

Ingunn Espolin Johnson

Elevenes valg *- Should I stay, or should I go?*

En kvantitativ undersøkelse av sammenhenger mellom elevers støtterelasjoner, opplevde ensomhet, og intensjon om å slutte i videregående skole.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Astrid Hoås Morin

Medveileder: Vegard Johansen

Juli 2022

Ingunn Espolin Johnson

Elevenes valg

- Should I stay, or should I go?

En kvantitativ undersøkelse av sammenhenger mellom elevers støtterelasjoner, opplevde ensomhet, og intensjon om å slutte i videregående skole.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Astrid Hoås Morin
Medveileder: Vegard Johansen
Juli 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet som en avslutning på det toårige masterprogrammet Spesialpedagogikk ved Norges teknisk- og naturvitenskapelige universitet (NTNU). Arbeidet med masteroppgaven er gjennomført ved fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap og institutt for livslang læring (IPL).

Med min bakgrunn i veiledning og rådgivning, har min interesse for relasjoner og relasjonsbygging vært med meg inn i det spesialpedagogiske feltet. Å se nærmere på relasjoner elever opplever, har dermed vært en motivasjon for meg i det store arbeidet et masterprosjekt er. Alle opplever og har ulike relasjoner med andre gjennom et liv, og jeg håper at denne oppgaven kan bidra til økt forståelse for elevenes relasjoner sammenhengende relasjonene har med livet i skolen. På denne måten håper jeg at oppgaven kan bidra til at pedagoger, skoler og lærere får en bredere forståelse av elevenes relasjoner, uavhengig av elevenes individuelle forutsetninger.

Når det er sagt, så ønsker jeg å trekke frem det store støtteapparatet jeg har hatt rundt meg. Jeg har absolutt ikke skrevet denne oppgaven alene. Først å fremst vil jeg takke veilederne mine Astrid Hoås Morin og Vegard Johansen. Takk til Astrid som har latt meg bruke hennes tidligere innsamlede kvantitative datamatieriale, bistått med gode råd, metodisk og teoretisk kunnskap, og utvist stor forståelse og støtte til en sliten masterstudent. Takk til Vegard for stor hjelp til formulering og presisering av metodisk fremgang, og støtte til fullføring og gjennomgang mot slutten når jeg trengte det som mest.

Tusen takk til familie og venner for støtte i en hektisk hverdag, og gjennom mine oppturer og nedturer i skriveprosessen. Inspirasjonen til å skrive en masteroppgave rundt og om elever i videregående skole har kommet fra mamma. Som lærer i VGS har du spennende innsikt, og du har vært den første jeg har ringt til for å diskutere både teori og empiri. Takk til pappa som har bistått med motivasjon, trøst og heiarop. Du vet akkurat hvordan du skal motivere meg til å fortsette når jeg står fast. Tusen takk til min søster og samboer, Kristin, som har hatt ekstrem forståelse for den virvelvinden av stress jeg har vært hjemme det siste halvåret. Jeg hadde ikke kommet meg gjennom uten tryggheten i deg. Takk til morfar, Bente og farmor, som ringer meg, er interesserte og stiller spørsmål om oppgaven.

Tusen takk til mine gode og støttende venner, som alltid står klar med en utstrakt hånd jeg kan gripe tak i for støtte. Sist, men ikke minst vil jeg takke jentene på masterkontoret vårt for motivasjon på lange dager, teoretiske diskusjoner, oppmuntrende ord og fellesskap.

Til slutt vil jeg takke deg som har åpnet denne oppgaven, og ønsker deg en god leseopplevelse!

Ingunn E. Joh

Trondheim, juli 2022

Sammendrag

Dette masterprosjektet handler om videregående elevers psykososiale skolemiljø. *Bortvalg* av videregående skole kan sees som et samfunnsproblem, som også har negative konsekvenser for den enkelte. Derfor utforsker oppgaven hvordan elevenes ulike støtterelasjoner kan stå i sammenheng til opplevd ensomhet og intensjon om å slutte på forskjellige måter.

Hensikten med dette forskningsprosjektet er å bidra med forskningsbasert kunnskap om hva som fremmer motivasjon og lyst til å fullføre videregående utdanning. Det blir tatt utgangspunkt i teori og tidligere forskning om ensomhet i skolen, elevenes sosiale støtterelasjoner og deres intensjoner om å slutte. Oppgaven forsøker å rette søkelyset mot nyansene og samspillet i sammenhengene, og problemstillingen for oppgaven er: *Hvilke sammenhenger er det mellom støtterelasjoner, opplevde ensomhet og intensjoner om å slutte hos elever på første trinn i videregående opplæring?* På bakgrunn av tidligere teori og empiri, er det også utformet tre hypoteser med hensikt å belyse bredden i tematikken.

For å besvare problemstillingen benytter denne masterstudien seg av kvantitative data samlet inn gjennom et tidligere doktorgradsprosjekt gjennomført av Astrid Hoås Morin (Morin, 2021). Studien har et tverrsnittsdesign, og dataen er samlet inn våren 2018 fra elever ved første trinn i videregående skole. Utvalget er et bekvemmelighetsutvalg og besto av 3155 elever, med en svarprosent på 78 %. Det er blitt gjennomført en kvalitetssikring av de sammensatte målene gjennom faktoranalyse og bivariate korrelasjonsanalyser mellom items. Videre benytter studien seg av univariate analyser for å se nærmere på de sammensatte målene, og bivariate korrelasjonsanalyser for å se på sammenhengen mellom variablene. Deretter undersøkes forutsetninger for å gjennomføre regresjonsanalyser, etterfulgt av to hierarkiske regresjonsanalyser med opplevd ensomhet og intensjon om å slutte som avhengige variabler.

Studiens funn indikerer at elevenes støtterelasjoner er viktige faktorer innenfor elevers psykososiale miljøer, både når det kommer til opplevelsen av ensomhet og intensjoner om bortvalg av videregående opplæring. Når det kommer til opplevd ensomhet finner studien negative sammenhenger med medelevstøtte, vennestøtte og foreldrestøtte. Når det kommer til elevenes intensjoner om å slutte i videregående skoler finner studien negative sammenhenger med emosjonell lærerstøtte, instrumentell lærerstøtte, foreldrestøtte og gjennomsnittskarakterer. Faktoren med størst effekt på elevenes intensjoner om å slutte var opplevd ensomhet. Denne sammenhengen var av kraftig og positiv karakter. Funnene indikerer at elevenes støtterelasjoner kan ha forebyggende effekt når det kommer til opplevd ensomhet og intensjoner om bortvalg av videregående skole. Med et mangfold av elever blir det viktig at alle elever møter en skole godt rustet til å bygge gode sosiale støttende læringsmiljø. Studien understreker viktigheten av at tiltak rettet mot bortvalg av VGS retter søkelys mot skolens arbeid med relasjonsbygging. Dette gir elever muligheter til delta læringsmiljøer med stort mangfold, rom for relasjonsbygging, inkludering og fellesskap.

Abstract

The subject in this master's thesis is Norwegian high school students' psychosocial school environment. *Opting out* of high school can be viewed as a societal problem, which also has negative consequences for the individuals. Therefore, this thesis explores how students' different supporting relationships can be related to perceived loneliness and intention to quit high school.

The purpose of this research project is to contribute with research-based knowledge about what promotes motivation and desire to high school education. The basis of the project is theory about and previous research on school loneliness, students' social relationships, and their intentions to quit high school. The assignment aims to focus on the nuances in the relationships and interactions between the factors, and the research question is: *What connections are there between students social supporting relationships, perceived loneliness, and intentions to quit school in first grade at high school?* Based on previous theory and empirical data, three hypotheses have been formulated with the intention to illuminate the width of the topic.

To answer the research question, this master's study uses quantitative data collected through a previous doctoral project carried out by Astrid Hoås Morin (Morin, 2021). This study has a cross-sectional design, and the data was collected during the spring of 2018 from students at high school. The sample is a convenience sample consisting of 3155, with a response rate of 78%. The quality of the scales is ensured through factor analyses and analyses of correlation between items. The conditions to go through with regression analysis are then examined, followed by two hierarchical regression analyses.

The study's findings indicate that students supporting relationships are important factors within students' psychosocial environments, both when it comes to perceived loneliness and intentions to quit high school. When it comes to perceived loneliness, the study finds negative connections with support from fellow students, peers, and parents. When it comes to students' intentions to quit high school, the study find negative connections with emotional and instrumental teacher support, parental support, and average grades. The findings indicate that students' supporting relationships may have a preventive effect when it comes to perceived loneliness and intentions to quit high school. With a diversity of students, it becomes important that all students meet a school well equipped to build a social supportive learning environment. The thesis emphasizes the importance that measures aimed to prevent opting out of school, focuses on the school's work with building relationships. This gives students opportunities to participate in learning environments with great diversity, room for many types of supporting relationships, inclusion and community

Innholdsfortegnelse

Tabeller	xi
Figurer	xi
Forkortelser	xi
1 Introduksjon	13
1.1 Aktualisering og bakgrunn.....	13
1.2 Spesialpedagogisk forankring	14
1.3 Studiens formål.....	14
1.4 Problemstilling	15
1.5 Oppgavens oppbygning	15
2 Teoretisk rammeverk	16
2.1 Bortvalg av videregående utdanning	16
2.1.1 Intensjon om å slutte som prosess	17
2.2 Ensomhet	18
2.3 Sosial støtte	19
2.3.1 Emosjonell og instrumentell lærerstøtte	19
2.3.2 Støtte fra jevnaldrende	20
2.3.3 Støtte fra familien	21
2.4 Andre faktorer med relevans til intensjon om å slutte	21
2.4.1 Akademisk prestasjon	21
2.4.2 Foreldres utdanningsnivå.....	21
2.4.3 Kjønn og studielinje.....	22
2.5 Oppsummering og studiens hypoteser.....	22
3 Metode	24
3.1 Forskningsstrategi og design	24
3.2 Populasjon, utvalg og ytre validitet	25
3.3 Beskrivelse av måleinstrumentene.....	26
3.3.1 Spørreskjemaet	26
3.3.2 Variablene	26
3.3.2.1 Avhengige variabler	27
3.3.2.2 Uavhengige variabler.....	27
3.3.2.3 Bakgrunnsvariabler	29
3.4 Beskrivelse av analysen.....	29
3.4.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål og dimensjonalitet	29
3.4.2 Chronbacs alfa og reliabilitet	30
3.4.3 Deskriptiv statistikk.....	30
3.4.4 Bivariat korrelasjonsanalyse.....	30
3.4.5 Hierarkisk multippel regresjon	31
3.5 3.5. Kvalitetssikring	32
3.5.1 Dimensjonalitet, reliabilitet og validitet	32

3.5.2	Målefeil	32
3.6	Etiske betraktninger.....	34
4	Resultater	35
4.1	Empirisk kvalitetssikring	35
4.2	Univariate analyser	37
4.3	Bivariat korrelasjonsanalyse sammensatte mål	38
4.4	Forutsetninger til hierarkisk regresjonsanalyse	39
4.5	Hierarkisk regresjonsanalyse	41
5	Diskusjon	46
5.1	Hypotese 1: Elevenes støtterelasjoner og sammenhengen med opplevd ensomhet.....	46
5.1.1	Støtte fra jevnaldrende og ensomhet i skolen	46
5.1.2	Lærer støtte og opplevd ensomhet	47
5.1.3	Foreldrestøtte og opplevd ensomhet	47
5.2	Hypotese 2: Elevenes støtterelasjoner og intensjoner om å slutte i VGS	47
5.2.1	Lærer støtte og intensjonen om å slutte	48
5.2.2	Foreldrestøtte og intensjoner om å slutte	48
5.2.3	Støtte fra jevnaldrende og intensjonen om å slutte i videregående opplæring	49
5.3	Hypotese 3: Elevenes opplevde ensomhet og intensjoner om å slutte i VGS ...	49
5.3.1	Indirekte effekter	50
5.4	Hva kan gjøres? En spesialpedagogisk tilnærming	51
6	Avslutning	53
6.1	Studiens begrensninger	53
6.2	Videre forskning	54
6.3	Oppsummering av studiens funn	55
6.4	Oppsummerende refleksjoner	56
Referanser	57
Vedlegg	xv
Vedlegg A:	Godkjenning og vurdering fra NSD	xv
Vedlegg B:	Informasjonsskriv	xviii
Vedlegg C:	Korrelasjoner mellom items	xx
Vedlegg D:	Elevenes svarfordeling og på spørreskjemaets utsagn	xxii
Vedlegg E.a:	Eksplorerende faktoranalyse - alle items.....	xxiv
Vedlegg E.b:	Eksplorerende faktoranalyse – lærer støtte	xxv
Vedlegg E.c:	Eksplorerende faktoranalyse – bestemt faktortall.....	xxvi
Vedlegg F:	Histogrammer sammensatte mål.....	xxvii
Vedlegg G:	Hierarkisk regresjon på transformert opplevd ensomhet	xxx

Tabeller

Tabell 4.1.1: Eksplorerende faktoranalyse.	36
Tabell 4.2.1: Univariate analyser.....	37
Tabell 4.3.1: Bivariat korrelasjonsanalyse.....	38
Tabell 4.5.1: Hierarkisk lineær regresjon – ensomhet	42
Tabell 4.5.2: Hierarkisk lineær regresjon – intensjon om å slutte	44
Tabell C.1: Interne korrelasjoner – lærerstøtte.	xx
Tabell C.2: Interne korrelasjoner – medelevstøtte.	xx
Tabell C.3: Interne korrelasjoner – Vennestøtte.	xx
Tabell C.4: Interne korrelasjoner – Foreldrestøtte.	xxi
Tabell C.5: Interne korrelasjoner – Ensomhet.....	xxi
Tabell C.6: Interne korrelasjoner – Intensjon om å slutte.	xxi
Tabell D.1: Elevenes svarfordeling – bakgrunnsfaktorer	xxii
Tabell D.2: Elevenes svarfordeling – ensomhet og intensjon om å slutte	xxii
Tabell D.3: Elevenes svarfordeling – støtterelasjoner	xxiii
Tabell E.1: Eksplorerende faktoranalyse – fritt faktortall.....	xxiv
Tabell E.2: Eksplorerende faktoranalyse – lærerstøtte.....	xxv
Tabell E.3: Eksplorerende faktoranalyse – bestemt faktorantall	xxvi
Tabell G.1: Hierarkisk lineær regresjon – transformert ensomhet.....	xxxi

Figurer

Figur F.1: histogram av frekvens på opplevd ensomhet.	xxvii
Figur F.2: histogram av frekvens på intensjon om å slutte.	xxvii
Figur F.3: histogram av frekvens på emosjonell lærerstøtte.	xxviii
Figur F.4: histogram av frekvens på instrumentell lærerstøtte.	xxviii
Figur F.5: histogram av frekvens på medelevstøtte.	xxix
Figur F.6: histogram av frekvens på vennestøtte.....	xxix
Figur F.7: histogram av frekvens på foreldrestøtte.	xxx

Forkortelser

VGS	Videregående skole
VGO	Videregående opplæring
NTNU	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

1 Introduksjon

1.1 Aktualisering og bakgrunn

Denne masteroppgaven handler om elevers psykososiale skolemiljø, og studien tar for seg temaer som elevenes støtterelasjoner, opplevde ensomhet og intensjoner om å slutte i videregående skole. I Norge er det å fullføre videregående skole en nøkkel for å bli inkludert i det norske fellesskapet (Bjørnsrud & Nilsen, 2012; Vogt, 2017). Dette kommer av at samfunnet fra slutten av 1900-tallet gradvis har utviklet seg fra et industrisamfunn til et kunnskapssamfunn. Denne utviklingen har medført at flere ungdommer har valgt å begynne i videregående skole enn tidligere (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Utviklingen av det norske samfunnet understrekes i *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden* (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 7) hvor det heter at «Veien til myndiggjøring, arbeid og deltagelse i samfunnet går gjennom utdanning og kunnskap». Frafall – eller *bortvalg* av videregående skole kan dermed sees som et samfunnsproblem, hvor personer som ikke fullfører videregående opplæring kan falle utenfor samfunnsniv, arbeidsliv og kulturliv (Bjørnsrud & Nilsen, 2012; Vogt, 2017). Til tross for at bortvalg av videregående opplæring har blitt redusert de siste årene, er det fortsatt et stykke å gå før regjeringens målsetning om at ni av ti elever skal fullføre videregående opplæring er innfridd (Meld. St. 21 (2020-2021); Statistisk sentralbyrå, 2022).

Fullføringsreformen (Meld. St. 21 (2020-2021)) tar for seg årsaker til frafall i den videregående opplæringen, og foreslår å vurdere ulike tiltak rettet mot å redusere frafallet. Denne stortingsmeldingen, sammen med to andre stortingsmeldinger og den gjeldende opplæringsloven fra 1998, er også styrende i arbeidet med å utarbeide en ny opplæringslov (Kunnskapsdepartementet, 2021). Basert på Fullføringsreformen (Meld. St. 21 (2020-2021)) har det kommet fram både nye og endrede punkter i høringen for forslag til ny opplæringslov. Disse forslagene innebærer å utvide retten til videregående opplæring til oppnådd studie- eller yrkeskompetanse, å innføre pliktig oppfølging av elever med høyt fravær, samt å innføre krav om å tilby intensiv opplæring til elever som risikerer å stryke i fag (Kunnskapsdepartementet, 2021). Den nye opplæringsloven skal etter planen bli innført ved skolestart 2024 (Utdanningsdirektoratet, 2022). I lys av de foreslåtte lovendringene, og tiltakene som foreslås i Fullføringsreformen, er det interessant å se nærmere på om disse rommer et bredt og komplekst felt av årsaker til tidlig bortvalg av videregående opplæring. Forslagene i Fullføringsreformen bygger blant annet på forskningsgjennomgangen til Kunnskapssenter for utdanning av tiltak mot frafall i videregående opplæring. Her trekkes det frem tiltak rettet mot relasjonsbygging, veiledning, kursing og opplæring (Lillejord et al., 2015).

Et av tiltakene som trekkes frem er relasjonsbygging, men hvorfor er dette et viktig tiltak for å redusere bortvalg av videregående opplæring? Forskning har funnet at elevenes støtterelasjoner kan bidra til psykisk helsevern, livsmestring og skolemestring (Bø, 2012; Murberg og Bru, 2004). Samtidig viser andre studier at psykososiale faktorer som opplevd ensomhet er en risikofaktor når det kommer til bortvalg av videregående skole (Frostad et al., 2015; Haugan et al. 2019). Unge er i en større risiko til å oppleve ensomhet, fordi de opplever større endringer i sine relasjoner til venner, familie og bekjente, samt endringer i sine forventninger til disse relasjonene (Heinrich & Gullone, 2006). På den andre siden

viser annen forskning at det ikke er direkte sammenhenger mellom elevenes relasjoner til jevnaldrende og frafall i videregående opplæring (Rumberger, 2011). Lillejord et al. (2015) beskriver at relasjonsbygging mellom lærere og elever, samt mellom medelever, bidrar til at tiltak for å begrense bortvalg faktisk har effekt. Dette åpner for spørsmål om hvordan elevenes forskjellige støtterelasjoner kan stå i sammenheng til opplevd ensomhet og intensjoner om å slutte på ulike måter. Hvilke sammenhenger mellom elevenes relasjoner, opplevde ensomhet og intensjoner om å slutte er til stede hos norske videregående elever i første trinn? Og har sammenhengene ulik effekt?

1.2 Spesialpedagogisk forankring

I den gjeldende opplæringslova (1998, § 9-2) står det at «alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.». Det betyr at alle elever har en lovfestet rett til et godt skolemiljø, uavhengig av kjønn, bakgrunn eller fysisk og psykisk funksjon. Dette er i tråd med læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 15) som fremmer at «skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger.». Dette kan sees i lys av den spesialpedagogiske målsetningen om å optimalisere læring og utvikling for en mangfoldig gruppe barn og unge med ulike forutsetninger (Befring & Næss, 2020). I tidligere forskning har man funnet at elever med utenlandsk opphav, funksjonsnedsettelse, eller lærevansker har høyere risiko for å velge bort videregående opplæring (Rumberger, 2011). Det finnes flere årsaker til at elever kan ha utfordringer i skolen, men det må også sees i sammenheng med andre faktorer. I tråd med et *relasjonelt perspektiv* på spesialpedagogisk virksomhet, må utfordringer med mestring og gjennomføring i skolen sees i lys av kontekst, individ, relasjoner og samspillet mellom disse (Haug, 2017). Å undersøke elevenes subjektive opplevelser av ulike aspekter ved skolemiljøet kan dermed bidra til å gi videre innsikt i det komplekse samspillet mellom elevene, relasjonene de opplever og skolen som kontekst. Som kommende spesialpedagog vil jeg få en betydningsfull rolle for mange barn og unge. Jeg vil ha kontakt med barn med særskilte behov og krav om individuelt tilrettelagt opplæring. Samtidig vil jeg ha kontakt med andre voksne som foreldre, pedagoger, lærere, psykologer og ledere, som alle skal bidra til å skape et godt psykososialt skole- og læringsmiljø med fokus på universell opplæring. Det blir derfor viktig å se sammenhengen mellom elevenes opplevelser i skolen, relasjonene de har med lærere, venner og familie, for å bidra til et godt skolemiljø hvor elevene kan oppleve læring, mestring, tilhørighet og inkludering.

1.3 Studiens formål

Når bortvalg av videregående skole anses som samfunnsproblem, gjelder dette både for eleven som slutter, men også for samfunnet. Fullføringsreformen beskriver at mindre frafall vil ha positive samfunnsøkonomiske effekter i form av økonomisk vekst og reduserte utgifter til trygdeordninger (Meld. St. 21 (2020-2021)). Elever som slutter har også høyere risiko for arbeidsløshet, narkotikamisbruk, og kriminell adferd (Christle et al., 2007; Strom & Boster, 2007). Fra et spesialpedagogisk standpunkt får jeg som blivende spesialpedagog, sammen med andre lærere og pedagoger, et ansvar for å beskytte mangfoldet av elever fra risikofaktorer som kan føre til bortvalg av videregående opplæring. Dette må gjelde alle elever uavhengig av forutsetninger, fordi skolen som arena har et stort potensial til å utvikle en inkluderende skole for alle. I denne sammenhengen innebærer det å bidra til at elevene blir aktive deltakere i det norske samfunnet etter bestått videregående kompetanse. Med dette i tankene, kan studien sees på gjennom et forebyggende

perspektiv, hvor noe av hensikten er å kunne bidra med forskningsbasert kunnskap om hva som fremmer motivasjon og lyst til å fullføre videregående utdanning.

Studien vil forsøke å se på sammenhengene mellom elevenes støtterelasjoner, opplevde ensomhet og deres intensjoner om å slutte i den videregående skole. Her er det viktig å presisere at studiens formål ikke er å finne årsaksforklaringer til eller direkte tiltak mot bortvalg av videregående opplæring. I stedet vil studien rette søkelyset om bredere innsikt i hvilken betydning elevenes støtterelasjoner kan ha for deres opplevelse av ensomhet, da spesielt rettet mot intensjonen om å slutte på videregående skole. For å undersøke denne tematikken blir det brukt foreliggende kvantitativt datamateriale fra et doktorgradsprosjekt gjennomført av Astrid Hoås Morin (Morin, 2021). Dataen som er utgangspunktet i denne studien er samlet inn i våren 2018, og over 3000 elever ble spurt om å svare på påstander knyttet til det psykososiale skolemiljøet de var en del av. Svarene fra et så stort utvalg har gitt et svært rikt kvantitativt datamateriale. Dette har gitt meg muligheten til å studere temaer i den videregående skolen jeg synes er veldig interessant, og som jeg oppriktig tror kan bidra til en relasjonell forståelse av elevenes utvikling av intensjoner om å slutte. Med tanke på Regjeringens fokus på å redusere frafall i den videregående opplæringen, er også tematikken svært dagsaktuell.

1.4 Problemstilling

Med utgangspunkt i den innledende presentasjonen av studiens bakgrunn og formål er det utformet en problemstilling knyttet til elevers støtterelasjoner og opplevde ensomhet, og sammenhengen med intensjoner om å slutte i videregående opplæring. Problemstillingen er utformet i lys av tidligere forskning og teori, og i slutten av kapittel to vil det presenteres tre hypoteser med hensikt i å undersøke flere sammenhenger knyttet til problemstillingen. I lys av dette blir dermed masteroppgavens problemstilling som følger:

Hvilke sammenhenger er det mellom støtterelasjoner, opplevd ensomhet og intensjoner om å slutte hos elever på første trinn i videregående opplæring?

1.5 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er delt inn i seks kapitler; introduksjon, teoretisk rammeverk, metode, resultater, diskusjon og avslutning. Introduksjonen omhandler aktualisering og bakgrunn for temaene i oppgaven, samt formålet med studien og presentasjon av problemstillingen. Det neste kapittelet er en beskrivelse av det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for tematikken i oppgaven. Dette innebærer teori og presentasjon av tidligere forskning innenfor temaene elevers støtterelasjoner og opplevde ensomhet, samt bortvalg av videregående opplæring. I kapittel tre presenteres metoden som er benyttet for å gjennomføre studien. Her beskrives studiens forskningsstrategi, design, måleinstrument, utvalg, statistiske analyser samt studiens kvalitet. Resultatene fra studien presenteres i kapittel fire. Her beskrives funn fra univariate analyser og bivariate korrelasjonsanalyser. Til slutt presenteres resultater fra to ulike hierarkiske lineære regresjonsanalyser. I kapittel fem vil oppgaven videre diskutere funn og resultater i lys av det teoretiske rammeverket, studiens plass i et spesialpedagogisk perspektiv, samt studiens styrker og svakheter. Det sjette og siste kapittelet vil være en avslutning som vil oppsummere studiens hovedfunn og besvare problemstillingen. Videre vil dette kapittelet se på muligheter for videre forskning, og til sist presentere noen avsluttende refleksjoner i lys av studien.

2 Teoretisk rammeverk

I denne delen av oppgaven vil teori og tidligere forskning presenteres for å gi en innføring i bakgrunnstematikken for studien. Dette innebærer teori og tidligere forskning knyttet til unges sosiale støtterelasjoner, opplevd ensomhet og bortvalg av videregående opplæring. Her presenteres også studiens hypoteser sammen med en oppsummering av rammeverket. Dette teoretiske rammeverket vil være bakgrunnen for diskusjonen, og vil dermed settes i sammenheng med empirien for å drøfte problemstillingen.

2.1 Bortvalg av videregående utdanning

Det å slutte i videregående skole på bakgrunn av kontekstuelle eller subjektive årsaker omtales ofte som frafall i videregående skole. Dette er et omfattende begrep, hvor forskning peker på ulike dimensjoner. Begrepet blir ofte delt i to; på den ene siden har man elevene som fullfører videregående opplæring og på den andre siden har man elevene som ikke fullfører. Elevene som ikke fullfører, blir igjen omtalt med ulike begrep avhengig av kontekst, årsak og tidsperspektiv (Markussen, 2016). I denne oppgaven er fokuset rettet på de elevene som har tanker om å slutte, men som fortsatt er i videregående skole. Derfor har jeg i denne oppgaven benyttet begrepet bortvalg av videregående opplæring, ettersom dette også inkluderer intensjonene og baktankene elever kan ha før de tar en beslutning om å slutte (Markussen et al., 2008; Markussen 2016). Det er funnet klare sammenhenger mellom ønsket om å slutte i skolen og handlingen med å gjøre det (Davis et al., 2002; Freney & O'Connell, 2012). Samtidig viser forskning at det elever gjerne har en lengre tankeprosess før de eventuelt velger å slutte. Det betyr at elever med intensjoner og tanker om å slutte, ikke nødvendigvis velger å gjøre det (Mjaavatn & Frostad, 2014; Rumberger, 2011).

