

Forord

Denne oppgaven har vært en lang og lærerik prosess for min del. Jeg valgte tema frafall fra videregående skole, fordi det er et svært aktuelt tema, og fordi det er trist å se og høre om at ungdom sliter i overgangen til sitt voksne liv og med å komme i arbeid. Det er gjort mye forskning på dette området og det er stadig på den politiske agendaen. Likevel har ingenting foreløpig ført til at utviklingen med tanke på frafall har snudd. Jeg syntes tema for oppgaven var interessant før jeg begynte å skrive, og nå i ettertid har det blitt en av mine hjertesaker. Å skrive denne oppgaven har vært en hektisk, utfordrende og svært spennende tid, og lille Signe på ett år har sørget for at mamma har måtte vært svært effektiv. Jeg vil rette en stor takk til min veileder Per Frostad for god veiledning og gode råd, som har hjulpet meg videre på veien for å få dette prosjektet i havn. Jeg vil også takke mamma, som tok seg permisjon fra jobb en dag i uka et helt semester for være barnevakt, slik at jeg kunne jobbe med oppgaven. Til slutt vil jeg takke familien min for støtte, hjelp og tålmodighet under denne prosessen.

Innhold

Kapittel 1. Innledning

1.1 Bakgrunn	1
1.2 Bortvalg og frafall	1
1.3 Oppgavens oppbygging	2

Kapittel 2. Litteraturgjennomgang

2.1 Perspektiver på frafall	4
2.2 Faktorer knyttet til familiebakgrunn	4
2.3 Faktorer knyttet til eleven	5
2.4 Faktorer knyttet til skolen og læringsmiljøet	6
2.4.1 Sosial støtte og lærer-elev relasjon	6
2.4.2 Tilhørighet og jevnalderrelasjoner	7
2.4.3 Skolefaglige prestasjoner og tilpasset opplæring	8
2.5 Læringsmiljø	9
2.6 Slutting som prosess	12
2.7 Tintos modell	13
2.8 Teori om indre motivasjon og mestringsforventninger	16
2.9 Oppsummering	18

Kapittel 3. Metode

3.1 Design	20
3.2 Utvalg	20
3.3 Måleinstrument	21
3.4 Kvalitet	23
3.5 Analyser	25
3.6 Etikk	25

Kapittel 4. Resultater

4.1 Faktoranalyser	26
4.2 Deskriptiv statistikk	27
4.3 Forsknings spørsmål	28

Kapittel 5. Drøfting	
5.1 Problemstilling	32
5.2 Tintos modell	33
5.3 Læringsmiljøets betydning	33
5.4 Mestring og akademisk opplevelse	34
5.5 Sosial opplevelse	34
5.6 Resultatene i lys av litteraturgjennomgangen	35
5.7 Pedagogiske konsekvenser	36
Kapittel 6. Avslutning	38
Kilder	39

Kapittel 1. Innledning

1.1 Bakgrunn

I forbindelse med *Reform 94* fikk alle unge fra 16-19 år, lovfestet rett til 3-årig videregående opplæring i Norge. I dag er situasjonen slik at nesten alle, i overkant av 95 % starter på videregående skole samme år som de slutter på ungdomsskolen. Omtrent en tredjedel av disse faller fra underveis i skoleløpet. Frafall fra videregående skole har i flere år vært et stort problem. For hvert kull oppnår bare omtrent 69 prosent av elevene i videregående opplæring studie- eller yrkeskompetanse i løpet av 5 år (Statistisk sentralbyrå, 2012). Disse tallene har vært ganske stabile siden midten av 90-tallet (Hernes, 2010). Det er forskjell på graden av gjennomføring mellom studieforberevende studieretninger og yrkesfaglige studieretninger. Andelen som ikke fullfører er mye høyere på yrkesfaglige studieretninger. På studieforberevende studieretninger fullfører tre av fire på normert tid, mens på yrkesfag fullfører bare fire av ti på normert tid. Frafallsprosenten i løpet av fem år er 18 prosent på studieforberevende studieretninger, mens den er 45 prosent på yrkesfaglige retninger (Hernes, 2010). Det høye frafallet er et stort problem for samfunnet og et stort problem for den enkelte. Personer som ikke fullfører videregående skole vil ha mindre muligheter på arbeidsmarkedet. Gjennomsnittlig vil disse personene ha lavere inntekt, høyere arbeidsledighet og i større grad være avhengig av trygd. I tillegg til dette, er det en sterk sammenheng mellom frafall i videregående skole, sosial ekskludering, kriminalitet, dårlig helse og lave materielle levekår. I følge Hernes (2010), er hovedproblemet ikke at frafallet har økt, men at det er for stort, og at konsekvensene av frafall trolig har blitt mer alvorlige (Hernes, 2010). Frafall har også store samfunnsøkonomiske konsekvenser. Beregninger viser at om fullføring av videregående skole økes fra 70 til 80 prosent, vil samfunnet spare mellom 5,4 og 8,8 milliarder kroner for hele livsløpet til hvert kull. Hadde i tillegg alle som fullfører gjort det på normert tid, ville kostnadene vært ytterligere 2 milliarder mindre for hvert kull (Utdanningsdirektoratet, 2012).

1.2 Bortvalg og frafall

Frafall fra videregående opplæring er en betegnelse som brukes på elever som slutter underveis i skoleløpet, eller har et eller flere fag de ikke har bestått. Frafall kan defineres på mange måter. Det er ulike kriterier for hva som regnes som frafall i forskjellige land. I Norge regnes det som frafall når man i løpet av fem år, har gått mindre enn tre år eller har deler eller

fag som ikke er bestått (Markussen, 2011). Frafall er det mest brukte begrepet i Norge når man betegner det å ikke fullføre videregående skole i løpet av fem år. I forbindelse med prosjektet *Bortvalg og kompetanse*, tok Markussen i bruk begrepet bortvalg (Markussen, Sandberg, Lødding & Wigum, 2008). Begrepet frafall brukes gjerne når fenomenet eller problemet sees fra systemets side, mens bortvalg gjerne brukes hvis vi ser det som en aktiv handling fra elevens side (Tangen, 2008). Begrepet bortvalg signaliserer i følge Markussen et al. (2008), at det er et element av valg i å ikke benytte seg av retten til treårig videregående opplæring. Markussen presiserer at dette valget er påvirket av de systemer og strukturer som er rundt elevene, noe som legger sterke føringer for valget (Markussen et al., 2008). Begrepet har likevel blitt kritisert for å skape et individfokus i frafallsdebatten, hvor ansvaret legges på elevene. Begreper som frastøting (Støen, Tinnesand & Tveitereid, 2010) og skoleutstøting (Minde & Mæhle, 2011) har blitt prøvd ut som alternative begreper. Disse begrepene er brukt for å understreke skolens ansvar, og at skolen har en påvirkning på frafallet slik det er i dag. Markussen & Seland (2012) sier i rapporten «Å redusere bortvalg -bare skolens ansvar?» at frafall og bortvalg i senere tid har blitt brukt som synonymer. Jeg velger å bruke disse begrepene som synonymer, og bruker frafall i størst grad da det er et nøytralt begrep og oftest brukes i den offentlige debatten, i rapporter og i stortingsmeldinger. Jeg vil også understreke at oppgaven i hovedsak ikke dreier seg om frafall i form av elever som faktisk har sluttet på skolen, men om faktorer som bidrar til at elever utvikler tanker eller intensjoner som kan føre til et potensielt frafall. Jeg vil senere i oppgaven argumentere for hvordan intensjoner om å slutte på skolen, henger tett sammen med et reelt bortvalg.

1.3 Oppgavens oppbygging.

Tema for denne oppgaven er som sagt frafall fra videregående skole. Jeg ønsker å se nærmere på hvilke faktorer som bidrar til at elever ved videregående skole utvikler tanker eller intensjoner om å slutte på skolen. Jeg vil rette spesiell oppmerksomhet mot hvilke faktorer i læringsmiljøet som kan øke risikoen for frafall eller være med å forhindre et potensielt frafall.

I fra et spesialpedagogisk ståsted er jeg interessert i å se nærmere på frafallsproblematikken, for å få kunnskap og forståelse om hvordan forhindre at en så stor andel av elevene ikke fullfører videregående skole. Som spesialpedagog er jeg opptatt av å jobbe forebyggende, slik at elever ikke utvikler så store problemer at de ikke ønsker å fullføre skolen. Det er da nyttig å kartlegge hvilke forhold som kan være med å gjøre elever i stand til å fullføre et videregående opplæringsløp.

I kapittel to vil jeg gå gjennom litteratur som belyser tema frafall fra videregående skole. Her vil tidligere forskning om hvilke faktorer som har betydning for frafall presenteres. Videre vil jeg presentere en teoretisk modell som vil være min referanseramme når jeg forsøker å finne svar på min problemstilling. Modellen tar hensyn til både et individperspektiv og et systemperspektiv når frafall skal forklares. Jeg vil legge hovedvekten på forskning om hva skolene eller systemet kan gjøre for å legge læringsmiljøet til rette sosialt og faglig slik at elever lærer, trives og ønsker å gå på skolen, og hvordan skolen på den måten kan ha en betydning for om elever slutter eller fortsetter på skolen. Avslutningsvis i kapittel to vil problemstillingen bli presentert. I kapittel tre vil jeg presentere den metodiske tilnærmingen som er brukt i prosjektet. Jeg vil da vise hvordan jeg har gått fram for å finne svar på problemstillingen. I kapittel fire vil resultater og analyser bli presentert. I kapittel fem vil jeg diskutere disse resultatene i lys av den teoretiske modellen som er mitt utgangspunkt, og i lys av tidligere forskning.

Kapittel 2. Litteraturgjennomgang

2.1 Perspektiver på frafall

Elever som velger bort skolen er en sammensatt gruppe, og det finnes ingen enkel forklaring på hvorfor så mange slutter i videregående skole. For mange er dette siste skritt i en prosess som kanskje har begynt tidlig i skolekarrieren (Markussen, 2011). Elever som slutter på skolen er ulike og elever kan ha svært forskjellige grunner til at de valgte bort skolen. Noen elever opplever forhold i familien eller utenfor skolen som så krevende at de ikke orker å gå på skolen for en periode. Noen føler ikke at de passer inn på skolen, mens andre synes det er mer nyttig å jobbe og tjene penger. Det er mange grunner til at elever ikke fullfører skolen, og det er en rekke faktorer som gir økt risiko for frafall. Vi kan se frafall fra to perspektiver. Et individperspektiv og et systemperspektiv. Et individperspektiv innebærer gjerne at faktorer ved elevene selv og deres bakgrunn blir lagt vekt på når frafall skal forklares. Et systemperspektiv tar gjerne utgangspunkt i forhold ved systemet eller opplæringstilbudet. Det har i senere tid blitt påpekt av blant annet Edvin Eriksen (2011), at forskning på frafall i for stor grad har handlet om individuelle risikofaktorer og i for liten grad om forhold ved systemet eller opplæringstilbudet som kan gi økt risiko for frafall (Eriksen, 2011). Dette kommer vi tilbake til senere i dette kapitlet. Når det gjelder teorier, er det også slik at noen fokuserer på individuelle forhold, mens andre fokuserer på systemfaktorer innenfor familie, skole eller samfunn. Både individperspektivet og systemperspektivet er nyttige og nødvendige for å forstå dette komplekse fenomenet (Rumberger 2011). Faktorer som forskning viser at gir økt risiko for frafall, kan knyttes til mange forhold ved eller rundt eleven. Når jeg nå skal presentere risikofaktorer basert på tidligere forskning velger jeg å dele de inn, ved å knytte de til familiebakgrunn, eleven selv eller skolen.

2.2 Faktorer knyttet til familiebakgrunn

Når det gjelder familiebakgrunn, så spiller det en rolle hvilken familie du kommer fra. Sosioøkonomisk bakgrunn og at foreldrene synes at utdanning er viktig har betydning. Jo høyere utdanning hos foreldrene, jo bedre kompetanseoppnåelse for de unge. Det som også har betydning for fullføring av videregående skole er om foreldrene er i arbeid. Det samme gjelder i forhold til om ungdom bor sammen med både sin mor og sin far. Markussen et al. (2008) har funnet at andelen som hadde oppnådd studiekompetanse var betydelig høyere blant de som bodde sammen med begge foreldrene. Elever som ikke bodde sammen med begge

foreldrene sluttet i større grad før de var ferdige eller gjennomførte videregående uten å bestå. Minoritetsspråklig bakgrunn er en annen bakgrunnsfaktor som øker risikoen for å avslutte skolegangen for tidlig. Andelen som hadde bestått videregående skole etter fem år er lavest blant ikke-vestlige innvandrere, mens etterkommere av ikke-vestlige innvandrere fullfører videregående skole i noe større grad (Markussen et al., 2008; Markussen, 2011).

