



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2014

Åpen

Forfatter: Anita Eikevik

.....

(signatur forfatter)

Veileder: Professor Edvin Bru

Tittel på masteroppgaven: «Hvordan opplevde elever som dropper ut av videregående skole motivasjon, mestring og støtte i ungdomsskolen?».

Engelsk tittel: «Experience of motivation, coping and support in secondary school among student having dropped out of upper secondary school».

Emneord: Frafall i videregående skole
Opplevelser i ungdomsskolen
Motivasjon
Mestring
Relasjoner

Sidetall: 71
+ vedlegg/annet: 7

Stavanger, 12.05.14

Forord

Så var arbeidet med masteroppgaven ved veis ende, og det føles både befriende og litt vemodig. Det har vært en lang prosess med oppturer og nedturer, gode skrive dager og dager med meningsløs famling fram og tilbake i dokumentet. Intense skriveøkter har vært avløst av gode, morsomme og lærerike diskusjoner med medstudenter i lunsjen. Jeg har lært utrolig mye i disse månedene.

Mine beste opplevelser under studien har vært ute i felten. Møte med informantene ga meg et innblikk i en side av skolehverdagen jeg visste lite om, selv etter å ha jobbet i skolen i snart 16 år. Det at informantene snakket så åpent og reflektert om sine opplevelser fra ungdomsskolen, gjorde at jeg ikke kunne unngå å bli berørt av historiene. Jeg vil for alltid bære med meg disse opplevelsene, og håper at de vil prege min lærergjerning på en positiv måte i framtiden.

Jeg vil derfor rekke en stor takk til de fire flotte informantene mine som hele tiden var så positive, åpne og reflekterte, og som ga meg så mye. Uten dere hadde ikke denne studien vært mulig. Takk også til Joe Tvedt og andre ansatte på Pøbelprosjektet som brukte av sin tid til å finne informantene for meg.

En stor takk går også til min veileder professor Lars Edvin Bru ved Læringsmiljøsentret i Stavanger. Jeg har hatt stort utbytte av din konkrete og konstruktive tilbakemelding. Jeg har alltid gått fra veiledning med en god følelse, og med ny energi og skrive lyst. Din oppmuntring og faglige støtte har vært uvurderlig.

Og takk til de flotte medstudentene mine gjennom to år for mye latter, glede og gode stunder!

Sola, mai 2014

Anita Eikevik

Sammendrag

Rundt 30 % av elevene som starter i videregående opplæring avslutter utdannelsen uten å ha oppnådd formell kompetanse. Dette kan få store konsekvenser for ungdommen selv og for samfunnet. Han eller hun blir stående utenfor det sosiale fellesskapet som en skole kan være, og det kan føre til isolasjon, arbeidsledighet og psykiske vansker. Eleven kan også risikere å stå utenfor arbeidsmarkedet i framtiden. Frafallet vil også få store konsekvenser for samfunnet. Om et helt videregående kull hadde fullført på normert tid ville samfunnet spart rundt 18 milliarder kroner. Gode tiltak for å hindre at elever dropper ut av skolen er viktig, og forskningen kan etter hvert gi oss svar på ulike årsaker til frafallet og hvilke tiltak som kan fungere.

Formål og problemstilling

Det finnes en del kvantitative undersøkelser om omfanget av, og årsakene til, frafall. Man har i disse studiene hatt fokus på de individorienterte risikofaktorene. Der man har hatt et skoleorientert fokus har det gjerne vært videregående skole man har sett på. I denne studien ønsket jeg å få informasjon om elevenes egne erfaringer fra ungdomsskolen. Jeg ønsket først og fremst å få informasjon om deres opplevelse av motivasjon og mestring, og deres relasjoner til lærere og medelever. Med bakgrunn i dette formulerte jeg følgende problemstilling:

«Hvordan opplevde elever som dropper ut av videregående skole motivasjon, mestring og støtte i ungdomsskolen?».