I Norge er definisjonen på frafall at den videregående opplæringen ikke er fullført etter fem år fra man startet løpet (Hernes, 2010; Vogt, 2017). Yrkesfaglige programfag har allikevel en seksårig oppfølging fordi de har et normert løp på fire år (Statistisk sentralbyrå, 2022). Selv om frafallsstatistikken de siste årene har hatt en nedgang etter Kunnskapsløftet (Meld. St. 21 (2020-2021)), blir bortvalg av videregående utdanning betraktet som et samfunnsproblem (Vogt, 2017). Dette kan begrunnes med at de som slutter i videregående skole har større sannsynlighet for arbeidsløshet, misbruk av narkotika, og å utvikle kriminell adferd (Christle et al., 2007; Strom & Boster, 2007). OECD har foreslått at man bør sikte etter en maksimumrate på 10% som avslutter videregående opplæring (Lyche, 2010). Dette er også den norske regjeringen sitt mål, som ønsker at 9 av 10 skal fullføre videregående opplæring. Norge er i overkant av dette, og ifølge Statistisk sentralbyrå (2022) fullførte 80.4% av elever i videregående opplæring i perioden 2015-2021 innenfor en ramme på fem/seks år. Dette var likevel en liten bedring fra perioden 2006-2012, med en 8.4% økning i elever som fullførte. Denne statistikken viser også at i perioden 2015-2021 er det noe flere kvinner enn menn som fullfører videregående utdanning, henholdsvis 84.7% mot 76.2%. Allikevel er det en enda klarere forskjell mellom yrkesfaglige linjer og studieforbereende linjer, hvor yrkesfagelever har en fullføringsrate på 70.0% mot 89.4% for elever på studieforbereende (Statistisk sentralbyrå, 2022). Denne forskjellen er overraskende stor, men det er viktig å ta hensyn definisjonen av frafall. Yrkesfagelever er avhengig av lærlingkontrakt etter de første to årene for å fortsette

progresjonen i studieforløpet, og kun syv av 10 yrkesfagelever tegner en slik kontrakt innenfor en normert tidsramme (Utdanningsdirektoratet, 2018). I tillegg viser en tidligere OECD rapport fra 2014 at den gjennomsnittlige alderen for fullføring av yrkesfaglig utdanning i Norge er 28 år (Bratsberg et al., 2017). Dette er noen av årsakene til at definisjonen av frafall i videregående opplæring kritiseres for å være relativt snever, spesielt når det kommer til yrkesfaglig utdanning (Vogt, 2017). I tillegg er det også i senere tid lagt mer vekt på teoretisk kunnskap i den yrkesfaglige opplæringen, noe som kan være med på å skape en dissonans mellom elevenes forventninger til skolehverdagen og hvordan den faktisk er lagt opp (Bjørnsrud og Nilsen, 2013; Reegård & Rogstad, 2016).

2.1.1 Intensjon om å slutte som prosess

En annen utfordring er at mye av tidligere studier fokuserer på bortvalg av videregående utdanning som et utfall, og ikke som en prosess. Forskningen rettes mot at elevene av ulike grunner utvikler en intensjon om å slutte på skolen tidlig (Hickman et al., 2008; Janosz et al., 2008). Dermed blir viktig å studere fasene i prosessen som leder til bortvalg av videregående. På denne måten kan intervensjon bli spesifikt rettet inn mot en tidlig fase av prosessen, og resultatet kan bli at færre velger vekk videregående (Frostad et al., 2015). Et teoretisk perspektiv som er svært nyttig for å se nærmere på prosessen knyttet til hvordan elever utvikler tanker om å slutte er en modell utviklet av Vincent Tinto (1987; i Rumberger, 2011). Dette er en longitudinal modell som har som hensikt å beskrive frafall som en prosess. Modellen tar for seg både elevenes individuelle intensjoner og kontekstuelle årsaker i elevenes læringsmiljø. Fokuset er rettet mot en interaksjon mellom elevene og deres sosiale og akademiske deltakelse i skolen. I et samspill forklarer modellen hvordan disse faktorene kan lede til at en elev velger bort videregående opplæring. Med denne modellen argumenterer Tinto (1987) for at både elevenes subjektive opplevelser i skolen samt elevenes bakgrunn, er viktige faktorer knyttet til utviklingen av intensjonen om bortvalg av skole (Frostad et al., 2015; Rumberger, 2011).

Det finnes mange ulike årsakene til hvorfor noen elever velger bort videregående opplæring. Mange ganger er det ikke nødvendigvis en årsak i seg selv, men et komplekst samspill av årsaker som ligger til grunn for bortvalget. Man har i tidligere forskning funnet at elever som slutter ikke nødvendigvis deler de samme årsakene, og man finner at elevene har relativt ulike grunner til hvorfor de slutter (Rumberger, 1987; Rumberger & Sun, 2008). I stedet for å snakke om årsaker, kan det dermed være nyttig å beskrive risikofaktorer som kan øke sannsynligheten for bortvalg av videregående. For å se nærmere på faktorer som potensielt kan påvirke intensjonen om å slutte, er det lurt å starte med kjente faktorer som påvirker tidlig frafall i videregående skole (Frostad et al., 2015). Risikofaktorer som pekes på i tidligere forskning er både kontekstuelle og individuelle. Disse kan knyttes opp mot struktur og miljø i skolekontekst, familiesituasjon og sosiale miljø i og utenfor skolen, men også individuelle utfordringer som fysisk og psykisk helse, samt utvikling og mestring i skolen (Bergsli, 2013; Frostad et al., 2015; Reegård & Rogstad, 2016).

Tre av de risikofaktorene som pekes på når det kommer til utvikling av intensjonen om å slutte i videregående utdanning, er elevenes kjønn, foreldres utdanningsnivå og akademisk prestasjon (Markussen et al., 2011; Strom & Boster, 2007). Det er funnet at gutter har en større sannsynlighet for tidlig frafall enn jenter (Alexander et al., 2001; Markussen et al., 2011). Tidligere litteratur viser også at elever med foreldre med lavere utdanning har større sannsynlighet for å slutte tidlig (Markussen et al., 2011; Suh et al., 2011). I tillegg ser man at elever lavere eller svakere akademiske prestasjoner er i risiko for å slutte i videregående opplæring (Markussen et al., 2011). I foreliggende litteratur er fokuset på

faktorer gjerne knyttet til elevene som individer, og ikke systemet de er en del av i skolekonteksten (Christle et al., 2007). Likevel viser ulike studier at faktorer som lærerstøtte spiller inn på elevenes interesse og motivasjon til skole (Chambers et al., 2004; Strom & Boster, 2007). I tillegg har man funnet at elever som ikke deltar i den sosiale konteksten i skolehverdagen har større sannsynlighet for å utvikle tanker om å slutte (Christle et al., 2007). Dette understøttes av Mjaavatn og Frostad (2014) som trekker frem elevenes opplevde ensomhet som en signifikant faktor til intensjonen om å slutte.

2.2 Ensomhet

Ensomhet er den subjektive ubehagelige følelsen en person kan oppleve når dens sosiale relasjoner er mangelfulle. Følelsen kan både komme av kvantitative og kvalitative mangler (Perlman & Peplau, 1981; Perlman & Peplau, 1998). Fra et evolusjonsmessig perspektiv argumenterer Baumeister og Leary (1995) for at mennesker som har søkt sammen i grupper har hatt større sjans til å overleve, dermed er ensomhet en opplevelse som kan bidra til å søke tilhørighet. Opplevelsen av ensomhet er likevel forskjellig fra person til person, men det er noen fellestrekk som kan identifisere ensomhet. Ensomhet oppstår som en respons på at ønsket eller behøvet sosiale relasjoner ikke samsvarer med personens faktiske sosiale relasjoner. Det finnes flere årsaker og forklaringene til at ensomhet oppstår kan ligge innenfor en persons miljø, sosiale relasjoner, og individuelle faktorer (Heinrich & Gullone, 2006; Perlman & Peplau, 1998). I tillegg kan bakgrunnsfaktorer som kultur, verdier og normer, gjøre noen personer mer sårbare ovenfor ensomhet. Personligheten kan også være en risikofaktor, og Perlman og Peplau (1998) trekker her frem ekstrem sjenerthet eller mangel på sosiale evner. Videre kan en persons inneværende sosiale situasjon som økonomi, tid og avstand, være en risiko for ensomhet. Ofte starter opplevelsen av ensomhet med en endring i en persons faktiske eller ønskede sosiale relasjoner. Dette kan være å miste en nær relasjon eller at det foregår en endring i de sosiale relasjonene man har. Disse bakgrunnsfaktorene kan bidra til å forstå ensomhet, og hva dette innebærer. Det er også en generell konsensus i forskningsfeltet om at ensomhet ikke er synonymt med sosial isolasjon, og er dermed et subjektivt fenomen (Perlman & Peplau, 1998).

Ungdomsårene er en tid hvor ungdom opplever signifikante endringer i forventninger til roller, sosiale relasjoner og personlig identitet. Ungdom er derfor mer sårbare for sosial og emosjonell ensomhet (Heinrich & Gullone, 2006). Ungdom kan oppleve ensomhet dersom de ikke har de nødvendige sosiale ferdighetene som skal til for å håndtere det stadig endrende sosiale miljøet de er en del av. Ensomhet hos ungdom kan også oppstå dersom de har urealistiske forventninger til sosiale relasjoner (Peplau og Perlman, 1982). Selv om ensomhet hos ungdom er en noe forventet og normal opplevelse, kan ensomhet over lang tid være en risikofaktor for fremtidige psykiske problemer (Heinrich & Gullone, 2006), og er blant annet assosiert med sosial angst og depresjon (Lasgaard et al., 2011).

I denne oppgaven vil fokuset være rettet mot ensomheten noen elever i videregående skole opplever. Slik ensomhet kan defineres som kvantitative og/eller kvalitative mangler i sosiale og vennskapelige relasjoner i skolen, samt mangelfull sosial deltakelse i skolen (Tvedt et al., 2021). Nylig forskning viser at det er en sterk sammenheng mellom opplevd ensomhet i skolen og intensjonen om å slutte på videregående skole (Frostad et al., 2015; Haugan et al. 2019). Dette støttes av forskningen til Tvedt et al. (2021, s. 979) som viser til at videregående elevers endring i ensomhet sterkt kunne forutsi endringen i elevenes intensjoner om å slutte. Videre er det funnet sammenhenger mellom ensomhet i skolen og lavere akademisk progresjon, samt lavere skåre på avsluttende eksamen (Benner, 2011).

I Norge viste Ungdata i 2019 en økning over tid av selvrappporterte psykiske problemer og opplevd ensomhet hos ungdom i Norge (Bakken, 2019). Tall fra 2020 og 2021 viser tendenser til en utflating av ungdom som rapporterer om psykiske problemer (Bakken, 2021). Selv om det har vært tendenser til utflating, er tallene høye. Med tanke på hvordan ensomhet har ulike sammenhenger skoleelevers psykiske og fysiske helse og deltakelse i samfunnet, er det et viktig tema å undersøke nærmere.

2.3 Sosial støtte

Sosial støtte kan defineres som den subjektive opplevelsen av støtten en person opplever å motta fra andre i deres sosiale krets. Gjennom et liv utvikler mennesker sosiale nettverk, og disse endrer seg gjennom livets ulike faser (Malecki & Demaray, 2003). For barn er det en beskyttende faktor å oppleve sosial støtte fra familie, venner eller lærere. Sosial støtte kan blant annet bidra til barns sosiale utvikling og fungering i ulike miljøer (Malecki & Demaray, 2003). Dette er også funnet i forskning som viser at støtterelasjoner bidrar til barn og unges psykiske helse, skolemestring og livsmestring (Bø, 2012; Murberg og Bru, 2004). De ulike relasjonene en elev innehar kan bli påvirket av klassemiljø, deltakelse, bakgrunn, eller av andre støtterelasjoner (Drugli, 2012). Barn som deltar i sosiale felleskap har lettere for å stifte vennskap, samtidig som de opplever mer mestring i hverdagen (Rumberger, 2011). Med andre ord kan barns egen deltakelse i sosiale felleskap trekkes frem som et viktig aspekt til den sosiale støtten de opplever.

Sosial støtte er et begrep som kan presenteres gjennom fem ulike dimensjoner; retning, disposisjon, evaluering, innhold og nettverk (Tardy, 1985). Dimensjonen retning sier noe om hvem som gir og hvem som mottar støtten. Dette kan være støtterelasjoner med en giver og en mottaker, men også tosidige støtterelasjoner hvor alle parter gir og mottar støtte. Disposisjon omhandler støtten et barn har tilgjengelig, og støtten barnet benytter seg av. Tilgjengelig og utnyttet støtte trenger ikke å sammenfalle, og opplevd støtte kan dermed differensiere stort fra tilgjengelig støtte. Hvordan man uttrykker eller beskriver støtten man opplever faller under dimensjonen evaluering (Tardy, 1985). Den fjerde dimensjonen er innhold. Den opplevde sosiale støtten barn mottar kan være av emosjonell, instrumentell, informativ eller vurderende karakter (Malecki & Demaray, 2002). Emosjonell støtte karakteriseres av opplevd aksept og omsorg, mens instrumentell støtte omhandler praktisk konkret hjelp gjennom tid og ressurser. Informasjonsstøtte handler om å motta nyttig og aktuell informasjon fra støtterelasjonene, og vurderingsstøtte betyr å motta tilbakemeldinger på handlinger og tanker. Til slutt omhandler dimensjonen nettverk om de ulike sosiale arenaene hvor man knytter sosiale bånd med andre mennesker (Malecki & Demaray, 2002; Tardy 1985).

Med bakgrunn i problemstillingen vil denne oppgaven være rettet mot sosial støtte knyttet opp mot dimensjonene evaluering, innhold og nettverk. Barn og unge opplever mange ulike støtterelasjoner, og disse vil presenteres kategorisk. Først vil oppgaven se nærmere på barns støtterelasjoner med voksne i skolen, som emosjonell- og instrumentell lærerstøtte. Deretter vil den se videre på støtterelasjoner med jevnaldrende; medelevstøtte og vennestøtte. Til slutt tar oppgaven for seg familiære støtterelasjoner gjennom aspektet foreldrestøtte.

2.3.1 Emosjonell og instrumentell lærerstøtte

Som et begrep på sosial støtte fra lærere inneholder opplevd lærerstøtte flere aspekter og dimensjoner. I lærer-elev relasjoner er det læreren som har ansvar for å sikre og ivareta gode relasjoner. Dette kan foregå gjennom klasseledelse, tilrettelegging av undervisning

eller gjennom variasjon i pedagogiske metoder. Dette er aspekter som også påvirker elevrelasjoner, dermed kan man som lærer påvirke flere typer relasjoner i klassen, så vel som ulike støtterelasjoner (Drugli, 2012). I litteraturen og i foreliggende studier skilles det gjerne mellom emosjonell og instrumentell lærerstøtte (Federici & Skaalvik, 2014; Tvedt et al., 2021). Emosjonell lærerstøtte innebærer at elever opplever at læreren er omsorgsfull, trygg, medfølende og tillitsfull, mens instrumentell lærerstøtte innebærer at elevene opplever at de får hjelp og støtte i fag og i læring (Federici & Skaalvik, 2014). Tidligere forskning har pekt på viktigheten av lærerstøtte når det kommer til elevers trivsel og akademisk utvikling i skolen (Katz et al., 2009; Malecki and Demaray, 2003; Natvig et al., 2003; Suldo et al. 2009; Wentzel et al., 2010).

Emosjonell lærerstøtte er i flere studier funnet å ha en sammenheng med høyere nivå av engasjement i timene og akademisk oppnåelse, i tillegg til lavere nivå av fravær (De Wit et al., 2010; Quin, 2017; Roorda et al., 2011). Videre synes det å være en forskjell i viktigheten av emosjonell lærerstøtte for elever i grunnskolealder og i videregående alder, hvor det tilsynelatende er viktigst for de yngste elevene (Rumberger, 2011; Studsrød & Bru, 2012). Allikevel er det også funnet at emosjonell lærerstøtte fortsetter å være en viktig faktor for gode lærer-elev relasjoner hos eldre elever (Roorda et al.; 2011). Instrumentell lærerstøtte er funnet å bidra til utvikling av elevers forståelse. Lærernes spørsmål og faglige støtte kan bidra til å utvikle egenskaper som problemløsning hos elevene (Drugli, 2012). Elever utnytter den tilgjengelige lærerstøtten ulikt, noe som kan beskrive hvordan elever opplever støtten (Tardy, 1985). Det er funnet at elever som er sterke akademisk har en tendens til å verdsette faglig hjelp fra lærere høyere enn emosjonell hjelp. Allikevel viser den samme artikkelen at elevene prioriterer en helhet hvor lærerne stiller opp, både når det kommer til emosjonelle og faglige aspekter i skolen (Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006). Dette tyder på at de ulike støtterelasjonene fungerer i et samspill.

2.3.2 Støtte fra jevnaldrende

I og utenom skolen er relasjoner med jevnaldrende svært viktig når det kommer til sosial støtte, og det ser ut til å ha økende betydning i ungdomsårene (Buhrmester, 1990, Mathiesen et al., 2007). I tillegg vet man at jevnaldrende ungdom har svært sterk innflytelse på hverandre (Rumberger, 2011). Dette kan bety at sosiale relasjoner med jevnaldrende kan påvirke innstilling til og arbeid med skolen. Dermed kan elever ha støttespillere som er en ressurs i utdanningen og opplæringen deres, men relasjoner til jevnaldrende kan også bidra til en minsket interesse i skolen (Rumberger, 2011). I denne oppgaven blir støtte fra jevnaldrende utforsket gjennom elevers opplevde emosjonelle støtte fra medelever og fra venner utenom skolen.

Det er funnet sammenhenger mellom det å føle tilhørighet i et fellesskap i ungdomsårene og bedre psykisk og fysisk helse (Kvello, 2015). Man har også sett en positiv sammenheng mellom sosial støtte fra venner og psykisk helse (Malecki & Demaray, 2002; Malecki & Demaray, 2003). Dette gjelder også i fritidsaktiviteter og sosiale fellesskap utenfor skolen, som kan være en arena hvor unge opplever sosial støtte fra jevnaldrende. Sosial støtte fra venner kan blant annet innebære å bruke tid med hverandre i fysisk aktivitet, men også det emosjonelle og det «å stille opp» er viktige aspekter (Andersen & Dæhlen, 2017). Når det kommer skolekontekst, er det funnet at opplevelsen av å gå på skole er sterkt knyttet til relasjoner med medelevene. Dette gjelder både gode og dårlige relasjoner, som påvirker opplevelsen på ulike måter (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006). Videre er det funnet at klassens samlede karaktertrekk både kan påvirke enkelt elevers prestasjoner i skolen, men også klassens samlede sosiale miljø (Rumberger, 2011).

2.3.3 Støtte fra familien

Elevenes familiebakgrunn er anerkjent som en svært viktig faktor når det kommer til mestring i skolen. Familiebakgrunn kan deles i flere aspekter, hvor en av de som skiller seg ut er familiens kapasitet til å støtte et barn i deres utvikling og læring (Rumberger, 2011). En trygg relasjon med foreldre eller foresatte er også en viktig faktor når det kommer til barns utvikling sosiale egenskaper, samt emosjonell og kognitiv fungering (Drugli, 2012; Holt-Lundstad et al., 2010). Slike egenskaper som kan knyttes sammen med forholdet elevene har til sine foreldre, innebærer blant annet i hvilken grad foreldre involverer seg emosjonelt og instrumentelt i elevens skolegang (Rumberger, 2011). Støtte fra familie og foreldre er gjennom ungdomsåra den mest stabile kilden til sosial støtte, likevel er det også i denne tiden at ungdom i ulik grad løsriver seg fra relasjoner med foreldre og foresatte. I stedet vil tenåringer i større grad verdsette sosial støtte fra relasjoner med jevnaldrende (Helsen et al., 2000; Rumberger, 2011). Dette samsvarer med Tardy (1985) sin teori om hvilken støtte unge benytter seg av, og hvordan dette ikke nødvendigvis tilsvarer den sosiale støtten som er tilgjengelig.

2.4 Andre faktorer med relevans til intensjon om å slutte

Ulike støtterelasjoner, ensomhet og intensjoner om å slutte i videregående opplæring vil kunne påvirkes av en rekke ulike bakgrunnsfaktorer. I denne oppgaven er det derfor inkludert fire bakgrunnsvariabler som tidligere studier har vist er relevante for intensjoner om å slutte i videregående opplæring; mors utdanningsnivå, gjennomsnittlig karakterer, kjønn og valg av studielinje.

2.4.1 Akademisk prestasjon

Akademisk prestasjon omhandler elevenes kunnskaps- og ferdighetsnivå innenfor ulike fag, og er ofte målt i testskårer og karakterer. Forskning viser til at akademisk prestasjon kan være en prediktor på om elever fullfører eller slutter i utdanning og opplæring. Allikevel ser det ut til at effekten er størst i høyere klassetrinn, som i ungsomskole og i videregående opplæring (Rumberger, 2011). Undersøkelser viser en sammenheng mellom resultater på prøver og frafall, samt mellom semesterkarakterer og frafall. Det er sammenhengen mellom karakterer i fag og frafall i videregående som er mest konsistent i forskningen (Rumberger, 2011). Dette kommer av at prøver måler kunnskap og ferdigheter over et lite tidspunkt, alt fra en time til noen dager. Derimot måler standpunktkarakterer studentenes innsats og egenskaper gjennom skoleåret. Karakterer kan dermed sees på som et noe mer robust mål på akademisk prestasjon (Rumberger, 2011). I Norge er det blant annet funnet en sterk sammenheng mellom resultater fra grunnskolen, såkalte grunnskolepoeng, og å fullføre videregående opplæring (Markussen et al., 2008; Markussen, 2010). I denne oppgaven benyttes derfor gjennomsnitt av standpunktkarakterer i matte, norsk og engelsk fra grunnskolen, som et mål på akademisk prestasjon.

2.4.2 Foreldres utdanningsnivå

Elever har ulike ressurser de kan hente hjemme ifra når det kommer til faglig støtte og hjelp med skolefag. Rumberger (2011, s. 190) henviser til dette som foreldrenes eller foresattes menneskelige ressurser som kan hjelpe barna til å utvikle kognitive ferdigheter. Dette reflekteres ofte ut fra foreldrenes egen utdanning, og innebærer lesing, hjelp med lekser, eller å motivere til akademisk måloppnåelse. Videre har forskning funnet at foreldres utdanningsnivå kan være en prediktor på frafall i skolen (Bekken et al., 2018; Rumberger, 2011). Dette kan komme av at mødre tilegner seg egenskaper og kunnskap

om barns utvikling gjennom høyere utdanning (Rumberger, 2011). Foreldres utdanningsnivå er også ofte benyttet som et mål på barn og unges sosiale bakgrunn (Markussen et al., 2008). I denne oppgaven blir dermed elevenes sosiale bakgrunn klassifisert basert på data om mors utdanningsnivå.

2.4.3 Kjønn og studielinje

I denne studien benyttes kjønn og studielinje for å se om det er forskjeller mellom jenter og gutter på yrkesfag og studiespesialiserende, når det kommer til opplevd ensomhet og intensjoner om å slutte. Denne oppgaven er samfunnsvitenskaplig og kjønn vil dermed være en relevant kontrollvariabel å ta høyde for (Reegård & Rogstad, 2016). I tillegg er viser statistikk at flere gutter enn jenter slutter i videregående opplæring (Rumberger, 2011; Statistisk sentralbyrå, 2022). Studielinje er inkludert fordi man også ser en tendens til at det er flest yrkesfag-elever som velger å slutte i videregående opplæring (Statistisk sentralbyrå, 2022).

2.5 Oppsummering og studiens hypoteser

I Norge har man offentlige skoler, noe som medfører at skoler har et gitt budsjett, og har ikke direkte kontroll over antall elever eller størrelse. Det de har kontroll og mulighet til å forandre er administrasjon, kunnskapsutvikling, samt inkluderende og motiverende læringsmiljø. Rumberger (2011, s. 197) argumenter for at de sosiale relasjonene elevene innehar er en nøkkelfaktor når det kommer til utvikling og forbedring av skoler. Dette gjelder både relasjoner i skolen med lærere og medelever, men også hjemme med foreldre og venner. Det å falle utenfor og oppleve manglende sosial deltakelse har en sterk sammenheng med opplevd ensomhet i skolen (Tvedt et al., 2021; Morin, 2020a). Bakgrunnsfaktorer som mors utdanningsnivå, akademisk prestasjon, kjønn og studielinje kan ha en innvirkning på både opplevd ensomhet og intensjon om å slutte i videregående opplæring (Bekken et al., 2018; Markussen et al., 2008; Markussen, 2010; Rumberger, 2011; Reegård & Rogstad, 2016).

Samtidig har opplevd ensomhet blitt funnet på sin side å være faktor i intensjonen om å slutte på i videregående opplæring (Frostad et al., 2015; Haugan et al. 2019). Dette støttes av Rumberger (2011) som viser til at sosiale relasjoner påvirker i hvilken grad man har motivasjon til å fortsette i skolen. Her presenteres årsaker som å bruke tid med venner som ikke er interessert i skole, liten grad av foreldrestøtte og dårlige lærer-elev relasjoner som kan spille inn på bortvalg av vgs. Tross i at forskning viser at ungdom blir påvirket av hverandre, er det ikke funnet direkte sammenhenger mellom relasjoner med jevnaldrende og intensjon om å slutte (Rumberger, 2011). Men man har sett sammenhenger med at det kan være en risikofaktor å ha venner som er utenfor normert skolegang, og/eller driver med kriminell aktivitet. Samtidig er det funnet at støtte fra jevnaldrende kan være en beskyttende faktor, og bidra til å øke fremtidig helse og livskvalitet (Andresen & Dæhlen, 2017). I tillegg viser andre studier at dersom elever har venner som også er interessert i skolen, bidrar dette til å redusere deres risiko til frafall (Rumberger, 2011). Flere tidligere studier har funnet at positive relasjoner mellom lærere og elever kan bidra til å redusere risikoen for at elever velger bort videregående opplæring. Det samme gjelder for støtte fra foreldre, som bidrar til at elevene opplever mestring i skolen (Rumberger, 2011).

På bakgrunn litteraturgjennomgangen av oppgavens hovedtematikk har jeg videre utformet tre hypoteser. Disse omhandler i stor grad sammenhenger mellom opplevde støtterelasjoner, opplevd ensomhet og intensjoner om å slutte i videregående opplæring

hos elever på VG1. Gjennom kvantitative metoder vil oppgaven forsøke å bekrefte eller avkrefte disse hypotesene, og funnene vil bli diskutert i kapittel 5.

1. Elevenes ulike opplevde støtterelasjoner har sammenheng med opplevd ensomhet i skolen (Malecki and Demaray, 2003; Morin, 2020a; Perlman & Peplau, 1998; Tvedt et al., 2021; Wentzel et al., 2010)
2. Elevenes ulike opplevde støtterelasjoner har sammenheng med elevenes intensjoner om å slutte i videregående opplæring (Bekken et al., 2018; Frostad et al., 2015; Haugan et al., 2019; Reegård & Rogstad, 2016; Rumberger, 2011; Tinto, 1987; Tvedt et al., 2019).
3. Elevenes opplevde ensomhet har sammenheng med elevenes intensjoner om å slutte i videregående skole (Frostad et al., 2015; Haugan et al., 2018; Mjaavatn & Frostad, 2014; Tvedt et al., 2019).

3 Metode

I dette avsnittet vil metoden knyttet til gjennomføring av studien presenteres og beskrives. I henhold til problemstilling, datamateriale og tematikk, faller oppgaven innenfor et kvantitativt forskningsdesign. Først presenteres denne forskningsstrategien, før oppgaven videre beskriver datainnsamlingen, populasjon og utvalg. Deretter beskrives måleinstrumentet, i denne studien spørreskjema, samt studiens variabler. Videre beskrives hvilke analyser som benyttes for å tolke datamaterialet. Gjennom hele metodekapittelet vil det være et overordnet fokus på studiens validitet og reliabilitet. Dette forsterkes avslutningsvis i delkapittelet kvalitetssikring, som også tar for seg dimensjonalitet, målefeil og etiske betraktninger.

3.1 Forskningsstrategi og design

Tidligere forskning og teori har funnet en sammenheng mellom støtterelasjoner, ensomhet og intensjonen om å slutte videregående skole. Hensikten med denne studien er å undersøke denne sammenhengen nærmere. I denne oppgaven har dette blitt undersøkt ved hjelp av et kvantitativt forskningsdesign, da dette gir mulighet til å undersøke temaet i bredden samt de statistiske forholdene mellom faktorene (Ringdal, 2018; Morin, 2021). Når datainnsamlingen skjer fra store utvalg gir dette en fordel i form av sammenlignbare data, som igjen kan skape statistisk generaliserbare resultater (Ringdal, 2018; Kleven & Hjordemaal, 2018).

