

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å undersøke hvilke faktorer (bakgrunnsfaktorer, akademiske faktorer og sosiale faktorer) som har sammenheng med bortvalg i videregående skole.

Problemstillingen ble besvart gjennom fire forskningsspørsmål og ni hypoteser. Studien baserer seg på foreliggende kvantitativt datamateriale som er utarbeidet av forskningsprosjektet Livet i skolen. Prosjektet er et samarbeid mellom NTNU og Trøndelag fylkeskommune. Utvalget er et bekvemmelighetsutvalg, og består av 3094 elever fra gamle Sør-Trøndelag fylkeskommune, hvor 83 av elevene i utvalget har avbrutt utdanningsløpet. For å undersøke sammenhengene mellom de utvalgte faktorene og bortvalg har vi gjennomført korrelasjonsanalyser, t-tester, bivariat logistisk regresjonsanalyse og multivariat logistisk regresjonsanalyse.

Resultatene fra de statistiske analysene er diskutert i lys av tidligere forskning og det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for studien. Våre funn stemmer delvis overens med hva vi forventet å finne på bakgrunn av tidligere forskning og teori. Samtidig var det også noen overraskende funn. Variablene yrkesfag, indre motivasjon, lærerstøtte og intensjon om å slutte var signifikant i sammenheng med bortvalg i bivariat regresjonsanalyse, men mistet sin forklaringskraft da det ble kontrollert for andre variabler. Variablene kjønn og mors utdanning viste seg å ikke være signifikant assosiert med bortvalg. Studiens hovedfunn indikerer at elevenes skoleprestasjoner, fravær og opplevd støtte fra medelever har størst betydning for bortvalgsbeslutningen. Det var disse variablene som hadde størst forklaringskraft og dermed ble inkludert i den multivariate logistiske regresjonsanalysen. Gjennom diskusjonen ble det løftet fram at disse tre faktorene antas å være i et gjensidig samspill med hverandre. At medelevstøtte var av større betydning enn lærerstøtte for bortvalgsbeslutningen, er overraskende. Funnene belyser skolens og lærerens ansvar for å legge til rette for trygge og inkluderende læringsfellesskap preget av gode elev-elev-relasjoner.

Forord

Plutselig var fem år sammen ved NTNU over. Det føles befriende, men også vemodig å skulle avslutte studenttilværelsen. Dette halvåret har bydd på både oppturer og nedturer, men det har også vært en lærerik prosess som har gitt oss ny kunnskap vi kan ta med oss videre. Vi sitter nå igjen med en oppgave som vi kan være stolte av å ha produsert sammen.

Vi vil først og fremst takke våre to dyktige veiledere Vegard Johansen og Jan Arvid Haugan for gode faglige innspill og konstruktive tilbakemeldinger. Selv om vi har kommet innom kontorene uanmeldt, har dere alltid tatt dere tid til å svare på både små og store spørsmål. Deres entusiasme og positivitet har vært gull verdt! Vi vil også takke Per Egil Mjaavatn og Per Frostad for at vi har fått mulighet til å benytte oss av datamaterialet fra Livet i skolen.

Takk til våre nærmeste for deres tålmodighet og oppmuntring, spesielt i perioder hvor prosessen har føltes noe uoverkommelig og frustrerende. Deres støtte har gitt oss drivkraft til å komme i mål. Til slutt vil vi takke hverandre for et utmerket samarbeid! For oss har nøkkelen til et godt samarbeid vært god kommunikasjon, humor, kaffe og et par glass vin i ny og ne.

NTNU, Trondheim, 13. mai 2019.

Ingvild Berg Anja Wammer Østgaard

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.2 Studiens formål og problemstilling	2
1.3 Studiens oppbygging	5
2 Teori	7
2.1 Utviklingsøkologisk modell	7
2.2 Bortvalg i et prosessperspektiv	9
2.3 Risikofaktorer for bortvalg	11
2.3.1 <i>Bakgrunnsfaktorer</i>	11
2.3.2 <i>Akademiske faktorer</i>	13
2.3.3 <i>Sosiale faktorer</i>	18
2.4 Hypoteser basert på teorigjennomgang	22
3 Metode	25
3.1 Forskningsdesign	25
3.2 Utvalg	26
3.3 Måleinstrument	28
3.3.1 <i>Kvalitetssikring av sammensatte mål</i>	29
3.3.2 <i>Bortvalg i løpet av VG1 eller VG2 (Avhengig variabel)</i>	30
3.3.4 <i>Mors utdanningsnivå (Uavhengig variabel)</i>	31
3.3.5 <i>Utdanningsprogram (Uavhengig variabel)</i>	31
3.3.6 <i>Skoleprestasjoner (Uavhengig variabel)</i>	31
3.3.7 <i>Fravær (Uavhengig variabel)</i>	32
3.3.8 <i>Indre motivasjon (Uavhengig variabel)</i>	32
3.3.9 <i>Lærer støtte (Uavhengig variabel)</i>	33
3.3.10 <i>Støtte fra medelever (Uavhengig variabel)</i>	33
3.3.11 <i>Intensjon om å slutte (Uavhengig variabel)</i>	34
3.4 Statistiske analyser	35
3.4.1 <i>Korrelasjon</i>	35
3.4.2 <i>Bivariat og multivariat logistisk regresjon</i>	35
3.4.3 <i>T-test</i>	36
3.5 Etske vurderinger	37
4 Resultater	39

4.1 Hva kjennetegner elever som gjør bortvalg?	39
4.1.1 T-test	42
4.3 Bivariate korrelasjonsanalyser	45
4.3 Hvilke faktorer har betydning for bortvalg?	47
5 Diskusjon	49
5.1 Bakgrunnsfaktorer	49
5.1.1 Kjønn	49
5.1.2 Mors utdanningsnivå	50
5.3 Akademiske faktorer	51
5.3.1 Yrkesfaglig utdanningsprogram	52
5.3.2 Skoleprestasjoner	53
5.3.3 Fravær	57
5.3.4 Indre motivasjon	59
5.4 Sosiale faktorer	60
5.4.1 Lærerstøtte	61
5.4.2 Medelevstøtte	62
5.5 Har elevenes intensjon om å slutte betydning for bortvalgsbeslutningen?	65
6 Avsluttende oppsummering	67
6.1 Hovedfunn	68
6.3 Refleksjoner rundt egen forskning	71
6.2 Veien videre	73
7 Litteraturliste	75

Vedlegg

Vedlegg 1: Arbeidsfordeling.....	86
Vedlegg 2: Tilbakemelding fra NSD	87
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elever H15.....	90
Vedlegg 4: Informasjonsskriv til elever V17.....	91
Vedlegg 5: Spørreskjema H15	92
Vedlegg 6: Spørreskjema V17.....	100
Vedlegg 7: Korrelasjoner mellom variabler VG1 og VG2.....	108
Vedlegg 8: Prinsipale komponentanalyser (PKA).....	109
Vedlegg 9: Original regresjonsmodell.....	112
Figur 1: Tintos modell om bortvalgsprosessen	9

Tabeller

Tabell 1: Bivariat logistisk regresjonsanalyse	39
Tabell 2: T-tester	42
Tabell 3: Bivariat korrelasjonsanalyse	45
Tabell 4: Multivariat regresjonsanalyse.....	47
Tabell 5: PKA – støtterelasjoner.....	107
Tabell 6: PKA – Indre motivasjon	108
Tabell 7: PKA – Intensjon om å slutte	109

1 Innledning

1.1 Begrepsavklaring og aktualitet

I denne studien retter vi fokuset mot elever som har gjort et bortvalg i videregående skole. Hensikten er å undersøke ulike faktorer som antas å spille en rolle i valget om å avbryte skoleløpet. I studien benyttes begrepet bortvalg om elever i videregående skole som gjør et valg om å avslutte skolegangen helt, midlertidig eller i forbindelse med bytte av utdanningsprogram. Uttrykk slik som “bortvalg” og “avbryter” vil brukes synonymt om hverandre. Disse begrepene anvendes her som generelle betegnelser på elever som ikke følger vanlig progresjon i videregående opplæring, og dermed avviker fra ordinært opplæringsløp. Elevenes rett til å ta tre års videregående utdanning i løpet av fem år, gir rom for å slutte midlertidig eller å bytte utdanningsprogram, uten å miste muligheten til å oppnå generell studiekompetanse. Markussen, Frøseth, Lødding og Sandberg (2008) understreker at bortvalgsbegrepet omfavner en større gruppe elever og i større grad vektlegger at avgjørelsen om å avbryte skolegangen er et aktivt valg eleven selv tar. Dette står i kontrast til begrepet frafall, som kan signalisere at det å avbryte skolegangen skjer viljeløst og ukontrollert. At eleven selv foretar et aktivt valg betyr likevel ikke at valget skjer upåvirket. Det er nettopp dette som rører ved problemstillingen ved denne studien, hvor hensikten er å undersøke nettopp hva som kan ligge bak et slikt valg. Det må tas høyde for at store deler av forskning på feltet er knyttet direkte til begrepet frafall. Likevel er det grunn til å anta at det er aspekter ved frafallsforskningen som gjør seg gjeldende også for elever som har sluttet midlertidig eller byttet utdanningsprogram.

Lav gjennomføringsgrad i videregående skole har lenge vært en utbredt bekymring i norsk utdanningspolitikk. Selv om andelen elever som fullfører videregående skole har økt noe de siste årene, er det fremdeles mange elever som ikke fullfører utdanningsløpet innen fem år (Utdanningsdirektoratet, 2018). I følge tall fra Statistisk sentralbyrå (2018) var det en andel på 75 prosent av elevene som fullførte med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år i tidsperioden 2012-2017. Av disse var det ved studieforbredende utdanningsprogram 87 prosent som gjennomførte skolegangen. Av elever ved yrkesfaglig utdanningsprogrammer var det kun 60 prosent som fullførte i 2017. Elever som bytter eller avbryter utdanningsprogram underveis fullfører også i mindre grad (Hernes, 2010).

De potensielle konsekvensene som følge av å ikke gjennomføre videregående opplæring er sammensatte, og har implikasjoner både for enkeltindividet og samfunnet. I en analyse av samfunnsøkonomiske kostnader knyttet til bortvalg i videregående skole fremkommer det at dersom andelen elever som fullfører videregående skole øker fra 70 til 80 prosent, kan samfunnet spares for mellom 5,4 og 8,8 milliarder årlig (Falch, Johannesen, & Strøm, 2009). Ungdommer som velger bort videregående skole står dårligere rustet i møte med arbeidsmarkedet, og vil således ha større risiko for arbeidsledighet, mottakelse av trygdeytelser, dårligere levekår og helsemessige utfordringer (Hernes, 2010). Reegård og Rogstad (2016) påpeker at debatten omkring bortvalg har endret seg i takt med samfunnet, hvor høy utdanning stadig verdsettes mer og kravene for å komme inn på arbeidsmarkedet øker. Utdanning er i dag blitt en forutsetning for å mestre livet i et samfunn som er under konstant utvikling, og hvor det stilles høyere krav til kompetanse.

Bortvalg i videregående skole må betraktes som et sammensatt og komplekst problem, hvor virkningene er flerfoldige og ulike (Hernes, 2010). Registerdata fra Statistisk sentralbyrå og Utdanningsdirektoratet gir tilgang til en nyttig oversikt over hvordan elevene fordeler seg med hensyn til gjennomføring, med detaljer som kjønn, utdanningsprogram, fylke og foreldres utdanningsnivå. Tallene gir derimot ikke utdypende informasjon utover dette om hva som kjennetegner elevene som gjør bortvalg. For å undersøke ytterligere kjennetegn og årsaker til bortvalg, vil denne studien tilnærme seg tematikken gjennom et prosessperspektiv.

1.2 Studiens formål og problemstilling

Denne studien omfatter elever som har gjort et bortvalg i videregående skole i løpet av VG1 eller VG2. Studien bygger på datamateriale fra forskningsprosjektet “Livet i skolen”, som er et samarbeid mellom NTNU og Trøndelag fylkeskommune. Det foreligger allerede forskning på elevers intensjon om å slutte, men vi vet lite om de elevene som faktisk har valgt å avbryte utdanningen. Det er nettopp disse elevene som er i fokus i denne studien.

Med datamaterialet vi har benyttet kan vi ikke med sikkerhet si om elevene som gjorde bortvalg faktisk kom tilbake og fullførte videregående innen normert tid, byttet utdanningsprogram/skole eller ikke fullførte i det hele tatt. Vi tenker likevel at det finnes ulike grunner til at elever velger å avbryte utdanningsløpet, og det er dette vi vil utforske i denne studien. Målet med studien er økt kunnskap om de som avbryter sitt utdanningsprogram. Vi ønsker å bidra til å gi mer forståelse av hvem disse elevene er, og gi mer beskrivende informasjon om disse elevene enn hva eksisterende registerdata kan gi oss. Gjennom analyser av data tilhørende denne gruppen får vi mulighet til å fortelle noe av deres historie. Vi ønsker dermed å undersøke hva som kan ligge bak valget om å avbryte skolegangen, og hva som karakteriserer disse elevene.

For å undersøke hvilke faktorer som kan ligge forut elevers bortvalg, har vi valgt å benytte oss av Tintos (1987) modell om bortvalgsprosessen som teoretisk rammeverk. Modellen illustrerer bortvalg som et samspill mellom elevenes bakgrunnsfaktorer og tidligere erfaringer, samt akademiske faktorer og sosiale faktorer i møte med skolen. Når det gjelder elevenes bakgrunnsfaktorer har vi valgt å se på kjønn og mors utdanning, da det er dette vi har hatt tilgang på i datasettet. Med akademiske faktorer peker Tinto (1987) på elevenes opplevelser i skolen, og av skolearbeidet, i form av mestring, utfordringer, samt grad av integrering og deltakelse i undervisningen. I vårt datasett har vi hatt muligheten til å undersøke betydningen av utdanningsprogram, skoleprestasjoner, fravær og indre motivasjon. Vi antar at disse faktorene er av betydning for elevenes akademiske opplevelse i skolen, og dermed også for bortvalg. Sosiale faktorer dreier seg om hvordan elevene opplever samværet med medelever og lærere, i form av tilhørighet, inkludering og støtte. Vi har dermed valgt å undersøke om medelevstøtte og lærerstøtte har betydning for bortvalgsbeslutningen. De ovennevnte faktorene vil i tråd med Tintos (1987) modell påvirke elevenes mål og intensjoner. Vi vil derfor også undersøke om elevens intensjon om å slutte har sammenheng med faktisk bortvalg. En grundigere redegjørelse for modellen vil presenteres under kapittel 2.2 Derfor, med utgangspunkt i Tinto (1987) har vi formulert følgende problemstilling:

“Hvilke faktorer (bakgrunnsfaktorer, akademiske faktorer og sosiale faktorer) har sammenheng med bortvalg i VG1 og VG2 i gamle Sør-Trøndelag fylke?”

Problemstillingen vil bli utforsket gjennom fire forskningsspørsmål som vil danne grunnlaget for våre hypoteser. Forskningsspørsmålene er da også i tråd med Tintos (1987) modell om bortvalg:

1. Har elevenes bakgrunnsfaktorer i form av kjønn og mors utdanning betydning for bortvalgsbeslutningen?
2. Har akademiske faktorer i skolen i form av utdanningsprogram, skoleprestasjoner, fravær og indre motivasjon betydning for bortvalgsbeslutningen?
3. Har sosiale faktorer i skolen i form av lærerstøtte og medelevstøtte betydning for bortvalgsbeslutningen?
4. Har elevens intensjon om å slutte betydning for bortvalgsbeslutningen?

Som fremtidige spesialpedagoger anser vi det som viktig å stille disse spørsmålene for å øke kunnskapen rundt bortvalgsproblematikken. Gjennom dette kan en få dypere innsikt i hva som ligger bak elevers valg om å avbryte utdanningsprogram. Med tanke på at det er sammenheng mellom det å avbryte utdanningsprogram og fullføre videregående opplæring, så kan vår studie potensielt bidra til å skape bedre forutsetninger for å forebygge slike avbrudd og øke gjennomstrømningen i videregående skole. Nytteverdien av formell kompetanse er større enn noen gang, og for mange er det også en forutsetning for å få innpass på arbeidsmarkedet, samt å oppnå sosial tilhørighet. I en rolle som spesialpedagog vil vi kunne ha mulighet til å gjøre en forskjell for ungdommer som av ulike grunner har utfordringer med å gjennomføre utdanningsløpet. Vi håper at vår nysgjerrighet og interesse omkring hva som ligger bak elevers valg om å avbryte skolegangen bidrar til at denne studien kan gi nyttig kunnskap angående bortvalgsproblematikken.

1.3 Studiens oppbygging

Studien er delt inn i seks kapitler. Første kapittel starter med begrepsavklaring, deretter introduseres studiens tema og aktualitet. Her presenteres også problemstillingen sammen med underliggende forskningsspørsmål, samt avgrensning av studien. Kapittel to inneholder relevant teori og tidligere forskning, som vil danne grunnlag for statistiske analyser, diskusjon og besvarelse av problemstillingen. Her vil også studiens hypoteser presenteres. I kapittel tre redegjøres det for metodiske valg, da i form av forskningsdesign, utvalg, måleinstrumenter og kvalitetssikring, statistiske analysemetoder og etiske vurderinger. Kapittel fire inneholder resultater fra studiens analyser, herunder bivariat logistisk regresjon, t-tester, korrelasjonsanalyser og multivariat logistisk regresjon. I kapittel fem drøftes studiens hypoteser og forskningsspørsmål i lys av våre funn, presentert teori og tidligere forskning. Hovedfunn vil presenteres i kapittel seks, sammen med en oppsummerende avslutning, studiens begrensninger, refleksjoner rundt egen forskning og avslutningsvis forslag til videre forskning.

2 Teori

I dette kapitlet vil vi redegjøre for ulike teoretiske perspektiver og tidligere studier knyttet til studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Kapitlet starter med en fremstilling av Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell. Her vil vi i hovedsak utdype mikro- og mesosystemet, da det er elevene, og samspillet mellom elevene og skolen som står sentralt i denne studien. Vi har valgt denne modellen på bakgrunn av at de øvrige modellene som presenteres bygger på et slikt økologisk syn. Deretter følger en redegjørelse for bortvalg i et prosessperspektiv, da i lys av Tintos (1987) og Rumbergers (2011) modell. Videre vil vi følge Tintos (1978) modell når vi gjennomgår tidligere forskning på bortvalg. Her vil vi redegjøre for hvilken betydning elevenes bakgrunnsfaktorer, samt akademiske faktorer og sosiale faktorer kan ha for bortvalg.

2.1 Utviklingsøkologisk modell

Når denne studien har til hensikt å undersøke årsaker til, og karakteristika ved elever som gjør et bortvalg i videregående, er det flere faktorer som kan tenkes å bidra til dette valget.

Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell vil her bli benyttet for å illustrere hvordan miljøfaktorer henger sammen og påvirker hverandre, da det er grunn til å anta at det finnes ulike årsaker skapt av systemet rundt barnet som kan føre til et bortvalg. Miljøfaktorene gjelder alt fra storsamfunnet til individets umiddelbare kontekst i hverdagen. Det er samspillet og påvirkningsprosessen mellom individ og miljø som står sentralt i utviklingsøkologisk teori, og Bronfenbrenner (1979) skiller mellom mikro-, meso-, ekso- og makrosystem for å forklare nettopp dette.

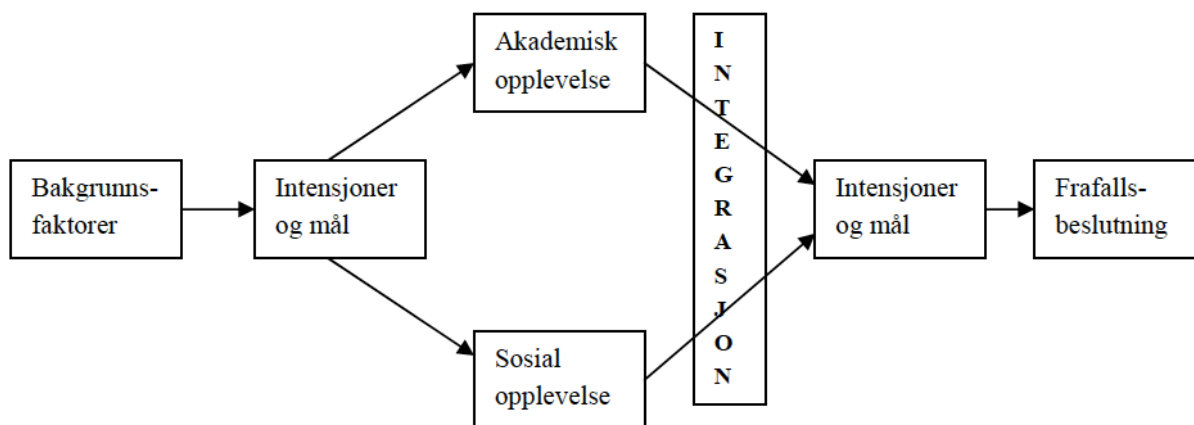
Mikrosystemet beskrives som et mønster av roller, aktiviteter og interpersonlige relasjoner som individet opplever gjennom sin utvikling i en gitt setting (Bronfenbrenner, 1979). I slike settinger vil individet påvirkes direkte. Bronfenbrenner (1979) påpeker at mikrosystemet er et sted hvor personer deltar i ansikt-til-ansikt-interaksjon og som kan foregå i daglige arenaer som i hjemmet, fritidsarenaer og skolen. Skolen er en arena i mikrosystemet som bidrar til å påvirke barn og unges muligheter for utvikling. Et *mesosystem* oppstår når barnet inntreier i et nytt mikromiljø, utenfor kjernefamilien. Mesosystemet består av sammenhengen mellom to eller flere settinger

hvor personen aktivt deltar, og innebærer en interaksjon og samarbeid mellom ulike mikrosystem som barn og unge befinner seg i. Dette vil eksempelvis være relasjoner i hjemmet, skolen, naboer, jobb og det sosiale livet (Bronfenbrenner, 1979). *Multisetting participation*, eller deltakelse, er den mest grunnleggende sammenkoblingen mellom to settinger, da minst én begivenhet kreves for et mesosystem. Dette oppstår når en person er aktiv deltager i mer enn én setting, for eksempel når elever bruker tid både i hjemmet og i skolen. Eksistensen av et slikt nettverk, og dermed også mesosystem, etableres når personen inntreer en ny setting (Bronfenbrenner, 1979). Dette viser viktigheten av å ikke utelukkende studere et begrenset nærmiljø, men å studere flere samtidig (Bø, 1985). Mesosystem som fremmer positiv utvikling hos elever har visse egenskaper, i form av positive, rike og mangfoldige forbindelser mellom de ulike mikrosystemene, hvor disse fremmer og deler felles mål og verdier. Fra et skoleperspektiv skjer dette eksempelvis når foreldre har gjensidige samhandlinger med skolens ansatte, der alle deler et ansvar for å fremme barnets akademiske og sosiale vekst (Bouchard & Smith, 2017).

Eksosystemet refererer til en eller flere settinger som ikke nødvendigvis involverer individet som en aktiv deltaker, men er hendelser som kan ha en direkte eller indirekte påvirkning. (Bronfenbrenner, 1979). Systemfaktorer som kan påvirke skolemiljøet som eleven er en del av, da i mikro- og mesosystemet, kan være de rammer og ressurser som skolen blir tildelt (Rønningen, 2006). Forhold på *makronivå* er overordnede nivåer, og vil også her få direkte eller indirekte konsekvenser for barnets møte med sine nærmiljøer (Bronfenbrenner, 1979). Dette gjelder for eksempel politiske valg, som kan ha betydning for virksomheten i barnehage og skole, og dermed en direkte påvirkning på elevene (Bø, 1985). Bronfenbrenner (1979) betegner overganger fra et system til et annet som økologiske overganger. Disse overgangene betraktes som risikofylte og kritiske perioder for individet. Slike endringer som økologiske overganger representerer kan bringe med seg både utfordringer og muligheter. Overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole kan betraktes som en form for økologisk overgang, hvor ungdommen inntreer i et nytt miljø og dermed får en ny posisjon i systemet.

2.2 Bortvalg i et prosessperspektiv

Utvikling av gode og effektive tiltak for å redusere bortvalg krever at en forstår hva som ligger bak et slikt valg. Det er utfordrende å identifisere hvilke faktorer som fører til bortvalg, da dette er svært sammensatt og preges av individuelle variasjoner. Å avbryte utdanningsløpet kan betraktes som slutt punktet i en prosess som har startet tidlig hos eleven (Rumberger, 2011). Rumberger (2011) påpeker at en stor andel av elever som slutter på skolen ikke gjør dette spontant, men at mønster av økt fravær og svake skoleprestasjoner kommer til syne før dette valget tas. Ved å betrakte bortvalg som en prosess kan en få innsikt i en rekke ulike faktorer som ligger forut valget om å avbryte utdanningen. Tinto (1987) har utviklet en longitudinell modell med hensikt å beskrive og forklare bortvalgsprosessen. Modellen bygger på en økologisk forståelse ved å illustrere bortvalg som et samspill mellom elevens bakgrunn og tidligere erfaringer, samt opplevelser i møte med skolen.