Jeg vil støtte meg til gjeldende motivasjonsteorier, med hovedvekt på Albert Banduras teori om mestringsforventninger. Denne teorien legger vekt på både individets kognitive prosesser og miljøet individet befinner seg i når han forklarer motivasjon og mestring (Bandura, 1994). Siden jeg også har fokus på relasjonene mellom lærer og elev og mellom elever, vil jeg også i teoridelen behandle disse temaene med gjeldende teori og forskning.

Metode og analyse

Undersøkelsens data ble innhentet ved hjelp av kvalitative intervjuer. Utvalget bestod av fire ungdommer i alderen 19-26 år som ikke hadde fullført videre utdanning. De var alle en del av Pøbelprosjektet, og gjennom dem hadde de deltatt på kurs, og fått hjelp til å skaffe jobb. Jeg ønsket i intervjuene å få beskrivelser av deres erfaringer fra ungdomsskolen, siden det er

rimelig å se på frafall som et sluttprodukt av en prosess som starter før videregående skole (Jordahl & Wollscheid, 2012). Jeg benyttet en semi-strukturert intervjuguide som verktøy.

Jeg transkriberte datamaterialet selv. Under analysearbeidet laget jeg hovedkategorier og underkategorier med intervjuguiden som utgangspunkt, og plasserte utsagnene fra informantene i kategoriene. Resultatene som kom fram drøftet jeg opp mot relevant teori.

Resultater

Resultatene viser at det er noen skolerelaterte faktorer som kan ha betydning for frafallsproblematikken. Alle informantene trakk fram mobbing i grunnskolen som den hovedfaktor som hadde påvirket skolegangen deres mest. Mobbingen hadde betydning både for motivasjon for skolen, deres trivsel og opplevelse av selvverd. Relasjonen til lærerne på ungdomsskolen hadde også betydning for informantene. De rapporterte om dårlig relasjon til flere av lærerne, og de følte seg oversett, urettferdig behandlet og dårlig likt av en del lærere. Imidlertid opplevde alle informantene at de hadde minst en lærer de hadde god relasjon til. Det er den emosjonelle støtten lærerne har gitt som har vært viktigst for alle informantene. Alle informantene har hatt venner på skolen, men oppga at de ikke opplevde stor grad av støtte fra vennene.

Informantene opplevde varierende grad av mestring og motivasjon på ungdomsskolen. Dette kunne ha sammenheng med fag, emne, lærer og dagsform. Alle informantene opplevde mest motivasjon i fag de følte de mestret, og i fag der de hadde god relasjon til læreren. En god relasjon til læreren hadde imidlertid lite å si for mestringsfølelsen i de ulike fagene. Motivasjonen kunne bli påvirket av en lærer som ga emosjonell- og instrumentell støtte og som gjorde undervisningen litt annerledes. Informantene ble motivert av ytre belønning.

Mestringsforventningene til informantene var generelt lave, og de hadde liten tro på egne ferdigheter mens de gikk på ungdomsskolen. Karaktersnittet var lavt ved avslutning av 10. klasse. De opplevde skolearbeidet som ganske meningsløst og unyttig. Når skolearbeidet opplevdes som nyttig for informantene, opplevde de også mer motivasjon.

Det blir viktig å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø fritt for krenkende atferd og ekskludering. Dette bør være skolens og den enkelte lærers hovedfokus. Læreren har også en viktig oppgave i å legge til rette for tilpasset undervisning, skape gode relasjoner og være en trygg voksen for alle elevene. Gjennom tilpasset opplæring øker sjansen for at den enkelte føler mestring og økt motivasjon for skolearbeidet. Gjennom gjentatte mestringsopplevelser

kan mestringsforventningene bli mer positive, noe som igjen kan få betydning for elevens læring og motivasjon.

Relasjonsbygging blir også viktig for læreren, kanskje særlig overfor elever som sliter med faglige og/eller sosio-emosjonelle vansker.

Frafallsproblematikken bør ha oppmerksomhet i hele utdanningsforløpet, og man bør ha fokus på tidlig innsats for å hindre at elever avslutter utdannelsen sin uten formell kompetanse.

