

Forord

Denne oppgaven har gitt meg dypere kunnskap om hvorfor skolegang kan oppleves som strabasiøst for enkelte elever. Jeg har også blitt bedre kjent med meg selv, da mye av det jeg har fått innsikt i kan relateres til egne erfaringer.

Valg av tema for oppgaven er først og fremst et resultat av egeninteresse for elever som ønsker å bidra med sine evner. Av ulike grunner opplever barn og ungdom at de ikke blir verdsatt og at de kommer til kort i skolen. I et samfunn hvor utdanning stadig står mer sentralt, kan elever som velger å forlate skolen, møte større utfordringer enn tidligere generasjoner. Jeg håper denne oppgaven kan bidra til ny kunnskap som bidrar til å redusere bortvalg hos elever i den videregående skolen.

Jeg vil rette en stor takk til Åslaug Bysveen, som oppmuntret meg til å ta høyere utdanning og Sissel Wik Utgaard, som veiledet meg slik at jeg landet på «bortvalg» som tema. Til Jim Johansen og Bård Singstad for innsikt i statistikk og til Espen Hoff og Jessika Five for god hjelp til språklige formuleringer i oppgaven.

Til min datter Sol: *"Nå skal pappa være mer tilstede"*.

...Så en klapp på min egen skulder: *"Nå har jeg gjennomført 6 års utdanning!"*

...Og sist men ikke minst, vil jeg takke Per Frostad som enestående veileder og medmenneske.

Trondheim 11. Mai 2018

Innholdsfortegnelse

KAPITTEL 1.0 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN	1
1.2 DROP OUT, BORTVALG, FRAFALL OG PUSH OUT	3
1.3 FRAFALL SOM PROSESS	3
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING	3
KAPITTEL 2.0 LITTERATURGJENNOMGANG	4
2.1 FORKLARINGER PÅ FRAFALL	4
2.2 RUMBERGER MODELL	4
2.3 TINTOS MODELL	5
2.4 FAKTORER KNYTTET TIL BAKGRUNNSVARIABLER	7
2.4.1 KJØNN	7
2.4.2 FAKTORER FORANKRET TIL FAMILIEBAKGRUNN- DEN SOSIALE ARVEN	8
2.4.3 FAKTOREN SKOLEPRESTASJONER	9
2.5 FAKTORER KNYTTET TIL SELVOPPFATNING OM SEG SELV	9
2.5.1 EMOSJONELLE PROBLEM	9
2.5.2 Selvverd	10
2.5.3 Indre motivasjon og forventet mestring	11
2.6 KONTEKSTUELLE FAKTORER I SKOLEN OG KLASSEROMMET	12
2.6.1 LÆRER-ELEV RELASJON	12
2.6.2 Målstruktur i klasserommet	13
2.7 OPPSUMMERING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	15
KAPITTEL 3.0 METODE	17
3.1 DESIGN	17
3.2 UTVALG	17
3.3 MÅLEINSTRUMENT	18
3.4 KVALITET	20
3.5 ANALYSE	22
3.6 ETIKK	23
KAPITTEL 4.0 RESULTATER	24
4.1 FAKTOR ANALYSER	24
4.2 DESKRIPTIV STATISTIKK	26
4.3 FORSKNINGSSPØRSMÅL	28
KAPITTEL 5.0 DRØFTING	33
5.1 PROBLEMSTILLING	33
5.2 TINTOS MODELL	33
5.3 BAKGRUNNSVARIABLENES BETYDNING	33
5.3.1 Kjønn	33
5.3.2 Grunnskolepoeng	34
5.3.3 Mors utdanningsnivå	35
5.3.4 Indre motivasjon ungdomskolen	35
5.3.5 Akademisk opplevelse og mestring	35
5.3.6 Emosjonell lærerstøtte VGS	35
5.3.7 Målstruktur-læring og målstruktur-prestasjon VGS	36
5.3.8 Sosial opplevelse og motivasjon	37
5.3.9 Indre motivasjon VGS	37
5.3.10 Selvverd	37
5.3.11 Emosjonelle problem	38
5.3.12 Resultatene sett opp imot litteraturgjennomgangen	39

<i>5.3.13 Pedagogiske konsekvenser</i>	<i>40</i>
KAPITTEL 6.0 AVSLUTNING.....	42
KILDER.....	44

Kapittel 1.0 Innledning

I dette studiet har jeg sett på fenomenet bortvalg fra videregående skole ut fra en prosessstilnærming. Jeg har valgt å fokusere på betydningene av bortvalg ut fra tre hovedfaktorer. Disse er kategorisert på følgende vis;

- Bakgrunnsfaktorer hos elevene
- Elevenes opplevelse av læringsmiljøet i skolen
- Individuelle egenskaper hos elevene

Hensikten er å generere kunnskap og utvikle handlingskompetanse som kan rettes mot utfordringen bortvalg fra videregående skole.

Ettersom bortvalg blir betraktet som en prosess, er studiet lagt til intensjoner/tanker om å slutte hos elever, og ikke den endelige beslutning om bortvalg. Dette er drøftet med utgangspunkt i Tintos og Rumbergers teoretiske modeller.

1.1 Bakgrunn

Frafall i videregående skole har vært og er fortsatt et tilbakevendende tema i mediebildet. Både i forskning og innenfor politikk har innsatsen mot frafall fra videregående opplæring stått i fokus de seneste tjue årene. I Norge er definisjonen på gjennomført videregående skolegang definert som fullført og bestått i løpet av 5 år. Andelen elever som valgte å avslutte sin skolegang har holdt seg stabilt siden 1994. Tall fra statistisksentralbyrå viser at det i 2015 var 73% av elevene som gjennomførte videregående skole av de som startet i 2010 (ssb.no). Det er færre gutter som gjennomfører enn jenter, 66% mot 76% (Utdanningsdirektoratet, 2015). I debatten rundt frafall i videregående skole, har særlig yrkesfagene blitt viet oppmerksomhet. Årsaken er at det kun var litt over halvparten av disse elevene som fullførte sin skolegang i løpet av fem år (Markussen (2016), i Rogstad 2016).

Vogt (2017) har bidratt med et kritisk perspektiv på debatten. Vogt mener den norske definisjonen av frafall er streng i internasjonal sammenheng. Reform 94 som er kritisert for å ha innført mer teori på yrkesfagene (Hegna; Dæhlen; Smetten; Wollscheid, 2012).

Standardisering og restrukturering av videregående opplæring etter aldersbaserte skillelinjer ga også nye muligheter til å måle frafall. Frafall blir i Norge definert som andelen som ikke fullfører etter fem år etter de har startet på skolen. Andelen omfatter også de som har sluttet, de som har fullført, men strøket i noen fag og de som fortsatt er i videregående opplæring.

Siden Reform 94, har dette vært hoveddefinisjonen og brukes blant annet av Statistisk sentralbyrå. I Nederland er den offisielle definisjonen på ”dropout” ved 25 år (De Witte & Cabus, 2013) og i Danmark hele 25 år etter fullføring av ungdomsskolen (MBUL, 2015).

I dette studiet er fokuset rettet mot elevene (15%) som sluttet underveis i den videregående opplæringen (ssb.no). Høyt frafall i den videregående skolen er ikke bare et problem for den enkelte ungdom med tanke på jobbsøking. Personer som ikke fullfører videregående skole viser seg å ha gjennomsnittlig lavere inntekt, høyere arbeidsledighet og større trygdebehov (Hernes, 2010). Det viser seg også at det er en sterk sammenheng mellom frafall i videregående skole, sosial ekskludering, dårlig helse, kriminalitet og lave materielle levekår. Hernes (2010) hevdet problemet ikke nødvendigvis ligger i det økte frafallet, men at frafallet er for stort, samt konsekvensen av frafall antagelig har blitt mer alvorlig. Det er mye som har forandret seg på kort tid blant yrkesaktive i Norge og det kan tenkes at det ikke er like lett i dag å reise til sjøs, få seg en jobb på den lokale fabrikken eller en karriere i militæret, for så å jobbe seg oppover i systemet/ gradene (ibid). I den forbindelse kan det nevnes at hurtig matkjeden McDonalds fikk 15.200 søknader til 600 jobber i 2016. Kommunikasjonssjef Erik Lødding i McDonalds mener at den store søkermassen tyder på at ungdom vil jobbe, men at det er vanskelig for mange å skaffe seg jobb i dag uten videregående skolegang (Mæland, 2017).

Samfunnsøkonomisk sett, har frafall flere store konsekvenser. Dersom fullføring av videregående skole økes fra 70 til 80 prosent, vil det ifølge beregninger gi en samfunnsbesparelse mellom 5,4 og 8,8 milliarder kroner for hele livsløpet til hvert kull. Kostnadene har attpåtil blitt 2 milliarder mindre for hvert kull, om alle elever som fullfører har gjennomført på nominert tid (Utdanningsdirektoratet, 2012). I tillegg kommer konsekvensene frafall har for forhold knyttet til livskvaliteten hos den enkelte. Forebyggende arbeid er i følge opplæringsloven, kapittel 9a, en lovpålagt del av en lærers virksomhet. Denne delen av loven handler om å ivareta elevens fysiske og psykiske helse, samt miljøet elevene befinner seg i (Berg, 2012). Ved å kjenne til ulike faktorer som påvirker elevene negativt i skole, kan jeg som spesialpedagog/lærer bedre bidra til forebyggende arbeid og kunnskap rundt problematikken frafall.

1.2 Drop out, bortvalg, frafall og push out

Ulike betegnelser har vært brukt på de elevene som velger å slutte før tiden. Begrepet *dropout* og *push out* benyttes ofte i internasjonal sammenheng (Rumberger, 2011). I Norge representeres *fracfall* andelen som ikke fullfører etter fem år etter de har startet på skolen. Andelen innlemmer de som har sluttet, de som har fullført, men strøket i noen fag, og de som fortsatt er i videregående opplæring. Betegnelsen *bortvalg* er bedre, da begrepet tydeliggjør at det å slutte er et eget valg eleven gjør. Selv om det er flere ytre faktorer som for eksempel bakgrunn, skole og læringsmiljø som legger føringer for elevens valg, er det eleven selv i bunn og grunn tar valget om å slutte (Markussen; Frøseth; Lødding; Sandberg, 2008).

1.3 Frafall som prosess

Rumberger (1987, 2011) hevder at det å slutte på skolen før tiden, kan betraktes som slutt punktet i en prosess. Over tid vil noen elever utvikle tanker om å forlate skolen, og noen elever vil gå fra tanke til handling. Enkelte forskere har derfor tatt til orde for at *bortvalg* bør sees som et symptom på andre underliggende problemer som har oppstått langt tidligere i prosessen. Ved å se på nyere forskning gjort på feltet om ulike faktorer som påvirker prosessen mot valget om å slutte, kan tiltak og bevissthet rundt fenomenet gi en proaktiv tilnærming til problemet. Siden det kan være faktorer som påvirker elevens valg av å slutte i videregående før eleven begynner i videregående, vil det ikke være nok bare å studere forhold i videregående skole om en skal få innsikt i fenomenet. Jeg har derfor valgt å se på det elevene ”har med seg inn i videregående skole” (bakgrunnsfaktorer), institusjonelle faktorer (opplevelse av læringsmiljøet) og elevenes individuelle egenskaper.

1.4 Oppgavens oppbygging

Tidligere i oppgavens inndeling har jeg presentert bakgrunn og sentrale begreper i studiet. I kapittel 2, presenteres litteraturgjennomgangen og på slutten av kapitlet forskningsspørsmål og problemstilling. I kapittel 3, redegjøres det for forskningens metodiske tilnærming, som er valgt for å finne svar på problemstillingen. I kapittel 4, fremlegges resultater av faktor analyser, deskriptiv statistikk og tabeller knyttet til forskningsspørsmål.

I kapittel 5, presenteres drøfting og analyser fra studiet, samt problemstillingen presenteres på nytt.

Kapittel 6, avslutning.

Kapittel 2.0 Litteraturgjennomgang

2.1 Forklaringer på frafall

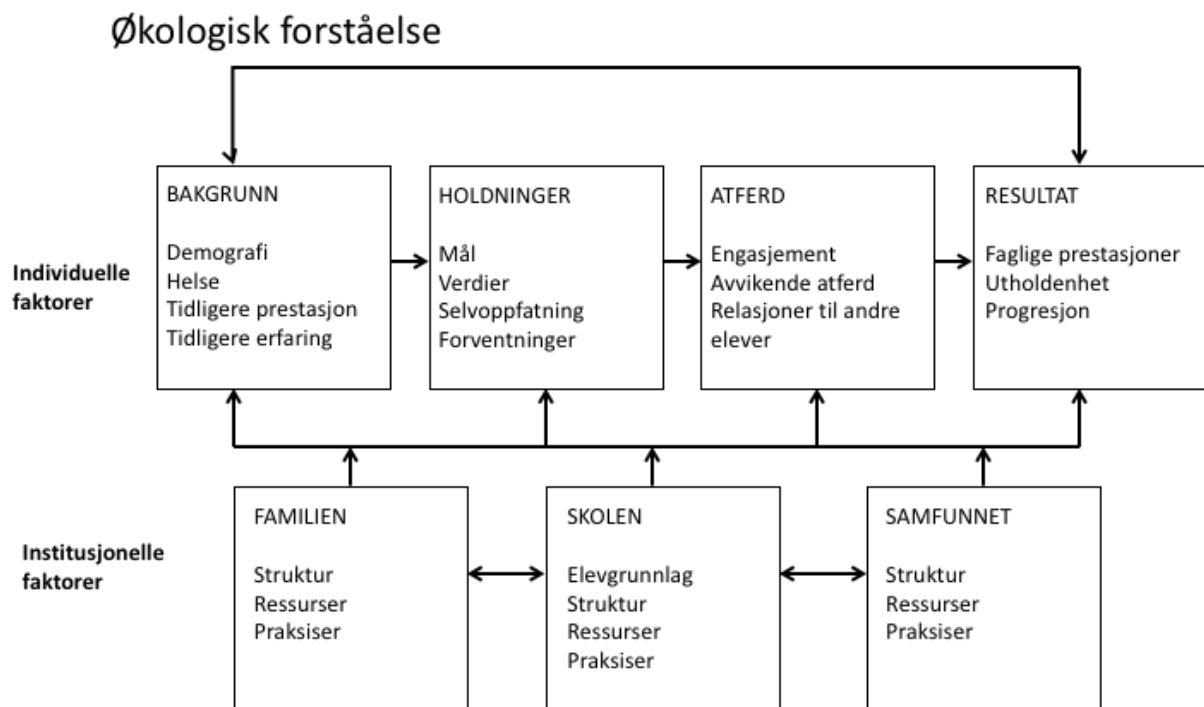
Det finnes mange underliggende grunner til at ungdom i den videregående skolen velger bort sin mulighet til utdanning. Utfordrende familieforhold og forhold knyttet til fritidsarenaer/vennemiljø, kan være årsaksfaktorer som preger elevens skoleprestasjoner og tanker om å slutte på skolen. En annen forklaring retter seg mot skolens innhold og målstyring. Hvilke verdier og pedagogikk bygger skolens verdier på? Er skolens praksis å utøve stadige innslag av konkurranseelementer og et stadig økende fokus på teorieprestasjoner (Tangen, 2014)? Hvilken kvalitet er det til lærerens bevissthet og kunnskap om lærer- elev relasjoner? Forskning viser at gode relasjoner er avgjørende for læringsmotivasjonen. Spesifikt innebærer det at vi forstår frafall i lys av den enkeltes opplevde muligheter og de samfunnsskapte forventningene til skolesystem, læringsmiljø, arbeidsliv, familie, venner og individuelle valg (Markussen, 2016).