2.3 Faktorer knyttet til eleven

Andre faktorer kan knyttes til eleven selv. Et eksempel på det er kjønn. De fleste studier både internasjonalt og nasjonalt viser at gutter avslutter videregående skole før de er ferdig i større grad enn jenter (Markussen et al., 2008; O'Connell & Freeney, 2011). Gutter tenderer fortsatt til å velge ikke-akademiske retninger med en mer praktisk opplæring. I denne gruppen kan nok det å komme ut i arbeid være et fristende alternativ til skolen for noen. En annen grunn til at flere gutter slutter på skolen, kan være mangelen på mannlige rollemodeller i skolen og en feminisering av undervisningsmetodene i skolen. Det hevdes også at gutter generelt sett er mindre motiverte og har mindre selvdisiplin enn jenter, noe som er vesentlige faktorer for å lykkes med fagene i skolen (O'Connell & Freeney, 2011). Dette bringer oss over på en annen faktor som bare delvis handler om eleven selv og som har stor betydning med tanke på å avbryte skolegangen. Det er svake skoleprestasjoner og svake karakterer i fra tidligere trinn og skoleslag. De fleste som står i fare for å velge bort skolen har opplevd mange nederlag i forhold til skoleprestasjoner. Dette er den enkeltfaktoren som har størst betydning med tanke på hvordan det går i videregående skole (Markussen, 2011). En annen faktor som også bare delvis dreier seg om eleven selv, er elevens faglige og sosiale engasjement og identifikasjon til skolen. Engasjement handler om forhold som fravær, tilhørighet, jevnalderrelasjoner, innsats, atferd og utdanningsambisjoner. Engasjement er lånt fra den engelskspråklige litteraturen der uttrykket «engagement» brukes. Det å oppleve faglig og sosialt engasjement og det å identifisere seg med videregående opplæring, har positiv effekt på sannsynligheten for å fullføre videregående skole (Markussen, 2011). Grunnen til at jeg sier at prestasjoner og engasjement bare delvis handler om eleven selv, er at kvaliteten på læringsmiljøet som innebærer blant annet faglig tilrettelegging, lærer-elev-relasjon og sosialt miljø blant elevene, er sider ved skolen som har stor betydning for hvordan eleven presterer, engasjerer seg og identifiserer seg med skolen. Elever med spesielle behov er en gruppe elever som har større risiko for frafall enn elever uten spesielle behov. Elever med spesielle behov er elever som mottar spesialundervisning på bakgrunn av et enkeltvedtak, og elever som trenger ekstra hjelp

og støtte utover det ordinære tilpassede opplæringstilbudet uten et slikt enkeltvedtak. Elever med lærevansker, emosjonelle problemer eller atferdsproblemer har spesielt stor risiko for frafall (Wagner & Davis, 2006).

2.4 Faktorer knyttet til skolen og læringsmiljøet

Når det gjelder faktorer i læringsmiljøet som har betydning for frafall, vil jeg gå nærmere inn på opplevelsen av støtte fra lærere og medelever og opplevelsen av mestring og tilpasset undervisning.

2.4.1 Sosial støtte og lærer-elev relasjon

Sosial støtte i form av lærerstøtte og å ha en god relasjon til læreren er en faktor som har vist seg å være viktig for elever som står i fare for å velge bort skolen. Det er viktig at lærere etablerer og opprettholder en positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev. Dette forholdet er så viktig fordi det har betydning for elevers læringsutbytte og atferd (Federici & Skaalvik, 2013). I stortingsmeldingen, *Kvalitet i skolen*, står det at «lærernes kompetanse slik den kommer til uttrykk i samspillet mellom lærer og elev er det viktigste i opplæringen som kan fremme elevenes læring» (St. meld nr. 31 2007-2008, s.26). En positiv relasjon bygger på lærerens vilje til å bry seg om den enkelte elev og vise interesse for elevens situasjon, være støttende og ha forventninger om faglig og sosial utvikling. Dette er viktig for alle elever, og særlig viktig for elever som av ulike grunner strever på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2012). I følge Fall og Roberts (2012), har lærerstøtte stor betydning for om elever i det hele tatt ønsker å være på skolen. Lærere som viser interesse for elevene sine, verdsetter innsats fra elevene og bidrar til å skape et godt fellesskap på skolen, påvirker elevenes selvoppfatning positivt og styrker elevenes faglige og sosiale engasjement og identifikasjon til skolen. Siden positiv lærerstøtte er en faktor som fremmer faglig og sosialt engasjement, vil lærerstøtte indirekte også fremme skolefaglige prestasjoner (Fall & Roberts, 2012). Hattie (2008), har i sin svært omfattende studie funnet at interaksjonen mellom elever og lærere er den viktigste enkeltfaktoren for læring (Hattie, 2008). Gode relasjoner mellom elev og lærer eller sosial støtte fra læreren, er en sentral faktor for elevers motivasjon og læring, og kvaliteten på denne relasjonen kan ha stor betydning for elevers læringsutbytte og opplevelse av å være på skolen. Positive lærer-elev-relasjoner innebærer at læreren viser elevene omsorg og respekt, som kan kalles en form for emosjonell støtte, samtidig som læreren gir støtte i form av individuell veiledning og instruksjon som kan kalles en form for instrumentell støtte. Forskning viser at

en kombinasjon av emosjonell og instrumentell støtte fremmer elevenes motivasjon, læring og trivsel i skolen (Federici & Skaalvik, 2013). Opplevelsen av sosial støtte, er nært knyttet til følelsen av tilhørighet til skolemiljøet. Tilhørighet og sosial støtte er to ulike begreper som registreres på forskjellige måter. Likevel er det en klar sammenheng mellom opplevelse av sosial støtte og følelse av tilhørighet. Dette er faktorer som er viktig for elevers motivasjon, uavhengig av alder og kontekst. Studier viser at behovet for sosial støtte og tilhørighet er like stort og kanskje større blant elever på ungdomstrinnet sammenlignet med elever på barnetrinnet. Likevel synker i følge Federici og Skaalvik (2013), elevenes opplevelse av sosial støtte i takt med alderen. Jo eldre elevene blir, desto mindre opplever de å få anerkjennelse, omsorg, støtte og praktisk hjelp fra lærerne. Med økende alder blir klassene større, og timelærersystemet brukes i større grad. I videregående opplæring kan faglærersystemet eller timelærersystemet, gjøre det utfordrende å dekke elevenes behov for sosial støtte og styrke tilhørighet blant elevene (Federici & Skaalvik, 2013).

2.4.2 Tilhørighet og jevnalderrelasjoner

Sosial støtte fra medelever og gode jevnalderrelasjoner er en annen faktor ved læringsmiljøet som kan ha stor betydning for elevers motivasjon for å være på skolen. Elever som ikke har venner på skolen eller føler seg avvist eller mobbet vil ikke føle tilhørighet eller identifisere seg med skolen i samme grad som elever som har venner eller føler seg akseptert av jevnaldrende. Det å ikke føle tilhørighet eller identifisere seg med skolen er en viktig risikofaktor for frafall fra skolen (Juvonen, Espinoza & Knifsend 2012). Elever som føler tilhørighet til skolen sin og opplever et støttende læringsmiljø er mer tilfreds både intellektuelt og sosialt. På den andre siden, vil elever som ikke føler tilhørighet eller som ikke deltar sosialt på skolen, miste interessen for skolen og større grad forlate den (Lee & Breen, 2007). Disse elevene har lavere faglig engasjement og faglige prestasjoner i skolen enn elever som har venner på skolen (Juvonen et al., 2012). Som tidligere nevnt har det å oppleve faglig og sosialt engasjement og det å identifisere seg med videregående opplæring positiv effekt på sannsynligheten for å fullføre videregående skole (Markussen, 2011). Det å ikke føle sosial tilhørighet eller ha venner blant jevnaldrende på skolen kan med andre ord føre til at elever mister engasjement og motivasjon, og i verste fall mister lyst til å fullføre skolen. Det må nevnes at ikke alle venner ser ut til å styrke engasjement til skolen. «Feil» type venner, kan være negativt for engasjementet for skolen. Kvaliteten på vennskap varierer. Det gjør også venners støtte og samarbeid i forhold til skolearbeid og skoleoppgaver, avhengig av deres

egne evner og motivasjon. Elever som har venner som har problemer på skolen og mangler engasjement, vil på samme måte som elever som opplever avvising eller mobbing, selv kunne miste engasjement for skolen (Juvonen et al., 2012).

Manglende tilhørighet eller jevnalderrelasjoner kan for noen elever oppleves som ensomhet. Ensomhet innebærer at eleven opplever et sprik mellom hvilke relasjoner eleven ønsker og hvilke relasjoner eleven faktisk har. Det kan handle om både mengde relasjoner eller kvaliteten på relasjoner (Peplau & Perlman, 1982). Dette innebærer at elever som tilsynelatende har venner, også kan oppleve ensomhet. Ensomhet kan oppleves hvis personen føler seg fremmedgjort, misforstått og avvist av andre. Det kan også oppleves som mangel på noen å dele sosiale aktiviteter med, aktiviteter som gjerne innebærer en følelse av sosial deltagelse og følelsesmessig nærhet (Rook, 1984).

2.4.3 Skolefaglige prestasjoner og tilpasset opplæring.

Liten grad av variasjon og tilpasset opplæring når det gjelder arbeidsmåter og vanskelighetsgrad er faktorer i læringsmiljøet som kan ha indirekte betydning på de skolefaglige prestasjonene, da det kan ha noe å si for muligheten til å oppleve mestring og å bli motivert til større innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2005). På den måten har den største risikofaktoren, nemlig skolefaglige prestasjoner, ikke bare med den enkelte elev å gjøre, men også læringsmiljøet. Neisser (1996), hevder at siden målt intelligens bare står for omtrent 25% av variansen i skolesuksess, må andre faktorer som utholdenhet og innsats være svært viktige (Neisser et al., 1996). Det er da viktig å legge til rette for at elevene motiveres til å gjøre en større innsats med skolearbeidet. Det betinger at oppgavene er mulig for elevene å mestre. Tilpasset opplæring kan sees som de tiltak skolen setter inn, for at elevene skal få best mulig utbytte av undervisningen. Tiltakene kan være knyttet til hvordan undervisningen organiseres eller hvilke pedagogiske metoder som benyttes. Det kan også handle om i hvilket tempo elevene lærer, og hvilket nivå elevene ligger på faglig sett. Tilpasset undervisning stiller store krav til lærerne og kan være svært krevende å gjennomføre i en mangfoldig skole. Ut i fra et systemperspektiv og med utgangspunkt i at skolen er en fellesskapsarena, kan ikke tilpasset opplæring forstås som en ren individualisering av opplæringen. Tilpasset opplæring handler om å ivareta den enkeltes behov samtidig som fellesskapets behov ivaretas. Denne balansegangen kan skapes i et læringsmiljø som er i stand til å variere arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering (Meld. St. 18, 2010-2011, s.9). Tilpasset opplæring og gode mestringsopplevelser er svært viktig, spesielt for elever som står i

faresonen for å slutte på videregående skole. I opplæringslova §1-3 står det at «Opplæringa skal tilpassast evner og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten» (Opplæringslova, 1998). Det er naturlig at elever som ikke opplever å mestre og stadig opplever nederlag i skolesammenheng kan få tanker om å slutte i en frivillig skole. Tilpasset, fleksibel og variert opplæring er viktig for å gi flest mulig elever positive opplevelser forbundet med læring og skolegang.

Tilpasset undervisning kan ha stor betydning for om elever motiveres til å fullføre videregående opplæring. Markussen fant at halvparten av ungdommene som valgte å slutte på videregående skole, hadde bestått til og med det andre året. Svært mange var altså ikke langt fra å bestå (Markussen, 2010). Hernes (2010), har funnet at de som faller fra videregående utdanning i snitt bare har vært et halvt år kortere i opplæring enn de som fullfører (Hernes, 2010). Det er derfor rimelig å anta at flere ville fullført sin utdanning med mer og bedre tilpasset opplæring (Markussen, 2010). Tilpasset opplæring og at elever får mestringsopplevelser er så viktig fordi det skaper forventning om mestring. De som har liten forventning om å mestre en oppgave, vil fortere gi opp eller yte mindre innsats når de møter utfordringer. Forventning om mestring har betydning for læringsutbyttet og resultater. En forutsetning for at elever skal få mestringserfaringer og styrket forventning om mestring er at lærestoffet, arbeidsoppgavene og arbeidsformene er tilpasset den enkelte elev (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Tilpasset undervisning skal gi eleven mulighet til å oppleve å få kompetanse. Den russiske psykologen Lev Vygotsky, skiller mellom oppnådd kompetanse (det eleven greier uten hjelp), den nærmeste utviklingszone (det eleven kan få til med god støtte og veiledning) og framtidig kompetanse (det eleven ikke har forutsetninger for å gjøre) (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Skaalvik og skaalvik (2005), ser på den nærmeste utviklingszone som en alternativ måte å beskrive tilpasset undervisning på. Hvis undervisningen er konsentrert om den nærmeste utviklingszone vil elevene stadig utvikle seg og strekke seg innenfor sitt eget potensiale. Dette stiller store krav til tilpasning og differansiering av undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

2.5 Læringsmiljø

I utdanningsspeilet (2012), brukes følgende definisjon av læringsmiljø: «Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s.54). Faktorer som gir økt risiko for frafall som handler om eleven eller elevens bakgrunn, slikt som foreldrenes

utdanning, etniske bakgrunn, elevens kjønn eller karakterer fra grunnskolen, er faktorer man innenfor den videregående opplærings rammer kan gjøre lite for å forandre på. Elever vil komme til skolen med forskjellig bagasje og ulik personlighet og livserfaring. Faktorer som gjelder skolen og læringsmiljøet er derimot faktorer som kan påvirkes og forandres. Læringsmiljøet kan legges til rette, slik at alle elever, uansett utgangspunkt skal få muligheten til å utvikle seg og trives best mulig både faglig og sosialt.