Innhold

Forord	ii
Sammendrag	iii
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Oppgavens oppbygning	3
2. Forskning og teori	5
2.1 Tidligere forskning	5
2.1.1 Omfanget av frafall	5
2.1.2 Årsaker til frafall	6
2.2 Teori.....	7
2.2.1 Definisjon av begreper	8
2.2.2 Banduras sosial-kognitive teori.....	9
2.2.3 Relasjon lærer-elev	16
2.2.4 Forutsetninger for en god relasjon	17
2.2.5 Relasjonens betydning for motivasjon	18
2.2.6 Relasjonen mellom medelever	21
3. Tiltak for å redusere frafallet i videregående skole	23
3.1 Tiltak i videregående skole	23
3.2 Tiltak i ungdomsskolen	24
4. Metode	27
4.1 Forskningsdesign og valg av metode.....	27
4.1.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	28
4.1.2. Forskers forforståelse	29
4.2 Datainnsamling	29
4.2.1 Utvalg.....	29
4.2.2 Utarbeidelse av intervjuguide	30
4.2.3 Gjennomføring	31
4.2.4 Transkribering.....	32
4.3 Analyse og tolkning.....	33
4.3.1 Fortolkning under intervjuet	34
4.3.2. Analyse av de transkriberte tekstene.....	34

4.4 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet	35
4.4.1 Troverdighet.....	35
4.4.2 Bekreftbarhet.....	37
4.4.3 Overførbarhet.....	39
4.5 Forskningsetikk	40
5. Presentasjon av funn og drøfting.....	43
5.1 Motivasjon og mestring	43
5.1.1 Motivasjon	43
5.1.2 Mestring og mestringsforventninger.....	45
5.1.3 Opplevelsen av skolearbeidet.....	47
5.1.4 Karakterer.....	48
5.1.5 Tilpasset undervisning	49
5.2 Relasjon til lærer.....	51
5.3 Relasjoner til medelever og mobbing.....	58
6. Avslutning.	63
6.1 Oppsummering av funn	63
6.1.1 Motivasjon og mestring	63
6.1.2 Relasjoner til lærer.....	65
6.1.3 Relasjoner til medelever og mobbing	66
6.2 Pedagogiske implikasjoner	66
6.3 Metodiske refleksjoner	68
6.4 Videre forskning	70

Kilder

Vedlegg 3 stk.

1. Innledning

I dette kapittelet vil jeg først og fremst sette leseren inn i temaet «fracfall i videregående skole». Jeg vil først presentere litt fakta omkring fracfall, før jeg går nærmere inn på problemstillingen og videre disposisjon av oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I Norge i dag har alle ungdommer rett til videregående opplæring, uavhengig av karakterer fra grunnskolen. Likevel viser det seg at rundt 30 % ikke fullfører videregående opplæring. Det kan tyde på at videre utdanning blir for krevende for noen elever.

Fracfall er ikke et nytt problem, men problemet ble mer synlig etter at alle fikk rett til videregående opplæring i 1994. Mens det før var vanligere at noen valgte å gå rett ut i arbeid etter grunnskolen, starter i dag rundt 98 % av elevmassen i videregående opplæring (Meld. St. 44, 2008-2009). Til sammenligning gikk rundt 63 % av guttene og 69 % av jentene på videregående skole i 1980 (Frønes & Kjølørød, 2010). Men det at alle i ungdomskullet fikk tilbud om videregående opplæring innebar nødvendigvis ikke at skolen hadde et tilbud som passet alle elever. Strykprosenten, særlig på yrkesfag, viser tydelig dette (Støren, Helland, & Grøgaard, 2007). Den videregående skolen har i dag en stor utfordring i å få flest mulig av elevene til å fullføre opplæringen. En stor andel elever, spesielt på yrkesfag, slutter underveis i opplæringen. Dette kan få store konsekvenser for ungdommen selv og for samfunnet. Han eller hun blir stående utenfor det sosiale fellesskapet som en skole kan være, og det kan føre til isolasjon, arbeidsledighet og psykiske vansker. Eleven kan også risikere å stå utenfor arbeidsmarkedet i framtiden (Halvorsen, Hansen, & Tågström, 2012). Frafallet vil også få store konsekvenser for samfunnet. Om et helt videregående kull hadde fullført på normert tid, ville samfunnet spart rundt 18 milliarder kroner (Falch, Johannesen, & Strøm, 2009).

