



Per Frostad



Per Egil Mjaavatn

Fra ungdomsskolen til videregående skole Faktorer som predikerer elevers intensjon om å slutte på skolen

Sammendrag

Ved å betrakte bortvalg fra videregående skole som slutt punktet i en prosess rettes oppmerksomheten mot faktorer som går forut for beslutningen om å slutte. I dette prosjektet undersøker vi i hvilken grad faktorer knyttet til erfaringer både på ungdomsskolen og i videregående skole predikerer elevenes intensjon om å slutte før tiden etter et halvt år i VG1. Resultatene viser at elevenes engasjement for skolen, og deres opplevelse av støtte fra foreldre og lærere, er viktige faktorer. Opplevd ensomhet på VGS og elevenes evne til å takle motgang, ser ut til å være de to viktigste faktorene som predikerer hvorfor elever tenker på å slutte.

Summary

By considering early leaving from secondary school as the end point of a process, attention is directed to factors preceding the decision to leave. In this project, we examine to what extent factors related to the students' experiences, both in lower secondary and in upper secondary school, predict their intention to leave school early. The results show that students' engagement to school, and their experience of support from parents and teachers, are important explanatory factors. Loneliness at secondary school and students' ability to cope with stressful life events seems to be the two most important predictive factors in relation to the students' thoughts about leaving.

Per Frostad er utdannet lærer. Han har jobbet som lærer i grunnskolen og som spesialpedagog i Statped-systemet. Hans forskningskompetanse dekker områdene matematikkvansker, inkluderende undervisning og sosial deltakelse for elever med spesielle behov. Han er professor ved NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring, der han underviser på master i spesialpedagogikk.

Per Egil Mjaavatn er utdannet lærer. Han var i 15 år leder for Norsk senter for barneforskning med bred erfaring fra forskning om barn og unges oppvekst og utvikling. Er førsteamanuensis på NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring

Svak gjennomføring i videregående opplæring bekymrer politikere og skolefolk både i Norge og internasjonalt (Markussen, 2011). I Norge har gjennomføringen, definert som fullført og bestått i løpet av 5 år, ligget stabilt på nesten samme nivå siden 1994. Den nyeste statistikken viser at av alle elever som startet i VGS høsten 2010 gjennomførte 72,7%. Gutter gjennomfører i mindre grad enn jenter, 67% mot 78%, og det er store forskjeller mellom fylker. Akershus ligger på topp med 77,9% gjennomføring. Finnmark ligger på bunn med 54,4%. Elever på de studieforberedende programmene gjennomfører i mye større grad (86%) enn elever på de yrkesforberedende programmene (59%) (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Konsekvensene av manglende gjennomføring av videregående skole er store, både for samfunnet og den enkelte. Hernes (2010) estimerer de samfunnsmessige kostnadene til 5 milliarder for hvert årskull; for den enkelte betyr manglende gjennomføring av videregående skole tapte muligheter og økt risiko for et voksenliv utenfor arbeidslivet. Gruppen av elever som ikke klarer å fullføre og bestå i løpet av 5 år deles i den norske statistikken opp i tre undergrupper. Noen elever trenger

lengre tid, og gjennomfører på mer enn 5 år. Om man øker tidsintervallet for registrering til 10 år, vil ytterligere nesten 10% av elevene ha fullført og bestått. Noen elever fullfører, men stryker på eksamener eller fagprøver, og faller dermed utenfor statistikken over de som har gjennomført. Andre elever velger å avslutte skolen før fullført tid. Det er derfor grunn til å tro at frafall i videregående skole forstås best som flere ulike fenomen med delvis ulike forklaringsmekanismer.

For 2010-kullet var 5,4% av elevene fortsatt i videregående opplæring 5 år etter oppstart, 6,7% hadde fullført men ikke bestått, og 15,3% hadde sluttet før fullført løp (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Ulike betegnelser har vært brukt på de elevene som velger å slutte før tiden. Internasjonalt kalles fenomenet ofte for *dropout* (Rumberger, 2011). Markussen, Frøseth, Lødding og Sandberg (2008) har argumentert for at denne betegnelsen kan gi inntrykk av at det å slutte på

skolen før tiden betraktes som noe som ligger utenfor elevenes kontroll, som noe viljeløst. De mener derfor at betegnelsen *bortvalg* er bedre, fordi den tydeliggjør at det å slutte re-presenterer et valg elevene gjør. Det betyr ikke at elevene gjør dette på fritt grunnlag, skolen og andre aktører legger i høy grad føringer for de valgene elevene gjør. Til syvende og sist er det imidlertid den enkelte eleven selv som velger å slutte, i dette valget ligger dermed muligheten for det motsatte valget; å velge å bli.

Bortvalg fra skolen kan betraktes som slutt-punktet i en lang prosess der elevene gradvis mister engasjementet for skolearbeidet (Rumberger (1987, 2011). I dette perspektivet kommer faktorer som påvirker prosessen mot beslutningen om å slutte, i fokus. Ved å kartlegge slike faktorer, og finne effektive tiltak for å redusere dem, vil en kunne påvirke elevene mens de ennå går på skolen, isteden for å sette inn tiltak etter at de har sluttet. En slik tilnærming vil gi en mer proaktiv og offensiv tilnærming til problemet. Det er grunn til å tro at selv om elevene slutter når de går i videregående skole, har prosessen mot avgjørelsen startet på et langt tidligere tidspunkt. Det vil derfor ikke være tilstrekkelig bare å studere forhold i videregående skole om en skal forstå fenomenet.

I dette prosjektet ønsker vi å nærme oss fenomenet *bortvalg* fra videregående skole ut fra en slik prosesstilnærming. Vårt fokus er på elevenes *intensjon* om å slutte på skolen før tiden. Det finnes svært lite forskning med dette som utgangspunkt (Alivernini og Lucidi, 2011), vi tar derfor utgangspunkt i forskning på faktorer som har vist seg å predikere *bortvalg*. Selv om vi studerer intensjon om å slutte, og ikke selve handlingen, har forskning, bl.a. innenfor rammen av Theory of Planned Behaviour (Ajzen, 1991) vist at intensjon om å slutte er en god indikator på det å faktisk slutte (Davis, Ajzen, Saunders og Williams, 2002; Freeney og O'Connell, 2012).

FAKTORER SOM PREDIKERER BORTVALG

En omfattende forskning nasjonalt og internasjonalt har avdekket en rekke faktorer som kan bidra til å forklare *bortvalg*. Ulike forskere har fokusert på ulike faktorer, noe som viser at

bortvalg er en kompleks prosess der mange forhold spiller inn. Vi vil nedenfor kort gjøre rede for noen momenter fra forskningen som danner rammeverket for studien.