Edvin Eriksen (2011), uttrykker bekymring for at det i de senere år har blitt satt mer fokus på faktorer ved elevene selv og deres bakgrunn enn på forhold ved systemet eller opplæringstilbudet. Samtidig mener Eriksen at det har blitt satt mindre fokus på utstøtingsmekanismer i videregående skole. Det er en lang rekke faktorer ved læringsmiljøet som kan forklare frafall. Eriksen stiller spørsmål ved om videregående opplæring i tilstrekkelig grad tar hensyn til elevens evner og forutsetninger. Det må være et fleksibelt tilbud som spenner vidt med tanke på faglige krav, metoder og aktiviteter (Eriksen, 2011). I Norges offentlige utredninger, nr. 18, om rett til læring, viser kunnskapsdepartementet (2009), til at det finnes mye forskning på frafall i videregående opplæring som studerer hvilke faktorer ved elevens bakgrunn som øker sannsynligheten for frafall. Når over 30 prosent av elevene ikke når studie- eller yrkeskompetanse, er dette mest av alt faktorer ved systemet som svikter. Svak gjennomføring kan derfor betraktes som en systemfeil og at grunnutdanningen som helhet ikke fungerer godt nok (NOU 2009:18, 2009, s. 61.). Med *Reform 94* fikk vi innført retten til videregående opplæring for alle. Dette stiller større krav til tilrettelegging av læringsmiljøet. I *Rett til læring*, står det også beskrevet hvordan videregående opplæring bygger på kulturen og innholdet fra gymnasene og yrkesskolene, et skoletilbud som var rettet mot elever som var skreddersydd for skolen, og ikke et skoletilbud som skulle tilpasse seg elevene (NOU 2009:18, 2009, s. 61.).

Eriksen sier at skolesystemet har en tendens til å forsterke sosiale forskjeller og at videregående skole tilrettelegger opplæringstilbudet mot en tenkt gjennomsnittselevs forutsetninger (Eriksen, 2011). Skaalvik og Skaalvik (2006), finner i en undersøkelse fra 2005 at i den lille gruppen elever (7 %) med det laveste prestasjonsnivået, oppgir 70,9 % i videregående skole at undervisningen ikke er tilpasset deres nivå. Dette er en mye høyere andel enn i ungdomsskolen. Den sosiale inkluderingen ser også ut til å være mye svakere i videregående skole enn i ungdomsskolen. 16% av alle elevene i videregående skole sier at de føler seg ensomme i denne undersøkelsen. Med bakgrunn i denne undersøkelsen, konkluderes

det med at videregående opplæring har et miljø med lav toleranse for variasjon og mangfold (Skaalvik & Skaalvik, 2006).

For å redusere frafall bør man i følge Fall og Roberts (2012), vurdere hvordan man kan iverksette tiltak i læringsmiljøet som styrker studenters faglige og sosiale engasjement og faglige prestasjoner (Fall & Roberts, 2012). Med andre ord bør man jobbe for å skape et godt læringsmiljø, der elever opplever tilhørighet, trygghet og mestring.

Markussen og Seland (2012), stiller spørsmål ved om det går en grense for hva som ligger i skolens makt å gjøre for å redusere frafall, i sin studie *Å redusere bortvalg -bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011*. De viser til at en stor andel (42%) av de som slutter, gjør det på grunn av faktorer som hovedsakelig er knyttet til forhold utenfor skolen. Det kan for eksempel være forhold som psykisk eller fysisk sykdom, vanskelig hjemmesituasjon eller at de har eller skal ha barn. Det kommer tydelig frem i denne studien at en forholdsvis stor andel av elever som slutter på skolen gjør det fordi de er i en så alvorlig situasjon at det er umulig å kombinere med skolegang. Elever som slutter på skolen er forskjellige og har forskjellige grunner for å slutte. Det kommer også frem av den samme studien, at like mange oppga skolerelaterte forhold som grunnen til at de sluttet. De fleste av disse hadde manglende motivasjon og var skolelei, mens andre hadde valgt feil eller sluttet på grunn av faglige vansker (Markussen & Seland, 2012).

Markussen argumenterer for å satse på den gruppen han kaller «sliterne», de som ikke er svake nok faglig eller syke nok til å utløse et stort hjelpeapparat, men som heller ikke klarer seg gjennom skoleløpet på et minimum av tilrettelegging. Det vil kreve store ressurser og hjelpe denne gruppen med problemer knyttet til lettere psykiske vansker og faglige utfordringer, men i følge Markussen finnes det kanskje flere i denne gruppen som hadde fullført opplæringen hvis de fikk slik hjelp, og at det er denne gruppen skolene kunne satset mer på hvis målet er å øke gjennomføringen (Markussen & Seland, 2012).

Begrepene fraværs- og nærværsfaktorer er hentet fra arbeidslivsforskningens arbeid om bakgrunn for sykefravær og hvordan forebygge sykefravær. Overført til skolen kan vi si at fraværsfaktorene er de grunnene elever har til å velge bort skolen, mens nærværsfaktorer tilsvarende er grunnene elever har til å velge å forbli i skolen. Fraværsfaktorene finner vi både i og utenom skolen, og i grenselandet der elevens liv i og utenom skolen møtes og glir over i hverandre. I skolen kan fraværsfaktorene for eksempel være at eleven føler at de har valgt «feil» fag eller ikke har fått førstevalget sitt. Elever kan også oppleve læringsmiljøet som

dårlig, og føle at de sliter faglig. Lite tilpasset opplæring, for teoretisk undervisning eller dårlig fysisk arbeidsmiljø kan være sentrale fraværsfaktorer for noen. For andre kan problemer med dårlig klassemiljø, sosiale problemer i klassen, mobbing, rasisme, språkproblemer eller dårlig forhold til lærere, være slike faktorer som bidrar til bortvalg. Nærværsfaktorer, eller grunner til at elever velger å bli i skolen kan på den andre siden være gode mestringsopplevelser, tilpasset undervisning, motivasjon, følelse av tilhørighet og vennskap, individuell oppfølging, synlighet, trygghet, opplevd faglig fremgang og opplevelse av kontroll over egen situasjon. Ut i fra et slikt perspektiv vil utfordringen være å styrke nærværsfaktorene og redusere fraværsfaktorene for alle elever uavhengig av bakgrunn og liv utenfor skolen. Det kan gjøres ved å blant annet sørge for at elevene føler tilhørighet gjennom gode relasjoner til lærere og medelever og at de opplever mestring på skolen (Buland & Havn, 2007; Tangen, 2008).

2.6 Slutting som prosess

I følge Markussen (2010), kan det å slutte på skolen forstås som sluttpunktet på en lang prosess. Denne prosessen har ofte startet tidlig i de unges liv. Barn som identifiserer seg med skolen, engasjerer seg og oppnår resultater. Disse forholdene, identifikasjon, engasjement og resultater påvirker hverandre gjensidig. Slik kan det å slutte forstås som sluttpunktet på en lang prosess av negativ identifikasjon og engasjement som har startet tidlig i barneskolen. Frafall fra videregående opplæring kan dermed forstås som et resultat av et misforhold mellom skolen og den enkelte som har fått utvikle seg over tid (Markussen, 2010; Rumberger 2011). Wagner og Davis (2006), bruker uttrykket «disengagement from school» for å betegne denne gradvise prosessen, som ender med at elever kan utvikle en intensjon om å slutte på skolen (Wagner & Davis, 2006). Mangelen på engasjement kan som tidligere nevnt vise seg gjennom forhold som fravær, jevnalderrelasjoner, innsats og atferd.

«Ny GIV» er et prosjekt der målet fra regjeringens side er å få flere ungdommer til å fullføre og bestå videregående opplæring. «Ny GIV» er et prosjekt som ble lansert av kunnskapsminister Kristin Halvorsen høsten 2010 og som pågår ut 2013. Tankegangen bak prosjektet er basert på tanken om at frafall er en prosess, og baserer seg på forskning som viser betydningen av tidlig innsats, for å forhindre at elever går inn i et negativt spor, der misforholdet mellom skolen og den enkelte får utvikle seg over tid. Tiltakene i prosjektet gjenspeiler dette da de er satt inn for å blant annet styrke de faglige prestasjonene til de svakeste elevene allerede tidlig i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2012).

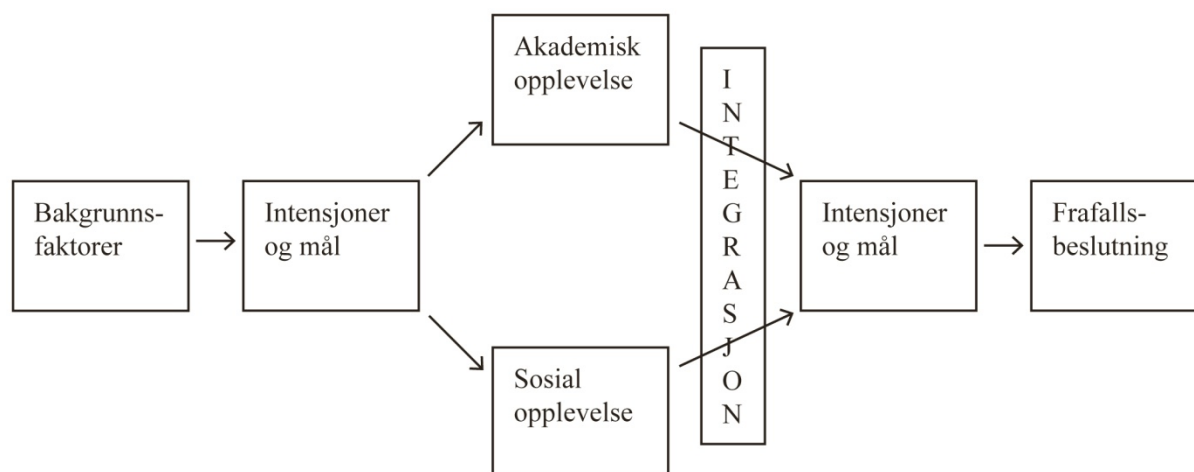
Selv om frafall er et problem i seg selv, karakteriseres frafall gjerne som et symptom på andre problemer, som har sitt opphav mye tidligere i livet. Denne tankegangen understreker synet på frafall som en prosess. Forklaringen på hvorfor noen slutter på skolen kan gå langt tilbake i tid og være sammensatt av en rekke forhold. I denne prosessen er enkelte faktorer svært fremtredende, spesielt engasjement for skolen (Rumberger, 2011). Jeg har tidligere nevnt at engasjement henger tett sammen med hvordan eleven opplever faktorer i læringsmiljøet. Faglig tilrettelegging, lærer-elev-relasjon og trivsel på skolen er sider ved skolen som har stor betydning for hvordan eleven presterer, engasjerer seg og identifiserer seg med skolen. En rekke forskere har utviklet teorier for å forklare frafallsprosessen og faktorer som bidrar til dette. En av disse er Vincent Tintos (1987) longitudinelle modell om institusjonelt frafall, der han fokuserer på hvordan læringsmiljøet påvirker elevens akademiske og sosiale tilpassing til institusjonen og dermed også påvirke frafallsbeslutningen.

2.7 Tintos modell

Et nyttig teoretisk perspektiv for å forklare frafall, er Vincent Tintos teori og modell om institusjonelt frafall. Hans teori har hatt stor innflytelse på frafallsteorien de seneste tiårene. Han har utviklet en interaktiv og longitudinell modell om frafall fra institusjoner. Modellen støtter tankegangen om frafall som en prosess, og den tar i hovedsak for seg hvordan hendelser og forhold i læringsmiljøet påvirker individets intensjoner og hvordan dette kan ende i en frafallsbeslutning. Modellen viser samspillet mellom den enkelte eleven og lærestedet, eller individet og institusjonen (Tinto, 1987; Rumberger, 2011).

I sin teori fokuserer Tinto på elevenes sosiale og akademiske integrasjon ved skolen. Han argumenterer for at det eleven opplever ved lærestedet har mer å si for en beslutning om bortvalg, enn elevens bakgrunn. Det betyr ikke at han ikke mener at bakgrunnsfaktorer har betydning, bare at betydningen av bakgrunnsfaktorer er noe mindre enn betydningen av elevens møte med skolen. Bakgrunnsfaktorer og personlige forhold, forbereder elevene til å respondere på ulike situasjoner på ulike måter. Elever kommer til skolen med en rekke forskjellige samfunns- og familiebakgrunner. Elevene har også stor variasjon i personlige egenskaper, sosiale og faglige evner, verdier og erfaringer og prestasjoner fra tidligere skolegang. Mange av disse faktorene har direkte innflytelse på frafall, men i følge Tinto er det enda viktigere at de virker inn på frafall indirekte gjennom sin effekt på utvikling av intensjoner og forpliktelser for fremtidig læringsaktivitet. Intensjoner handler i denne sammenheng om hva som er målet, hvilken grad og type utdanning eleven ønsker seg.