Frafall bør betraktes ut fra et relasjonelt perspektiv. Eleven som individ med sin oppvekst, sosioøkonomiske forhold og læreforutsetninger står ikke alene ansvarlig for å ruste sitt liv med selvstendighet og opplevelsen av læringens betydning. Eleven skal med sine forutsetninger få muligheten til en opplevelse av skolen som inspirerende, meningsfull og motiverende, slik at eleven føler mestring. Det må være en interaksjon mellom elev-skole, skole-elev for å oppnå dette (Tangen, 2014).

2.2 Rumberger modell

Professor emeritus Russ Rumberger ved Stanford University har drevet med forskning om tema *dropouts* de siste 30 årene. Rumberger (2011) har bidratt med en omfattende og sammenfattende modell for bortvalgsprosessen. I stedet for individ og system perspektiv, benytter Rumberger individuelle og institusjonelle faktorer i sin fagterminologi. De individuelle faktorene deles opp i elevens bakgrunn (demografi, helse, tidligere erfaringer og prestasjoner), holdninger (mål, verdier, selvoppfatning og forventninger), atferd (engasjement, avvikende atferd, sosial atferd) og resultat (faglig prestasjon, utholdenhet og progresjon). De institusjonelle faktorene knyttes til skolen i form av (elevgrunnlag, struktur, ressurser og praksiser). Rumberger mener det er viktig å se på samspillet mellom individet og konteksten og legger en økologisk forståelse til grunn (Bronfenbrenner, 1979; Steinberg; Morris, 2001). For å forstå kompleksiteten i fenomenet bortvalg fra skole, må fokus rettes

både mot ungdommers utvikling i samspill mellom individ og kontekst, samt at dette samspillet kan forandres over tid. Forenklet forklarer Rumberger dette gjennom en modell.

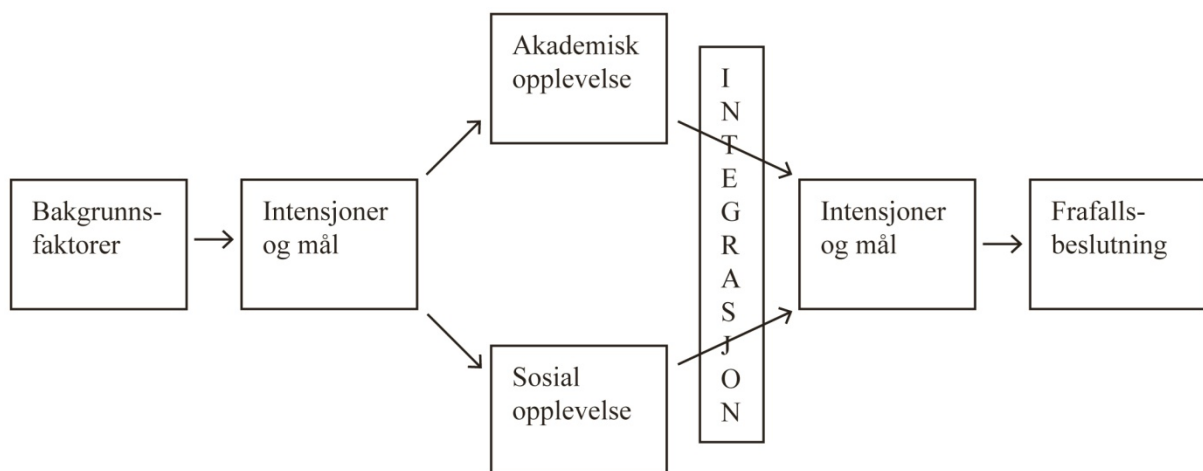


Figur 1: Rumbergers modell (Rumberger 2011)

2.3 Tintos modell

En annen professor emeritus som har lang fartstid innen *dropout* forskning er Vincent Tinto. De siste 10 årene har Tintos frafallsteori fått stor innflytelse innenfor tema *dropout*. Hans teori og longitudinelle modell (1987) om institusjonelt frafall, gir et nyttig teoretisk perspektiv på hvordan læringsmiljøet kan påvirke akademiske og sosiale tilpassing i skolen, som igjen kan påvirke frafallsbeslutningen (Tinto (1987), i Rumberger, 2011). Selv om Tintos forskning og teori er basert på College der elevene/ studentene er noe eldre og eventuelt bor på internat, kan allikevel modellen knyttes til en norsk sammenheng. Selv om Tintos modell (figur 2) inneholder egenskaper hos eleven som kan påvirke tanker eller beslutningen om å slutte som for eksempel evner, familiebakgrunn, tidligere skoleprestasjoner, motivasjon og mål (intensjoner), argumenterer Tinto for to forhold som medvirker til elevens valg om å bli på skolen. Den ene er den sosiale dimensjonen som innebærer følelsen av et sosialt inkludert forhold til medelever og lærere, og en akademisk dimensjon som viser til om eleven oppfatter skolens fag som meningsfulle og forståelige. Elevenes mål (intensjoner) vil dreie seg om hva som er målet, hvilken grad og type utdanning elevene ønsker å oppnå. Tinto (1993) legger en

større forklaringsgrunn i forholdene på skolen/ institusjonen, enn elevenes bakgrunn. Det må ikke forveksles med at han ikke mener at bakgrunnsfaktorer er av betydning. Tinto mener elevenes møte med skolen kan ha større betydning for avgjørelsen mellom å slutte eller fullføre, enn bakgrunnsfaktorene hos elevene. Det er først og fremst elevenes opplevelser på skolen som bidrar til et valg om å fullføre eller slutte (figur 2).



Figur 2: Tintos modell (Tinto, 1993)

Tinto bruker modellen til å forklare frafall, der bakgrunnsfaktorer, intensjoner og mål ved oppstart i skolen, opplevelsene elevene gjør seg i skolen som påvirker intensjoner og mål, som igjen fører til et valg om å fortsette eller slutte i skolen (Tinto (1987), i Rumberger, 2011). Interaksjonen mellom elevens akademiske opplevelse og sosiale opplevelse på skolen, vil ifølge Tinto påvirke frafallsprosessen. Ut i fra elevperspektiv kan det være eleven selv som setter de viktige betingelsene eller grensene for læring.

I denne oppgaven vil jeg også bruke Rumbergers modell (2011) der jeg knytter de individuelle og institusjonelle faktorene i et relasjonelt perspektiv, samt bruke Tintos modell (1993) da den i større grad vektlegger den sosiale og faglige integrasjon som skjer på lærerstedet og prosessen hos elevene. Selv om elevenes holdninger og innstillinger til skolen fra begynnelsen av kan være preget av deres familiebakgrunn og tidligere skolegang, er det ifølge Tinto elevenes intensjoner og mål som i større grad påvirkes og endres av det som foregår på skolen sosialt og faglig. I denne sammenhengen vil elevenes intensjoner og mål ha en betydning både i ungdomskolen og i den videregående opplæringen. Siden bortvalg blir betraktet som en prosess, vil jeg i denne oppgaven fokusere på intensjoner/ tanker om å slutte hos elever og ikke beslutning om bortvalg. Siden det er mange ulike faktorer som påvirker

intensjoner og mål om å slutte, kan kunnskap om temaet bidra til at bortvalg forhindres siden individet fortsatt er i en prosess.

Det kan også nevnes at O`Connell & Freeny (2011) har gjort en studie av irske elever i den videregående skolen, der de evaluerte med at det er en sterk sammenheng mellom det å ha intensjon/ tanker om å slutte og faktisk det å gjøre det. Flere studier som omhandler kjennetegn ved elever som velger bortvalg som løsning, knyttes mot teorier om rasjonelle valg. Theory of Planned Behaviour er en sosialpsykologisk modell som forklarer forholdet mellom ulike overbevisninger og atferd (Ajzen & Fishbein, 1980). Teorien omhandler at individet ønsker å nå sine mål på en best mulig måte, samt at målene skal gi størst mulig personlig tilfredsstillende som for eksempel; vil jeg få det bedre om jeg slutter på skolen? Theory of Planned Behaviour ble videreført av Ajzen (1991) der teorien viser hvordan individers valg baseres på hva som vurderes som den beste løsningen og hvilke valg nære og betydningsfulle medmennesker støtter.

2.4 Faktorer knyttet til bakgrunnsvariabler

2.4.1 Kjønn

En annen faktor som det forskes på er kjønnsforskjellene mellom gutter og jenter i skolen og temaet fremkommer også i media. Det kan også nevnes at regjeringen har etablert et ekspertutvalg for å forske på kjønnsforskjellene i skolen (regjeringen.no).

I en kronikk i Aftenposten skrevet av Harriet Bjerrum Nielsen, lyder overskriften: *”Når gutter fremstilles som ”tapere”, ringer alarmklokkene langt høyere enn når jenter er ”taperne”* (Bjerrum, 2017). Torsdag 2.mars (2017) hadde NRK temaet *”Skoletapere”* på debattprogrammet *Debatten*. Episodebeskrivelsen lyder: *”Jentene får bedre karakterer på skolen, og dominerer fag som juss, medisin og psykologi. Er guttene i ferd med å bli samfunnets store taparar? Eller må dei berre skjerpe seg?”* (Solheim, 2017). Debatten viser til at jentene har overgått guttene i satsning på utdanning, samt at det i Norge er flere gutter enn jenter som både stryker og slutter før tiden (Markussen mfl., 2008; SSB, 2015). Det at gutter både stryker og slutter før tiden viser seg ikke bare å være norsk fenomen, men også i mange internasjonale studier (Rumberger, 2011). Grunnene til hvorfor en stor andel gutter mislykkes i skolen er flere. I England har de brukt mye ressurser på problemet med at et stort antall gutter mislykkes innenfor skolesystemet. Disse betegnes som *”failing boys”* (Aagre,

2010). OECD-undersøkelsen referert til i Aagre (2010), viste at de norske guttene er blant de gruppene i dette materialet som har minst gunstig holdning til det å lese. Disse tendensene kan tyde på at en også i Norge kan merke det som skjer med engelske gutter.

Kjønnsforskning viser at gutter og jenter har ulik atferd i skolen og at guttenes væremåte gir dem større fokus fra lærerne enn jentenes. Guttemiljøer i lavere sosiale lag har en oppfatning av at lesing og skolearbeid er ”jentete” og blir da uforenelig med deres gryende maskuline selvbilde (Aagre, 2010). I boken ”De andre” stilles spørsmålet om den unge mannen blir spesielt rammet for marginalisering i et samfunn som mer og mer utvikler seg til et utdanningssamfunn. Stadig færre tradisjonelle mannsdominerte yrker som ikke krever langvarig formell utdanning, begrenser unge menns muligheter. Disse yrkene har vært betraktet som betydelig for konstruksjon av maskulin identitet (Heggen; Jørgensen; Paulgaard, 2003).

I nordiske undersøkelser viser Ogden (1999) at atferdsproblemer er betydelig vanligere blant gutter. En undersøkelse har vist at 14% % av guttene og 4% % av jentene hadde atferdsproblemer (Aagre, 2010). Andre argumenter rettes mot mangel på mannlige rollemodeller i skolen, feminisering av metodikken i undervisningen, gutters umodenhet og manglende motivasjon, samt svakere selvdisiplin. Dette er faktorer som kan ses som betydningsfulle for å lykkes med skolen (O`Connell & Freeney, 2011).

2.4.2 Faktorer forankret til familiebakgrunn- den sosiale arven

Et uttrykt mål ved de store utdanningsreformene i Norge etter krigen har vært mer lik tilgang til de store utdanningene (Heggen, 2012, s. 46). Mange vil synes mye av dette allerede er oppnådd. Sosioøkonomiske forhold og foreldres støtte og holdninger er fortsatt faktorer som likevel kan prege kompetanseoppnåelse for ungdommen. Foreldrenes utdanning, yrke eller inntekt er fremdeles en av de viktigste indikatorene på hvilken type og hvor lang utdanning ungdommen vil ta. Et klart eksempel på dette er ungdoms valg av yrkesfaglig eller studiespesialisering i videregående skole. Det viste seg at 84% av de elevene som avsluttet grunnskolen i 1998, og som hadde foreldre med mer enn fire og et halv års utdanning, valgte studiespesialisering (den gang allmennfaglig studieretning). Blant de unge som hadde foreldre med grunnskoleutdanning, var det 26 % som valgte studiespesialisering (Heggen, 2012). En rekke studier viser også et stort skille når det kommer til karakterer og sosiale forskjeller. At ungdom er ”heldige” i valget av foreldre, ser fremdeles ut til å ha mye å si for mulighetene til

å få en solid utdanning (Heggen, 2012, s. 47). Andre faktorer Markussen (2014) belyser, er om foreldrene er i arbeid og ungdommen bor sammen både sin mor og far. Andelen som oppnår studiekompetanse viser seg å være større hos de ungdommene som bor med begge sine foreldre. Det motsatte viser seg hos de ungdommene som bor hos en av sine foreldre. De slutter i større grad før de er ferdige eller gjennomfører videregående uten stå karakterer.