Alexander, Entwisle og Kabbini (2001) har på grunnlag av en longitudinell studie, der de fulgte 661 elever helt fra første klasse inn i videregående skole, utviklet en modell der bortvalg beskrives innenfor rammen av en livsløpmodell. Bortvalg beskrives her som en lang prosess preget av stadig synkende engasjement for det skolen står for. I modellen fokuseres tre typer av faktorer: skoleerfaringer (prestasjoner), elevenes personlige ressurser (atferd og holdninger) og foreldrenes bidrag (holdninger og støtte).

Tinto (1993) forklarer bortvalg fra utdanningsinstitusjoner som et samspill mellom bakgrunn og erfaringer fra tidligere skolegang, og opplevelser i den aktuelle institusjonen. Til den første gruppen hører faktorer som familiebakgrunn, evner, tidligere skoleprestasjoner, motivasjon og intensjoner (mål). Når eleven så begynner på en ny skole vil to forhold medvirke til om eleven velger å bli der; en sosial dimensjon som går på om eleven føler seg sosialt inkludert i forhold til både medelever og lærere, og en akademisk dimensjon som går på om eleven oppfatter skolens fag som meningsfulle og forståelige.

Rumberger (2011) har bidratt med en omfattende og sammenfattende modell for bortvalgsprosessen. Han skiller i utgangspunktet mellom to typer av faktorer: individuelle og institusjonelle. De individuelle faktorene deles opp i elevenes bakgrunn (demografi, helse, tidligere erfaringer og prestasjoner), holdninger (mål, verdier, selvoppfatning og forventninger), atferd (engasjement, avvikende atferd, sosial atferd) og resultat (faglig prestasjon, utholdenhet og progresjon). De institusjonelle faktorene består av skolen, hjemmet og samfunnet. Rumberger legger en økologisk forståelse til grunn (Bronfenbrenner, 1979; Steinberg og Morris, 2001), ungdommers utvikling er preget av et samspill mellom individet og konteksten, og dette spillet kan endres over tid. Det er derfor viktig å ha fokus på alle de ulike agentene i dette spillet når en skal forstå et så komplekst fenomen som bortvalg fra skolen.

I norsk sammenheng har Markussen m.fl. gjort et stort arbeid for å kartlegge årsaker til bortvalg. Han sier at forskning både nasjonalt og internasjonalt peker på de samme hovedgrupper av forklaringer (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg og Polesel, 2011; Markussen, 2011). Han deler disse inn i fire hovedtyper. Først peker han på betydningen av ulik sosial bakgrunn. Faktorer som bidrar til å motvirke bortvalg er høy utdanning hos foreldre, positiv holdning og støtte fra foreldre, og en autoritativ foreldrestil. Som andre hovedgruppe nevner han tidligere skoleprestasjoner. Forskning fra mange land viser at de kunnskapene og ferdighetene elevene har med seg før de begynner i videregående opplæring er den enkeltfaktor som best predikerer bortvalg. For det tredje vil elevenes faglige og sosiale engasjement og identifikasjon med skolen være av stor betydning. Selv om ulike forskere operasjonaliserer dette ulikt, vil forhold som innsats og motivasjon være viktige faktorer som motvirker bortvalg, mens fravær, atferdsproblem og det at de unge gruer seg til å gå på skolen vil øke sjansen for bortvalg. Som siste hovedgruppe trekker Markussen fram den konteksten utdanningen foregår innenfor. Fra norsk forskning trekker han fram fylke og utdanningsprogram som eksempel på slike kontekstvariabler.

Elevenes engasjement for skolen, eller snarere mangel på engasjement, har stått sentralt i mye av den senere tids forskning på bortvalg fra videregående skole (Archambault, Janosz, Fallu, og Pagani, 2009). Shernoff og Bempechat (2014, s. 1) hevder for eksempel at "The study of engagement and disengagement has become a primary theoretical model for understanding the dropout phenomenon. For large numbers of youth, dropout is understood to be the culmination of a gradual cycle of withdrawal from schooling". Begrepet *engasjement* er brukt til å beskrive elevenes psykologiske investering i og innsats i forhold til læringsarbeidet. Det blir betraktet som en indre kvalitet, og er dermed ikke lett målbart (Rumberger og Rotermund, 2012).

Elevenes engasjement har vist seg å bli påvirket av det sosiale og pedagogiske klima i skolen (Patrick, Ryan og Kaplan, 2007; Patrick, Kaplan

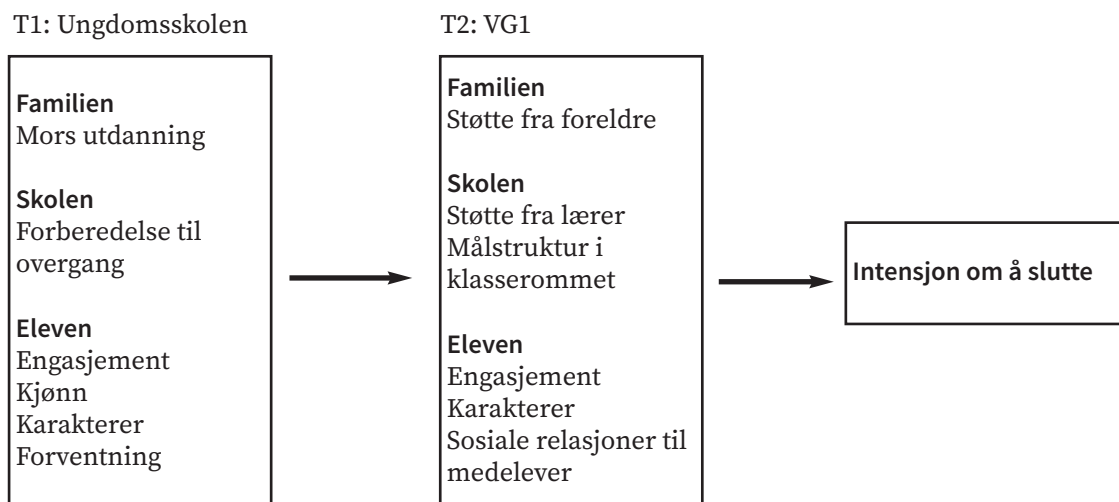


Fig. 1 Studiens design og variabler

og Ryan, 2011). For eksempel er elevene engasjement påvirket av skolens målstruktur (Diseth og Samdal, 2015; Wang og Holcombe, 2010) og sosial støtte fra lærer (Klem og Connell, 2004; Wang og Eccles, 2012). I en omfattende gjennomgang av forskning på området har Fredricks, Blumenfeld og Paris (2004) identifisert tre ulike dimensjoner av fenomenet: *engasjement knyttet til atferd*, som for eksempel innsats i skolearbeidet; *emosjonelt engasjement* som omfatter de affektive reaksjonene på skolen og skolearbeidet og *kognitivt engasjement* som omfatter elevenes innstilling til å jobbe med skolearbeidet. Fredricks, Blumenfeld og Paris (2004, s. 64) beskriver dette som “flexibility in problem solving, preference for hard work, and positive coping in the face of failure”.