Figur 1. Tintos modell om bortvalgsprosessen (Hovdhaugen, Frølich, & Aamodt, 2008)

Bortvalgsprosessen vil i følge Tinto (1987) i første omgang påvirkes indirekte av bakgrunnsfaktorer slik som kjønn, intellektuelle evner, grunnskolepoeng og foreldres utdanning. Disse bakgrunnsfaktorene vil ha betydning for hvilke intensjoner og mål eleven har angående fremtidig skolegang. To dimensjoner ved skolen vil videre påvirke elevens valg om å fortsette på skolen eller ikke; en akademisk dimensjon og sosial dimensjon. Disse dimensjonene omfavner akademiske faktorer og sosiale faktorer som har betydning for elevenes opplevelse i skolen.

Sosiale faktorer sikter til hvordan eleven opplever samværet med medelever og lærere på skolen, i form av tilhørighet, inkludering og støtte. Akademiske faktorer omhandler elevens opplevelser ved lærestedet og av skolearbeid, slik som mestring og utfordringer, samt om eleven føler seg integrert og deltakende i undervisningen (Mjaavatt & Frostad, 2014; Rumberger, 2011; Tinto, 1987). Tinto (1987) påpeker at eleven til en viss grad må være integrert enten i den sosiale eller akademiske dimensjonen for å bli værende i skolen. Elevens opplevelse av skolen vil således virke inn på videre intensjoner og mål, hvor negative opplevelser kan bidra til at eleven utvikler en intensjon om å slutte på skolen. Tidligere forskning har vist at det er sammenheng mellom intensjon og handling (Ajzen, 2011; Freney & O'Connell, 2012), noe som gir grunn til å tro at elever med høy intensjonen om å slutte vil ha økt sannsynlighet for å faktisk gjøre et bortvalg. Tinto (1987) argumenterer for at elevenes sosiale og akademiske opplevelse i skolen vil være av større betydning for bortvalgsprosessen enn bakgrunnsfaktorene elevene har med seg inn i skolen. Modellen vektlegger således hvordan elevenes subjektive opplevelse av sosial og akademisk integrering har betydning for hvilken relasjon elevene utvikler til skolen. (Hovdhaugen m.fl., 2008; Tinto, 1987).

En annen nyttig tilnærming til bortvalg kan vi finne hos Rumberger (2011), som i likhet med Tinto (1987) illustrerer bortvalgsprosessen fra et økologisk perspektiv. Rumberger (2011) utviklet modellen på bakgrunn av tidligere teoretiske rammeverk og empirisk forskning, og understreker viktigheten av å inkludere kontekst når en søker å forklare elevens erfaringer og faktorer knyttet til bortvalg. Modellen skiller mellom to hovedgrupper av faktorer; individuelle og institusjonelle. Individuelle faktorer er direkte tilknyttet elevene, og består av undergruppene bakgrunn (demografi, helse, tidligere prestasjoner og erfaringer), holdninger (mål, verdier og selvoppfatning), atferd (engasjement, avvikende atferd og sosial atferd) og resultat (faglige prestasjoner, utholdenhet og progresjon). Modellen viser videre at elevenes individuelle faktorer påvirkes av tre institusjonelle kontekster; familien (struktur, ressurser og praksiser), skolen (elevsammensetning, strukturer, ressurser og praksiser) og samfunnet (sammensetning og ressurser). Rumberger (2011) påpeker at forholdet mellom de ulike faktorene i modellen er gjensidig, heller enn lineær. Med dette er det tydelig at også denne modellen betoner samspillet mellom individ og miljø, og illustrerer at det er en rekke faktorer som potensielt kan påvirke elevenes valg om å avbryte skolegangen.

2.3 Risikofaktorer for bortvalg

Risikofaktorer regnes som en fellesbetegnelse på forhold som øker sjansen for en negativ utvikling, og kan innebære faktorer som både rører ved individet direkte, eller er av sosialt/kulturelt opphav. Beskyttelsesfaktorer vil være medvirkende på å dempe sannsynligheten for at personen utvikler vansker når det er rammet av risikofaktorer. Både risiko- og beskyttelsesfaktorer omfatter blant annet mentale, genetiske, miljømessige og sosiale faktorer (Kvelling, 2016; Reneflot m.fl., 2018). Som tidligere nevnt er årsakene til bortvalg sammensatt. Det er likevel noen risikofaktorer for bortvalg som synes å være mer fremtredende enn andre. Nasjonale og internasjonale studier av bortvalg har identifisert flere risiko- og beskyttelsesfaktorer som er av betydning for om elever blir værende i skolen eller ikke. I denne teoridelen vil vi ta utgangspunkt i Tintos (1978) modell som teoretisk referanseramme, da den tar hensyn til hva eleven har med seg inn i skolen i form av bakgrunnsfaktorer, samt hvordan eleven opplever møtet med skolen. Dette gir oss mulighet til å integrere både individperspektivet og systemperspektivet i redegjørelsen for hvilke faktorer som virker inn på bortvalgsbeslutningen.

2.3.1 Bakgrunnsfaktorer

Det finnes en rekke bakgrunnsfaktorer som er vist å ha betydning for om elever velger å avbryte skoleløpet i videregående opplæring. Tinto (1987) viser i sin modell at bortvalgsprosessen i første omgang påvirkes indirekte av elevenes bakgrunnsfaktorer. Vi vil derfor kort redegjøre for betydningen av kjønn og sosioøkonomisk status før vi videre følger Tintos (1987) modell for hvordan akademiske faktorer og sosiale faktorer kan påvirke bortvalgsbestutningen.

Kjønn

Det er færre gutter enn jenter som fullfører videregående utdanning på normert tid (Utdanningsdirektoratet, 2017) Tall fra Statistisk sentralbyrå (2018) viser at det er ved guttedominerte yrkesfaglige utdanningsprogram at andelen elever som gjør bortvalg er størst. Dette betyr ikke nødvendigvis at gutter har størst sannsynlighet for å gjøre bortvalg, da en rekke studier belyser at kjønnsforskjellene nyanseres når det tas hensyn til andre forhold enn kjønn (Byrhagen, 2006; Markussen m.fl., 2008; Rumberger, 2011). I følge Vogt (2008) kan konstruksjon av bortvalg som et kjønnsproblem føre til at sammenhengene mellom bortvalg og

sosial bakgrunn usynliggjøres. Bortvalg skjer ofte i overgang til læretid, og hvem som får lære plass baseres på elevenes karakterer, noe som igjen påvirkes mer av sosial bakgrunn enn av kjønn. Vogt (2008) påpeker videre at *“den institusjonelle kontekst på yrkesfag er et viktig utgangspunkt for forståelse av kjønnsforskjeller i frafall”*.

Tre av fire elever som gjør et bortvalg i videregående skole starter på yrkesfag, noe som har nær sammenheng med at yrkesfaglig utdanningsprogram er den mest kjønnssegregerte delen av vårt utdanningssystem. I studieretningers grad av kjønnsdominans er det klare forskjeller i bortvalg, og i de kvinnedominerte eller kjønnsnøytrale yrkesfaglige utdanningsprogrammene, er bortvalget lavt eller moderat. I yrkesfag har læreplasser vært et begrenset gode i videregående skole, og utfordringer knyttet til å få en slik plass er sentralt for å kunne forstå det høye bortvalget. Det er større strukturelle hindringer for elever i de mannsdominerte fagene, enn for elever i andre utdanningsprogram, på sin vei mot kompetanse. På denne måten er sammenhengen mellom bortvalg og kjønn tydelig knyttet til kjønnssegregeringen i yrkesfaglig videregående skole (Vogt, 2008). I en litteraturstudie gjennomført av Rumberger (2011) ble sammenhengen mellom kjønn og bortvalg undersøkt. Funnene indikerte forskjeller i utfallene, avhengig av hvilke faktorer det ble kontrollert for. I studier hvor det kun ble kontrollert for bakgrunnsfaktorer, hadde jenter lavere risiko for bortvalg, mens studier som kontrollerte for faktorer som holdninger, atferd og prestasjoner, viste at jentene hadde høyere risiko for bortvalg. Det er derfor nødvendig å se betydningen av kjønn for bortvalg i en større kontekst. Dermed er det interessant å undersøke om kjønn er av betydning for bortvalsbeslutningen, selv etter det er kontrollert for andre faktorer, slik som sosioøkonomisk status, akademiske faktorer og sosiale faktorer.

Sosioøkonomisk bakgrunn

Foreldres sosiale posisjon, inntekt og utdanningsnivå kan ha betydning for barn helt inn i voksen alder. Dette viser hvordan sosioøkonomisk status ofte reproduseres og forsterkes over generasjoner (Frønes & Strømme, 2014). Markussen, Frøseth og Sandberg (2008) fulgte 9749 ungdommer ut av grunnskolen, inn i, gjennom og ut av videregående skole. Rapporten belyser at foreldres utdanningsnivå og familiebakgrunn har effekt på elevenes skoleprestasjoner, og dermed en indirekte effekt på gjennomføring av videregående skole. Det påpekes videre at effekten av hver enkel bakgrunnsvariabel, slik som kjønn, bosituasjon, foreldres utdanningsnivå og holdning

til skole var relativt svak. Likevel, når disse faktorene virker sammen, vil de ha stor betydning for elevenes skoleprestasjoner.

Huitfeldt m.fl. (2018) påpeker at elever med gode resultater fra grunnskolen i snitt har høyere utdannede foreldre. Slike bakgrunnsfaktorer vil påvirke holdninger og ambisjoner, samt hvilket utbytte eleven får av grunnskolen og videregående skole (Markussen m.fl., 2008). Dette gjenspeiles også i Bakken, Frøyland og Slettens (2016) rapport som belyser sosiale forskjeller blant ungdom i Norge. I rapporten fremkommer det at foreldre med høyere utdanning i større grad snakker med ungdommen om skolen, hjelper til og viser større interesse for skolearbeidet. En statistisk oversikt over gjennomføring i videregående skole fra statistisk sentralbyrå (2018) tydeliggjør også sammenhengen mellom foreldres utdanning og gode resultater i grunnskolen. Tallene viser her at 30,1 prosent av elever som sluttet underveis i videregående fra perioden 2012-2017 rapporterte at en eller begge foreldrene hadde grunnskoleutdanning, og kun 5,3 prosent hadde lang høyere utdanning. At mor og far er i arbeid, har også vist å gi en positiv effekt på grunnskolekarakterer. Karaktersnittet er her noe høyere enn for elever hvor én eller ingen av foreldrene ikke er i arbeid (Markussen m.fl., 2008). Sosioøkonomisk bakgrunn virker til å ha stor betydning for elevenes holdninger og skoleprestasjoner, og en kan på bakgrunn av forskningen som er presentert anta at det kan være sammenhenger mellom foreldrenes utdanningsnivå og gjennomføring i videregående skole. Elevenes sosioøkonomiske bakgrunn blir målt gjennom mors utdanningsnivå i denne studien.

2.3.2 Akademiske faktorer

Et grunnleggende opplæringstilbud skal gjelde for alle elever, og det krever en differensiering som omfavner alle på en god og motiverende måte. Tilbudene må være brede ved tanke på teoretiske krav og læringsaktiviteter. Selv om skolen har som ansvar å tilpasse opplæringen som bidrar til utvikling hos elevene, uavhengig av evner og bakgrunn, er det undersøkelser som viser at skoletilbudet ikke er godt nok tilpasset alle elever (Bunting, 2015; Eriksen, 2011). Med utgangspunkt i Tintos (1987) modell om bortvalg vil vi i de følgende avsnitt undersøke teori og forskning knyttet til akademiske faktorer Herunder vil skoleprestasjoner, fravær og indre motivasjon bli presentert, da en på bakgrunn av tidligere forskning kan anta at disse faktorene er viktig for elevenes læring og vil kunne være knyttet til bortvalg.

Skoleprestasjoner

Elevenes skoleprestasjoner på videregående og deres tidligere skoleprestasjoner, i form av grunnskolepoeng, regnes som en av de sterkeste prediktorene når det gjelder bortvalg (Lamb & Markussen, 2011; Markussen, 2011; Rumberger, 1995). Grunnskolepoeng er et samlemål for alle karakterer, og danner grunnlaget for inntak til videregående skole (Statistisk sentralbyrå, 2018). Elever som gjør et bortvalg har i gjennomsnitt lavere karakterer og høyere fravær fra ungdomsskolen, sammenlignet med elever som blir værende gjennom hele utdanningsløpet. Ambisjoner om å ta høyere utdanning har positiv sammenheng med karakterer fra grunnskolen, og minsker risikoen for bortvalg (Byrhagen, 2006; Markussen, 2011; Rumberger, 2011). I følge Falch og kolleger (2010) øker sannsynligheten for å gjennomføre videregående skole med nært 30% ved økning av gjennomsnittskarakteren med ett karakterpoeng. Disse funnene indikerer at elevenes kunnskaps- og ferdighetsnivå ved starten av videregående skole er helt avgjørende for utfallet (Reegård & Rogstad, 2016).

Det er tydelig at elevenes skoleprestasjoner er tett knyttet til kompetanseoppnåelse og engasjement. Engasjement er viktig for at elever skal kunne få god faglig utvikling, og opptrer som en beskyttelsesfaktor mot fravær og bortvalg i skolen (Klem & Connell, 2009). Fredricks, Blumenfeld og Paris (2004) redegjør for tre ulike dimensjoner av skoleengasjement; *atferdsengasjement*, *emosjonelt engasjement* og *kognitivt engasjement*. Atferdsengasjement er tanken om deltakelse. Dette inkluderer innsats og involvering i sosiale og akademiske aktiviteter, hvilket blir ansett som viktig for positive akademiske utfall. Den emosjonelle delen i engasjement innebærer blant annet relasjoner til lærere og medelever, og vil på denne måten antas å danne et bånd til skolen. Kognitivt engasjement er knyttet til investering i arbeidsoppgaver, selvregulering og hardt arbeid. Elever som rapporterer å oppnå alle de tre formene for engasjement, er mindre sannsynlig å avbryte skolegangen (Fredricks m.fl., 2004; Wang & Eccles, 2012).

En sentral utfordring i skolen er å få elevene aktivt engasjerte i fag, egen utvikling og læring (Havik, 2017). Skoleprestasjoner og engasjement påvirker hverandre gjensidig, i form av at flinke elever engasjerer seg og identifiserer seg med skolen, hvorpå engasjerte elever som identifiserer seg med skolen også presterer. Omvendt ser man at elever med liten deltakelse har svakere prestasjoner, og dermed også svakere identifikasjon med skolen (Reegård & Rogstad, 2016).

Studier peker på at slike prosesser starter tidlig i barns liv, hvor elevenes bakgrunnsforhold er av betydning både for utbytte av ungdomsskolen og påvirker utfallet av videregående opplæring.

Jimerson og kolleger (2000) fulgte elever fra førskolealder, gjennom grunnskole og videregående, og deretter inn i arbeid eller høyere utdanning. Resultatene fra denne studien demonstrerer sammenheng mellom faktorer som elevenes tidligere omgivelser, sosioøkonomisk status, skoleprestasjoner og relasjon til medelever med bortvalg i videregående skole. Slik kan bortvalg forstås som sluttpunktet i en prosess som kan ha startet allerede i barneskolen, hvor eleven ikke identifiserte og engasjerte seg i skolen. En konsekvens av dette er svake skoleprestasjoner som reproduseres og forsterkes gjennom årene, hvor siste utvei for eleven er bortvalg (Finn, 1989; Markussen, 2011; Rumberger, 2011). Det er verdt å nevne at elevenes skoleprestasjoner ikke utelukkende er knyttet til eleven selv, da læringsmiljøet også spiller en sentral rolle. Faktorer i læringsmiljøet kan påvirke elevenes skoleprestasjoner indirekte, slik som grad av variasjon, og tilpasset opplæring i form av arbeidsmåter og vanskelighetsgrad. Disse faktorene har betydning for elevenes engasjement, mestringsopplevelser, motivasjon og innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2005). På bakgrunn av den tidligere forskningen vi har presentert kan man anta at sammenhengen mellom elevenes skoleprestasjoner og sannsynligheten for å fullføre videregående skole er sterkt knyttet sammen.

Fravær

Fravær kan antas å være knyttet både til sosiale faktorer og akademiske faktorer. I denne studien har vi valgt å plassere begrepet under akademiske faktorer, da høyt fravær vil ha konsekvenser for i hvilken grad eleven er deltakende og inkludert i undervisningen. Over lang tid har problematisk skolefravær hos ungdom blitt assosiert med ulike begrep som skulk, skolenekt, skolefobi, separasjonsangst, utstøting og skolevegring (Kearney, 2003; Olsen & Holmen, 2018). Slike ulikheter har ført til mangel på konsensus om vurdering og definisjon. Kearney (2003) benytter derfor begrepet skolenektingsatferd (school refusal behavior) som et paraplybegrep, nettopp for å få en sammenslutning av begrepet fravær. Begrepet refererer til barnets motivasjon til å komme på skolen, eller vanskeligheter med å forbli i klassen en hel dag. Denne teoretiske definisjonen av skolenektingsatferd ble utformet for å omfatte tidligere beskrivelser av denne populasjonen ungdom.

Undersøkelser viser at sannsynligheten for frafall i videregående har en sammenheng med høyt fravær på ungdomsskolen (Kaspersen, Bungum, Buland, Slettebak, & Osborg Ose, 2012). De fleste elever deltar i skolen uten problemer, men likevel er det noen som dropper timer, kommer for sent, dropper en hel skoledag eller er fraværende over en lengre tidsperiode. Fravær i videregående kan føre til kortsiktige og langsiktige konsekvenser. Kortsiktige konsekvenser kan inkludere dårligere skoleprestasjoner, mens langsiktige kan innebære mer alvorlige negative effekter på skoleprestasjoner, frafall, sysselsettingsproblemer, svekket sosial funksjon og psykiske problemer (Havik, Bru, & Ertesvåg, 2015). I en undersøkelse av Kaspersen m.fl (2012) ble sammenhengen mellom fravær og motivasjon undersøkt blant ungdomsskoleelever. Felles for mange av elevene var at de opplevde ungdomsskolen som ensidig, repeterende og relativt demotiverende. Elevene etterlyste mer variasjon og en mer praksisrettet undervisning. For enkelte av elevene i undersøkelsen, var fravær i ungdomsskolen en mestringsstrategi knyttet til situasjoner i skolen de anså som meningsløse. Like etter oppstart i videregående oppga flere av deltakerne at de forventet en annen fraværstatistikk på videregående, og at de her måtte “skjerpe seg”. Denne undersøkelsen ga videre grunn til å problematisere forholdet mellom atferd og holdning med hensyn til fravær. Forholdet mellom holdning og atferd viste seg her å gjelde for de fleste elevene, da de ga uttrykk for at fravær var ansett som dumt og en negativ handling (Kaspersen m.fl., 2012).

Forekomsten av fravær i videregående skole kan knyttes til endringer elever opplever i overgangen fra ungdomsskolen. Videregående skole stiller høyere krav til selvstendighet sammenliknet med kravene elevene møter i ungdomsskolen. Nivået elevene møter på videregående skole er i mindre grad ordnet for å kunne gi støtte i videreutviklingen av den akademiske atferden, samt at lærerne i mindre grad er trent for å bistå i denne utviklingen. Da oppfølgingen av elevene ikke er like tett som i tidligere trinn, vil overgangen til en slik selvstendighet i mange tilfeller føre til økende fravær (Markussen m.fl., 2008). Fravær har altså nær sammenheng med både skoleprestasjoner, trivsel og hvordan elevene opplever overgangen til ungdomsskolen. I tråd med Tinto (1987) kan slike faktorer være av betydning for elevenes bortvalgsbeslutning.

Indre motivasjon

Selv om årsakene til bortvalg i videregående skole er sammensatt, poengteres det i NOU 2018:15 at den vanligste grunnen til at elever ikke gjennomfører, er manglende motivasjon. Deci og Ryan (1985) definerer motivasjon som “prosessen som gir energi og retning til atferd”. Energi referer her til menneskelige behov, og retning er handlingene som fører til at behovene blir oppfylt. Motivasjonsteoretikere skiller gjerne mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon oppstår når en handler på bakgrunn av interesse, og hvor det ikke foreligger belønninger som følge av handlingen. Ytre motivasjon vil på sin side innebære handlinger som utføres fordi en ønsker å oppnå belønning eller unngå straff (Deci & Ryan, 1985). I følge Deci og Ryan (1985) har mennesker tre medfødte behov, hvor disse har betydning for vår indre motivasjon; behovet for autonomi, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet. Oppfyllelse av disse behovene vil gi individet en indre kraft, eller indre motivasjon.

Motivasjon er sterkt knyttet til involvering og medbestemmelse (Kunnskapsdepartementet, 2018). I opplæringsloven går det frem at “elevene skal ta del i planlegginga og gjennomføringa for eit trygt og godt skolemiljø” (§9A-8, opplæringslova). Viktigheten av involvering og medbestemmelse for elevenes motivasjon poengteres også i en lengre studie gjennomført av Vallerand, Guay og Fortier (1997). De fant at elevenes opplevelse av autonomi påvirket i hvilken grad elevene tenkte på å slutte på skolen. Elever som opplevde lærere som autonomistøttende var mer positive til skolen sammenliknet med elever som rapporterte om mindre autonomistøtte. En konsekvens av dette var at elever som var mindre positiv til skolen også hadde lavere motivasjon, hvilket videre førte til intensjon om å slutte på skolen. Dette er i tråd med Deci og Ryans (1987) motivasjonsteori, hvor det påpekes at lærere, foreldre og skoleadministrasjonen spiller en viktig rolle i å påvirke elevens motivasjon. I hvilken grad lærere støtter elevenes autonomi eller kontrollerer deres atferd vil ha betydning for indre motivasjon. Å gi elevene autonomistøtte innebærer at de får mulighet til å ta bestemte valg og beslutninger om egen skolegang. Omvendt vil kontrollering av elevenes atferd innebære at lærere forteller elevene hva som skal gjøres og hvordan det skal gjøres, med liten respekt for elevenes egne valg og ønsker. Sistnevnte praksis vil ofte føre til redusert indre motivasjon hos elevene. Dette understreker betydningen av lærernes praksis, og hvordan det bidrar til utvikling av elevenes indre motivasjon.

2.3.3 Sosiale faktorer

Både nasjonal (Markussen m.fl., 2008) og internasjonal forskningslitteratur (Rumberger, 1995) har belyst hvordan elevenes sosiale opplevelse har nær sammenheng med gjennomføring av videregående skole. Elever som trives på skolen, yter innsats i skolearbeidet og har høye ambisjoner vil med større sannsynlighet møte på skolen, lære mer og fullføre videregående (Markussen, 2011; Rumberger, 2011). Som tidligere nevnt viser Tinto (1987) gjennom sin modell at sosiale faktorer i skolen dreier seg om hvordan elevene opplever samværet med medelever og lærere. På bakgrunn av dette vil det videre redegjøres for betydningen av sosialt nettverk og støtterelasjoner i forbindelse med bortvalg, da primært lærerstøtte og støtte fra medelever.

Det eksisterer en rekke ulike definisjoner på sosial støtte. Tardy (1985) har utviklet en teoretisk konseptualisering av begrepet sosial støtte som bygger på fem dimensjoner; retning, disposisjon, beskrivelse og evaluering, hvilke type støtte som blir gitt (emosjonell, bekreftende eller instrumentell) og nettverk. På bakgrunn av Tardys (1985) modell beskriver Malecki og Demary (2002) sosial støtte som individets opplevelse av generell støtte eller spesifikk støtte fra personer i deres sosiale nettverk, som forbedrer deres fungering og/eller kan hindre dem fra uheldige utfall. Generell og spesifikk støtte viser til atferd som inkluderer emosjonell, instrumentell, informasjons- og vurderingsstøtte. Vi har valgt å fokusere på emosjonell og instrumentell støtte, da foreliggende litteratur og forskning på elevers støtterelasjoner betoner disse aspektene.

Lærerstøtte

Kvaliteten på lærer-elev-relasjonen er av stor betydning for elevers læringsresultater og atferd. Forskning peker på at positive relasjoner mellom lærer og elev er en sentral faktor for elevenes motivasjon, og bidrar til å redusere risikoen for bortvalg (Barile m.fl., 2012; Lee & Burkam, 2003; Rumberger, 2011). For en lærer er etisk praksis sentralt, og gir refleksjonsgrunnlag og retning for prioriteringer som videre kan medføre et trygt, troverdig og rettferdig læringsmiljø for elevene (Befring, 2004). Begrepet læringsmiljø kan ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018, s195) defineres som “*alt som har betydning for elevenes opplevelse av skolen og for deres læring i skolen*”. Dette inkluderer det som skjer innenfor skolens rammer, og forhold som ligger utenfor.