I denne studien blir det benyttet foreliggende data fra et tidligere doktorgradsprosjekt gjennomført av Astrid Hoås Morin. Målet med doktorgradsprosjektet var å undersøke faktorer i det psykososiale skolemiljøet på norske videregående skoler, og evaluere et psykososialt tiltak (VIP partnerskap) i oppstartsfasen. Dette innebar tematikk som psykiske helseproblemer, ensomhet, trivsel, lykkefølelse, støtterelasjoner og sosial angst. Prosjektet samlet inn data ved tre tidspunkter gjennom skoleåret 2017/2018 gjennom elektroniske standardiserte selvrappoteringskjemaer. Over 3000 elever fra 17 videregående skoler fordelt på to av den gang nitten norske fylker deltok (Morin, 2021). Det store datamaterialet samlet inn ved doktorgradsprosjektet gir mange muligheter til å se nærmere på elevers selrappotererte opplevelse av det psykososiale skolemiljøet i videregående skoler.

Doktorgradsprosjektet ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) i 2016 (Vedlegg A). Før elevene svarte på spørreundersøkelsen fikk de utlevert et informasjonsskriv om forskningsprosjektet og deres rettigheter som deltakere (Vedlegg B). Dette inneholdt informasjon om frivillig deltakelse, muligheten for å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt, samt informasjon om målet med forskningen. Dette masterprosjektet benytter dataen samlet inn ved et tidspunkt våren 2018, og er dermed et tverrsnittsdesign. I doktorgradsprosjektet dataen er hentet fra samlet inn data ved tre ulike tidspunkt, to av disse var etter skolestart og ti uker etter første innsamling i 2017. Dataen er samlet inn i skoletid, og hvert spørreskjema tok ca. 20 minutter å svare på (Morin, 2021). Det er kun elever ved 1. trinn videregående skole (VG1) som har svart på undersøkelsen. Dataen samlet inn ved det tredje tidspunktet våren 2018 ble valgt i denne masteroppgaven med tanke på at VG1-elevenes opplevelse av skolemiljøet skulle få mulighet til å stabilisere seg. I et tverrsnittsdesign har datainnsamlingen foregått i et

begrenset tidsrom, og dataen kan kun beskrive forhold og sammenhenger i dette tidsområdet. I henhold til dette forskningsdesignet registreres svarene fra elevene kun én gang. Selv om resultater fra en tverrsnittsundersøkelse ikke kan si noe om tendenser over tid (Ringdal, 2018), gir det i denne sammenhengen et nyttig øyeblikksbilde av elevenes opplevelse av det psykososiale skolemiljøet i videregående skoler.

3.2 Populasjon, utvalg og ytre validitet

Et forskningsprosjekt forsøker gjerne å finne ut noe om en populasjon. Her er populasjonen en mengde personer, og man ønsker altså å finne ut noe som kan gjelde for denne mengden. Ved store populasjoner eller konkrete undersøkelser trekker man gjerne ut et representativt utvalg fra populasjonen. Ut ifra informasjonen samlet inn fra utvalget, er målet å kunne generalisere dette til hele populasjonen (Ringdal, 2018). I denne masteroppgaven er populasjonen som er av interesse elever på VG1 i Norske skoler. Utvalget er VG1 elever fra to av den gang Norges nitten fylker. Det ene fylket var lokalisert nært en av Norges største byer med høy tetthet av skoler, mens det andre fylket var karakterisert av fler småbyer og større avstand mellom skolene (Morin, 2021). Utvalgsprosessen var et bekvemmelighetsutvalg, hvor deltakende skoler ble valgt basert på ønske om deltakelse og tilgjengelighet. Utvalget representerer 19 ulike skoler i de to fylkene. Skolene som deltok var både by- og bygdeskoler i forskjellige størrelser, noe som bidrar til mangfold i utvalget.

Hvor generaliserbart resultatet er fra utvalget til populasjonen kalles for studiens ytre validitet (Ringdal, 2018; Kleven & Hjordemaal, 2018). I dette prosjektet er det benyttet et bekvemmelighetsutvalg, noe som kan begrense resultatenes generaliserbarhet til populasjonen. Studiens svarprosent, missing data og representativitetsanalyser kan være gode indikatorer på studiens ytre validitet (Ringdal, 2018). Utvalget besto av 3155 elever, hvor 2453 av disse elevene svarte på spørreskjemaet våren 2018, noe som gir en svarprosent på 78 %. Missing data, eller manglende svar i hele eller deler av spørreskjemaet, kan være et problem fordi det kan føre til skjevhet i utvalget (Brick & Kalton, 1996). I dette prosjektet er missing data under 5 % på spørsmålene som er inkludert. Dette tyder på at elevene har forstått spørsmålene som stilles, noe som igjen kan redusere tilfeldige målefeil. Både den høye svarprosenten og lave missing data er med på å styrke masterprosjektets ytre validitet. En representativitetsanalyse kan bidra videre med å sammenligne noen relevante kjennetegn ved utvalget og populasjonen. Elevene i utvalget var fra to ulike fylker i Norge. Kjønnfordelingen i utvalget var tilnærmet likt, med en liten overvekt jenter (57 %). Elevenes fordeling på studielinje var derimot skjev, hvor flertallet gikk studieforberedende linjer (74 %) og fåtallet (27 %) gikk yrkesfag. Dette i kontrast mot den nasjonale fordelingen av VG1-elever på studieforberedende (65 %) og yrkesfag (35 %) det samme skoleåret (Utdanningsdirektoratet, u.å.). I tillegg er elevene kun fra to av den gang nitten norske fylker. At de deltakende skolene var av forskjellige størrelse, og både i by- og bygd bidrar til en bredde som kan speile skolefordelingen på landsbasis. Likevel kan man ikke forvente at de andre skolene i populasjonen har samme kontekstuelle karaktertrekk som for eksempel ledelsesstruktur og arbeidsmiljø (Morin, 2021). Utvalget mangler dermed noe når det kommer til representativitet til den generelle populasjonen av VG1 elever ved skoler i Norge, når det kommer til kjønn, studieprogram og fylker. Disse funnene begrenser generaliserbarheten til populasjonen, men man kan allikevel si at resultatene fra denne undersøkelsen kan være noe generaliserbare til populasjoner med lignende karaktertrekk som utvalget. Videre kan den ytre validiteten styrkes dersom studiens resultater sammenlignes med lignende tidligere studier, og resultatene støtter opp om hverandre (Polit & Beck, 2010). I diskusjonsdelen (kapittel 5)

trekker jeg derfor frem likheter med tidligere forskning innenfor temaene ensomhet og intensjon om å slutte. Disse likheten kan bidra til å styrke masterprosjektets ytre validitet.

3.3 Beskrivelse av måleinstrumentene

3.3.1 Spørreskjemaet

Måleinstrumentet som benyttes i dette masterprosjektet er som nevnt ovenfor hentet fra et tidligere doktorgradsprosjekt. Utsagnene ble hovedsakelig satt sammen fra ulike validerte spørreskjemaer fra tidligere forskning, og noen av utsagnene ble noe tilpasset av Morin (2021, s. 54). Måleinstrumentet ble i hovedsak utviklet for å evaluere effekter av VIP-Makkerskap som et psykososialt tiltak. Fenomenene som er inkludert gir muligheter for å benytte selvrapporteringsskjema til å undersøke subjektive opplevelser av det psykososiale skolemiljøet hos elever ved videregående skole. Spørreskjemaet inneholder spørsmål og utsagn om ulike aspekter i videregående elevers opplevelse av skolemiljøet. Spørreskjemaet inneholder spørsmål på både nominalt og ordinale målenivå.

I dette masterprosjektet er det benyttet innhentet data fra temaene ensomhet, intensjon om å slutte, sosiale støtterelasjoner, og tre bakgrunnsvariabler. De sosiale støtterelasjonene er emosjonell og instrumentell lærerstøtte, medelevstøtte, vennestøtte og foreldrestøtte. I samfunnsvitenskapen kan ikke alle fenomener og begreper observeres eller måles direkte. Ved å knytte flere spørsmål og utsagn til et slikt fenomen kan man lage sammensatte mål med hensikt å måle dette fenomenet, også kalt et latent begrep (Ringdal, 2018; Bjerkan, 2020). I dette datasettet er det totalt syv latente begrep; «Ensomhet», «intensjon om å slutte», «emosjonell lærerstøtte», «instrumentell lærerstøtte», «medelevstøtte», «vennestøtte» og «foreldrestøtte». Ved å benytte tidligere teori og forskning er disse latente begrepene dermed forsøkt operasjonalisert med en gruppe utsagn, eller items hver. Målet er at svarene på disse utsagnene skal reflektere den latente variabelen, dette kalles beprepsvaliditet (Ringdal, 2018). Operasjonaliseringen av de latente begrepene er gjennomført av Morin (2021) i tilknytning hennes doktorgradsprosjekt. Her er det i stor grad benyttet tidligere instrumenter som har blitt validert gjennom tidligere studier. Operasjonaliseringen kan kvalitetssikres gjennom ulike analyser før det dannes sammensatte mål. Dette vil utdypes i kapittel 4.1. om resultatene av den empirisk kvalitetssikring, som inneholder en gjennomgang av interne korrelasjonsanalyser, faktoranalyser og reliabilitetsanalyser.

3.3.2 Variablene

På bakgrunn av spørreskjemaet og oppgavens problemstilling har jeg valgt totalt tolv variabler: ensomhet, intensjon om å slutte, emosjonell lærerstøtte, instrumentell lærerstøtte, medelevstøtte, vennestøtte, foreldrestøtte, mors utdanningsnivå, kjønn, studielinje og selvrapporterte karakterer. «Ensomhet» og «intensjon om å slutte» vil være avhengige variabler i hver sine modeller. Ensomhet vil bli lagt inn som en uavhengige variabel i modellen for «intensjon om å slutte». Variablene for støtterelasjoner og bakgrunnsvariablene vil være uavhengige variabler i begge modeller. Bakgrunnsvariablene er mors utdanningsnivå, kjønn, studielinje og karakterer er lagt til for å styrke modellene. Variablene representerer elevenes subjektive opplevelse av de ulike temaene, og tolkning av skalaen mellom «svært usant» og «svært sant» kan minske reliabiliteten til de sammensatte målene. Derfor er det en styrke at spørsmålene og utsagnene kommer fra tidligere forskning og måleinstrument. I tillegg viser de interne korrelasjonene at utsagnene dekker tilfredsstillende mengde av innholdet i de latente begrepene (vedlegg C). Spørreskjemaets utsagn brukt i dette prosjektet, samt elevenes svarfordeling er

vedlagt i vedlegg D. Videre vil jeg presentere de ulike variablene, samt hvordan disse er operasjonalisert på bakgrunn av tidligere forskning og teori. Hensikten med å undersøke bakgrunnen er å minske eventuelle målefeil, og på den måten styrke studiens pålitelighet (Ringdal, 2018).

3.3.2.1 Avhengige variabler

Ensomhet, eller elevenes opplevde følelse av ensomhet, er målt med utsagn fra en norsk versjon av *The Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire* (LSDQ) (Asher & Wheeler, 1985; Valås, 1999). Dette spørsmålskjemaet har et direkte søkelys på skole, og har blitt benyttet i flere studier for å måle ensomhet i skolen (Frostad et al., 2015; Morin, 2020a). LSDQ inneholder 10 spørsmål med formål om å måle ensomhet. Dette prosjektet benyttet 5 av disse spørsmålene for å gjøre spørreskjemaet mindre omfattende. Ensomhet måles med en 6-punkt skala, hvor 1 er *svært usant* og 6 er *svært sant*. Høye verdier indikerer en større grad av ensomhet. Utsagnene som har til hensikt å måle ensomhet er:

- Jeg har ingen å snakke med på skolen.
- Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene.
- Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med.
- Jeg føler meg ensom på skolen.
- Jeg har ingen venner på skolen.

Intensjon om å slutte er målt ved hjelp av instrumentet tilpasset av Frostad et al. (2015). Utsagnene de baserer seg på her hentet fra Valås (2001) og Vallerand et al. (1992). Utsagnene har som hensikt å måle elevenes tanker om å miste interessen og motivasjonen for skolearbeid, og intensjonen om å slutte i VGS. Utsagnene har blitt vurdert til å være godt operasjonaliserte, og i tidligere undersøkelser har sett en sammenheng mellom den målte intensjonen om å slutte og det å faktisk slutte (Frostad et al., 2015). Alle utsagnene måles på en skala fra 1-6 hvor 1 er *svært usant* og 6 er *svært sant*. Utsagnene som har til hensikt å måle intensjon om å slutte er:

- Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på skolen.
- Jeg har konkrete planer om å slutte på skolen.
- Jeg lurer på om det er noen vits i å fortsette på skolen.
- Jeg føler at jeg kaster bort tida mi ved å gå på skolen.
- Jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her.

I den empiriske kvalitetssikringen (kapittel 4.1.) kommer det frem at det siste utsagnet «Jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her» også lader sterkt på ensomhet. Derfor er ikke dette utsagnet tatt med i konstruksjonen av det sammensatte målet «intensjon om å slutte».

3.3.2.2 Uavhengige variabler

Emosjonell og instrumentell lærerstøtte ble forsøkt målt med fire utsagn hver. Hvert utsagn ble målt på en gradert skala fra 1-6 hvor 1 er *svært usant* og 6 er *svært sant*. Utsagnene for emosjonell lærerstøtte er utviklet av Norsk senter for læringsmiljø og atferdsforskning for barnehager og skoler (Bru et al., 1998), og er siden brukt i flere forskningsprosjekter (Morin, 2020a). Utsagnene for instrumentell lærerstøtte er utviklet av Frostad et al. (2015, s. 114) og senere redigert noe av Tvedt (2017, i Morin, 2020a, s. 1693). I tidligere forskning diskuteres det om lærerstøtte kan defineres i flere dimensjoner, og man har funnet at emosjonell og instrumentell lærerstøtte kan skilles fra hverandre. Allikevel kan det være vanskelig å få klare skiller, da en lærer som hjelper en elev med

skolearbeid kan være et bilde på at læreren også bryr seg om eleven (Frederici & Skaalvik, 2017). I dette prosjektet omhandler emosjonell lærerstøtte den subjektive opplevelsen i hvilken grad læreren er emosjonelt støttende, til stede, trygg og engasjerende. Instrumentell lærerstøtte er ment å måle elevenes opplevelse av i hvilken grad lærerne bistår, hjelper og støtter i skolearbeidet.

Utsagnene som har til hensikt å måle emosjonell lærerstøtte er:

- Lærerne mine bryr seg om meg.
- Lærerne mine setter pris på meg.
- Lærerne mine har tro på meg.
- Jeg kan stole på lærerne mine.

Utsagnene som har til hensikt å måle instrumentell lærerstøtte er:

- Lærerne mine forsøker å svare på de faglige spørsmålene mine.
- Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner.
- Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår.
- Hvis jeg trenger ekstra hjelp med fagene, så vil lærerne mine gi meg det.

Medelevstøtte og **vennestøtte** er begge målt med utsagn basert på forskningen til Gordon-Hollingsworth et al. (2015). Her har Morin (2021) justert utsagn og lagt til egne utsagn for å sikre for god operasjonalisering av begrepene. Disse utsagnene har som hensikt å måle elevenes tanker om den emosjonelle støtten de mottar fra medelever i klassen, og støtten de mottar fra venner utenom klassen. Utsagnene måles på en skala fra 1-6 hvor 1 er *svært usant* og 6 er *svært sant*.

Utsagnene som har til hensikt å måle medelevstøtte er:

- Jeg har medelever i klassen som jeg kan stole på.
- Jeg har medelever i klassen som bryr seg om meg.
- Jeg har medelever i klassen som aksepterer meg slik jeg er.
- Jeg har medelever i klassen som forstår meg.

Utsagnene som har til hensikt å måle vennestøtte er:

- Jeg har venner utenom klassen som jeg kan stole på.
- Jeg har venner utenom klassen som bryr seg om meg.
- Jeg har venner utenom klassen som aksepterer meg slik jeg er.
- Jeg har venner utenom klassen som forstår meg.

Foreldrestøtte måles av fem utsagn med hensikt å måle elevenes tanker om den sosiale støtten de opplever å motta fra sine foreldre eller foresatte. Utsagnene er hentet fra Malecki og Demaray (2002), Frostad et al. (2015) og Gordon-Hollingsworth et al. (2015). Utsagnene måles på en skala fra 1-6, hvor 1 er *svært usant* og 6 er *svært sant*. Utsagnene som har til hensikt å måle foreldrestøtte er:

- Jeg har en forelder/foresatt som støtter meg hvis jeg har problemer.
- Jeg har en forelder/foresatt som jeg kan stole på.
- Jeg har en forelder/foresatt som støtter meg hvis jeg ikke har det så bra.
- Jeg har en forelder/foresatt som lytter hvis jeg trenger å snakke.
- Jeg har en forelder/foresatt som er interessert i skolearbeidet mitt.

3.3.2.3 Bakgrunnsvariabler

Selvrapporterte karakterer. Flere studier viser til at akademisk prestasjon er relatert til sosial tilhørighet i skolen, og man finner at studenter som gjør det bra på skolen ofte opplever mer aksept fra klassekamerater og jevnaldrende (Frentz et al., 1991). I tillegg finner studier at elever med svakere prestasjoner i skolen har en tendens til å bli mindre likt av sine jevnaldrende (Valås, 1999). Akademisk prestasjon er dermed inkludert i dette prosjektet, og forsøkt målt gjennom elevenes selvrapporterte karakterer i fagene Norsk, Matte og Engelsk fra 10. trinn (Morin, 2020b). Karakterene måles på en skala fra 1 til 6, hvor 1 er lavest og 6 er høyest.

Kjønn og studielinje. Noen studier har funnet en forskjell hos jenter og gutter når det kommer til opplevelsen av sosiale relasjoner i skolen. En norsk undersøkelse viste at jenter er overrepresenterte når det kommer til opplevelsen av problematiske relasjoner i skolen (Andersen & Dæhlen, 2017). I tillegg finner man i Norge at gutter er overrepresentert i gruppen som slutter i videregående skole (Statistisk sentralbyrå, 2021). Kjønn er her en dikotom variabel som indikerer om elevene er jente (0) eller gutt (1). Selv om det finnes så mange som femten utdanningsprogram på videregående skole i Norge, kan disse todeles mellom studielinjene yrkesfag og studieforbereende. Studielinje er dermed i dette prosjektet også en dikotom variabel som indikerer om elevene går studiespesialiserende (0) eller yrkesfag (1).

Mors utdanningsnivå. Da om elevenes mors utdanningsnivå er inkludert som en bakgrunnsvariabel fordi forskning har funnet en sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og elevenes sosiale egenskaper (Morin, 2020b; Andersen & Dæhlen, 2017). Denne dataen ble opprinnelig målt på fire nivå: grunnskole (1), videregående skole (2), høyskole eller universitet i inntil tre år (3) og høyskole eller universitet mer enn tre år (4). På grunn av få svar i gruppe 1 og 2, fant jeg det mer hensiktsmessig i masterprosjektet å benytte meg av en todeling. Denne skalaen ble dermed konvertert til en dikotom variabel hvor 1 = utdanning til og med videregående utdanning, og 2 = Høyere utdanning ved høyskole eller universitet.

3.4 Beskrivelse av analysen

I denne delen vil de ulike analysene som har blitt gjennomført bli presentert. Dette er henholdsvis faktoranalyse, univariate og bivariate analyser, samt hierarkisk regresjonsanalyse. Alle analyser er gjennomført i statistikkprogrammet IBM SPSS versjon 27, med lisens fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

3.4.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål og dimensjonalitet

I samfunnsfaglig forskning ønsker man ofte å måle latente variabler, noe som ikke kan måles eller observeres direkte (Field, 2013). Derfor konstrueres flere items i et spørreskjema med hensikt om å dekke mest mulig av innholdet i de latente variablene. Ved å benytte faktoranalyse kan man si noe om de inkluderte itemsene ser ut til å ha noe til felles, og om de dermed forklarer de samme begrepene. For å kvalitetssikre hvor godt itemsene klarer å si noe om de latente begrepene som skal studeres, må man i tillegg gjøre vurderinger av begrepsvaliditet gjennom tidligere forskning og teoretiske definisjoner. Faktoranalyser trekker ut hvor mange latente variabler spørreskjemaets items måler, og grupperer items i såkalte faktorer. Disse faktorene dannes gjennom en gruppering av korrelerte items, og foregår uten antakelser om hvilke items som hører

sammen (Field, 2013; Bjerkan, 2020). I spørreskjemaet har hensikten vært å velge items som skal fortelle noe om de spesifikke temaene i valgt i denne oppgaven, og en faktoranalyse kan bidra til å styrke denne strukturen. I dette masterprosjektet har jeg gjennomført en eksplorerende faktoranalyse med Maximum likelihood som estimeringsmetode på itemsene ment å måle ensomhet, intensjon om å slutte og støtterelasjoner. Resultatene fra denne faktoranalysen er med på å styrke begrepsvaliditeten til de latente variablene (Ringdal, 2018). Ut ifra tidligere forskning og teori antar jeg at faktorene vil være korrelerte. Derfor har jeg benyttet meg av oblikk rotasjon (Direct Oblimin) for å rotere faktorladningene. Denne rotasjonen tar hensyn til at faktorene korrelerer (Field, 2013). Resultatet av faktoranalysen må tolkes og sier noe om skalaen er en- eller flerdimensjonal. Itemsene bør lade mer enn .30 for at det skal ansees som en akseptabel faktorladning. Kvalitetssikringen innebærer dermed at items som ikke beskriver den latente variabelen tilstrekkelig, at de har lave faktorladninger eller lader på flere faktorer, blir fjernet (Bjerkan, 2020; Field, 2013).

3.4.2 Chronbacs alfa og reliabilitet

For å sikre den interne reliabiliteten i analysen, gjennomføres det en reliabilitetsanalyse. Her benyttes Chronbachs alfa for å sjekke om faktorene er godt operasjonalisert. Cronbachs alfa måler den interne konsistensen, og er en forutsetning for operasjonalisering av faktorene (Clausen & Johansen, 2020). Verdien av Chronbachs alfa kan være mellom 0-1, hvor verdier over 0.7 anses som tilfredsstillende (Field, 2013; Clausen & Johansen, 2020). Verdien påvirkes av antall items i det sammensatte målet, dersom det er mange items bør man ha alfa-verdier opp i 0.8-0.9. Man må dermed alltid vurdere forutsetningene før man forkaster eller aksepterer en Chronbachs alfa-verdi. Videre bør ikke verdien være for høy ($> .95$), da dette kan tyde på at noen av itemsene i det sammensatte målet har så høy korrelasjon at de måler det samme og er overflødige (Clausen & Johansen, 2020). Høy intern korrelasjon, eller multikollinearitet, kontrolleres for i denne oppgaven gjennom interne korrelasjonsanalyser på de sammensatte målene (Vedlegg C). Itemsene bør ha interne korrelasjoner mellom .30 og .70, da sterkere korrelasjoner tyder på at de kan være overflødige, og lav korrelasjon tyder på at de måler ulike fenomener (Bjerkan, 2020). Ut ifra resultatene av faktoranalysen, den interne korrelasjonsanalysen og reliabilitetsanalysen, blir det i denne masteroppgaven konstruert sammensatte mål, nye variabler. Disse representerer det innsamlede datamaterialet på en mer oversiktlig, noe som vil bidra i videre analyser.

3.4.3 Deskriptiv statistikk

En av forutsetningene for å benytte seg av parametriske statistikk er at variablene som undersøkes er normalfordelte (Valås, 2006). Derfor er det i denne oppgaven gjennomført univariate analyser på de sammensatte målene. På denne måten fant jeg informasjon om sentraltendens, skjevhet og mål på spredning. I resultatdelen presenteres histogrammer og gjennomsnitt, standardavvik og mål på skjevhet (kapittel nr 4.2.).

3.4.4 Bivariat korrelasjonsanalyse

Etter de univariate analysene, ser oppgaven videre på sammenhengen mellom de sammensatte målene. Med bivariate korrelasjonsanalyser finner man både om det eksisterer en sammenheng, og i hvilken grad det er samvariasjon mellom to variabler (Valås, 2006). Det finnes flere ulike korrelasjonsanalyser, men i denne oppgaven blir korrelasjonsgraden målt med Pearsons korrelasjonskoeffisient (Pearsons R). Dette er fordi variablene som undersøkes regnes kontinuerlige, og valg av analyse avhenger av variablenes målenivå (Eikemo & Clausen, 2020). Pearsons R-verdien kan være mellom -1

og 1, hvor 0 er ingen korrelasjon og -1 og 1 er fullstendig samvariasjon. I samfunnsvitenskaplig forskning er det en tommelfingerregel at en Pearsons R-verdi $<.30$ regnes som lav samvariasjon, verdier mellom $.30$ og $.50$ viser moderat samvariasjon, og $>.50$ viser sterk samvariasjon (Ringdal, 2018; Field 2013; Valås, 2006). Resultatet av korrelasjonsanalysen presenteres i resultatdelen (kapittel 4.3.). Fordi Pearsons R-verdien ikke sier noe om hvilken retning sammenhengen mellom variablene går, kun om sammenhengen er positiv eller negativ, vil denne oppgaven undersøke dette nærmere gjennom regresjonsanalyser. Dette er fordi regresjonsanalyser bidrar til å estimere i hvilken grad skårene i en avhengig variabel påvirkes av endringer i skårene til de uavhengige variablene.

3.4.5 Hierarkisk multippel regresjon

Hensikten med å gjennomføre en regresjonsanalyse er å undersøke om det eksisterer signifikante sammenhenger mellom en avhengig variabel og en eller fler uavhengige variabler. På denne måten kan man danne en modell som kan forutsi noe om den avhengige variabelen. En multippel regresjon tar utgangspunkt i at flere uavhengige variabler påvirker utfallet av den avhengige variabelen (Field, 2013). I en hierarkisk regresjonsmodell er de uavhengige variablene lagt inn i modellen i en spesifikk rekkefølge, altså i ulike blokker, basert på tidligere forskning og teori. Tidligere forskning og teori kan også bidra til at man kan gjøre noen antakelser om hvilke uavhengige variabler som vil kunne forklare mest av variansen til den avhengige variabelen (Eikemo & Clausen, 2020). I denne oppgaven vil regresjonsmodellene inneholde ulike koeffisienter som sier noe hvor god modellen er og hvilke predikasjoner man kan gjøre ut ifra modellene. Korrelasjonskoeffisienten (justert R^2) forteller hvor mye en ny blokk endrer regresjonsmodellens prediksjonsevne. Den ustandardiserte koeffisienten (B) viser sammenhengen mellom de uavhengige variablene og den avhengige variabelen, og angir den gjennomsnittlige endringen i den avhengige variabelen per måleenhet i den uavhengige variabelen. Den standardiserte regresjonskoeffisienten (Beta) angir effekten de ulike variablene har på den avhengige variabelen, og man kan se på denne for å si noe om hvilke variabler som har størst og minst effekt. Beta har en verdi mellom -1 og 1, hvor fortegnet forteller om det er en positiv eller negativ sammenheng, samt at sammenhenger er sterkere desto lenger vekk verdien ligger fra 0 (Field, 2013; Ringdal, 2018).

Denne oppgaven vil på bakgrunn av problemstillingen ta for seg to regresjonsmodeller; én modell hvor «ensomhet» er den avhengige variabelen (heretter referert til som *modell 1*), og én modell hvor «intensjon om å slutte» er den avhengige variabelen (heretter referert til som *modell 2*). Disse modellene og resultatene fra analysene presenteres i kapittel 4.5. Den første hierarkiske regresjonsanalysen undersøker hvilke faktorer som påvirker ensomhet og den ble delt i tre blokker. Blokk 1 inneholdt mors utdanningsnivå og elevenes kjønn. Blokk 2 legges studielinje og gjennomsnittskaraktter i norsk, matte og engelsk til modellen. Blokk 3 bygger videre på dette med variablene for de ulike støtterelasjonene; instrumentell og emosjonell lærerstøtte, medelevstøtte, vennestøtte og foreldrestøtte. Den andre hierarkiske regresjonsanalysen ble også delt inn i tre blokker, men her er «intensjon om å slutte» den avhengige variabelen. Her inneholder blokk 1 og 2 de samme uavhengige variablene som i den første modellen, men blokk 3 inneholder både variablene for støtterelasjoner i tillegg til variabelen opplevd ensomhet.