STUDIENS HYPOTESER OG DESIGN

Som litteraturgjennomgangen viser beskrives bortvalg som en langvarig prosess som kjennetegnes av gradvis tap av engasjement for skolen. Denne prosessen er påvirket av faktorer knyttet til den enkelte elev så vel som faktorer knyttet til familien og det sosiale og pedagogiske miljøet på skolen. Det er også viktig å fokusere på faktorer som ligger forut for det som skjer i den aktuelle skolen. Med dette som bakgrunn har vi designet en studie der vi følger elevene fra de går i 10. klasse på ungdomsskolen til de slutter etter ordinær tid på

videregående skole. Prosjektet er i oppstartfasen, i denne artikkelen rettes søkelyset mot overgangen fra ungdomsskole til videregående skole, og opplevelsene av oppstarten i videregående skole. Som en indikator på hvor elevene befinner seg i bortvalgsprosessen måler vi i hvor sterk grad elevene har en intensjon om å slutte på skolen. Dette er studiens avhengige variabel. På bakgrunn av litteraturgjennomgangen har vi følgende hypoteser om hva som vil kunne påvirke elevenes intensjon om å slutte på skolen:

- 1 I tråd med bl. a. Tinto (1993) og Markussen (2011) forventer vi at elevenes sosiale bakgrunn, kjønn, karakterer fra ungdomsskolen, motivasjon for skolen i ungdomsskolen, forberedelse og forventninger til å gjennomføre VGO (mål), vil predikere deres intensjon om å slutte på skolen i VG1.
- 2 I tråd med bl.a. Rumberger (2011) forventer vi at den støtte elevene opplever hjemmefra vil predikere deres intensjon om å slutte på skolen i VG1.
- 3 I tråd med bl.a. Rumberger (2011) og Markussen (2011) forventer vi at elevenes opplevelse av sosial og faglig støtte fra lærer, samt opplevelse av det faglige miljøet, vil predikere deres intensjon om å slutte på skolen i VG1.
- 4 I tråd med bl.a. Shernoff og Bempechat (2014) og Markussen (2011) forventer vi at elevenes engasjement for skolen og karakterer, vil predikere deres intensjon om å slutte på skolen

i VG1.

- 5 *I tråd med Tinto (1993) forventer vi at elevenes opplevelse av det sosiale miljøet vil predikere deres intensjon om å slutte på skolen i VG1.*

Figur 1 viser et skjematisk oppsett av variabler i modellen. I metodeseksjonen vil vi gå nærmere inn på operasjonaliseringer og analysestrategi.

METODE

Utvalg

Prosjektet er gjennomført som to runder med spørreskjemaundersøkelser. Første gang våren 2015 da elevene gikk i 10. klasse (T1) og andre gang november/desember 2015 i Vg1 (T2). Utvalget er hentet fra skoler Sør-Trøndelag, og er et samarbeid med Sør-Trøndelag fylkeskommune. Ved T1 ble det trukket ut 11 ungdomsskoler fra tre kommuner i fylket. Ved disse ungdomsskolene gikk det 1422 elever i 10. klasse, 1181 av disse besvarte spørreskjemaet, en svarprosent på 83. Høsten 2015 besto utvalget av alle elever i Vg1 ved 13 videregående skoler. Fra det opprinnelige utvalget på 1422 besvarte 1025 elever skjemaet, noe som gir en svarprosent på 72. Utvalget må betraktes som et bekvemmelighetsutvalg (McQueen og Knussen, 2006). Elevenes foreldre ble informert om undersøkelsen og elevene selv fikk på forhånd beskjed om at det var frivillig å delta og at de kunne trekke seg underveis. For elever under 16 år ble det ved første datainnsamling innhentet samtykke fra foresatte. Prosjektet ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig data-tjeneste (NSD).

Datainnsamlingen ble gjennomført med papirbasert spørreskjema og ble administrert av personer tilknyttet prosjektet.

Instrumenter

Avhengig variabel

Den avhengige variabelen *Intensjon om å slutte er målt* med 10 påstander som alle uttrykker at eleven tenker på å slutte på skolen. Påstandene er basert på Valås (2001), Vallerand mfl. (1992), samt egne påstander. Høye verdier på variabelen tolkes som at eleven er i ferd med å miste sitt engasjement for skolen og er på vei mot en beslutning om bortvalg. Eksempler på påstander: *Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på denne*

skolen, Jeg lurer på om det er noen vits i å fortsette på skolen. Det ble laget en sumskåre ved å beregne gjennomsnittet på de fire utsagnene. Variabelen har dermed en variasjonsbredde fra 1-6. Denne prosedyren er fulgt ved alle variablene som er basert på flere påstander (sammensatte mål). Indre konsistens $\alpha = 0,88$.

Uavhengige variabler

T1 - Familien

Mors utdanningsnivå ble målt på en 5 delt skala (OECD, 2009). Her er laveste nivå bare grunnskole, høyeste nivå er universitets/høgskoleutdanning ut over 3 år. Dette er den samme inndelingen som er brukt i PISA-spørreskjemaet.

T1 - Skolen

Vi samlet en rekke opplysninger om *forberedelse* til overgangen til VGS. I denne sammenhengen har vi tatt med en variabel, nemlig om elevene var fornøyd med informasjonen de hadde fått om VGS. Den ble målt som en dikotom variabel med ett spørsmål: *Synes du at du har fått god nok informasjon fra skolen til å kunne velge linje på VGS?* Svaralternativene var 1=Nei og 2=Ja.

T1 - Eleven

Elevenes *emosjonelle engasjement* for skolen er operasjonalisert som indre motivasjon, og ble målt ved hjelp av fire utsagn hentet fra Deci & Ryan (1985) og fra Vallerand mfl. (1992). Eksempler på utsagn er *Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene og Fagene vi har på skolen interesserer meg.* Elevene svarte ved å angi grad av enighet på en 6-delt skala hvor 1=*Helt usant* og 6=*Helt sant*. Indre konsistens var god ($\alpha = 0,90$).

Karakterer ble målt som grunnskolepoeng rapportert fra registerdata. Variabelen har en variasjonsbredde på 10-60.