Tilpasset opplæring og differensiering gjør seg gjeldende for et godt læringsmiljø, og inkluderer blant annet forståelse, opplevd mestring, lav konkurranse og sammenligning, opplevd verdi av lærestoffet, positiv utvikling av selvverd og attribusjon til innsats og strategi (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

I forskningslitteraturen skilles det gjerne mellom to former for støtte læreren kan gi eleven. Emosjonell støtte referer til lærerens kommunikasjon av følelsesmessig støtte som omsorg, empati og aktelse, og innebærer således elevens opplevelse av tillit, varme og respekt fra læreren. Instrumentell støtte vil på sin side relateres til at læreren gir konkret støtte, slik som faglig veiledning, tilbakemeldinger og praktiske råd til eleven (House, 1981; Semmer m.fl., 2008). Til tross for en slik teoretisk inndeling av støttebegrepet, tyder forskning på at elever ikke nødvendigvis skiller mellom emosjonell og instrumentell støtte fra lærere. Federici og Skaalvik (2014) viser til sterke korrelasjoner mellom begrepene instrumentell og emosjonell støtte i sin studie. Forskerne peker på at det er flere mulige tolkninger av denne sterke korrelasjonen. En forklaring på dette kan tilskrives lærerens egenskaper. Lærere som bryr seg både om den enkelte elevs generelle trivsel og elevens progresjon i fagene tilbyr således både emosjonell og instrumentell støtte. En annen forklaring kan være at lærere som tilbyr god instrumentell støtte også vil oppfattes som emosjonelt støttende av elevene. Når lærere hjelper elevene slik at de opplever mestringserfaringer vil dette kunne lede til at elevene opplever læreren som varm, vennlig og omsorgsfull (Federici & Skaalvik, 2014). En god relasjon vil dermed være preget av både emosjonell og instrumentell støtte.

Ved en litteraturgjennomgang fant Nordenbo med kolleger (2008) at lærere som evner å skape gode relasjoner til elevene, preget av toleranse for elevenes egne initiativer og motiver, oppnår bedre resultater med elevenes læring. Dette gjelder ikke bare undervisning i skolefagene, men også med hensyn til selvtillit, motivasjon, autonomi og sosial kompetanse. God kvalitet på lærerstøtte er ikke utelukkende viktig for elevenes læring og motivasjon, men viser seg også å være betydningsfull med hensyn til elevenes mentale helse. De Wit m.fl. (2011) fant i sin studie at elever som rapporterte om økende støtte fra lærere og medelever, også rapporterte om økende selvtillit og en reduksjon av depressive symptomer. Dette støttes av en norsk forskningsstudie gjennomført av Federici og Skaalvik (2017), hvor funnene indikerte at emosjonell lærerstøtte

korrelerte negativt med emosjonelle helseproblemer, slik som nedstemthet, angst, press og utmattelse. I hvilken grad elevene opplever lærere som støttende tyder på å ha betydning både for deres læring og mentale helse, hvilket kan antas å påvirke elevens trivsel og vilje til å gjennomføre den videregående utdanningen.

Støtte fra medelever

Skolen er en arena for både kunnskap og vennskap. Sosial deltakelse og gode relasjoner til medelever er viktig for elevenes følelse av tilhørighet. I videregående skole vil det sosiale miljøet spille en sentral rolle med hensyn til fullføring av videregående, da det er viktig for læring og utvikling, og bidrar til å forme elevenes normer og verdier (NOU 2015: 2, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2016a). I følge Estell og Perdue (2013) har det i lang tid vært forsket på betydningen av elevenes relasjon til lærere og foreldre, men kunnskapen om hvilken rolle medelever har for elevenes trivsel på skolen er begrenset. Støtte fra medelever synes å være knyttet til positive følelser overfor skolen og lærere, og antas å påvirke elevenes vilje til å gjøre skolearbeid. Berndt og Keefe (1996) fant i sin studie at elever som opplevde deres tre nærmeste venner som høyt involvert i klasseromsaktiviteter, selv ble mer involvert i løpet av skoleåret. Omvendt ble elever som opplevde at vennene forstyrret klassen i begynnelsen av skoleåret, mer forstyrrende selv i klasserommet i løpet av skoleåret. Dette belyser hvordan vennerelasjoner potensielt kan ha positiv eller negativ innflytelse på elevenes holdninger, engasjement og verdier. Dermed kan det antas at sosial støtte fra medelever kan opptre som både risikofaktor og beskyttelsesfaktor, avhengig av hvilke holdninger medelevene har.

Norske klasserom er stort sett preget av vennlig og inkluderende atmosfære med godt sosialt miljø, og flertallet av elever som omgås jevnaldrende rapporterer at de opplever å ha noen å støtte seg til (Bakken, 2018). Dette gjelder likevel ikke for alle. En rekke studier har belyst hvordan manglende sosial støtte er tett knyttet til psykiske plager (De Wit m.fl., 2011; Malecki & Demary, 2002; Rueger, Malecki, & Demaray, 2008). Elever som opplever krenkelser og mobbing på skolen, har lavere trivsel og dårligere psykisk helse. Holsen (2009) påpeker at kvaliteten på vennskapet mellom elevene synes å være viktigere enn antall venner, og at mangel på støtte fra venner er en risikofaktor for utvikling av psykiske plager.

Manglende sosial støtte kan oppleves som ensomhet for noen elever. Ensomhet kan defineres som en vedvarende følelse av emosjonelt ubehag som oppstår når en person føler seg fremmedgjort fra, misforstått eller avvist av andre, og/eller mangler egnede sosiale partnere å dele aktiviteter med, da spesielt aktiviteter som innebærer sosial deltagelse og følelsesmessig nærhet (Rook, 1984). Peplau og Perlman (1981) argumenterer for at ensomhet også dreier seg om et språk mellom hvilke relasjoner en ønsker, og hvilke relasjoner en faktisk har. På bakgrunn av dette kan en anta at elever som har venner også vil kunne oppleve å føle seg ensomme, i likhet med elever uten sosialt nettverk i skolen. Det må også påpekes at det å ikke ha et sosialt nettverk ikke er synonymt med ensomhet, da begrepet sikter til en følelse, og ikke om en har venner eller ei.

Sosial isolasjon og ensomhet kan være vanskelig å fange opp, og mange elever vil forsøke å skjule at de faktisk føler seg ensomme. Elever med tilbaketrukket atferd tenderer til å ha mindre kontakt med læreren, og dermed en dårligere lærer-elev-relasjon sammenlignet med barn som er utadvendte (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Dette kan medføre at det er utfordrende å oppdage at elever opplever ensomhet. I en forskningsstudie gjennomført av Frostad, Pijl og Mjåvatn (2015) ble det undersøkt hvilke forhold som påvirker elevenes tanker om å slutte på skolen. Resultatene fra studien indikerte at opplevelse av ensomhet var en sterkere prediktor for intensjon om å slutte, sammenlignet med aksept fra jevnaldrende og vennskap. Det kan tyde på at ensomhet er et større problem i skolen enn tidligere antatt. Dette gjenspeiles i rapporten fra Ungdata-undersøkelsen i 2018 (Bakken, 2018), hvor det går fram at selvrapporterte psykiske helseplager hos unge stadig øker, og at andelen som opplever ensomhet er den høyeste som er registrert noen gang i Ungdata. Studenundersøkelsen ShoT fra 2018 viser tilsvarende funn, hvor hele 29 prosent, altså hver fjerde student i alderen 18-30 år rapporterer psykiske plager. Det samme gjelder opplevelse av ensomhet, hvor mer enn hver fjerde student svarer ofte/svært ofte på minst ett av tre spørsmål i undersøkelsen. Slike funn indikerer at omfanget av psykiske vansker og ensomhet fortsetter også i høyere utdanning (Knapstad, Heradstveit, & Sivertsen, 2018). Det er tydelig at støtte fra medelever er viktig for elevenes trivsel på skolen, og dermed også kan være av betydning for bortvalgsprosessen.

2.4 Hypoteser basert på teorijennomgang

På bakgrunn av teorijennomgangen og tidligere forskning har vi utarbeidet ulike hypoteser som sier noe om hvilke funn vi kan forvente oss i studien. Vi forventer følgende:

H1 - Kjønn

Gutter har økt sannsynlighet for å gjøre et bortvalg (Statistisk sentralbyrå, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2017)

H2 - Mors utdanning

Elever som har mor med lav utdanning har økt sannsynlighet for å gjøre et bortvalg (Bakken m.fl., 2016; Huitfeldt m.fl., 2018; Markussen m.fl., 2008; Statistisk sentralbyrå, 2018)

H3 - Yrkesfaglig utdanningsprogram

Elever ved yrkesfaglig utdanningsprogram har økt sannsynlighet for å gjøre bortvalg (Statistisk sentralbyrå, 2018; Vogt, 2008).

H4 - Skoleprestasjoner

Elever med lave skoleprestasjoner har økt sannsynlighet for bortvalg (Byrhagen, 2006; Falch m.fl., 2010; Finn, 1989; Fredricks m.fl., 2004; Jimerson m.fl., 2000; Klem & Connell, 2009; Lamb & Markussen, 2011; Markussen, 2011; Rumberger, 2011).

H5 - Fravær

Høyt fravær øker sannsynligheten for bortvalg (Havik m.fl., 2015; Kaspersen m.fl., 2012; Markussen m.fl., 2008)

H6 - Indre motivasjon

Elever med lav indre motivasjon har økt sannsynlighet for å gjøre et bortvalg (Deci & Ryan, 1987; NOU 2018: 15, 2018; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997)

H7 - Lærer støtte

Elever som opplever liten grad av lærer støtte har økt sannsynlighet for bortvalg (Barile m.fl., 2012; De Wit m.fl., 2011; Federici & Skaalvik, 2014; Lee & Burkam, 2003; Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt, & Østergaard, 2008; Rumberger, 2011)

H8 - Medelev støtte

Lite medelev støtte øker sannsynligheten for bortvalg (Bakken, 2018; Berndt & Keefe, 1996; De Wit m.fl., 2011; Estell & Perdue, 2013; Frostad m.fl., 2015; Malecki & Demary, 2002; Markussen m.fl., 2008; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009)

H9: Intensjon om å slutte

Høy intensjon om å slutte er en sterk prediktor for bortvalg (Ajzen, 2011; Freney & O'Connell, 2012).

3 Metode

I dette kapittelet vil vi først beskrive valgt forskningsdesign, før utvalg og måleinstrument fra spørreskjema blir presentert. De statistiske analysene vil videre redegjøres for, før vi avslutningsvis viser etiske betraktninger knyttet til vår studie. Studiens reliabilitet og validitet blir belyst gjennom i ulike deler i dette kapittelet.

3.1 Forskningsdesign

Hensikten med denne studien er å undersøke hvilke faktorer som har betydning for bortvalg i videregående skole, og hva som kjennetegner elever som gjør bortvalg. Til dette formålet har vi valgt en kvantitativ tilnærming. Datamaterialet vi benytter oss av kommer fra et større samarbeidsprosjekt mellom Trøndelag fylke og NTNU. “Livet i skolen” (LiS) er en longitudinell studie med hensikt å kartlegge faktorer på individ- og institusjonsnivå, og er samlet inn over fire tidspunkt, fra 10. trinn til VG3 (2015-2018). Forskningsprosjektets overordnede tema er manglende gjennomføring av videregående skole og elevenes opplevelse av skolemiljøet. Prosjektet er ledet av Per Frostad, professor ved NTNU og Per Egil Mjaavatn, førsteamanuensis ved NTNU.

Datamaterialet tilknyttet LiS består både av kvalitative og kvantitative data. Vi har som nevnt benyttet oss av den kvantitative delen. Vi har valgt å fokusere på data fra VG1 (høsten 2015) og VG2 (våren 2017), da det er disse undersøkelsene det er gitt oversikter over elever som har valgt å avslutte studieløpet. Datainnsamlingen i LiS ble gjort ved at respondentene svarte på spørreskjema (vedlegg 5 og 6) i skoletiden, hvor første delen av spørreskjemaet besto av bakgrunnsspørsmål og generelle opplysninger før det videre var delt opp i ulike tema, som blant annet motivasjon, støtte, selvoppfatning, ensomhet og intensjon om å slutte på videregående skole. Forskere eller assistenter fra LiS var tilstede ved skolen under utfyllingen. Undersøkelsene var ikke anonymisert, da det var sentralt å vite om de samme elevene deltok i alle rundene. Navnene ble imidlertid fjernet etter den siste sammenkoblingen. En utfordring ved en slik datainnsamling der man har en koblingsnøkkel (navn) er at selv om elevene på forhånd ble forsikret om at svarene ikke ville bli vist til noen andre enn de som var med i prosjektet, kan det likevel ha ført til noe usikkerhet blant elevene. Det kan da være at noen elever velger ikke å svare

på alle (sensitive) spørsmål. Dette er imidlertid et mindre problem i LiS, der det er få hull i datamatriksen, og de aller fleste elevene har besvart alle spørsmål i spørreskjemaet. Det kan også være at elevene svarer slik de tror forskerne forventer av dem, eller slik de oppfatter at er sosialt ønskelig (Ringdal, 2013). Dette har vi ikke hatt mulighet til å undersøke.

3.2 Utvalg

I kvantitative undersøkelser går man gjerne i bredden i store utvalg, og en ønsker å finne resultater som gjelder for en hel populasjon. Hvorvidt en kan trekke konklusjoner om en hele populasjonen, er avhengig av representativitet, størrelse og utvalg (Field, 2013; Ringdal, 2001). Utvalget for dette forskningsprosjektet består av 3094 elever, fra 13 ulike videregående skoler i Trøndelag. Skolene som er gjort undersøkelser av er spredt over fylke, hvor åtte av disse befinner seg i Trondheim kommune, fem i nabokommuner og én lengre ut. Utvalget i vår studie betegnes som et bekvemmelighetsutvalg, da det er valgt ut på bakgrunn av tilgjengelighet. For å øke sannsynligheten for at et utvalg er representativt for populasjonen bør man velge en form for sannsynlighetsutvelgelse, der utvalget trekkes etter gitte statistiske kriterier (Ringdal, 2001). Et bekvemmelighetsutvalg er ikke et sannsynlighetsutvalg, og det må derfor utvises forsiktighet når det gjelder generalisering av funnene.

Vi har utført representativitetsanalyser og regnet ut svarprosent for å vurdere studiens ytre validitet. I vår studie har vi hatt tilgang på datamateriale som omfatter elever som har gjort bortvalg i løpet av VG1 og VG2, og elever som har blitt værende i skolen. Dette har sammenlagt blitt et utvalg på 2925 elever, hvor 83 av disse elevene har foretatt et bortvalg i løpet av VG1 eller VG2. Svarprosenten er høy, 85%, noe som anses som en god svarprosent. I representativitetsanalysen har vi tatt utgangspunkt i noen sentrale dimensjoner ved populasjonen, og sammenliknet disse med fordelingen av utvalget vårt. Bortvalgsgruppa utgjør 3,5% av utvalget vårt. Av disse var det 2% som sluttet etter VG1 og 1,5% som sluttet etter VG2. I fylkets oversikt for VG1 det samme året, var det 5,5% som gjorde bortvalg, noe som tilsier at andelen vi har i utvalget vårt er betydelig lavere enn de reelle tallene. Dette er en viktig begrensning for vår studie som vi må ta høyde for. Vi kan videre se på andre forhold som kjennetegner bortvalgsgruppa. Når det gjelder kjønn, er det ingen stor forskjell mellom gutter og jenter som

gjør bortvalg, kun en liten overvekt av gutter (av de som gjorde bortvalg var det 56% gutter og 44% jenter). I populasjonen var det derimot en liten overvekt av jenter som gjorde bortvalg. Videre var elever ved yrkesfaglig utdanningsprogram overrepresentert i populasjonen, og slik er det også i utvalget der kun 2,8% av elevene ved studieforbereende utdanningsprogram gjorde bortvalg til sammenligning med 4,3% av elevene ved yrkesfaglig utdanningsprogram. Denne forskjellen er i tråd med data vi har om populasjonen.

I representativtetsanalysen fremkommer det også at 3,8% av elevene med mor med lav utdanning gjorde bortvalg. Av elever som oppga at mor hadde høyere utdanning, var det 2,8% som gjorde bortvalg. Dette stemmer overens med tendensene vi har pekt på tidligere knyttet til foreldres utdanningsnivå og gjennomføring i videregående skole. Av elever med innvandrerbakgrunn er 3,4% av disse i bortvalgsgruppa. Sammenlignet med gruppa av etnisk norske elever, hvor det var 3,1% som gjorde bortvalg, ser vi at det ikke er noen av gruppene som er overrepresentert her. Dette speiler ikke tendensene i populasjonen, hvor tall fra Statistisk sentralbyrå (2017) viser at en av tre gutter med innvandrerbakgrunn slutter underveis i videregående skole.

At utvalget er et bekvemmelighetsutvalg, samt at selve bortvalgsgruppa utgjør en mindre andel enn hva vi ser i populasjonen bidrar til å svekke studiens ytre validitet. En medvirkende forklaring til den lave andelen kan være at det var en god del elever som sluttet i september og oktober i VG1. Disse har vi naturligvis ikke data på da undersøkelsen ble gjennomført i november. Vi ser likevel at enkelte faktorene samsvarer med hva som kjennetegner populasjonen; flere elever med mor med lav utdanning gjør bortvalg, og elever ved yrkesfaglig studieprogram er overrepresentert i bortvalgsgruppa. Det er derfor grunn til å argumentere for at resultatene våre vil kunne si noe om tendensen til elever som gjorde et bortvalg i videregående skole i gamle Sør-Trøndelag fylke, og på denne måten bidra til å gi innsikt i årsaksforholdet til hvorfor elever gjør et bortvalg.

3.3 Måleinstrument

Måling dreier seg om å knytte teoretiske begreper til empiriske indikatorer (Ringdal, 2001). Egenskaper som holdninger og verdier er vanskelig å måle, da begrepene er latente og ikke direkte observerbare. Egenskaper som kun kan måles indirekte, måles best ved bruk av sammensatte mål (Field, 2013; Ringdal, 2013). Dette vil utdypes i neste avsnitt. De sammensatte målene vi bruker i denne undersøkelsen er skalerte, hvor svarene på spørsmålene reflekterer verdiene på den latente variabelen. Allmenn kildekritikk er sentralt å se på når det gjelder dataens reliabilitet, da vi benytter oss av foreliggende data. Noe som styrker vår begrepsvaliditet er at påstandene og måleinstrumentene vi benytter oss av i denne studien er utviklet på bakgrunn av tidligere forskning og teori, samt brukt i tidligere studier. Ved å undersøke hvordan datamaterialet ble samlet inn, hvordan spørsmålene er formulert og bakgrunnen til de utvalgte variablene, vil man kunne øke studiens pålitelighet og redusere eventuelle målefeil (Ringdal, 2013).

Vårt fokus i denne studien er å se på hvilke bakgrunnsfaktorer, samt akademiske faktorer og sosiale faktorer i skolen som har betydning for bortvalgsbeslutningen. Med utgangspunkt i prosjektet “Livet i skolen” og problemstillingene/hypotesene som ble fremstilt tidligere, har vi valgt følgende variabler som vi anser å ha betydning for å gjør et bortvalg i videregående; yrkesfag, skoleprestasjoner, fravær, indre motivasjon, lærerstøtte, støtte fra medelever og intensjon om å slutte. Bakgrunnsvariabler som kjønn og mors utdanningsnivå er også med i undersøkelsen da tidligere forskning viser betydningen av disse og bortvalg i videregående skole.

Når det gjelder de ulike måleinstrumentene har vi ved noen tilfeller kombinert data fra VG1 og VG2 for å beholde flest mulig av de elevene som gjorde et bortvalg. Da utvalget besto av noen respondenter som deltok i VG1, noen som deltok bare i VG2 og noen som deltok begge år, var det vanskelig å gjennomføre en analyse kun med data fra én datainnsamling. Prosedyren med å blande data fra ulike år kan være problematisk, da det kan være systematiske forskjeller i måten elevene svarer på i VG1 og VG2. Vi anså det likevel som er riktig og viktig valg å gjøre på bakgrunn av den lave utvalgsstørrelsen på bortvalgsgruppa. Da det foreligger data både fra VG1 og VG2 for en del av elevene har vi delvis hatt mulighet til å undersøke stabiliteten i målingene;

altså hvorvidt studien er besvart på omtrent samme måte av samme respondent over flere år. Gjennom korrelasjonsanalyser fant vi middels og sterke korrelasjoner mellom svarene ved første og andre spørreundersøkelse (vedlegg 7), noe som støtter opp under valget om å kombinere data fra VG1 og VG2. Vi har også undersøkt variablene gjennom sensitivitetsanalyse der vi har sammenlignet og funnet at gjennomsnittsverdiene for variablene for de som deltar i VG1 og VG2 i stor grad ligger på samme nivå.

Variabelen skoleprestasjoner het opprinnelig grunnskolepoeng, da det var nettopp dette vi hadde som utgangspunkt i første omgang. Vi oppdaget omsider at variabelen hadde manglende informasjon, og valgte derfor å kompensere ved å bruke karaktersnitt fra tre prøver ved VG1 og VG2 hvor det manglet data. Dette valget ble tatt på grunnlag av at vi fant sterk korrelasjon ($r=0,68$) mellom grunnskolekarakterer og karakterer ved VG1 og VG2. Vi anså det som viktig å fange inn mest mulig informasjon da utvalget vårt i utgangspunktet er lite. Variabelen vil være noe upresis, men vi har undersøkt variabelen knyttet til grunnskolekarakter gjennom en sensitivitetsanalyse, og fant her at de ujusterte tallene var omtrent like. På bakgrunn av dette konstruerte vi variabelen “skoleprestasjoner”.

Variablene “lærer støtte”, “støtte fra medelever”, ”indre motivasjon” og “intensjon om å slutte” hadde alle opprinnelig noe manglende informasjon, da ikke alle elevene deltok i første runde av spørreundersøkelsen. Disse utgjorde rundt 10% av utvalget. Her valgte vi også å kombinere data fra VG1 og VG2, også her med hensikt å beholde utvalgsstørrelsen stabil. Vi kjørte derfor en korrelasjonsanalyse hvor vi fant moderat til sterk sammenheng mellom de respektive variablene i VG1 og VG2. På bakgrunn av dette valgte vi å legge inn verdiene fra påfølgende år, slik at vi kunne beholde utvalgsstørrelsen.

3.3.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål

Som tidligere nevnt benytter vi oss av sammensatte mål i denne studien. Sammensatte mål består av minst to indikatorer. Fordelen med å bruke et sammensatt mål fremfor å stole på en indikator, er at flere sider av begrepet fanges inn, blir mer fingradert og er mindre utsatt for målefeil (Ringdal, 2001). Faktoranalyse er en analyseteknikk som brukes for å identifisere grupper eller sett av variabler, samt å undersøke dimensjonaliteten av et sammensatt mål (Field, 2013; Ringdal,

2001). I en prinsipal komponentanalyse, blir de originale variablene transformert til et mindre sett av lineære kombinasjoner hvor all variansen i variablene blir brukt. I faktoranalyse blir kun delt varians analysert (Pallant, 2016). I denne studien ble det gjennomført en prinsipal komponentanalyse for å undersøke målenes dimensjonalitet. Man ønsker at spørsmålene som benyttes skal være endimensjonale, hvilket betyr at de fanger kun én dimensjon av det begrepet som måles (Ringdal, 2001). I analysen benyttet vi oblimin roteringsteknikk, da det var grunnlag for å anta at faktorene kunne korrelere med hverandre. Alle komponentene i vår analyse hadde en høy faktorladning på over 0,4, og er over minstekravet (Field, 2013; Ringdal, 2013).

Cronbachs alfa er et statistisk mål på intern konsistens og er det mest brukte målet på reliabilitet (Field, 2013; Ringdal, 2001). Intern konsistens refererer til i hvilken grad items som utgjør en skala henger sammen (Pallant, 2016). Det er kun to størrelser som kan påvirke cronbachs alfa, antall indikatorer og den gjennomsnittlige korrelasjonen mellom indikatorene. På denne måten vil reliabiliteten øke med antall indikatorer og med den gjennomsnittlige korrelasjonen (Ringdal). I denne studien ble det gjort analyser for å teste reliabilitet med cronbachs alfa. Normalt beregnes en alfa på 0,7 som en nedre grense for tilfredsstillende reliabilitet. Cronbachs alfa-verdier er imidlertid sensitiv overfor antall items i en skala, slik at man bør ha en høyere alfa ved mange items enn ved få items (Clausen & Johansen, 2012; Pallant, 2016). Ved å måle cronbachs alfa, ser man at skalaene vi benytter oss av har en tilfredsstillende reliabilitet med en alfaverdi på over 0,7. I gjennomgangen av måleinstrumentene vil vi kun vise til alfa-verdien. Prinsipal komponentanalyse og cronbachs alfa finnes i vedlegg 8.

3.3.2 Bortvalg i løpet av VG1 eller VG2 (Avhengig variabel)

Denne studien søker å beskrive hvilke faktorer som har betydning for bortvalgsbeslutningen. På bakgrunn av dette skilles det mellom to elevgrupper; elever som ble værende gjennom VG1 og VG2, og elever som gjorde bortvalg i løpet av VG1 eller VG2. Informasjonen om antall elever som gjorde bortvalg er innhentet via registerdata fra Trondheim Fylkeskommune. Disse data er deretter blitt koblet til data fra spørreundersøkelsen via en koblingsnøkkel (navn). Videre vet vi om elevene har foretatt et bortvalg i VG1 eller VG2. Vi tar forbehold om at den indre validiteten i vår studie vil bli noe svekket da store deler av vår teori bygger på frafall i videregående, noe som

er ulikt definert i litteraturen, og vi ikke med sikkerhet kan si at elevene i vår studie sluttet eller byttet utdanningsprogram.