For å kunne kjøre en hierarkisk regresjonsanalyse som gir en troverdig predikert modell av hva som kan påvirke den avhengige variabelen, må datasettet fylle visse forutsetninger. Først å fremst må den avhengige variabelen være kontinuerlig (Laerd Statistics, 2015a). I modell 1 er «ensomhet» den avhengige variabelen, og i modell 2 er det «intensjon om å

slutte» som er den avhengige variabelen. Selv om disse variablene er målt på ordinalnivå, så blir de operasjonalisert på intervallnivå i denne oppgaven, fordi man kan anta at det er omtrent like stor avstand mellom enhetene 1-6. Her er 1 er svært usant og 6 er svært sant (Eikemo, 2020). Videre er det også en forutsetning at man har to eller fler uavhengige variabler (Leard statistics, 2015a). Disse kan både være kontinuerlige eller kategoriske. I den første modellen benyttes ni uavhengige variabler, mens i den andre modellen benyttes 10 uavhengige variabler. De ni første er de samme variablene; mors utdanningsnivå, kjønn, studielinje, gjennomsnittskarakter, emosjonell og instrumentell lærerstøtte, medelevstøtte, vennestøtte og foreldrestøtte. I den andre modellen som forsøker å forklare intensjonen om å slutte VGS blir ensomhet også inkludert som en uavhengig variabel. Videre testing av forutsetninger til de hierarkiske regresjonsanalysene vil bli presentert i resultatdelen (kapittel 4.4.). Dette innebærer testing av forutsetninger gjennom tolkning av data og output i SPSS.

3.5 3.5. Kvalitetssikring

3.5.1 Dimensjonalitet, reliabilitet og validitet

Dimensjonalitet, reliabilitet og validitet er begreper som benyttes for å beskrive kvaliteten til et forskningsprosjekt. Begrepene forteller noe om ulike aspekter ved forskningen, og er med på å kvalitetssikre forskningsarbeid (Ringdal, 2018). Dimensjonalitet omhandler i hvilken grad teoretiske begrep er operasjonalisert, noe som blir kvalitetssikret i denne oppgaven gjennom faktoranalyse og interne korrelasjonsanalyser mellom items (kapittel 4.1.). Reliabilitet omhandler om egenskapene til itemsene og om de nye målinger vil gi samme resultat. Sterk reliabilitet er svært viktig for operasjonalisering av latente begrep, noe som igjen er en forutsetning for høy validitet (Clausen & Johansen, 2020; Ringdal, 2018). I denne oppgaven kvalitetssikres reliabiliteten gjennom Chronbachs alfa (kapittel 4.1.). Validitet er det eneste begrepet som ikke kan måles statistisk, men krever en teoretisk vurdering. Validiteten handler om man faktisk måler de teoretiske begrepene man ønsker å måle. Validiteten kan styrkes gjennom vurderinger av ytre og indre validitet. Mens ytre validitet handler om hvor generaliserbare resultatene er til andre kontekster, handler indre validitet om i hvilken grad statistiske årsakssammenhenger i en studie er sikre (Ringdal, 2018). Ytre validitet diskuteres nærmere i kapittel 6.1. I denne studien er det ikke mulig å identifisere spesifikke årsakssammenhenger, noe som er en svakhet i studiens indre validitet. I stedet for årsaker vil studien ha søkelys på sammenhenger, fordi problemstillinger knyttet til menneskelige opplevelser ofte ikke har klare årsakssammenhenger. Derfor er det i denne oppgaven allikevel gjort vurderinger for å styrke studiens indre validitet (kapittel 3.5.2.).

3.5.2 Målefeil

Målefeil kan være en alternativ forklaring til hvorfor man finner korrelasjon mellom variabler i den innsamlede dataen. Det kan både være snakk om en forsterkende eller forminskende effekt på samvariasjon mellom variablene. Målefeil forårsakes i forbindelse med datainnsamlingen med et måleinstrument, og truer både reliabiliteten og validiteten til funn i forskning (Podsakoff et al., 2003). Målefeil kan både være systematiske og tilfeldige, og ifølge Ringdal (2018, s. 103) vil systematiske målefeil påvirke dataens validitet og tilfeldige målefeil vil true studiens reliabilitet. For å undersøke hvordan målefeil kan påvirke resultatene er det derfor viktig å gjøre en vurdering av mulige kilder til målefeil. Høy reliabilitet i de sammensatte målene er dermed et tegn på at det er lite tilfeldige målefeil, men målefeil vil allikevel alltid være til stede i en viss grad. Tilfeldige

målefeil kan komme av at deltakere husker feil, noterer feil, sjekker av feil boks (Ringdal, 2018). Systematiske feil tilskrives gjerne metoden; det kan skyldes et dårlig formulert spørreskjema, omstendighetene når spørreskjemaet besvares eller at deltakere systematisk tilpasser svar (Ringdal, 2018; Podsakoff et al., 2003). Videre vil jeg derfor trekke frem noen vurderinger av mulige systematiske målefeil i dette studiet, som kan være med på å begrense studiens validitet

Målefeil som følge av spørreskjemaet kan blant annet oppstå dersom det er valgt samme skalaformat, altså like formuleringer og svaralternativ gjennom spørreundersøkelsen. Selv om dette er en gunstig teknikk for å gjøre gjennomføringen av spørreundersøkelsen mer effektiv for deltakerne, kan dette skape korrelasjoner som skyldes spørreundersøkelsen som helhet (Podsakoff et al., 2003). I doktorgradsprosjektet datasettet i dette masterprosjektet er hentet fra, har Morin (2021) benyttet både positive og negative formuleringer av itemsene som en metode for å skape variasjon i spørreskjemaet. En annen bemerkning er at det er benyttet fire til fem items tiltenkt å måle de ulike latente begrepene. Dette er relativt få, noe som kan øke sannsynligheten for målefeil. Samtidig er dette antallet over minimumskravet på tre items, noe som reduserer risikoen noe. Videre er antallet items valgt på bakgrunn av at det er mange latente begrep som ønskes målt i spørreundersøkelsen. Flere items ville medført at spørreundersøkelsen hadde blitt svært omfattende, noe som kunne medført målefeil i form av frafall eller tilfeldig svar (Podsakoff et al., 2003).

I spørreskjemaet har Morin (2021) omformulert noen spørsmål hentet fra tidligere forskning og teori. Hensikten var å formulere itemsene slik at det skulle være enda mindre sjans for å misforstå. Deltakerne er elever på videregående skole, og det er viktig at itemsene er formulert slik at målgruppen synes de er enkle å forstå noe som er med på å hindre frafall (Podsakoff et al., 2003). Som tidligere beskrev er det i denne studien høy svarprosent og lite missing data. Dette tyder på at spørsmålene er vært forståelige, og styrker dermed studiens indre validitet. I tillegg var alle elevene tilnærmet samme omstendigheter da de svarte på undersøkelsen. Den ble besvart digitalt, og ble gjennomført i skoletiden (Morin, 2021).

Selv om det er tatt mange valg i gjennomføringen av undersøkelsen for å forhindre systematiske målefeil, må jeg allikevel stille meg kritisk til at de latente variablene måles ved utsagn som deltakerne skal bekrefte er sant eller usant. Dette kan medføre en av de vanligste målefeilene i slike spørreundersøkelser; «ja-effekten». Dette innebærer en tendens til at det er lettere å si seg enig i utsagn enn uenig, fordi det kreves motargumenter for å si seg uenig. Disse må deltakeren tenke gjennom selv, og dermed krever det mindre å si seg enig (Haraldsen, 2020; Podsakoff et al., 2003). Allikevel ser man at slike spørsmålsundersøkelser er mer effektive når man stiller mange spørsmål, og bidrar til mindre misforståelser (Haraldsen, 2020). Videre kan det stilles spørsmål ved at det ikke er mulighet til at deltakerne som svarer på spørreskjemaet kun har mulighet til å svare et sted mellom 1- svært usant og 6- svært sant. Dette gjør at deltakerne ikke har mulighet til å stille seg nøytral, fordi det ikke er et midtpunkt i skalaen. Hva som er mest hensiktsmessig er en stor diskusjon innad i forskning. Dersom man velger å ta med muligheten for å være nøytral, kan dette gjøre det enklest å ikke ta en stilling, som bidrar til målefeil. Dersom man velger å ikke ta det med, tvinger man som sagt deltakeren til å ta et valg, samtidig som det må være lov å ikke ha en formening om et tema eller ikke vite (Haraldsen, 2020). I dette tilfellet har Morin (2021) vurdert det som mest hensiktsmessig med en 1-6 usant-sant skala, noe som også er det mest vanlige i tidligere forskning på samme felt (Frostad et al., 2015; Tvedt et al., 2021; Morin 2021). I tillegg vil

en 1-6-skala bidra til å komme nærmere en måling på intervallnivå, selv om det er noen begrensninger at man ikke kan si at hver svarsåre har samme avstand mellom seg.

3.6 Etiske betraktninger

Når man forsker har forskeren et ansvar for å ivareta deltakernes menneskerettigheter (Ringdal, 2018). Dette innebærer å ta forhåndsregler knyttet til forskningsprosessen for å beskytte deltakernes integritet. Dette innebærer blant annet informert samtykke, anonymisering, taushetsplikt og riktig håndtering av data. Fordi datamaterialet brukt i denne oppgaven er en del av et tidligere doktorgradsprosjekt, var prosjektet var allerede meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSDs vurdering av prosjektet og håndtering av datamateriale er vedlagt i Vedlegg A. Fordi doktorgradsprosjektet håndterte elevens personopplysninger, måtte alle gi skriftlig samtykke før de kunne delta i undersøkelsen. Elevene mottok derfor et skriftlig informasjonsskriv (Vedlegg B), som presiserte at deltakelse var frivillig. Deretter kunne de gi sitt skriftlige informerte samtykke, og dette samtykket kunne de trekke når som helst i løpet av prosjektet. For å opprettholde krav om anonymisering var det kun Morin (2021) som hadde tilgang til personopplysninger, og disse ble slettet ved prosjektets slutt.

Fordi datamaterialet allerede hadde blitt samlet inn sammenheng med det tidligere doktorgradsprosjektet, har ikke jeg hatt mulighet til å påvirke studiens etiske aspekt i datainnsamlingen. Dette kan være en svakhet i studien, fordi datainnsamlingen har betydning for studiens resultater. I den empiriske kvalitetssikringen og analyseprosessen har jeg likevel måttet gjøre vurderinger som også er avgjørende for funnene. I tillegg er det en styrke for studien at datainnsamlingen er planlagt og gjennomført av en erfaren Ph.D.-kandidat. Videre handler ikke forskningsetikk kun om innsamling av materiale på en etisk riktig måte, men også om å ha god innsikt i forskningsmetodikk og hvordan dette kan påvirke studier. Distansen til prosessen har også gitt meg en fordel av å kunne se på datamaterialet fra et objektivt perspektiv, noe som er med på å styrke studiens troverdighet.

4 Resultater

I denne delen av masteroppgaven vil det presenteres resultater som er funnet gjennom analysene foretatt i SPSS. Funnene vil presenteres i den rekkefølgen analysene er gjennomført. Resultatdelen vil presentere analysen av den empiriske kvalitetssikringen, for å videre ta for seg deskriptiv statistikk om de ulike variablene som er inkludert i analysene. Deretter presenteres en bivariat korrelasjonsanalyse for å se etter samvariasjon mellom de ulike variablene. Til slutt presenteres funnene fra de hierarkiske regresjonsanalysene, og resultatene knyttes opp mot problemstillingen: *Hvilke sammenhenger er det mellom støtterelasjoner, opplevd ensomhet og intensjoner om å slutte hos elever på første trinn i videregående opplæring?*

4.1 Empirisk kvalitetssikring

Gjennom kvalitetssikringen av de sammensatte målene gjennomførte jeg en eksplorerende faktoranalyse med direct oblimin oblikk rotasjon benyttet på 31 variabler. Disse variablene omhandlet subjektiv opplevelse av støtterelasjoner, ensomhet og intensjon om å slutte i skolen. En Kaiser-Meyer-Olkin test ga en KMO = 0.94, noe som er over den nedre grensen på KMO = 0.6 (Fields, 2013). Videre var Bartlett's test signifikant ($p < 0.01$), og betingelsene for å trekke ut faktorer er dermed oppfylt. Seks faktorer hadde egenverdi større enn Kaisers kriterium på 1.0 KMO, og en syvende faktor har egenverdi = 0.95. I denne faktoranalysen tydet det på at både variablene ment for å måle instrumentell og emosjonell lærerstøtte ladet på samme faktor (se Vedlegg E.a). Med bakgrunn i teori om at emosjonell og instrumentell lærerstøtte kan skilles (Frederici & Skaalvik, 2017; Morin, 2020a), valgte jeg å gjennomføre en eksplorerende faktoranalyse på de åtte variablene ment å måle lærerstøtte. Dette med bakgrunn av en KMO-verdi = 0.91, og en signifikant bartlettstest ($p < 0.01$). Dette understøttes videre av Morin (2020a) som fant av det samme utvalget at de to lærerstøttevariablene kan skilles empirisk. I denne faktoranalysen (Vedlegg E.b) får to faktorer for emosjonell og instrumentell lærerstøtte egenverdier større enn Kaisers kriterium, og de forklarer til sammen 76% av variansen. Videre undersøkte jeg interne korrelasjoner (Vedlegg C, tabell C.1) mellom itemsene ment for å måle både emosjonell og instrumentell lærerstøtte. Her kommer det frem at itemsene ment for å måle emosjonell lærerstøtte korrelerer relativt høyt med hverandre (r -verdier $> .7$), og litt lavere med indikatorene for instrumentell støtte (r -verdier $< .5$). Men indikatorene for instrumentell støtte korrelerer bare litt mer med hverandre (r -verdier $> .5$) enn med emosjonell støtte. Videre fant jeg at reliabiliteten til lærerstøtte samlet var høy ($\alpha = .91$), men å dele de i to faktorer ga en liten økning i reliabiliteten til emosjonell støtte ($\alpha = .93$) og en liten reduksjon i reliabiliteten til instrumentell støtte ($\alpha = .85$).

På bakgrunn av disse analysene og at jeg ikke ønsket å utelukke et empirisk skille, valgte jeg dermed å gjennomføre en tredje eksplorerende faktoranalyse på alle de 31 variablene, med bestemt antall faktorer (Vedlegg E.c). Her ble det trukket ut syv faktorer, som til sammen forklarte 75,7% av variansen. I denne analysen fant jeg at variabelen «jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her» lader på to faktorer. Dette itemet var ment å måle intensjon om å slutte, men det lader også sterkt på faktoren som omhandler ensomhet. Dette kan tenkes at skyldes at den spesifikt spør om mangel på vennerelasjoner som en årsak til å slutte. På bakgrunn av dette er dermed dette itemet

fjernet i konstruksjonen av de sammensatte målene. Den endelige faktorløsningen, med bestemt faktorantall og et fjernet item, kommer frem nedenfor i tabell 4.1.

Tabell 4.1.1: Eksplorerende faktoranalyse.

Bestemt faktorantall 7. Maximum likelihood, oblikk rotasjon, Direct oblmin. n=2422.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Lærerne mine bryr seg om meg		.93					
Lærerne mine setter pris på meg		.91					
Lærerne mine har tro på meg		.82					
Jeg kan stole på lærerne mine		.79					
Lærerne mine forsøker å svare på de faglige spørsmålene mine							.71
Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner							.85
Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår							.78
Hvis jeg trenger ekstra hjelp med fagene, så vil lærerne mine gi meg det.							.62
Jeg har medelever i klassen som jeg kan stole på.					.82		
Jeg har medelever I klassen som bryr seg om meg.					.85		
Jeg har medelever I klassen som aksepterer meg slik jeg er.					.68		
Jeg har medelever I klassen som forstår meg.					.84		
Jeg har venner utenom klassen som jeg kan stole på.				.91			
Jeg har venner utenom klassen som bryr seg om meg.				.92			
Jeg har venner utenom klassen som aksepterer meg slik jeg er.				.88			
Jeg har venner utenom klassen som bryr seg om meg.				.88			
Jeg har en forelder/foresatt som støtter meg hvis jeg har problemer.			.89				
Jeg har en forelder/foresatt som jeg kan stole på.			.88				
Jeg har en forelder/foresatt som støtter meg hvis jeg ikke har det så bra.			.89				
Jeg har en forelder/foresatt som lytter hvis jeg trenger å snakke.			.89				
Jeg har en forelder/foresatt som er interessert i skolearbeidet mitt.			.58				
Jeg har ingen å snakke med på skolen.	-.82						
Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene.	-.70						
Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med.	-.90						
Jeg føler meg ensom på skolen.	-.59						
Jeg har ingen venner på skolen.	-.82						
Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på skolen.						.77	
Jeg har konkrete planer om å slutte på skolen.						.50	
Jeg lurer på om det er noen vits i å fortsette på skolen.						.87	
Jeg føler at jeg kaster bort tida mi ved å gå på skolen.						.64	
Eigenverdi	10.52	3.81	2.72	2.43	1.67	1.36	.95
% Forklart varians	33.92	12.30	8.78	7.85	5.40	4.40	3.06
Chronbachs Alfa	.89	.93	.92	.94	.91	.82	.85

Fra tabell 4.1 ser man at de syv faktorene som ble trukket ut i faktoranalysen antyder at faktor 1 representerer opplevd ensomhet ($\alpha = .89$), faktor 2 representerer emosjonell lærerstøtte ($\alpha = .93$), faktor 3 representerer foreldrestøtte ($\alpha = .92$), faktor 4 representerer vennestøtte ($\alpha = .94$), faktor 5 representerer medelevstøtte ($\alpha = .91$), faktor 6 representerer intensjon om å slutte ($\alpha = .82$), og faktor syv representerer instrumentell lærerstøtte ($\alpha = .85$). En av variablene i faktoren foreldrestøtte, «jeg har en forelder/foresatt som er interessert i skolearbeidet mitt» kunne økt faktorens reliabilitet fra $\alpha = .92$ til $\alpha = .93$ dersom den ble tatt vekk. Dette itemet kan sies å måle en form for instrumentell foreldrestøtte, mens de andre måler mer rendyrket emosjonell støtte. Selv om det er en liten forskjell, lader dette itemet høyt på faktoren (.73), og jeg velger derfor å beholde den som et item i det sammensatte målet for foreldrestøtte. Reliabilitetsanalysene på hvert enkelt sammensatte mål viste at de hadde generelt høy reliabilitet, noe som støtter en antakelse om høy begrepsvaliditet og valid operasjonaliseringer av faktorene (Eikemo & Clausen, 2020). Resultatene fra faktoranalysen og reliabilitetsanalysen styrker reliabiliteten til faktorene, og jeg velger å konstruere nye variabler for de sammensatte målene basert på de faktorene som er trukket ut i faktoranalysen og de interne korrelasjonene mellom itemsene i samme faktor.

4.2 Univariante analyser

For å få et mer oversiktlig bilde av de syv nye variablene sammen med bakgrunnsvariablene, gjennomførte jeg univariate analyser på disse. Resultatene av disse er presentert i tabell 4.2, og de sammensatte målene er visuelt fremstilt som histogrammer i vedlegg F. Tabellen viser mål på sentraltendens (gjennomsnitt) og spredning (standardavvik), samt mål på skjevhet og missing data. For de dikotome variablene er ikke mål på sentraltendens hensiktsmessig, så her er valid prosent oppgitt som et bilde på fordelingen av kjønn, mors utdanning og studielinje.

Tabell 4.2.1: Univariate analyser.

Gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet og missing for ulike variabler, $n=2422$

	Gjennomsnitt/prosent	SD	Skjevhet	Missing
Mors utdanning: høy	64.2			50
Kjønn: gutt	42.9			0
Studielinje: yrkesfag	26.5			0
Gjennomsnittskarakter	4.29	.87	-.30	303
Emosjonell lærerstøtte	4.40	1.10	-.58	44
Instrumentell lærerstøtte	4.25	1.07	-.45	121
Medelevstøtte	4.92	1.07	-1.07	49
Vennestøtte	5.38	.93	-1.91	68
Foreldrestøtte	5.27	.98	-1.71	106
Opplevd ensomhet	1.52	.89	2.33	92
Intensjon om å slutte	1.78	1.00	1.62	96

Notat. For mors utdanning, kjønn og studielinje er prosentvis fordeling (valid prosent) presentert under kategorien gjennomsnitt.

De univariate analysene viste at to av variablene; emosjonell lærerstøtte ($M = 4.40$, $SD = 1.10$) og instrumentell lærerstøtte ($M = 4.25$, $SD = 1.07$) var tilnærmet normalfordelte, noe som også kommer frem i histogrammene (Vedlegg F). Videre ser man en tendens til skjevhet i de andre sammensatte målene, hvor verdier mindre enn -1 og større enn 1 kan skape problemer for parametriske statistikk (Valås, 2006). Her har medelevstøtte ($M = 4.40$, $SD = .87$), vennestøtte ($M = 5.38$, $SD = .93$) og foreldrestøtte ($M = 5.27$, $SD = .98$) relativt kraftig negativ skjevhet. Dette tyder på at mange av elevene har svært høye verdier på skalaen 1-6 på itemsene knyttet til disse sammensatte målene. Dette viser en tendens til at mange av elevene har en subjektiv opplevelse av å motta mye medelevstøtte, vennestøtte og foreldrestøtte. På den andre siden skiller de sammensatte målene opplevd ensomhet ($M = 1.52$, $SD = .89$) og intensjon om å slutte ($M = 1.78$, $SD = 1.00$) seg ut med kraftig positiv skjevhet. Dette tyder på at mange elever svarer lavt på skalaen til disse itemsene. Dette kan tyde på at relativt få elever opplever seg selv som ensomme i skolen, og at også få elever har intensjon om å slutte VGS. Disse skjevhetene er kun antydninger, og en kan ikke konkludere ut ifra de univariate analysene alene. Skjevheten på disse fem sammensatte målene er mer enn 1, noe som kunne blitt problematisk for noen typer statistiske analyser. Når det kommer til analysene brukt i denne oppgaven, er disse robuste mot skjevheter i dataene. I tillegg med bakgrunn av det store utvalget ($n = 2422$) og jevnt få missing data, vil denne skjevheten ha minimal påvirkningskraft i analysene som gjennomføres (Field, 2013). Sentraltendens og spredning kan fortelle mye om utvalget, men det er videre nødvendig å gjennomføre andre analyser. Resultatene fra disse presenteres videre i dette kapitlet.

4.3 Bivariat korrelasjonsanalyse sammensatte mål

For å undersøke styrken til den lineære sammenhengen mellom de sammensatte målene gjennomførte jeg en korrelasjonsanalyse. I tillegg ga dette innblikk i sammenhengene mellom de sammensatte målene. Tabellen nedenfor (tabell x) viser en korrelasjonsmatrise med resultatene fra analysen. Alle korrelasjoner var signifikante på p-nivå .01, men fordi ikke signifikanstesting forteller noe om effekt er kun noen av de mest fremtredende funnene kommentert under. Fokuset vil også være knyttet direkte mot de avhengige variablene opplevd ensomhet og intensjon om å slutte.

Tabell 4.3.1: Bivariat korrelasjonsanalyse

av sammensatte mål.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Opplevd ensomhet	1	.43**	-.20**	-.14**	-.54**	-.38**	-.28**
2. Intensjon om å slutte		1	-.36**	-.28**	-.30**	-.22**	-.29**
3. Emosjonell lærerstøtte			1	.63**	.45**	.30**	.35**
4. Instrumentell lærerstøtte				1	.26**	.25**	.33**
5. Medelevstøtte					1	.52**	.37**
6. Vennestøtte						1	.37**
7. Foreldrestøtte							1

Notat. Korrelasjonsmatrise for avhengige og uavhengige sammensatte mål. Korrelasjonskoeffisient *Pearsons R*. ** $p < 0.01$. * $p < 0.05$.

Korrelasjonsmatrisen viser en sterk positiv korrelasjon mellom emosjonell og instrumentell lærerstøtte ($R = .63$). Som tidligere nevnt representerer begge disse sammensatte målene en form for lærerstøtte. Dette kan dermed også være noe av årsaken til at de korrelerer såpass kraftig. Allikevel ser man også at korrelasjonen er ikke så høy at man kan mistenke at de måler samme latente begrep, og analysen støtter dermed opp under valget med å splitte disse i to ulike sammensatte mål. Videre finner man en relativt kraftig positiv korrelasjon mellom medelevstøtte og vennestøtte ($R = .52$). Dette tyder på en sammenheng mellom medelevstøtte og vennestøtte. Dette betyr at elever som skårer høyt på medelevstøtte, har en tendens til å også skåre høyt på vennestøtte.

Ser man videre på samvariasjonen mellom opplevd ensomhet og de andre variablene, kommer det frem av en kraftig negativ sammenheng med medelevstøtte ($R = -.54$), og en moderat samvariasjon med vennestøtte ($R = -.38$). Selv korrelasjonskoeffisienten ikke sier noe om årsakssammenhengen, kan samvariasjonen dette tyde på at elever som svarer høyt på opplevd ensomhet også svarer at de opplever i mindre grad medelevstøtte og vennestøtte. Ser man på hvilke variabler intensjonen om å slutte samvarierer med, ser man en moderat negativ sammenheng med emosjonell lærerstøtte ($R = -.36$). Dette kan tyde på at elever som svarer høyt på at de opplever å motta emosjonell lærerstøtte, svarer i mindre grad høyt på intensjonen om å slutte. Et annet korrelasjonsmål som skiller seg ut, er den moderate positive sammenhengen mellom intensjon om å slutte og opplevd ensomhet ($R = .43$). Dette tyder på at elever som svarer at de opplever ensomhet i skolen, i større grad svarer at de har intensjoner om å slutte i skolen, eller vice versa. Tolkningen av denne korrelasjonsmatrisen sier ikke noe om hvorfor korrelasjonen oppstår, eller årsaksforklaringer. Dette betyr at samvariasjonen man ser i denne analysen kan komme av en faktisk sammenheng, en faktisk påvirkning, eller en ukjent variabel som spiller inn på sammenhengen. Fordi effektene ikke sier noe om årsak, og det er derfor viktig å se videre på dette i en hierarkisk regresjonsanalyse.

4.4 Forutsetninger til hierarkisk regresjonsanalyse

I dette delkapittelet presenteres resultatene fra testingen av forutsetninger for å gjennomføre en hierarkisk regresjonsanalyse, som må undersøkes i SPSS. Den første av disse er uavhengighet av observasjoner, som innebærer at observasjonene som brukes i den hierarkiske regresjonsanalysen kan ikke være relaterte til hverandre (Leard statistics, 2015a). I SPSS sjekkes dette gjennom en Durbin-Watson test, hvor resultatet kan være mellom 0 og 4, men bør være nærmest mulig 2 for å indikere at det ikke er korrelasjon mellom residualene (Leard statistics, 2015b), hvor verdier under 1 og over 3 regnes som problematiske (Field, 2013). For «ensomhet»-modellen (modell 1) var det uavhengighet av residualene, som vist av en Durbin-Watson statistikk på 1,28. Det samme gjelder «intensjon om å slutte»-modellen (modell 2) hvor Durbin-Watson statistikken er på 1,99.

Videre er det en forutsetning at det er en lineær relasjon mellom den avhengige variabelen og hver enkelt av de uavhengige variablene, samt mellom den avhengige variabelen og de uavhengige variablene samlet (Leard Statistics 2015a). Relasjonen mellom den avhengige variabelen og de uavhengige variablene samlet sjekkes ved å plote et scatterplot av «studentized residuals» mot «unstandardized predicted values» (Leard Statistics, 2015b). For både modell 1 og modell 2 var denne relasjonen tilnærmet lineær. For å undersøke relasjonen mellom den avhengige variabelen og de uavhengige variablene hver for seg, ser man på de partielle regresjonsplotene (Leard Statistics, 2015b). I modell 1 har hver enkelt kontinuerlig uavhengige variabel et tilnærmet lineært forhold til «opplevd ensomhet». Det samme gjelder i modell 2, hvor de uavhengige variablene hver for seg har

et tilnærmet lineært forhold til «intensjonen om å slutte». Ved å studere scatterplotet av «studentized residuals» mot «unstandardized predicted values» kan man også undersøke forutsetningen om homoskedastisitet i dataen (Leard Statistics, 2015b). Homoskedastisitet innebærer at residualene er like for alle verdier av den forutsette avhengige variabelen, altså at det er lik varians langs den predikerte regresjonslinjen (Leard Statistics, 2015a). I plottet vil høyden på spredningen av residualene være tilnærmet like stor langs X-aksen (Leard Statistics, 2015b). Plottet for modell 2 stemmer svært godt med disse retningslinjene. Plottet for modell 1 stemmer også godt overens, men har mulig en liten antydning til en viftefasong. Dette tyder på at dataen i modell 1 har antydning til noe heteroskedastisitet, noe som vil følges opp i et senere avsnitt lenger ned i samme delkapittel.