Forpliktelse har jeg oversatt fra engelske «commitment». Forpliktelse sier noe om i hvilken grad eleven forplikter seg til oppnåelse av målene, og i hvilken grad eleven forplikter seg til skolen eller institusjonen eleven går på. Dette vil sammen med evner og verdier beskrive elevens sosiale og intellektuelle ressurser og orientering når det gjelder å fortsette i utdanning. Denne orienteringen tar elever med seg inn i skolens miljø. Når eleven starter på skolen er det to dimensjoner av institusjonell påvirkning som vil ha innvirkning på elevens utdanningsmessige utvikling. Den sosiale dimensjonen handler om elevenes følelse av tilhørighet og sosial deltagelse i jevnaldergruppen, og i hvilken grad den enkelte student opplever seg selv som integrert i det sosiale fellesskapet med medelever og lærere. Den akademiske dimensjonen handler om elevens følelse av å bli integrert og delta gjennom undervisningen, samt faglige prestasjoner. Begge dimensjonene er påvirket av både den formelle og den uformelle strukturen ved skolen. Det som altså har betydning i frafallsprosessen, er i hvilken grad elever føler tilhørighet ved skolen og i hvilken grad de føler seg sosialt og akademisk integrert. Den akademiske og sosiale opplevelsen vil ha effekt på hvordan elevens intensjoner og mål, samt forpliktelse til målene og institusjonen har blitt etter en tid ved skolen. Dette vil igjen ha betydning for en frafallsbeslutning. Tinto bruker altså denne modellen til å forklare frafall, ved at bakgrunnsfaktorer, intensjoner og mål ved oppstart av studiet, elevens opplevelse av skolen og hvordan det igjen påvirker intensjoner og mål, til slutt resulterer i en avgjørelse om eleven skal forbli ved lærestedet eller tar en beslutning om å slutte (Rumberger, 2011; Tinto, 1987). Det bør nevnes at Tintos teori og forskning i hovedsak baserer seg på frafall fra amerikanske college, selv om modellen sies å være basert på institusjonelt frafall generelt. Noen forskjeller mellom college og videregående skole, er at elevene i college er noe eldre, og at de i mange tilfeller bor på internat på skolens område. (Rumberger 2011, Tinto 1987)



Figur 1. Tintos model om frafallsprosessen (Tinto, 1993)

Modellen er fokusert på den sosiale og intellektuelle konteksten ved institusjonen, og hvordan formelle og uformelle forhold i det interaktive miljøet på skolen påvirker den langsiktige frafallsprosessen. Den enkelte elev har mye å gjøre med sitt eget bortvalg, men her understrekes betydningen av at individuelle egenskaper ikke kan forstås uten referanse til den sosiale og intellektuelle konteksten individer befinner seg i. Effekten av den formelle organiseringen i forhold til frafall er i stor grad indirekte. Påvirkningen opptrer gjennom effekten organisering har på det sosiale og intellektuelle fellesskapet på skolen. Slik kan fellesskapet på skolen mediere effekten den formelle organiseringen har på elevatferd. Modellen har som hensikt å skape et grunnlag for institusjoners utforming av tiltak for å få flere elever til å fullføre skolen. Modellen skiller mellom forpliktelse til å nå målet å fullføre skolen og forpliktelse til et bestemt lærested og hvordan disse påvirkes av elevenes opplevelse av skolen over tid. Noen elever som ikke er tilstrekkelig integrert ved skolen vil bytte skole eller linje heller enn å slutte, mens andre som har negative opplevelser med skolen heller vil slutte. Tintos modell anerkjenner viktigheten av eksterne faktorer som kan påvirke bortvalg. For eksempel kan familie og venner utenfor skolen, hjelpe elever å bedre håndtere skolens sosiale og akademiske krav, ved å gi nødvendig støtte. Eksterne faktorer kan også påvirke elevens vurdering av fordeler med å gå på skolen, i situasjoner hvor det for eksempel for eleven er fristende å begynne å jobbe i stedet.

Jeg vil bruke denne modellen som min teoretiske referanseramme, fordi den rommer forhold som både dreier seg om hva den enkelte elev har med seg til lærestedet og hvordan

eleven opplever lærestedet. På denne måten blir både individperspektivet og systemperspektivet tatt med i betraktningen når man ser på hvilke faktorer som forbindes med frafall. Jeg tar ikke utgangspunkt i beslutning om frafall, men i elever som har utviklet en intensjon om å slutte. Jeg anser det som interessant å se på intensjoner om å slutte, siden elevene da fortsatt er i en fase av prosessen hvor bortvalg kan forhindres. I følge Tintos modell, er det ikke ulike faktorer direkte innvirkning på frafall som beskrives, men ulike faktorer innvirkning på nettopp intensjoner og mål som kan føre til en frafallsbeslutning. Det er sannsynlig at elever som har utviklet intensjoner om å slutte, har kommet langt i prosessen med å gjøre et bortvalg. O'Connell og Freaney (2011), viser i sin studie at det er sammenhengen mellom å ha intensjoner om å slutte på skolen og det å faktisk gjøre det. Denne sammenhengen støttes av teorien om «planned behaviour» (O'Connell & Freaney, 2011). Innenfor psykologien finner vi teorien om «planned behaviour», som er en teori utviklet av Icek Ajzen på slutten av åttitallet. Teorien handler om hvilke faktorer som påvirker oss når vi tar en avgjørelse. O'Connell og Freaney (2011), bruker denne teorien for å forklare frafall fra skolen, og bruker «planned behaviour» som et utgangspunkt for å studere elever som har stor sannsynlighet for å slutte på skolen. Teorien brukes for å fange opp dynamikken som foregår når elever tar avgjørelsen om å forlate skolen. I teorien om «planned behaviour», er menneskers intensjoner eller det de sier de skal gjøre, den umiddelbare forløperen til å gjennomføre atferden eller faktisk utføre handlingen. Denne teorien støtter opp om tankegangen om at frafall er et slutt punkt i en lengre prosess og at det er stor sammenheng mellom å ha intensjoner om å slutte og å faktisk gjøre det (O'Connell & Freaney, 2011).

2.8 Teori om indre motivasjon og mestringsforventninger.

Med utgangspunkt i Tintos modell om frafall, vil jeg se nærmere på teori om elevers opplevelse av de akademiske sidene av læringsmiljøet. De variablene som skal måle hvordan elevene opplever de akademiske sidene av skolen, er valgt ut med en forventning om at motivasjon og mestringsforventninger er viktige faktorer for å lykkes faglig i skolen, basert på tidligere forskning og teorier. Disse variablene er «indre motivasjon» og «selvvurdering av kompetanse». Jeg vil i denne delen gå inn på teori som i høy grad støtter tanken om at dette er viktige faktorer for elevers akademiske opplevelse av skolen. På den andre siden har vi sosial opplevelse av skolen. Variablene som skal måle den sosiale siden av opplevelsen av læringsmiljøet er «støtte fra lærer» og «ensomhet». Disse anser jeg som tilstrekkelig omtalt i delen om tidligere forskning.

Akademisk motivasjon, eller skolemotivasjon, kommer til syne gjennom valgene elevene gjør, innsatsen de yter og utholdenheten de har når de støter på vansker. For å forstå elevenes motivasjon, må vi vite noe om deres mål. En måte å skille elevers mål på, er å skille mellom indre og ytre motivasjon. Når en elev er indre motivert for en læringsaktivitet, betyr det at aktiviteten er et mål i seg selv. Indre motivasjon er en viktig drivkraft og et uttrykk for menneskers naturlige tendens eller medfødt behov til å lære og tilegne seg ny kunnskap. Når elever er indre motivert for å arbeide med en skoleoppgave, utfører elevene oppgaven fordi de synes det er morsomt eller interessant (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Høyere grad av indre motivasjon vil blant annet føre til større fleksibilitet i måten å tenke på og større initiativ. Dette vil igjen føre til økt skaperevne og kreativitet. Når elever er ytre motivert vil det si at aktiviteten utføres for å oppnå noe som ikke har med selve aktiviteten å gjøre, som for eksempel gode karakterer, eller ulike former for belønning og ros. I Deci og Ryans teori om indre motivasjon tar de utgangspunkt i at indre motivasjon er basert på noen grunnleggende psykologiske behov. De fremhever behov for kompetanse, behov for selvbestemmelse og behov for tilhørighet. Dette er behov som i følge deres teori legger grunnlag for indre motivert atferd. Disse tre behovene må altså tilfredstilles for at indre motivasjon for en aktivitet skal forekomme og vedvare. Dette betyr i praksis at indre motivasjon fremmes ved å gi elevene en følelse av selvbestemmelse, kompetanse eller følelse av mestring og sørge for at elever føler tilhørighet til skolen og til klassen sin (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Tilhørighet og kompetanse er sentrale begreper i teori om indre motivasjon, og faktorer jeg senere i oppgaven vil trekke frem når elevers opplevelse av læringsmiljøet skal måles. Deci og Ryan beskriver et læringsmiljø som fremmer elevenes følelse av tilhørighet, med egenskapene anerkjennelse, omsorg og trygghet (Federici & Skaalvik, 2013). Videre vil jeg understreke elevers behov for å mestre skoleoppgaver i lys av Banduras teori om «self-efficacy». Bandura er i sin teori om ”self-efficacy”, opptatt av hva forventning om mestring har å si for atferd, tankemønster og motivasjon. En persons forventninger om mestring er avgjørende for hvilke mål personen velger og for utholdenhet og innsats når personen møter utfordringer. Mennesker vil gjerne forsøke å unngå situasjoner og aktiviteter som man ikke tror man er i stand til å utføre. Elever som har lav forventning om mestring av en oppgave, vil i større grad senke innsatsen eller gi opp når de møter utfordringer. På den andre siden vil elever som har høy forventning om mestring lettere gå løs på utfordringen og viser større utholdenhet når de møter problemer. Forventning om mestring er viktig for valg av aktivitet, innsats og utholdenhet (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik 2005).

2.9 Oppsummering

Hittil i denne oppgaven har jeg presentert frafallsproblematikkens konsekvenser for den enkelte og for samfunnet. Videre har jeg lagt frem hva tidligere forskning forteller om hvilke faktorer som er forbundet med økt risiko for å slutte for tidlig på skolen. Først er det en rekke bakgrunnsfaktorer som forskning i stor grad viser at forbindes med frafall. Her er familiebakgrunn med blant annet utdanningsnivå hos foreldrene, om foreldrene jobber og etnisitet av betydning. Bakgrunnsfaktorer kan også knyttes til eleven selv, slik som kjønn, prestasjoner fra tidligere skoleslag og engasjement for skolen (Markussen et al., 2008; Hernes, 2010). Til slutt har jeg presentert forhold i læringsmiljøet som kan ha betydning for om elever ønsker å forbli i, eller forlate skolen. Dette kan handle om mestringsopplevelse og tilpasset opplæring, eller sosial støtte og tilhørighet både i forhold til lærere og medelever (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Federici & Skaalvik, 2013; Fall & Roberts, 2012; Juvonen et al., 2012). Dette er forhold som kan ha stor betydning for prestasjoner og engasjement for skolen. Prestasjoner og engasjement er tydelige risikofaktorer for frafall og kan knyttes til eleven, men de bør også knyttes til læringsmiljøet. Da kommer jeg til kjernen i denne oppgaven som nettopp handler om læringsmiljøets betydning for tanker eller intensjoner om å slutte på skolen. Forskningen som har blitt gjort på frafall har som nevnt fått kritikk for å være for fokusert på bakgrunnsfaktorer og forhold knyttet til eleven, og for lite opptatt av læringsmiljøets rolle. (Eriksen, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2006). Jeg vil bruke Vincent Tinto sin modell om frafall som teoretisk referanseramme for frafallsprosessen. Modellen viser samspillet mellom den enkelte eleven og lærestedet, og tar med det hensyn til både elevens bakgrunn og forhold knyttet til læringsmiljøet. I sin teori fokuserer Tinto på elevenes sosiale og akademiske integrasjon ved skolen, og hvordan dette påvirker intensjoner og mål (Tinto, 1987). Min problemstilling er: *I hvor stor grad kan tanker om å slutte forklares med gitte bakgrunnsfaktorer og i hvor stor grad kan tanker om å slutte forklares av faktorer om elevenes opplevelse av læringsmiljøet?*

I tråd med Tintos modell vil faktorer i læringsmiljøet deles i to. Det ene er elevenes opplevelse av akademisk forhold og det andre er elevenes opplevelse av sosiale forhold ved skolen. Som bakgrunnsfaktorer bruker jeg variablene «kjønn», «karakterer fra ungdomsskolen» og «fars utdanning». I forhold til den akademiske opplevelsen av læringsmiljøet bruker jeg variablene «indre motivasjon» og «selvvurdering av kompetanse». Den sosiale opplevelsen av læringsmiljøet blir målt med variablene «lærer støtte» og i forhold til «ensomhet». Intensjoner og mål blir målt med variabelen «intensjon om å slutte på

videregående skole». Jeg har ingen informasjon om den reelle frafallsbeslutningen, da det ville krevd en studie over fem år. Som nevnt tidligere er det også sannsynlig at elevene som har intensjoner om å slutte har kommet langt i prosessen med å gjøre et bortvalg (O'Connell & Freaney, 2011). I et forebyggende perspektiv er det interessant å studere denne fasen av prosessen da elevene enda er i en fase hvor bortvalg kan forhindres. På bakgrunn av Tintos modell er det også ulike faktorerers innvirkning på denne intensjonen som studeres i denne oppgaven.

Kapittel 3. Metode

3.1 Design

I et forskningsprosjekt avgjøres valg av metode ut fra problemstillingen som skal belyses (Ringdal, 2007), eller ut fra hvilke typer slutninger som skal trekkes, og hva som er målet eller hensikten med prosjektet. Når frafall skal studeres kan dette gjøres på flere måter og både et kvalitativt og kvantitativt design kunne vært brukt. Målet med mitt prosjekt, var å kunne si noe om hvorvidt det var noen sammenheng mellom den faglige og sosiale opplevelsen elever har i videregående skole og tanker om å slutte på skolen. Jeg ønsket et bredt og representativt bilde på disse sammenhengene, samt at jeg ønsket å få noen mål på styrken til de ulike faktorene. Det var derfor naturlig å velge et kvantitativt forskningsdesign. Jeg har benyttet meg av et tverrsnittdesign, der data er basert på en spørreundersøkelse. Mye forskning som baserer seg på frafall som en prosess er av longitudinell karakter. En longitudinell studie er ikke egnet innenfor en masteroppgave sine rammer. Det kan også argumenteres for at et tverrsnittdesign vil være fornuftig, siden det er tanker om å slutte eller intensjonen det legges vekt på. Denne tverrsnittstudien studerer altså elevene der de er på et gitt tidspunkt i denne prosessen.

Metoden med å bruke et stort datasett med et stort antall variabler om elevens familie, eleven selv og skolen, gir mulighet til å estimere statistiske modeller som for eksempel en regresjonsanalyse, som predikerer om elever har tanker om å slutte. Metoden gir mulighet til å isolere effekten av hver enkelt variabel i modellen mens det kontrolleres for effekten av de andre variablene og generere et estimat på de uavhengige variablenes påvirkning på en bestemt avhengig variabel. Slike variabler kan noen ganger kalles prediktorer, siden de kan bli brukt til å predikere sannsynligheten for for eksempel frafall (Rumberger, 2011).