3.3.3 Kjønn (Uavhengig variabel)

Vi har benyttet kjønn som bakgrunnsvariabel i studien for å undersøke om det eksisterer kjønnsforskjeller med hensyn til bortvalg, da tall fra Statistisk sentralbyrå (2018) viser at gutter er overrepresentert når det gjelder bortvalg. Variabelen er dummykodet, hvor jente er referansekategori med verdien 0, og gutt har verdien 1.

3.3.4 Mors utdanningsnivå (Uavhengig variabel)

Foreldres utdanningsnivå har nær sammenheng med elevenes skoleprestasjoner, og dermed også for gjennomføring av videregående skole (Markussen m.fl., 2008). Skalaen for mors utdanningsnivå er basert på PISA-undersøkelsen (Lundetræ, 2012; OECD, 2009). Elevene ble bedt om å oppgi mors høyeste utdanningsnivå. Svaralternativene er utformet som en fire-delt skala, hvor 1 = grunnskole, 2 = fullført videregående skole, 3 = høyskole/universitet inntil 3 år og 4 = Høyskole/universitet mer enn 4 år. I analysene våre har vi valgt å slå sammen variabelen slik at den er dikotom; 1 og 2 representerer kategorien lav utdanning, og hvor 3 og 4 representerer kategorien høyere utdanning.

3.3.5 Utdanningsprogram (Uavhengig variabel)

Tall fra Statistisk sentralbyrå (2018) viser til at det er en betydelig høyere andel av elever på yrkesfaglig utdanningsprogram som gjør bortvalg. På bakgrunn av dette vil vi undersøke forskjeller blant elever ved studieforbereende og yrkesfaglig studieprogram når det gjelder bortvalg. Variabelen er dummykodet, hvor studieforbereende utdanningsprogram er referansekategori med verdien 0, og yrkesfaglig utdanningsprogram har fått verdien 1.

3.3.6 Skoleprestasjoner (Uavhengig variabel)

Karaktersnitt fra grunnskole, VG1 og VG2 benyttes i denne studien som et mål på elevenes skoleprestasjoner. Tidligere forskning har pekt på at elever som gjør bortvalg tenderer til å ha lavere grunnskolepoeng, sammenlignet med elever som blir værende gjennom hele skoleløpet (Byrhagen, Falch & Strøm, 2006; Markussen, 2011; Rumberger, 2011). Elevenes karaktersnitt i

grunnskolen er målt i form av samlede sum av standpunktkarakterer ved fullført grunnskole og dividert på alle karakterer. Disse data er hentet fra tidligere Sør-Trøndelag Fylkeskommune. Karaktersnitt fra VG1 og VG2 er basert på resultat fra prøver i tre fag; norsk, matematikk og engelsk. Fagene er valgt ut på bakgrunn av at disse innehar størst timeantall i videregående skole. Likevel må det tas høyde for at dette ikke gir et nøyaktig bilde av elevenes prestasjoner, da en kan ha lave karakterer i de nevnte fagene, og høye karakterer i fag som stiller andre krav til elevenes evner. Variabelen har en variasjonsbredde på 1-6.

3.3.7 Fravær (Uavhengig variabel)

Fravær kan ha betydning for elevens faglige utvikling, og vi kan på bakgrunn av tidligere forskning anta at fravær gir økt sannsynlighet for bortvalg i videregående skole (Havik m.fl., 2015). Informasjon om elevenes fraværstimer er innhentet som registerdata fra Trondheim Fylkeskommune, og er målt som antall timer eleven har vært borte fra skolen. Dette er målt på et tidspunkt før fraværsgrensen ble innført i videregående skole.

3.3.8 Indre motivasjon (Uavhengig variabel)

Det framgår i NOU 2018:15 at den vanligste grunnen til at elever ikke gjennomfører videregående er manglende motivasjon. Det kan dermed være grunn til å anta at dette også kan være tilfellet i vår studie. Det sammensatte målet som har til hensikt å måle indre motivasjon består av fire utsagn, hentet fra Deci og Ryan (1985) og Vallerand m.fl. (1992). Til sammen gir utsagnene et bilde av elevens engasjement for skolearbeidet. Skalaen er gradert fra 1 (svært usant) til 6 (svært sant). Utsagnene var som følger (alfa = 0,86):

- (1) Jeg liker å holde på med skolearbeid
- (2) Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene
- (3) Fagene vi har på skolen interesserer meg
- (4) Jeg synes skolearbeidet er lystbetont

3.3.9 Lærer støtte (Uavhengig variabel)

Positive relasjoner mellom lærer og elev er knyttet til elevens motivasjon, og bidrar til å redusere risikoen for bortvalg (Barile m.fl., 2012; Lee & Burkam, 2003; Rumberger, 2011). Elevenes opplevelse av lærer støtte er målt ved bruk av to skalaer; en for emosjonell lærer støtte og en for instrumentell lærer støtte. Skalaene er konstruert av Frostad og Mjaavatn (2015), og er basert på utsagn fra Malecki og Demaray (2002). På bakgrunn av at faktoranalysen viste en klar enfaktorstruktur, valgte vi å slå sammen skalaene, slik at det ble én skala for lærer støtte (vedlegg 8). Skalaen lærer støtte er gradert fra 1 (svært usant) til 6 (svært sant), og består av åtte påstander (alfa = 0.91)

- (1) Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg
- (2) Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte
- (3) Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til
- (4) Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål
- (5) Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner
- (6) Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har
- (7) Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår
- (8) Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det

3.3.10 Støtte fra medelever (Uavhengig variabel)

Estell og Perdue (2013) viser at støtte fra medelever synes å være knyttet til positive følelser overfor lærere og skolen, og antas derfor å være av betydning for elevens bortvalgsbeslutning. Variabelen støtte fra medelever søker å fange opp i hvilken grad elevene opplever at medelever er respektfull og hyggelige med dem. Skalaen er basert på utsagn fra Malecki og Demaray (2002). Elevene skulle svare på en gradert skala fra 1 (svært usant) til 6 (svært sant). Støtte fra medelever ble målt med fire påstander ($\alpha=0,83$):

- (1) Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg
- (2) Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg

- (3) Andre elever i klassen min sier positive ting om meg
- (4) Andre elever i klassen min behandler meg med respekt

3.3.11 Intensjon om å slutte (Uavhengig variabel)

Som nevnt tidligere, har forskning vist at det er sammenheng mellom intensjon og handling (Ajzen, 2011; Freney & O'Connell, 2012), og en kan dermed anta at elever som har gjort et bortvalg hadde en høy intensjon om å slutte i forkant av dette valget. Elevenes "intensjon om å slutte" er målt ved hjelp av syv påstander som alle uttrykker at eleven tenker på å slutte på skolen. Disse påstandene er hentet fra Valås (2001), Vallerand m.fl. (1992), samt Frostad og Mjaavatn (2018). Elevene svarte på en gradert skala som varierte fra 1 (usant) til 6 (helt sant). Intensjon om å slutte består av følgende syv påstander (alfa = 0.76):

- (1) Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på denne skolen
- (2) Jeg vurderer å slutte på skolen for å begynne å jobbe og tjene penger
- (3) Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av problemer i familien min
- (4) Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av stadige konflikter med lærerne mine
- (5) Jeg vurderer å slutte på skolen fordi det er alt for mye teori
- (6) Jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her

Det er verdt å merke seg at dette måleinstrumentet ikke nødvendigvis fanger opp alle som har en intensjon om å slutte, da påstandene kun omhandler intensjon om å slutte på skolen. Elever som har tanker om bortvalg i form av endring av utdanningsprogram vil kanskje ikke bli fanget opp her.

3.4 Statistiske analyser

Denne studien er utelukkende basert på et kvantitativt datamateriale, noe som gjorde det naturlig å anvende et dataprogram for å analysere innhentede data. Programvaren IBM SPSS (versjon 25) ble benyttet til å analysere datamaterialet. For å besvare vår problemstilling har vi gjennomført korrelasjonsanalyser, bivariat logistisk regresjonsanalyse, multivariat logistisk regresjonsanalyse og t-tester.

3.4.1 Korrelasjon

Korrelasjon benyttes for å finne sammenhengen mellom variabler, og gir et tallmessig uttrykk for styrken og retningen av denne samvariasjonen (Ringdal, 2013). Retningen på korrelasjonen kan være positiv, som innebærer at når den ene variabelen øker, vil også den andre øke. Dersom korrelasjonen er negativ vil økning av den ene variabelen medføre en reduksjon av den andre. Korrelasjonskoeffisienten varierer mellom -1 og 1, og ifølge Pallant (2016) vil en korrelasjonskoeffisient mellom .10 og .29 utgjøre en lav samvariasjon, .30 og .49 moderat samvariasjon og .50 og 1.0 en sterk samvariasjon mellom variablene.

For å se at det ikke oppstår problemer knyttet til multikollinearitet benytter vi en korrelasjonsmatrise, som gjør det mulig å oppdage disse utfordringene. Multikollinearitet oppstår dersom de uavhengige variablene korrelerer for sterkt, og kan på denne måten gi usikre resultater i regresjonsanalysen (Field, 2013). I korrelasjonsmatrisen ble det brukt ulike korrelasjonsmål, da variablene er av ulike målenivå. For å kunne studere samvariasjonen mellom variablene i vårt datasett, benyttet vi Pearsons r (korrelasjon mellom to kontinuerlige variabler), punkt biserial-r (korrelasjon for en kontinuerlig og dikotom variabel) og phi (korrelasjon mellom to dikotome variabler) (Ringdal, 2013). Korrelasjonsmatrisen blir presentert under resultater.

3.4.2 Bivariat og multivariat logistisk regresjon

En regresjonsanalyse har til hensikt å beskrive sammenhengen mellom en avhengig variabel og en eller flere uavhengige variabler (Hosmer, 2013). Gjennom bivariat logistisk regresjon kan man undersøke sammenhengen mellom en avhengig dikotom variabel, og én uavhengig variabel. Multivariat logistisk regresjon gir muligheten til å vurdere effekten av to eller flere

forklaringsvariabler på et dikotomt avhengig utfall (Pallant, 2016), og vi vil på bakgrunn av dette kunne predikere hvilken av våre kategorier deler av utvalget mest sannsynlig vil tilhøre, gitt informasjonen fra de uavhengige variablene (Field, 2013). Hensikten er altså å undersøke hvilke uavhengige variabler som vil predikere utfall på den avhengige variabelen. I vår studie vil dette innebære at utfallet for avhengig variabel enten er elever som gjør bortvalg eller elever som følger vanlig progresjon i videregående opplæring. Den avhengige variabelen er dummykodet og har verdiene 0 og 1. Selv om holdninger og verdier helst bør opptre som avhengige variabler i en regresjonsanalyse, velger vi likevel å benytte de som uavhengige, da de er basert på teori og det er hentet data fra to måletidspunkt (Ringdal, 2001).

I logistisk regresjon er odds, logit og sannsynligheter sentrale begrep (Eikemo & Clausen, 2012). Oddsratio (OR) representerer endringene i odds for å være i en av utfallskategoriene, når en prediktorverdi øker med en enhet. Det er altså forholdet mellom oddsen for at en hendelse forekommer i en gruppe, sammenlignet med en annen (Field, 2013). Logit (logaritmen til oddsratioet) er en matematisk funksjon som benyttes for å predikere sannsynligheter som kan gå nær 0 og nær 1. Vi kan altså omgjøre logiten til sannsynligheter for å få en eksakt verdi på avhengig variabel (Eikemo & Clausen, 2012). Dette vil fremkomme resultatdelen. Videre har vi oppgitt B-koeffisientene og konfidensintervall. Signifikansnivået er markert med (***, ** og *). B-koeffisientene i analysen vil kun fortelle om hvilken retning forholdet mellom variablene har, altså om de er negative eller positive. I dette tilfellet innebærer det hvilke faktorer som øker sjansen for bortvalg, og hvilke som minsker den. Negative verdier indikerer at en økning i uavhengige variabelen vil resultere i redusert sannsynlighet for bortvalg, og omvendt. CI95 er et konfidensintervall på 95%, som angir en nedre og øvre verdi. Denne verdien kan man med 95% sikkerhet si at omfatter den sanne verdien av oddsratio (Pallant, 2009).

3.4.3 T-test

T-test benyttes for å sammenligne gjennomsnittskåren fra to grupper, og forteller oss om det er en statistisk signifikant forskjell mellom gruppene som sammenlignes (Pallant, 2016). I denne studien ble det gjennomført t-test for to uavhengige utvalg for å undersøke forskjeller blant elever som gjorde bortvalg og elever som ble værende. At en t-test er statistisk signifikant betyr ikke nødvendigvis at den er praktisk signifikant. Signifikanstesting gir kun svar på om vi med

sikkerhet kan si at det er en sammenheng til stede i populasjonen, og ikke bare i utvalget. En bør derfor inkludere mål på effektstørrelse for å vurdere den praktiske nytten (Kleven & Hjordemaal, 2018). For å undersøke effektstørrelsen i de ulike t-testene i studien, ble Cohens d beregnet for hver test. Cohens d tar utgangspunkt i differansen mellom gjennomsnittene, uttrykt i standardavvik som måleenhet. For å avgjøre hvor stor effektstørrelsen er tas det utgangspunkt i Cohens (Cohen, 2013) redegjørelse for dette, hvor 0,2 tilsvarer liten effektstørrelse, 0,5 moderat og 0,8 sterk.

3.5 Etske vurderinger

Forskningsetikk er fundamentalt for vitenskapelig praksis. Forskere skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, som inkluderer at blant annet at det skal stilles krav til forskningsprosessen for å kunne sikre de som deltar selvbestemmelse og frihet (Ringdal, 2013). Datamaterialet vi benytter oss av i denne studien er allerede blitt meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (vedlegg 2), da respondentene oppga direkte og indirekte personopplysninger. Elevene fikk i forkant av undersøkelsen et informasjonsskriv om hensikten med studien, samt deres rettigheter som deltakere (vedlegg 3 og 4). Alle elevene fikk beskjed om at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen og at deltakelsen var frivillig. Kravet om informert samtykke ble på denne måten overholdt. Datamaterialet i denne studien er blitt anonymisert. I tråd med NSD sine retningslinjer har elevene blitt tildelt nummer slik at navnene hos deltakerne ikke er oppgitt. Det er ikke mulig å gjøre funn som kan spore tilbake til enkeltpersoner i publikasjoner om prosjektet, da alle er anonymisert.

Frivillighetsaspektet er likevel å nevne. Fylkeskommunen sendte på forhånd av undersøkelsen ut et informasjonsskriv til skolene der de sterkt oppfordret til deltakelse, og videreformidlingen av dette kan ha resultert i at elevene kan ha følt seg presset til å svare. Forskere har også et ansvar når det gjelder å unngå at respondentene utsettes for belastninger. Når respondentene svarer på sensitive spørsmål er det alltid en fare for at de kan synes det er ubehagelig eller vanskelig. Denne typen spørsmål kan i verste fall forsterke eller sette i gang negative tanker hos respondenten, og måten spørsmålet blir skrevet på er noe man som forsker bør tenke på (Ringdal, 2013). Ettersom vi i denne studien baserer oss på et ferdig datamateriale, vil vi ha muligheten til å

ha en objektiv tilnærming, samt et kritisk blikk i analysen av datamaterialet. Forskningsetikk består blant annet av god forskningsmetodisk innsikt, noe vi med hjelp fra veilederne våre har tilegnet oss, hvilket er positivt for forskningens troverdighet.

4 Resultater

I dette kapittelet vil resultater fra statistiske analyser presenteres. Som nevnt i metodekapittelet, var det 3,5 prosent av elevene som gjorde bortvalg i VG1 og VG2. I de følgende avsnitt skal vi se nærmere på hvilke av de mulige relevante faktorene som har betydning for bortvalg. For å undersøke dette har vi først beregnet ujusterte verdier ved å gjennomføre bivariat logistisk regresjon. Med dette kan vi se nærmere på sammenhengen mellom elever som gjør bortvalg og elever som følger ordinært studieløp. I tillegg til dette har vi snudd analysen ved å bruke t-test. Resultatene fra t-testene bidrar til å illustrere hvordan bortvalgsgruppa ser ut. Til sist har vi gjennomført en multivariat logistisk regresjon basert på faktorene med størst forklaringskraft.

4.1 Hva kjennetegner elever som gjør bortvalg?

I tabell 1 vil resultater fra bivariat logistisk regresjon presenteres. Elever som gjør bortvalg er satt som avhengig variabel. Hver enkel variabel er testet med bortvalg som avhengig variabel. Her er det altså ikke kontrollert for effekten av andre variabler.

Tabell 1 - Bivariat regresjonsanalyse

Variabler	B	OR	CI (95%)
Gutt	0,26	1,29	0,83-2,10
Mor høy utdanning	-0,33	0,72	0,47-1,12
Yrkesfag	0,96***	2,6	1,6-4,24
Skoleprestasjoner	-0,81***	0,45	0,35-0,57
Fravær	0,09***	1,01	1,01-1,01
Indre motivasjon	-0,35***	0,70	0,58-0,85
Lærer støtte	-0,36**	0,70	0,57-0,86
Elev støtte	-0,49***	0,61	0,50-0,75
Intensjon om å slutte	0,52***	1,68	1,37-2,1

Merk: *p<0.1. **p<0.05. ***p<0.01. B=B-koeffisient, OR=Oddsratio, CI95=Konfidensintervall

Bakgrunnsfaktorer

Når det gjelder kjønnsforskjeller knyttet til bortvalg, viser resultatene at gutter har en oddsratio på 1,29. Dersom man gjør en beregning av prosentvis endring i odds, fremkommer det at oddsen for bortvalg er 29% høyere for gutter enn for jenter. Merk at denne forskjellen ikke er signifikant, og kan dermed skyldes tilfeldigheter. Variabelen mor med høy utdanning har en oddsratio på 0,72, hvilket indikerer at oddsen for å gjøre bortvalg er 28% lavere for elever som har mor med høy utdanning. Mors utdanning er heller ikke statistisk signifikant.

Akademiske faktorer

Variabelen skoleprestasjoner er signifikant ($p < .01$) og har en oddsratio på 0,45. En omregning av logit til sannsynlighet viser at elever med karaktersnitt på 2 har 10% sannsynlighet for å gjøre bortvalg når det ikke kontrolleres for andre variabler. Til sammenligning vil sannsynligheten for å gjøre et bortvalg for en elev med karaktersnitt på 5 være kun 1%. Videre fremgår det av tabellen at yrkesfag også er signifikant på 0,01-nivå. Oddsratio på 2,6 viser at elever ved yrkesfag har 160% høyere odds for å gjøre bortvalg sammenlignet med elever ved studieforberedende utdanningsprogram.

Når det gjelder fravær ser vi at resultatet er signifikant ($p < .01$), og at oddsration er 1,01. Om vi gjør en omregning til prosentvis endring i odds for å undersøke hvor mye oddsen øker for bortvalg når en går fra 0 timer til 50 timer fravær, ser vi at oddsen for bortvalg økes med 64% når det ikke kontrolleres for andre variabler. Variabelen indre motivasjon er signifikant ($p < .01$), og har en oddsratio på 0,70. Det kan være enklere å snu analysen når vi skal forstå odds under 1. I dette tilfellet er oddsen for å ikke gjøre bortvalg 42% ($1/0,7$) høyere for en elev som har skåre 4 på indre motivasjon sammenlignet med en elev som har skåre 3 på indre motivasjon.

Sosiale faktorer

Lærerstøtte viser seg også å være av betydning ($p < .05$) med oddsratio på 0,70. Her er oddsen for å ikke gjøre bortvalg 42% ($1/0,7$) høyere for en elev som har skåre 4 på lærerstøtte sammenlignet med en elev som har skåre 3 på lærerstøtte. For elever som oppgir en skåre på 2 vil sannsynligheten for bortvalg være 5,9% og for elever med en skåre på 5 vil sannsynligheten for bortvalg være 2,1%. Vi ser videre at medelevstøtte er statistisk signifikant ($p < .01$), og dermed

også av betydning når det gjelder bortvalg. Oddsratioet er 0,61. Oddsen for å ikke gjøre bortvalg er dermed 63,9% ($1/0,61$) høyere for en elev med skåre 4 på medelevstøtte, sammenlignet med en elev som har skåre 3 på medelevstøtte. Omregning av logit til sannsynlighet viser at elever som oppgir skåre 2 har 9,9% sannsynlighet for bortvalg, og elever som oppgir skåre 5, har 2,4% sannsynlighet for bortvalg når det ikke kontrolleres for andre variabler.

Intensjoner og mål

Til sist i tabellen ser man at variabelen intensjon om å slutte er signifikant ($p < .01$) og har en oddsratio på 1,68. Dette utgjør 68% økt odds for å gjøre et bortvalg ved en enhets økning på skalaen for intensjon om å slutte. Omregning fra logit til sannsynlighet viser at elever som oppgir skåre på 2 har 3,3% sannsynlighet for bortvalg, mens elever med skåre på 5 derimot har 14,4% sannsynlighet for bortvalg.

4.1.1 T-test

T-tester ble gjennomført for å sammenligne elever som gjorde et bortvalg og elever som fortsatte utdanningsløpet. Av utvalget var det 2842 elever som ble værende og 83 gjorde et bortvalg. Tall nr 1 i tabellen representerer elever som ikke gjorde et bortvalg og nr 2 elever som gjorde et bortvalg i løpet av VG1 eller VG2.

Tabell 2 - T-tester

Variabler		Gjennomsnitt	Standardavvik	P-verdi	d
Skoleprestasjoner	1	4,2	0,8	,000	0,9
	2	3,5	0,8		
Fravær	1	56,1	56,6	,000	0,9
	2	126,1	98,4		
Indre motivasjon	1	3,6	1,1	,001	0,6
	2	3,2	1,1		
Lærer støtte	1	4,3	1	,000	0,5
	2	3,9	1,2		
Elev støtte	1	4,8	0,9	,000	0,4
	2	4,3	1,2		
Intensjon om å slutte	1	1,5	0,7	,000	0,6
	2	2	1		

Merk: 1= Elever som ikke gjorde bortvalg, 2= Elever som gjorde bortvalg i løpet av VG1 eller VG2

Akademiske faktorer

Når vi sammenligner skoleprestasjoner mellom elever som gjorde bortvalg og elever som ble værende, viste det å være en signifikant forskjell mellom gruppene ($p < .01$). I tabellen framgår det at elever som ikke gjorde bortvalg ($M = 4,2$, $SD = 0,8$) i gjennomsnitt hadde nær et helt karakterpoeng høyere sammenlignet med elever som gjorde bortvalg ($M = 3,4$, $SD = 1,0$). Dette funnet er i tråd med tidligere forskning på feltet, som peker på at elever som gjør et bortvalg i

gjennomsnitt har lavere karakterer, sammenlignet med elever som blir værende gjennom hele utdanningsløpet (Markussen, 2011; Rumberger, 2011). Mål på effektstørrelse ($d = 0,9$) indikerer en sterk effekt, noe som bekrefter at det er forskjell mellom gruppene med hensyn til skoleprestasjoner.

Resultatene viser store forskjeller mellom elever som ikke gjorde bortvalg ($M = 57,1$, $SD = 62,66$) og elever i bortvalggruppen ($M = 121,1$, $SD = 97,48$) med hensyn til antall fraværstimer. Her ser vi en differanse på hele 70 timer mellom de to gruppene. P-verdien indikerer at resultatet er statistisk signifikant ($p < 0,01$), og mål på effektstørrelse ($d = 0,9$) viser til en sterk effekt. Da dataene er skjevfordelte har vi også valgt å inkludere medianen til de respektive gruppene. Medianen for elever som ikke gjorde bortvalg er 10, og for elever som gjorde bortvalg er medianen 32. Her kommer det også fram at det er stor forskjell mellom gruppene. Dette gjenspeiler hva tidligere forskning har funnet når det gjelder hvilken betydning fravær har for gjennomføring av videregående skole (Havik m.fl., 2015).

T-testen som hadde til hensikt å undersøke forskjeller med hensyn til indre motivasjon hos elevene er statistisk signifikant ($p < .01$), men viser at gruppene ikke skiller seg betraktelig fra hverandre. Elever som ikke gjorde bortvalg ($M = 3,6$, $SD = 1,1$) har en noe høyere skåre på indre motivasjon sammenlignet med elever som gjorde bortvalg ($M = 3,2$, $SD = 1,1$). Differansen mellom gjennomsnittene er 0,4. Dette funnet er overraskende, da en på bakgrunn av tidligere forskning har grunn til å tro at elever som velger bort skolen eller utdanningsprogram har lavere indre motivasjon (NOU 2018:15, 2018).