Den neste forutsetningen er at det ikke er multikollinearitet mellom to eller fler uavhengige variabler. Dette oppstår når uavhengige variabler er høyt korrelerte med hverandre (Leard Statistics, 2015a). Dette kan undersøkes på to måter, hvor den første er å undersøke at ingen av korrelasjonskoeffisientene er større enn 0.7 (Leard Statistics, 2015b). For «ensomhet»-modellen (modell 1) er alle Pearsons R-verdier under 0.7, hvor den kraftigste korrelasjonen er mellom emosjonell- og instrumentell lærerstøtte på 0.63. For «intensjon om å slutte»-modellen (modell 2) gjelder det samme, her er også den kraftigste korrelasjonen mellom emosjonell- og instrumentell lærerstøtte på 0.63 (tabell 4.3.1). Den andre måten er å undersøke toleranse- og VIF-verdier. Her trenger man kun å undersøke en av de da disse verdiene er direkte proporsjonale. Toleranse-verdier lavere enn 0.1 tyder på kollinearitet i dataen (Leard Statistics 2015b). For modell 1 er alle toleranse-verdier større enn 0.1, hvor den laveste verdien er 0.502. Det samme gjelder for modell 2 hvor den laveste toleranse-verdien er 0.500. Dermed er forutsetningen om fravær av multikollinearitet bekreftet for både modell 1 og modell 2.

En annen forutsetning er at det ikke bør være noen signifikante utliggere, eller uvanlige observasjoner i dataen. Slike utliggere kan påvirke regresjonslinjen, slik at de predikerte verdiene av den avhengige variabelen blir mindre nøyaktige (Leard Statistics, 2015a). SPSS identifiserer utliggere som punkter med standardisert residual er større enn ± 3 . For «Ensomhet»-modellen (modell 1) er dette 35 punkter, og for «intensjon om å slutte»-modellen (modell 2) er dette 25 punkter. I modell 1 er det 1834 respondenter, og i modell 2 er det 1814 tilfeller. Ergo utgjør utliggerne svært liten andel av de observerte tilfellene, spesielt med tanke på at man kan forvente avvikende observasjoner til 2,5% av hver side av normalfordelingen. For å kjøre en sensitivetsanalyse kunne man her fjernet disse punktene, og sammenlignet en ny regresjon med den originale. Men fordi det er så få punkter, kan man anta at punktene ikke vil påvirke regresjonslinjen i alt for stor grad. Den siste forutsetningen er at residualene er tilnærmet normalfordelt, dette er for å kunne gjøre slutningsstatistikk (Leard Statistics, 2015a). Dette kan sjekkes med et histogram med normalkurve og et P-P plot med regresjons standardiserte residualer. I tillegg kan man lage et normal Q-Q plot av «studentized residuals» (Leard Statistics, 2015b). I modell 1 viser histogrammet tilnærmet normalfordelte residualer, men histogrammer kan være misvisende og man bør alltid sjekke P-P plotet for å bekrefte funnet (Leard Statistics, 2015b). P-P plotet viser at punktene fraviker noe fra den diagonale linjen, det tyder på at residualene til prediksjonen av den avhengige variabelen ensomhet ikke nødvendigvis er normalfordelt. Normal Q-Q plotet viser noe av det samme, punktene avviker noe fra den diagonale linjen. Dette kan komme av at den avhengige variabelen «opplevd ensomhet» er skjevfordelt. Regresjonsanalyser er relativt robust til fordelinger som ikke er normalfordelte (Leard Statistics, 2015b). Histogrammet og P-P plotet til modell 2 viser en bedre tilnærmet normalfordeling, men det er fortsatt noe avvik fra diagonalen i P-P plotet.

Dette vil aldri være helt perfekt (Leard Statistics, 2015b), så dette er innenfor kravene. Q-Q plottet antyder noe skjevhet i residualfordelingen, noe som kan forklares i at den avhengige variabelen «intensjon om å slutte» også er skjevfordelt.

For det meste fyller både «ensomhet»-modellen (modell 1) og «intensjon om å slutte»-modellen (modell 2) forutsetningene som ligger til grunn for å kunne kjøre en hierarkisk regresjonsanalyse. Allikevel oppstår det noen problemer ved modell 1, som kan komme av at den avhengige variabelen «ensomhet» er skjevfordelt. Her svarer elevene på en skala fra 1-6 hvor 6 representerer svært mye opplevd ensomhet og 1 representerer svært lite opplevd ensomhet. Variabelen er skjev fordi at de fleste som svarer opplever i liten grad ensomhet i VGS. Skjevheten i variabelen gir dataene litt utslag på heteroskedastisitet, samt antydninger til at residualene ikke er helt tilnærmet normalfordelt. Derfor valgte jeg å gjennomføre en sensitivetsanalyse for å undersøke hvordan skjevheten påvirket regresjonsmodellen. For å kompensere for skjevheten transformerte jeg «ensomhet»-variabelen ved å tredele den, der 1 = 1, 2 = 1 < x < 3, og 3 = 3-6. Deretter gjennomførte jeg en ny hierarkisk regresjonsanalyse (vedlegg G)., men fant at det ikke var en betydelig forskjell i utfallet av regresjonen med det originale sammensatte målet «opplevd ensomhet». Jeg har derfor valgt å beholde det originale sammensatte målet «ensomhet» som den avhengige variabelen i den hierarkiske regresjonsmodellen. Dette er på bakgrunn av at originaldata gir et bedre prediksjoner og modeller.

4.5 Hierarkisk regresjonsanalyse

I dette delkapittelet presenteres de hierarkiske regresjonsmodellene. Hensikten er å identifisere hvilke faktorer som kan bidra til å påvirke ensomhet og intensjon om å slutte i VGS. Basert på tidligere teori og forskning vil modellen også ta hensyn til faktorenes eventuelle årsakskjeder. I regresjonsanalysene er data fra hele utvalget benyttet. I den hierarkiske regresjonsmodellen hvor opplevd ensomhet er den avhengige variabelen (tabell 4.5.1) er bakgrunnsfaktorene mors utdanningsnivå og kjønn lagt inn i modell 1. I modell 2 er valg av studielinje og gjennomsnittskarakter lagt inn. I modell 3 er faktorene som beskriver opplevde støtterelasjoner lagt til. I regresjonsmodellen hvor intensjon om å slutte er den avhengige variabelen (tabell 4.5.2), er modell 1 og 2 tilsvarende som ovenfor. I modell 3 er derimot ensomhet lagt inn som en uavhengig variabel sammen med støttevariablene. I begge modellene undersøkes det om og i hvilken grad støttevariablene kan påvirke opplevd ensomhet og intensjon om å slutte på videregående skole.

Videre vil tabellene som presenteres vise Beta og B for hver variabel og justert R^2 for hver modell i regresjonen. Som nevnt tidligere forteller justert R^2 hvor mye en ny blokk endrer regresjonsmodellens prediksjonsevne, B – den ustandardiserte koeffisienten angir den gjennomsnittlige endringen i den avhengige variabelen per måleenhet i den uavhengige variabelen, og Beta – den standardiserte regresjonskoeffisienten angir effekten de ulike variablene har på den avhengige variabelen. Signifikante funn markeres med (**) eller (*) for signifikante funn verd henholdsvis p-nivåer på <.01 og <.05. De mest relevante funnene trekkes ut presenteres under hver tabell. Resultatene vil diskuteres i kapittel 5 opp mot tidligere forskning og teori.

Tabell 4.5.1: Hierarkisk lineær regresjon – ensomhet

Faktorer som forklarer opplevd ensomhet

Variabler	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Konstant	1.57**		1.73**		4.45**	
Mors utdanning høy	-.08**	-.07	-.04	-.04	.01	.01
Gutt	-.05	-.03	-.03	.01	-.02	-.01
Yrkesfag			.14*	.07	-.01	-.01
Gjennomsnitt karakter			-.05	-.05	-.02	-.02
Emosjonell støtte					.04	.05
Instrumentell støtte					.00	.00
Medelevstøtte					-.40**	-.48
Vennestøtte					-.12**	-.13
Foreldrestøtte					-.08**	-.08
Justert R ²	.01		.01		.31	

Notat. Referansekategorier: mors utdanning lav; jente; studieforberedende.

** p < .01. * p < .05.

I den første hierarkiske regresjonsmodellen (tabell 4.5.1) er det modell 3 som forklarer mest av variansen i den avhengige variabelen ensomhet (justert R² = .31). Dette er modellen som inkluderer de fem støttevariablene; emosjonell og instrumentell lærerstøtte, medelevstøtte, vennestøtte og foreldrestøtte. Forklaringsverdien er allikevel relativt god, og modellen forklarer 31% av variansen til faktoren opplevd ensomhet. Det er likevel fortsatt 69% av variansen til ensomhetsfaktoren som ikke blir forklart av den hierarkiske regresjonsmodellen. Den lavere forklaringsverdi kan tyde på at måleinstrumentet eller modellen ikke inkluderer latente begreper som kunne bidratt til å forklare ensomhet på en mer tilstrekkelig måte. Å legge til flere uavhengige variabler i modellen kan være positivt og bidra til å øke forklaringskraften; men det kan også skape en ufordelaktig og kompleks modell (Field, 2013). I dette tilfellet vil allikevel en endring i noen av de uavhengige variablene kunne påvirke ensomhet i en slik grad at det er verdt å se nærmere på.

Når man sammenligner forklaringskraften til de ulike variablene i de tre modellene hvilke variabler som har mest påvirkningskraft i de tre modellene. I modell 1 er det høyt utdanningsnivå hos mor (Beta = -.07, p < .01) som har mest forklaringskraft, i modell 2 er det yrkesfag som studielinje (Beta = .07, p < .01) som har mest forklaringskraft, og i modell 3 er det medelevstøtte som har mest forklaringskraft (Beta = -.48). Merk her at verken kjønn eller gjennomsnittskarakter har signifikant forklaringskraft i noen av modellene. Videre ser vi at bakgrunnsvariabelen mors utdanningsnivå mister forklaringskraft i modell 2 og 3, og er kun signifikant i modell 1. Det samme kan sies om forklaringskraften til studielinje, som kun er signifikant i modell 2, men i modell 3 har den mistet forklaringskraft. Denne reduksjonen i forklaringskraften kan blant annet skyldes indirekte effekter, noe som oppstår når det legges inn nye uavhengige variabler som også i noen grad kan forklares av bakgrunnsvariablene. Når studieretning legges inn i modell 2, mister mors utdanningsnivå forklaringskraft. Dette tyder på at mors utdanningsnivå kan bidra når elever velger studielinje på videregående skole. Det samme skjer i modell 3, hvor

studielinje mister sin forklaringskraft. Dette kan tyde på at både mors utdanningsnivå og valg av studielinje også påvirker opplevelsen av støtterelasjoner. Videre er beta-nivåene til både mors utdanningsnivå og studielinje relativt lave, noe som underbygger resultatene av B-verdien. I modell 1 kommer det frem at når mors utdanning er høy bidrar det til å redusere opplevd ensomhet med $B = -.08$ poeng i forhold til elever med mødre med lavere utdanning. Selv om forklaringskraften er signifikant, underbygger dette hvorfor den ikke er så stor. Det samme ser man i modell 2, hvor det kommer frem at å velge yrkesfag over studiespesialisering kan bidra til en økning i opplevd ensomhet med $B = .14$ poeng, noe som også reflekterer lav forklaringskraft.

I modell 3 ser vi videre at emosjonell lærerstøtte ($\beta = .05$) og instrumentell lærerstøtte ($\beta = .00$) ikke har signifikant forklaringskraft på opplevd ensomhet i skolen. Dette tyder på at lærerstøtte, både emosjonell og instrumentell, ikke spiller inn på elevenes opplevelse av ensomhet i videregående skole. Videre ser man at det er de tre andre støtterelasjonene som spiller signifikant inn på opplevd ensomhet, hvor medelevstøtte ($B = -.40$, $p < .01$) skiller seg ut med størst forklaringskraft ($\beta = -.48$). At forklaringskraften og effekten er negativ viser til at det er et negativt forhold mellom opplevd ensomhet og medelevstøtte. Dette betyr at elever som opplever en økning i opplevd medelevstøtte ha en tendens til å oppleve en reduksjon i opplevd ensomhet. Dette støtter opp resultatene fra den bivariate korrelasjonsanalysen, som også viste en kraftig negativ samvariasjon mellom opplevd ensomhet og opplevd medelevstøtte (se kapittel 4.3). Regresjonsanalysen viser også at både vennestøtte ($B = -.12$, $p < .01$) og foreldrestøtte ($B = -.08$, $p < .01$) har også et negativt forhold med opplevd ensomhet. Disse forholdene stemmer også overens med korrelasjonsanalysen. Selv om disse forholdene er signifikante i analysene, ser man at forklaringskraften, henholdsvis $\beta = -.13$ for vennestøtte og $\beta = -.08$ for foreldrestøtte, er relativt lav. De kan tenkes at de vil ha en innvirkning på opplevd ensomhet, men effekten er ikke nødvendigvis veldig stor.

Den hierarkiske regresjonsanalysen viser at modell 3 som inkluderer faktorene på opplevde støtterelasjoner er den beste til å predikere opplevd ensomhet hos VG1-elever. Denne modellen forklarer 31% av variasjonen i den avhengige variabelen opplevd ensomhet. De uavhengige variablene med størst forklaringskraft er medelevstøtte. Vennestøtte og foreldrestøtte har også noe betydning. Ut ifra reduksjonen i forklaringsverdien til bakgrunnsvariablene mors utdanningsnivå og valg av studielinje, må man anta at disse kan ha indirekte effekt på støtterelasjonene elevene opplever i skolekontekst.

Tabell 4.5.2: Hierarkisk lineær regresjon – intensjon om å slutte

Faktorer som forklarer intensjon om å slutte i VGS.

Variabler	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Konstant	1.89**		2.55**		3.04**	
Mors utdanning høy	-0.11**	-0.09	-0.05	-0.04	-0.02	-0.01
Gutt	-0.05	-0.02	-0.09	0.04	0.01	0.00
Yrkesfag			0.02	0.01	-0.03	-0.01
Gjennomsnitt karakter			-0.16**	-0.14	-0.11**	-0.09
Emosjonell støtte					-0.22**	-0.24
Instrumentell støtte					-0.07**	-0.08
Medelevstøtte					0.06*	0.06
Vennestøtte					0.01	0.01
Foreldrestøtte					-0.09**	-0.08
Opplevd ensomhet					0.41**	0.37
Justert R ²	0.01		0.02		0.29	

Notat. Referanse kategorier: mors utdanning lav; jente; studieforberedende.

** p < 0.01. * p < 0.05.

I den andre hierarkiske regresjonsmodellen for å se på faktorer som kan forklare intensjonen om å slutte i VGS (tabell 4.5.2) er det modell 3 som forklarer mest av variansen (justert R² = .29). Dette er modellen som inkluderer ensomhet som en uavhengig variabel samt de fem variablene for opplevde støtterelasjoner. Også i denne analysen er forklaringskraften relativt god, og modellen forklarer 29% av variansen i intensjonen om å slutte. Som beskrevet over kan dette peke på at reelle faktorer som påvirker intensjonen om å slutte hos elever, ikke er inkludert i analysen eller i måleinstrumentet. Selv om forklaringskraften er relativt lav, er det også her noen interessante signifikante funn som vil bli trukket frem og presentert nedenfor.

Også i denne hierarkiske regresjonen er det ulike uavhengige variabler som har størst forklaringskraft i de ulike modellene. I modell 1 er det høyt utdanningsnivå hos mor (Beta = -.09, p < .01) som har mest forklaringskraft, i modell 2 er gjennomsnittskarakter (Beta = -.14, p < .01) som har mest forklaringskraft, og i modell 3 er det opplevd ensomhet som har mest forklaringskraft (Beta = .41). Verken kjønn eller valg av studielinje har signifikant forklaringskraft i analysen. Vi ser at bakgrunnsvariabelen mors utdanningsnivå mister forklaringskraft utover i analysen, noe som kan komme av indirekte effekter på blant annet den uavhengige variabelen gjennomsnittskarakter som legges inn i modell 2, og støtterelasjonene og opplevd ensomhet som legges inn modell 3. Gjennomsnittskarakter opprettholder en signifikant relativt lav forklaringskraft i modell 3, som tyder på at karakterer kan spille en rolle når det kommer til intensjonen om å slutte i VGS. Man ser at en økning i gjennomsnittskarakterer med en enhet, kan redusere intensjonen om å slutte i VGS med B = -.11 poeng (p < .01). Reduksjonen i forklaringskraft fra modell 2 til 3 i den uavhengige variabelen gjennomsnittskarakter, tyder på en liten indirekte effekt med støttevariablene eller opplevd ensomhet.

I modell 3 ser vi videre at vennestøtte ($B = .01$, $p > .05$) ikke har signifikant forklaringskraft ($\beta = .01$) på intensjonen om å slutte i videregående skole. Modellen viser videre at alle de andre variablene for støtterelasjonene og opplevd ensomhet har signifikant forklaringskraft. Her er medelevstøtte ($B = .06$, $p < .05$) den med minst forklaringskraft ($B = .06$). Dette er en positiv sammenheng, som tyder på at en økning i medelevstøtte ville gi en minimal økning i intensjon om å slutte. Fordi forklaringskraften er så lav, kan denne sammenhengen tilskrives tilfeldigheter i utvalget, datainnsamlingen eller at andre variabler slår inn og endrer retningen for medelevstøtte. Videre ser man at de tre siste støtterelasjonene spiller signifikant inn på intensjonen om å slutte. Emosjonell lærerstøtte ($B = -.22$, $p < .01$) ser ut til å ha større forklaringskraft ($\beta = -.24$), enn instrumentell lærerstøtte ($B = -.07$, $\beta = -.08$, $p < .01$) og foreldrestøtte ($B = -.09$, $\beta = -.08$, $p < .01$). At forklaringskraften og effekten er negativ viser til at det er et negativt forhold mellom disse støtterelasjonene og intensjonen om å slutte VGS. Dette betyr at en opplevd økning i kvaliteten av disse støtterelasjonene kan bidra til å sjansen for å slutte. Dette støttes av den bivariate korrelasjonsanalysen, som viser moderate negative samvariasjoner mellom intensjonen om å slutte og disse støttevariablene (se kapittel 4.3). Den uavhengige variabelen som skiller seg mest ut med høyest forklaringskraft på intensjon om å slutte i skolen er opplevd ensomhet ($B = .41$, $\beta = 0.37$, $p < .01$). Dette viser at en økning i opplevd ensomhet også bidrar til en økning i intensjon om å slutte. Denne relativt store positive sammenhengen, støttes av resultatene fra korrelasjonsanalysen som også viser en sterk samvariasjon mellom disse variablene.

Den hierarkiske regresjonsanalysen viser at modell 3 som inkluderer variablene for opplevd ensomhet og støtterelasjoner har best tilnærming til å predikere intensjonen om å slutte på videregående skole hos VG1-elever. Modellen forklarer 29% av variasjonen i den avhengige variabelen intensjonen om å slutte. De uavhengige variablene med størst forklaringskraft er opplevd ensomhet og emosjonell lærerstøtte. Med henhold til reduksjonen i forklaringskraften til bakgrunnsvariablene mors utdanningsnivå og gjennomsnittskaraktter, må man anta at disse kan ha indirekte effekt på støtterelasjonene og ensomheten noen elever opplever i skolekontekst.

5 Diskusjon

I denne delen vil funnene fra de kvantitative analysene diskuteres i lys av teorien. Diskusjonen vil deles inn og struktureres omkring de tre hypotesene presentert i kapittel 2.5, og hensikten er å forsøke å bekrefte eller avkrefte de ulike hypotesene. Oppgaven vil hele tiden ha problemstillingen; *Hvilke sammenhenger er det mellom støtterelasjoner, opplevd ensomhet og intensjoner om å slutte hos elever på første trinn i videregående opplæring?* som en rød tråd og et rammeverk i diskusjonen.

5.1 Hypotese 1: Elevenes støtterelasjoner og sammenhengen med opplevd ensomhet

Den første hypotesen som presenteres i studien er: «elevenes ulike opplevde støtterelasjoner har sammenheng med ensomhet i skolen». Analysen har tatt for seg emosjonell og instrumentell lærerstøtte, medelevstøtte og vennestøtte, samt foreldrestøtte, og sett på om disse har en sammenheng med opplevd ensomhet i skolen. Korrelasjonsanalysen mellom de sammensatte målene (tabell 4.3.1) viste at opplevd ensomhet i skolen hadde signifikante sammenhenger med de ulike støtterelasjonene elever på VG1 kan ha. Disse sammenhengene var av ulik styrke, og sammenhengen med medelever skilte seg ut som den sterkeste (kapittel 4.3). Dette blir tydeliggjort i den hierarkiske regresjonsanalysen der opplevd ensomhet er den avhengige variabelen (tabell 4.5.1). Her ser man at medelevstøtte har stor betydning for ensomhet når vi kontrollerer for andre former for støtte og andre relevante faktorer. Vennestøtte og foreldrestøtte har også noe betydning for elevenes opplevde ensomhet, mens lærerstøtte ikke virker å ha betydning når man kontrollerer for andre faktorer. Heinrich og Gullone (2006) har vist at unge i ungdomstiden opplever større endringer i sine sosiale relasjoner. At analysen finner at medelevrelasjonen har en signifikant sammenheng med opplevd ensomhet er i tråd med Rumberger (2011). Her er det funnet at i ung alder er lærer-elevrelasjoner viktigere for et godt psykososialt klasse miljø, men hos eldre barn er relasjonen med jevnaldrende viktigere. Funnene i denne studien åpner opp for å se nærmere sammenhengene knyttet til ensomhet og støtterelasjonene elevene har med jevnaldrende, lærere og foreldre.

5.1.1 Støtte fra jevnaldrende og ensomhet i skolen

Som beskrevet i det teoretiske rammeverket har tidligere forskning funnet at relasjoner med jevnaldrende har økende betydning i ungdomstiden (Buhrmester, 1990; Mathiesen et al., 2007). Dette kommer også frem av analysen av dataen i denne studien. I korrelasjonsanalysen på de sammensatte målene (tabell 4.3.1) kom det frem at opplevd ensomhet har en sterk sammenheng med medelevstøtte ($R = -.54$), samt en moderat sammenheng med vennestøtte ($R = -.38$). Det negative fortegnet forteller at det er snakk om negative sammenhenger, hvor mer av det ene har en sammenheng med mindre av det andre, og omvendt (Field, 2013). Dette tyder på at dersom elever opplever mye ensomhet i skolen, så kan dette ha en sammenheng med lite opplevd støtte fra medelever i klassen og venner utenom klassen. Fordi utsagnene som måler ensomhet går direkte på forholdet med elever i skolen, er det interessant at medelever i klassen har så mye å si. Videre kan man også si at mye opplevd støtte fra jevnaldrende kan ha en sammenheng med lite opplevd ensomhet i skolen. Dette kommer også frem i av den hierarkiske regresjonsmodellen med opplevd ensomhet som den avhengige variabelen (tabell 4.5.1).

Her er både opplevd vennestøtte og medelevstøtte faktorer med negativ sammenheng til elevenes opplevelse av ensomhet. Medelevstøtte er også her den støtterelasjonen med størst sammenheng med ensomhet ($B = -.40$, $Beta = -.48$). Resultatene fra denne studien legger seg dermed inn i en rekke studier som peker på viktigheten av relasjoner med jevnaldrende. Funnene bygger dermed videre opp under tidligere studier som finner sammenhenger mellom sosial deltakelse med jevnaldrende og opplevd ensomhet i skolen (Morin, 2020a; Tvedt et al., 2021).

5.1.2 Lærer støtte og opplevd ensomhet

Når det kommer til lærer støtte viser korrelasjonsanalysen (tabell 4.3.1) at opplevd ensomhet har en signifikant moderat til svak negativ sammenheng med emosjonell og instrumentell lærer støtte. Drugli (2012) viser til at instrumentell lærer støtte er funnet å bidra til at elevers utvikling, både faglig og sosialt. I denne studien ser det derimot ut til at emosjonell lærer støtte har en kraftigere sammenheng med elevenes opplevde ensomhet, enn det instrumentell lærer støtte har. Videre viser den hierarkiske regresjonsanalysen som ser på faktorer som kan ha sammenheng med opplevd ensomhet i skolen (tabell 4.5.1), at verken emosjonell eller instrumentell lærer støtte er signifikante støtterelasjoner. Men ser også av den standardiserte regresjonskoeffisienten at en eventuell sammenheng har svært liten, om ikke ubetydelig effekt. Dette er i motpol til flere studier som viser at en lærers relasjonskompetanse og klasseledelse bidrar til gode psykososiale miljøer hvor elever opplever mer tilhørighet. Det er vanskelig å si hva denne forskjellen kan komme av, med det kan spille inn at utvalget er ungdom i første trinn på videregående skole. Igjen kan man referere til studier som har funnet at lærer støtte blir mindre viktig for eldre ungdom, som gjerne søker støtte og bekreftelse hos jevnaldrende (Rumberger, 2011)

5.1.3 Foreldrestøtte og opplevd ensomhet

Foreldrestøtte er inkludert i denne studien på bakgrunn av tidligere funn om at en god foreldrerelasjon blant annet bidrar til barns utvikling av sosiale ferdigheter (Drugli, 2012). I korrelasjonsanalysen fant denne studien at det var en signifikant moderat negativ sammenheng mellom elevenes opplevde ensomhet i skolen og den opplevde foreldrestøtten. Dette ble støttet videre opp av funnene fra den hierarkiske regresjonsanalysen (tabell 4.5.1) som fant at foreldrestøtte var en signifikant faktor i sammenheng med opplevd ensomhet. Effekten av sammenhengen er ikke veldig stor ($Beta = -.08$), men støtter likevel opp under tidligere forskning som har sett sammenhenger mellom foreldrestøtte og sosiale egenskaper hos barn (Drugli, 2012; Holt-Lundstad et al., 2010). At relasjoner med foreldre kan bidra til økte sosiale ferdigheter, kan dermed sees i sammenheng med forskning knyttet til opplevelsen av ensomhet. Perlman og Peplau (1998) viser til at mangel på sosiale evner og personlighet kan være en risikofaktor når det kommer til å utvikle følelsen av ensomhet. At relasjoner til foreldre også anerkjennes som en svært stabil kilde hvor barn og unge kan hente støtte (Rumberger, 2011), vil dermed videre styrke funnene om sammenhengen mellom unges subjektive opplevelse av ensomhet og foreldrestøtte.

5.2 Hypotese 2: Elevenes støtterelasjoner og intensjoner om å slutte i VGS

Den andre hypotesen som presenteres i studien er omhandler sammenhengen mellom elevenes ulike opplevde støtterelasjoner og intensjoner om å slutte i videregående opplæring. I korrelasjonsanalysen som ser på sammenhengen mellom de ulike

sammensatte målene (tabell 4.3.1), kommer det frem at elevenes opplevde støtterelasjoner korrelerer signifikant med intensjoner om å slutte. Dette er moderate sammenhenger, hvor emosjonell lærerstøtte har sterkest sammenheng ($R = -.36$) og vennestøtte har den svakeste sammenhengen ($R = -.22$). Dette er i tråd med tidligere forskning som finner at støtterelasjoner kan ha en betydning for frafall i skolen (Rumberger, 2011). Dette undersøkes videre i den hierarkiske regresjonsanalysen hvor elevenes intensjoner om å slutte er avhengig variabel (tabell 4.5.2). Her ser man at emosjonell lærerstøtte har stor betydning for intensjonen om å slutte i VGS når vi kontrollerer for andre former for støtte og andre relevante faktorer. Foreldrestøtte, instrumentell lærerstøtte og medelevstøtte har noe betydning for intensjon om å slutte, mens vennestøtte ikke virker å ha betydning når man kontrollerer for andre faktorer.