2.4.3 Faktoren skoleprestasjoner

En annen faktor som viser seg å ha en sterk forklaringsverdi med tanke på frafall hos eleven, er tidligere karakterer og skoleprestasjoner. Markussen og medarbeidere (2008), oppdaget at karakterer fra tiende klasse var et fremtredende forhold som hadde sterk betydning for resultatet av videregående opplæring (Markussen i Rogstad, 2016). Elever som har dårlige erfaringer til skolen og skoleprestasjoner, har også større risiko for frafall. Hensyn til læringsmiljø, lærer-elev relasjoner og tilrettelagtopplæring vil i en slik kontekst være faktorer som har stor betydning for elevens faglige prestasjoner, tilhørighet til skolen og engasjement (Ibid). Begrepet engasjement står sentralt for å forklare kompetanseoppnåelse i skolen og begrepet ”engagement” står sentralt når frafall fra videregående opplæring skal forklares i internasjonale studier som omhandler ”dropouts”. Begrepet engasjement omhandler blant annet fravær, tilhørighet, innsats, atferd og utdanningsambisjoner. Elever som føler en tilhørighet til skolen og som opplever både sosialt og faglig engasjement, har større sannsynlighet for å fullføre videregående skole (Markussen i Rogstad, 2016). Elever med enkeltvedtak og hjelpe- trengende elever uten enkeltvedtak, er i tillegg sårbare for negative opplevelser i skolen og har større risiko for frafall. Dette gjelder også elever med emosjonelle problemer, atferdsvansker eller lærevansker (Wagner & Davis, 2006).

2.5 Faktorer knyttet til selvoppfatning om seg selv

2.5.1 Emosjonelle problem

I en studie utført av Nordlandsforskning, ble det undersøkt sammenhengen mellom psykisk helse, utdanning og arbeidsliv (Anvik & Gustavsen, 2012). Rapporten viser at psykiske helseproblemer øker og kan betraktes som en sterk faktor til at stadig flere faller ut av skolen og blir stående helt eller delvis utenfor arbeidslivet (Ibid). Med økende individualisering og prestasjon til å lykkes i skolen, har bekymringene om ungdoms psykiske helse fått mye oppmerksomhet. Forskning gir ingen entydige svar på om psykiske problemer øker blant ungdommer, men studier tyder på en økning i depressive symptomer blant jenter

(Ungdata, 2016). I avisa Klassekampen viser Frostad og Mjaavatn til en studie hvor 2530 elever i VG1 ved 13 videregående skoler i Sør-Trøndelag deltok. Resultatene viser at bare 3,5% av guttene oppgir emosjonelle problemer, mot 22,2% hos jentene. Mjaavatn poengterer at emosjonelle vansker ikke bør forveksles med psykiske lidelser, men heller psykiske vansker der forskjellen kan ligge i behandlingstiltak (Mjaavatn, 2016). Psykiske vansker defineres i Kvello (2012) som en eller flere plagsomme symptomer som hemmer livskvaliteten for en person og/ eller miljøet de lever i. Symptomene kan oppstå som kroniske vansker, periodevis eller endrende. Når symptomer er så fremtredende at de kan klassifiseres med en diagnose, kalles det en psykisk lidelse (Sletteland & Donovan, 2012, s. 65). Tross ulik alvorlighetsgrad i begrepene psykiske vansker og psykiske lidelser, går andelen som får utskrevet medisiner blant unge opp. Fra 2004 til 2014 økte utskrivningen av resepter for antidepressive medisiner til jenter i alderen 15 til 19 år med 57% (Mjaavatn & Frostad, 2016).

Angst og depresjonslidelser viser seg som den sterkeste faktoren når det gjelder begrunnelsen for uføretrygd blant unge (Ungdata, 2016). Ungdataundersøkelsen fra 2014 kan vise til at det ikke er de dyktige og ambisiøse jentene som sliter mest psykisk, men de jentene som er dårlig integrert i skolen og opplever liten støtte hjemme (Bakken, i Ungdata 2015). Ifølge Nasjonalt folkehelseinstitutt (2007) er barn og unges psykiske helse knyttet til familiebelastninger og lav sosioøkonomisk status (Sletteland & Donovan, 2012). Lav sosioøkonomisk status hos foreldre og sammenhengen den har med barnas psykiske helse er bekreftet gjennom flere studier (Bradley, 2002; Poulton 2002; Bøe, 2012). Dette har blant annet ført til en debatt om skolens rolle og mandat, for å ruste elever til sine framtidige liv.

2.5.2 Selvverd

Blant forskere er det stor enighet om at menneskers behov for en positiv selvoppfatning og det å verdsette seg selv er svært viktig. Et høyt selvverd kan virke beskyttende mot stressende livshendelser og motgang. Det å ha et lavt selvverd kan føre til en tilstand som gir et subjektivt ubehag og kan ha store konsekvenser for vår mentale helse (Kaplan, 1980). Kaplan (1980) refererer til empirisk forskning: *”Det er påvist klare sammenhenger mellom selv-verd på den ene siden og emosjonelle problemer, depresjon og psykosomatiske lidelser på den andre siden”* (Kaplan, 1980, s. 62).

Blant elever viser det seg å være en sammenheng mellom skoleprestasjoner og selvverd. Elever som ikke mestrer skolen har lavere selvverd enn elever som presterer godt. Et

kulturpress om å mestre skolen og oppnå gode prestasjoner, har ført til at mange elever anser det å prestere på skolen som viktig (Skaalvik & Skaalvik, 1988). Norske undersøkelser i videregående skole sier det samme. Det er en høy sammenheng mellom selvvverd, psykisk stress og mental helse (E.M. Skaalvik (1997), Ystgaard (1993), i Skaalvik 2012).

I Tidsskrift for Norsk psykologforening uttaler skolepsykolog Werner Nebelung at rundt 20 % av de som slutter i videregående skole har emosjonelle vansker. Han mener ”dropout” egentlig starter på barneskolen. Konsekvensene kommer på videregående, men elevenes opplevelse av lav verdi og mestringsfølelse starter langt tidligere. Werner Nebelung møter selv mange ungdommer og deres foresatte og får fortalt hvorfor elevene velger å slutte på skolen. Han sier det paradoksale er at de fleste skylder på andre faktorer enn skolen. De retter skyld på seg selv eller familiens utilstrekkelighet. Skolen kan kanskje betraktes som et nødvendig onde en må gå gjennom, men ingenting er skolens feil. Eleven mislykkes; de er deprimerte og sinte, men de tilskriver ikke dette skolen eller lærerne. De tar skylden på seg selv (Nebelung, 2014). I denne sammenhengen kan faktorer som skolens målorientering og elevens mestringsforventninger true elevens selvvverd.

2.5.3 Indre motivasjon og forventet mestring

I boken ”Dropping out” skriver Rumberger (2011) om begrepet ”Educational engagement”. Elevene gjør da en psykologisk investering i læringen som kommer ved uttrykk gjennom engasjement, fortsetter til tross for utfordringer og hindringer, og viser glede i skolearbeidet. Elevens engasjement knyttes også til vilje, behov, ønske og tvang til å delta i, og lykkes i læringsprosessen som fremmer høyere nivå tenkning for varig forståelse. I Tintos modell om frafall, vil begrepet ”Educational engagement” knyttes til den akademiske opplevelsen i skolen. Akademisk motivasjon kjennetegnes gjennom elevenes valg, innsatsen som legges i skolearbeidet og viljen til å fortsette ved hindringer/utfordringer. Elevers motivasjon kan knyttes til deres mål. Mål og forventninger elever setter seg kan påvirke både ferdighetsnivået og arbeidsinnsatsen hos elevene, som kan redusere deres tanker om å slutte på skolen.

Forskning som bygger på Banduras teori, viser at forventninger om mestring kan relateres til valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Banduras teori om ”self-efficacy” fokuserer på effekten av forventninger til mestring og hvordan det påvirker tankemønster, motivasjon og atferd. Forventninger om mestring kan være avgjørende for

målsettinger, utholdenhet og innsats i utfordrende situasjoner. Vanskelige eller utfordrende situasjoner har vi mennesker en tendens til å unngå. Derfor kan elever som tviler på sin kompetanse, velge å senke innsatsen eller å gi opp i en utfordrende situasjon.

Oppsummerende kan det sies at forventninger om mestring er en forutsetning for en adekvat læringsatferd (Ibid). Forventningen legges til grunn gjennom tidligere forskning og teorier. I pedagogisk litteratur benyttes gjerne begrepene *indre* og *ytre motivasjon*. Deci og Ryan skiller mellom selvbestemte aktiviteter som skyldes en indre kontroll (indre motivasjon) og aktiviteter som utføres på grunn av ytre påvirkning (ytre motivasjon) som for eksempel belønning, tvang eller trusler om straff. I en serie undersøkelser gjort, kunne 128 undersøkelser bekrefte at belønning (ytre motivasjon) ofte undergraver den indre motivasjonen (Deci, Koestner og Ryan (1999), i Skaalvik & Skaalvik (2012)).

“Indre motivert atferd kan defineres som atferd som individet har interesse for eller finner lystbetont, og som det vil utføre selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller ytre konsekvenser” (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 141). Indre motivasjon er blant flere teoretikere sett på som et grunnleggende behov hos mennesket, der fellestrekket er menneskets behov for å utvikle kompetanse. Elever med høy grad av indre motivasjon kan vise større initiativ og fleksibilitet i måten å tenke på. Disse egenskapene kan igjen bidra til økt skaperevne og kreativitet (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

2.6 Kontekstuelle faktorer i skolen og klasserommet

2.6.1 Lærer-elev relasjon

Kvaliteten på lærer og elev relasjonen kan sies å være avgjørende i alle former for undervisning. Lærere som respekterer elevene klarer lettere å motivere og inspirere. Det er gjort flere undersøkelser rundt lærer- elev relasjoner og det viser seg at relasjonenes betydning er sentral. Den er sentral fordi den viser at elever som har et godt forhold til læreren trives bedre i skolen, opplever mindre forstyrrelser i klasserommet og elevene får et bedre læringsutbytte (Nordahl, 2010). “Det har dessuten vist seg at lærerens relasjonskompetans synes å være spesielt viktig for elever som opplever omsorgssvikt, lærevansker og psykiske vansker” (Olsen, 2016, s. 59). Lærer støtte og gode relasjoner viser seg også å være en viktig faktor for elever som vurderer bortvalg i skolen, og det er i den sammenheng viktig at læreren etablerer støttende relasjoner til alle elevene (Federici & Skaalvik, 2013).

Utdanningsdirektoratet sier en støttende lærer viser både emosjonell og faglig støtte. Elevens

sosiale situasjon kan knyttes til at relasjonen er preget av å gi eleven mestring og interesse for læring. Gjensidig respekt og tillit skal prege samarbeidet i relasjonene (Udir.no). Fall og Roberts (2012) hevder at lærerstøtte har stor betydning for elevenes ønske om å være på skolen. Elevenes selvoppfatning påvirkes av om læreren klarer å vise interesse for dem som unike individer, verdsetter innsats og jobber for et godt fellesskap i skolen. Disse faktorene kan fremme trivsel og skoleprestasjoner (Ibid). Dette er også i tråd med Hatti (2008) som hevder interaksjonen mellom elev og lærer er den viktigste faktoren for læring (Hattie, 2008). Bjørnsrud (2014) ytrer at når mangfoldet i videregående skole har gradvis blitt større og frafallet er stort, kan det ”handle om ulike prosesser som fører til at enkelte elever blir stående utenfor læring med tilhørighet og inkludering” (Bjørnsrud, 2014, s. 36 i Olsen 2016).

Videre sier Bjørnsrud at disse prosessene pågår over tid. På denne måten begrenses deltakelse og tilstedeværelse hos elevene gjennom sosial isolasjon. Elevene kan da etablere seg andre arenaer for samhandling. Skolen vil da bli en arena hvor de føler seg fremmedgjort, og kan oppleve at de hverken har kompetanse eller motivasjon til å gjennomføre de oppgaver som kreves for å delta i fellesskapet (Bjørnsrud, 2014). Konsekvenser av en slik marginaliseringsprosess i ung alder kan få fremtidige følger som for eksempel utestengelse fra arbeidsmarkedet (Heggen, Jørgensen, Paulgaard (2007), i Olsen 2016). Konklusjonen kan sies at det å klare seg godt på skolen, kan gi en god grunnmur for voksenlivet.

Når opplevelsen av støtte og tilhørighet i skolemiljøet og motivasjon er så viktig, er det betenkelig at jo eldre elevene blir, desto mindre opplever de å få anerkjennelse, omsorg, støtte og praktisk hjelp fra lærerne (Federici og Skaalvik, 2013).

2.6.2 Målstruktur i klasserommet

Forskere skiller mellom to hovedtyper av målstruktur. Det ene er læringsorientert målstruktur som baserer seg på at skolen legger vekt på kunnskap og forståelse, på individuell forbedring og på innsats (Skaalvik, 2009). Ved en slik tilnærming oppfordres og hjelpes elevene med å sette egne mål individuelt eller i gruppearbeid. Elevenes resultater vil da vurderes ut i fra mestring (målene) og tidligere resultater (forbedring og utvikling). Ved en prestasjonsorientert målstruktur legger skolen størst vekt på elevenes resultater. Her sammenlignes resultatene fra elevene med andre elever, klasser og skoler. Denne målstrukturen kjennetegnes ved at elevenes læringsprosess gjennom samarbeid, innsats og tilnæringsmåte for problemløsning, verdsettes mindre enn selve resultatet. En prestasjonsorientert målstruktur vil da gi

signaler om at det er elevenes prestasjoner som verdsettes (Covington, 1992). I følge flere forskningsstudier (Skaalvik & Skaalvik 2015; Frostad & Mjaavatn 2016), vil skoler som vektlegger en prestasjonsorientert målstruktur, gi elever en opplevelse av utilstrekkelighet. Dette kan medføre at elevene blir opptatt av å fremstå som dyktige, eller ikke fremstå som dumme. Elever som opplever denne følelsen kan gå inn i betegnelsen ”egoorienterte elever”, og deres fokus baseres på hvordan de blir oppfattet av andre, viktigere enn selve læringen (Ibid). Egoorientering kan karakteriseres som sosial sammenligning der læring, prestasjoner og kompetanse vurderes relativt. Elevene sammenligner da egne prestasjoner med andre. Det er også forskning som viser at det er en sammenheng mellom målorientering og attribusjon (Elliot (1999), i Skaalvik & Skaalvik, 2012). Det er også gjort funn i undersøkelser som viser at egoorientering og attribusjon har en sammenheng med prestasjoner og evner, og at det er sammenheng mellom oppgaveorientering og attribusjon til innsats (Duda & Nicholls (1992), i Skaalvik & Skaalvik, 2012). En egoorientert elev vil knytte kompetanse til medfødte evner, og ikke noe som kan erverves gjennom innsats. Eleven vil da heller demonstrere kompetanse fremfor å tilegne seg kompetanse. En egoorientert elev som føler sitt selvverd truet, kan da innta en forsvarsmekanisme. Eleven vil stille spørsmål ved egne evner som for eksempel ”Er det jeg som er dum? Har noen lagt merke til det?”. Nederlaget vil da virke truende på selvverdet (jf.), fordi eleven vurderer sine evner som dårlige. Målorientering hos elever får konsekvenser for deres selvoppfatning og læringsatferd.