Sosiale faktorer

T-testen indikerer at elever som ikke foretok et bortvalg ($M = 4,9$, $SD = 0,9$) opplever større grad av støtte fra medelever sammenlignet med elever fra bortvalggruppen ($M = 4,3$, $SD = 1,2$), men forskjellen mellom gruppene er relativt liten (0,6). Forskjellene er signifikante ($p = ,000$), og mål på effektstørrelse ($d = 0,6$) viser at det er en moderat effekt. Til tross for forskjellene, indikerer gjennomsnittsverdiene at begge gruppene opplever å ha relativt god støtte fra medelever. Resultatene viser at begge gruppene opplever relativt god lærerstøtte, og at differansen mellom gjennomsnittsverdiene er liten. Det er likevel en signifikant forskjell mellom gruppene ($p < 0,01$),

hvor elever som ikke gjorde bortvalg ($M = 4,3$, $SD = 1$) opplevde i noe grad mer lærerstøtte, sammenlignet med elever som gjorde bortvalg ($M = 3,9$, $SD = 1$). Mål på effektstørrelse ($d = 0,5$) antyder at det er en moderat effekt. Forskjellen mellom gruppene er små, men bekrefter likevel tendensene fra tidligere forskning, hvor det pekes på at en positiv lærer-elev-relasjon er av betydning for elevenes motivasjon, og bidrar til å redusere risikoen for bortvalg (Lee & Burkam, 2003; Rumberger, 2011). T-testen viser altså at elever i bortvalgsgruppen opplevde noe mindre lærerstøtte.

Intensjon om å slutte

Resultatene viser at det er en signifikant forskjell ($p < 0,01$) mellom de to gruppene når det gjelder intensjon om å slutte. Begge gruppegjennomsnittene er relativt lave, og differansen mellom gruppene er ikke stor. Elever som ikke gjorde bortvalg ($M = 1,5$, $SD = 0,7$) har noe lavere intensjon om å slutte sammenlignet med gruppen som har foretatt et bortvalg ($M = 2,0$, $SD = 1$). På bakgrunn av teorien om at intensjon fører til handling (Ajzen, 2011), skulle man kunne anta at bortvalgsgruppen ville ha et høyere gjennomsnitt enn hva som er tilfellet her. Cohens d ($d = 0,6$) indikerer at det er en moderat til sterk effekt.

4.3 Bivariate korrelasjonsanalyser

Vi gjennomførte bivariate korrelasjonsanalyser for å undersøke interkorrelasjonen mellom variablene. Dette gjør det mulig å sjekke at det ikke vil bli problemer knyttet til multikollinearitet i regresjonsanalysen. Korrelasjonsanalysen viser også om det foreligger korrelasjon mellom den avhengige variabelen bortvalg, og de resterende uavhengige variablene. Resultatene presenteres i tabellen under.

Tabell 3 - Korrelasjonsmatrise for avhengig og uavhengige variabler

Tre ulike koeffisienter er benyttet: Pearsons r (to variabler på intervall/ratio nivå), punkt biserial korrelasjon (dikotome variabler og variabler på intervall/ratio nivå) og phi (to dikotome variabler).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Bortvalg	1	.02	-.02	.07***	-.12***	.19***	-.07***	-.06**	-.06***	.09***
2 Gutt		1	-.03*	-.12***	-.23***	-.00	-.01	.07***	-.01	.00
3 Mor høy utdanning			1	-.30***	.29***	-.12***	.01	.00	.09***	-.09***
4 Yrkesfag				1	-.53***	.22***	-.09*	.05**	-.13***	.14***
5 Skoleprestasjoner					1	-.32***	.18*	.04**	.17***	-.24***
6 Fravær						1	-.15***	-.09***	-.10***	.22***
7 Indre motivasjon							1	.48***	.29***	-.30***
8 Lærer støtte								1	.44***	-.35***
9 Elev støtte									1	-.37***
10 Intensjon om å slutte										1

Merk: *p<0.1. **p<.05. ***p<.01.

I korrelasjonsmatrisen (tabell x) ser vi at skoleprestasjoner og yrkesfag har høyest interkorrelasjon ($r = -.53$, $p < .01$). Dette indikerer at det er en sterk sammenheng mellom de to variablene. Videre ser vi at lærerstøtte og indre motivasjon har nest høyest interkorrelasjon ($r = .48$, $p < .01$). Korrelasjonen er positiv, og kan tolkes som at elever som rapporterer høy grad av lærerstøtte, også rapporterer høy grad av indre motivasjon. Variabelen lærerstøtte og medelevstøtte har tredje høyest interkorrelasjon ($r = .44$, $p < .01$). Korrelasjonen er positiv, og kan forstås som at elever som rapporterer høy grad av lærerstøtte, også rapporterer høy grad av elevstøtte. Når det gjelder korrelasjon mellom avhengig variabel bortvalg, og uavhengige variabler, finner vi en signifikant, svak korrelasjon mellom bortvalg og skoleprestasjoner ($r = -.12$, $p < 0.1$). Retningen er negativ, noe som indikerer at økning i karaktersnitt fører til mindre sannsynlighet for bortvalg. Videre ser man en signifikant, svak positiv korrelasjon mellom bortvalg og fravær ($r = .19$, $p < .01$), hvilket kan bety at elever med høyt fravær har større sannsynlighet for bortvalg. Ingen av de uavhengige variablene har interkorrelasjoner over 0,8, og det vil dermed ikke oppstå problemer knyttet til multikollinearitet i regresjonsanalysen (Field, 2013)

4.3 Hvilke faktorer har betydning for bortvalg?

Etter å ha gjennomført bivariat regresjonsanalyse med de utvalgte variablene i studien gjennomførte vi multivariat logistisk regresjon med alle relevante variabler; yrkesfag, skoleprestasjoner, fravær, indre motivasjon, medelevstøtte, lærerstøtte og intensjon om å slutte. Dette ble en veldig kompleks modell og de fleste variablene hadde liten sammenheng med bortvalg i en slik justert modell der man kontrollerer for alle forhold samtidig. Dette er særlig relevant da bortvalgsgruppa (verdi 1 i avhengig variabel) er såpass liten (n=83). Prosessen videre ble derfor å prøve oss fram med ulike variabler, med en strategi for å fjerne variabler som hadde liten eller ingen betydning. Her så vi da både på betydningen den enkelte variabel hadde for seg selv og den betydning variabelen hadde for modellen som helhet. Etter å ha testet ulike modeller, kom vi frem til en logistisk regresjonsmodell med omtrent like mye forklaringskraft (målt ved Nagelkerke R2) som den komplekse modellen (originalmodellen gjengitt i vedlegg 9). Følgende variabler ble ekskludert i prosedyren; yrkesfag, indre motivasjon, lærerstøtte og intensjon om å slutte. I den endelige regresjonsmodellen er følgende variabler inkludert; skoleprestasjoner, fravær og elevstøtte.

Tabell 4 - Multivariat logistisk regresjon av hvilke faktorer som har betydning for bortvalg, endelig modell.

Variabler	B	OR	CI (95%)
Skoleprestasjoner	-,54***	,58	,44-,76
Fravær	,01***	1,01	1,00-1,01
Elevstøtte	-,36***	,70	,57-,85

Nagelkerke R2: 0,14

Merk: *p<0.1. **p<.05. ***p<.01. **B**=B-koeffisient **OR**=Oddsratio **CI95**=Konfidensintervall

Resultatet av analysen viser at den fulle modellen var statistisk signifikant, $\chi^2(1, N=2923) = 16,46, p < .001$, hvilket indikerer at modellen evner å skille mellom elever som foretok et bortvalg, og elever som fortsatte i ordinært studieløp. I sin helhet forklarer modellen 14% (Nagelkerke R Square) av variansen i den avhengige variabelen bortvalg. Videre fremgår det av

tabellen at alle variablene i modellen er statistisk signifikant assosiert med bortvalg ($p < .01$). Skoleprestasjoner har oddsratio på 0,55, hvilket indikerer at oddsen for å ikke gjøre bortvalg reduseres med 81% ($1/0,55$) for hver enhet opp på variabelen. Fravær har oddsratio på 1,01, noe som tilsvarer en økning på 1% i odds for bortvalg for hver fraværstime opp. Videre ser vi av tabellen at elevstøtte har det høyeste oddsratioet i modellen på 0,70. Dette indikerer at oddsen for å ikke gjøre bortvalg er 42% ($1/0,7$) høyere for en elev som har skåre 4 på elevstøtte sammenlignet med en elev som har skåre 3 på elevstøtte.

For å illustrere hvordan funnene kan utspille seg for elever med ulike karaktersnitt (skoleprestasjoner), antall fraværstimer og opplevd medelevstøtte har vi omgjort logit til sannsynligheten for bortvalg. For en elev med karaktersnitt 2, 100 timer fravær og lav opplevelse av medelevstøtte (skår 2) vil sannsynligheten for bortvalg være 19,4%. Dersom eleven i dette eksempelet hadde opplevd høy grad av elevstøtte (skår 5), ville sannsynligheten for bortvalg være 7,5%. Sammenligner vi med en elev med karaktersnitt 4, 12 fraværstimer og høy opplevelse av medelevstøtte (skår 5) er sannsynligheten for bortvalg 1,3%. For sistnevnte eksempel har vi tatt utgangspunkt i gjennomsnitt og median for karaktersnitt og fraværstimer i Sør-Trøndelag fylke skoleåret 2014/2015 (Utdanningsdirektoratet, 2016b; Utdanningsdirektoratet, 2019). Disse eksemplene viser hvordan sannsynligheten for bortvalg endres i takt med elevenes skoleprestasjoner, fravær og opplevd elevstøtte. Sistnevnte variabel, elevstøtte, tyder på å opptre som en beskyttelsesfaktor for elever som presterer svakt og har høyt fravær.

5 Diskusjon

Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvilke sammenhenger som eksisterer mellom bortvalg og elevenes bakgrunnsfaktorer, akademiske faktorer og sosiale faktorer.

Problemstillingen ble belyst gjennom følgende forskningsspørsmål: (1) “Har elevenes bakgrunnsfaktorer i form av kjønn og mors utdanning betydning for bortvalgsbeslutningen?” (2) “Har akademiske faktorer i skolen i form av utdanningsprogram, skoleprestasjoner, fravær og indre motivasjon betydning for bortvalgsbeslutningen?” (3) “Har sosiale faktorer i skolen i form av lærerstøtte og medelevstøtte betydning for bortvalgsbeslutningen?” og (4) “Har elevens intensjon om å slutte betydning for bortvalgsbeslutningen?”. Resultatene fra analysen viser noen områder som samsvarer med hva som er forventet ut fra tidligere forskning og teori, samtidig som det var noe overraskende funn som vil bli diskutert nærmere. I diskusjonen vil vi følge Tintos (1987) modell, hvor forskningsspørsmålene og hver enkelt hypotese vil bli diskutert underveis i lys av resultatene og presentert teori.

5.1 Bakgrunnsfaktorer

I lys av Tintos (1987) modell vil bortvalgsprosessen i første omgang påvirkes indirekte av elevenes bakgrunnsfaktorer. På bakgrunn av dette forventet vi å finne en sammenheng mellom kjønn og bortvalg, samt mors utdanning og bortvalg. Våre resultater viste derimot at det ikke var signifikante sammenhenger mellom bortvalg og elevenes bakgrunnsfaktorer. I de følgende avsnitt vil disse funnene diskuteres.

5.1.1 Kjønn

Våre resultater viste små kjønnsforskjeller knyttet til bortvalg. Variabelen gutt var ikke signifikant, verken i bivariat regresjonsanalyse eller i korrelasjonsanalysen. H1 om at gutter har økt sannsynlighet for å gjøre et bortvalg finner dermed ikke støtte. Det er likevel relevant å se hvordan kjønn fordeler seg med hensyn til bortvalg, da tidligere forskning viser at gutter ved yrkesfag oftere gjør bortvalg, sammenlignet med elever på studieforbereende utdanningsprogram (Statistisk sentralbyrå, 2018; Vogt, 2008). I vårt utvalg var det en liten overvekt av gutter i bortvalgsgruppa, mens i populasjonen var det derimot et større antall jenter som gjorde bortvalg. Disse forskjellene kan være et resultat av hvilke utdanningsprogram som er

representert i utvalget vårt, da det ved guttedominerte utdanningsprogram typisk vil være flere gutter som gjør bortvalg. Dette betyr ikke at bortvalg er å anse som et gutteproblem, men at det må ses i en større kontekst, slik Rumberger (2011) poengterer.

En uheldig konsekvens av å utelukkende fokusere på det høye bortvalget blant gutter, vil være at jentenes bortvalg usynliggjøres. Rumberger (2011) viste gjennom sin litteraturstudie at jenter hadde høyere risiko for bortvalg sammenlignet med gutter, da det ble kontrollert for faktorer som holdninger, atferd og prestasjoner. Dette indikerer at sammenhengen mellom bortvalg og kjønn nyanseres når det kontrolleres for andre faktorer. Som tidligere nevnt, viser Vogt (2008) til at den sosiale bakgrunnen er av større betydning enn kjønn for å forklare bortvalg. Dette forklarer han ved at sosial bakgrunn, i større grad enn kjønn, påvirker elevenes skoleprestasjoner. Det kan dermed være nærliggende å anta at dette også gjelder for vårt utvalg, ved at elevenes sosiale bakgrunn er av større betydning for bortvalg, enn hva kjønn er. Når dette er sagt, må vi ta høyde for at vi ikke med sikkerhet kan si om elevene i vårt utvalg faktisk sluttet på skolen, om de startet på skolen igjen eller valgte å skifte utdanningsprogram. Om vi hadde hatt mulighet til å skille mellom disse alternativene, ville kanskje utfallet endret seg.

5.1.2 Mors utdanningsnivå

Resultater fra bivariat regresjonsanalyse indikerte at oddsen for å gjøre et bortvalg var 28% lavere for elever som har mor med høy utdanning. Likevel viste våre analyser at mors utdanning ikke var signifikant assosiert med bortvalg, verken i korrelasjonsanalyse eller multivariat regresjonsanalyse. Resultatene er overraskende, da tidligere studier viser at foreldres sosioøkonomiske status har betydning for gjennomføring i videregående skole (Markussen m.fl., 2008). H2 som forventet at elever som har mor med lav utdanning har økt sannsynlighet for å gjøre et bortvalg må dermed forkastes.

Hvorfor mors utdanningsnivå ikke har betydning for bortvalg i vår studie, er vanskelig å begrunne. Vi gjorde en sensitivitetsanalyse hvor vi brukte en tredelt inndeling av mors utdanning, da kategorisert etter lav, middels og høy. Utfallet her ble omtrent det samme som ved todelingen av mors utdanning. Resultatet var dermed ikke påvirket av inndelingen av variabelen. En faktor som likevel kan være av betydning, er at tidligere forskning knyttet til foreldres utdanningsnivå,

også tar utgangspunkt i fars utdanningsnivå (Markussen m.fl., 2008). Det kan tenkes at ekskluderingen av denne faktoren har betydning for våre resultater. Et annet aspekt å ta høyde for ved variabelen mors utdanning, er at elevene ikke nødvendigvis vet hvor lang utdanning mor har, og kan derfor være tilfeller av feilrapportering. Likevel er det ikke grunn til å tro at fravær av feilrapporteringer ville ha endret resultatet betraktelig. Mors utdanning er videre et relativt enkelt mål på sosioøkonomisk status, da Markussen og kolleger (2008) viste i sin rapport at effekten av hver enkel bakgrunnsvariabel alene var relativt svak. En samlet påvirkning har større betydning for elevens skoleprestasjoner, og dermed indirekte effekt på bortvalg. Dette kan også være tilfellet i vår studie, hvor mors utdanning har en indirekte effekt, og at et mer helhetlig mål på sosioøkonomisk status ville hatt større betydning i modellen. Dette har vi ikke hatt mulighet til å undersøke.

Betydningen av bakgrunnsfaktorer i lys av Tintos (1987) modell

At verken kjønn eller mors utdanning har direkte påvirkning på bortvalgsbeslutningen i vår studie, vil på den ene siden stride mot tidligere forskning, men på den andre siden gjenspeile hva Tinto (1987) argumenterer for i sin prosessorienterte modell; at akademiske faktorer og sosiale faktorer er av større betydning for bortvalg, enn hva bakgrunnsfaktorene er. Elevenes erfaringer og opplevelser i møte med skolen tyder på å være mer avgjørende for bortvalgsprosessen, enn hva kjønn og mors utdanning ser ut til å være. Dette kan på sett og vis betraktes som et fint funn. Det må selvfølgelig tas høyde for at utvalget vårt er lite, og at resultatene vil kunne endre seg ved et større utvalg. Likevel, elevenes bakgrunnsfaktorer kan ikke endres, i motsetning til faktorer som er knyttet til skolen. Faktorer som oppstår i møte med skolen og som har sammenheng med bortvalg, vil gi større handlingsrom når det gjelder å forhindre uheldige utfall.

5.3 Akademiske faktorer

Tinto (1987) argumenterer for at elevenes akademiske opplevelse vil påvirke deres intensjoner og mål. På bakgrunn av dette forventet vi å finne sammenhenger mellom bortvalg og yrkesfaglig utdanningsprogram, skoleprestasjoner, fravær og indre motivasjon. Samtlige av disse variablene viste seg å være signifikant i sammenheng med bortvalg i bivariat regresjonsanalyse. Likevel var

det kun to faktorer som fortsatt hadde betydning da det ble kontrollert for andre variabler. Disse funnene vil diskuteres nærmere i de følgende avsnitt.

5.3.1 Yrkesfaglig utdanningsprogram

Yrkesfaglige utdanningsprogram hadde en signifikant sammenheng med bortvalg i den bivariate regresjonsanalysen, og H3 om at elever ved yrkesforberedende utdanningsprogram har økt sannsynlighet for å gjøre et bortvalg blir delvis bekreftet. Variabelen mistet sin forklaringskraft når det ble kontrollert for andre variabler, og ble ekskludert fra den multivariate regresjonsanalysen. Her var det skoleprestasjoner, fravær og elevstøtte som hadde størst forklaringskraft for bortvalg. Slike funn er noe overraskende da Statistisk sentralbyrå (2018) viser at i 2017 fullførte 60 prosent av elever ved yrkesfaglig utdanningsprogram, noe som tilsier at en stor andel elever ikke gjennomfører. Korrelasjonsanalysen viser likevel relevante funn som er av betydning for elevenes bortvalgsbeslutning.

Resultatene fra korrelasjonsmatrisen viste en negativ, moderat korrelasjon mellom yrkesfaglig utdanningsprogram og skoleprestasjoner ($r = -.53$, $p < .01$). Dette tyder på at elever ved yrkesfag tenderer til å ha lavere skoleprestasjoner, sammenliknet med elever på studieforberedende utdanningsprogram. Skoleprestasjoner i form av karakterer vil være avgjørende for om elever ved yrkesfaglige utdanningsprogram får lære plass. Vogt (2008) påpeker at lære plasser er et begrenset gode, og at den høye andelen av gutter som gjør bortvalg ved yrkesfag kan forklares ved nettopp dette. En av årsakene til at fokuset ofte faller på gutter når det gjelder bortvalg, kan være at yrkesfaglige utdanningsprogram som har en overvekt av jenter, har et større utvalg av lære plasser. Dette viser hvordan skolen og samfunnet som institusjonelle faktorer og elevens skoleprestasjoner som individuell faktor er i et gjensidig samspill. I tråd med Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell, vil forhold på makronivå få direkte konsekvenser for elevene, som i dette tilfellet vil være mangel på lære plasser. Igjen må vi likevel ta høyde for at elevene kan ha valgt å bytte utdanningsprogram i VG1 eller VG2, hvilket kan forklare at yrkesfaglig utdanningsprogram ikke hadde større betydning for bortvalgsbeslutningen.

5.3.2 Skoleprestasjoner

Skoleprestasjoner viste seg å være signifikant i sammenheng med bortvalg - både i korrelasjonsanalysen, den bivarierte regresjonsanalysen og i den multivariate regresjonsanalysen. Effekten synker noe når det blir kontrollert for andre variabler, men ser videre ut til å ha mest betydning av alle variablene i den endelige modellen. T-testen bekrefter også at det er forskjeller mellom elever som gjør bortvalg og elever som blir værende, med hensyn til skoleprestasjoner. Dette stemmer godt overens med tidligere forskning og teori som regner tidligere skoleprestasjoner for å være en prediktor for bortvalg (Falch m.fl., 2009; Markussen, 2011; Rumberger, 2011). H3 om at lave skoleprestasjoner øker sannsynligheten for bortvalg kan dermed bekreftes.

Betydningen av prestasjoner på ungdomsskolen

Mjaavatn og Frostad (2014) fant at elever med gode karakterer fra grunnskolen tenker i mindre grad på å slutte på skolen. Dette aspektet kan ses i sammenheng med at karakterer fra grunnskolen er avgjørende for inntak til videregående skole. Elever som presterer dårlig i ungdomsskolen vil dermed ha færre muligheter når det gjelder valg av utdanningsprogram, hvilket kan resultere i en mindre heldig start på videregående dersom eleven ikke kom inn på førsteønsket sitt. En tilleggsfaktor å ta i betraktning, er at lave prestasjoner gjennom ungdomsskolen potensielt kan føre til at eleven har kunnskapshull som utfordrer overgangen til videregående ytterligere. Sett i et slikt lys kan bortvalgsprosessen ha startet allerede i ungdomsskolen eller i overgangen fra ungdomsskolen, som et resultat av svake skoleprestasjoner.

Kravene som stilles for inntak til videregående, vil sådan skape hindringer for elever som allerede opplever liten grad av mestring i ungdomsskolen. Dette kan ses i sammenheng med Rumbergers (2011) modell, hvor elevenes individuelle faktorer (slik som skoleprestasjoner) vil påvirkes av den institusjonelle konteksten skolen utgjør. Skolens praksis når det gjelder inntak til videregående skole vil i noen tilfeller gi begrensede muligheter til elever som presterer svakt på ungdomsskolen. Tinto (1987) argumenterer for at elevenes akademiske opplevelse har betydning for deres mål og intensjoner. For en elev som finner overgangen til videregående utfordrende, enten i form av at førsteønsket ikke ble oppfylt, eller at manglende kunnskap skaper barrierer,

kan det tenkes at elevens mål og ambisjoner vil endre seg i takt med disse opplevelsene. På sikt kan konsekvensen av dette være at eleven gjør bortvalg, enten i form av å slutte helt, eller å bytte studieretning, jf Tinto (1987). Dette tydeliggjør viktigheten av å følge opp elever med svake skoleprestasjoner tidlig i skoleløpet.

Betydningen av engasjement for skoleprestasjoner

Elevenes engasjement og skoleprestasjoner henger tett sammen, hvor elever som engasjerer seg og identifiserer seg med skolen også presterer i skolen (Reegård og Rogstad, 2016). På bakgrunn av dette er det nærliggende å anta at elever som gjør bortvalg i videregående skole opplever å ha manglende engasjement knyttet til skolen. Men hva kan bidra til mer engasjement hos elevene? Da tidligere forskning har vist at lærerstøtte er av betydning for elevenes skoleprestasjoner (Barile m.fl., 2012; Lee & Burkam, 2003; Rumberger, 2011) er det naturlig å tenke at elever som opplever å ha lite engasjement vil kunne ha stor nytte av en støttende lærer. En kan dermed argumentere for at engasjement bare delvis handler om eleven selv, og at det er aspekter ved skolen som er av stor betydning for elevenes engasjement, og dermed også deres skoleprestasjoner. Dette krever dermed et fokusskifte fra individperspektiv, til et mer helhetlig perspektiv, jf Bronfenbrenner (1979).

Det vil være avgjørende at læreren evner å vekke elevenes engasjement. I teorikapittelet ble det poengtert at elever som opplever både atferdsengasjement, emosjonelt engasjement og kognitivt engasjement, er mindre sannsynlig å avbryte skolegangen (Fredricks m.fl., 2004; Wang & Eccles, 2012). På bakgrunn av denne kunnskapen er det viktig at læreren retter fokuset mot nettopp disse ulike formene for engasjement som Fredricks, Blumenfeld og Paris (2004) presenterer. Læreren bør i høyeste grad legge til rette for at alle elever involveres i både sosiale og akademiske aktiviteter, at det skapes gode relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev, samt at elevene får hjelp til å mestre krevende oppgaver. Dette er ingen enkel oppgave, da elevene har ulike behov og forutsetninger, men nytteverdien av å oppnå større engasjement blant elevene vil være stor.