Elevenes forventninger om å gjennomføre VGS (mål) ble målt med ett spørsmål: *På skalaen fra 1 til 10, hvor sikker er du på at du vil komme til å fullføre videregående skole?*, hvor 1 var *Ikke sikker i det hele tatt* og 10 var *Helt sikker*.

T2 - Familien

Støtte fra foreldre ble målt med 6 påstander som alle uttrykker at eleven oppfatter sine for-

eldre som støttende. Eksempler på påstander: *Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer, Foreldrene mine er interessert i skolearbeidet mitt.* Elevene tok stilling til i hvilken grad påstandene passet for dem på en skala fra 1-6. Spørsmålene bygger på en skala utviklet av Malecki og Demary (2002). Indre konsistens var god ($\alpha = 0,87$).

T2 - Skolen

Det diskuteres i litteraturen om støtte fra lærer kan beskrives som et flerdimensjonalt fenomen eller om den beskrives best ved hjelp av én underliggende kvalitet (Downer, Stuhlman, Schweig, Martínez og Ruzek, 2015). Pianta, Hamre og Mintzc (2010) opererer for eksempel med en tredeling: emosjonell støtte, faglig støtte og klasseromsorganisering. I tråd med dette konstruerte vi to skalaer; en for emosjonell støtte fra lærer og en for faglig støtte fra lærer. Begge skalaene besto av fire påstander og ble besvart på en skala fra 1-6. Påstandene bygger på Malecki og Demary (2002). Eksempler på påstander: *Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg og Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte* (emosjonell støtte); *Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner og Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår* (faglig støtte). En faktoranalyse viste imidlertid en klar enfaktorstruktur, det ble derfor laget en sumvariabel for lærerstøtte basert på alle 8 påstandene. Skalaen har en variasjonsbredde på 1-6, indre konsistens er god ($\alpha = 0,92$).

Målstruktur i klasserommet ble i tråd med Patrick, Kaplan og Ryan (2011) målt med to variabler; læringsorientert og prestasjonsorientert målstruktur. I et klasserom preget av en læringsorientert målstruktur anerkjenner læreren elevenes innsats og læring ut fra eget ståsted, forståelse er viktig og det å gjøre feil er en naturlig del av å lære (Skaalvik og Skaalvik, 2013). I motsetning til dette vil et prestasjonsorientert klasserom være preget av vektlegging av prestasjon, karakterer og sammenligning mellom elevene. En er opptatt av resultat på standardiserte tester og å kunne vise til gode resultater utad (Skaalvik og Federici, 2016). Læringsorientert målstruktur ble målt med 4 påstander som ble besvart på en skala fra 1-6. Eksempler på påstander: *Det som betyr noe i*

klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene, Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du lærer av det. Variasjonsbredde er 1-6 og indre konsistens $\alpha = 0,71$.

Prestasjonsorientert målstruktur ble på samme måte målt ved hjelp av 4 påstander som ble besvart på en skala fra 1-6. Eksempler på påstander: *Det viktigste i klassen vår er å få gode karakterer, Det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen.* Variasjonsbredde er 1-6 og indre konsistens $\alpha = 0,89$.

Påstandene til skalaene for målstruktur er hentet fra Midgley m.fl. (2000).

T2 - Eleven

Elvenes engasjement for skolen ble i tråd med Fredricks, Blumenfeld og Paris (2004) operasjonalisert som et flerdimensjonalt fenomen. *Engasjement knyttet til atferd ble målt som innsats i skolearbeidet og skulking.*

Innsats ble målt som en sumvariabel som består av 4 påstander hvor 3 uttrykker at eleven jobber godt med skolefagene, en det motsatte. Den siste blir snudd før det lages en sumskåre. Skalaen ble konstruert for dette prosjektet. Eksempler på påstander: *Jeg jobber godt med oppgavene vi får på skolen, Jeg følger godt med i timene på skolen, Jeg slurver mye med skolearbeidet mitt.* Variasjonsbredde er 1-6 og indre konsistens $\alpha = 0,78$

Skulking ble målt ved ett spørsmål: *Hvor mange ganger har du skulket skolen dette skoleåret?* med svaralternativene: 1=Aldri, 2=1-5, 3= 6-10, 4=Over 10. Vi vil i analysene med forsiktighet bruke dette som en kontinuerlig variable.

Emosjonelt engasjement ble som elevenes indre motivasjon for skolearbeidet. Indre motivasjon ble målt på samme måte som ved T1.

Kognitivt engasjement ble i tråd med Fredricks, Blumenfeld og Paris (2004) målt som elevens evne til å takle motgang i skolearbeidet. Det begrepet som oftest brukes på slike prosesser er "coping" som kan beskrive hvilke strategier elever bruker for å takle problemer (Skinner og Welborne, 1997). Begrepet kan imidlertid også brukes om en elevs generelle kapasitet til å

møte motgang. Schroder og Ollis (2013) bruker begrepet innenfor rammen av hjelpeløshet-/amotivasjonsteori. Når en står overfor et problem vil en kunne utvikle en følelse av at en ikke har noe å stille opp med, uansett hva en gjør vil ikke det avhjelpe problemet, Har en kommet i en slik posisjon har en utviklet en følelse av håpløshet og amotivasjon. Coping er de ressurser en kan mobilisere for å motvirke en slik tilstand (Schroder og Ollis, 2013).

Coping ble målt ved hjelp av 5 påstander hentet fra The Coping Competence Questionnaire (Schroder og Ollis, 2013). Instrumentet er opprinnelig på 12 påstander, vi har her brukt de 5 påstandene med de høyeste faktorladningene og de høyeste item-total korrelasjonene i den originale studien. Alle påstandene er negativt formulert og blir snudd før en lager en sum-skåre. Eksempler på påstander: *Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine, Når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til.* Indre konsistens $\alpha = 0,86$, variasjonsbredde 1-6.

Karakterer ble målt som summen av egenrapporterte karakterer på siste prøve i fagene norsk, matematikk og engelsk. Variabelen har en variasjonsbredde på 3-18.

Ensomhet ble målt med 4 påstander hentet fra en norsk versjon av The Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire (Asher & Wheeler, 1985; Valås, 1999). Eksempler på påstander: *Jeg har ingen venner på skolen, Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene.* Indre konsistens $\alpha = 0,86$, variasjonsbredde 1-6.

ANALYSER

For å sikre validiteten på de sammensatte målene (variabler målt med flere påstander) kjørte vi innledningsvis eksplorerende faktoranalyser.