5.2.1 Lærerstøtte og intensjonen om å slutte

Tidligere forskning har funnet at lærerstøtte spiller inn på elevenes interesse og motivasjon i skolen (Chambers et al., 2004; Strom & Boster, 2007). Den hierarkiske regresjonsanalysen (tabell 4.5.2.), finner at det særlig er emosjonell lærerstøtte som har negativ sammenheng med elevenes intensjoner om å slutte. Ut ifra analysen ser det ut til at emosjonell lærerstøtte har mer betydning for intensjoner om å slutte enn instrumentell lærerstøtte. Denne forskjellen på betydningen av emosjonell og instrumentell støtte er interessant, spesielt med tanke på funn som tyder på at elever legger vekt på den samla helheten av både emosjonell og faglig støtte i skolen (Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006). Videre er det også funnet akademisk sterke elever verdsetter faglig og instrumentell støtte fra lærere over emosjonell støtte (ibid.). Samtidig kan dette gå overens med funnene i denne studien, fordi man vet at akademisk sterke elever har mindre risiko for frafall i videregående opplæring (Markussen et al., 2011). Dette støttes også opp fra tall i regresjonsanalysen, som viser at gjennomsnittskarakterer er en signifikant faktor som spiller inn på elevenes intensjoner om å slutte ($B = -.11$, $Beta = -.09$). I denne studien er det benyttet gjennomsnittet av selvrapporterte grunnskolekarakterer, noe som støtter opp funn om at det i Norge er en sterk sammenheng mellom grunnskolepoeng og å fullføre videregående opplæring (Markussen et al., 2008; Markussen, 2010). På bakgrunn av Woolfolk hoy og Weinstein (2006) kan man dermed anta at dette også er noe av årsaken til at opplevd emosjonell støtte kommer frem som en viktigere reduserende faktor når det kommer til intensjoner om å slutte. Videre har tidligere forskning også funnet at emosjonell lærerstøtte bidrar til elevers engasjement i timene og lavere fravær (De Wit et al., 2010; Quin, 2017; Roorda et al., 2011). Dette er dermed videre med på å styrke funnene i den hierarkiske regresjonsanalysen. Videre styrkes funnene om at lærerstøtte er en signifikant faktor av Rumberger (2011) som peker på at positive lærer-elev relasjoner er med på å redusere bortvalg i videregående opplæring.

5.2.2 Foreldrestøtte og intensjoner om å slutte

Av denne studiens hierarkiske regresjonsanalysen med intensjon om å slutte som avhengig variabel, kommer det videre frem en at foreldrestøtte er en signifikant faktor med negativ sammenheng til elevers intensjoner om å slutte. Effekten av denne sammenhengen er ikke veldig stor ($B = -.09$, $Beta = -.08$), men at sammenhengen er signifikant ved .01 signifikansnivå viser at effekten av foreldrestøtte spiller inn. Denne sammenhengen er i tråd med Rumberger (2011) som peker på at støtte fra foreldre kan gi elever opplevelse av mestring i skolen. Dette gjelder både når det kommer til emosjonell og relasjonell støtte, men også støtte i barns utvikling og læring (Rumberger, 2011). Fra beskrivelsen av itemsene ment for å måle det sammensatte målet opplevd foreldrestøtte (kapittel 3.3.2.2), kommer det også frem at spørsmålene forsøker både å ta hensyn til emosjonell og

instrumentell støtte. Dette kan forklare noe av årsaken til hvorfor sammenhengen mellom foreldrestøtte og elevenes intensjoner om å slutte er signifikant, på tross av at effekten er relativt liten.

5.2.3 Støtte fra jevnaldrende og intensjonen om å slutte i videregående opplæring

Fra tidligere vet vi at elevers opplevelse i skolen har en sterk sammenheng med kvaliteten på relasjoner til medelever (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006). I denne studien finner den hierarkiske regresjonsanalysen en signifikant sammenheng ved .05 signifikansnivå mellom medelevstøtte og intensjonen om å slutte. Denne sammenhengen har veldig liten effekt ($B = .06$, $Beta = 0.06$), men den er ganske overraskende en positiv sammenheng. Dette ville betydd at elever som opplever mer emosjonell støtte fra medelever også opplever litt fler tanker om å slutte. I følge Rumberger (2011) kan relasjoner med jevnaldrende bidra til en minsket interesse i skolen, men dette er gjerne relatert til venner eller medelever som er lite interessert i skole. Videre er det også funnet at elever som ikke deltar i det sosiale klassemiljøet i større grad kan utvikle tanker om å slutte i videregående opplæring (Christle et al., 2007). Noe av årsaken til den positive sammenhengen som kommer frem i denne studien, kan dermed muligens forklares av at elever som mottar emosjonell støtte fra medelever som er lite interessert i skolen, også har en risiko for å utvikle intensjoner om å slutte i videregående skole. Likevel, ut ifra tidligere forskning og teori, ville denne antatt å være en negativ sammenheng. Den bivarierte sammenhengen mellom medelevstøtte og intensjonen om å slutte er sterk negativ (tabell 4.3.1). Dette tyder på at effekten av den negative sammenhengen endrer retning i regresjonen hvor man kontrollerer for elevenes opplevde ensomhet. Årsaken til den positive effekten kan dermed ligge i modelleringen. Effekten er også av liten betydning på intensjoner om å slutte, men det ville vært nærliggende å utforske denne sammenhengen i senere studier.

Mens studien finner at medelevstøtte er en faktor når det kommer til elevers intensjoner om å slutte, finner den at vennestøtte ikke er det. Her hevder Rumberger (2011) at det ikke er funnet direkte sammenhenger mellom elevers relasjoner med jevnaldrende og frafall i skolen, men at noen vennerelasjoner kan virke forebyggende mot frafall. Samtidig viser Andresen & Dæhlen (2017) at støtte fra jevnaldrende er en beskyttende faktor i bortvalg av videregående skole. Dette, sammen med resultatene fra den hierarkiske regresjonsanalysen på intensjon om å slutte i VGS, understreker de komplekse sammenhengene og samspillet med støtterelasjoner som elever kan oppleve. Dette understøttes av Rumberger (2011) som presenterer hvordan nyansene i ulike vennerelasjoner og vennenes interesser som faktorer som kan ha sammenheng med frafall i skolen. Som vi så i forrige delkapittel (kapittel 5.1), var både medelevstøtte og vennestøtte signifikante beskyttende faktorer når det kommer til elevers opplevd ensomhet i VGS. Videre vil oppgaven diskutere funnene som viser sammenhengen mellom ensomhet og intensjonen om å slutte (kapittel 5.3). Her vil oppgaven også se nærmere på muligheten for indirekte effekter mellom støtte fra jevnaldrende, ensomhet og intensjon om å slutte.

5.3 Hypotese 3: Elevenes opplevde ensomhet og intensjoner om å slutte i VGS

Den tredje og siste hypotesen studien tar for seg er; «elevenes opplevde ensomhet har sammenheng med elevenes intensjoner om å slutte i videregående skole». I

korrelasjonsmatrisen for de sammensatte målene (tabell 4.3.1) finner man en middels positiv korrelasjon mellom elevenes opplevde ensomhet og intensjoner om å slutte ($R = .43$). I den hierarkiske regresjonsanalysen hvor intensjon om å slutte er den avhengige variabelen (tabell 4.5.2), ser man at ensomhet er den viktigste variabelen for elevenes intensjoner om å slutte i videregående skole når vi kontrollerer for sosiale støtterelasjoner og andre relevante faktorer.

Denne studien har vist at det er en sammenheng mellom opplevd ensomhet og ulike støtterelasjoner, noe som understøttes av tidligere forskning som har funnet at elevers opplevde ensomhet kan defineres som mangelfulle sosiale relasjoner i skolen (Tvedt et al., 2021). Benner (2011) legger vekt på at ensomhet i skolen har en sammenheng med lavere akademisk progresjon. Tidligere forskning viser også at akademisk prestasjon har en sammenheng med intensjoner om å slutte (Markussen et al., 2011). Videre vil derfor denne oppgaven diskutere hvordan elevenes opplevde ensomhet kan ha sammenhenger med elevenes intensjoner om å slutte. På bakgrunn av den hierarkiske regresjonsanalysen (tabell 4.5.2) vil også mulige indirekte effekter fra andre faktorer trekkes inn for å sette lys på sammenhengen.

Tidligere studier peker på flere ulike risikofaktorer når det kommer til bortvalg av videregående skole. En faktor som trekkes frem er gjerne elevenes sosiale miljø, både i og utenfor skolen (Frostad et al., 2015; Reegård & Rogstad, 2016). Resultatene i den hierarkiske regresjonsanalysen med intensjon om å slutte som den avhengige variabelen (tabell 4.5.2) understøtter dette. Her kommer det frem at elevenes opplevde ensomhet har en signifikant sammenheng med intensjoner om å slutte ($B = .41$, $Beta = .37$). Effekten kan ut ifra resultatene sies å være relativt høy, og opplevd ensomhet kan dermed sies å være en risikofaktor for utviklingen av tanker om å slutte i videregående opplæring. Disse resultatene er dermed helt i tråd med tidligere forskning (Frostad et al., 2015; Haugan et al. 2019; Mjaavatn og Frostad, 2014), noe som styrker funnet om at ensomhet som en risikofaktor i sammenheng med tanker om å slutte på VGS.

5.3.1 Indirekte effekter

Fordi ensomhet kan defineres som mangelfulle sosiale relasjoner, enten det omhandler kvaliteten eller kvantiteten (Perlman & Peplau, 1981; Perlman & Peplau, 1998), vil jeg videre trekke noen linjer mellom de opplevde støtterelasjonene og opplevd ensomhet. Fra den hierarkiske regresjonen på opplevd ensomhet (tabell 4.5.1) var det medelevstøtte og vennestøtte som hadde størst negativ sammenheng. Fordi opplevd ensomhet har svært sterk sammenheng med intensjoner om å slutte (tabell 4.3.1), kunne det vært nærliggende å tenke at medelevstøtte og vennestøtte ville hatt mer å si for intensjonen om å slutte. I stedet har de svært liten, eller ingen effekt når det kommer til elevenes intensjoner om å slutte i videregående opplæring. Her er det muligens snakk om en indirekte effekt. Fordi disse støtterelasjonene har relativt stor forklaringskraft på opplevd ensomhet, vil en eventuell effekt fra disse kamufleres i effekten opplevd ensomhet har på intensjoner om å slutte i videregående skole. Dette er i henhold til Rumberger (2011) sin gjennomgang av tidligere forskning på faktorer som spiller inn på frafall i skolen. Her presiseres det at det ikke er funnet direkte sammenhenger mellom relasjoner med jevnaldrende og frafall i skolen, men at elevers vennerelasjoner kan både være en beskyttende eller en risikofaktor avhengig av relasjonen (Rumberger, 2011). Med bakgrunn i tidligere studier kan man dermed si at resultatene avdekker en indirekte effekt, hvor støtterelasjoner som vennestøtte og medelevstøtte kan ved å spille inn på opplevd ensomhet, ha en effekt på intensjoner om å slutte.

Den hierarkiske regresjonsanalysen avdekker også mulige indirekte effekter mellom mors utdanningsnivå når det kommer til intensjoner om å slutte i videregående opplæring (Tabell 1). I modell 1 i den hierarkiske regresjonen er mors utdanningsnivå en signifikant faktor. I modell 3 hvor støtterelasjoner og opplevd ensomhet er lagt til, mister denne bakgrunnsvariabelen effekt i sammenheng med intensjoner om å slutte. Tidligere studier har funnet det å ha foreldre med høyere utdanning prestasjoner er beskyttende faktorer for tidlig frafall (Bekken et al., 2018; Rumberger, 2011). Det er dermed ikke usannsynlig at den hierarkiske regresjonsmodellen (tabell 4.5.2) gjenspeiler funn i disse studiene, og at reduksjonen i effekt av mors utdanningsnivå i modell 3 kan forklares av indirekte effekter.

Videre fant denne studien at elevenes kjønn og studielinje ikke hadde en signifikant sammenheng med intensjonen om å slutte (tabell 4.5.2). Dette er i kontrast til forskning som viser til at gutter har en større sannsynlighet for tidlig frafall enn jenter (Alexander et al., 2001; Markussen et al., 2011), samt statistikk fra norske videregående skoler som viser at flere gutter enn jenter slutter i videregående opplæring (Rumberger, 2011; Statistisk sentralbyrå, 2022). Det samme gjelder for studielinje, hvor statistikken viser at det er flere yrkesfag elever som slutter, enn elever på studieforberedende (Statistisk sentralbyrå, 2022). Her må jeg likevel presisere forskjellen mellom intensjoner om å slutte, og selve handlingen å slutte. Det å ha intensjoner eller tanker om å slutte i videregående opplæring, er ikke ensbetydende med å faktisk gjøre det (Mjaavatn & Frostad, 2014; Rumberger, 2011). Dette gjenspeiler den lengre tankeprosessen en elev kan ha, før eleven eventuelt velger å slutte. I denne studien kan det dermed virke som at kjønn og studielinje ikke har en sammenheng med om elever vurderer å slutte i VGS. Her må man videre vurdere om det er slik at elever kan utvikle eller vurdere å slutte, uavhengig av kjønn og studielinje, og at det i stedet er andre faktorer som spiller inn. Denne oppgaven har funnet indirekte effekter fra støtte fra jevnaldrende og mors utdanningsnivå, samt direkte effekter fra akademisk prestasjon, lærerstøtte, foreldrestøtte og opplevd ensomhet.

5.4 Hva kan gjøres? En spesialpedagogisk tilnærming

I introduksjonskapittelet (kapittel 1.2) plasseres oppgaven inn under et relasjonelt perspektiv innenfor det spesialpedagogiske feltet. Derfor er det viktig å undersøke elevenes subjektive opplevelser sees i lys av kontekst, individ, relasjoner og samspillet mellom disse (Haug, 2017). I denne oppgaven innebærer det å se nærmere på noen faktorer ved det psykososiale skolemiljøet, og hvordan elever opplever støtterelasjoner, ensomhet og intensjoner om å slutte. Tangen (2019) argumenterer for at det er viktig å undersøke hvilke grunner elever har for å delta i skolehverdagen, og hva slags perspektiver de har på frafall. En av faktorene som rapporteres om som en betydelig årsak til å bli i skolen er et godt forhold til lærere (Tangen, 2019). Dette understøttes av denne studien som også finner at særlig emosjonell lærerstøtte, og i noen grad instrumentell lærerstøtte, virker inn på intensjoner om å slutte i videregående. Videre er det kjent at elever som opplever at det er verdt å satse på skolen, fordi det gir sosiale, personlige og samfunnsmessige fordeler, bidrar til mindre risiko for bortvalg av videregående skole (Tangen, 2019). Det blir derfor viktig at tiltak som skal forebygge frafall legger vekt på elevenes opplevde faktorer til nærvær og fravær.

Mangfold og inkludering er to svært viktige begreper knyttet til spesialpedagogikken. I nasjonale styringsdokumenter beskrives det at en mangfoldig elevgruppe er en styrke og forutsetning i skolen. Bakgrunnsfaktoren mors utdanningsnivå som en indikasjon på sosial bakgrunn ser ut til å ha indirekte sammenhenger med både opplevd ensomhet og

intensjoner om bortvalg av videregående opplæring. Dette støtter tidligere forskning som har funnet at elever med foreldre med lite utdanning kan være en risikofaktor for bortvalg av videregående skole (Bekken et al., 2018; Rumberger, 2011). Videre er det også funnet at elever som faller utenfor en «normal», kan risikere å ikke oppleve seg inkludert i skolemiljøet, samt at de da ikke får tatt del i læringsmiljøet (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Med tanke på at ensomhet er den faktoren som i denne studien skiller seg ut som en viktig faktor i intensjonen om å velge bort videregående skole, kan det argumenteres for at arbeid med inkludering i skolen kan bidra til å redusere bortvalg. Samtidig ser man at medelevstøtte og vennestøtte er viktig i sammenheng med opplevd ensomhet, og tiltak rettet direkte mot at elevene skal ha et støttende psykososialt klasse miljø kan dermed tenkes å indirekte redusere risikoen for bortvalg av VGS. Bjørnsrud & Nilsen (2012) understreker viktigheten av at tiltak rettet mot bortvalg av VGS er rettet mot skolens arbeid med å møte mangfoldet av elever. Dette gjelder også når det kommer til deres sosiale erfaringer og interesser. Med bakgrunn i studiens resultater og tidligere forskning kan man derfor si at tiltak som styrker elevenes støttende læringsmiljø og lærer-elevrelasjoner, kan bidra til å redusere elevers opplevde ensomhet i skolen, og dermed også deres intensjoner om å slutte i videregående skole.

6 Avslutning

6.1 Studiens begrensninger

Gjennom denne studien har jeg tatt flere valg som er av betydning for prosessen og resultatene i denne studien. For å styrke studiens validitet bør man ha åpenhet om forskningsprosessen og ta hensyn til studiens styrker og svakheter. Studiens validitet handler om det som blir målt faktisk er det man har som hensikt å måle (Ringdal, 2018). Det finnes ulike måter å gjennomføre kvalitative studier, og selv om jeg har benyttet teori om kvantitative metoder i praksis, er ikke de valgene jeg har nødvendigvis de beste. I dette delkapittelet vil jeg derfor forsøke å presentere både styrker og begrensninger knyttet til denne studien.

Et punkt som bidrar til å styrke studien er det dagsaktuelle temaet om bortvalg i videregående skole. Hensikten med oppgaven er å bidra med forskningsbasert kunnskap som kan være med på å danne et nyansert bilde av elevers tanker om å slutte i videregående opplæring. I metodedelene tar jeg for meg kvalitetssikring av studien, noe som er gjort gjennom faktoranalyser, interne korrelasjoner og reliabilitetsanalyser. Her henter studien styrke i at de sammensatte målene har Chronbachs-alfa verdier innenfor det som anses som tilfredsstillende. Studiens dimensjonalitet er styrket gjennom de interne korrelasjonene, og at itemsene lader på samme faktorer. Denne kvalitetssikringen er dermed med å styrke studiens dimensjonalitet og reliabilitet.

Selv om kvalitetssikringen bidrar til å styrke studien, er det også aspekter uavhengig av dette som kan klassifiseres som begrensninger. Dette innebærer blant annet studiens utvalg, som kan defineres som et bekvemmelighetsutvalg. Et bekvemmelighetsutvalg reduserer resultatenes generaliserbarhet til populasjonen. Dette er fordi utvalget ikke er tilfeldig trukket, men i dette tilfellet er avhengig av hvilke fylker og skoler som har takket ja til å delta i forskningsprosjektet under datainnsamlingen til Morin (2021). En representativitetsanalyse fant i studien at utvalget mangler noen aspekter i forhold til den generelle populasjonen av VG1 elever ved skoler i Norge. Likevel kan man argumentere for at studiens høye svarprosent og lave missing data er med på å styrke masterprosjektets ytre validitet. Sammenligningen med resultater fra tidligere forskning i diskusjonskapittelet (kapittel 5) er også med på å styrke studiens ytre validitet (Polit & Beck, 2010)

En annen svakhet i studien er at det er en tverrsnittsundersøkelse, hvor dataene benyttet i analysene kun er samlet inn ved et tidspunkt. På bakgrunn av dette kan ikke studien si noe om årsaksforhold, eller hva som kommer først. Studien kan kun si noe om sammenhenger og korrelasjoner (Ringdal, 2018). Variablene kan påvirke hverandre gjensidig, og studien må derfor ta høyde for at det ikke er mulig å si noe om hva som kommer først. Dette betyr at det ikke nødvendigvis er slik at elever som opplever mye medeleivstøtte føler seg mindre ensomme, men det kan også være at elever som opplever lite ensomhet mottar mye medeleivstøtte. Det kan dermed være svært interessant å se på sammenhengene og funnene i denne masteroppgaven i fremtidige studier med et longitudinelt design. Tvedt (2022) har gjennom en doktorgradsavhandling sett på longitudinelle sammenhenger mellom emosjonell lærerstøtte, ensomhet og intensjoner om å slutte i vgs. Det kan derfor være interessant å utforske alle støtterelasjonene i et longitudinelt design.

Både tverrsnittsdesign og bruk av selvrapportering gjennom spørreskjema resultere i målefeil, noe som igjen kan påvirke studiens validitet. I metodekapittelet (kapittel 3.5.2) er det beskrevet og tatt høyde for ulike potensielle kilder til målefeil. Dette innebærer et nærmere blikk på hva som er gjort for å minimere systematiske målefeil når det kommer til formuleringen av spørsmål og skalaformat, som kan være av betydning. Videre er det en begrensning at spørreskjemaet måler elevenes subjektive opplevelser, noe som gjør resultatene sårbare for hvordan de ulike elevene tolker spørsmålene. Elevenes tolkning av spørsmålene kan komme til å påvirke hvilket svaralternativ de krysser av på. Alle studier har forekomst av målefeil i noen grad. Derfor er det viktig å tolke resultatene med forsiktighet, samtidig som det åpner for viktigheten av å gjenta studier med ulike utvalg for å styrke funnene.

En annen viktig begrensning med studien, er at dataen er samlet inn før koronapandemien. Koronapandemiens utbrudd i 2020 medførte store konsekvenser for alle norske skoleelever, og en konsekvens var blant annet at flere unge sto uten læreplass etter de fullførte yrkesfaglig studielinje på videregående. Hjemmeundervisning, avlysning av fritidsaktiviteter og isolering var bare noen av konsekvensene som følge av tiltakene som ble innført i koronapandemien. Det er fortsatt usikkert hvilke ettervirkninger pandemien vil ha på unge og deres psykiske og fysiske helse, utdannings og arbeidsliv, og økonomi (Meld. St. 21 (2020-2021)). Denne studien tar ikke høyde for endringene som har skjedd i det psykososiale skolemiljøet som følge av koronapandemien. Det er blant annet mer rom hvor digitale løsninger i undervisningen i dag, enn det var før pandemien. Dette er en av begrensningene med tverrsnittsundersøkelser. Sammenhengene studien fant i øyeblikket av datainnsamlingen, kan være svært ulike fra eventuelle sammenhenger man ville funnet ved en ny undersøkelse i dag. Når samfunnet også har gått igjennom en så stor omstilling, så kan dette bidra til større forskjeller. Med en ny opplæringslov i anmarsj, og et skolesystem som har endret seg som en konsekvens av en pandemi, åpner det for nye og spennende innfallsvinkler til denne studiens tematikk.

6.2 Videre forskning

Det foreligger mye tidligere forskning på ulike risikofaktorer i sammenheng med bortvalg av videregående skole. Forsking på sammenhenger mellom faktorer og intensjoner om å slutte har derimot vokst frem i nyere tid. I tillegg er skolesystemet og samfunnet i konstant endring, og det vil fortsatt være interessant å studere elevenes psykososiale skolemiljø i sammenheng med bortvalg. Koronapandemiens store påvirkning på samfunnet er et godt eksempel på dette, og det er mange pågående forskningsprosjekt som ser på konsekvensene av sosial isolasjon hos unge. Dette kan også være interessant i dette tilfellet, å gjennomføre ulike studier som ser på hvordan koronapandemien har påvirket unges støtterelasjoner, samt ensomhet og intensjoner om å slutte.

På grunn av omfanget til oppgaven og et rikelig datamateriale, har jeg måttet velge ut variabler. Dette har jeg gjort på bakgrunn av egne interesser og samfunnsrelevans. Når jeg valgte disse variablene, valgte jeg automatisk bort noe annet. Dette betyr at det er flere faktorer som bør undersøkes nærmere, og som kan tilføre mer til analysene. For videre forskning kan det dermed være hensiktsmessig å inkludere flere variabler og faktorer når man skal undersøke elevers opplevde ensomhet og intensjoner om å slutte.

Når det kommer til studiedesign, er denne studien begrenset til å kun se på sammenhenger basert på tverrsnittsdesignet. Derfor ville det i fremtiden vært spennende å gjennomføre longitudinelle studier. Her hadde det vært mulighet til å se på endringer i ulike faktorer som kan spille inn på elevenes opplevde ensomhet og intensjoner om å slutte over tid.

Slike studier hadde også åpnet opp for å studere årsaksforklaringer. Videre er denne studien også begrenset av at den ser på elevenes intensjoner om å slutte, det vil derfor også være interessant å ta med data over elever som faktisk velger bort videregående skole. Her er det også muligheter for kvalitative forskningsprosjekt, hvor man kan intervjuer de elevene som valgte å slutte. Her kan forskere gjennom kvalitative dybdeintervjuer eller gruppeintervjuer undersøke elevenes opplevelser og erfaringer knyttet til hvorfor de valgte å slutte.

To funn i denne studien er særlig interessante og åpner for nye spørsmål og studere nærmere. Det ene omhandler betydningen av emosjonell lærerstøtte for elevenes intensjoner om å slutte. Dette er et funn som kan være bidra lærere og spesialpedagoger i sitt relasjonelle arbeid med enkeltelever. Et annet funn er betydningen av medelever i klassen for ensomhet, selv om utsagnene ment for å måle opplevd ensomhet viste til skolen som romme, altså både i og utenfor klasserommet. Dette legger opp til forskning som kan undersøke hvor stor betydningen som klassen har er.

6.3 Oppsummering av studiens funn

Masteroppgavens funn illustrerer komplekse samspill og relasjoner mellom elevers opplevde støtterelasjoner, opplevd ensomhet og intensjoner om å slutte. Drøftingene i diskusjonsdelen har bidratt til å belyse noen av aspektene i dette samspillet. Studien har funnet at elevenes støtterelasjoner er viktige faktorer innenfor elevers psykososiale miljøer, som både er tilknyttet opplevelsen av ensomhet og intensjoner om bortvalg av videregående opplæring. Videre følger en oppsummering av funnene i denne studien.

Når det kommer til opplevd ensomhet kan det se ut som om faktoren med størst effekt med en negativ sammenheng er opplevd medelevstøtte. Dette tyder på at dersom elever opplever mye ensomhet i skolen, så kan dette ha en sammenheng med lite opplevd støtte fra medelever. Men man kan også snu på ved å si at mye opplevd støtte fra jevnaldrende kan ha en sammenheng med lite opplevd ensomhet i skolen. Andre faktorer som ut fra studiens funn har en sammenheng med opplevd ensomhet er vennestøtte og foreldrestøtte. Dette er også negative sammenhenger, som viser til at mer av den ene antyder mindre av den andre. Indirekte effekter som ble funnet å spille inn på opplevd ensomhet kan sies å komme fra mors utdanningsnivå og studielinje. Her ser mors utdanningsnivå ut til å ha en negativ sammenheng, mens studielinje tyder på at å velge yrkesfaglige linjer øker risikoen for opplevd ensomhet.

Når det kommer til elevenes intensjoner om å slutte i videregående skoler og sammenhenger med støtterelasjoner, ser det ut som emosjonell lærerstøtte har mest negativ sammenheng og effekt. Videre spiller også instrumentell lærerstøtte og foreldrestøtte inn på intensjoner om å slutte. I tillegg er det funnet at gjennomsnittskarakterer har en negativ sammenheng med intensjoner om å slutte. Den faktoren som i denne studien likevel hadde størst effekt på elevenes intensjoner var opplevd ensomhet. Denne sammenhengen var av positiv karakter, og effekten kan anses som relativt høy. Indirekte effekter som ble funnet å spille inn på intensjon om å slutte kan sies å komme fra mors utdanningsnivå. Dette betydde at man ut ifra resultatene kan se på elevenes opplevde ensomhet som en risikofaktor for utviklingen av tanker om å slutte i videregående opplæring. I et spesialpedagogisk perspektiv med fokuset rettet mot inkludering av en mangfoldig elevgruppe, blir dermed tiltak rettet mot å styrke elevenes psykososiale miljø svært viktig. Det foreslås et fokus på tiltak rettet mot elevenes støttende læringsmiljø med medelever og tiltak rettet mot å utvikle gode lærer-elevrelasjoner. Med henhold i resultatene fra denne studien, tidligere forskning og teori, kan dette tenkes å

bidra til å redusere risikofaktorer knyttet til elevenes psykososiale miljø som kan føre til intensjoner om å slutte i videregående skole.

