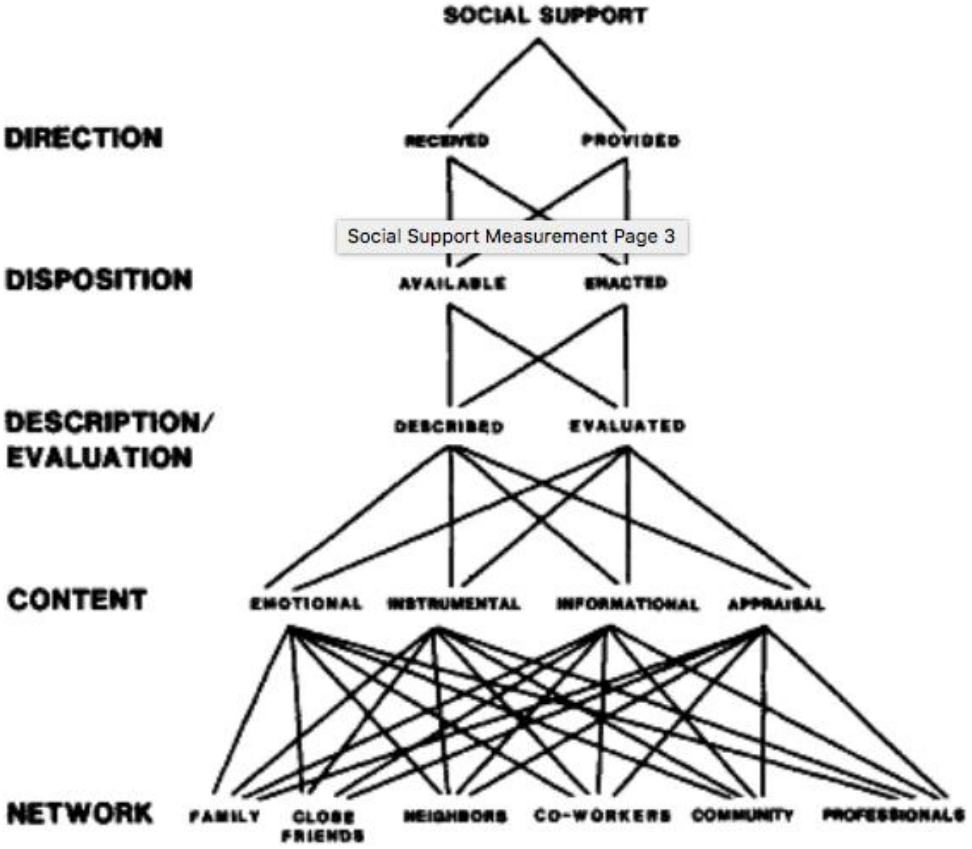


Fig. 1. Aspects of social support.