For å finne ut i hvilken grad de uavhengige variablene målt på T1 og T2 predikerer den avhengige variabelen *Intensjon om å slutte* brukte vi hierarkisk regresjon (Wampold & Freund, 1987), som er en form for regresjonsanalyse der de uavhengige variablene legges inn i trinn basert på en teoretisk modell. Vi la inn variablene i fem trinn svarende til studiens

fem hypoteser. På denne måten får en testet hvor mye varians i den avhengige variablene de uavhengige variablene på hvert trinn forklarer, ut over de som er lagt inn på foregående trinn. En får dermed også et bilde på hvor mye hver av hypotesene bidrar med ut over de forutgående. Før vi kjørte regresjonen foretok vi en deskriptiv analyse av alle variablene.

RESULTATER

Faktoranalysene ble gjennomført ved at vi først analyserte alle sammensatte mål ved T1 i en faktoranalyse og deretter alle sammensatte mål ved T2 i en annen. Vi brukte eksplorerende faktoranalyse med oblikk (oblimin) rotasjon. Ved T1 er det bare variabelen *Indre motivasjon* som er et sammensatt mål. Faktoranalysen for denne ga en enfaktorstruktur med 78% forklart varians, alle ladninger var over .85. Den andre faktoranalysen besto av i 8 variabler (sammensatte mål) med i alt 39 påstander (for detaljer, se metode). Faktoranalysen ga en klar 8-faktorstruktur hvor påstandene ladet på de forventede latente variablene. Ingen av påstandene hadde ladninger over .30 på uventede variabler. Faktorladningene var, med unntak av en på .53, .60 eller større. De 8 faktorene forklarte 66% av variansen i de 39 påstandene. Tabell 1 viser bivariate korrelasjoner mellom de aktuelle variablene. Alle uavhengige variabler, unntatt *Kjønn*, korrelerer signifikant med den avhengige variabelen. Fra målingen ved T1 ser vi at de uavhengige variablene *Karakterer US*, *Mors utdanningsnivå*, *Forventning til VGS*, *Info om VGS* og *Indre motivasjon US* har en signifikant negativ korrelasjon med den avhengige variabelen. Dvs. at elever som har høye verdier på disse variablene har lave verdier på variabelen intensjon om å slutte på VGS. På T2 finner vi signifikante og negative korrelasjoner mellom alle de uavhengige variablene og den avhengige, unntatt *Målstruktur-prestasjon VGS*, *Skulk VGS* og *Ensomhet VGS*. Høye verdier på disse tre variablene går sammen med høye verdier på variabelen intensjon om å slutte på skolen, høye verdier på de øvrige går sammen med lave verdier på intensjonen om å slutte. Av de faktorene som har negativ sammenheng med intensjonen om å slutte, har *Lærer støtte* på VGS og *Coping* de høyeste korrelasjonene med den

Per Frostad og Per Egil Mjaavatn

Variabler	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Intensjon om å slutte	1,49	0,71	-.03	-.22**	-.10**	-.31**	-.24**	-.30**	-.36**	-.41**	-.38**	.12**	-.40**	.36**	-.35**	-.43**	-.22**	.54**	
Uavhengige variabler:																			
1. Kjønn	-	-	-	-.25**	-.02	-.06	.04	-.08*	-.03	.11**	.04	.09*	.03	.01	-.15**	.02	-.12**	.35**	
2. Grunnskolepoeng	42,97	7,53	-	.39**	.25**	.01	.41**	.09**	-.03	-.06	.05	.07*	-.20**	.27**	-.06*	.69**	.04		
3. Mors utdanningsnivå	3,21	0,88	-		.11**	-.05	.20**	.13**	-.06	-.05	-.02	-.01	.08*	-.05	.22**	.02			
4. Forventning til VGS	9,40	1,24	-			.10**	.22**	.28**	.12**	.12**	.04	.14**	-.13**	.26**	-.16**	.18**	.10**		
5. Info om VGS	1,78	0,42	-				.18**	.18**	.19**	.10*	-.05	.11**	-.10**	.14**	-.16**	.07	.17**		
6. Indre motivasjon US	3,27	1,11	-					.25**	.17**	.17**	.15**	.44**	-.20**	.37**	-.09**	.32**	.09**		
7. Foreldrestøtte VGS	4,87	0,98	-						.38**	.28**	.03	.25**	-.23**	.34**	-.23**	.11**	.22**		
8. Lærerstøtte VGS	4,33	0,97	-							.58**	-.06*	.45**	-.21**	.32**	-.19**	.12**	.30**		
9. Målstruktur-læring VGS	4,63	0,94	-								.13**	.43**	-.16**	.28**	-.19**	.02	.20**		
10.Målstruktur-prestasjon VGS	3,36	1,16	-									.09**	.00	.10**	.11**	-.01	-.20**		
11.Indre motivasjon VGS	3,69	1,08	-										-.23**	.48**	-.12**	.24**	.18**		
12.Skulk VGS	1,22	0,53	-											-.34**	.15**	-.22**	-.14**		
13. Innsats VGS	4,41	0,91	-												.18**	.39**	-.16**		
14.Coping VGS	4,32	1,15	-													.16**	-.31**		
15. Karakterer VGS	12,41	2,31	-															-.05	
16.Ensomhet VGS	1,36	0,74	-																-

Kjønn ble kodet jenter = 1, gutter =2. Høy skår betyr mye av egenskapen. For variasjonsbredde på de enkelte variablene, se metode. Variablene 1-6 er målt ved T1, variablene 7-16 er målt ved T2. n=1024, *p<.05 **p<.01

Tabell 1. Gjennomsnitt, standardavvik og korrelasjoner mellom avhengig og uavhengige variabler

avhengige variabelen, hhv $-.41$ og $-.43$. Av de faktorene som har positiv korrelasjon med den avhengige variabelen slår *Ensomhet* klart sterkest ut, med en korrelasjon på $.54$. Vi finner som forventet korrelasjoner mellom de uavhengige variablene. Den høyeste korrelasjonen finner vi mellom *Lærerstøtte* og en *Læringsorientert målstruktur i klassen* ($r=.58$).

Ingen av korrelasjonene mellom de uavhengige variablene er imidlertid så høye at de representerer et problem i forhold til multikolaritet (dvs.korrelasjoner mellom uavhengige variabler over $.80$, Field, 2013). Vi kjørte likevel en kolaritetsanalyse som ga verdier for VIF på $1,6$ eller lavere, noe som er langt unna bekymringsgrensen på 10 (Myers, 1990).