3.2 Utvalg

Med denne oppgaven ønsker jeg å si noe om frafallsprosessen til elever i videregående skole. Populasjonen vil være alle elever i første klasse i videregående skole i Norge. Utvalget er elever i første klasse ved videregående skoler i Sør-Trøndelag. Til sammen består utvalget av 3199 og 2045 har svart på undersøkelsen, noe som gir en svarprosent på 64 prosent. Bakgrunn for dette prosjektet var at Sør-Trøndelag fylkeskommune hadde et ønske om å få belyst tema frafall fra videregående opplæring, og inngikk derfor et samarbeid med NTNU.

Spørreundersøkelsen er gjennomført av forskere ved NTNU. Spørreskjemaet var nettbasert og

elevene fylte ut skjema på egen hånd i skoletiden på skolens datamaskiner. Denne undersøkelsen gir meg tilgang på talldata som kan brukes til å utføre statistiske analyser, som kan belyse min problemstilling.

3.3 Måleinstrument

Måling innebærer å tallfeste. Når vi måler samfunnsvitenskaplige fenomener kreves mer abstrakte målestokker enn de mer presise måleinstrumentene i naturvitenskapen. Måling innebærer å knytte målbare indikatorer til teoretiske begreper. På denne måten kan måling bygge bro over gapet mellom teori og virkelighet og gjøre teorier testbare i empiriske undersøkelser (Ringdal, 2007).

Denne spørreundersøkelsen kartlegger mange forhold, som blant annet elevenes bakgrunn, tidligere skoleerfaringer, sosiale forhold på skolen, faglig og sosial selvoppfatning og intensjoner om å slutte på videregående skole. Jeg vil måle sammenhengen mellom ulike bakgrunnsvariabler ved den enkelte elev, elevenes akademiske og sosiale opplevelse av skolen og hvordan disse variablene forklarer tanker eller intensjoner om å slutte på skolen. I denne oppgaven benyttes «intensjon om å slutte» som avhengig variabel. Det er sju uavhengige variabler. Bakgrunn måles med variablene «fars utdanning», «kjønn» og «karakterer fra ungdomsskolen». Akademisk opplevelse måles med variablene «indre motivasjon» og «selvvurdering av kompetanse», og sosial opplevelse måles med «lærer støtte» og «ensomhet». Elevene skulle på de fleste spørsmål rangere svaret på en seks-delt skala, fra «helt sant» til «svært lite sant», i forhold til i hvilken grad utsagnene gjaldt for dem.

Variablene «intensjon om å slutte», «indre motivasjon», «selvvurdering av kompetanse», «lærer støtte» og «ensomhet» er sumskårer som er laget ved at det er tatt et gjennomsnitt av hver variabel ganget med fem. Grunnen til at vi bruker gjennomsnitt, er at dette gir oss mulighet til å sammenligne data direkte uavhengig av antall spørsmål. Det gjør også at data kan utnyttes bedre, hvis noen elever har hoppet over et spørsmål. Dette førte til at vi fikk en variasjonsbredde på 5-30 på disse fem variablene. Variabelen «karakterer fra ungdomsskolen» ble laget ved å lage en sumskåre ved å legge sammen elevenes standpunktkarakter i norsk og matematikk, noe som ga en variasjonsbredde på 2-12. «Fars utdanning», har en variasjonsbredde på henholdsvis 1-5.

Mål for den avhengige variabelen «intensjon om å slutte», skal måle tidlige signaler av et potensielt bortvalg. Her er det seks utsagn med en seks-delt skala som skal besvares.

Utsagnene er basert på Acher & Wheeler (1985), Pijl et al. (upublisert), og Vallerand et al.

(1992). Utsagnene måler elevenes intensjoner og tanker i forhold til deres motivasjon til skolearbeid og tanker de har om å slutte på skolen. Eksempler på utsagn er «jeg tenker ofte at jeg vil slutte på denne skolen» og «jeg vurderer å slutte på skolen fordi det er alt for mye teori». Reliabilitetstesten av denne variabelen viste 0.89 (Cronbachs alpha).

Mål på bakgrunnsvariabelen «fars utdanning» måles med utsagnet «Hva er din fars høyeste utdanning?». Dette utsagnet besvares med en fem-delt skala, hvor det laveste er «grunnskole» og det høyeste er «en utdanning på universitet/høyskole som varte i minst fem år (for eksempel mastergrad, medisinstudiet eller jusstudiet)». Utsagnene er hentet fra PISA-undersøkelsen (OECD, 2009). Mål på bakgrunnsvariabelen «karakterer fra ungdomsskolen», måles ved at elevene skal oppgi sin standpunkt-karakter i matematikk og norsk på karakterskalaen fra en til seks. Den tredje bakgrunnsvariabelen er «kjønn».

For å måle akademisk opplevelse brukes variablene «indre motivasjon» og «selvvurdering av kompetanse». Mål for «indre motivasjon» skal måle den naturlige kraften som driver mennesker til å lære og tilegne seg ny kunnskap. Fem av utsagnene er inspirert av Deci, Eghari, Patrick & Leone (1994), og et utsagn fra Vallerand et al. (1992). Variabelen har seks utsagn med en seks-delt skala som skal besvares. Eksempler på utsagn er «jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene» og «fagene vi har på skolen interesserer meg». Reliabilitetstesten av denne variabelen viste en alpha på 0.88. Mål for «selvvurdering av kompetanse», skal måle elevens opplevelse av hvordan han/hun håndterer skolens akademiske krav og deres egne forventninger om mestring. Mål for «selvvurdering av kompetanse», er basert på Tafarodi & Swann Jr. (1995). Denne variabelen måles med seks utsagn med en seks-delt skala. Eksempler på utsagn er «jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste» og «jeg kan unngå å få dårlige karakterer hvis jeg bestemmer meg for det». Reliabilitetstesten for «selvvurdering av kompetanse» gir en alpha på 0.83.

For å måle sosial opplevelse brukes variablene «støtte fra lærer» og «ensomhet». Mål for «støtte fra lærer», inneholder seks utsagn hvor tre utsagn er fra Malecki & Demary (2002), en fra Baard, Deci & Ryan (2000), og de to siste fra PISA sin undersøkelse om støttende lærere (OECD, 2009). Eksempler på utsagn er «lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål» og «lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har». Reliabilitetstesten viste en alpha på 0.80. Mål for «ensomhet» er basert på utsagn fra Asher & Wheeler (1985) og Valås (1999). «Ensomhet» måles med seks utsagn på en seksdelt skala. Eksempler på utsagn er «jeg føler meg ensom på skolen» og «jeg har ingen på skolen som jeg

kan være sammen med». Reliabiliteten på den norske versjonen av denne skalaen er god, med en alpha på .90 (Valås, 1999).

3.4 Kvalitet

Kvalitet handler om at slutninger som trekkes skal være relevante og om slutningenes validitet eller sikkerhet. Problemstilling og formål avgjør hva som er relevant og metoder og resultater avgjør hvor sikre eller valide slutningene blir. I tillegg til krav om validitet må reliabiliteten vurderes.

Reliabilitet handler om at måleinstrumentet gir konsistente estimater, og at det er pålitelighet og stabilitet ved målingene. En måte å teste reliabiliteten på, er å måle grad av *indre konsistens* mellom indikatorene som skal inngå i en variabel. Reliabiliteten påvirkes da av sammenhengen mellom indikatorene og mengden indikatorer. Jo bedre sammenheng det er, jo bedre blir reliabiliteten. Reliabiliteten måles i denne oppgaven ved beregning av reliabilitetskoeffisienten Cronbachs alfa, en statistisk størrelse som varierer fra 0 til 1 (Ringdal, 2007). Koeffisienten for mine variabler ligger mellom 0.80 og 0.90. Dette kan karakteriseres som svært tilfredsstillende.

Validitet handler om en kan stole på de slutninger en gjør. Cook og Campbell skiller i sitt validitetssystem mellom fire former for validitet. Det er begrepsvaliditet, statistisk validitet, indre validitet og ytre validitet (Kleven, 2008).

Med begrepsvaliditet menes graden av samsvar mellom det teoretisk definerte begrepet og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det (Kleven, 2011a). Begrepsvaliditet handler altså om hvor godt indikatorene representerer det teoretiske begrepet. For å vurdere begrepsvaliditeten sammenlignes det teoretiske og det operasjonaliserte begrepet. I tillegg til en slik skjønnsmessig vurdering kan en korrelasjonsanalyse og faktoranalyse vise oss om indikatorene fungerer slik vi forventer. For min del har faktoranalysen vært med å sikre at alle spørsmålene innen en variabel måler ett og samme fenomen, samt at ulike opplevelselsesvariabler måler forskjellige fenomener. Dette er med på å styrke begrepsvaliditeten. Begrepsvaliditeten styrkes også av at utsagnene som er brukt i hver variabel er bygget på teori og tidligere forskning, samt at de er nøye utprøvd i tidligere spørreundersøkelser (Kleven, 2008; Kleven 2011a)

Den neste formen for validitet er statistisk validitet. Den statistiske validiteten handler om tendenser man ser er betydelig eller ikke. Signifikanstesting er en måte å undersøke dette på.

Signifikanstesting er som regel noe som benyttes for å kunne si noe om den statistiske validiteten (Kleven, 2008).

Indre validitet handler om sikkerheten ved kausale slutninger. At det er positiv korrelasjon mellom to variabler betyr ikke det samme som at det er et årsaksforhold mellom dem. Når den indre validiteten vurderes er det for eksempel viktig å kartlegge om det finnes andre mulige årsakssammenhenger (Kleven, 2011b). I denne oppgaven er vurdering av indre validitet aktuelt, da jeg skal utføre en regresjonsanalyse, der jeg ønsker å si noe om hvilke faktorer som predikerer tanker om å slutte på videregående skole. Når det gjelder frafall, har jeg valgt å forholde meg til nettopp intensjoner eller tanker om å slutte på skolen, som er noe annet enn den reelle frafallsbeslutningen. Den tidligere forskningen handler stort sett om en reell frafallsbeslutning. Jeg trekker derfor også inn forskning som argumenterer for at når elever har utviklet en intensjon om å slutte er det stor sannsynlighet for at de faktisk vil gjøre det. Den teoribaserte modellen som jeg tar utgangspunkt i, handler også om hvordan intensjoner og mål påvirkes av ulike faktorer. Når jeg tolker resultatene må jeg likevel ta forbehold om at den indre validiteten kan være noe svekket på grunn av at det her opereres med to forskjellige måter å måle frafall på.

Til slutt har vi den ytre validiteten. Den ytre validiteten handler om å kunne dra slutninger fra utvalget som er undersøkt til en større populasjon. Dette kalles generalisering eller overføring. Statistisk generalisering er en form for generalisering som forutsetter sannsynlighetsutvalg. I pedagogisk forskning er det sjelden man har sannsynlighetsutvalg fra populasjonen man ønsker at resultatene skal være gyldige for. Hvis skjønnsmessig generalisering derimot skal brukes, må man vurdere hvilken overføringsverdi resultatene kan ha for andre persongrupper ved å se på hvilke likheter og forskjeller som finnes mellom gruppene (Kleven, 2011c). I dette forskningsprosjektet vil dette være måten å vurdere ytre validitet på. Utvalget er skoler i Sør-Trøndelag fylke, mens vi ønsker at resultatene skal være gyldige for elever i hele landet. Det kan argumenteres for dette siden Sør-Trøndelag er et fylke bestående av en variasjon mellom by, tettsteder og bygder. På den andre siden er dette ikke basert på et tilfeldig utvalg fra hele landet. Det må derfor tas høyde for at det kan finnes tendenser på landsbasis som ikke fanges opp her. Utvalget er relativt stort, noe som igjen styrker den ytre validiteten.

3.5 Analyser

For å svare på mitt forskningsspørsmål, har jeg brukt faktoranalyse, reliabilitetstester (Cronbachs alfa), en korrelasjonsanalyse og en hierarkisk regresjonsanalyse. Faktoranalysen viser om et sett spørsmål måler en og samme dimensjon eller om den fanger inn flere dimensjoner, og resultatene på faktoranalysen vil styrke eller svekke begrepsvaliditeten. Reliabilitetstester kjøres for å undersøke skalaens indre konsistens. Her måles Cronbachs alfa. Et alfanivå over 0,70 regnes vanligvis som tilfredsstillende (Ringdal, 2007). Korrelasjonsanalyse brukes for å se den statistiske samvariasjonen mellom variabler. Korrelasjonsmål er et tallmessig uttrykk som viser styrken og retningen i sammenhengen mellom variablene (Ringdal, 2007). Korrelasjonsanalysen er et utgangspunkt som gir oss en pekepinn på om videre analyser er hensiktsmessige. I en regresjonsanalyse vil det være naturlig å ta med variabler som viser seg i korrelasjonsanalysen å ha sammenheng. Jeg vil til slutt utføre en hierarkisk regresjonsanalyse i tre trinn. De tre trinnene er bakgrunnsvariabler, akademisk opplevelse og sosial opplevelse. En regresjonsanalyse gir oss mulighet til å se hvor mye hver enkelt uavhengige variabel forklarer av den avhengige, kontrollert for effekten av de andre uavhengige variablene.

3.6 Etikk

Denne undersøkelsen følger forskningsetiske retningslinjer fra NESH (De nasjonale forskningsetiske komitèer, 2006). Undersøkelsen ble meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) hvor undersøkelsen ble funnet meldepliktig. Tilrådingene fra NSD er vedlagt. De personlige opplysningene er behandlet med hensyn til lov om personvern. Krav om informert samtykke blir ivarettatt ved at elever og foresatte i forkant ble informert via brev som ble sendt ut av rektorene ved de enkelte skolene. Dette brevet ble utformet av NTNU, men rektorene ved skolene stod som avsender på informasjonsbrevene de sendte ut. Elevene ble anonymisert, deltakelsen var frivillig, og elevene hadde hele tiden mulighet til å trekke seg fra prosjektet, både underveis og i etterkant. Forskere har et ansvar for å unngå at de det forskes på, utsettes for alvorlige belastninger. I forhold til spørsmål om ensomhet eller prestasjoner kan man stille seg spørsmål ved om dette kan forsterke noen elevers følelse av å ikke høre til i fellesskapet eller følelsen av å ikke mestre. Det vil alltid være en fare for at spørsmål om slike sårbare tema kan gjøre at noen føler ubehag ved å svare på undersøkelsen, men i denne sammenheng er dette en nøye utprøvd spørreundersøkelse som har blitt vurdert til å ikke påføre alvorlig belastninger (Valås, 1999).