Mål kan skilles gjennom indre og ytre motivasjon. I denne oppgaven ble faktorene ”Indre motivasjon” (US) og ”Indre motivasjon” (VGS) valgt ut, da det er en forventning om at motivasjon og mestringsforventninger er faktorer som har en innvirkning for å lykkes faglig i skolen. Kort oppsummert kjennetegnes skolens målstruktur med hvordan suksess forstås, samt hvilke kriterier som ligger til grunn for å vurdere resultatene av arbeidet (Kumar, 2006). Suksess i den læringsorienterte målstrukturen forstås som framgang, utvikling og individuell måloppnåelse. Suksess i en prestasjonsorientert målstruktur vil fremkomme ved å gjøre det bedre enn andre, synliggjøring av resultater og konkurranse om de beste resultatene (Skaalvik & Skaalvik, 2015). En oppgaveorientert læring-stil i klasserommet kan forvente en rekke adekvate og læringsfremmende reaksjoner som for eksempel valg av tilpasset utfordringer, tålmodighet knyttet til utfordringer, mindre truende situasjoner og mer adekvate læringsstrategier (Ibid).

Ut i fra flere forskningsresultater og teori om målorientering og målstruktur anbefales det å gi elevene optimale eller realistiske utfordringer. Dette kan gjøres ved å hjelpe elevene å sette personlige mål og la elevene få se at de forbedrer seg. Disse anbefalingene blir gitt for at elevene skal føle seg trygge i skolesituasjonen, bli opptatt av skoleoppgavene og mindre opptatt av hvordan de oppfattes av andre elever. Trygghet i skolesituasjonen og verne om elevenes selvverd kan også gjøres ved at vurderingen ikke gjøres synlig for andre elever og at læreren normaliserer feil som en del av en læringsprosess (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

2.7 Oppsummering og forskningsspørsmål

Oppgaven har fram til nå gitt et innblikk i ulike betegnelser som benyttes på de elever som velger å slutte før tiden eller som ikke består i fag i løpet av sitt skoleløp, samt mulige konsekvenser hos både individ og samfunn. I denne studien vil modellen til Rumberger og Tinto gi en fin oversikt over kompleksiteten og samspillet mellom individuelle faktorer og institusjonelle faktorer i form av bakgrunnsfaktorer (Rumberger, (1987, 2011), samt sosiale og faglig integrasjon på skolen/ institusjonen (Tinto, 1987). Bakgrunnsfaktorer som kan knyttes til frafall er familiebakgrunn som foreldres utdanningsnivå (morsutdanningsnivå), samt kjønn, prestasjoner og engasjement fra tidligere skolegang/ indre motivasjon (US) (Markussen 2016; Hernes, 2010). Elevens akademiske opplevelse i skolen ble variablene emosjonell lærerstøtte (VGS), målstruktur-læring/prestasjon (2VGS), og elevens individuelle egenskaper som indre motivasjon (VGS3), selvverd (VGS3) og emosjonelle problemer (VGS3) benyttet. Den avhengige variabelen ”Tanker/ intensjoner om å slutte” blir målt ved hjelp av disse uavhengige variablene, som potensielt kunne ha betydning for den avhengige variabelen. Alle disse faktorene kan påvirke elevens opplevelse og tanker om å bli eller slutte i skolen, samt påvirke prosessen med å gjøre et bortvalg (O`Connell & Freeny, 2011). Gjennom Rumberger og Tintos modell og et forebyggende perspektiv, kan elevens tanker om bortvalg muligens avverges, da de ulike faktorens innvirkning studeres i denne oppgaven.

Forskningsspørsmål er delt inn i 3 trinn. Første forskningsspørsmål omhandler elevenes bakgrunnsvariabler (F1) som er; kjønn, grunnskolepoeng, mors utdanningsnivå, og indre motivasjon US. Andre forskningsspørsmål (F2) er variablene emosjonell lærerstøtte VGS, som forklarer elevenes sosiale opplevelse av skolen. Målstruktur-læring VGS og målstruktur-prestasjon VGS forklarer elevenes akademiske opplevelse. Siste forskningsspørsmål tar for seg indre motivasjon VGS, som er en akademisk opplevelse. Selvverd VGS og emosjonelle problemer VGS, er individuelle opplevelser hos eleven.

Problemstillingen for dette studiet er: ***“I hvor stor grad kan tanker om å slutte forklares av gitte bakgrunnsfaktorer, elevenes opplevelse av læringsmiljøet og individuelle egenskaper?”***

Kapittel 3.0 Metode

3.1 Design

Begrepet design er en grov skisse som benyttes til hvordan en konkret undersøkelse skal foregå og hvilken måte data blir samlet inn på. Valg av metode avgjøres ut fra problemstillingen som skal belyses, hvilke typer slutninger som skal trekkes, samt hva som er hensikten med studien (Ringdal, 2013). For eksempel kan frafall hos elever i videregående skole studeres både gjennom en kvalitativt og kvantitativ metode. I denne studien brukes en kvantitativ studie for å se på årsaker til bortvalg av videregående skole. Da for å se hvorvidt det var noen sammenheng mellom bakgrunnsfaktorer, elevenes opplevelse av læringsmiljøet, og individuelle egenskaper i forhold til tanker om å slutte på skolen. Gjennom en kvantitativ metode ønsket jeg et stort data materiale som ga informasjon om hva de enkelte elevene ga uttrykk for gjennom sine opplevelser, samt hvilke mål på styrken til de ulike faktorene ga. For eksempel kan en regresjonsanalyse predikere tanker elever har om å slutte på skolen. På denne måten kan en se den isolerte effekten av hver enkelt variabel i modellen, da den også kontrolleres for effekten av de andre variablene, samt genererer et estimat på de uavhengige variabelenes påvirkning på en bestemt avhengig variabel. Disse variablene kan noen ganger betegnes som predikatorer da de kan benyttes til å predikere sannsynligheten, som for eksempel frafall (Rumberger, 2011).

3.2 Utvalg

Data er hentet fra prosjektet ”Bortvalg i videregående skole” et forskningsprosjekt som er en longitudinell metode/ studie i regi av NTNU og Sør-Trøndelag fylkeskommune, hvor Per Frostad og Per Egil Mjaavatn står for forskningen. Spørreskjemaundersøkelsen ble gjennomført som to runder i prosjektet. Første spørreundersøkelse ble gitt våren 2015, elevene gikk da i 10. klasse (T1). Den andre spørreundersøkelsen ble gjennomført november/ desember 2015 i Vg 1 (T2). Fra tre kommuner i Sør-Trøndelag ble det trukket ut 11 ungdomsskoler (T1). Antall elever ved ungdomsskolene var 1422 i 10. klasse, der 1181 elever svarte på spørreskjemaet. Dette utgjør en svarprosent på 83 %. Andre runde med spørreundersøkelse ble utført høsten 2015 og utvalget var alle Vg 1 elever ved 13 videregående skoler. Fra det opprinnelige utvalget på 1422 elever, besvarte 1024 elever skjemaet som utgjør en svarprosent på 72. Et frafall på 50 % eller mer, kan betraktes som vanlig under spørreundersøkelser (Ringdal, 2013). Om svarprosenten ligger mellom 60 og 70 %, regnes det som tilfredsstillende (Holand, 2007, s. 50). Utvalget kan ifølge McQueen &

Knussen (2006) betegnes som et bekvemmelighetsutvalg. Eleven fikk hvert sitt nummer i tråd med retningslinjer fra NSD, og navn ble anonymisert når det ble overført til talldata brukt i denne oppgaven. Elever under 16 år ble det innhentet samtykke fra foresatte ved første datainnsamling, samt informasjon før spørreundersøkelsen om frivillighet og muligheten til å avbryte underveis om ønskelig. På hver skole fikk en lærer ansvar med å gi elevene nødvendig informasjon. Elevenes foreldre ble også informert om undersøkelsen. Prosjektet ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

3.3 Måleinstrument

Forskning som knytter seg til pedagogiske og psykologiske spørsmål definerer gjerne begrepet måling som ”Måling er å tilordne en person en verdi på en variabel, i følge en eller annen regel” (Kleven, 2014, s. 29). Med begrepet *variabel* i denne definisjonen, menes noe som varierer og brukes om de egenskapene eller begrepene som studeres (Ibid). Måling innebærer dermed å knytte målbare indikatorer til teoretiske begreper slik at målingen kan bygge bro over gapet mellom teori og virkelighet, samt gjøre teorier testbare i empiriske undersøkelser (Ringdal, 2013).

Spørreundersøkelsen i denne oppgaven kartlegger elevenes bakgrunn, tidligere skoleerfaringer, sosiale forhold på skolen, faglig og sosial selvoppfatning og tanker om å slutte på videregående skole. Jeg vil måle sammenhengen mellom ulike bakgrunnsvariablene ved den enkelte elev, deres akademiske og individuelle opplevelse av skolen, samt hvordan de utvalgte variablene forklarer tanker/ intensjoner om å slutte på videregående skole. Avhengig variabel i denne oppgaven er ”tanker /intensjoner om å slutte”. Det er trukket ut ti uavhengige variabler. Elevens bakgrunn måles med variablene ”kjønn”, ”grunnskolepoeng”, ”mors utdanningsnivå” og ”indre motivasjon US”. Den akademiske opplevelsen måles med variablene ”emosjonell lærerstøtte VGS”, ”målstruktur-læring VGS” og ”målstruktur-prestasjon VGS”, og individuelle variabler målt med ”indre motivasjon VGS”, ”selvverd VGS” og ”emosjonelle problem VGS”. På de fleste spørsmål skulle elevene svare på en seks-delt skala, som gikk fra ”helt sant” til ”svært lite sant”, der elevene ga svar ut ifra hvilken grad utsagnet angikk dem (Sumskårer).

Mål for den avhengige variabelen ”tanker /intensjon om å slutte”, skal måle tidlige signaler av et potensielt bortvalg. Det er seks utsagn med en seks-delt skala som skal besvares og utsagnene er basert på Asher & Wheeler (1985) og Vallerand et al. (1992). For å måle

elevenes tanker og intensjoner til det å slutte på skolen, ble deres indre motivasjon og hvilke tanker de etablerer når de vurderer å slutte. Eksempler på utsagn er ”jeg tenker ofte at jeg vil slutte på denne skolen” og ”jeg vurderer å slutte på skolen fordi det er alt for mye teori” og ”jeg frykter at manglende evner fører til at jeg slutter på skolen”. Reliabilitetstesten viste Cronbachs alpha på 0.89 av denne variabelen. For ”Kjønn” ble skillet delt 1=Jente, 2=Gutt. Bakgrunnsvariabelen ”Grunnskolepoeng” ble innhentet ved hjelp av registerdata og er et samlet mål for elevenes karakterer i fag ved avslutningen av 10.trinn. Grunnskolepoeng beregnes ved at vi summerer alle tallkarakterene i fagene på en skala fra 1 til 6 og summen deles på antall karakterer. Dette gjennomsnittet, med to desimaler, multipliseres med 10 (skoleporten.udir.no). Mål på bakgrunnsvariabelen ”mors utdanning” måles med utsagnet ”Hva er din mors høyeste utdanning?”. Dette utsagnet besvares med en fem-delt skala, der ”grunnskole” er det laveste og ”Universitet/Høgskole mer en tre år” høyest. Utsagnene er hentet fra PISA-undersøkelsen (OECD, 2009). ”Indre motivasjon US” og ”Indre motivasjon VGS” ble målt ved hjelp av elevenes vurderinger av utsagn hentet fra Deci & Ryan (1985) og fra Vallerand mfl (1992). Eksempler på utsagn er ”Jeg liker å holde på med skolearbeid” og ”Fagene vi har på skolen interesserer meg”. Elevene skal svare i henhold til en seks delt Likert-skala som gikk fra ”helt usant” til ”helt sant”. Reliabilitetstesten viste Cronbachs alpha på 0.90.

I litteraturen diskuteres det om støtte fra lærer kan forklares som et flerdimensjonalt fenomen eller om den beskrives optimalt ved hjelp av en underliggende kvalitet (Tardy, 1985). Andre opererer med en tre deling der emosjonell støtte, faglig støtte og klasseromsorganisering blir brukt (Pianta; Hamre & Mintz; 2010). Ut i fra dette er det konstruert to skalaer. En for emosjonell støtte fra lærer og en for faglig støtte fra lærer. Begge skalaene inneholder 4 utsagn og ble besvart på en skala fra 1-6, og utsagnene bygger på Malecki & Demary (2002). Eksempler på utsagn er ”Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg” (emosjonell lærerstøtte), ”Lærerne mine får meg til å føle det er greit å stille spørsmål” (emosjonell lærerstøtte). Faglig støtte har for eksempel utsagn som ”Lærerne mine forklarer med det jeg ikke skjønner” og ”Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår”. Emosjonell støtte fra lærere viser en Cronbachs alpha på 0.84. ”Målstruktur i klasserommet” ble i tråd med Patrick, Kaplan og Ryan (2007), målt med to variabler; læringsorientert og prestasjonsorientert målstruktur. Classroom mastery goal (Læringsorientert målstruktur) praktiseres ved at elevenes innsats og læring ut fra eget ståsted anerkjennes av læreren, samt forståelse og det å gjøre feil er en del av læringen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Læringsorientert målstruktur ble målt med fire

påstander som ble besvart på en skala fra en til seks. Eksempel er ”Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene” og ”Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du lærer av det”. Cronbachs alpha 0.67.