Trinn	Variabler	Forklart varians	Tillegg
1 US	Kjønn Karakterer US Mors utdanningsnivå Forventning til VGS Info om VGS Indre motivasjon US	21,0%	
2 VGS	Foreldrestøtte VGS	26,2%	5,2%
3 VGS	Lærerstøtte VGS Målstruktur-læring VGS Målstruktur-prestasjon VGS	33,8%	7,6%
4 VGS	Indre motivasjon VGS Skulk VGS Innsats VGS Coping VGS Karakterer VGS	43,9%	10,1%
5 VGS	Ensomhet VGS	55,6%	11,7%

Tabell 2. Andel forklart varians – hierarkisk regresjon med Intensjon om å slutte som avhengig variabel

Tabell 2 viser andelen forklart varians i den avhengige variabelen for hvert av trinnene i regresjonsanalysen. De uavhengige variablene knyttet til den første hypotesen forklarte 21,0% av variansen i deres tanker om å slutte på VGS. I andre trinn la vi i tillegg inn *Foreldrestøtte* på VGS, denne variabelen forklarte ytterligere 5,2% av variansen. Skolevariablene på VGS i trinn 3 bidro ytterligere med 7,6% forklart varians, og variablene som målte elevenes engasjement og karakterer i trinn 4 med 10,1%. Endelig ser vi at variabelen *Ensomhet* i trinn 5 øker andelen forklart varians med hele 11,7% på toppen av det som er forklart av de uavhengige variablene i de fire første trinnene. Det betyr at både elevenes engasjement og følelse av ensomhet på skolen er av svært stor betydning for elevenes intensjon om å slutte, noe som også går fram av de bivariate korrelasjonene. Med alle de uavhengige variablene lagt

Variabler	β	sig
Kjønn	.01	.68
Karakterer US	-.10	.01
Mors utdanningsnivå	-.03	.21
Forventning til VGS	-.14	.00
Info om VGS	-.06	.02
Indre motivasjon US	-.08	.01
Foreldrestøtte VGS	-.07	.02
Lærer støtte VGS	-.07	.04
Målstruktur-læring VGS	-.07	.04
Målstruktur-prestasjon VGS	.05	.06
Indre motivasjon VGS	-.13	.00
Skulk VGS	.15	.00
Innsats VGS	.03	.45
Coping VGS	-.19	.00
Karakterer VGS	.03	.37
Ensomhet VGS	.38	.00

Tabell 3. Standardiserte regresjonskoeffisienter (etter at alle uavhengige variabler var lagt inn i den hierarkiske modellen) til hver av de uavhengige variablene opp mot *Intensjon om å slutte*

inn i modellen forklarte vi 55,6% av variansen i *Intensjon om å slutte*.

Tabell 3 viser de standardiserte regresjonskoeffisientene til hver av de uavhengige variablene slik det så ut når alle variablene var lagt inn. Merk at disse koeffisientene er bidraget til hver av de uavhengige variablene, kontrollert for bidraget til alle andre. En vil derfor se at tallene her avviker fra de bivariate korrelasjonene, og at noen uavhengige variabler ikke lengre gir signifikante bidrag til å forklare elevenes intensjon om å slutte. Denne analysen gir derfor grunnlag for å avgjøre hvilke av de uavhengige faktorene som relativt sett er viktigst.

Det fremgår av tabellen at fire av de fem faktorene som er målt på ungdomsskolen gir signifikante bidrag. Karakterer er viktig, men enda viktigere er elevenes holdning til å gjennomføre VGS (mål). Informasjon om VGS og motivasjon slår også klart ut.

Av de faktorene som er målt på VGS ser vi at støtte fra foreldre slår positivt ut (går sammen med lave verdier på intensjon om å slutte). Av skolevariablene er lærerstøtte viktig, det samme er målstruktur. En læringsorientert målstruktur slår positivt ut. Av de faktorene som er tenkt å måle elevenes engasjement ser motivasjon ut til å være viktig på den positive siden, mens skulk slår kraftig ut motsatt vei. Elevenes egenrapporterte innsats mister forklaringskraft når en kontrollerer for effekten av de andre uavhengige variablene. Coping slår svært sterkt ut, og er den faktoren med nest sterkest forklaringskraft. Karakterer på videregående bidrar ikke signifikant ut over det karakterer på ungdomsskolen bidrar med. Dette er ikke så overraskende ettersom disse to uavhengige variablene er sterkt korrelerte. Den variabelen som slår sterkest ut i hele modellen er elevenes opplevelse av sosial tilhørighet, her målt ved den negative varianten *ensomhet*.

DRØFTING

Artikkelen rapporterer fra et prosjekt som tar sikte på følge et kull elever fra ungdomsskolen gjennom videregående skole. I denne omgang har vi sett på hvordan faktorer på ungdomsskolen og i starten av videregående skole

påvirker elevenes tanker om å slutte på skolen. I prosjektet studeres bortvalg fra videregående skole som en prosess, vi ønsker gjennom en longitudinell undersøkelse å kartlegge faktorer på individ- og institusjonsnivå som kan kaste lys over denne prosessen.

Det er viktig å være klar over at vi har målt intensjon om å slutte, ikke det å faktisk slutte. Selv om forskning viser at det er en klar sammenheng mellom intensjon og handling på dette området (Freeney og O'Connell, 2012), vil det likevel være slik at elever kan velge å bli selv om de har sterke ønsker om å slutte. Ajzen (1991) viser i sin teori at flere forhold avgjør om intensjon om handling omsettes til faktisk handling. For det første vil individets oppfatning av konsekvensene av handlingen spille en rolle i tillegg til individets oppfatning av selve handlingen. Videre vil oppfatning av sosiale normer mot handlingen spille en rolle, og endelig vil individets oppfatning av kontroll over handlingen telle med. Denne studien gir ikke grunnlag for å trekke konklusjoner mht kausalitet mellom de uavhengige variablene og intensjon om å slutte, men sammenhenger som er funnet her kan gi et refleksjonsgrunnlag for skolene i arbeidet med å redusere tidlig bortvalg.

Tidligere forskning (Markussen, 2011) har vist at den kunnskapen (målt som karakterer) elevene har med seg fra ungdomsskolen er den viktigste enkeltfaktor som forklarer bortvalg i VGS. Vi finner på samme måte at karakterer fra US er en viktig faktor. I tillegg fant vi imidlertid et klart utslag av tre andre faktorer målt på US, som vi tenker skolene kan merke seg og som det er mulig å gjøre noe med. For det første slår informasjon om VGS ut slik at de som uttrykker at de er fornøyd med informasjonen i mindre grad tenker på å slutte. I vårt materiale var 22% ikke fornøyd med den informasjonen de fikk da vi spurte dem på ungdomsskolen, da vi ba dem om å tenke tilbake etter at de hadde begynt på VGS, uttrykte 33% at de ikke var fornøyd.