6.4 Oppsummerende refleksjoner

Gjennom studien har jeg utviklet både en dypere og bredere forståelse av de komplekse samspillene mellom faktorer som kan ha en innvirkning på bortvalg av videregående opplæring. I Norge har vi utviklet en kultur for å verdsette teoretisk kunnskap, hvor videregående utdanning sees på som en selvfølge at dagens unge gjennomfører. Videregående utdanning er ikke bare inngangen til høyere utdanning, men også en billett inn til de fleste ulike yrker i Norge. Med tanke på de individuelle ulempene man risikerer ved å velge bort videregående opplæring, er det svært forståelig at reduksjon av frafall er i fokus når Norge nå utarbeider ny opplæringslov. Man kan kanskje si at mye fokuset skyldes den økonomiske byrden bortvalg av videregående har på samfunnet, men det er likevel svært positivt med tanke på de som kanskje kan få hjelp til å bli i opplæringen.

Ensomhet har i denne studien blitt trukket frem som en faktor som har stor sammenheng med intensjoner om å slutte i videregående. Opplevd ensomhet er i denne studien målt som aspekter ved ensomhet i skolen som en fysisk arena, samt om elevene føler seg ensomme. Et interessant aspekt her er det digitaliserte samfunnet vi i dag er en stor del av. Et resultat av dette er blant annet digital utestenging og mobbing, noe som ikke nødvendigvis er synlig i det fysiske rommet. Dermed kan man også spørre seg om opplevelsen av ensomhet også kan komme gjennom digitale kanaler som sosiale medier. Når unge i stor grad legger vekt på støtte fra jevnaldrende, må man se på alle kanalene de mottar denne støtten. Elevenes opplevelse av skolen vil være avhengig av relasjonene til de rundt dem, også relasjoner som skapes eller pleies over digitale medier.

Gjennom denne studien håper jeg at funnene har satt lys på noen av de aspektene i videregående skole som kan bidra til at flere fullfører videregående skole. Elever skal gjennom skolen utvikle teoretisk, relasjonell og praktisk kompetanse til å mestre livene sine (Opplæringslova, 1998, §1-1). Med tanke på at det å gjennomføre videregående opplæring påvirker den enkeltes muligheter til deltakelse i samfunnet, håper jeg at funnene kan bistå spesialpedagoger og andre pedagoger i deres arbeid i skolen. Studien har funnet at elevenes støtterelasjoner kan ha forebyggende effekt når det kommer til opplevd ensomhet og intensjoner om bortvalg av videregående skole. Dette understreker viktigheten av at alle, uavhengig av forutsetninger, møter en skole godt rustet til å bygge gode sosiale støttende læringsmiljø. Disse læringsmiljøene må ta hensyn til elevenes egne sosiale erfaringer. Dette gir elever muligheter til delta i et læringsmiljø tilpasset et stort mangfold, hvor det er rom for relasjonsbygging, inkludering og samhold.

Referanser

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School. *Teachers College Record*, 103(5), 760-822.
<https://doi.org/10.1111/0161-4681.00134>
- Andersen, P. L. & Dæhlen, M. (2017). *Sosiale relasjoner i ungdomstida: Identifisering og beskrivelse av ungdom med svake relasjoner til foreldre, skole og venner* (NOVA rapport 8/2017). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/5114>
- Arnesen, A., Ogden, T. & Sørli, M-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Universitetsforlaget.
- 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(4), 500-505.
<https://doi.org/10.1037/0022-006X.53.4.500>
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019, Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 9/19). NOVA, OsloMet.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/2252>
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021, Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 9/19). NOVA, OsloMet.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2767874>
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Befring, E. & Næss, K-A. B. (2020). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 23-48). Cappelen Damm
- Bekken, W., Dahl, E., Wel, K. van der (2018). *Unge i risiko for å bli stående utenfor: Hva kan norske kommuner gjøre?* Noen tilnærminger (OsloMet Rapport 2018 nr. 4). OsloMet – storbyuniversitetet.
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/93>
- Benner, A. D. (2011). Latino Adolescents' Loneliness, Academic Performance, and the Buffering Nature of Friendships. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 556-567.
<https://doi.org/10.1007/s10964-010-9561-2>
- Bergsli, H. (2013). *Helse og frafall i videregående opplæring: Underlagsrapport til sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bjerkan, A. M. (2020). Faktoranalyse. I T. A. Eikemo & T.H. Clausen (Red.), *Kvantitativ analyse med SPSS: En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (s. 252-266). Fagbokforlaget.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats og framtidige utfordringer for norsk skole. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: bedre læring for alle?* (s. 153-162). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2013). Intensjoner for tidlig innsats – uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter? En analyse av utdanningsreformer fra 1970-årene og fram til i dag. *Spesialpedagogikk*, 3(13), 39-52.

- Bratsberg, B., Nyen, T., & Raaum, O. (2017). Fagbrev i voksen alder. *Søkelys på arbeidslivet*, 34(2), 24-43.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-7989-2017-01-02-02>
- Brick, J. M., & Kalton, G. (1996). Handling missing data in survey research. *Statistical methods in medical research*, 5(3), 215-238.
<https://doi.org/10.1177/096228029600500302>
- Bru, E., Boyesen, M., Munthe, E., & Roland, E. (1998). Perceived social support at school and emotional and musculoskeletal complaints among Norwegian 8th grade students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(4), 339-356.
<https://doi.org/10.1080/0031383980420402>
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61(4), 1101-1111.
<https://doi.org/10.2307/1130878>
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Chambers, D., Dunn, C., & Rabren, K. (2004). Variables Affecting Atudents' Decisions to Drop Out of School. *Remedial and Special Education*, 25(5), 341-323.
<https://doi.org/10.1177/07419325040250050501>
- Christle, C. A., Jolivet, K., & Nelson, C. M. (2007). School characteristics related to high school drop-out rates. *Remedial and Special Education*, 28(6), 325-339.
<https://doi.org/10.1177/07419325070280060201>
- Clausen, T. H. & Johansen, V. (2020). Chronbachs alfa. I T. A. Eikemo & T.H. Clausen (Red.), *Kvantitativ analyse med SPSS: En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (s. 268-277). Fagbokforlaget.
- Davis, L. E., Ajzen, I., Saunders, J. & Williams, T. (2002). The decision of African American students to complete high school: An application of the theory of planned behavior. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 810-819.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.810>
- De Wit, D. J., Karioja, K., & Rye, B. J. (2010). Student perceptions of diminished teacher and classmate support following the transition to high school: Are they related to declining attendance? *School Effectiveness & School Improvement*, 21(4), 451-472.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2010.532010>
- Drugli, M. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Eikemo, T. A. (2020). Forberedelse av data. I T. A. Eikemo & T.H. Clausen (Red.), *Kvantitativ analyse med SPSS: En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (s. 50-82). Fagbokforlaget.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2014). Students' perceptions of emotional and instrumental teacher support: Relations with motivational and emotional responses. *International Education Studies*, 7(1), 21-36.
<https://doi.org/10.5539/ies.v7n1p21>
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev relasjonen. I Uthus, M. (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen* (s. 186-200). Gyldendal akademisk.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: and sex and drugs and rock 'n' roll* (4. Utg.). SAGE publications.
- Freeney, Y., & O'Connell, M. (2012). The predictors of the intention to leave school early among a representative sample of Irish second-level students. *British educational research journal*, 38(4), 557-574.
<https://doi.org/10.1080/01411926.2011.563838>

- Frentz, C., Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1991). Popular, controversial, neglected, and rejected adolescent: Contrasts of social competence and achievement differences. *Journal of School Psychology, 29*(2), 109-120. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(05\)80003-2](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(05)80003-2)
- Frostad, F., Pijl, S. J. & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early. *Scandinavian Journal of Educational Research, 59*(1), 110-122. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904420>
- Gordon-Hollingsworth, A.T., Becker, E.M., Ginsburg, G.S., Keeton, C., Compton, S. N., Birmaher, B. B., Sakolsky, D. J., Piacentini, J., Albano, A. M., Kendall, P. C., Suveg, C. M., & March, J. S. (2015). Anxiety Disorders in Caucasian and African American Children: A Comparison of Clinical Characteristics, Treatment Process Variables, and Treatment Outcomes. *Child Psychiatry & Human development, 46*, 643-655. <https://doi.org/10.1007/s10578-014-0507-x>
- Haraldsen, G. (2020). Spørreskjema og spørreskjemaundersøkelser. I T. A. Eikemo & T.H. Clausen (Red.), *Kvantitativ analyse med SPSS: En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (s. 16-47). Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning: innhold og funksjon*. Samlaget
- Haugan, J. A., Frostad, P. & Mjaavatn, PE. (2019). A longitudinal study of factors predicting students' intentions to leave upper secondary school in Norway. *Social Psychology of Education, 22*, 1259-1279. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09527-0>
- Heinrich, L. M. & Gullone, E. (2016). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review, 26*(6), 695-718. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.04.002>
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 29*(3), 319-335. <https://doi.org/10.1023/A:1005147708827>
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Forskningsstiftelsen FAFO.
- Hickman, G. P., Bartholomew, M., Mathwig, J., & Heinrich, R. S. (2008). Differential developmental pathways of high school drop-outs and graduates. *Journal of Educational Research, 102*(1), 3-14. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.1.3-14>
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., & Layton, J. B. (2010). Social Relationships and Mortality Risk: a meta-analytic review. *PLoS Med, 7*(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000316>
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues, 64*(1), 21-40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2009). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education, 78*(2), 246-267. <https://doi.org/10.1080/00220970903292868>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. Utg.). Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet (2021, 26. august). *Høringsnotat: Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-opplaringslov/id2868810/>
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Laerd Statistics. (2015a). Hierarchical multiple regression using SPSS Statistics. *Statistical tutorials and software guides*. <https://statistics.laerd.com/>
- Laerd Statistics. (2015b). Multiple regression using SPSS Statistics. *Statistical tutorials and software guides*. <https://statistics.laerd.com/>
- Lasgaard, M., Goossens, L., Bramsen, R. H., Trillingsgaard, T. & Elklit, A. (2011). Different sources of loneliness are associated with different forms of psychopathology in adolescence. *Journal of Research in Personality*, 45(2), 233-237. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.12.005>
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E. Homme, A. D., Manger, T., L. J. Kirkebøen, & Sandsør, A. M. J. (2015). *Frafall i videregående opplæring: en systematisk kunnskapsoversikt* (KSU 1/2015). Kunnskapssenter for utdanning. https://www.regjeringen.no/contentassets/1e632f4a6e434af2b67950dc45aa2ffe/frafall_rapport_ksu_e.pdf
- Lyche, C. S. (2010). Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. *OECD Working Papers*, 53. <https://doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1-18. <https://doi.org/10.1002/pits.10004>
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School psychology quarterly*, 18(3), 231-252. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>
- Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*, 4(1), 1-18. <https://doi.org/10.5617/adno.1057>
- Markussen, E. (2016). Forskjell på folk! Om å avbryte videregående opplæring før tida – og konsekvensene for overgangen til arbeidslivet. I Reegard, K. & Rogstad, J. (Red.), *De Frafalne: Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 22-50). Gyldendal akademisk.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse: Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter* (NIFU STEP Rapport 13/2008). Norsk institutt for studier a innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.nifu.no/publications/968544/>
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Sandberg, N., Lødding, B., & Borgen, J. S. (2011). Early leaving, non-completion and completion in upper secondary education in Norway. I S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, J. Polesel, & N. Sandberg (Red.), *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy* (s. 253-272). Springer.

- Mathiesen, K. S., Kjeldsen, A., Skipstein, A., Karevold, E., Torgersen, L., & Helgeland, H. (2007). *Trivsel og oppvekst – barndom og ungdomstid* (Rapport 2007:5). Nasjonalt folkehelseinstitutt.
<https://hdl.handle.net/11250/2996551>
- Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen: med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Mjaavatn, P. E., og Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole: Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*, (1), 47-55.
- Morin, A. H. (2020a). Teacher support and the social classroom environment as predictors of student loneliness. *Social Psychology of Education*, 23(6), 1687-1707.
<https://doi.org/10.1007/s11218-020-09600-z>
- Morin, A. H. (2020b). The VIP Partnership Programme in Norwegian Schools: An Assessment of Intervention Effects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1238-1251.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1791247>
- Morin, A. H. (2021). *Influence of the Psychosocial School Environment on Adolescents' Mental Health, Wellbeing, and Loneliness: Impact of a Psychosocial School Programme and Other Factors* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open.
<https://hdl.handle.net/11250/2830392>
- Murberg, T. A. & Bru, E. (2004). Social Support, Negative Life Events and Emotional Problems Among Norwegian Adolescents. *School Psychology International*, 25(4), 387-403.
<https://doi.org/10.1177/0143034304048775>
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrøm, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9(3), 166-175.
<https://doi.org/10.1046/j.1440-172X.2003.00419.x>
- Perlman, D. & Peplau, L. A. (1981). Toward a Social Psychology of Loneliness. I S. Duck & R. Gilmour (Red.), *Personal Relations in Disorder*, (3. Utg., s. 31-56). Academic Press.
- Perlman, D. & Peplau, L. A. (1998). Loneliness. I H. S. Friedman (Red.), *Encyclopedia of mental health*, (2. Utg., s. 571-581). Academic Press.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common Method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *The Journal of applied psychology*, 88(5), 879-903.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*, 47(11), 1451-1458.
<https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2010.06.004>
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387.
<https://doi.org/10.3102/0034654316669434>

- Reegard, K. & Rogstad, J. (2016). *De Frafalne: Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. Utg.). Fagbokforlaget.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101–121. <https://doi.org/10.3102/00346543057002101>
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of High School and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Rumberger, R. W., & Sun, A. H. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. University of California Press.
- Statistisk sentralbyrå. (2022, 13. juni). *Gjennomføring i videregående opplæring*. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Strom, R. E., & Boster, F. J. (2007). Dropping out of high school: A meta-analysis assessing the effect of messages in the home and in school. *Communication Education*, 56(4), 433–452. <https://doi.org/10.1080/03634520701413804>
- Studsrød, I., & Bru, E. (2011). Perceptions of peers as socialization agents and adjustment in upper secondary school. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 16(2), 159–172. <https://doi.org/10.1080/13632752.2011.569401>
- Suh, S., Suh, J., & Houston, I. (2011). Predictors of Categorical At-Risk High School Dropouts. *Journal of Counseling and Development*, 85(2), 196–203. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00463.x>
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents’ subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67–85. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087850>
- Tangen, R. (2019). Videregående opplæring for ungdom med spesielle behov. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk* (s. 643-661). Cappelen Damm Akademisk.
- Tardy, C. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187–202. <https://doi.org/10.1007/BF00905728>
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Tvedt, M. S. (2022). *Supported to Stay in School: How Students’ Perceptions of the Psychosocial Learning Environment are Related to Intentions to Quit Upper Secondary School* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. UIS Brage arkiv. <https://hdl.handle.net/11250/2979089>
- Tvedt, M. S., Bru, E., Idsoe, T. (2019). Perceived Teacher Support and Intentions to Quit Upper Secondary School: Direct, and Indirect Associations via Emotional Engagement and Boredom. *Scandinavian journal of educational research*, 65(1), 101-122. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659401>

- Tvedt, M. S., Bru, E., Idsoe, T., & Niemiec, C. P. (2021). Intentions to quit, emotional support from teachers, and loneliness among peers: developmental trajectories and longitudinal associations in upper secondary school. *Educational Psychology*, 41(8), 967-984.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1948505>
- Utdanningsdirektoratet (2018, 15. mars). Indikatorrapport for Samfunnskontrakten 2018.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/indikatorrapport--for-samfunnskontrakten-2018/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2022, 1. april). *Ny opplæringslov med forskrifter fra august 2024*.
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Elevtall i videregående skole – utdanningsprogram og trinn*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-vgo-utdanningsprogram/>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
<https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Valås, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3(3), 173-192.
<https://doi.org/10.1023/A:1009626828789>
- Valås, H. (2001). Learned helplessness and psychological adjustment: Effects of age, gender, and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(1), 71-90.
<https://doi.org/10.1080/00313830020042689>
- Valås, H. (2006). *Pensumhefte: elementær statistikk*. Akademika.
- Vogt, C., K. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 58(01), 105-119.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2017-01-05>
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>

Vedlegg

Vedlegg A: Godkjenning og vurdering fra NSD



Astrid Hoås Morin
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 20.06.2016

Vår ref: 48682 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.05.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>48682</i>	<i>A Partnership Program for dropout prevention?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Astrid Hoås Morin</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2021, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



FORMÅL

I følge prosjektmeldingen er formålet med studien å studere et spesifikt program, kalt VIP-makkerskap, og hvorvidt programmet har en effekt på fravær og frafalls elever i videregående skole. Videre ønsker studien å undersøke forholdet mellom deltagelse i VIP-makkerskap og psykososiale faktorer som elevenes følelse av ensomhet, mobbing, det sosiale klassemiljøet og andre aspekter knyttet til mental helse.

NASJONAL SAMARBEIDSSSTUDIE

I følge informasjonsskrivet er dette en nasjonal samarbeidsstudie hvor NTNU er behandlingsansvarlig institusjon. Personvernombudet forutsetter at dere har avklart ansvaret for behandlingen av personopplysninger mellom institusjonene. Vi anbefaler at dere inngår en avtale som omfatter ansvarsfordeling, ansvarsstruktur, hvem som initierer prosjektet, bruk av data og eventuelt eierskap.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Revidert informasjonsskrivet mottatt 16.06.16 er godt utformet.

Personvernombudet er enig i at 16-17 åringene kan samtykke selv i dette prosjektet. Vi har lagt vekt på at det er nødvendig for prosjektets formål å innhente opplysningene fra ungdommene selv. Videre har vi vurdert at prosjektet har kort varighet.

REKRUTTERING OG FØRSTEGANGSKONTAKT

I følge meldeskjemaet skal fylkeskommuner bistå forsker med rekruttering av skoler og utvalg. Førstegangskontakt opprettes ved at informasjonsskriv blir distribuert til elever og foresatte på skolens intranett.

UTVALG OG INNSAMLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Utvalget består av 1500-3000 Vg1-elever. Opplysninger skal samles ved bruk av papirbasert spørreskjema og registerdata fra fylkeskommunen.

Variablene fra registerdata som skal registreres om elevene er:

- Standpunkt karakter i norsk, matematikk og kroppsøving fra 10. klasse
- Antall ugyldige fraværsdager (i 10.klasse og deler av 1.klasse vgs)
- Informasjon om eventuelt bytt av linje/sluttedata i løpet av de to første årene på VGS

Utvalget samtykker til at det innhentes registerdata om dem. Registerdata utleveres av fylkeskommunen. Personvernombudet forutsetter at fylkeskommunen har tillatelse/mulighet til å levere ut disse dataene.

Dersom det blir aktuelt å registrere andre variabler enn dem nevnt over forutsetter personvernombudet at det

sendes inn en endringsmelding til personvernombudet og at utvalget blir informert og gir sitt samtykke til at de gitte variablene registreres.

KOBLING AV DATAMATERIALET OG INFORMASJONSSIKKERHET

I følge epost 16.06.16 skal forsker selv koble registerdata til svar fra spørreskjema. Forsker vil aidentifisere utfylte spørreskjema ved å erstatte navn med et ID-nummer, slik at spørreskjema og navn oppbevares separat. Listen med navn og ID-nummer vil deretter brukes til å matche med registerdata fra fylkeskommunen. Registerdata skal føres manuelt inn i denne listen og vil bli gjort i fylkeskommunens lokaler. Når registerdata er ført inn vil forsker fjerne navnene fra listen med registerdata, slik at det kun er ID-nummer og registerdata som oppbevares sammen. Koblingsnøkkelen med ID-nummer og navn vil oppbevares på sikker server på NTNUs intranett, adskilt både fra registerdata og øvrige spørreskjemadata.

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med NTNU sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger. Ettersom det skal behandles sensitive personopplysninger, er det viktig at dere krypterer opplysningene tilstrekkelig.

SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER

Det var i utgangspunktet ikke krysset av for at det skal innhentes sensitive personopplysninger. Personvernombudet vurderer at ettersom det i spørreskjemaet stilles spørsmål om trivsel, mobbing, selvverd og lignende at dette kan regnes som sensitive personopplysninger innenfor en videre definisjon av helseforhold. Vi har derfor endret dette punktet i meldeskjemaet.

TREDJEPERSONER

Det registreres noen personopplysninger om tredjepersoner, herunder om foreldres utdanningsnivå. Ettersom opplysningene ikke er sensitive og av mindre omfang kan forsker fritas fra plikten til å informere tredjepersoner.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

I meldeskjemaet/informasjonskrivet har dere opplyst om at forventet prosjektlutt er 31.12.2021. Ifølge meldeskjemaet skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personidentifiserende opplysninger og slette eller kategorisere indirekte personidentifiserende opplysninger.

Vedlegg B: Informasjonsskriv



Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

1 av 3

ELEVENES TRIVSEL OG OPPLEVELSE AV LÆRINGSMILJØET I VIDEREGÅENDE SKOLE

Informasjon til Vg1-elever i [redacted] fylkeskommune og deres foresatte

Bakgrunn og hensikt

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

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

Undersøkelsen er et samarbeid mellom Vestre Viken Helseforetak, NTNU og [redacted] fylkeskommune.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Du vil bli invitert til å besvare et elektronisk spørreskjema i skoletida, ved tre tidspunkter. Den første spørreundersøkelsen vil bli gjennomført noen dager etter skolestart, spørreundersøkelse nummer to vil gjennomføres ca. ti uker etter skolestart, mens spørreundersøkelse tre vil gjennomføres i løpet av vårterminen 2018. Det tar ca. 25 minutter å fylle ut skjemaet, og det er helt frivillig å delta. Du kan trekke deg underveis i undersøkelsen, og om du angrer deg etter å ha svart, kan du be om at de opplysningene du ga blir slettet.

Hvis du har fylt 16 år avgjør du selv om du vil være med, men vis dette skrevet til dine foresatte slik at de også er informert om undersøkelsen. **Hvis du ikke har fylt 16 år må dine foresatte gi samtykke til at du kan være med.** Det gjør de ved å sende mail eller svarslipp til skolen, eller mail eller SMS til Astrid Hoås Morin (svarslipp og kontaktinfo finner du nederst i skrevet).

Spørsmålene i undersøkelsen vil handle om:

- Noen bakgrunnsopplysninger om deg, og dine foreldres utdanningsnivå
- Din opplevelse av den hjelpen og støtten du får på skolen
- Din motivasjon for skolen
- Sosiale relasjoner på skolen
- Trivsel på skolen

Vi vil også hente inn opplysninger om dine karakterer, skolefravær, og gjennomføring i videregående skole.

Postadresse
7491 Trondheim

Org.nr. 974 767 880
E-post:
Kontakt@ipl.ntnu.no
<http://www.ntnu.no/ipl>

Besøksadresse
Paviljong B
NTNU Dragvoll
7491 Trondheim

Telefon
+ 47 735 91 950
Telefaks
+ 47 735 91 890

Ph.d.-stipendiat
Astrid Hoås Morin
Tlf: +47 735 91 951
Mob: +47 913 10 941

Hva skjer med informasjonen om deg?

For at vi skal kunne sammenligne svarene dere gir på første, andre og tredje spørreundersøkelse så er det nødvendig at dere skriver navn i skjemaet. Vi kommer ikke til å vise skjemaet ditt til noen og vi kommer ikke til å lagre navnet ditt sammen med det du har svart på undersøkelsen. Det vil heller ikke på noe tidspunkt være mulig for andre enn oss forskere å knytte det du sier til navnet ditt, og vi har taushetsplikt.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31. desember 2021. Alle personopplysninger om deg vil da bli slettet.

Dersom du ønsker å være med på dette, gir du ditt samtykke ved å fylle ut det elektroniske spørreskjemaet når det er satt av tid i din klasse. Hvis du velger å ikke være med, eller velger å trekke deg på et senere tidspunkt, vil det ikke få noen innvirkning på ditt forhold til læreren din eller skolen din. Dersom du ikke ønsker å delta i studien vil du i stedet jobbe med individuelt opplegg på skolen, mens spørreskjemaet fylles ut av medelever.

Har du spørsmål til undersøkelsen kan du ta kontakt med:

Ph.d.-stipendiat Astrid Hoås Morin på e-post astrid.hoas@ntnu.no eller telefon **913 10 941**

Hilsen

Astrid Hoås Morin

Astrid Hoås Morin
Ph.d.-stipendiat
Institutt for pedagogikk og livslang læring
NTNU

Per Frostad
Professor
Institutt for pedagogikk og livslang læring
NTNU

Vedlegg C: Korrelasjoner mellom items

Tabell C.1: Interne korrelasjoner – lærerstøtte.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Lærerne mine bryr seg om meg	1	.80**	.79**	.77**	.46**	.47**	.49**	.49**
2. Lærerne mine setter pris på meg		1	.78**	.75**	.44**	.46**	.48**	.46**
3. Lærerne mine har tro på meg			1	.73**	.49**	.50**	.51**	.48**
4. Jeg kan stole på lærerne mine				1	.45**	.46**	.48**	.47**
5. Lærerne mine forsøker å svare på de faglige spørsmålene mine					1	.62**	.58**	.52**
6. Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner						1	.67**	.56**
7. Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår							1	.57**
8. Hvis jeg trenger ekstra hjelp med fagene, så vil lærerne mine gi meg det								1

** $p < 0,01$ signifikant på 0,01-nivå

Tabell C.2: Interne korrelasjoner – medelevstøtte.

	1.	2.	3.	4.
1. Jeg har medelever i klassen som jeg kan stole på.	1	.79**	.67**	.76*
2. Jeg har medelever I klassen som bryr seg om meg.		1	.72**	.75**
3. Jeg har medelever I klassen som aksepterer meg slik jeg er.			1	.68**
4. Jeg har medelever I klassen som forstår meg.				1

** $p < 0,01$ signifikant på 0,01-nivå.

Tabell C.3: Interne korrelasjoner – Vennestøtte.

	1.	2.	3.	4.
1. Jeg har venner utenom klassen som jeg kan stole på.	1	.82**	.78**	.81*
2. Jeg har venner utenom klassen som bryr seg om meg.		1	.80**	.81**
3. Jeg har venner utenom klassen som aksepterer meg slik jeg er.			1	.79**
4. Jeg har venner utenom klassen som bryr seg om meg.				1

** $p < 0,01$ signifikant på 0,01-nivå.

Tabell C.4: Interne korrelasjoner – Foreldrestøtte.

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Jeg har en forelder/foresatt som støtter meg hvis jeg har problemer.	1	.78**	.79**	.78*	.58**
2. Jeg har en forelder/foresatt som jeg kan stole på.		1	.77**	.76**	.56**
3. Jeg har en forelder/foresatt som støtter meg hvis jeg ikke har det så bra.			1	.78**	.55**
4. Jeg har en forelder/foresatt som lytter hvis jeg trenger å snakke.				1	.60**
5. Jeg har en forelder/foresatt som er interessert i skolearbeidet mitt.					1

** $p < 0,01$ signifikant på 0,01-nivå.

Tabell C.5: Interne korrelasjoner – Ensomhet.

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Jeg har ingen å snakke med på skolen.	1	.60**	.76**	.61*	.68**
2. Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene.		1	.64**	.61**	.59**
3. Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med.			1	.60**	.71**
4. Jeg føler meg ensom på skolen.				1	.57**
5. Jeg har ingen venner på skolen.					1

** $p < 0,01$ signifikant på 0,01-nivå.

Tabell C.6: Interne korrelasjoner – Intensjon om å slutte.

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på skolen.	1	.46**	.66**	.55*	.43**
2. Jeg har konkrete planer om å slutte på skolen.		1	.54**	.36**	.55**
3. Jeg lurere på om det er noen vits i å fortsette på skolen.			1	.58**	.47**
4. Jeg føler at jeg kaster bort tida mi ved å gå på skolen.				1	.31**
5. Jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her.					1

** $p < 0,01$ signifikant på 0,01-nivå.

Vedlegg D: Elevenes svarfordeling og på spørreskjemaets utsagn

Tabell D.1: Elevenes svarfordeling – bakgrunnsfaktorer

På kjønn, studieretning og mors utdanningsnivå.