Kapittel 4. Resultater

Jeg vil nå presentere de analysene jeg har utført for å besvare mitt forskningsspørsmål. Det første jeg vil gjøre er å presentere faktoranalyser i forhold til de ulike variablene, for å se hvordan instrumentet har fungert. Jeg vil også presentere deskriptiv statistikk for hver variabel, spesielt med tanke på skjevhet. Videre vil jeg legge frem en korrelasjonsanalyse, for å se om det er grunnlag for å ta med disse variablene i en regresjon. Til slutt vil jeg kjøre en hierarkisk regresjonsanalyse i tre trinn. Resultatene vil bli presentert i tabeller.

4.1 Faktoranalyser

I faktoranalysene ønsker jeg å finne ut om noen spørsmål lader i flere dimensjoner. Jeg har kjørt to faktoranalyser med to variabler i hver. I tabellene vil jeg bare vise faktorladninger som er over pluss/minus 0,3, fordi ladninger under dette nivået ansees som ubetydelige (Ulleberg & Nordvik, 2000). I den første tabellen har jeg kjørt en faktoranalyse på variablene «indre motivasjon» og «selvvurdering av kompetanse» som er to forskjellige opplevelselsesvariabler for akademisk opplevelse av læringsmiljøet.

Tabell 1. Faktoranalyse med item tilhørende variablene «indre motivasjon» og «selvvurdering av kompetanse».

Utsagn	1	2
Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene	.871	
Når jeg arbeider med fagene, tenker jeg at dette liker jeg å holde på med.	.845	
Jeg liker å holde på med skolearbeid.	.834	
Fagene vi har på skolen interesserer meg	.818	
Jeg synes skolearbeidet er lystbetont	.742	
Jeg liker å utfordre meg selv med oppgaver jeg ikke er sikker på å kunne klare.	.548	
Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste.		.824
Jeg gjør det bra på en rekke områder.		.777
Jeg har mange talenter.		.733
Jeg kan unngå å få dårlige karakterer hvis jeg bestemmer meg for det.		.716
Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det.		.694
Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen.		.601

Spørsmålene i disse variablene omhandler to sider av den faglige opplevelsen i skolen. Denne analysen forsikrer oss om at det er to ulike fenomen som måles. Variablene fordeler seg på hver sin side, og ligger godt over 0,3. I den neste tabellen har jeg kjørt en faktoranalyse med

variablene «ensomhet» og «lærer støtte», som er opplevelsesvariabler for den sosiale opplevelsen av læringsmiljøet.

Tabell 2. Faktoranalyse med item tilhørende variablene «ensomhet» og «lærer støtte».

Utsagn	1	2
Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med.	.835	
Jeg har ingen å snakke med i klassen.	.821	
Jeg føler meg ensom på skolen.	.820	
Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene.	.812	
Jeg har ingen venner i klassen.	.812	
Jeg kommer ikke så godt overens med de andre elevene på skolen.	.664	
Lærerne fortsetter å forklare helt til jeg forstår.		.839
Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner.		.804
Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har.		.802
Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det.		.779
Jeg føler at lærerne mine aksepterer meg.		.763
Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål.		.729

Disse variablene er i utgangspunktet litt mer forskjellige, men siden det omhandler ulike sider av sosial opplevelse kan det være greit å forsikre seg om at det er to atskilte fenomen som måles, noe analysen viser at det er. Her fordeler også variablene seg på hver sin side og alle spørsmålene er godt over 0,3.

4.2 Deskriptiv statistikk.

Denne tabellen viser deskriptiv statistikk eller beskrivende statistikk for variablene som skal brukes i regresjonsanalysen. En innledende deskriptiv analyse er nødvendig for å vurdere kvaliteten på våre data, og for å se om variablene egner seg for å brukes til parametriske statistikk (Valås, 2007). Skjevheten er her viktig å merke seg. Skjevheten bør i utgangspunktet ikke være større enn tallverdien en. Hvis dette likevel skjer, er det viktig å vise forsiktighet i tolkningen av resultater basert på disse variablene. To variabler har en skjevhet som er større enn tallverdien en, og det er «tanker om å slutte» og «ensomhet». Her kunne man alternativt transformert de skjeve variablene, men Per Frostad ved Pedagogisk institutt på NTNU, konkluderer med at det er like greit å bruke råskåren, da resultatene ikke endrer seg nevneverdig (personlig kommentar fra Frostad, 03.07.2013). Dette er positivt skjeve eller høyreskjeve fordelinger, noe som vil si at gjennomsnittet ligger til høyre for eller

er større enn medianen (Valås, 2007). Dette er naturlig da det heldigvis er relativt få som har veldig høye verdier på variabelen «ensomhet» og på variabelen «tanker om å slutte».

Noen av variablene er som tidligere nevnt sumvariabler, som er laget ved at det er tatt et gjennomsnitt av hver variabel ganget med fem. Dette førte til at vi fikk en variasjonsbredde på 5-30 på variablene «tanker om å slutte», «indre motivasjon», «selvvurdering av kompetanse», «lærer støtte» og «ensomhet». Variabelen «karakterer fra ungdomsskolen» og «fars utdanning», har en variasjonsbredde på henholdsvis 2-12 og 1-5. Vi kan se at «tanker om å slutte» og «ensomhet» har lave gjennomsnitt. Dette, sammen med den høye skjevheten på disse variablene, sier oss noe om at det er relativt få som har høye verdier på disse. Ellers kan vi se at «selvvurdering av kompetanse» og «lærer støtte» har høye gjennomsnitt. Dette indikerer at en stor andel elever føler høy grad av mestring og høy grad av støtte fra læreren sin. Gjennomsnittet for «indre motivasjon» ligger noe lavere.

Tabell 3. Deskriptiv statistikk for variablene som benyttes analysen.

Variabler	Gj.snitt	St.avvik	Skjevhet
Tanker om å slutte	8,92	4,70	1,64
Karakterer u-skolen	7,66	1,98	-0,12
Fars utdanning	3,18	1,21	-0,06
Selvvurdering av komp.	24,03	4,12	-0,97
Indre motivasjon	18,83	5,15	-0,32
Lærer støtte	23,15	4,35	-0,94
Ensomhet	8,08	4,78	2,18

4.3 Forsknings spørsmål

Til slutt vil jeg forsøke å svare på forskningsspørsmålet mitt, ved hjelp av en bivariat korrelasjonsanalyse og en hierarkisk regresjonsanalyse i tre trinn. Mitt forskningsspørsmål er: *I hvor stor grad kan tanker om å slutte forklares med gitte bakgrunnsfaktorer og i hvor stor grad kan tanker om å slutte forklares av faktorer om elevenes opplevelse av læringsmiljøet?*

I tråd med Tintos modell vil faktorer i læringsmiljøet deles i to. Det ene er elevenes opplevelse av akademisk forhold og det andre er elevenes opplevelse av sosiale forhold ved skolen. Dette ønsker jeg å finne svar på ved hjelp av en hierarkisk regresjonsanalyse i tre trinn, bakgrunnsvariabler som trinn 1, akademisk opplevelse som trinn 2 og sosial opplevelse som trinn 3. Det første jeg vil gjøre er å utføre en bivariat korrelasjonsanalyse. Det er to grunner til at det er nødvendig i forkant av en regresjonsanalyse. Den første er at jeg vil undersøke om det er en stor nok sammenheng mellom den avhengige variabelen «tanker om å slutte», og de uavhengige variablene, til at videre analyser er fornuftige. Den andre er at jeg vil kontrollere at de uavhengige variablene ikke korrelerer i for stor grad med hverandre.

Tabell 2 Bivariat korrelasjonsanalyse med den avhengige variabelen «tanker om å slutte på skolen», og de uavhengige variablene «kjønn», «karakterer fra ungdomsskolen», «fars utdanning», «indre motivasjon», «selvvurdering av kompetanse», «sosial støtte fra lærer» og «ensomhet».

Variabler	1	2	3	4	5	6	7
Tanker om å slutte	.11**	-.28**	-.12**	-.24**	-.34**	-.34**	.57**
Uavhengige variabler:							
1. Kjønn	-	-.14**	.01	.04	.12**	.03	.13**
2. Karakterer u-skolen		-	.31**	.14**	.32**	.11**	-.14**
3. Fars utdanning			-	.01	.14**	.03	-.05*
4. Indre motivasjon				-	.51**	.45**	.00
5. Selvvurdering av kompetanse					-	.42**	-.16**
6. Lærerstøtte						-	-.13**
7. Ensomhet							-

*p<.05 **p<.01 (2- tailed) n=1880

Denne korrelasjonsanalysen viser at blant bakgrunnsvariablene er det «karakterer fra ungdomsskolen som korrelerer høyest med «tanker om å slutte». Dette er en negativ

korrelasjon som viser oss at jo høyere karakterer fra ungdomskolen, jo mindre tanker om å slutte. Den akademiske opplevelsen av læringsmiljøet måles med «indre motivasjon» og «selvvurdering av kompetanse», og begge disse korrelerer negativt høyt med «tanker om å slutte», der «selvvurdering av kompetanse» slår sterkest ut. Jo høyere motivasjon og vurdering av egen kompetanse, jo mindre tanker om å slutte. Til slutt viser matrisen at den sosiale opplevelsen av læringsmiljøet, her målt med «lærer støtte» og «ensomhet» korrelerer høyt med «tanker om å slutte». «Lærer støtte» korrelerer negativt og sier oss at jo mer opplevd lærer støtte, jo mindre tanker om å slutte. «Ensomhet» korrelerer positivt og meget høyt med «tanker om å slutte». Jo mer ensom, jo mer tanker om å slutte. Vi ser også ut i fra korrelasjonsanalysen at det ikke er noen av de uavhengige variablene som korrelerer i for stor grad med noen av de andre. Dette gir sammen med litteraturgrunnlaget et godt utgangspunkt for videre analyser. Jeg vil nå gå videre til den hierarkiske regresjonsanalysen. En regresjonsanalyse er en mer avansert analyse enn korrelasjonsanalysen. En regresjon gir muligheten til å se sammenhengen mellom den avhengige variabelen og en uavhengig variabel, kontrollert for andre uavhengige variablene. Du vil altså se viktigheten av hver uavhengige variabel i forhold til den avhengige, når effekten fra alle de andre uavhengige variablene er tatt bort.

Tabell 5. Hierarkisk regresjon med den avhengige variabelen «tanker om å slutte på skolen» forklart ved bakgrunnsvariablene «kjønn», «karakterer fra ungdomsskolen», og «fars utdanning» (trinn 1); opplevelse av læringsmiljø ved variablene «indre motivasjon» og «selvvurdering av kompetanse» (trinn 2); og opplevelse av sosial miljø ved variablene «sosial støtte fra lærer» og «ensomhet» (trinn 3).

Trinn og uavhengige variabler	R ²	ΔR ²	β
Trinn 1	.083**		
Kjønn			.058**
Karakterer ungdomsskolen			-.119**
Fars utdanning			-.039*
Trinn 2	.171**	.087**	
Indre motivasjon			-.096**
Selvvurdering av komp.			-.100**

Trinn 3	.463**	.292**	
Sosial støtte fra lærer			-.171**
Ensomhet			.519**

*p<.05 **p<.01 n=1880

Ut av denne tabellen kan vi se at alle de uavhengige variablene bidrar signifikant til å forklare den avhengige variabelen «tanker om å slutte». Vi ser også at hvert trinn i modellen bidrar signifikant til å forklare «tanker om å slutte». Verdiene i tabellen er et uttrykk for hva variablene eller de ulike trinnene forklarer av total varians av den avhengige variabelen «tanker om å slutte». Vi ser at bakgrunnsvariablene forklarer 8,3 %, den akademiske opplevelsen forklarer ytterligere 8,7 % og at den sosiale opplevelsen forklarer enda ytterligere 29,2 %. Vi ser av den standardiserte Beta koeffisienten at enkeltvariabler som «karakterer fra ungdomsskolen», «indre motivasjon», «selvvurdering av kompetanse» forklarer en relativt stor andel av den totale variansen, med henholdsvis -.119, -.096 og -.100. Det som likevel forklarer mye mer, er de sosiale opplevelselsvariablene «støtte fra lærer» og «ensomhet», med standardiserte Beta koeffisienter på henholdsvis -.171 og .519 .

Kapittel 5. Drøfting

Målet med denne oppgaven har vært å se på hvilke faktorer som gjør at elever i videregående skole kan utvikle tanker om å slutte. Med utgangspunkt i tidligere forskning og i tråd med Tinto sin modell om frafallsprosessen, har jeg tatt med et utvalg variabler for å prøve å belyse den prosessen elever går igjennom og som fører til at de får tanker om å slutte på skolen. Jeg har som tidligere nevnt ingen informasjon om selve frafallsbeslutningen, men forholder meg til intensjoner og tanker om å slutte, da elevene fortsatt er i en fase hvor bortvalg kan forhindres.

5.1 Problemstilling

I hvor stor grad kan tanker om å slutte forklares med gitte bakgrunnsfaktorer og i hvor stor grad kan tanker om å slutte forklares av faktorer om elevenes opplevelse av læringsmiljøet?