Classroom performance-approach goal structure (Prestasjonsorientert målstruktur) ble på samme måte målt ved hjelp av fire påstander som ble besvart på en skala fra en til seks. Eksempler på påstander ”Det er viktigste i klassen vår er å få gode karakterer” og ”Det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen”. Cronbachs alpha 0.89. Påstandene til skalaene for målstruktur er hentet fra Midgley m.fl. (2000).

Selvverd ble målt med fire utsagn som for eksempel ”Jeg er ofte misfornøyd med meg selv” og ”Jeg godtar meg selv slik jeg er” og er hentet fra (Marsh, 1990), og er oversatt av Skaalvik (1997). Cronbachs alpha 0.88.

The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) ble brukt for å måle emosjonelle problem (sdqinfo.com). Elevene fikk 5 utsagn å svare på som: ”Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme”, ”Jeg bekymrer meg mye” og ”Jeg blir lett usikker”. Cronbachs alpha 0.78. Svar alternativene var 1= Stemmer ikke, 2=Stemmer delvis og 3=Stemmer helt (Goodman, 1997).

3.4 Kvalitet

Viktige egenskaper som benyttes til å vurdere kvalitet i et forskningsprosjekt er om de slutninger som trekkes er relevante, samt slutningenes reliabilitet og validitet. Dette innebærer valg av teori, strategi og design (Ringdal, 2013). Reliabiliteten baserer seg på om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir konsistente estimater, samt at det er pålitelighet og stabilitet ved målingene. Samsvaret mellom gjentatte målinger er kjernen i reliabilitetsbegrepet. De tre ulike måtene å vurdere dataenes reliabilitet på er allmenn kildekritikk og den kvalitetsmessige kontrollen, som for eksempel presisjon i dataregistreringen, søking etter feil og korrigerende av disse. Dette er den vanligste måten å vurdere reliabilitet på, for mål basert på en klassifisering (Ringdal, 2013). Den andre metoden som kan benyttes er test-retest-teknikken som kan brukes for alle typer mål. Test-retest-teknikken måler hvilken grad av samsvar eller korrelasjon mellom to gjentatte målinger av samme variabel. Tredje vurderingsmetode til å vurdere reliabilitet er bruk av skala eller indeks. ”Et sett spørsmål der alle er indikatorer på samme teoretiske variabel, kan kombineres til et sammensatt mål som ofte kalles en indeks eller skala” (Ringdal, 2013, s. 92). I denne

studien brukes skala. Her blir det målt grad av intern konsistens mellom indikatorene som blir brukt i en indeks. Reliabilitetskoeffisienten Cronbachs alfa måler intern konsistent, en statistisk størrelse som varierer fra 0 til 1. Indeks som viser over 0,70 blir betegnet som tilfredsstillende (Ringdal, 2013). Bortsett fra variabelen Classroom Mastery Goal Structure (mastgoal) som ga en beregning på 0.67 som er tett opp i mot tilfredsstillende reliabilitet, ligger koeffisienten for variablene mellom 0.80 og 0.90. Dette resultatet kan benevnes som meget tilfredsstillende.

Det andre viktige begrepet for å sikre kvaliteten på forskningsprosessen er validitet og baserer seg på om en kan stole på de slutninger en gjør. Det finnes ulike typer validitet, men i artikkelen "Validity and validation qualitative and quantitative Research" refererer Kleven (2008) til Cook and Campbell's validitetssystem. De benytter fire former for validitet, som begrepsvaliditet, statistisk validitet, indre og ytre validitet.

Begrepsvaliditeten kan gi oss svar på om det teoretiske begrepet vi ønsker å måle er likt begrepet slik en valgte å operasjonalisere det. Dette fordi bredden av teoretiske begreper må reduseres for å gjøre det empirisk håndterlig (Ringdal, 2013). Det er imidlertid viktig å vite at samsvaret mellom det teoretiske begrepet og det operasjonaliserte begrepet aldri kan være absolutt. Det vil da hvile et ansvar på forskerens kritiske vurdering av samsvaret mellom begrepene som er viktig for validiteten (Kleven, 2014). I denne oppgaven har en korrelasjonsanalyse og faktoranalyse bidratt til at alle spørsmålene innen en variabel måler ett og samme fenomen. Det samme gjelder om ulike opplevelselsesvariabler måler forskjellige fenomener. Begrepsvaliditeten styrkes ytterligere om utsagnene som er benyttet i hver variabel er bygget på teori, tidligere forskning og brukt i tidligere spørreundersøkelser (Kleven, 2008; Kleven, 2011a).

Statistisk validitet forteller om det er tilstrekkelig statistisk grunnlag for å trekke de konklusjoner vi gjør eller ikke, og signifikanttesting benyttes for å kartlegge den statistiske validiteten. I klassisk signifikanttesting er det resultatet som viser signifikans forskjell som blir trodd, men en kommer imidlertid ikke bort fra problemet at sannsynlighetsresonnementer aldri kan gi hundreprosent sikre svar (Kleven, 2014).

Indre validitet innebærer tolkning av relasjoner mellom variabler, slik de er operasjonalisert i undersøkelsen. Per definisjon er indre validitet et lokalt fenomen, relatert til den form undersøkelsen ble utført innenfor. En positiv korrelasjon mellom to variabler må ikke automatisk forveksles med at det er et årsaksforhold mellom dem, og det blir viktig å

kartlegge om det finnes andre årsakssammenhenger (Kleven, 2014). Vurderingen av indre validitet i denne oppgaven vil være relevant, da en regresjonsanalyse vil bli utført. Hensikten vil være å si noe om hvilke faktorer som predikerer tanker om å slutte på videregående skole. Det må presiseres at det er ”tanker om å slutte på skolen” det skal redegjøres for og ikke den reelle frafallsbeslutningen. Oppgaven vil likevel ta for seg noe tidligere forskning som omhandler frafallsbeslutning, men vil primært ta for seg prosessen elevene befinner seg i når de etablerer tanker om å slutte på skolen. Forskning argumenterer for sammenhengen mellom elevers tanker om å slutte, og sannsynligheten for praktisk handling. En teoribasert modell vil også bli brukt for å forklare hvordan intensjoner og mål påvirkes av ulike faktorer. Når resultatene skal tolkes må det forbeholdes at den indre validiteten kan være noe svekket da det opereres med to forskjellige måter å måle frafall på, men har tro på et resultat som viser en god indre validitet.

Ytre validitet omhandler å dra slutninger fra den datainnsamling gjort fra utvalget som er undersøkt, til en større populasjon. Et mål i kvantitativ forskning er å kunne generalisere eller overføre resultatene fra utvalg til populasjon. Det som er viktig i spørsmålet om generalisering og som gir konsekvenser for den ytre validiteten er representativitet, utvalgsstørrelse og utvalgsprosedyre. Det kan skilles mellom sannsynlighetsutvalg og ikke-sannsynlighetsutvalg. Statistisk generalisering kan være aktuelt ved bruk av sannsynlighetsutvalg. Ved bruk av ikke-sannsynlighetsutvalg kan en skjønsmessig vurdering og generalisering brukes til å vurdere hvilken overføringsverdi den ferdige dataen kan ha for andre personer, og en ser på likheter og ulikheter som finnes mellom gruppene (Kleven, 2014).

I denne oppgaven er det skoler i Sør-Trøndelag fylke som er utvalget og det ønsket at resultatene skal fortelle noe om elever på landsbasis. Den ytre validiteten kan sies å være sterk da utvalget er relativt stort, men siden det ikke er basert på et tilfeldig utvalg fra hele landet kan det finne tendenser på landsbasis som ikke blir registrert.

3.5 Analyse

For å klargjøre variablene tanker om å slutte på skolen ble det først gjort en faktoranalyse. Dette for å se om et sett spørsmål måler en og samme dimensjon eller flere dimensjoner, noe som kan bekrefte begrepsvaliditetens styrke eller svakheter. For å undersøke skalaens indre

konsistens ble det brukt reliabilitetstester som måles med Cronbachs alfa. Det som ansees som tilfredsstillende er et alfanivå over 0,70 (Ringdal, 2014). For å kartlegge den statistiske samvariasjonen mellom variabler ble det brukt korrelasjonsanalyse og et tallmessig uttrykk korrelasjonsmål, forteller grad av styrke og retningen i sammenhengen mellom variablene. Det gir oss også en indikator på om videre analyser er egnet (Ibid). En deskriptiv analyse av korrelasjoner mellom de ulike variablene ble gjort før det avslutningsvis ble kjørt en regresjonsanalyse i tre trinn. I tråd med Tinto (1993) ble det i trinn 1 lagt inn bakgrunnsfaktorer, trinn 2 faktorer knyttet til akademisk opplevelse av skolen og i trinn 3 sosial opplevelse av skolen. Dette ble gjort for å få muligheten til å se hvor mye hver enkelt uavhengige variabel kan leses ut fra den avhengige og kontrollert for effekten av de andre uavhengige variablene.

For å analysere informasjonen til et stort datasett med et stort antall variabler som befatter elevenes familie, eleven og skolen, ble metoden multiple regresjon brukt og analysen bygges på et teoretisk fundament rundt en klar problemstilling. Multiple regresjonsanalyse kan beregne effekten de uavhengige variablene har på den avhengige variabelen, når variablene er kontrollert opp mot hverandre. Variablene kan noen ganger benevnes som prediktorer, da de blir brukt til å predikere sannsynligheten i dette tilfelle frafall (Rumberger, 2011).

Målet for dette forskningsprosjektet har vært å kunne si noe om hvilke variabler som ga utslag eller ikke i forhold til elevers intensjon/tanker om å slutte i den videregående skole.

3.6 Etikk

Da denne oppgaven baserer seg på sekundærdata fra en større, godkjent undersøkelse gjort av Frostad og Mjaavatn, var søknad om tillatelse og godkjenning allerede innhentet fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

Både elever og foreldre ble informert om prosjektet og hos elever under 16 år ble det innhentet samtykke fra foresatte. Det ble informert om at undersøkelsen var frivillig og at elevene kunne trekke seg når som helst under undersøkelsen. I prosjektet fikk alle elevene et kodennummer som bidro til anonymisering og bidro til å finne tilbake til eleven er kvalitetssikret. NSD har vurdert de etiske retningslinjene og prosjektet knyttet til kriterier som berører personvernloven.

Kapittel 4.0 Resultater

Resultatene fra analysene som er brukt for å besvare forskningsspørsmålet i denne oppgaven vil bli presentert i dette kapitlet. Først ved en faktoranalyse, så ved deskriptiv statistikk for å kartlegge skjevheter. Deretter vil resultatene fra en korrelasjonsanalyse, som vurderer grunnlaget for å ta med variablene i en regresjon. Avslutningsvis blir det gjort en hierarkisk regresjonsanalyse i tre trinn og resultatene blir vist i tabeller.

4.1 Faktor analyser

Gjennom faktoranalyse vil jeg se om noen av spørsmålene lader i flere dimensjoner. Faktor ladningene i tabellen viser svært gode resultater, da de er godt over pluss/minus 0,3 og kan da betegnes som betydelige tall/resultater.

Tabell 1. Faktoranalyse med item tilhørende variablene ”emosjonell støtte fra lærer” (stoemolar), ”målstruktur-læring” (mastgoal), ”emosjonelle problem” (emo), ”målstruktur-prestasjon” (perfgoal), ”indre motivasjon” (imot) US og VGS, samt ”selvverd” (sege).

Pattern Matrix^a

	Component					
	1	2	3	4	5	6
stoemolar4_2	.813					
stoemolar2_2	.777					
stoemolar1_2	.746					
mastgoal3_2	.716					
mastgoal2_2	.686					
stoemolar3_2	.664					
mastgoal1_2	.368		.363			
mastgoal4_2	.313					
emo5a_2		.755				
emo2a_2		.747				
emo4a_2		.661				
emo1a_2		.615				
emo3a_2		.609				
perfgoal4_2			.909			
perfgoal3_2			.907			
perfgoal1_2			.803			
perfgoal2_2			.779			
imot3				-.871		
imot2				-.869		
imot1				-.866		
imot4				-.865		
imot2_2					-.876	
imot3_2					-.868	
imot4_2					-.819	
imot1_2					-.721	
sege2_2						.903
sege1_2						.845
sege3_2						.841
sege4_2						.712

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 9 iterations.

“Emosjonell lærerstøtte VGS” (stoemolar) og ”Målstruktur-læring VGS” (mastgoal) skiller seg ut, da de to egenskapene slår ut som en faktor. En grunn til dette kan være at med så mange variable/item, vil det være vanskeligere å gå opp. Det utføres da en ny faktoranalyse med item tilhørende variablene ”stoemolar” og ”mastgoal”.

Tabell 2. Faktoranalyse med item tilhørende variablene ”emosjonell lærerstøtte” og ”målstruktur-læring”.

Pattern Matrix^a

	Component	
	1	2
stoemolar1_2	.847	
stoemolar3_2	.829	
stoemolar2_2	.828	
stoemolar4_2	.713	
mastgoal1_2		.873
mastgoal2_2		.642
mastgoal3_2	.342	.572
mastgoal4_2		.452

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Ved en ny faktoranalyse kommer “Emosjonell lærerstøtte VGS” og ”Målstruktur-læring VGS” ut som 2 ulike faktorer, som forsikrer at det er to atskilte fenomen som måles. Her fordeler variablene på hver sin side og alle spørsmålene er godt over 0,3. Reliabilitetsundersøkelsen viser at mastgoal 3_2 i skalaen bør være med.

4.2 Deskriptiv statistikk

En deskriptiv analyse utføres for å vurdere kvaliteten på våre data og for å se om variablene egner seg for å brukes til parametrisk statistikk (Valås, 2007). Her vil skjevheten spille en sentral rolle, da den ikke bør være større enn tallverdien 1.

Tabell 3. Deskriptiv statistikk for variablene som benyttes i analysen.