Videre ser vi at elevenes tanker om de kommer til å gjennomføre VGS mens de går på ungdomsskolen slår sterk ut. Begge disse variablene handler om det arbeidet som gjøres på ungdomsskolen i forhold til å forberede elevene på tida i VGS. En kan på grunnlag av våre funn reise spørsmålet om det kan gjøres mer for å

forberede elevene på overgangen, både med hensyn til den informasjonen de får, og ikke minst i forhold til å få dem til å gå tida i VGS i møte med mer optimisme og glede.

Støtte fra foreldre på VGS er en faktor som korrelerer negativt med elevenes intensjon om å slutte. Det er viktig at dette også formidles til foreldrene fra skolens side, slik at arbeidet mot frafall kan være en felles innsats i skole-hjemsamarbeidet.

Ut fra korrelasjonsanalysen var det ikke uventet at kjønn ikke har signifikant forklaringskraft opp mot den avhengige variabelen i regresjonsanalysen. Forskning (Markussen, 2011) viser imidlertid at gutter i mye større grad enn jenter slutter før tiden i VGS. Når dette ikke reflekteres i sammenhengen mellom intensjon om å slutte og kjønn er derfor det i første omgang overraskende. Går en litt dypere inn i forskningslitteraturen ser en imidlertid at det relativt større frafallet hos gutter i forhold til jenter nok i stor grad henger sammen med strukturelle forhold på et senere tidspunkt i forløpet (spesielt overgangen skole-lære etter VG2 på yrkesfaglige studieprogram) (Vogt, 2008). Tall fra Sør-Trøndelag fylkeskommune viser at 4,3% av guttene og 5,0% av jentene sluttet i løpet av VG1 det skoleåret vi samlet data (elever som sluttet før 1.10 er ikke tatt med i denne statistikken). Vår studie og registerdata fra faktisk slutting bekrefter altså at slutting i løpet av VG1 ikke ser ut til å ha en kjønnsdimensjon.

Alle de tre skolevariablene på T2 ser ut til å ha sammenheng med den avhengige variabelen. Lærer støtte er en faktor å merke seg. Vi fikk i vårt materiale ikke fram ulike dimensjoner ved denne variabelen, noe som kan skyldes måten vi har målt den på, men som også kan skyldes at elever ikke skiller mellom ulike former for støtte fra læreren sin. Kanskje er det slik at elever enten opplever læreren som en støttende person, eller ikke støttende? Teoretisk er det imidlertid interessant å skille mellom emosjonell og faglig støtte, vi trenger mer forskning her for å få mer kunnskap om eksakt hvordan de ulike typene støtte kan slå ut.

I tillegg til lærer støtte fant vi et utslag for målstruktur i klasserommet. Elever som oppfatter en læringsorientert målstruktur har i mindre grad tanker om å slutte enn elever som opp-

lever en prestasjonsorientert målstruktur. Det kan være grunn til å spørre om den sterke vektlegging en finner i skolen i dag på prestasjon og sammenligning (Kjærnsli og Olsen, 2013; Falch, Bensnes og Strøm, 2016) vil stimulere lærerne mot prestasjonsorientering i større grad enn mot læringsorientering. Om det er tilfelle, vil det også kunne gå ut over elevenes engasjement for skolen, for eksempel indre motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2013), innsats (Wolters, 2004), i tillegg til deres følelse av tilhørighet (Walker, 2012) og positive relasjoner til medelever og lærere (Polychroni, Hatzichristou og Sideridis, 2012). Alt dette er faktorer som vil kunne påvirke deres intensjon om å slutte. Av de fire variablene som var tenkt å måle elevenes engasjement fikk vi signifikante utslag for indre motivasjon, skulk og coping i den endelige modellen. Men også innsats har en klar sammenheng med intensjon om å slutte i den bivariate analysen, uten at denne faktoren bidro med forklart varians ut over de to andre. Indre motivasjon handler om elevenes glede over læringsarbeidet, og styrkes ved opplevd kompetanse, tilhørighet og autonomi (Deci og Ryan, 1985). Indre motivasjon svekkes ved sosial sammenligning og prestasjonsfokus (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Elever som rapporterer at de skulker tenker i større grad på å slutte enn de som ikke gjør det. I en nylig publisert kunnskapsoversikt over effektive tiltak mot frafall i videregående skole (Lillejord m.fl., 2015) ble tiltak mot skulk trukket fram som ett av tiltakene som har dokumentert effekt. En av studiene som trekkes fram er Aflalo og Gabay (2012) der oppmøtekoordinatorer følger opp risikoutsatte elever. Studien bygger på forskning som viser betydningen av sosial støtte og tett oppfølging av elevene. I sin natur er dermed dette tiltaket noe annet enn den nylig innførte 10% regelen om oppmøte i enkeltfag i VGS (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Elevenes evne til å møte motgang, *Coping* slo svært kraftig ut. Det har så vidt vi vet ikke vært undersøkt tidligere hvordan elevenes evne til å stå imot problemer og motgang kan påvirke bortvalgsprosessen. Vi mener derfor at dette er et funn å merke seg. Kan skolen bidra til å påvirke denne egenskapen hos elevene? Det er

kjent at særlig jenter i denne aldersgruppen rapporterer om stor grad av psykiske problemer (NOVA, 2015), og en kan derfor spørre seg om det har blitt for sterkt problemfokus og for lite problemløsningsfokus i denne aldersgruppen. Ensomhet var den faktoren som hadde størst forklaringskraft i regresjonsmodellen. Dette har også i en tidligere studie vist seg å være en viktig forklaring til intensjon om å slutte (Frostad, Pijl og Mjaavatn, 2015; Mjaavatn og Frostad, 2014) og validiteten til dette funnet blir dermed med dette styrket. Det er i dag heldigvis rettet mer oppmerksomhet mot sosiale relasjoner mellom elever i VGS, og skoler over hele landet har satt i gang tiltak for å styrke det sosiale samholdet mellom elevene. Det pågår også for tiden utprøving av en rekke spennende tiltak på dette området (for eksempel VIP Makerskap, Drømmeskolen). Resultatene i det prosjektet vi rapporterer fra her viser at dette er et viktig satsingsområde i arbeidet for å redusere bortvalg fra videregående skole. Data i dette prosjektet bygger på elevenes egne subjektive oppfatninger av forhold i skolen. Det kan stilles spørsmål ved om dette gir et riktig bilde av det vi har kalt skolevariablene, og om det ikke hadde vært bedre å kartlegge læringsmiljøet ved å beskrive strukturer, innhold og undervisning mer deskriptivt. Intensjonen i dette prosjektet er imidlertid å ta utgangspunkt i elevperspektivet. Det er elever som opplever skolen. Skolenes strukturer og læreres intensjoner trenger ikke nødvendigvis å oppleves likt av alle (Haug, 2017). Og det er elevenes opplevelse som til syvende og sist vil føre til om de velger å være eller velger å slutte.