Med utgangspunkt i Tintos modell om frafallsprosessen, vil faktorer som omhandler opplevelse av læringsmiljøet deles i to. Det ene er elevenes opplevelse av akademiske forhold og det andre er elevenes opplevelse av sosiale forhold ved skolen. For å besvare denne problemstillingen er det tatt i bruk en hierarkisk regresjonsanalyse i tre trinn, hvor tanker om å slutte er avhengig variabel. Det første trinnet er bakgrunnsvariabler, det andre trinnet er akademisk opplevelse av skolen, og det tredje trinnet er sosial opplevelse av skolen. Alle tre trinnene bidro signifikant til å forklare intensjoner og tanker om å slutte. Resultatene viser at bakgrunnsvariablene («kjønn», «karakterer fra ungdomsskolen» og «fars utdanning») forklarte 8,3 % av variansen. Av bakgrunnsvariablene var det spesielt karakterer fra ungdomsskolen som utmerket seg, og alene hadde en standardisert Betakoeffisient på -0.119 . Variablene for akademisk opplevelse («indre motivasjon» og «selvvurdering av kompetanse»), forklarte ytterligere 8,7 % av variansen. Disse to opplevelsesvariablene kom relativt likt ut, selv om selvvurdering av kompetanse forklarte en noe høyere andel av variansen. Til slutt forklarer variablene for sosial opplevelse («sosial støtte fra lærer» og «ensomhet»), enda ytterligere 29,2 % av variansen, noe som er en svært stor andel. Begge variablene om sosial opplevelse slår ut sterkere enn noen av de andre fem uavhengige variablene. Sosial støtte fra lærer ser her ut til å ha svært stor betydning i forhold til om elever utvikler tanker om å slutte, mens ensomhet utpeker seg som den ene variabelen som har særdeles stor betydning med tanke på å utvikle tanker om å slutte på skolen.

5.2 Tintos modell

Resultatene i denne studien, er i tråd med Tintos teoretiske modell, som legger vekt på at alle trinnene er av betydning for prosessen med å utvikle intensjoner eller tanker om å slutte på skolen. Bakgrunnsvariabler har en betydning, da det spiller en rolle hvem du er, og hvor du kommer fra, og hvilke erfaringer du har med deg. Elevers evner og verdier vil sammen med elevens forpliktelse til sine intensjoner og mål, danne et utgangspunkt for elevens interaksjon med andre medlemmer av institusjonen. Når eleven begynner ved et lærested, er det videre i følge Tinto, to dimensjoner av institusjonell påvirkning som vil ha innvirkning på elevenes utdanningsmessige utvikling. Det er den akademiske og den sosiale dimensjonen. Den akademiske og sosiale opplevelsen vil ha effekt på hvordan elevers intensjoner og mål har blitt etter en tid ved skolen. Tinto hevder at den enkelte elev har mye med sitt eget bortvalg å gjøre, men understreker at individuelle egenskaper ikke kan forstås uten referanse til den akademiske og sosiale konteksten individet befinner seg i, og argumenterer for at bakgrunnsfaktorer har en noe mindre betydning for å utvikle tanker om å slutte, enn elevers møte med skolen (Tinto, 1987; Rumberger, 2011). Denne tankegangen støttes av resultatene i denne studien, som viser at elevers opplevelse av læringsmiljøet har stor betydning med tanke på å utvikle tanker om å slutte på skolen.

5.3 Læringsmiljøets betydning

Ut i fra et systemperspektiv viser resultatene i undersøkelsen, at faktorer i læringsmiljøet har klar sammenheng med om elever utvikler tanker om å slutte. Siden forhold ved skolen og systemet, er det som lettest kan jobbes med og forbedres, er det med tanke på forebygging, positivt å se at slike forhold kan gjøre en stor forskjell for elevers ønske om å fullføre skolen. Ut i fra et individperspektiv, viser resultatene av denne studien at det spiller en rolle hvem du er, hvor du kommer fra og hvilke erfaringer du har med deg. Resultatene viser likevel at bakgrunn ikke spiller en like stor rolle som opplevelsen av læringsmiljøet. Dette er i tråd med Tinto sin modell om frafallsprosessen. Rumberger (2011), poengterer som nevnt innledningsvis i oppgaven, at både individperspektivet og systemperspektivet er nyttige og nødvendige for å forstå dette komplekse fenomenet (Rumberger 2011). Det hevdes også som tidligere nevnt av blant andre Eriksen (2011), at det i dag er for stor grad av fokus på egenskaper ved individet og for liten grad av fokus på egenskaper ved systemet. På grunnlag av disse resultatene kan det argumenteres for å sette mer fokus på egenskaper ved systemet som kan påvirke elevers tanker om å slutte på skolen.

5.4 Mestring og akademisk opplevelse

Av de tre bakgrunnsvariablene var den som gjorde størst utslag i forhold til tanker om å slutte på skolen, «karakterer fra ungdomsskolen». Dette sier noe om at tidligere prestasjoner og mestringserfaringer er en svært viktig bakgrunnsfaktor. Den variabelen kan på mange måter knyttes til den akademiske opplevelsen, som omhandler motivasjon og opplevelse av mestring/kompetanse. Som Bandura hevder i sin teori om self-efficacy, så er forventning om mestring vesentlig for atferd, tankemønster og motivasjon. Den viktigste kilden til forventning om mestring er nettopp mestringserfaringer. Elever som har lav forventning om mestring vil fortere gi opp, og yte mindre innsats når de møter utfordringer (Bandura, 1997). Den variabelen som slår sterkest ut innenfor akademisk opplevelse, er «selvvurdering av kompetanse». Den handler om elevers mestringsopplevelser her og nå. Resultatene viser altså at fra de to første trinnene i modellen, er det enkeltvariablene mestringserfaringer og mestringsopplevelser som utpeker seg som det som i størst grad predikerer tanker om å slutte. Med utgangspunkt i dette, kan det understrekes hvor viktig det er med tilpasset undervisning, og å legge læringsmiljøet til rette slik at elever får mulighet til å få forventning om mestring og dermed høyere motivasjon. Hernes (2010), og Markussen (2010), viser til at blant de som slutter, er en stor andel svært nært ved å bestå eller fullføre. Noen i denne gruppen hadde kanskje ikke kommet like langt i prosessen med å utvikle tanker om å slutte, hvis de hadde fått bedre og mer tilpasset undervisning. Tilpasset undervisning, kunne i lys av Tintos modell, gjort at elever får en bedre akademisk opplevelse, som da i neste omgang påvirker elevens intensjoner og mål positivt i forhold til utvikling av tanker om å slutte.

5.5 Sosial opplevelse

Den sosiale opplevelsen er her representert med variablene «sosial støtte fra lærer» og «ensomhet». Begge disse variablene gir sterke utslag i regresjonen. Resultatene av denne studien viser at lærerstøtte har stor betydning for om elever utvikler tanker om å slutte. I følge Federici & Skaalvik (2013), er lærerstøtte viktig for elevenes trivsel på skolen. I tillegg styrker lærerstøtte elevers engasjement, motivasjon, læring og prestasjoner, som alle er faktorer som har betydning i prosessen om å utvikle tanker om å slutte (Federici & Skaalvik, 2013; Fall & Roberts, 2012). Stor grad av ensomhet er et fenomen som heldigvis gjelder relativt få, men resultatene gir tydelige signaler om at det er sterke sammenhenger mellom ensomhet og tanker om å slutte. Det å ikke føle tilhørighet, eller identifisere seg med skolen, er en viktig risikofaktor for frafall (Juvonen et al., 2012). Elever som føler seg ensomme vil

ikke føle tilhørighet eller identifisere seg med skolen på samme måte som elever som har venner eller føler seg akseptert av jevnaldrende. Ensomhet og manglende tilhørighet og identifikasjon til skolen, kan føre til at elever utvikler tanker om å slutte. Som nevnt tidligere så hadde variabelen «ensomhet» størst grad av skjevhet, noe som gjør at tolkninger må gjøres med noe forsiktighet. Det oppstår et metodisk problem og et tolkningsproblem når det handler om egenskaper og følelser relativt få har. Dette kan likevel ikke hindre oss fra å studere slike fenomener, men vi må tolke resultatene med forbehold om at dette kan ha hatt en innvirkning på resultatet. Resultatet for «ensomhet» er såpass sterke, at vi likevel med god grunn kan argumentere for ensomhet som en sterk prediktor for å utvikle tanker om å slutte på skolen.

5.6 Resultatene i lys av litteraturgjennomgangen

Jeg vil nå se på hvordan disse resultatene samsvarer eller avviker fra den teorien og den tidligere forskningen som er brukt som litteraturgrunnlag i denne oppgaven. Resultatene viser i samsvar med Tinto sin modell, at bakgrunnsfaktorer har en betydning i forhold til å utvikle intensjoner om slutte. Den akademiske opplevelsen har i følge resultatene i denne studien en noe større betydning, med tanke på elevers intensjoner og mål, og til slutt viser resultatene at den sosiale opplevelsen er av stor betydning. Det at prestasjoner fra tidligere skolegang har stor forklaringskraft som bakgrunnsvariabel er heller ingen overraskelse. Tidligere forskning peker på tidligere skoleprestasjoner som en sentral risikofaktor for frafall. Indre motivasjon og selvvurdering av kompetanse som representerer den akademiske opplevelsen av læringsmiljøet forklarer også i følge disse resultatene mye i forhold til elevers intensjoner om å slutte. Dette er også i tråd med tidligere forskning, som fremhever skoleprestasjoner og engasjement som viktige risikofaktorer for å utvikle tanker om å slutte (Markussen, 2011). Dette er også i samsvar med teori om indre motivasjon og teori om mestringsforventning. Indre motivasjon er en viktig drivkraft og et medfødt behov for å lære og tilegne seg ny kunnskap. Hvis du mister motivasjon, er det naturlig at dette kan gå utover engasjementet for skolen. I forhold til teori om mestringsforventning, vil elever som har høy forventning om mestring, lettere gå løs på utfordringer og vise større utholdenhet når de møter problemer. Sett i lys av teori og tidligere forskning i litteraturgjennomgangen har det meste av disse resultatene vært som forventet. Det er også noen funn i denne studien som avviker fra hva den tidligere forskningen som er lagt frem i denne oppgaven sier. Det er blant annet bakgrunnsfaktoren «fars utdanning» (Markussen et al., 2008), som her forklarer en svært liten andel av variansen i forhold til tanker om å slutte. Tinto argumenterer jo for at det eleven

møter ved lærestedet har større betydning for intensjoner og mål enn hvilken bakgrunn eleven har. «Fars utdanning» fikk likevel mindre utslag enn det som var forventet. Det samme gjelder «kjønn». Det er ikke store forskjeller mellom kjønnene i denne undersøkelsen. Dette kan kanskje ha sammenheng med at det her er intensjon om å slutte som måles. Vi vet at flere gutter slutter i videregående skole (Markussen et al., 2008), så det kan se ut som at gutter i større grad setter intensjonene ut i handling, eller at det kan finnes grunner som får jentene til å i større grad fortsette selv om de har tanker om å slutte. Det siste punktet som er noe overraskende i denne studien er styrken på betydningen av den sosiale opplevelsen av læringsmiljøet. I tråd med tidligere forskning, Tintos teori og teori om indre motivasjon er tilhørighet i skolen en viktig faktor for trivsel, engasjement, læring, motivasjon og i forhold til å utvikle intensjoner om å slutte (Federici & Skaalvik, 2013; Tinto, 1987; Deci & Ryan, 2000). Det er også slik at lærerstøtte pekes på som en sterk faktor for engasjement og læring (St. meld nr. 31 2007-2008, s.26). Likevel er dette resultatet såpass sterkt i forhold til andre sentrale risikofaktorer, at det var noe overraskende både med tanke på støtte fra lærer og i forhold til ensomhet. I følge Federici og Skaalvik (2013) kan et læringsmiljø som fremmer elevenes følelse av tilhørighet, kjennetegnes av egenskapene anerkjennelse, omsorg og trygghet. Videre hevdes det at jo eldre elevene blir, jo mindre opplever de å få anerkjennelse, omsorg, støtte og praktisk hjelp fra lærerne. Resultatene viser oss at det i videregående skole kanskje er et behov, spesielt blant elever som har problemer med skolen på en eller annen måte, for mer sosial støtte fra lærere og medelever. I tillegg viser resultatene at ensomhet i større grad enn forventet, slo ut som en meget sterk prediktor for å utvikle tanker om å slutte. Igjen må betydningen av tilhørighet understrekes, og den videregående skolen, har kanskje et utviklingspotensiale når det gjelder å ivareta elevens sosiale behov.

Hvis vi ser resultatene i lys av begrepene fraværs- og nærværsfaktorer vil skolens utfordring handle om å styrke nærværsfaktorer og redusere fraværsfaktorer for alle elever uavhengig av bakgrunn. Det innebærer blant annet å sørge for at elevene føler tilhørighet og trygghet gjennom gode relasjoner til lærere og medelever og at de opplever mestring og motivasjon på skolen (Buland & Havn, 2007).