Variabler	Gj.snitt	St.avik	Skjevhet
Intensjon om å slutte	1.49	0.71	2.10
Grunnskole poeng	42.9	7.52	-.239
Mors utdanning	3.21	.88	-.783
Indre motivasjon US	3.27	1.11	-.052
Emosjonell lærerstøtte VGS	4.40	0.99	-.563
Målstruktur-læring VGS	4.63	0.94	-.637
Målstruktur-prestasjon VGS	3.36	1.16	-.056
Indre motivasjon VGS	3.70	1.08	-.244
Selvverd VGS	4.52	1.20	-.736
Emosjonelle problemer VGS	3.03	2.55	.742

Alle variablene unntatt ”mors utdanning” og ”grunnskole poeng”, har en sumskåre som er laget ved å ta gjennomsnitt av 6 spørsmål som kan gi et poeng skåre fra 1 – 6. Variasjonsbredden på variablene ble dermed 1 – 6. Grunnskole poeng ble hentet fra register fra Fylkeskommunen. Grunnskolepoeng blir beregnet ved å ta gjennomsnittet av alle karakterer fra 10 klasse multiplisert med 10, og variasjonsbredden på variabelen ble da på 10 – 60. Snittet ble beregnet til 42.9 Høye gjennomsnitt på disse variablene er ”målstruktur-læring VGS” (4.63), ”selvverd VGS” (4.52), ”emosjonell lærer støtte VGS” (4.40) og ”grunnskole poeng” (4.2). Dette indikerer at en stor andel elever opplever høy grad av tilfredsstillelse når de svarte på disse spørsmålene.

Intensjon om å slutte er på 2.10 og har en skjevhet som er større enn tallverdien 1. Det er mulig å transformere den skjeve variabelen, men erfaring viser ifølge Per Frostad ved NTNU (Institutt for pedagogikk og livslang læring) er det å bruke råskårer greit, da resultatet ikke vil endre seg nevneverdig (personlig kommentar fra Frostad via Valås, 02.11.2017).

4.3 Forsknings spørsmål

Gjennom en bivariat korrelasjonsanalyse og en hierarkisk regresjonsanalyse i tre trinn vil jeg se i hvor stor grad den avhengige variabelen ”tanker om å slutte på videregående skole” kan forklares gjennom de uavhengige variablene.

Forsknings spørsmålet er: ***I hvor stor grad kan tanker om å slutte forklares med gitte bakgrunnsfaktorer, og i hvilken grad kan tanker om å slutte forklares av faktorer om elevenes opplevelse av læringsmiljøet, samt individuelle faktorer.***

Gjennom Tintos modell vil elevenes bakgrunnsfaktorer, intensjoner og mål forklares ved den sosiale og intellektuelle konteksten i skolen. Gjennom hierarkis regresjonsanalyse vil bakgrunnsvariabler presenteres som trinn 1, den sosiale opplevelsen av læringsmiljøet som trinn 2 og der trinn 3 er de individuelle egenskapene hos eleven. Før en regresjonsanalyse, utføres en bivariat analyse for å se om det er stor nok sammenheng mellom ”tanker om å slutte” (avhengige variabelen) og de uavhengige variablene. Dette utføres for å se om det er rimelig for videre analyser. Det vil også kontrolleres at de uavhengige variablene ikke korrelerer for mye med hverandre. Her presenteres resultatdata gjennom en bivariat korrelasjonsanalyse med den avhengige variabelen ”Tanker om å slutte i videregående skole” og de uavhengige variablene som blir vist nedenfor.

Tabell 4. Oversikt over interkorrelasjoner mellom avhengig variabel som er ”Tanker om å slutte på skolen” sett opp imot potensielle betydninger til og de uavhengige variablene som er: grunnskolepoeng (US), mors utdanning, indre motivasjon (US), emosjonell lærerstøtte (VGS), målstruktur-læring (VGS), målstruktur-prestasjon (VGS), indre motivasjon (VGS), selvvverd (VGS) og emosjonelle problem (VGS).

Variabler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Intensjon om å slutte	-.02	-.22**	-.10**	-.31**	-.39**	-.38**	.12**	-.40**	-.33**	.34**
Uavhengige variabler:										
1. Kjønn	-	-.25**	-.02	-.08*	.08*	.09**	.09**	.03	.34**	-.46**
2. Grunnskolepoeng		-	.35**	.45**	.00	-.07*	.04	.09**	-.06	.05
3. Mors utdanningsnivå			-	.20**	-.06	-.05	-.02	-.02	-.01	-.04
4. Indre motivasjon US				-	.17**	.14**	.15**	.12**	.13**	-.05
5. Emosjonell lærerstøtte VGS					-	.58**	-.04	.46**	.26**	-.21**
6. Målstruktur-læring VGS						-	.02	.42**	.25**	-.18**
7.Målstruktur-prestasjon VGS							-	.09**	-.07*	.07*
8.Indre motivasjon VGS								-	.19**	-.10**
9.Selvvverd VGS									-	-.57**
10. Emosjonelle problem VGS										-

Blant variablene i korrelasjonsanalysen som forklarer bakgrunnsvariablene er det ”Kjønn” som ikke er signifikant oppimot ”Tanker om å slutte”. Jeg velger å ta med variabelen i regresjonsanalysen for å knytte ”Kjønn” til teori og drøfting. Den negative korrelasjonen. ”Indre motivasjon US” (-.31**), forteller oss at høyere karakterer fra ungdomsskolen, gir mindre tanker om å slutte. Den sosiale opplevelsen av læringsmiljøet måles med ”emosjonell lærerstøtte Vgs” (-.39**), ”målstruktur-læring Vgs” (-.38**), ”målstruktur-prestasjon Vgs” (.12) og ”Indre motivasjon Vgs” (-.40**). Her korrelerer ”indre motivasjon Vgs”, emosjonell lærerstøtte Vgs og ”målstruktur-læring Vgs” negativt høyt med ”tanker om å slutte”. Dette forteller at indre motiverte elever, med en målstrukturert- læring og med en emosjonell støttende lærer”, danner mindre tanker om å slutte. ”Målstruktur-prestasjon Vgs” korrelerer positivt, som forteller oss at elever som opplever målstruktur-prestasjon vil danne flere tanker

om å slutte". De individuelle egenskapene måles i matrisen med "indre motivasjon VGS", "selvverd VGS" og "emosjonelle problem VGS". Her korrelerer "indre motivasjon VGS" (-.40**), "selvverd VGS" på (-.33) negativt. Jo mindre indre motivasjon på videregående skole og mindre/ lavere selvverd, jo mer tanker om å slutte." Emosjonelle problemer VGS" (.34**) korrelerer positivt og høyt med "tanker om å slutte". Høyere grad av emosjonelle problemer hos eleven, mer tanker om å slutte.

Korrelasjonsanalysen viser at de uavhengige variablene ikke korrelerer i for stor sterk grad med hverandre, noe som gir sammen med litteraturgrunlaget en god forutsetning for videre analyser, da også de uavhengige variablene kom signifikant ut med avhengig variabel.

I neste tabell vises en hierarkisk regresjon med den avhengige variabelen "tanker om å slutte på skolen" forklart i 3 trinn med bakgrunnsvariablene "kjønn", "grunnskolepoeng", "mors utdanningsnivå" og "indre motivasjon US" (trinn 1). Opplevelsen av læringsmiljø ved "emosjonell lærerstøtte VGS", "målstruktur-læring VGS" og "målstruktur-prestasjon VGS" (trinn 2) og elevens individuelle egenskaper med "indre motivasjon VGS", "selvverd VGS", "emosjonelle problem VGS" (trinn 3).

Tabell 5. Gjennom en regresjonsanalyse gir verdiene i tabellen et uttrykk for hva variablene eller de ulike trinnene forklarer av total varians av den avhengige variabelen ”tanker om å slutte”.

Trinn	Variabler	Forklart varians	Tillegg
1 US	Kjønn	11,7%	
	Grunnskolepoeng		
	Mors utdanningsnivå		
	Indre motivasjon US		
2 VGS	Emosjonell lærerstøtte	28,0%	16,3%
	VGS		
	Målstruktur-læring VGS		
	Målstruktur-prestasjon VGS		
3 VGS	Indre motivasjon VGS	37,4%	9,4%
	Selvverd VGS		
	Emosjonelle problem		
	VGS		

De 3 trinnene forklare hvilke faktorer som hadde størst betydning for elevenes tanker om å slutte i tråd med Tintos modell (Tinto, 1993). Tabellen viser at alle de uavhengige variablene bidrar signifikant opp imot den avhengige variabelen ”tanker om å slutte”. Det samme gjør trinnene i modellen til å forklare ”tanker om å slutte”. Trinnene forklarer total varians av den avhengige variabelen. Bakgrunnsvariablene forklarer 11,7 %, opplevelsen av læringsmiljøet 28,08 % og de individuelle egenskapene 37,4.

Tabell 6: Beta koeffisienten er effekten av hver av de uavhengige variablene kontrollert for effekten av de andre uavhengige variablene. Her standardiserte Beta koeffisienten av hver av de uavhengige variablene i den endelige modellen.

Variabler	β	sig
Kjønn	.08	.02
Grunnskolepoeng	-.19	.00
Mors utdanningsnivå	-.01	.65
Indre motivasjon US	-.07	.03
Emosjonell lærerstøtte VGS	-.10	.00
Målstruktur-læring VGS	-.17	.00
Målstruktur-prestasjon VGS	.10	.00
Indre motivasjon VGS	-.19	.00
Selverd VGS	-.10	.00
Emosjonelle problem VGS	.25	.00

Vi ser at ”Grunnskolepoeng”-.19, ”Målstruktur-læring VGS” -.17 og ”Indre motivasjon VGS” -.19 forklarer mye av den totale variansen og er signifikant. Vi ser ut i fra beta at ”Emosjonelle problem VGS” viser .25 og ”Målstruktur-prestasjon VGS” .10, noe som tilsier; jo større emosjonelle problemer og høy grad av målstruktur-prestasjon i videregående skole, større sjanser for å etablere tanker om å slutte på videregående skole.

Kapittel 5.0 Drøfting

I denne oppgaven har jeg sett på ulike faktorer som kan medføre at elever i videregående skole etablerer tanker om å slutte. Gjennom Tintos modell om frafallsprosessen og tidligere forskning, har den avhengige faktoren ”Tanker om å slutte” blitt belyst gjennom utvalgte variabler som kan påvirke tanker om bortvalg. Oppgaven har ikke tatt for seg selve frafallsbeslutningen hos elevene, men har fokusert på prosessen elevene går gjennom der de kan etablere tanker om å slutte. Elevene er da fortsatt i en fase og innsikt i risikofaktorer kan ha en proaktiv effekt for å forhindre bortvalg.

5.1 Problemstilling

“I hvor stor grad kan tanker om å slutte forklares av gitte bakgrunnsfaktorer, elevenes opplevelse av læringsmiljøet og individuelle egenskaper?”

5.2 Tintos modell

Tintos teoretiske modell legger vekt på at alle trinnene påvirker prosessen med å utvikle intensjoner eller tanker om å slutte på skolen, noe som resultatene i denne oppgaven kan knyttes til. Bakgrunnsvariablene tilsier betydningen av hvem eleven er, hvor eleven kommer fra og hvilke erfaringer eleven har fra sitt liv. I følge Tinto kan elevers erfaringer og innstillinger til skole være preget av familiebakgrunn og tidligere skolegang, Men det er elevens verdier og kompetanse gjennom engasjement til ønsker og mål som påvirker elevens akademiske og sosiale dimensjon. Selv om individuelle egenskaper og bakgrunn kan ha betydning for elevers bortvalg, kan ikke dette forklares alene da den akademiske og sosiale konteksten eleven befinner seg i er av stor betydning. I følge Tinto vil bakgrunnsfaktorer da ha en mindre betydning for elevers intensjoner om å slutte og de akademiske og sosiale større betydning (Tinto, 1987; Rumberger, 2011). Resultatene i denne oppgaven kan sies å støtte betydningen av gode akademiske og sosiale opplevelser for å forhindre tanker om å slutte hos elever.

5.3 Bakgrunnsvariablenes betydning

5.3.1 Kjønn

“Kjønn” gir ikke stort utslag i undersøkelsen gjort i oppgaven, selv om det er et vel kjent problem at flere gutter slutter i videregående skole (Markussen et al., 2008). Temaet er en gjenganger både i forskningssammenheng, politisk og i media. Grunnen for resultatet i denne

oppgaven kan ha en sammenheng med at det er ”intensjon om å slutte” som måles. Det kan også sies at selv om gutter slutter i større grad enn jenter, så slutter ikke gutter før de skal ut i praksis (vg3). Det betyr heller ikke at jenter ikke sitter med ”tanker om å slutte”, noe som i seg selv kan oppleves belastende. Det kan også nevnes at gutter som mislykkes i skolen ikke er et sært norsk fenomen, men finnes også i mange internasjonale studier (Rumberger, 2011). Argumentene knyttes til gutters atferdsproblemer, mangel på mannlige rollemodeller i skolen, feminisering av metodikken i undervisningen, gutters umodenhet, manglende motivasjon og svakere selvdisciplin. Dette er faktorer som i følge O`Connell & Freeney (2011) kan ses som betydningsfulle for å lykkes med skolefagene. I artikkelen ”Problemet er ikke at jenter er flinke, men at gutter underpresterer” (kjønnsforskning.no), uttaler Grøgaard at studier fra forskjellige land viser at kjønnsforskjellene i IQ-skår er så små at det ikke medfører praktiske konsekvenser. I samme artikkel refereres det til forskning gjort av A. Bakken, som viser til at miljøfaktorer kan forklare en del. Miljøfaktorene det refereres til er punktlighet i form av at lærere og elever møter opp til avtalt tid, utvikler et støttende og inkluderende læringsmiljø, samt positive relasjoner til lærerne. Disse faktorene påvirker elevenes prestasjoner og bidrar til å utjevne gutter og jenters prestasjonsnivå (Nova, 2015). I artikkelen ”Er frafall i videregående opplæring et kjønnsproblem?” (Vogt, 2007), rettes forskningsspørsmålet på de strukturelle hindringer fremfor kjønn. Denne forskningen kan sees i samsvar med Tintos modell om frafall.

Avslutningsvis kan det nevnes at Camilla Stoltenberg har fått oppgaven å lede det nye ekspertutvalget, som 1. februar 2019 skal levere sin innstilling med svar på hva myndighetene skal gjøre med kjønnsforskjellene (NRK, Hedmark og Oppland).