Kontrollvariabler	Gruppe	Antall	Valid %
Kjønn n = 2422	Jente	1382	57.1
	Gutt	1040	42.9
Studieretning n = 2422	Yrkesfag	641	26.5
	Studieforberedende	1781	73.5
Mors utdanningsnivå n=2422	Lav utdanning	850	35.8
	Høy utdanning	1522	64.2

Tabell D.2: Elevenes svarfordeling – ensomhet og intensjon om å slutte

På opplevd ensomhet og intensjon om å slutte i valid prosent (%)

	Svært usant	2	3	4	5	Svært sant
Items ment å måle opplevd ensomhet						
Jeg har ingen å snakke med på skolen	78.0	10.7	5.7	3.2	1.5	0.9
Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene	66.8	16.0	7.4	4.7	2.7	2.4
Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med	80.7	9.3	4.5	2.8	1.5	1.2
Jeg føler meg ensom på skolen	61.2	18.3	7.7	6.5	3.8	2.6
Jeg har ingen venner på skolen	83.1	7.0	3.9	3.0	1.6	1.3
Items ment å måle intensjon om å slutte						
Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på skolen	58.1	18.5	8.7	6.5	4.0	4.1
Jeg har konkrete planer om å slutte på skolen	82.8	8.2	3.8	2.7	1.1	1.4
Jeg lurer på om det er noen vits i å fortsette på	61.6	16.8	8.9	6.7	3.2	2.8
Jeg føler at jeg kaster bort tida mi ved å gå på skolen	49.8	22.8	12.8	7.1	4.3	3.1
Jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her	86.1	6.2	3.7	2.2	0.8	1.0

Tabell D.3: Elevenes svarfordeling – støtterelasjoner

På støtterelasjoner i valid prosent (%).

Items ment for å måle emosjonell lærerstøtte	Svært usant	2	3	4	5	Svært sant
Lærerne mine bryr seg om meg	1.9	4.7	13.5	28.1	32.5	19.3
Lærerne mine setter pris på meg	2.2	5.3	16.0	29.8	29.9	16.9
Lærerne mine har tro på meg	2.1	3.6	13.5	27.7	33.1	19.9
Jeg kan stole på lærerne mine	2.7	5.9	13.9	26.0	29.8	21.7
Items ment for å måle instrumentell lærerstøtte						
Lærerne mine forsøker å svare på de faglige spørsmålene mine	2.6	3.3	11.6	22.2	34.1	26.2
Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner	3.1	5.5	15.3	25.4	31.6	19.1
Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår	4.1	8.7	21.0	26.4	26.2	13.6
Hvis jeg trenger ekstra hjelp med fagene, så vil lærerne mine gi meg det	4.9	8.1	19.2	28.1	25.5	14.3
Items ment å måle medelevstøtte						
Jeg har medelever i klassen som jeg kan stole på	2.8	4.2	7.2	15.2	28.5	42.3
Jeg har medelever i klassen som bryr seg om meg	1.7	2.7	7.5	17.1	30.6	40.4
Jeg har medelever i klassen som aksepterer meg slik jeg er	1.0	1.5	5.9	15.4	31.5	44.7
Jeg har medelever i klassen som forstår meg	2.5	4.3	9.7	18.1	30.5	34.8
Items ment å måle vennestøtte						
Jeg har venner utenom klassen som jeg kan stole på	1.2	1.8	3.7	8.1	21.8	63.5
Jeg har venner utenom klassen som bryr seg om meg	0.9	1.6	3.8	9.1	21.9	62.7
Jeg har venner utenom klassen som aksepterer meg slik jeg er	0.8	1.5	3.2	8.3	22.6	63.7
Jeg har venner utenom klassen som forstår meg	1.1	1.8	3.9	9.7	23.3	60.2
Items ment å måle foreldrestøtte						
Jeg har en forelder/foresatt som støtter meg hvis jeg har problemer	1.5	1.6	5.0	9.3	19.1	63.6
Jeg har en forelder/foresatt som jeg kan stole på	1.2	1.6	4.4	8.4	15.6	68.8
Jeg har en forelder/foresatt som støtter meg hvis jeg ikke har det så bra	1.9	1.8	4.7	9.0	19.0	63.7
Jeg har en forelder/foresatt som lytter hvis jeg trenger å snakke	1.8	2.5	4.8	10.0	18.8	62.1
Jeg har en forelder/foresatt som er interessert i skolearbeidet mitt	2.4	3.1	7.8	15.6	23.5	47.6

Vedlegg E.a: Eksplorerende faktoranalyse - alle items

Tabell E.1: Eksplorerende faktoranalyse – fritt faktortall

Maximum likelihood, oblikk rotasjon, Direct oblmin. n=2422.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Lærerne mine bryr seg om meg		.88				
Lærerne mine setter pris på meg		.85				
Lærerne mine har tro på meg		.83				
Jeg kan stole på lærerne mine		.79				
Lærerne mine forsøker å svare på de faglige spørsmålene mine		.53				
Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner		.59				
Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår		.62				
Hvis jeg trenger ekstra hjelp med fagene, så vil lærerne mine gi meg det		.61				
Jeg har medelever i klassen som jeg kan stole på.					.77	
Jeg har medelever I klassen som bryr seg om meg.					.79	
Jeg har medelever I klassen som aksepterer meg slik jeg er.					.64	
Jeg har medelever I klassen som forstår meg.					.79	
Jeg har venner utenom klassen som jeg kan stole på.	.90					
Jeg har venner utenom klassen som bryr seg om meg.	.92					
Jeg har venner utenom klassen som aksepterer meg slik jeg er.	.88					
Jeg har venner utenom klassen som bryr seg om meg.	.88					
Jeg har en forelder/foresatt som støtter meg hvis jeg har problemer.			.90			
Jeg har en forelder/foresatt som jeg kan stole på.			.87			
Jeg har en forelder/foresatt som støtter meg hvis jeg ikke har det så bra.			.90			
Jeg har en forelder/foresatt som lytter hvis jeg trenger å snakke.			.88			
Jeg har en forelder/foresatt som er interessert i skolearbeidet mitt.			.60			
Jeg har ingen å snakke med på skolen.				.83		
Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene.				.71		
Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med.				.90		
Jeg føler meg ensom på skolen.				.60		
Jeg har ingen venner på skolen.				.83		
Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på skolen.						.77
Jeg har konkrete planer om å slutte på skolen.						.50
Jeg lurer på om det er noen vits i å fortsette på skolen.						.88
Jeg føler at jeg kaster bort tida mi ved å gå på skolen.						.64
Jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her.				.51		.34
Egenverdi	10.52	3.81	2.72	2.43	1.67	1.36
% Forklart varians	33.92	12.30	8.78	7.85	5.40	4.40
Chronbachs Alfa	.89	.93	.92	.94	.91	.82

Vedlegg E.b: Eksplorerende faktoranalyse – lærerstøtte

Tabell E.2: Eksplorerende faktoranalyse – lærerstøtte

Maximum likelihood, oblikk rotasjon, Direct oblmin. n = 2422

	1.	2.
Lærerne mine bryr seg om meg	.93	
Lærerne mine setter pris på meg	.92	
Lærerne mine har tro på meg	.83	
Jeg kan stole på lærerne mine	.83	
Lærerne mine forsøker å svare på de faglige spørsmålene mine		.73
Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner		.88
Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår		.81
Hvis jeg trenger ekstra hjelp med fagene, så vil lærerne mine gi meg det		.63
Eigenverdi	4.96	1.13
% Forklart varians	62.03	14.16
Chronbachs Alfa	.93	.85

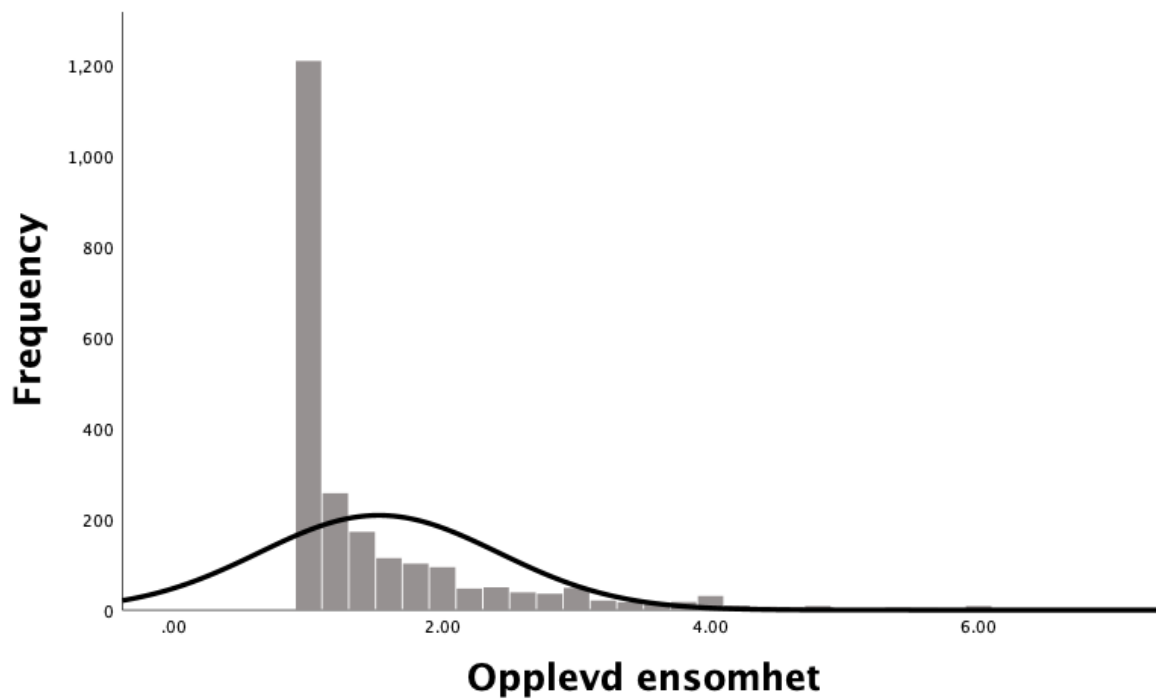
Vedlegg E.c: Eksplorerende faktoranalyse – bestemt faktortall

Tabell E.3: Eksplorerende faktoranalyse – bestemt faktorantall

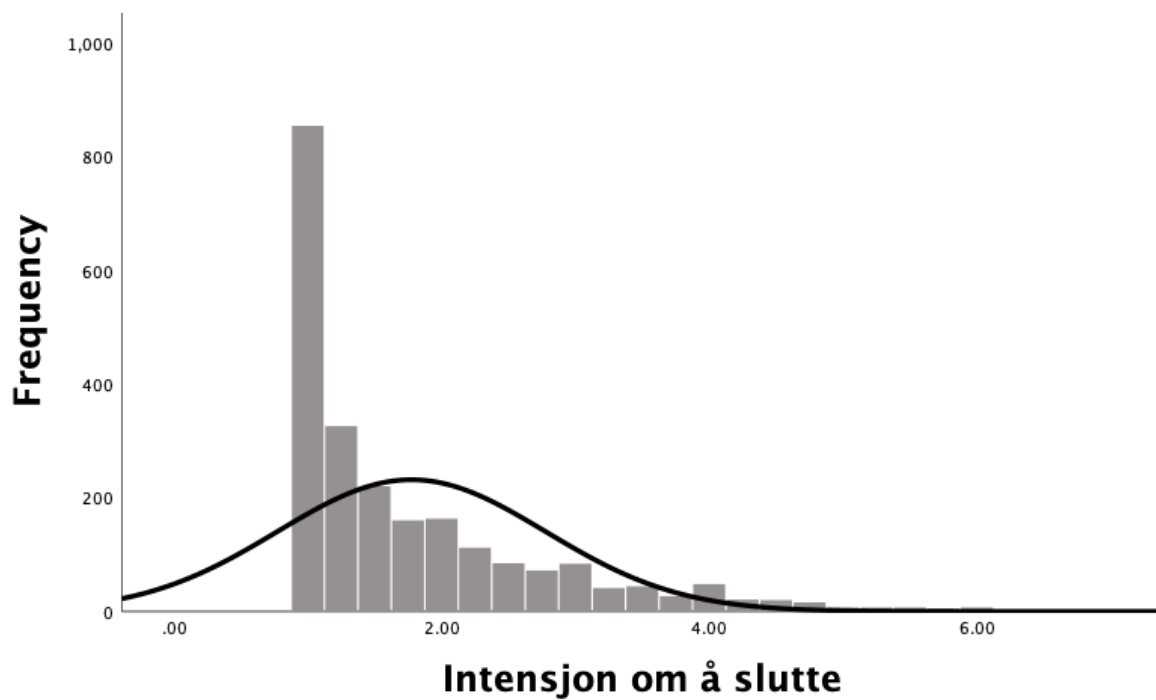
Faktortall = 7. Maximum likelihood, oblikk rotasjon, Direct oblmin. n=2422.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Lærerne mine bryr seg om meg		.93					
Lærerne mine setter pris på meg		.91					
Lærerne mine har tro på meg		.82					
Jeg kan stole på lærerne mine		.79					
Lærerne mine forsøker å svare på de faglige spørsmålene mine							.71
Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner							.85
Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår							.78
Hvis jeg trenger ekstra hjelp med fagene, så vil lærerne mine gi meg det							.62
Jeg har medelever i klassen som jeg kan stole på.					.82		
Jeg har medelever I klassen som bryr seg om meg.					.85		
Jeg har medelever I klassen som aksepterer meg slik jeg er.					.68		
Jeg har medelever I klassen som forstår meg.					.84		
Jeg har venner utenom klassen som jeg kan stole på.				.91			
Jeg har venner utenom klassen som bryr seg om meg.				.92			
Jeg har venner utenom klassen som aksepterer meg slik jeg er.				.88			
Jeg har venner utenom klassen som bryr seg om meg.				.88			
Jeg har en forelder/foresatt som støtter meg hvis jeg har problemer.			.89				
Jeg har en forelder/foresatt som jeg kan stole på.			.88				
Jeg har en forelder/foresatt som støtter meg hvis jeg ikke har det så bra.			.89				
Jeg har en forelder/foresatt som lytter hvis jeg trenger å snakke.			.89				
Jeg har en forelder/foresatt som er interessert i skolearbeidet mitt.			.58				
Jeg har ingen å snakke med på skolen.	-.82						
Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene.	-.70						
Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med.	-.90						
Jeg føler meg ensom på skolen.	-.59						
Jeg har ingen venner på skolen.	-.82						
Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på skolen.						.77	
Jeg har konkrete planer om å slutte på skolen.						.50	
Jeg lurer på om det er noen vits i å fortsette på skolen.						.87	
Jeg føler at jeg kaster bort tida mi ved å gå på skolen.						.64	
Jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her.	-.52					.33	
Egenverdi	10.52	3.81	2.72	2.43	1.67	1.36	.95
% Forklart varians	33.92	12.30	8.78	7.85	5.40	4.40	3.06
Chronbachs Alfa	.89	.93	.92	.94	.91	.82	.85

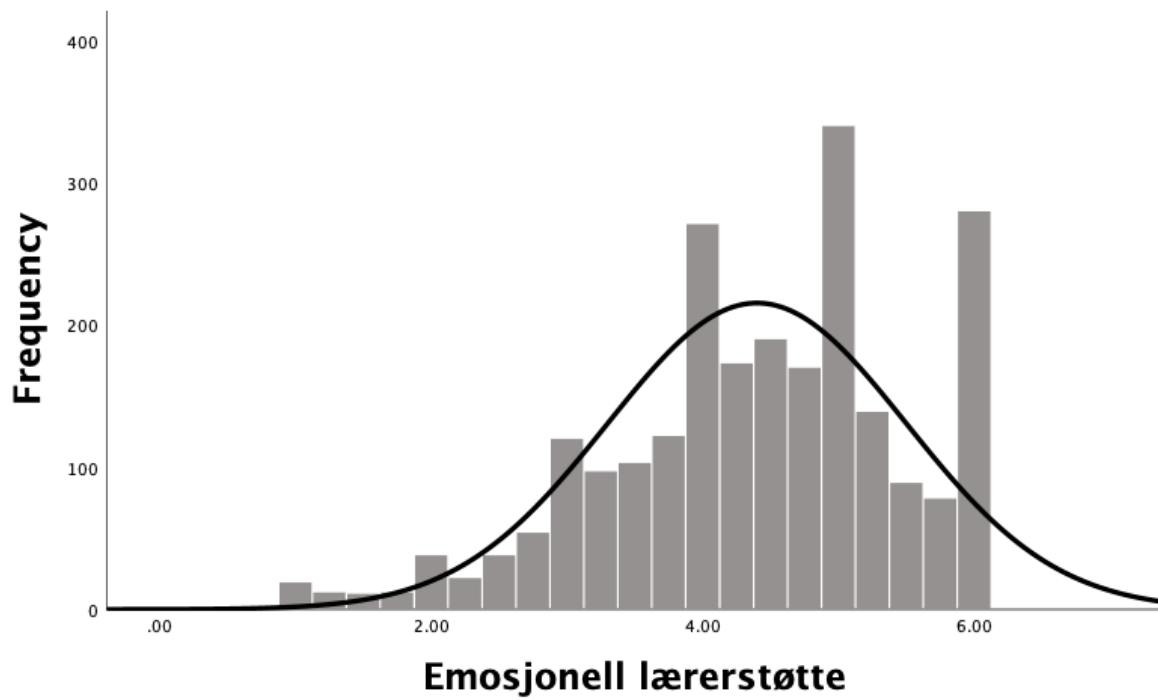
Vedlegg F: Histogrammer sammensatte mål



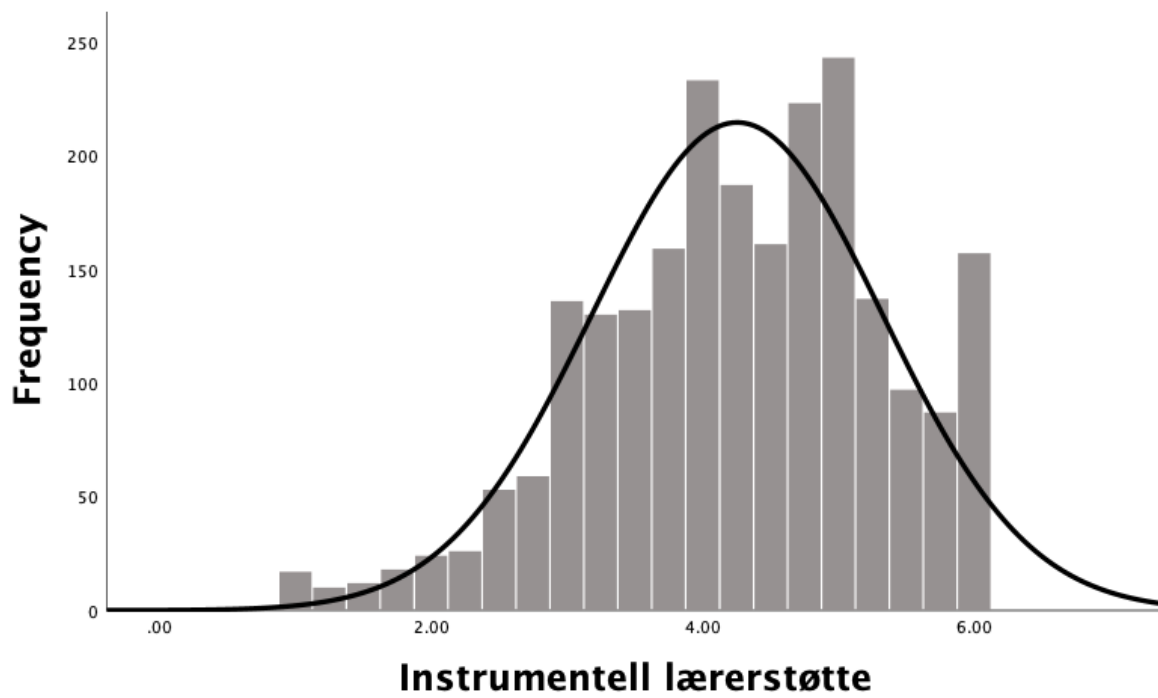
Figur F.1: histogram av frekvens på opplevd ensomhet.



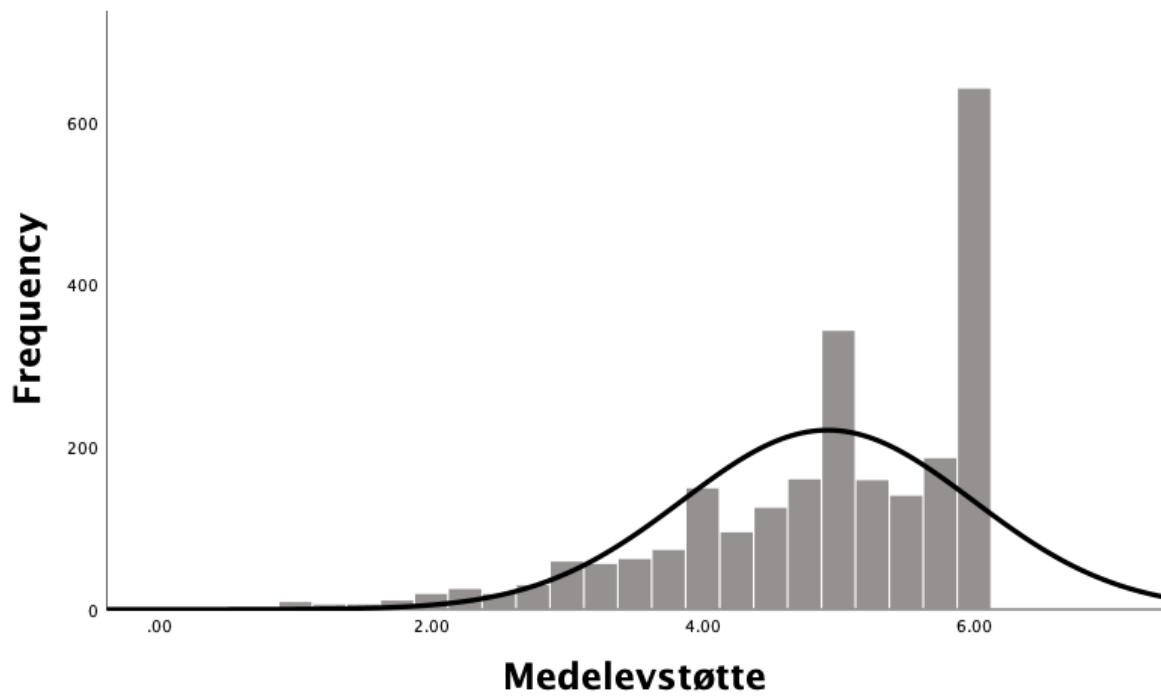
Figur F.2: histogram av frekvens på intensjon om å slutte.



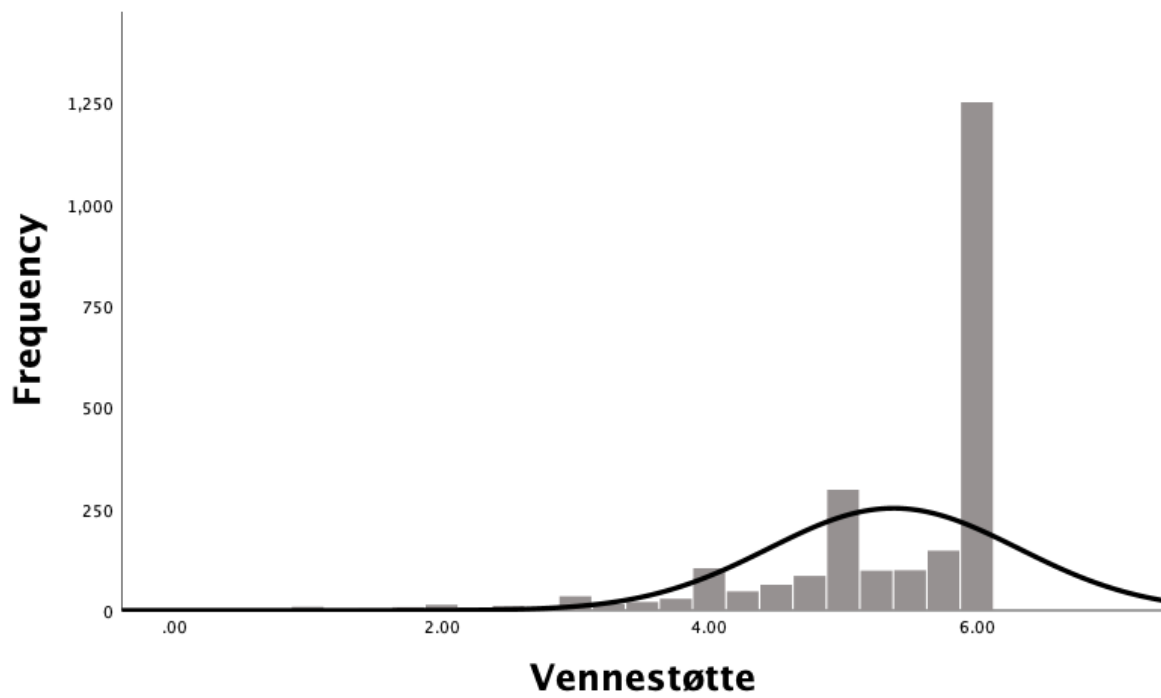
Figur F.3: histogram av frekvens på emosjonell lærerstøtte.



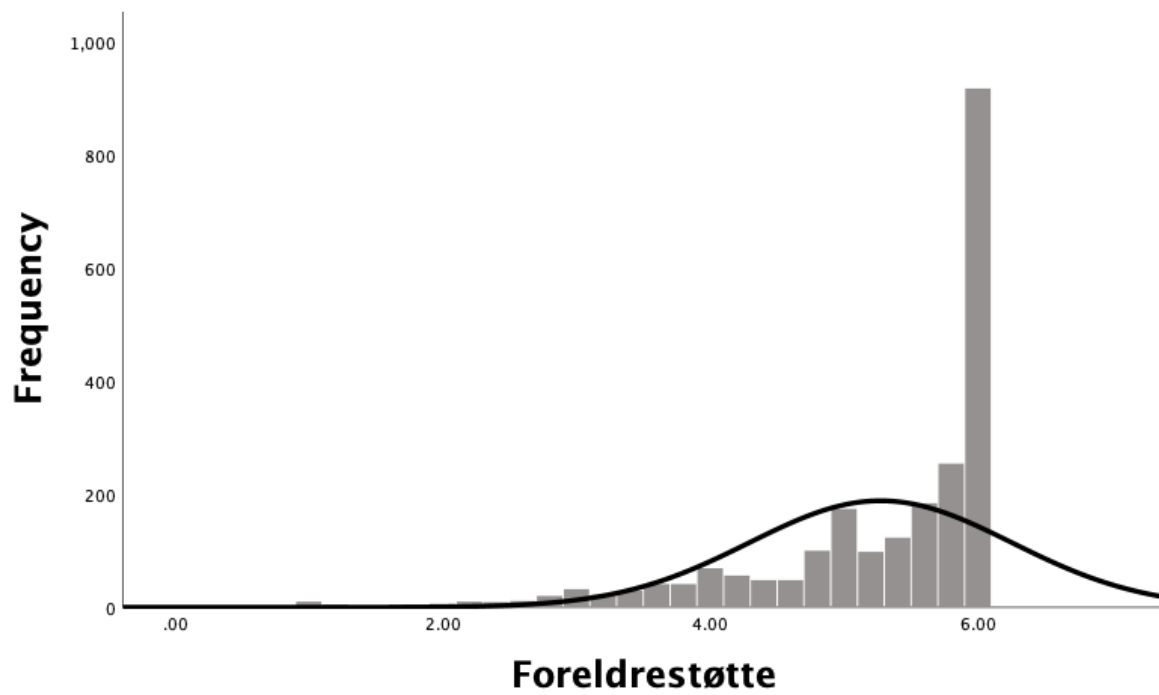
Figur F.4: histogram av frekvens på instrumentell lærerstøtte.



Figur F.5: histogram av frekvens på medelevstøtte.



Figur F.6: histogram av frekvens på vennestøtte.



Figur F.7: histogram av frekvens på foreldrestøtte.

Vedlegg G: Hierarkisk regresjon på transformert opplevd ensomhet

Tabell G.1: Hierarkisk lineær regresjon – transformert ensomhet

Faktorer som forklarer transformert opplevd ensomhet

Variabler	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Konstant	1.64**		1.69**		3.66**	
Mors utdanning høy	-.06**	-.08	-.04	-.05	-.00	-.00
Gutt	-.03	-.02	-.04	.03	-.07*	-.05
Yrkesfag			.09*	.06	-.01	-.01
Gjennomsnitt karakter			-.02	-.03	.01	.01
Emosjonell støtte					.04*	.06
Instrumentell støtte					-.01	-.02
Medelevstøtte					-.27**	-.44
Vennestøtte					-.08**	-.12
Foreldrestøtte					-.07**	-.11
Justert R ²	.01		.01		.30	

Notat. Referansekategorier: mors utdanning lav; jente; studieforberedende.

** p < .01. * p < .05.