5.7 Pedagogiske konsekvenser

Med utgangspunkt i et systemperspektiv vil resultatene i denne studien føre til noen pedagogiske implikasjoner: Hva kan den videregående skole ut i fra funn i studier som denne gjøre for å forhindre at elever utvikler tanker om å slutte? Med tanke på å forebygge at elever

utvikler tanker om å slutte, er det viktig at skolene sørger for at elever får tilpasset undervisning, og gode mestringsopplevelser for å fremme læring og elevprestasjoner. Et annet viktig fokusområde vil være at skolene ser viktigheten av støtte fra lærer, for å styrke elevenes faglige og sosiale engasjement. Til sist viser denne studien at det er viktig at skolen tar inn over seg betydningen av å oppleve tilhørighet gjennom et inkluderende sosialt miljø, og forsøke å unngå at elever blir alene og ekskludert fra fellesskapet. Dette er tiltak som bør og kan rettes mot alle elevene, ikke bare såkalte risikoelever. Eriksen (2011), stiller spørsmål ved om videregående opplæring i tilstrekkelig grad tar hensyn til elevers evner og forutsetninger, ved å skape et fleksibelt tilbud som spenner vidt med tanke på faglige krav, metoder og aktiviteter (Eriksen, 2011). Det hevdes også at videregående opplæring preges av et miljø med lav toleranse for variasjon og mangfold (Skaalvik & Skaalvik, 2006) og det pekes på at faglærersystemet kan gjøre det utfordrende å dekke elevers behov for sosial støtte og styrke tilhørighet blant elevene (Frederici & Skaalvik, 2013). Slike ytringer kan tyde på at det må store systemendringer til i kulturen og praksisen til den videregående skole, for å skape en mer fleksibel tilbudsstruktur som ivaretar spredningen i elevers forutsetninger. Det å gi mer tilpasset undervisning og skape et læringsmiljø med mer sosial støtte rundt elevene stiller store krav til systemet og skolene. Ut i fra disse resultatene, kan det se ut som det er nødvendig, hvis vi ønsker å forebygge at elever utvikler tanker om å slutte på skolen. Det må presiseres at det med tilpasset undervisning, ikke menes større grad av individualisering, men om å finne balansen mellom å ivareta den enkeltes behov og fellesskapets behov (Meld. St. 18, 2010-2011, s.9). Ut i fra resultatene i denne studien, vil jeg understreke viktigheten av tilhørighet og sosial støtte, og det vil da være uheldig om større grad av tilpasset opplæring skulle bety større grad av individualisering. Skolen må derfor evne å ivareta både elevers behov for tilpasset opplæring og elevers behov for tilhørighet samtidig.

Kapittel 6. Avslutning

I dette prosjektet har jeg presentert hva tidligere forskning sier om frafall fra videregående skole, og lagt frem en hovedteori av Vincent Tinto (Tinto, 1987), som jeg har brukt som min referanseramme. Teorien viser frafallsprosessen gjennom en modell, og viser hvilke faktorer som har betydning med tanke på at elever utvikler intensjoner om å slutte på skolen. Denne modellen tar med både et individperspektiv og et systemperspektiv i betraktningen, når frafall skal studeres. Tinto hevder at sider ved eleven og elevens bakgrunn har betydning for frafall, men at det som skjer i møte med lærestedet har større betydning. Jeg har også med annen forskning om frafall som støtter tankegangen om å legge vekt på det som elevene møter i læringsmiljøet i større grad (Eriksen, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2006).

Resultatene av denne studien var stort sett i tråd med litteraturgrunnlaget. Resultatene viste at bakgrunnsfaktorer hadde en betydning, men at opplevelsen av læringsmiljøet hadde større forklaringskraft i forhold til å utvikle tanker om å slutte på videregående skole. Det som var spesielt med resultatene, var styrken på betydningen av de sosiale opplevelsene eleven fikk i møte med læringsmiljøet. De sosiale opplevelsene ble målt med «lærer støtte» og «ensomhet». Det var ingen overraskelse at de ville ha betydning, men at de hadde så stor betydning sammenlignet med andre kjente risikofaktorer for frafall var noe overraskende sett i lys av tidligere forskning. Dette er noe den videregående opplæring kunne gjort seg nytte av i kampen mot frafall. I forhold til veien videre for tema frafall, tror jeg opplevelser av læringsmiljøet kunne vært studert i større grad, for å fortsette å kartlegge hvilke faktorer som kan gjøre at elever ønsker å fortsette i skolen og dermed få kunnskap som kan gi skolene et verktøy for å forebygge frafall. Det som også er interessant å studere nærmere, er hvorfor gutter slutter i større grad enn jenter, når det ikke er så store forskjeller mellom kjønnene når det gjelder tanker og intensjoner om å slutte. Til slutt vil jeg si, at jeg håper at all forskning som gjøres om frafall og alle tiltak som iverksettes i skolesystemet til slutt vil føre til at tallene på frafall går ned. Det er en stor andel elever som ikke fullfører videregående skole, så det er grunn til å tro at det må være et stort potensiale for at flere skal oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Dette vil ha stor betydning for den enkelte ungdom og for samfunnet som helhet.

Kilder

- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: a comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*, 500-505.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *Intrinsic need satisfaction as a motivational basis of performance and well-being at work*: Fordham University.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Buland, T. & Havn, V. i samarbeid med L. Finbak og T. Dahl (2007): Intet menneske er en øy. Rapport fra evaluering av tiltak i satsing mot frafall. Trondheim: SINTEF
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality, 62*, 119-142.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67
- De nasjonale forskningsetiske komitèer. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 28.06. 2013, fra <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Eriksen, E. M., (2011). Frafallsfaktorer i et system- og individperspektiv. *Spesialpedagogikk, 09/11*, 4-10.
- Fall, A., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence, 35*, 787-798.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen- betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole, 1*.

- Hattie, J. (2008). *Visible learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. (Vol. 2010:03). Oslo: FAFO.
- Juvonen, J., Espinoza, G., Knifsend, C. (2012) The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. I S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Red.) *Handbook of Research on Student Engagement*, (s. 387-401). New York: Springer.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogikk*, 28(3), 219-233.
- Kleven, T. A. (2011a). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (s. 85-101). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011b). Hvilke andre forklaringer er mulige? Spørsmålet om indre validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (s. 103-121). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011c). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (s. 123-138). Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). Ny GIV: Løfter de faglig svakeste elevene mest. Hentet 15.04. 2013, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressesenter/pressemeldinger/2012/ny-giv-lofter-de-faglig-svakeste-elevne.html?id=708821>
- Lee, T., & Breen, L. (2007). Young people's perceptions and experiences of leaving high school early: an exploration. *Journal of Community & Applied Social Psychology* 17, 329-346.

- Malecki, C. K., & Demary, M. C. (2002). Measuring perceived social support: Development of the Child and Adolescent Social Support scale. *Psychology in the school*, 39(1), 1-18.
- Markussen, E., Sandberg, N., Lødding, B. A., & Wigum, F. M. (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.* (Vol. 13/2008). Oslo: NIFU STEP
- Markussen, E. (2010). Frafall i videregående opplæring i Norge: Forskning, omfang, hva kan gjøres og hva virker? I E. Markussen (Red.), *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden.* (s.123-149). København: Scanprint.
- Markussen, E. (2011). Frafall i videregående opplæring- i Norge og andre land. *Bedre skole*, 1.
- Markussen, E., & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011.*(Vol. 06/2012). Oslo: NIFU STEP
- Minde, G. T., & Mæhle, S. (2011). Skolevegring eller skoleutstøting- eller begge deler? *Spesialpedagogikk* 09/11, 11-18.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Jr., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., et al. (1996). Intelligence: knowns and unknowns, *American Psychologist*, 51(2), 77-101.
- NOU 2009:18 (2009). *Rett til læring.* Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- O'Connell, M., & Freney, Y. (2011). The intention to leave education early among Irish Junior Certificate Students: Variation by school. *Irish Educational Studies*, 30(3), 305-321.

- OECD (2009). *OECD Programme for International Student Assessment, Students questionnaire* (Paris, OECD).
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen.
- Peplau, L & Perlman, D. (1982). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: John Wiley.
- Pijl, S. J., Frostad, P. & Mjaavatt, P. E. (2013) Students with special educational needs in secondary education: are they intending to learn or to leave? Akseptert for publisering i *European Journal of Special needs Education*.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rook, K. S. (1984) Promoting social bonding: Strategies for helping the lonely and socially isolated. *American Psychologist*, 39(12), 1389-1407.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, Mass.: Harvard university press.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2006). På vei mot en inkluderende skole. *Spesialpedagogikk*, 02/06, 4-17.
- Statistisk sentralbyrå. (2013). Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2007-2012. Hentet 24. 06. 2013, fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>
- St. meld nr. 31 2007-2008 (2008). *Kvalitet i skolen*. [Oslo]: Det kongelige kunnskapsdepartementet.

- Støen J., Tinnesand T. & Tveitereid K. (2010). Frafall eller frastøting i videregående skoler? Hentet 28.06. 2013, fra <http://www.utdanningsnytt.no/4/MenyA/Meninger/Innspill/Frafall-eller-frastoting-i-videregaende-skoler/>
- Tafarodi, R. W., and Swann Jr., W.B. (1995) Self-Liking and Self-Competence as dimensions of Global Self-Esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, 65(2), 322-342.
- Tangen, R. (2008). Skolelivskvalitet, elevkår og frafall i videregående opplæring. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 550-577).
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The university of Chicago Press.
- Ulleberg, P. & Nordvik, H. (2000). *Faktoranalyse. Innføring i faktorteori og faktoranalyse*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Utdanningsspeilet 2012. Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge*. Oslo: Udir.
- 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. doi: 10.1177/0013164492052004025
- Valås, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peeracceptance, loneliness, self-esteem, and depression, *Social Psychology of Education*, 3, 173-192
- Valås, H. (2007). *Elementær statistikk*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Wagner, M., & Davis, M. (2006). How are we preparing students with emotional disturbances for the transition to young adulthood. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(2), 86-98.



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

Per Frostad
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 15.12.2009

Vår ref: 22868 / 2 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.10.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 14.12.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22868

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig

Elevenes opplevelse av læringsmiljøet i videregående skole
NTNU, ved institusjonens øverste leder
Per Frostad

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

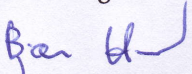
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

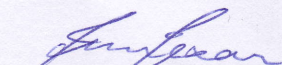
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 19.08.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 26 35
Vedlegg: Prosjektvurdering



Det tas høyde for at det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold (jf. pol § 2 nr 8 bokstav c).

Utvalget består av ca. 5000 elever i de 25 videregående skolene i Sør-Trøndelag. Elevene er i alderen 16-17 år. Elever og foreldre blir skriftlig informert om undersøkelsen (jf. informasjonsskriv mottatt 14.12.2009) og elevene samtykker skriftlig til deltakelse. Foreldrene kan om ønskelig reservere sitt barn fra deltakelse. Tredjeperson (medelever) blir informert om prosjektet og samtykker aktivt til deltakelse på samme måte. Vi forutsetter at det kun er samtykkekompetente elever som gis anledning til selv å samtykke til deltakelse i prosjektet.

Vi legger til grunn at informasjonsskrivene deles ut til elevene noen dager før datainnsamling, og at lærer muntlig opplyser om at elevene må ta med skrivene hjem til foreldrene.

Opplysningene samles inn gjennom spørreskjema, gjennom en problemløsningstest, og gjennom et spørreskjema som skal besvares av spesialpedagog vedrørende elever som mottar spesialundervisning. Det registreres direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger i prosjektet. Det behandles videre personidentifiserende opplysninger om tredjeperson (medelever) gjennom en sosiometridel i spørreskjemaet som elevene selv skal besvare.

For at elevene skal kunne besvare spørreskjemaet gjentatte ganger, og for at sosiometridelen av spørreskjemaet skal kunne gjennomføres uten at elevene direkte oppgir navn på hverandre, vil lærer nummerere elevene som har samtykket til deltakelse, og lage en navneliste som vises på tavlen eller på powerpoint mens elevene besvarer spørreskjemaet. Listen skal kun være tilgjengelig for elevene mens de besvarer spørreskjemaet. Dersom listen deles ut til elevene under besvarelse av spørreskjema, må denne samles inn igjen fra samtlige elever. Navneliste over de elevene som har samtykket til deltakelse, vil bli oppbevart hos Sør-Trøndelag fylkeskommune. De elevene som ikke samtykker til deltakelse, vil heller ikke bli oppført som et navn som kan velges som svaralternativ til sosiometrispørsmålet. Elever som ikke samtykker til deltakelse, samles i et svaralternativ kalt "annet" som får en egen tallkode på listen.

Når det gjelder den delen av prosjektet som innhenter opplysninger fra spesialpedagog, forutsettes det at spesialpedagogens taushetsplikt ikke er til hinder for at elevene selv kan samtykke til at spesialpedagogen kan dele opplysninger med forsker.

Spørreskjema skal besvares høsten 2009. Det planlegges deretter gjentatte undersøkelser med en forenklet utgave av spørreskjemaet våren 2010, høsten 2010 og våren 2011. Dersom det gjøres vesentlige endringer i spørreskjemaet ved de neste innsamlingsrundene, eller dersom det gjøres andre endringer i forhold til de forutsetninger som ligger til grunn for denne meldingen, gjør vi oppmerksom på at nødvendige dokumenter (spørreskjema, informasjonsskriv og beskrivelse av evt. andre endringer) sendes ombudet for behandling i god tid før disse delene av prosjektet igangsettes.

Navneliste slettes og det øvrige datamaterialet anonymiseres senest ved prosjektslutt, 19.08.2011.

Vi finner at opplysninger om elevene kan behandles med hjemmel i personopplysningsloven §§ 8 d) og 9 h), med aktivt samtykke fra elevene og passivt samtykke fra foreldrene. Personvernombudet har i sin vurdering lagt vekt på at ungdommer over 16 år har selvbestemmelse på en rekke områder - som valg av

videregående skole og helsehjelp. Videre legger barneloven vekt på at barn og ungdom gradvis skal få muligheten til å treffe selvstendige valg om forhold som berører dem selv. Formålet med prosjektet er å innhente kunnskap om elevenes opplevelse av det faglige og sosiale miljøet på skolen. Undersøkelsen er et samarbeidsprosjekt mellom skolemyndighetene i Sør-Trøndelag fylkeskommune og NTNU. Studien tar opp forhold som er viktig for elevenes skolehverdag og trivsel. Samfunnets nytte i at opplysningene behandles vurderes på denne bakgrunn som langt større enn ulempene for enkeltindividene.