Referanser

- Aflalo, E., & Gabay, E. (2012). An information system for dropout prevention. *Education and Information Technologies*, 17(2),
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Kabbini, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school.

- Teachers College Record*, 103, 760–882.
- Alivernini, F. & Lucidi, F. (2011). relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104, 241-252.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J-S. & Pagani, L. S. (2009) Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Asher, S.R. & Wheeler, V.A. (1985). Children's loneliness: a comparison of rejected and neglected peer status, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 500–505.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 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.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Diseth, Å. & Samdal, O. (2015). Classroom Achievement Goal Structure, School Engagement, and Substance Use Among 10th Grade Students in Norway. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(4), 267–277.
- Downer, J.T., Stuhlman, M., Schweig, J., Martínez, J.F. & Ruzek, E. (2015) Measuring effective teacher-student interactions from a student perspective: A multi-level analysis. *Journal of Early Adolescence*, 35(5-6), 722-758.
- Falch, T., Bensnes, S. & Strøm, B. (2016). *Skolekvalitet i videregående opplæring Utarbeidelse av skolebidragsindikatorer og mål på skolekvalitet*. SØF-rapport nr. 01/16.
- Fall, A-M. & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interaction between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35, 787-798.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. 4. utgave. London: Sage.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Freeney, Y. & O'Connell, M. (2012). The predictors of the intention to leave school early among a representative sample of Irish second-level students. *British Educational Research Journal*, 38(4), 557–574.
- Frostad, P., Pijl, S. J. & Mjaavtn, 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.
- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *FOU i praksis*, 1, 41-61.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein*. Oslo: Fafo.
- Kjærnsli, M. & Olsen, R. (2013). *Fortsatt en vei å gå. Norske skoleelevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N. & Polesel, J. (red.) (2011). *School Dropout and Completion. International Comparative Studies in Theory and Policy*. New York: Springer.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O.J., Gauge, T.E., Homme, A.D., Manger, T., Kirkebøen, L.J. & Dandsør, A.M.J. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskaps-senter for utdanning, www.kunnskaps-senter.no.
- Malecki, C. K. & Demary, M. C. (2002). Measuring perceived social support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1– 18.

- Markussen, E.
(2011). Frafall i videregående opplæring – i Norge og andre land. *Bedre Skole* nr. 1, 10-15.
- Markussen, E., Frøseth, M.W., Lødding, B. & Sandberg, N.
(2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. NIFU STEP, Rapport 13/2008.
- Markussen, E., Frøseth, M.W. & Sandberg, N.
(2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225–253.
- McQueen, R.A. & Knussen, C.
(2006). *Introduction to Research Methods and Statistics in Psychology*. Harlow: Pearson.
- Midgley, C., Maehr, M.L., Hruda, L.Z.
Anderman, E. Anderman, L., Freeman, K.E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M.J., Nelson, J., Roeser, R. og Urdan, T.
(2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. The University of Michigan.
- Mjaavatn, P.E. & Frostad, P.
(2014). Tanker om å slutte på videregående skole. Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*, 1, 47-55.
- Myers, R.
(1990). *Classical and modern regression with applications*. 2.utgave. Boston, MA: Duxbury.
- NOVA
(2015). *Ungdata. Nasjonale resultater 2014*. NOVA Rapport 7/15. Oslo: NOVA
- OECD
(2009). *OECD Programme for International Student Assessment, Studentsquestionnaire Paris*: OECD.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A.
(2007). Early Adolescents' Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs, and Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M.
(2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367–382.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Mintz, S. L.
(2010). *Classroom Assessment Scoring System manual–Upper elementary*. Charlottesville: University of Virginia.
- Polychroni, F., Hatzichristou, C., & Sideridis, G.
(2012). The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 207–217.
- Rumberger, R.W.
(1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57, 101-127.
- 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. & Rotermund, S.
(2012). The relationship between engagement and high school dropout.. I: S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (red.): *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 491-514.
- Schroder, K.E.E. & Ollis, C.L.
(2013). The coping competence questionnaire: a measure of resilience to helplessness and depression. *Motivation and Emotion*, 37, 286-302.
- Shernoff, D.J. & Bempechat, J.
(2014). Introduction to Engaging Youth in Schools, an NSSE Yearbook. *National Society for the Study of Education*, 113(1), 1-14.
- Skinner, E.A. & Welborn, J.G.
(1997). Children's coping in the academic domain. I: S.A. Wolchik & I.N. Sandler (red.): *Handbook of children's coping and common stressors: Linking theory and intervention*. New York: Plenum Press, 387-422.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S.
(2013) School goal structure: Associations with student's perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14.
- Skaalvik, E.M. & Federici, R.A.
(2016) Relations between classroom goal structures and students' goal orientations in mathematics classes: When is a mastery goal structure adaptive? *Social Psychology of*

- Education* 19(1), 135-150.
- Steinberg, L. & Morris, A.S.
(2001). Adolescents development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Tinto, V.
(1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, 2. utgave. Chicago: University of Chicago Press.
- Utdanningsdirektoratet
(2016). *Gjennomføringsbarometeret*. Utdanningsdirektoratet
(2016). *Fraværsgrense Udir 3-2016*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Vitnemal/fraværsgrense---udir-3-2016/>
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C. & Vallieres, E.F.
(1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Valås, H.
(1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression, *Social Psychology of Education*, 3, 173-192.
- Valås, H.
(2001). Learned helplessness and psychological adjustment: effects of age, gender, and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 71-90.
- Vogt, K. C.
(2008). Er frafall i videregående opplæring et kjønnsproblem? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49(4), 517-541.
- Walker, C.
(2012). Student perceptions of classroom achievement goals as predictors of belonging and content instrumentality. *Social Psychology of Education*, 15(1), 97-107.
- Wampold, B.E. & Freund, R.D.
(1987). Use of multiple regression in counseling psychology: A flexible data-analytic strategy. *Journal of Counselling Psychology*, 34(4), 372-382.
- Wang, M. T. & Eccles, J. S.
(2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*, 83(3), 877-895.
- Wang, M. T. & Holcombe, R.
(2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Wolters, C. A.
(2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250.

Per Frostad

Pedagogisk institutt, NTNU
per.frostad@svt.ntnu.no

Per Egil Mjaavatn

Pedagogisk institutt, NTNU
telefon 92037366
per.egil.mjaavatn@svt.ntnu.no