5.3.2 Grunnskolepoeng

Grunnskolepoeng fra ungdomskolen var den nest største variabelen blant de fire bakgrunnsvariablene og kan knyttes til den akademiske opplevelsen. Dette sier noe om elevenes tidligere prestasjoner og individuelle erfaringer som viktige faktorer. I motsetning til tidligere forskning der motivasjon mer eller mindre har vært betraktet som fast trekk ved eleven, viser nyere forskning motivasjon som et dynamisk fenomen. Elevens erfaringer, møte med skolen, fagene og lærerne gir utslag i elevens motivasjon. Motivasjonen hos elevene er da noe som kan påvirkes og utvikles gjennom aktivt lærerarbeid (Wentzel 1998; Skaalvik & Skaalvik 2007; Ågård 2014). Elever som føler tilhørighet til skolen, som opplever både sosialt

og faglig engasjement har større sannsynlighet for å fullføre videregående skole (Markussen i Rogstad, 2016). Det samme gjelder foreldres sosioøkonomiske bakgrunn.

5.3.3 Mors utdanningsnivå

Foreldres støtte og holdninger er fortsatt faktorer som kan prege kompetanseoppnåelse for elevene. Foreldrenes utdanning, yrke, inntekt, om foreldrene er i jobb og om elevene bor med sine foreldre er fortsatt viktige indikatorer som kan påvirke elevenes utdanning (Heggen, 2012). Gjennom en korrelasjonsanalyse og regresjonsanalyse, kan det tyde på at ”mors utdanningsnivå” kan påvirke elevenes ”grunnskole poeng” og ”indre motivasjon” på ungdomsskolen. Tross denne bakgrunnsfaktoren betydning, mener Tinto det er elevens møte og opplevelser ved skolen som er av større betydning for intensjoner og mål framfor ”heldig i valget av foreldre”.

5.3.4 Indre motivasjon ungdomskolen

Av bakgrunnsfaktorene i denne studien, var det ”indre motivasjon US” som ga et større utslag med mindre tanker om å slutte på skolen. Dette er i samsvar med forklaringsverdien Markussen og medarbeidere (2008) fant med tanke på frafall hos elevene. Begrepet engasjement står sentralt for å forklare kompetanseoppnåelse i skolen, og begrepet ”engagement” står sentralt når utfall av videregående opplæring skal forklares i den internasjonale dropout-litteraturen. Begrepet engasjement omhandler blant annet fravær, tilhørighet, innsats, atferd og utdanningsambisjoner. Elever som føler en tilhørighet til skolen og som opplever både sosialt og faglig engasjement har større sannsynlighet for å fullføre videregående skole (Markussen i Rogstad, 2016).

5.3.5 Akademisk opplevelse og mestring

Elevenes opplevelse av støtte og mestring er viktige faktorer knyttet til frafalls risiko. Her vil elevenes opplevelser til ”emosjonell lærerstøtte VGS 2”, ”målstruktur-læring VGS 2” og ”målstruktur-prestasjon VGS 2” presenteres.

5.3.6 Emosjonell lærerstøtte VGS

Relasjonen lærer-elev kan sies å ha en sentral rolle for elevens læringsutbytte. Elever som opplever en lærer som viser respekt, opplever også inspirasjon og motivasjon. Et godt forhold til læreren viser seg også å gi større trivsel og mindre forstyrrelser i klasserommet, noe som

igjen som kan påvirke elevenes læringsutbytte (Nordahl, 2010). Hos elever som opplever omsorgssvikt, lærevansker og psykiske vansker, synes lærerens relasjonskompetanse å være spesielt viktig (Olsen, 2016).

“Emosjonell lærerstøtte” er den faktoren som ga størst utslag blant de tre faktorene i regresjonen. Dette kan predikere at lærerstøtte og gode relasjoner kan forhindre tanker om å bortvalg. Det er da viktig at læreren etablerer støttende relasjoner til alle elevene (Frederici & Skaalvik, 2013). Resultatet i oppgaven stemmer godt overens med tidligere forskning (Udir; Frederici & Skaalvik 2013; Olsen 2016; Fall & Roberts 2012; Hatti 2008; og Bjørnsrud, 2014), som bekrefter at lærerstøtte styrker elevenes engasjement, motivasjon, læring og prestasjoner. Alle disse faktorene har en vesentlig betydning i elevenes prosess når det kommer til å utvikle tanker om å slutte på skolen.

5.3.7 Målstruktur-læring og målstruktur-prestasjon VGS

“Målstruktur- læring” ga et stort utslag i regresjonen, men overaskende ga ikke ”målstruktur-prestasjon” like stort utslag. Målstruktur-læring knyttes til målorienteringen der læring er et mål i seg selv og målet er større forståelse, innsikt, bedre ferdigheter og å mestre oppgaver. Suksess i en læringsorientert målstruktur forstås som framgang, utvikling og individuell måloppnåelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Målstruktur-prestasjon knyttes til prestasjonsorientering der eleven fokuserer på hva andre mener om deres kompetanse og prestasjoner. Dette kan bidra til at elevene sammenligner seg med andre. Elevene kan da etablere en konkurranse med å gjøre det bedre enn sine medelever, noe som kan påvirke elevenes læringsprosess gjennom samarbeid, innsats og tilnæringsmåter for problemløsning (Ibid).

Ut i fra Tintos modell og teori om indre motivasjon, vil en oppgaveorientert læringsstil i klasserommet skape mer adekvate læringsstrategier som kan styrke viktige faktorer som engasjement, motivasjon, trivsel og læring hos eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2013a). En skole som vektlegger prestasjonsorientert målstruktur der klassen/elevenes resultater sammenlignes og der elevene verdsettes ut fra sine prestasjoner, kan motvirke elevenes tilhørighet. I internasjonal forskning viser også skolens målstruktur seg som viktig i forhold til elevenes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Paradoksalt kan det virke som blant annet Pisa-bølgen har bidratt til et større press blant skoler og elever til å prestere.

5.3.8 Sosial opplevelse og motivasjon

Elevenes opplevelser i skolen som ivaretar deres sosiale behov og eget verd, er faktorer som kan bidra til trivsel og mestring. Dette kan igjen redusere tanker om å slutte hos eleven. Her vil elevers opplevelser knyttet til faktorene ”Indre motivasjon VGS”, ”Selvverd VGS” og ”emosjonelle problem VGS” presenteres.

5.3.9 Indre motivasjon VGS

Indre motivasjon i videregående ga størst utslag av disse tre faktorene. Dette kan sies å være i samsvar med teorien, som blant flere teoretikere blir betraktet som et grunnleggende behov hos mennesket. Fellestrekket innebærer behovet for å utvikle kompetanse (Deci, Koestner, Ryan (1999), i Skaalvikk & Skaalvik, 2012). I følge Deci og Ryan må elevene få følelsen av kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet til klassen og skolen (Deci & Ryan (2000), i Skaalvik & Skaalvik, 2015). For at elever i det hele tatt skal få muligheten til opplevelsen av indre motivasjon, må også faktorene ”emosjonell lærerstøtte” og ”målstruktur-læring” vektlegges for å skape et godt utgangspunkt for indre motivasjon og et godt læringsmiljø. Dette er også i tråd med Banduras teori om mål og forventninger elever setter seg. Hvordan mål, forventninger og mestring påvirker elevenes aktiviteter, innsats og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Når disse faktorene er essensielle for indre motivasjon, vil elever som går med tanker om å slutte på skolen kanskje savne flere av faktorene. Elever som opplever vanskelige eller utfordrende situasjoner vil helst unngå dem, fordi det er en menneskelig forsvarsmekanisme som påvirker deres tvil på egen kompetanse og dermed gi opp.

5.3.10 Selvverd

Selvverd lå tett opp i mot emosjonelle problemer av disse tre faktorene. Dette kan også betegnes som et godt resultat sett opp i mot teorien, da det er sammenheng mellom det å ha et lavt selvverd og emosjonelle problemer (Kaplan (1980), i Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Selvverd hos elevene kan svekkes om de ikke opplever å bli akseptert og verdsatt, eller føler de ikke klarer å innfri normene og forventningene i skolemiljøet. Dette kan påvirke elevens opplevelse av avvisning og utestenging, og i ytterste konsekvens føre til plaging eller mobbing. Et styrket selvverd hos elevene kan oppnås når elevene opplever å bli godtatt, medregnet, respektert og verdsatt i skolemiljøet, samt lever opp til forventningene i miljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Læringsmiljøet kan da sies å ha en vesentlig betydning for å

fremme eller redusere ens elev selvverd og er en faktor av betydning når det gjelder det å etablere tanker om å slutte på skolen.

5.3.11 Emosjonelle problem

Som nevnt i delkapitlet ovenfor ligger både resultatet på selvverd og emosjonelle problemer tett opp i mot hverandre, både i dataresultat og i teori sammenheng. Ungdoms psykiske helse er fortsatt et interessant og høyst aktuelt forskningstema, samt fått mye medieoppmerksomhet. Ut fra teori og resultater fra denne oppgaven, vil emosjonelle problemer, lavt selvverd og mulighetene til å oppleve mestring påvirke i høy grad “tanker om å slutte på skolen”. Det samme gjelder tilhørighet til klassen og skolemiljøet.. Elever som mottar spesialundervisning gjennom enkeltvedtak og hjelpetrengende elever uten enkeltvedtak, viser seg å være sårbare for negative opplevelser i skolen, og har en større risiko for frafall. Det samme gjelder gruppen elever med emosjonelle problemer, atferdsvansker eller lærevansker (Wagner & Davis, 2006). Løsningen her kan være tilpasset undervisning som kan styrke elevenes motivasjon og mestringsfølelse for å oppnå en bedre akademisk opplevelse, som igjen kan påvirke elevers tanker om å slutte. Kunnskap knyttet til dette kan også virke proaktivt til den økende andelen som får utskrevet medisiner blant unge. Selv om ”flink pike syndrom” fenomenet har fått mye media oppmerksomhet, viser det seg at det er jenter som er dårlig integrert i skolen og som opplever liten støtte fra hjemmet som særlig utsatt (Bakken i Ungdata, 2015). Tematikken har bidratt både gjennom et forskingsperspektiv og media, til å finne gode løsninger til hvordan problematikken kan løses. Flere artikler tar for seg debatten om større åpenhet og psykisk helsehjelp i skole/videregående skole, for å gi elever et lavterskeltilbud. Dette fordi det er tatt til ordet fra flere fagfolk i Norge, at det er skolepress som kan være årsak til psykiske plager.

Kritikere vil henvise til ”jo større tilgjengelighet” av slike tilbud i videregående skole, kan føre til ”en dyrking” av en naturlig prosess elever befinner seg i livet. Internasjonal forskning viser til ny teknologi og sosiale medier som hovedårsak. I en artikkel i Klassekampen (10.10.17) med overskriften ”Snakk mindre om det”, tar Ole Jacob Madsen til orde for om ikke den samlede oppmerksomheten omkring problemet er blitt en del av problemet. Han uttrykker også det kan virke som forklaringen om selvoppfyllende profetier står lavt i kurs i dag (Madsen, 2017). Marit Uthus (2017) beskriver press og skolefaglige prestasjoner i skolen, så alvorlig som en ny helserisiko.

5.3.12 Resultatene sett opp imot forskningslitteraturen

Resultatene fra talldataen vil nå knyttes til om det er samsvar eller avvik fra forskningslitteraturen som er brukt i oppgaven. Resultatene knyttet til bakgrunnsfaktorene ut i fra Tintos modell, viser at de er av betydning i forhold til tanker om å slutte på skolen. Elever med gode grunnskolepoeng og som har en god indre motivasjon fra tidligere skoleopplevelser, kan sies å stille sterkere i møte med videregående skolen. Dette bekreftes både gjennom norsk og internasjonal forskning (Markussen et al., 2008; Fall & Roberts 2012; Rumberger, 2011). Den akademiske opplevelsen av læringsmiljøet viser også til betydning til elevers tanker om å slutte på skolen. Resultatene i oppgaven samsvarer med teori om at elever som opplever en støttende lærer og som vier sin undervisning til metoder som fremmer et positivt læringsmiljø i klassen, kan redusere elevers tanker om å slutte (Federici & Skaalvik, 2013a; Olsen, 2016; Fall & Roberts, 2012; Hatti, 2008; Bjørnsrud, 2014). Det samsvarer også med Tintos modell og teori om indre motivasjon, som belyser hvor viktig adekvate læringsstrategier har for elevenes engasjement, motivasjon, trivsel og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013a). En viktig refleksjon og bevisstgjøring i følge teorien, er hvor viktig disse faktorene er for elevene da det hevdes at elever opplever mindre anerkjennelse, omsorg, støtte og praktisk hjelp fra lærerne, jo eldre de blir (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Mors utdanningsnivå ga en lav forklaringsverdi. Når det ble utført en bivariat korrelasjonsanalyse, viser det seg at denne faktoren blir ”spist opp” av faktoren grunnskole poeng. Selv om det er et velkjent problem at flere gutter slutter i videregående skole (Markussen et al., 2008), kan resultatet ha en sammenheng med at det er ”intensjon om å slutte” som måles. Et viktig poeng er også når gutter slutter i sitt utdanningsløp, er det når de skal ut i praksis etter to år på skolen. Mangel på praksisplasser og en praksis som ikke står til elevenes forventninger til oppfølging kan være noe av forklaringen. Det kan også nevnes at selv om gutter slutter i større grad enn jenter, betyr det ikke at jenter ikke sliter med ”tanker om å slutte” som i seg selv kan oppleves belastende. Når det kommer til mors utdanningsnivå viser forskning til at foreldres støtte og holdninger, samt yrke, inntekt og skilsmisse er viktige faktorer som kan prege kompetanseoppnåelse for elevene (Heggen, 2012). Knyttet dette til Tintos teori, mener han det er elevenes møte og opplevelser ved skolen som er avgjørende for elevenes intensjoner og mål og ikke ”heldig i valget av foreldre”.