Likevel er det ikke utelukkende lærerens ansvar å få elevene engasjert. Det er flere aktører i elevenes liv som vil påvirke deres engasjement, deriblant foreldre. Et slikt perspektiv viser viktigheten av å ikke utelukkende studere et begrenset nærmiljø, men studere flere samtidig

(Bronfenbrenner, 1979; Bø, 1985). Bortvalg kan forstås som en prosess som kan ha startet allerede i barneskolen, i form av lite engasjement og identifikasjon med skolen (Finn, 1989; Markussen, 2011; Rumberger, 2011). Kan det være tilfellet at foreldre har behov for mer kunnskap om betydningen av engasjement knyttet til skolen? Da vil isåfall elevens mesosystem være av betydning. Mesosystem som fremmer positiv utvikling hos elever består av positive forbindelser mellom mikrosystemene, hvor det deles felles mål og verdier (Bouchard & Smith, 2017; Bronfenbrenner, 1979). Et godt samarbeid mellom skole og hjem allerede i barneskolen kan skape bedre forutsetninger for å vekke elevenes engasjement, og dermed være av beskyttende karakter når det gjelder bortvalgsprosessen som potensielt kan starte allerede i grunnskolen. På bakgrunn av at skoleprestasjoner og engasjement påvirker hverandre gjensidig, kan det tenkes at for elever med svake skoleprestasjoner som opplever å få større grad av engasjement, og dermed også identifikasjon med skolen, vil tanken om å gjøre bortvalg bli fjernere.

Betydningen av medelevstøtte for elevenes skoleprestasjoner

Medelevstøtte har i vår studie vist å være en av de mest betydningsfulle variablene knyttet til bortvalg, og det er derfor relevant å diskutere hvordan støtte fra medelever kan ha betydning for elevenes skoleprestasjoner. Estell & Perdue (2013) viser at støtte fra medelever synes å være knyttet til positive følelser overfor skolen, og antas å påvirke elevens vilje til å gjøre skolearbeid. Samtidig viser det seg at vennerelasjoner i skolen kan bidra til både en positiv og negativ innflytelse på elevenes verdier, engasjement og holdninger. Keefe og Berndt (1996) viste i sin studie at elever som opplevde deres nærmeste venner som involvert i klasseromsaktiviteter, selv ble mer involvert. Motsatt ble en selv mer forstyrrende i klasserommet dersom vennene også var det.

Hvilke medelever eleven omgås med og har nære relasjoner til, synes å være medvirkende når det gjelder hvilke holdninger elevene har til skolen, og vil dermed også kunne være av betydning for deres prestasjoner. Dette kan ses i sammenheng med hva Tinto (1987) argumenterer for når det gjelder elevens sosiale opplevelse på skolen. De relasjonene som utspiller seg i skolen antas å påvirke elevenes intensjoner og mål, hvilket videre kan knyttes til deres skoleprestasjoner. Dette belyser hvordan institusjonelle faktorer i form av elevsammensetning kan være av betydning for eleven (Rumberger, 2011). Uheldige klikker innad i klassen kan potensielt føre til en

nedadgående spiral av dårlige holdninger til skolen og svakere skoleprestasjoner. På bakgrunn av dette kan en anta at medelevstøtte kan ha en påvirkning på elevens skoleprestasjoner, samt opptre både som risikofaktor og beskyttelsesfaktor når det gjelder valget om å avbryte skolegangen.

Hva ligger i begrepet “gode skoleprestasjoner”?

I Tintos (1987) modell om bortvalgsprosessen vektlegges det hvordan elevenes subjektive opplevelse av akademisk og sosial integrering er av stor betydning for hvilke relasjoner elevene utvikler til skolen. I tråd med Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell er skolen en arena i mikrosystemet som bidrar til å påvirke elevenes mulighet for utvikling i tidlig alder. Dette fremhever viktigheten av skolens innsats tidlig i grunnskolen. Da skolen skal være for alle, krever det en differensiering som gjør det mulig for alle elever å prestere på sitt nivå. Det er her relevant å se nærmere på hva som ligger i å prestere på skolen, og hva skolen som organisasjon kan gjøre for at alle elever skal kunne oppleve mestring. Ved å flytte fokus fra individ til system, ser man betydningen av Bronfenbrenners (1979) eksosystem, som direkte og indirekte kan påvirke elevene og deres skoleprestasjoner.

Hva som karakteriserer gode skoleprestasjoner kan være utfordrende å definere. Er gode prestasjoner et resultat av elevens intelligens? Dersom dette er tilfellet vil det for mange oppleves som umulig å oppnå det som forventes. I dagens prestasjonsorienterte skole er det verdsatt med gode karakterer, og for mange vil det som kan anses å være svake skoleprestasjoner kunne resultere i et valg om å avbryte skolegangen. Et slikt fokus på elevens prestasjoner i form av karakterer kan følgelig oppleves som negativt for eleven, enn om fokuset hadde vært på andre kvaliteter som å ha god arbeidsmoral, gode verdier og holdninger, eller i selve læreprosessen. Skaalvik og Skaalvik (2005) påpeker at læringsmiljøet indirekte påvirker elevenes skoleprestasjoner, blant annet gjennom variasjon og tilpasset opplæring. Selv om elever i stor grad formes og utvikles i grunnskolen, er det likevel viktig å ta grep også i videregående for å hjelpe elevene til å bli selvstendige individer som opplever mestring, både i skolearbeidet og i det sosiale fellesskapet. Dette kan anses som å være en form for tilpasset opplæring og differensiering, og vil være et viktig arbeid i å forhindre at elevene gjør et bortvalg. Selv om norske klasserom i dag stort sett er preget av et sosialt og inkluderende miljø, kan en på bakgrunn av tidligere forskning og teori anta at skolestrukturen ikke passer for alle.

5.3.3 Fravær

Fravær hadde høyest korrelasjon med bortvalg, og var signifikant både i den bivarierte og multivarierte regresjonsmodellen. Av oddsratioen for sistnevnte framgår det at for hver fraværstime opp, øker oddsen med 1% for bortvalg. T-testene viste også store forskjeller med hensyn til fravær mellom elever som gjorde bortvalg og elever som ble værende i skolen. Vi kan på bakgrunn av resultatene bekrefte H5 om at fravær øker sannsynligheten for bortvalg.

Det er et stort omfang av forskning på fravær, og teori på feltet knytter begrepet fravær til elevens motivasjon til å komme på skolen (Kearney, 2003). Kaspersen m.fl. (2012) viser at sannsynligheten for bortvalg i videregående har en sterk sammenheng med høyt fravær på ungdomsskolen, og det er derfor nødvendig å diskutere hva som kan være bakenforliggende faktorer for fravær.

Hva kommer først, fravær eller bortvalg?

I lys av Tinto (1987) og Rumbergers (2011) teori om at bortvalg er en prosess, er det naturlig å tenke at elever i første omgang har noe fravær fra skolen, og tenker hver dag på om en skal fortsette, før en deretter gjør et valg om å avbryte skolegangen. Det kan også tenkes at denne rekkefølgen kan være motsatt, at eleven på et tidlig tidspunkt allerede har bestemt å gjøre et bortvalg, og dermed er fraværende fra skolen. Uansett hvilke av disse som er tilfellet, er det grunn til å tro at det finnes ulike årsaker som ligger til grunn for fraværet. Dette kan være årsaker i form av manglende motivasjon, lav mestringsfølelse, liten tilhørighet og dårlige relasjoner til lærere og skolen som helhet. Kaspersen m.fl. (2012) viser i en undersøkelse sammenhengen mellom motivasjon og fravær hos ungdomsskoleelever. Her ble fravær brukt som en mestringsstrategi for situasjoner de anså som meningsløse, og det kan tenkes at en slik strategi kan bli overført inn i videregående skole. Det er grunn til å anta at elevens opplevelse av mestring av skolearbeidet har en direkte eller indirekte påvirkning på antall fraværstimer og kan på denne måten være styrende for valget om å avbryte skolegangen. På den ene siden kan fravær føre til lav motivasjon, da en ikke opplever mestring. På den andre siden kan lav motivasjon og mestringsfølelse føre til mer fravær. Uansett tilfelle, understreker dette betydningen av skolens innsats i grunnskolen, så vel som i videregående. På denne måten ser man betydningen av lærerens ansvar i å bistå elevene i skolegangen. Dette kan blant annet innebære å legge til rette

for mestring og tilhørighet i fellesskapet, hvilket på sikt kan bidra til å minske fraværet, og dermed også risikoen for bortvalg.

Overgang fra grunnskolen til videregående

Som tidligere nevnt kan forekomsten av fravær i videregående knyttes til endringer som elevene opplever i overgangen fra ungdomstrinnet (Markussen m.fl., 2008). I tråd med Bronfenbrenners (1979) teori vil en slik overgang være en risikofylt fase for individet som innebærer både muligheter og utfordringer. I videregående skole vil elevene oppleve å ha større grad av autonomi og mindre grad av oppfølging. For noen elever vil dette oppleves som en frihet, i form av økt grad av medbestemmelse og dermed flere muligheter. For andre elever vil dette aspektet føre med seg utfordringer knyttet til strukturering og selvdisiplin. Elever som opplever vansker på ungdomsskolen har behov for gode overganger, med tilrettelegging og oppfølging (Markussen m.fl., 2008). Gode rutiner i ungdomsskolen kan på denne måten tenkes å være en beskyttende faktor i overgangen til videregående, da eleven har bedre forutsetninger for å gjøre hensiktsmessige valg i skolehverdagen. Noen elever vil som nevnt ha større utfordringer knyttet til overgangen, og det blir her spesielt viktig at læreren støtter og oppmuntrer elevene til større grad av selvstendighet.

Manglende medelevstøtte og fravær

Tidligere studier har vist at fravær kan ha langsiktige konsekvenser i form av svekket sosial funksjon (Havik m.fl., 2015). Det kan dermed være relevant å diskutere hvordan medelevstøtte og fravær kan henge sammen, og hvordan dette potensielt kan føre til bortvalg. I tråd med dette ser vi en positiv korrelasjon mellom medelevstøtte og fravær i korrelasjonsanalysen, noe som indikerer en sammenheng mellom disse variablene. Elever som har høyt fravær i skolen vil naturlig nok være mye borte fra klasserommet, og omgås dermed sine medelever i mindre grad. Fraværet kan også være et resultat av at elever opplever liten inkludering i det sosiale fellesskapet på skolen, og dermed gradvis trekker seg mer tilbake. I et slikt tilfelle vil øking i fravær kunne forsterke elevens følelse av manglende tilhørighet og identifikasjon med skolen. Konsekvensen av begge tilfellene kan være at eleven verken er integrert i den sosiale eller akademiske dimensjonen med skolen. Tinto (1987) viste i sin modell at hvordan elevene til en viss grad må være integrert enten i den sosiale eller akademiske dimensjonen for å bli værende i

skolen. Et høyt antall fraværstimer vil redusere sjansen for nettopp dette, og øker dermed risikoen for bortvalg. Når dette er sagt, er det sannsynligvis flere faktorer som er av betydning for fravær i videregående. Det er dermed sentralt å se individet og miljøet i samspill, da fravær og bortvalg som regel ikke er en konsekvens av kun én faktor.

5.3.4 Indre motivasjon

Variabelen indre motivasjon var statistisk signifikant assosiert med bortvalg i den bivarierte regresjonsanalysen. T-test viste også en signifikant forskjell mellom elever som gjorde et bortvalg og elever som ble værende. Gjennomsnittet viste derimot ikke store forskjeller. For elever som gjorde bortvalg var gjennomsnittsverdien 3,2, og 3,6 for elever som ble værende i skolen. Korrelasjonsanalysen viste også at indre motivasjon var signifikant korrelert med bortvalg ($p < .01$), men korrelasjonskoeffisienten viste svak sammenheng. Indre motivasjon mistet sin forklaringskraft da den ble kontrollert for andre variabler i den multivariate regresjonsanalysen. På bakgrunn av resultatet fra bivariat regresjonsanalyse blir H_6 om at elever med lav indre motivasjon har økt sannsynlighet for å gjøre et bortvalg delvis bekreftet. Resultatene er likevel noe overraskende, da en av de vanligste grunnene til at elever ikke gjennomfører, er manglende motivasjon (NOU 2018: 15, 2018). Korrelasjonsanalysen viste likevel relevante funn, da indre motivasjon og lærerstøtte hadde nest høyest interkorrelasjon av våre variabler ($r = .48$ $p < .01$).

Lærerens betydning for elevenes motivasjon

Motivasjon er sterkt knyttet til medbestemmelse og involvering. Vallerand, Guay og Fortier (1997) fant at elevenes opplevelse av autonomi påvirket i hvilken grad de tenkte på å slutte på skolen. Elever som opplevde sin lærer som autonomistøttende var mer positive til skolen, sammenliknet med de som rapporterte om mindre grad av autonomistøtte. En konsekvens for elever som var mindre positive til skolen, var lavere motivasjon, som videre førte til en intensjon om å slutte på skolen. Deci og Ryans (1987) motivasjonsteori påpeker at lærere, foreldre og skolen spiller en svært viktig rolle i å påvirke elevens motivasjon. Dette er i tråd med hva våre resultater viste i korrelasjonsanalysen, da indre motivasjon og lærerstøtte hadde høy interkorrelasjon. Når denne korrelasjonen er positiv, kan det tolkes som at elever som rapporterer høy grad av indre motivasjon, også rapporterer høy grad av lærerstøtte. Disse funnene støtter

Deci og Ryans (1987) motivasjonsteori, og man ser at lærere spiller en svært viktig rolle i å motivere elevene og på denne måten redusere bortvalg.

Karakterer og ytre motivasjon

Det kan være utfordrende å motivere elever. I skolen blir karakterer benyttet for å vurdere elevenes skoleprestasjoner, hvilket kan betraktes som en form for belønning for elevene. Av tidligere teori vet vi at ytre motivasjon innebærer at handlinger utføres på bakgrunn av et ønske om belønning eller unngåelse av straff (Deci & Ryan, 1985). Mange elever vil nok yte innsats på bakgrunn av at de *må*, nettopp fordi de ønsker gode karakterer, og er dermed i større grad ytre motivert enn indre motivert. Skolen som institusjonell kontekst (Rumberger, 2011) vil således påvirke elevenes motivasjon, i den grad elevene oppfatter karakterer som en belønning. Dette tydeliggjør skolens ansvar for å skape læringsorienterte målstrukturer. Fokuset bør rettes mot innsats og framgang, og ikke utelukkende på karakterer. Utfordringen blir da å stimulere til indre motivasjon hos elevene. For at elevene skal oppleve indre motivasjon er det viktig at de får mulighet til å oppfylle sine behov knyttet til autonomi, kompetanse og tilhørighet, hvilket utgjør nettopp kjernen i indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Læreren må dermed gi elevene mulighet til å ta egne valg og beslutninger i skolehverdagen. Dette innebærer også at elevene får ta del i planlegging og gjennomføring for et trygt og godt skolemiljø, slik det fremgår i opplæringslovens §9 A-8 (Opplæringslova, 1998). I studien vår var ikke indre motivasjon av stor nok betydning til å forklare bortvalg, men det er grunn til å anta at elevenes motivasjon påvirker deres skoleprestasjoner, og dermed har en indirekte påvirkning på bortvalg.

5.4 Sosiale faktorer

I lys av Tintos (1987) modell vil sosiale faktorer i møte med skolen påvirke elevenes intensjoner og mål, og dermed være av betydning for bortvalgsbeslutningen. På bakgrunn av dette forventet vi å finne sammenhenger mellom bortvalg og variablene lærerstøtte og medelevstøtte. Funnene var overraskende, og vil bli diskutert nærmere i de følgende avsnitt.

5.4.1 Lærer støtte

I resultatene fra den bivariat regresjonsanalysen viste det seg at lærer støtte var statistisk signifikant assosiert med bortvalg. T-testen bekreftet dette, og viste at elever som gjorde bortvalg i opplevde noe mindre lærer støtte sammenlignet elever som ble værende i skolen. Forskjellene her var likevel ikke store. Da det ble kontrollert for andre variabler i regresjonsanalysen, mistet lærer støtte mye av sin forklaringskraft, og ble derfor ekskludert fra den endelige regresjonsmodellen. H7 om at lite lærer støtte øker sannsynligheten for bortvalg blir derfor kun delvis bekreftet. At lærer støtte ikke viser seg å være av stor betydning for bortvalg i våre analyser er noe overraskende, da tidligere forskning har betonet viktigheten av lærer støtte for elevers gjennomføring i videregående skole (Barile m.fl., 2012; Lee & Burkam, 2003; Rumberger, 2011). Hvorfor lærer støtte ikke synes å ha mer betydning kan skyldes ulike grunner. I analysene har vi inkludert data fra både VG1 og VG2. I VG1 ble undersøkelsen gjennomført i november, noe som kan være av betydning for hvilken relasjon elevene hadde utviklet til læreren på dette tidspunkt. Å skape gode relasjoner kan ta tid, og det kan dermed tenkes at elevene ikke hadde utviklet en nær relasjon til læreren, og at medelever var av større betydning for elevene på dette tidspunktet. Dette viser viktigheten av å jobbe for å skape både gode lærer-elev-relasjoner, så vel som elev-elev-relasjoner på et tidlig tidspunkt.

Lærerens betydning for elevrelasjoner og mental helse

Selv om lærer støtte mistet mye av sin forklaringskraft i den multivariate regresjonsmodellen, kan en likevel anta at det er en sammenheng mellom lærerens evne til å skape et godt sosialt miljø i klassen, og utviklingen av gode elevrelasjoner. Korrelasjonsanalysen viser moderat/sterk korrelasjon mellom lærer støtte og medelev støtte. Lærerens etiske perspektiv kan som tidligere nevnt medføre et trygt og rettferdig læringsmiljø for elevene (Befring, 2004). Teori om differensiering og tilpasset opplæring viser at en lærer som evner å tilrettelegge for hver enkelt elev, skaper et læringsmiljø som inkluderer mestring, forståelse og mindre grad av konkurranse blant elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette kan anses å være en viktig egenskap for å kunne skape gode elev-elev-relasjoner, og klasse miljøet kan på denne måten være en av årsakene til at medelev støtte i større grad reduserer sannsynligheten for bortvalg enn hva lærer støtte gjør i denne undersøkelsen. Et slikt syn på lærerens rolle i utviklingen av elevrelasjoner gjør seg like

gjeldende i videregående så vel som i grunnskolen, da Bronfenbrenners (1979) mikrosystem beskriver skolen som en arena som bidrar til å påvirke barn og unges muligheter for utvikling, både sosialt og akademisk. Det kan på bakgrunn av dette sies at det er av stor betydning for gjennomføringen i videregående skole at læreren legger til rette for gode læringsfellesskap og gode sosiale bånd blant elevene, gjennom hele utdanningsløpet. En konsekvens av svak lærerstøtte er knyttet til utfordringer ved elevenes mentale helse. Som tidligere nevnt viser forskning at elever som rapporterer god støtte fra lærere og medelever, rapporterer også om en reduksjon av depressive symptomer og økende selvtillit (De Wit m.fl., 2011). Videre har støtte fra lærer en påvirkning på elevenes læring, hvilket som anses å kunne påvirke deres trivsel og vilje til å gjennomføre videregående skole. Elevens selvtillit og mentale helse kan knyttes til motivasjon og skoleprestasjoner, og vi ser igjen viktigheten av lærerens evne til å være en god støttespiller for elevene.

Fra tidligere forskning vet vi at positive relasjoner mellom lærer og elev skapes gjennom både emosjonell og instrumentell støtte, men at elevene ikke nødvendigvis skiller mellom disse to formene for støtte (Federici & Skaalvik, 2014). At elevene ikke skiller mellom emosjonell og instrumentell støtte er et viktig aspekt å ta i betraktning når det gjelder hva læreren kan gjøre for å skape gode relasjoner. Læreren må tilpasse hjelpen som tilbys til hver enkel elev, ut fra deres forutsetninger og behov. På den ene siden vil enkelte elever ha større behov instrumentell støtte fra læreren, og vil oppleve mestring og trygghet gjennom å få støtte til å løse faglige utfordringer. På den andre siden er det elever som kanskje har behov for større grad emosjonell støtte i sin skolehverdag. Ifølge tidligere forskning vil god instrumentell støtte også oppleves som emosjonell støtte, og omvendt (Federici & Skaalvik, 2014). Dette betyr likevel ikke at læreren skal velge mellom å enten gi den ene formen for støtte, eller den andre. Det er da mer naturlig å betrakte lærerstøtte som noe mer helhetlig, hvor målet er å støtte ulike sider ved elevenes utvikling, instrumentelt såvel som emosjonelt.

5.4.2 Medelevstøtte

Medelevstøtte viste seg å være signifikant i sammenheng med bortvalg, både i den bivarierte og multivarierte regresjonsanalysen. Det fremgår i t-testen for medelevstøtte at elever som gjorde bortvalg opplevde noe mindre støtte enn elever som ble værende. H8 om at lite støtte fra

medelever øker sannsynligheten for bortvalg kan dermed bekreftes. Medelevstøtte viste seg å ha nest størst forklaringskraft i den multivariate regresjonsmodellen, noe som er et interessant funn som er verdt å diskutere nærmere. Det kan tenkes at betydningen av lærerstøtte har blitt overkommunisert i tidligere forskningsstudier, og dermed overskygget viktigheten av å undersøke hvilken betydning nære venner og sosiale bånd har for elever i videregående skole. Dette gjenspeiler også hva Estelle og Perdue (2013) påpeker i sin forskningsstudie; at det er for liten kunnskap om hvilken rolle medelever har for elevenes trivsel på skolen.

Om en tar utgangspunkt i Tintos (1987) modell, kan man på bakgrunn av resultatene fra den multivariate regresjonsanalysen argumentere for at medelevstøtte opptrer som det viktigste aspektet ved elevenes sosiale opplevelse på skolen, og dermed av stor betydning for om elever velger å fortsette på skolen eller ikke. I resultatdelen illustrerte vi med en hypotetisk situasjon hvordan en faglig svak elev med høyt antall fraværstimer hadde 19,4% sannsynlighet for bortvalg dersom eleven opplevde lite medelevstøtte. Videre ble det vist hvordan sannsynligheten ble redusert med over 10% dersom eleven opplevde å ha høy grad av medelevstøtte. Gjennom eksempelet blir det tydelig at medelevstøtte er av stor betydning for elever i videregående skole, og muligens også er å anse som både en beskyttelses- og risikofaktor for bortvalg.

Betydningen av sosiale relasjoner i og utenfor skolen

Legger vi Bronfenbrenners (1979) modell til grunn, ser vi betydningen av relasjonene som inngår i mikrosystemet. Relasjonen mellom medelever utgjør et mikrosystem som er av betydning for utvikling, læring og trivsel. Videre spiller mesosystemet en sentral rolle, og modellen viser verdien av å ikke kun studere en elevs begrenset nærmiljø, men å studere flere samtidig (Bø, 1985). Ofte vil elever som er nære venner på skolen også ha kontakt på fritiden, hvilket kan betegnes som “multisetting participation”, jf. Bronfenbrenner (1979). På den ene siden vil et mesosystem som fremmer positiv utvikling, bestå av positive forbindelser mellom de ulike mikrosystemene, herunder vennerelasjonene. Det kan da tenkes at disse gode relasjonene har positiv innvirkning på blant annet elevens skoleprestasjoner, akademiske- og sosiale opplevelse av skolen, samt ha påvirkning på fraværstimer. På den andre siden kan disse relasjonene i skolen og på fritiden ha negative konsekvenser for de overnevnte. Forskning har vist betydningen av slike sosiale opplevelser og sammenhengen med gjennomføring av videregående. Trivsel øker

dermed innsatsen i skolearbeidet (Markussen m.fl., 2008; Rumberger, 1995). Ut fra resultatene i vår analyse kan en si at dette også er tilfellet i vårt utvalg, og elever som gjør et bortvalg har lavere medelevstøtte enn elever som fortsatte utdanningsløpet.

Manglende medelevstøtte og ensomhet

Opplevelse av sosial støtte kan knyttes til ensomhet. Mjaavatn og Frostad (2014) viser gjennom sin studie at det sosiale miljøet i skolen og følelsen av å bli inkludert i fellesskapet er faktorer som er av medvirkende årsaker til om elever blir værende i skolen eller ikke. På bakgrunn av dette kan man se medelevstøtte og ensomhet i sammenheng, i form av at elever som opplever liten grad av støtte fra medelevene også kan tenkes å oppleve ensomhet. På den ene siden viser Rudasill og Rimm-Kaufman (2009) til at elever med tilbaketrukket atferd ofte har dårlig relasjon til læreren. I slike tilfeller vil det være utfordrende å vite hvordan elevene egentlig har det, og ensomhet kan være vanskelig å oppdage. På den andre siden kan det være vel så vanskelig å oppdage ensomhet hos elever som tilsynelatende har gode relasjoner innad i klassen. Dette kan knyttes til hva Perlman og Peplau (1981) argumenterer for når det gjelder ensomhet; spriket mellom relasjonene en ønsker og faktisk har. Fra Ungdata-undersøkelsen i 2018 kan vi se at andelen elever som opplever ensomhet er den høyeste registrerte noen gang i Ungdata (Bakken, 2019). Vi ser med dette at ensomhet tyder på å være et økende problem blant barn og unge, hvilket tilsier at det krever et større fokus på dette i skolen. Det er også tankevekkende at studentundersøkelsen ShoT finner at hver fjerde student opplever ensomhet (Knapstad, Heradstveit, & Sivertsen, 2018).