Den sosiale opplevelsen av læringsmiljøet viser seg i denne oppgaven, er av stor betydning. Intensjoner om å slutte på skolen påvirkes i følge Tintos teori og teori om indre motivasjon, samt tidligere forskning av tilhørighet til skolen i form av trivsel, engasjement, læring og motivasjon (Federici & Skaalvik, 2013; Tinto, 1987; Deci & Ryan, 2000). For at dette skal oppnås må det i følge teorien, gi elevene en følelse av kompetanse, selvbestemmelse, tilhørighet til klassen og skolen (Deci & Ryan (2000), i Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det kreves da at elevene opplever emosjonell lærerstøtte og en lærer som utøver i teorien en god målstruktur i sin praksis. Dette er også i tråd med mål og forventningsteorien til Bandura, som belyser hvor viktig mål, forventninger og mestring påvirker elevenes aktiviteter, innsats og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Elever som går med tanker om å slutte på skolen vil kanskje savne noe av disse faktorene. Menneskelige forsvarsmekanismer kan påvirke elevene i sterkere grad når de møter utfordringer. Resultatet om elevers egenskaper som blant annet emosjonelle problemer og selvværd, viser å ha en viktig forklaring når det gjelder å etablere ”tanker om å slutte på skolen”. Sees dette i lys av Tintos teori, vil elevers psykiske helse påvirkes positivt om de møter en lærer, undervisningsform og skole som bidrar til mestring, tilhørighet til klassen og trygt skolemiljø. Både forskning og media har rettet søkelyset på både mobbing, psykisk helsehjelp og lærerens betydning i skolen, men det kan virke som ulike fagkretser og media er uenige hvilke tiltak det bør satses på.

Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen har foreløpig fredet regjeringens Pisa-orienterte skolepolitikk (skolens målstruktur-prestasjon) og knytter elevenes psykiske vansker til samfunnets press om det å se bra ut og være vellykket. Løsningsforslaget er livsmestring og folkehelse i den nye lærerplanen, samt en utarbeidende rapport fra Kunnskapsentret for utdanning (mhfa.no).

5.3.13 Pedagogiske konsekvenser

Ved å se på de ulike faktorene og prosessen elevene opplever når de etablerer tanker om å slutte på skolen, kan en slik kunnskap benyttes i et forebyggende perspektiv. Som teorien i denne oppgaven belyser bør elever som starter i videregående ikke forhåndsømmes etter hvilken bakgrunn de har, eller hvilke prestasjoner og holdninger tidligere søsken viste hos samme lærer/skole. En lærer bør vise profesjonalitet og holde seg for godt til for eksempel utsagn som ”jeg hadde hans bror/søster tidligere” som kan bidra til forhåndsømming og stigmatisering. Tinto forfekter et positivt menneskesyn der alle elever skal få muligheten til utvikling gjennom mestringserfaringer og tilpasset undervisning i et trygt læringsmiljø. Et

slikt læringsmiljø kjennetegnes ved varierte arbeidsoppgaver, rom for å prøve og feile, arbeidsmåter, læremidler og organisering (Meld. St. 18, 2010-2011, s.9). Elever har også behov for en tilhørighet og opplevelsen av et inkluderende sosialt miljø, for ikke å føle seg ekskludert fra felleskapet. Et skolemiljø som viser nulltoleranse for mobbing og som forfekter et likeverdsprinsipp kan skape trygge rammer for elevene, som igjen kan bidra til trivsel og trygghet på skolen. Det kan tenkes at en skole som fremmer en prestasjonsorientert målstyring vil kunne bidra til mer press, stress og konkurranse blant elevene. Noe som vil opprettholde det ungdom og forskning tar til orde for ”generasjon prestasjon”. Eller som snart dessverre kan benevnes som ”generasjon depresjon”, med tanke på den økende medisineringsen blant ungdom.

Skolen bør jobbe i større grad med å bli en motvekt for det negative presset ungdommen opplever i individualsamfunnet, og ikke bidra til å opprettholde eller forsterke presset, stresset, konkurransen og angsten mange unge opplever i sine liv.

En støttende lærer kan redusere nivået av konkurranse i klasserommet når det gjelder målorientering, attribusjon og trussel mot selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Slik sett spiller læreren en viktig rolle, da de gjennom sin væremåte og undervisningsform, kan hjelpe eleven med å finne nye sider med seg selv gjennom mestring og motivasjon.

Samfunnsansvaret skolen og lærere har er særskilt, da elever tilbringer store deler av sine liv i skolen. Skolen kan slik sett betegnes som en av de viktigste aktørene for å fremme kunnskap og dannelse. En utvikling der skolen mister elever etter obligatorisk skolegang, kan få fatale konsekvenser for samfunnet. Om det er slik at skolen skal forfekte samfunnet, vil en skole som mister elever bidra i ytterste konsekvens til større klasseforskjeller i samfunnet.

Kapittel 6.0 Avslutning

I dette masterstudiet har jeg presentert hva tidligere forskning sier om tema frafall i videregående skole, samt lagt frem hovedteori av Tinto (1987) og Rumberger (2011) som er blitt brukt som referanseramme. Teorien viser frafallsprosessen gjennom to modeller, der Rumberger (2011) legger en økologisk forståelse til grunn og Tinto (1987) en sosial og akademisk dimensjon (intensjoner og mål). Faktorer har vist hvilken betydning de har med tanke på intensjoner om å slutte på skolen og blir gjennom modellene betraktet gjennom et relasjonelt perspektiv når frafall skal studeres. Selv om begge modellene belyser betydningen av individuelle og institusjonelle faktorer, har hovedteorien lagt vekt på det som skjer i møte med lærestedet da denne tankegangen støttes av tidligere forskning (Rogstad 2016; Frostad & Mjaavatn 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Resultatene i dette masterstudiet viste seg stort sett samstemme med litteraturgrunnlaget. Selv om bakgrunnsfaktorer er av betydning for elevenes opplevelser i den videregående skolen i forhold til å utvikle tanker om å slutte, må elever med mindre bra/dårlige opplevelser fra tidligere skolegang sees fra en ressurs syn med det potensiale elevene besitter.

Dette studiet viser at elevenes akademiske opplevelse/opplevelse av læringsmiljøet hadde en større forklaringsverdi i forhold til å utvikle tanker om å slutte på videregående skole. Med tanke på det mange betegner som et individ og prestasjonssamfunn vil lever i, kan prestasjon og konkurranse være et naturlig fenomen i skolen. Det kan allikevel sies at et prestasjons- og konkurransepreget læringsmiljø kan påvirke muligheten for et læringsmiljø, hvor elevene samarbeider og hjelper hverandre. Elevene kan bli mer opptatte av å demonstrere framfor et ønske om å utvikle, noe som kan påvirke et trygt og godt læringsmiljø.

Elevenes individuelle egenskaper er av stor betydning i forhold til å utvikle tanker om å slutte på videregående skole. Dette samsvarer med tidligere forskning og litteraturen som er brukt i denne studien. Mange tar til ordet for et større lavterskeltilbud i den videregående skolen, blant annet med flere helsesøstre, psykologer og opplysning om psykisk helse for å forhindre frafall. Kritikere vil hevde at det er den videregående skolen i sin helhet og dens målorientering som kan redusere frafall, og ikke nødvendigvis en større tilgjengelighet av helsetjenester inn i skolen. Det blir spennende å se hvilke tiltak som blir vedtatt i framtiden.

Politiske utvalg og forskning jobber med problemstillingen med frafall i den videregående skolen. Fram til det kommer nye forskningsfunn og politiske tiltak, kan jeg gjennom tilegnet kunnskap i denne studien forhåpentligvis bidra til at elever kan få en meningsfull opplevelse av skolen, og velger å gjennomføre.

Elever kan tross alt ikke velge sine foreldre.

Kilder

- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). *Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 500-505.
- Aagre, W. (2010). *Ungdomskunnskap. Hverdagslivets kulturelle former*. Fagbokforlaget. Bergen
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, s. 179-211.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall
- Anvik, H.C. & Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg! Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid*. Nordlandsforskning. Bodø
- Bakken, A. (2015, 2016). *Ungdata. Nasjonale resultater. Nova rapport*. Oslo
- Berg, N. (2012). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo
- Bradley, R., H and Corwyn, R., F. (2002) Socioeconomic Status and Child Development Annual Review of Psychology Vol. 53:371-399.
- Bjerrum, N. H. (2017). Når gutter fremstilles som "tapere", ringer alarmklokkene langt høyere enn når jenter er "tapere". Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/voeGj/Nar-gutter-fremstilles-som-tapere-ringer-alarmklokkene-langt-hoyere-enn-nar-jenter-er-tapere---Harriet-Bjerrum-Nielsen>
- Bjørnrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bøe, T., S. Øverland, A. J. Lundervold and M. Hysing (2012). "Socioeconomic status and children's mental health: results from the Bergen Child Study." *Epidemiol* 47(10): 1557-1566.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum
- De Witte, K., & Cabus, S. J. (2013). Dropout prevention measures in the Netherlands: An explorative evaluation. *Educational Review*, 65(2), 155-176.
- Fall, A., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35, 787-798.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen- betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Goodman R (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Heggen, K. (2012). *Risiko og forhandlinger. Ungdomssosiologiske emner*. abstrakt forlag. Oslo
- Heggen, K, Jørgensen, G, Paulgaard, G (2003). *DE ANDRE. Ungdom, risikoser og marginalisering*. FAGBOKFORLAGET.
- Hegna, K., Dæhlen, M., Smette, I., & Wollscheid, S. (2012). "For mye teori" i fag- og yrkesopplæringen – et spørsmål om målsettinger i konflikt? *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 53(2), 217-232.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein; Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. (Vol. 2010:03). Oslo: FAFO
- Holand, A. (2007). *Survey-forskning*. I K. Fuglseth, & K. Skogen, (Red.), *Masteroppgaven I pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. (s. 41-51). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kaplan, H.B: (1980). *Deviant Behavior in Defence Of Self*. New York: Academic Press.
- Kleven, T. A (Red.), Hjørdemaal, F. & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Fagbokforlaget. Bergen
- Kleven, T. A (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogik*, vol 28, pp. 219-233, abstract Forum Oslo.
- Kumar, R., Middleton, J. N., Roeser, R., and Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. University of Michigan.
- Kumar, R. (2006). Students experiences of home-school dissonance: The role of school academic culture and perceptions of classroom goal structures. *Contemporary Educational Psychology*, 31 (3), 253-279.
- Kvello, Ø. (2012). *OPPVEKST. Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Gyldendal. Oslo.
- Madsen, O. J. (2017). *Snakk mindre om det. Klassekampen. Snakk mindre om det*. Hentet fra <https://web.retrieverinfo.com/services/archive/displayPDF?documentId=05501020171010406916&serviceld=2>
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.

- MBUL (2015). Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. Profilmødel 2014 – Ungdomsuddannelser. Styrelsen for IT og læring, september 2015.
- McQueen, R.A. & Knussen, C. (2006). Introduction to research methods and statistics in psychology. Harlow: Person.
- Migdley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Mjaavtn, P. (2016, 01. desember). Jentene sliter. Klassekampen. Hentet fra <https://web.retrieverinfo.com/services/archive/displayPDF?documentId=05501020161201339462&serviceId=2>
- Mjaavtn, P. & Frostad, P. (2016). Jenter sliter. Psykologi i kommunen, årgang 51
- Mæland, K. (2017). McDonnals's fikk 15.200 søknader til 600 jobber. Hentet fra <https://www.nettavisen.no/na24/mcdonalds-fikk-15200-sknader-til-600-jobber/3423322005.html>
- Nebelung, W. (2014). Skolen produserer sosialklienter, Vol 51, nummer 12
- NSD (2017). Norsk senter for forskningsdata. <http://www.nsd.uib.no>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Universitetsforlaget. Oslo
- Nasjonalt senter for mat, helse og fysiskaktivitet (2016) Ny stortingsmelding: Folkehelse og livsmestring inn i skolen. Hentet fra <http://mhfa.no/ny-stortingsmelding-fra-kunnskapsdepartementet-folkehelse-og-livsmestring-inn-i-skolen/>
- O'Connel, M. & Freney, Y. (2011). The intention to leave education early among Irish Junior Certificate Students: Variation by school. Irish Educational Studies. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/attachment/267827?ts=15a1caab550ssb.ni>
- Olsen, M.H. (2016). *Relasjoner I pedagogikken. I lys av Baumans teorier*. Universitetsforlaget. Oslo
- Patrick, H., Ryan, A.M. & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83-98.
- Poulton, R., Caspi, A., Milne, B. J., Thomson, W. M., Taylor, A., Sears, M. R., & Moffitt, T. E. (2002). Association between children's experience of socioeconomic disadvantage and adult health: A life course study. *Lancet*, 360, 1640-1645.
- Regjeringen.no (2010-2011). Meld. St. 18. Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Oslo
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rogstad, J. (red), & Reegård, K. (2016). *De frafalne. Om frafall I videregående opplæring*. Oslo. Gyldendal Akademisk
- Rumberger, R.W. (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, Massachusetts & London, England: Harvard University Press.
- Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (1988). *Barns selvoppfatning – skolens ansvar*. Oslo. Tano
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø*. Akademisk Forlag. Oslo
- Skaalvik, E.M (red.), Irgens, E.J & Andreassen, R.A (2009). *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse I skolen*. Tapir akademisk forlag
- Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013a). School goal structure: Associations with student's perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perception, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.
- Sletteland, N & Donovan, R. (2012). *Helsefremmende lokalsamfunn*. Oslo. Gyldendal
- Solheim, I. (2017). Skoletapere. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/debatten/NNFA51030217/02-03-2017>
- Steinberg, L. & Morris, A.S (2001). Adolescents development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110
- Tangen, R. (2014). *Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko*. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 627- 644).
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187-202.
- Tinto, V. (1993). *Leaving Collage: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, 2. Utgave. Chicago: University of Chicago Press
- Utdanningspeilet/ Utdanningsdirektoratet. (2012). Verdiløft i skolen/ Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge. Pressemelding. Nr: 40. Hentet fra [<http://www.regjeringen.no/no/dep/kd/id586>]
- Utdanningsdirektoratet (2015). Gjennomføringsbarometeret. Nøkkeltall fra gjennomføringsindikatorene. Oslo
- Uthus, M. (2017). *ELEVENES PSYKISKE HELSE I SKOLEN. Utdanning til å mestre egne liv*. 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, s. 1003-1017
- Valås, H. (2007). *Elementer statistikk. Kompendium*, NTNU, Trondheim
- Vogt, C. K. (2007). Er frafall i videregående opplæring, et kjønnsproblem? *Universitetsforlaget. Tidsskrift for samfunnsforskning* Vol 49, NR 4, 517-541
- Wagner, M. & Davis, M. (2006). How are we preparing students with emotional disturbances for the transition to young adulthood? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(4), 86-98.
- Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Ågård, D. (2014). *Motiverende relasjoner- lærer-elev-relasjoner i gymnasieundervisning*. Systeme