Fra et spesialpedagogisk ståsted vil det være av stor betydning å ha kompetanse og kunnskap innen klasseledelse, slik at en kan legge til rette for gode læringsmiljø hvor alle elever opplever å bli sett og inkludert i fellesskapet. Skaalvik og Skaalvik (2018) definerer læringsmiljø som "*alt som har betydning for elevenes opplevelse av skolen og for deres læring i skolen*". I dette ligger også evnen til å skape gode lærer-elev-relasjoner der elevene føler seg ivaretatt, slik det ble nevnt i diskusjonen om lærerstøtte. En god relasjon kan potensielt føre med seg åpenhet, hvilket kan bidra til innsikt i hvordan elevene opplever skolehverdagen. Med dette kan en om mulig bli oppmerksom på elever som opplever ensomhet og iverksette tiltak for å hindre at elever faller utenfor. Dette kan tenkes å bidra til å øke gjennomstrømningen i videregående skole. I denne

sammenheng kreves det også innsats på systemnivå, i form av at skolen som helhet bør ha en felles praksis og forståelse for hva et inkluderende læringsfellesskap innebærer.

5.5 Har elevenes intensjon om å slutte betydning for bortvalgsbeslutningen?

Tinto (1987) har gjennom sin modell vist hvordan akademiske faktorer og sosiale faktorer i skolen vil påvirke elevenes fremtidige intensjoner og mål. Tidligere forskning har også vist at det er sammenheng mellom intensjon og handling (Ajzen, 2011; Freeney & O'Connell, 2012). På bakgrunn av dette ville det være naturlig å anta at elever som gjorde bortvalg, oppga å ha høy intensjon om å slutte. Dette var derimot ikke tilfellet i vår studie. Fra t-testene framgår det at det er en liten forskjell mellom gruppene, men gjennomsnittsskåren for bortvalg var ikke nevneverdig høy. De samme tendensene så vi i korrelasjonsanalysene, hvor intensjon om å slutte var svakt korrelert med bortvalg. I bivariat regresjonsanalyse var intensjon om å slutte signifikant, men mistet forklaringskraft da det ble kontrollert for andre variabler i studien. H9 om at høy intensjon om å slutte er en sterk prediktor for bortvalg kan dermed delvis bekreftes. Et viktig poeng knyttet til variabelen "intensjon om å slutte" i vår undersøkelse er at det kan være en overvekt av elever som tenker på å bytte utdanningsprogram, og som ikke rapporterer en intensjon om å slutte. Spørsmålet kan tenkes å bli misforstått eller oversett da det å avbryte skolegangen ikke er planen. Dette kan være én av årsakene til våre resultater, i form av at variabelen ikke fanger opp hele utvalget.

Tinto (1987) og Rumberger (2011) betrakter bortvalg som en prosess. Rumberger (2011) påpeker at en stor andel elever som gjør et bortvalg i skolen, ikke gjør en impulsiv beslutning, men at mønster av svake skoleprestasjoner og økt fravær kommer til syne før valget tas. Ut fra våre resultater, er det grunn for å argumentere for at dette kanskje ikke alltid er tilfellet. Kan det tenkes at bortvalg ikke nødvendigvis alltid er en prosess, men at det også kan oppstå som en spontan reaksjon? Vi vet ikke om dette da gjelder for elever som bytter utdanningsprogram eller faktisk slutter. Dette perspektivet vil i så fall stride mot tidligere empiri og teori om bortvalg, og vil dermed kreve mer forskning.

6 Avsluttende oppsummering

Studien hadde til hensikt å besvare følgende problemstilling: “*Hvilke faktorer (bakgrunnsfaktorer, akademiske faktorer og sosiale faktorer) har sammenheng med bortvalg i VG1 og VG2 i gamle Sør-Trøndelag fylke?*”. I dette kapittelet vil studiens hovedfunn oppsummeres i lys av forskningsspørsmålene knyttet til problemstillingen, og dermed også hypotesene. Det vil også redegjøres for refleksjoner rundt egen forskning, før det avslutningsvis diskuteres hvilken videre forskning det er behov for på feltet.

Forskningsspørsmål og hypoteser:

1. Har elevenes bakgrunnsfaktorer i form av kjønn og mors utdanning betydning for bortvalgsbeslutningen?
H1: Gutter har økt sannsynlighet for å gjøre et bortvalg.
H2: Elever som har mor med lav utdanning har økt sannsynlighet for å gjøre et bortvalg.
2. Har akademiske faktorer i skolen i form av utdanningsprogram, skoleprestasjoner, fravær, indre motivasjon og intensjon om å slutte betydning for elevenes bortvalgsbeslutning?
H3: Elever ved yrkesfaglig utdanningsprogram har økt sannsynlighet for å gjøre bortvalg
H4: Elever med lave skoleprestasjoner har økt sannsynlighet for bortvalg
H5: Høyt fravær øker sannsynligheten for bortvalg
H6: Elever med lav indre motivasjon har økt sannsynlighet for å gjøre et bortvalg
3. Har sosiale faktorer i skolen i form av lærerstøtte og medelevstøtte betydning for bortvalgsbeslutningen?
H7: Elever som opplever liten grad av lærerstøtte har økt sannsynlighet for bortvalg
H8: Lite medelevstøtte øker sannsynligheten for bortvalg
4. Har elevenes intensjon om å slutte betydning for bortvalgsbeslutningen?
H9: Høy intensjon om å slutte er en sterk prediktor for bortvalg

6.1 Hovedfunn

I tråd med Tintos (1987) modell ser vi av våre resultater at elevenes bakgrunnsfaktorer ikke er av like stor betydning som akademiske faktorer og sosiale faktorer når det gjelder bortvalg. Under akademiske faktorer var det skoleprestasjoner (H4) og fravær (H5) som hadde størst betydning for bortvalgsbeslutningen, og under sosiale faktorer var det medelevstøtte (H8). Våre resultater har stort sett vært i tråd med teori og tidligere forskning som ble presentert i teorikapittelet, kun med noen unntak. Den bivariante regresjonsanalysen viser at samtlige uavhengige variabler (her med unntak av kjønn og mors utdanning), hadde en signifikant betydning for bortvalg i videregående skole. Den endelige regresjonsanalysen viste at skoleprestasjoner, medelevstøtte og fravær hadde størst betydning for bortvalg. At skoleprestasjoner var mest betydningsfull er i samsvar med tidligere forskning, som regner tidligere skoleprestasjoner for å være den sterkeste prediktoren for bortvalg (Falch m.fl., 2010; Markussen, 2011; Rumberger, 2011). I denne sammenheng ble også det påpekt hvordan svake skoleprestasjoner på ungdomsskolen kan skape utfordringer når det gjelder inntak og overgang til videregående skole. Slik sett kan man kanskje si at bortvalgsprosessen for noen av elevene på sett og vis starter med svake skoleprestasjoner i ungdomsskolen, noe som tydeliggjør verdien av å følge opp elever med faglige utfordringer tidlig i skoleløpet.

Det ble videre diskutert betydningen av individuelle faktorer som skoleprestasjoner og engasjement, og hvordan skolen som institusjonell kontekst påvirker dette. Ved å skifte fokuset fra et individperspektiv til systemperspektiv, ser man viktigheten av å studere flere miljøer for å få en bredere forståelse av bortvalgsprosessen, jf. Bronfenbrenner (1979). Når Rumberger (2011) presenterer bortvalg som en prosess, ble spørsmålet om hva som kommer først av fravær og bortvalg diskutert. I tråd med en slik teori er det grunn til å anta at fraværet kommer først i tid, før en deretter velger å avbryte skoleløpet. På den andre siden kan eleven på et tidlig tidspunkt ha bestemt seg for å gjøre et bortvalg, som kan føre til høyt fravær allerede tidlig i videregående skole. Videre ble fravær knyttet til elevens mestring og motivasjon. Her ble det tenkt at fravær fører til lav motivasjon da en ikke opplever mestring, eller motsatt, at lav motivasjon og mestring fører til høyere fravær. Uansett tilfelle, belyser begge problemene skolens ansvar og muligheter i

å redusere det høye fraværet, og systemet rundt eleven vil være av stor betydning for bortvalgsbeslutningen.

Medelevstøtte viste seg å være den viktigste faktoren knyttet til elevenes sosiale opplevelse i skolen. I forbindelse med dette ble ensomhet sett i sammenheng med medelevstøtte. Andelen elever som opplever ensomhet har økt betraktelig de siste årene. Dette gav grunn til å belyse viktigheten av å legge til rette for gode læringsmiljø preget av inkludering og gode lærer-elev-relasjoner preget av åpenhet og tillit. Det kan sies å være noe overraskende at medelevstøtte i større grad enn lærerstøtte har betydning for bortvalg i videregående. Likevel var det funn som gjorde seg gjeldende knyttet til de sosiale faktorene i Tintos (1987) modell, da korrelasjonsanalysen viste en høy interkorrelasjon mellom medelevstøtte og lærerstøtte. Det ble videre diskutert lærerens ansvar for å skape et trygt og rettferdig læringsmiljø, og hvordan læreren på denne måten kan være av betydning for utviklingen av en god elev-elev-relasjon. Ved å diskutere sammenhengen mellom skoleprestasjoner, fravær og medelevstøtte, og hvordan det påvirker bortvalg, ser vi at disse tre faktorene er i et samspill med hverandre. I resultatdelen ble det også vist til hvordan medelevstøtte reduserte sannsynligheten for bortvalg, da for elever med svake skoleprestasjoner og høyt fravær. Dette illustrerer hvor stor betydning medelevstøtte potensielt kan ha for elever som vurderer å avbryte utdanningsløpet. Samtidig ble det diskutert at medelevstøtte kan opptre som både risiko- og beskyttelsesfaktor i sammenheng med skoleprestasjoner og bortvalg, avhengig av hvilke holdninger, verdier og engasjement ens medelever har.

Bakgrunnsfaktorer

På bakgrunn av tidligere forskning var det forventet å finne at gutter (H1) og elever som har mor med lav utdanning (H2) har økt sannsynlighet for å gjøre et bortvalg. Våre analyser viser andre utfall, da variabelen gutt og mors utdanning ikke var signifikant, verken i regresjonsanalysene eller i korrelasjonsanalysen. Hypotesene knyttet til elevens bakgrunnsfaktorer ble på bakgrunn av dette forkastet, da det var andre faktorer som var sterkere knyttet til bortvalg. Slike funn vil kunne stride mot tidligere forskning, men likevel gjenspeile hva Tinto (1987) argumenterer for i sin modell, at akademiske og sosiale faktorer er av større betydning enn elevens bakgrunnsfaktorer.

Akademiske faktorer

De resterende hypotesene under akademiske faktorer ble delvis bekreftet på bakgrunn av den bivarierte regresjonsanalysen. Yrkesfaglig utdanningsprogram (H3) var i vår studie signifikant assosiert med bortvalg. Dette er i tråd med tall fra statistisk sentralbyrå (2018), som viser at den største andelen av elever som gjør et bortvalg går yrkesfaglige utdanningsprogram. Variabelen mistet sin forklaringskraft når det ble kontrollert for andre variabler. Dette kan som tidligere nevnt skyldes omfanget av utvalget vårt, og hvilke utdanningsprogram som er representert. Indre motivasjon (H7) viste også noe overraskende resultat, da det framgår i NOU 2018:15 at den vanligste grunnen til at elever ikke gjennomfører, er manglende motivasjon. I vårt utvalg så det ut til å være andre faktorer som var av større betydning for bortvalg. Likevel viste korrelasjonsanalysen relevante funn i form av høy interkorrelasjon mellom indre motivasjon og lærerstøtte. Dette er i tråd med Bronfenbrenners (1978) utviklingsøkologiske teori, og understreker betydningen av å se samspillet og koblingen mellom flere systemer, da akademiske faktorer og sosiale faktorer overlapper i betydningen for bortvalg. Undersøkelser som går fra et individperspektiv til systemperspektiv kan ha mulighet til å gi en bredere forklaring på hvorfor elever gjør et bortvalg og hva en kan gjøre for å redusere et slikt utfall.

Sosiale faktorer

I vår analyse mistet lærerstøtte (H6) sin forklaringskraft da den ble kontrollert for andre variabler, og medelevstøtte sto igjen som den mest betydningsfulle variabelen under sosiale faktorer knyttet til bortvalg. Likevel ble H6 delvis bekreftet på bakgrunn av den bivarierte regresjonsanalysen. Forskjellen på de to gruppene i t-testen viste små forskjeller, men bekrefter likevel tendensene fra tidligere forskning om betydningen av lærerstøtte (Lee & Burkam, 2003; Rumberger, 2011). Det ble diskutert at tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført på kan ha betydning for utviklingen av lærer-elev-relasjonen, og på denne måten ha påvirkning på resultatet. Likevel kan en argumentere for at læreren har indirekte betydning for hvorvidt elever gjør et bortvalg i videregående eller ikke, i form av utvikling av elev-elev-relasjon.

Intensjon om å slutte

På bakgrunn av at tidligere forskning har vist til sammenheng mellom intensjon og handling, var det naturlig å anta at elever som gjorde et bortvalg, rapporterte å ha høy intensjon om å slutte.

Intensjon om å slutte (H9) ble i likhet med flere variabler delvis bekreftet i den bivarierte regresjonsanalysen. Det ble tidligere diskutert at et sentralt aspekt ved denne variabelen knytter seg til at elever som tenker å bytte utdanningsprogram, trolig ikke rapporterer at de har intensjon om å slutte i videregående skole. Vi tar derfor hensyn til at målefeil kan oppstå, og videre forskning på intensjon og handling er derfor nødvendig for å få et helhetlig bilde av bortvalgsprosessen.

6.3 Refleksjoner rundt egen forskning

Denne studien har hatt til hensikt å undersøke hvilke sammenhenger det eksisterer mellom avbrudd i utdanningsprogram og elevenes bakgrunnsfaktorer, akademiske faktorer og sosiale faktorer. Dette favner et stort og komplekst tema som ikke kan besvares på én enkel måte. I løpet av forskningsprosessen har vi foretatt ulike metodiske valg som har implikasjoner for funnene. Vi vil her redegjøre for valgene som ble tatt underveis, og belyse hvilke begrensninger studien har.

Representativitetsanalysene indikerte at resultatene vil kunne si noe om tendensen til elever som gjorde et bortvalg i videregående skole i gamle Sør-Trøndelag fylke. Samtidig er det en klar begrensning ved denne studien er at resultatene baserer seg på et lite utvalg som ikke er trukket etter statistiske kriterier. Det tilsier at det må utvises forsiktighet når det gjelder tolking og generalisering av funnene. Et annet aspekt er at en god del av de som avbryter utdanningsprogrammet gjorde dette før datainnsamlingen fant sted i VG1 (november), og det tilsier også at avbryterne i utvalget kan være noe forskjellige fra avbryterne i populasjonen. Et annet aspekt ved studien som kan ha implikasjoner for resultatene, knytter seg til hvilke valg elevene i bortvalgsgruppa gjorde. Vi kan ikke med sikkerhet si noe om elevene sluttet og kom tilbake, sluttet helt eller byttet utdanningsprogram. Elevene har til felles at de valgte å avbryte utdanningsløpet. I innledningen ble det påpekt at elever som bytter utdanningsprogram fullfører i mindre grad. Et slikt bytte kan dermed representere en risiko for faktisk slutting, og det er dermed nærliggende å anta at elever i bortvalgsgruppa deler noen av de samme karakteristika.

Da utvalget vårt i utgangspunktet var lite ($n=83$), ble det viktig for oss å holde beholde flest mulig av de som har gjort bortvalg. Det ble dermed tatt et valg om å kombinere data fra

datainnsamlingen i VG1 og VG2 på noen av variablene, da enkelte av disse hadde manglende informasjon. Som tidligere nevnt kan dette være problematisk da det kan være at det er systematiske forskjeller i måten elevene svarer på i VG1 og VG2. Vi gjennomførte sensitivitetsanalyse og korrelasjonsanalyser på variablene for å undersøke stabiliteten i målingene. På bakgrunn av at resultatene viste moderat til sterke korrelasjoner mellom målingene, konkluderte vi med at det var forsvarlig å blande data fra VG1 og VG2.

Datamaterialet ble samlet inn ved hjelp av selvrapporing. Når elever svarer på spørreskjema vil de legge sin egen subjektive oppfatning til grunn. Dette kan ha ført til målefeil, og dermed være av betydning for begrepsvaliditeten. Spørreskjemaet inneholdt også latente begreper. Vi kan ikke med sikkerhet si at alle aspekter ved disse begrepene ble dekket av spørreskjemaet. Likevel, spørreskjemaet er utviklet av erfarne forskere ved NTNU, hvor flere av de latente begrepene baserer seg på tidligere teori og forskning. Indikatorene på de sammensatte målene gjenspeiler dette. Videre er språkbruken i spørreskjemaet tilpasset målgruppen, hvilket minsker sannsynligheten for målefeil. Det er også verdt å nevne at et spørreskjema ikke gir ytterligere informasjon om andre forhold som kan ha påvirket bortvalgsbeslutningen til elevene. For å undersøke dette ville det vært hensiktsmessig å gjennomføre intervju med elevene. Dette har vi ikke hatt mulighet til.

6.2 Veien videre

Til tross for en liten økning i antall elever som gjennomfører videregående, er det fortsatt en stor andel som avbryter utdanningsløpet. Dette tyder på at bortvalg er et tema vi trenger mer kunnskap om. Hva ligger bak valget, og hvordan kan man forhindre at elever avbryter skolegangen? Et overraskende funn i studien vår, er at medelevstøtte er av større betydning enn lærerstøtte når det gjelder bortvalg. Det er likevel tydelig at disse to støtterelasjonene henger tett sammen. Funnene illustrerer viktigheten av å undersøke betydningen av medelevstøtte nærmere. I fremtidig forskning ville det være interessant gjennomføre kvalitative intervju for å undersøke hvordan elevene selv opplever støtterelasjoner i skolen, og hvorvidt lærere og skolen som organisasjon tilrettelegger for utvikling av gode relasjoner mellom elevene. En ytterligere dimensjon ville vært å intervju elever som allerede har gjort et bortvalg, og dermed få dypere innsikt i hva som lå bak deres valg om å avbryte utdanningsløpet. Opplevde elevene selv at manglende medelevstøtte var en medvirkende faktor, eller var det kanskje andre aspekter som var av større betydning?

Som fremtidige spesialpedagoger er det sentralt å være kjent med hvilke aspekter ved skolen som kan være av betydning for bortvalg. Gjennom denne studien har vi stadig vist til lærerens sentrale rolle når det gjelder å skape læringsfellesskap preget av gode elev-elev-relasjoner.

Lærerperspektivet vil dermed være av interesse for å få innsikt i hvordan lærere selv betrakter betydningen av relasjoner innad i klassen, og hva læreren gjør for å tilrettelegge for gode relasjoner. Dette kan bidra til å belyse sammenhenger mellom institusjonelle og individuelle faktorer som har påvirkning på bortvalg. Det vi ikke har undersøkt og diskutert nærmere i denne studien er tiltak skolen gjør for å redusere bortvalget. Dette aspektet krever videre forskning, da det på bakgrunn av tidligere teori og forskning viser at det i stor grad er faktorer ved skolen som gjør seg gjeldende når valget står mellom å fortsette eller å avbryte skolegangen.

7 Litteraturliste

- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & Health, 26*(9), 1113–1127. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>
- Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater* (NOVA-rapport 2018:8). Oslo Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Bakken, A., Frøyland, L. R., & Sletten, M. A. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv. Hva sier Ungdata-undersøkelsene*. (NOVA-rapport 2016: 3). Oslo Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R., & Henrich, C. C. (2012). Teacher–student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(3), 256–267.
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste: oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1996). Friends' Influence on Adolescents' Adjustment to School. *Child Development, 66*(5), 1312–1329.
- Bouchard, K. L., & Smith, J. D. (2017). Teacher–Student Relationship Quality and Children's Bullying Experiences With Peers: Reflecting on the Mesosystem. *The Educational Forum, 81*(1), 108–125.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiment by nature and design*. Cambridge, England: Harvard university press.
- Bunting, M. (2015). *Tilpasset opplæring på videregående nivå - Elever som aktører i eget læringsarbeid*. Hentet fra <http://utdanningsforskning.no/artikler/tilpasset-opplaring-pa-videregaende-niva/>

- Byrhagen, K., Falch T & Strøm B. (2006). *Frafall i videregående opplæring: betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Bø, I. (Red.). (1985). *Barn i miljø: oppvekst i en utviklingsøkologisk sammenheng*. Oslo: Cappelen
- Clausen, T. H., & Johansen, V. (2012). Cronbachs alfa. I T. A. Eikemo & T. H. Clausen (Red.), *Kvantitativ analyse med SPSS* (2. utg.). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2. Utg.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates
- De Wit, D. J., Karioja, K., Rye, B. J., & Shain, M. (2011). Perceptions of Declining Classmate and Teacher Support Following the Transition to High School: Potential Correlates of Increasing Student Mental Health Difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556–572. <https://doi.org/10.1002/pits.20576>
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Eikemo, T. A., & Clausen, T. H. (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS: en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utg.). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Eriksen, E. M. (2011). Frafallsfaktorer i et system- og individperspektiv. *Spesialpedagogikk*, 76(9), 6-12
- Estell, D. B., & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4),

325–339.

- Falch, T., Borge, L.E., Lujala, P., Nyhus, O. H., & Strøm, B. (2010). *Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring*. SØF rapport, nr. 03/10. Trondheim: Senter for økonomisk forskning
- Falch, T., Johannesen, A. B., & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, 7(1), 21–36.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 186–203). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock «n» roll)* (4. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Freeney, Y., & O'Connell, M. (2012). The predictors of the intention to leave school early among a representative sample of Irish second-level students. *British Educational Research Journal*, 38(4), 557–574. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.563838>
- Frostad, P., & Mjaavatn, P. E. (2018). Fra ungdomsskolen til videregående skole; faktorer som

- predikerer elevers intensjon om å slutte på skolen. *Psykologi i kommunen*, 53(2), s. 27-41.
- Frostad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 110–122.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904420>
- Frønes, I., & Strømme, H. (2014). *Risiko og marginalisering: norske barns levekår i kunnskapssamfunnet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Havik, T. (2017). *Tørst etter kunnskap - om elevenes skoleengasjement*. Utdanningsforskning. Læringsmiljøseneteret. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/torst-etter-kunnskap--om-elevenes-skoleengasjement/>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59:3, 316–336.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Oslo: Fafo.
- Holsen, I. (2009). Depressive symptomer i ungdomstiden. I *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. Gyldendal akademisk.
- Hosmer, D. W. (2013). *Applied logistic regression* (3rd ed.). Hoboken, N.J.: Wiley.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Hovdhaugen, E., Frølich, N., & Aamodt, P. O. (2008). *Finnes det en "universalmedisin" mot frafall? En analyse av universitetenes holdning til og tiltak mot frafall blant studenter*. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/281926>
- Huitfeldt, I., Kirkebøen, L. J., Strømsvåg, S., Eielsen, G., & Rønning, M. (2018). *Fullføring av*

- videregående opplæring og effekter av tiltak mot frafall. Sluttrapport fra effektevalueringen av Overgangsprosjektet i Ny GIV* [Report]. Hentet fra Statistisk sentralbyrå website: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2501541>
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors Across Development. *Journal of School Psychology, 38*(6), 525–549. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00051-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00051-0)
- Kaspersen, S. L., Bungum, B., Buland, T., Slettebak, R., & Osborg Ose, S. (2012). *Holdninger til fravær og nærvær i skole og arbeidsliv*. Hentet fra SINTEF teknologi og samfunn website: <https://www.sintef.no/globalassets/upload/helse/arbeid-og-helse/a23298.pdf>
- Kearney, C. A. (2003). Bridging the Gap Among Professionals Who Address Youths With School Absenteeism: Overview and Suggestions for Consensus. *Professional Psychology: Research and Practice, 34*(1), 57–65. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.57>
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2009). Relationship matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Knapstad, M., Heradstveit, O., & Sivertsen, B. (2018). *Studentenes helse og trivselsundersøkelse 2018*. Hentet fra <https://www.uio.no/studier/om/laringsmiljo/shot/rapportene/shot-2018-studentenes-helse-og-trivselsundersokelse.pdf>
- Kvello, Ø. (2016). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lamb, S., & Markussen, E. (2011). School Dropout and Completion: An International Perspective. I S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, J. Polesel, & N. Sandberg (Red.), *School*

- Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy* (s. 1–18). https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7_1
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353–393. <https://doi.org/10.3102/00028312040002353>
- Lundetræ, K. (2012). Does Parental Educational Level Predict Drop-Out from Upper Secondary School for 16- to 24-Year-Olds when Basic Skills Are Accounted For? A Cross Country Comparison. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 625–637. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.555925>
- Malecki, C. K., & Demary, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1–18. <https://doi.org/10.1002/pits.10004>
- Markussen, E. (2011). Frafall i videregående opplæring – i Norge og andre land. *Bedre skole, Nr 1*, 10–15.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B., & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse: gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002: hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Rapport 13/2008.
- Mjaavath, P. E., & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående. Er ensomhet en viktig faktor? *Utdanningsforskning. Spesialpedagogikk*, 1(14), 48–55.
- Nordenbo, S.E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R.E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: Et systematisk review utført*

for Kunnskapsdepartementet, Oslo. Hentet fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf

NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til - virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>

NOU 2018: 15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert — Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/>

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

Paris: OECD

Olsen, M. I., & Holmen, L. (2018). *Tett på: frafall i skolen og psykisk helse*. Bergen:

Fagbokforlaget.

Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS*

(6th ed.). Maidenhead: McGraw Hill.

Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness IR. I G.R. Duck

(red.), *Personal relationships in disorder* (s. 31–56). London: Academic Press.

Reegård, K., & Rogstad, J. (2016). *De frafalne - Om frafall i videregående opplæring* (1. utg.).

Oslo: Gyldendal Akademisk.

Reneflot, A., Aarø, E. L., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K., & Øverland, S. (2018).

Psykisk helse i Norge. Hentet fra <https://www.fhi.no/publ/2018/psykisk-helse-i-norge/>

Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*.

Bergen: Fagbokforlaget.

- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rook, K. S. (1984). Promoting social bonding: Strategies for helping the lonely and socially isolated. *American Psychologist*, 39(12), 1389-1407.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107–120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.003>
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2008). Relationship Between Multiple Sources of Perceived Social Support and Psychological and Academic Adjustment in Early Adolescence: Comparisons Across Gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 47. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9368-6>
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583–625. <https://doi.org/10.3102/00028312032003583>
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, England: Harvard university press.
- Rønningen, G. E. (2006). Nærmiljø. Nostalgi – eller aktuell arena i forebyggende og helsefremmende arbeid? I H. A. Hauge & M. B. Mittelmark, (Red). *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog?* Bergen: Fagbokforlage Vigmostad & Bjørke AS.
- Semmer, N. K., Elfering, A., Jacobshagen, N., Perrot, T., Beehr, T. A., & Boos, N. (2008). The emotional meaning of instrumental social support. *International Journal of Stress Management*, 15(3), 235. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.15.3.235>

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena* (1. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2017). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Statistisk sentralbyrå. (2018). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Tardy, C. H. (1985). Social Support Measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187-202.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. (1. utg.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Elever som lykkes sosialt klarer seg godt faglig. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/laringskultur/>
- Utdanningsdirektoratet (2016b). Tall for fravær i videregående skole. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/fravar-vgs/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Utdanningsspeilet 2016. Tall og analyse av barnehager og grunnopplæringen i Norge. Hentet fra <http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/gjennomforing2/gjennomforing-i-videregaende2/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019). Grunnskolepoeng for fylker og nasjonalt. 2015-16. Hentet fra Utdanningsspeilet website: <http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/figurer/figur-5-9-grunnskolepoeng-for-fylker-og-nasjonalt-2015-16-gjennomsnitt/>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161–1176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Valås, H. (2001). Learned Helplessness and Psychological Adjustment: Effects of Age, Gender and Academic Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(1), 71–90. <https://doi.org/10.1080/00313830020042689>
- Vogt, K. C. (2008). Er frafall i videregående opplæring et kjønnsproblem? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49(4), 517–657.
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*, 83(3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>

Vedlegg 1: Arbeidsfordeling

I retningslinjene for masteroppgaven fremgår det at det må redegjøres for hvem som har gjort hva når en skriver oppgave sammen. Dette var noe vi forholdt oss til i starten av prosessen, da vi fordelte ulike deler av oppgaven oss i mellom. På dette tidspunktet fikk Anja ansvar for teori om Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, samt akademiske faktorer. Ingvild fikk ansvar for å skrive om bortvalg i prosessperspektiv og sosiale faktorer. Vi fortsatte å dele opp gjøremålene, men etterhvert ble det vanskeligere å skille mellom hvem som skulle gjøre hva, ettersom vi til stadighet redigerte ulike deler av teksten underveis. Det er derfor utfordrende å beskrive hvem som har gjort hva i oppgaven. Likevel, Ingvild har kjørt analyser i SPSS og laget tabeller, mens Anja har hatt hovedansvar for metodekapittelet.

For oss har samarbeidet vært preget av god kommunikasjon underveis, hvor vi har bidratt med ulike perspektiver og innspill på hverandres arbeid i teksten. På denne måten har vi derfor utfyllt hverandre gjennom hele prosessen. Begge har tatt del i samtlige kapitler, og vi føler selv at arbeidsfordelingen har vært rettferdig. Vi har diskutert sammen, tatt avgjørelser sammen, og løst utfordringer sammen. Dermed er denne studien et produkt av noe vi har gjort *sammen*, og det føles derfor unaturlig å skille mellom hvem som har gjort hva i store deler av oppgaven. Begge har vært involvert gjennom hele prosessen, og samarbeidet har fungert utmerket!

Vedlegg 2: Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Per Frostad
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 05.05.2015

Vår ref: 42443 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

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

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

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

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

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

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

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

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elever H15

Elevenes opplevelse av læringsmiljøet i videregående skole.

Informasjon til elever i 1. klasse i videregående skoler i Sør-Trøndelag og deres foresatte.

Læreplanen for videregående skole sier at alle elever skal kunne oppleve at skolen er et godt sted å være, både faglig og sosialt.

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

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

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

Spørsmålene handler om:

- Noen bakgrunnsopplysninger om deg, og dine foreldres utdanningsnivå
- Din opplevelse av overgangen fra ungdomsskole til videregående skole
- Din opplevelse av den hjelp og støtte du får på skolen
- Din motivasjon for skolen
- Sosiale relasjoner på skolen
- Trivsel på skolen

Undersøkelsen vil bli gjennomført før jul.

Noen av dere var med på en tilsvarende undersøkelse da dere gikk i 10. klasse i vår. For at vi skal sammenligne det dere sa da med det dere sier nå er det nødvendig at dere skriver navn på skjemaet. Vi vil også gjennomføre en undersøkelse når dere går i 2. klasse på VGS, derfor trenger vi navnet også på de som ikke var med sist vår. Vi kommer ikke til å vise skjemaet ditt til noen og vi kommer ikke til å lagre navnet ditt sammen med det du har skrevet. Det vil heller ikke på noe tidspunkt være mulig for andre enn oss forskere å knytte det du sier til navnet ditt, og vi har taushetsplikt.

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

Har du spørsmål om undersøkelsen kan disse rettes til:

Professor Per Frostad. Pedagogisk institutt/NTNU, tlf. 73551151, per.frostad@svt.ntnu.no

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til elever V17

Elevenes opplevelse av læringsmiljøet i videregående skole.

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

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

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

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

Spørsmålene handler om:

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

Undersøkelsen vil bli gjennomført i løpet av våren.

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

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

Har du spørsmål om undersøkelsen kan disse rettes til:

Professor Per Frostad. Institutt for pedagogikk og livslang læring/NTNU, tlf. 73551151, per.frostad@svt.ntnu.no

Vedlegg 5: Spørreskjema H15

DIN OPPLEVELSE AV SKOLEN



**LES
DETTE
FØR DU
STARTER!**

Skjemaet skal leses maskinelt. Følg derfor disse reglene:

- Bruk svart eller blå kulepenn. Skriv tydelig, og ikke utenfor feltene. **Kryss av slik:**
- Feilkryssing kan strykes ved å fylle hele feltet. Sett så kryss i rett felt.
- Sett bare ett kryss på hvert spørsmål om ikke annet er oppgitt.

Vennligst skriv STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER.

Fornavn: ⇒

Etternavn: ⇒

Klassebetegnelse: ⇒

1. Ditt kjønn: ⇒ Jente..... ₁ Gutt ... ₂

2. Hva er din mors høyeste fullførte utdanning? Kryss av bare for den høyeste utdanningen.

- Grunnskole ₁
- Videregående skole ₂
- Høgskole/universitet, inntil 3 år ₃
- Høgskole/universitet, mer enn 3 år ₄

3. Hva er din fars høyeste fullførte utdanning? Kryss av bare for den høyeste utdanningen.

- Grunnskole ₁
- Videregående skole ₂
- Høgskole/universitet, inntil 3 år ₃
- Høgskole/universitet, mer enn 3 år ₄

4. Hvem bor du sammen med mesteparten av tiden? NB: Sett bare ett kryss!

- | | | | |
|--|---|--|--|
| 1. Mor og far sammen..... <input type="checkbox"/> | 3. Bare mor... <input type="checkbox"/> | 5. Mor og annen foresatt.. <input type="checkbox"/> | 7. Fosterfamilie... <input type="checkbox"/> |
| 2. Skifter mellom mor og far... <input type="checkbox"/> | 4. Bare far..... <input type="checkbox"/> | 6. Far og annen foresatt... <input type="checkbox"/> | 8. Bor alene <input type="checkbox"/> |

5. I hvilket land ble du født? ⇒

- Norge ₁
- Europa utenom Norden ... ₃
- Et annet nordisk land ₂
- Et land utenom Europa ₄

6. Hvilket språk snakker du hjemme det meste av tiden? NB: Sett bare ett kryss!

- Norsk ₁ Svensk..... ₁ Dansk.... ₁ Engelsk ... ₁ Annet språk (hvilket? ↕) ... ₁

Annet språk:

Vennligst bruk bare STORE BOKSTAVER!

7. Din studieretning:

- | | | |
|---|--|---|
| Bygg- og anleggsteknikk <input type="checkbox"/> ₁ | Naturbruk..... <input type="checkbox"/> ₅ | Teknikk og industriell produksjon <input type="checkbox"/> ₁₀ |
| Design og håndverk..... <input type="checkbox"/> ₂ | Restaurant- og matfag..... <input type="checkbox"/> ₆ | Studiespesialisering..... <input type="checkbox"/> ₁₁ |
| Elektrofag <input type="checkbox"/> ₃ | Service og samferdsel <input type="checkbox"/> ₇ | Musikk, dans og drama <input type="checkbox"/> ₁₂ |
| Helse- og oppvekstfag..... <input type="checkbox"/> ₄ | Medier- og kommunikasjon <input type="checkbox"/> ₈ | Idrettsfag..... <input type="checkbox"/> ₁₃ |
| | Kunst, design og arkitektur..... <input type="checkbox"/> ₉ | Alternativ opplæring..... <input type="checkbox"/> ₁₄ |

KS-15
64-4

H15 1

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SVT-IT, NTNU

1

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

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

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

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

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

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

	1	2	3	4	5	6
1. Norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

	1	2	3	4	5	6
1. Norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Får du ekstra hjelp og støtte på skolen i noen av fagene? NB: bare ett kryss! ⇒

Nei..... ₁ Ja, utenom klassen..... ₃
Ja, i klassen..... ₂ Ja, både i og utenom klassen ... ₄

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

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

KS-15
64-4

H15 1

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SVT-IT, NTNU

2

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

- | | Svært usant | | | | | | Svært sant | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 27. Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. De fleste liker meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Jeg er ofte misfornøyd med meg selv | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

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

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

KS-15
64-4

H15 1

Undersøkelsen gjennomføres
med assistanse fra SVT-IT, NTNU

3

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

- | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | | | |
|--|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------|
| | <i>Svært usant</i> | | | | | | <i>Svært sant</i> | | | | |
| 49. Jeg trives bedre på videregående enn jeg gjorde på ungdomsskolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | |
| 50. Jeg lykkes bedre med fagene på videregående enn jeg gjorde på ungdomsskolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | |
| 51. Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | |
| 52. Jeg har likt å treffe nye mennesker på videregående..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | |
| 53. Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | |
| 54. Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | |
| 55. Jeg får bedre hjelp fra lærerne på videregående enn jeg fikk på ungdomsskolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | |
| 56. Det er viktig for meg at lærerne ikke skal tro at jeg kan mindre enn de andre elevene.... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | |
| 57. Jeg har møtt hyggelige medelever på videregående..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | |
| 58. Jeg lærer mye interessant på videregående..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | |
| 59. Jeg synes skolearbeidet er lystbetont..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | |
| 60. Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | |
| 61. Jeg liker å holde på med skolearbeid | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | |
| 62. Jeg har fått nye venner på videregående | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | |
| 63. Det er viktig for meg å ikke virke dum i klassen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | |
| 64. Når jeg ikke lykkes med én gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | |
| 65. Jeg har fått flere venner på videregående enn jeg har på ungdomsskolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | |
| 66. Jeg går i en hyggelig klasse på videregående..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | |
| 67. Jeg tror jeg kommer til å begynne å jobbe etter videregående..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | |
| 68. På skalaen fra 1 til 10, hvor sikker er du på at du vil komme til å fullføre videregående skole? ⇨ | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| | <i>Ikke i det hele tatt</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <i>Helt sikker</i> |

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

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

KS-15
64-4

H15

1

Undersøkelsen gjennomføres
med assistanse fra SVT-IT, NTNU

5

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

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

KS-15
64-4

H15 1

Undersøkelsen gjennomføres
med assistanse fra SVT-IT, NTNU

6

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

Hvor fornøyd er du med følgende?

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

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

122. Utenom skoletiden, hvor ofte er du så fysisk aktiv at du blir svett eller andpusten?.....

123. Hvor mange timer i uka bruker du på å jobbe med lekser?
124. Hvor mange ganger har du skulket skolen i dette skoleåret?
125. Hvor mange ganger har du kommet for sent på skolen uten gyldig grunn i dette skoleåret?..

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

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



KS-15
64-4

H15

1

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SVT-IT, NTNU



7



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



- | | Svært usant | | | | | | Svært sant |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| 138. Det er viktig for meg at lærerne mine liker meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 139. Lærerne mine tror jeg kan gjøre det godt i matematikk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 140. Lærerne mine gir meg oppgaver som er passe vanskelige for meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 141. Det er viktig for meg å trives med lærerne mine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 142. Hvor mange timer sover du vanligvis pr. natt, utenom helgene? NB: Avrund til nærmeste halvtime. Bruk ett desimal. Sovor du f.eks. vanligvis 7½ time, skriver du 7,5 i feltet. Sovor du vanligvis 10 timer, skriver du 10,0 i feltet. Vær nøye med å plassere tallene rett før/etter kommaet! ⇒ | | | | | | | , |
| 143. Når legger du deg vanligvis om kvelden, utenom helgene? NB: Vær nøye med å plassere tallene rett i feltet. Legger du deg vanligvis kl halv ti (21:30) om kvelden, skriver du 21:30 i feltet. Legger du deg ved midnatt, skriver du 24:00 i feltet. ⇒ | | | | | | | . |
| | Slett ikke sikker | | | | | | Svært sikker |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| 144. Hvis du har faglige problemer på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 145. Hvis du ikke har det så bra på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 146. Hvis du er usikker på om du vil fortsette på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 147. Har du noen gang drukket så mye alkohol at du har vært skikkelig beruset (full)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 148. Hvor ofte røyker du? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

Takk for at du ville svare på spørsmålene!

Vedlegg 6: Spørreskjema V17

DIN OPPLEVELSE AV SKOLEN



Kunnskap for en bedre verden

**LES
DETTE
FØR DU
STARTER!**

Skjemaet skal leses maskinelt. Følg derfor disse reglene:

- Bruk svart eller blå kulepenn. Skriv tydelig, og ikke utenfor feltene. **Kryss av slik:**
- Feilkryssing kan strykes ved å fylle hele feltet. Sett så kryss i rett felt.
- Sett bare ett kryss på hvert spørsmål om ikke annet er oppgitt.

Vennligst skriv STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER.

Fornavn: ⇒

Etternavn: ⇒

Klassebetegnelse: ⇒

1. Ditt kjønn: ⇒ Jente..... 1 Gutt ... 2

2. Hva er din mors høyeste fullførte utdanning?
Kryss av bare for den høyeste utdanningen. ⇒

Grunnskole..... 1
Videregående skole..... 2
Høgskole/universitet, inntil 3 år..... 3
Høgskole/universitet, mer enn 3 år..... 4

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

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

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

6. Din studieretning:

Naturbruk..... <input type="checkbox"/> 5	Teknikk og industriell produksjon.... <input type="checkbox"/> 10
Bygg- og anleggsteknikk <input type="checkbox"/> 1	Restaurant- og matfag..... <input type="checkbox"/> 6
Design og håndverk..... <input type="checkbox"/> 2	Service og samferdsel <input type="checkbox"/> 7
Elektrofag <input type="checkbox"/> 3	Medier- og kommunikasjon <input type="checkbox"/> 8
Helse- og oppvekstfag..... <input type="checkbox"/> 4	Kunst, design og arkitektur..... <input type="checkbox"/> 9
	Studiespesialisering..... <input type="checkbox"/> 11
	Musikk, dans og drama <input type="checkbox"/> 12
	Idrettsfag..... <input type="checkbox"/> 13
	Alternativ opplæring..... <input type="checkbox"/> 14

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

	1	2	3	4	5	6
1. Norsk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Matematikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Engelsk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Får du ekstra hjelp og støtte på skolen i noen av fagene? NB: bare ett kryss! ⇒

Nei..... 1 Ja, utenom klassen..... 3
Ja, i klassen..... 2 Ja, både i og utenom klassen ... 4

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

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

KS-17
6-4

1 1

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SU/SAK, NTNU

V17

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

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

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

KS-17
6-4

2

1

Undersøkelsen gjennomføres
med assistanse fra SU-Sk, NTNU

V17

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

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

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

KS-17
6-4

3 1

Undersøkelsen gjennomføres
med assistanse fra SU-Sk, NTNU

V17

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

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

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

	Aldri	Under 1 gang i uka	1 gang i uka	2 ganger i uka	3 el. flere ganger i uka
85. Utenom skoletiden, hvor ofte er du så fysisk aktiv at du blir svett eller andpusten?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Ingen	1 - 5	6 - 10	Over 10
86. Hvor mange timer i uka bruker du på å jobbe med lekser?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87. Hvor mange ganger har du skulket skolen i dette skoleåret?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88. Hvor mange ganger har du kommet for sent på skolen uten gyldig grunn i dette skoleåret?..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

	Nei, Aldri	Ja, én gang	Ja, 2 eller 3 ganger	Ja, 4 til 10 ganger	Over 10 ganger
92. Har du noen gang drukket så mye alkohol at du har vært skikkelig beruset (full)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Hver dag	Hver uke, men ikke hver dag	Under én gang i uka	Røyker ikke i det hele tatt	
93. Hvor ofte røyker du?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

KS-17
6-4

4

1

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SU-Sk, NTNU

V17

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

Sterke og svake sider (SDQ-Nor)

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

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

+

+

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

Dette har jeg gjort ...

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

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

<i>Ikke i det hele tatt</i>									<i>Helt sikker</i>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

<i>Ikke i det hele tatt</i>									<i>Helt sikker</i>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

<i>Nei</i>	<i>Ja, 1 - 2 ganger</i>	<i>Ja, 3 - 4 ganger</i>	<i>Ja, 5 ganger el. mer</i>
1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

<i>Ingen dager</i>	<i>1 - 7 dager</i>	<i>8 - 14 dager</i>	<i>15-30 dager</i>	<i>31 dager el. mer</i>
1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

- NB: Kryss av for alt som stemmer!*
1. Ungdomsbedrift (UB) i regi av Ungt Entreprenørskap i skoleåret 2016/17
 2. Ungdomsbedrift (UB) i regi av Ungt Entreprenørskap i tidligere skoleår
 3. Elevbedrift i regi av skolen (uten involvering fra Ungt Entreprenørskap).....
 4. Andre aktiviteter/prosjekter med fokus på entreprenørskap el. selvstendig næringsvirksomhet....

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

	<i>Under 5 timer</i> 1	<i>6 - 10 timer</i> 2	<i>10 - 15 timer</i> 3	<i>Over 15 timer</i> 4
1. Datamaskin til skolearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. TV.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Se på videoklipp (f.eks. Youtube).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dataspill	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. SnapChat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Twitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KS-17
6-4

6 1

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SU-Sk, NTNU

V17

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

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

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

Annet:↓

STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

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

- | | Aldri
1 | Sjelden
2 | Ganske
ofte
3 | Svært
ofte
4 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Lager presentasjoner (Powerpoint, keynote e.l.) på PC/Mac .. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Fotograferer og redigerer bilder | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Lager og redigerer film /video | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Bruker spill i undervisningen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Bruker mobil i undervisningen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Bruker nettbrett i undervisningen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Lager nettsider | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Lager blogger..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Lager egne programmer/apper/spill..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Annet (hva?↓)..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Annet:↓

STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

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

- | | Ikke noe i det
hele tatt | | | | | Svært
mye |
|--------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1. Lærere eller andre på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Venner | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Foreldre eller andre voksne | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Nettkontakter e.l..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Andre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

112. Skal du begynne på allmenn påbygging neste år? ⇒

Ja ₁ Nei ₄

Resten av spørsmålene er til deg som skal ut i lære.
Er du på studieforberevende utdanningsprogram, eller skal ta allmenn påbygging, er du ferdig med skjemaet nå. Takk for at du ville svare på spørsmålene!

113. I hvilket yrke ønsker du å ta fagbrev?
(f.eks. murer, tømrer, lastebilmekaniker, ...)↓

STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

KS-17
6-4

7 1

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SU-Sk, NTNU

V17

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

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

	Ikke viktig i det hele tatt					Svært viktig
	1	2	3	4	5	6
1. Venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Rådgiver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Nettet/media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

115. Har du søkt læreplass? ⇒

Ja ₁ Nei ₄

116. Har du søkt samme læreplass som noen du kjenner? ⇒

Ja ₁ Nei ₄

117. Jeg har fått god nok hjelp til å kunne skrive en søknad om læreplass.....

	Svært usant					Svært sant
	1	2	3	4	5	6
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

118. Jeg har fått god nok hjelp til å kunne skrive en CV

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

119. Jeg har fått god nok hjelp fra skolen til å kunne finne en læreplass

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

120. Var du med på læreplasskonferansen i november? ⇒

Ja ₁ Nei ₄

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

	Ikke viktig i det hele tatt					Svært viktig
	1	2	3	4	5	6
1. Venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Rådgiver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Nettet/media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

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

Takk for at du ville svare på spørsmålene!

Vedlegg 7: Korrelasjoner mellom variabler VG1 og VG2

Variabler	Pearsons r
Grunnskolepoeng + karakterer VG1	.64*
Grunnskolepoeng + karakterer VG2	.67*
Indre motivasjon VG1 + VG2	.57*
Lærer støtte VG1 + VG2	.49*
Elev støtte VG1 + VG2	.49*
Intensjon om å slutte VG1 + VG2	.49*

Merk: *p<.01

Vedlegg 8: Prinsipale komponentanalyser (PKA)

Tabell 5 – Prinsipal komponentanalyse - Størrerelasjoner

Roterte faktorladninger fra PKA med oblikk (oblimin) rotasjon	Faktorladninger	
Emosjonell lærerstøtte	1	2
Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg	0,82	
Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte	0,70	
Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til	0,82	
Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål	0,71	
Instrumentell lærerstøtte		
Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner	0,76	
Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har	0,76	
Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår	0,87	
Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det	0,80	
Støtte fra medelever		
Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg		0,78
Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg		0,87
Andre elever i klassen min sier positive ting om meg		0,76
Andre elever i klassen min behandler meg med respekt		0,86
% av varians	48%	15,55%
Eigenvalue	5,87	1,87
<i>Kaiser-Meyer Olkin (KMO) = 0,91</i>		
Cronbachs alfa	0,91	0,83

Tabell 6 - Prinsipal komponentanalyse – Indre motivasjon

Roterte faktorladninger fra PKA med oblikk (oblimin) rotasjon	Faktorladninger
Indre motivasjon	1
Jeg liker å holde på med skolearbeid	0,82
Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene	0,88
Fagene vi har på skolen interesserer meg	0,86
Jeg synes skolearbeidet er lystbetont	0,81
% av varians	71,7
Eigenvalue	2,87
<i>Kaiser-Meyer Olkin (KMO) = 0,82</i>	
Cronbachs alfa	0,86

Tabell 7 - Prinsipale komponentanalyser – Intensjon om å slutte

Roterte faktorladninger fra PKA med oblikk (oblimin) rotasjon	Faktorladninger
Intensjon om å slutte	1
Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på denne skolen	0,72
Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av problemer i familien min	0,68
Jeg vurderer å slutte på skolen for å begynne å jobbe og tjene penger	0,73
Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av stadige konflikter med lærerne mine	0,66
Jeg vurderer å slutte på skolen fordi det er alt for mye teori	0,79
Jeg frykter at manglende evner fører til at jeg slutter på skolen	0,75
% av varians	52,8
Eigenvalue	3,1
<i>Kaiser-Meyer Olkin (KMO) = 0,90</i>	
Cronbachs alfa	0,81

Vedlegg 9: Original regresjonsmodell

Variabler	B	OR	CI (95%)
Gutt	.2	1.23	.77-1.9
Mor høy utdanning	.16	1.18	.73-1.89
Skoleprestasjoner	-.55*	.57	.42-.76
Yrkesfag	-.11*	.9	.51-1.6
Fravær	.01*	1.01	1.00-1.01
Elevstøtte	-.28***	.74	.57-.97
Lærer støtte	-.18**	.83	.57-0.86
Ensomhet	.04	1.05	.79-1.3
Indre motivasjon	-.08	.93	.72-1.18
Intensjon om å slutte	.14	1.15	.86-1.53

Merk: *p<.01. **p<.03. ***p<.05.