Å fullføre videregående opplæring vil si at man ender opp med vitnemål, fagbrev eller svennebrev etter normert tid + 2 år. Den videregående opplæringen bygger videre på kompetansen som er oppnådd i grunnskolen, og det er også med karakterene fra 10. klasse elevene søker på videregående opplæring. Tall fra utdanningsdirektoratet viser at det er store forskjeller i karakterer på de ulike studieprogrammene, og lavest er karakterene på «bygg og anlegg» og «teknikk og industriell produksjon» (TIP) (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Karakterene fra grunnskolen ser ut til å ha betydning for gjennomføringen i videregående

opplæring. Tallene på dem som fullfører opplæringen varierer mellom ulike fylker, der det er størst frafall i Finnmark, og mellom kjønn (Markussen, 2010). Gutter slutter oftere på videregående skole enn jenter.

For å få en forståelse av frafallsproblematikken er det viktig å se på det norske utdanningssystemet, og hvilke endringer som har foregått de siste tiårene. I løpet av de siste 50 årene har skolesystemet blitt mye mer omfattende. Dette skyldes både nye lover og planer fra myndighetenes side, og valg fra det enkelte individ. Samtidig er samfunnet blitt mer spesialisert, og det krever større faglig kompetanse på de ulike områdene (Frønes & Kjølørød, 2010).

Grunnskolen ble i 1960-årene utvidet fra syv til ni år, og i 1994 ble den ytterligere utvidet fra ni til ti år. Ved Reform 94 ble videregående skole en rettighet for alle, samtidig som det videregående skoletilbudet ble forenklet. Med reformen ble også omfanget av obligatoriske felles allmenne fag i yrkesfaglige utdanningsprogrammer økt betydelig.

Mer kunnskap om hva som er årsaken til frafallet i videregående skole kan bidra til at man setter inn tiltak man vet kan være til nytte. Som lærer i ungdomsskolen er jeg opptatt av hvilke tiltak som bør settes inn her. Kanskje er det ikke slik at det som hjelper for en ungdom hjelper for alle. Noen trenger kanskje å få styrket sine grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving, mens andre trenger tettere oppfølging og spesielle avtaler. Bakgrunnen for denne oppgaven er en antakelse om at elevenes opplevelser fra ungdomsskolen kan ha betydning for om de fullfører videregående skole. Ved å la ungdommene selv få ytre seg, får de en mulighet til å gi førstehåndsopplysninger om hvordan de opplevde situasjonen. Hva var problemet? Opplevde de innholdet i skolen som meningsfullt? Var relasjonen til lærere og medelever god? Antakelig vil det vise seg at problemene er sammensatte, det er kanskje ikke bare *en* faktor, som for eksempel dårlige karakterer, som er problemet. På «Forskning.no» ble det 2. mars 2014 publisert forskning som viser at røyking tredobler risikoen for frafall i videregående skole (Giseth, 2014). Antagelig er det ikke røyken i seg selv som fører til frafallet. Man kan kanskje heller anta at elever som røyker på ungdomsskolen har andre risikofaktorer som atferdsproblemer, lese- og skrivevansker, foreldre med lav sosio-økonomisk bakgrunn og lave karakterer, noe som også øker sjansen for at eleven dropper ut av skolen (Markussen, 2010).

Vi kan gjennom forskning få et dypere og mer nyansert bilde av situasjonen og de ulike faktorene som påvirker frafallet. Gjennom systemiske tiltak på ulike nivå over tid, kan man kanskje se endringer.

1.2 Problemstilling

Det har tidligere vært forsket en del på frafallsproblematikken i Norge, og med det økende fokuset problemet har fått, kan man kanskje vente seg både mer forskning og offentlige utredninger for å belyse problemet ytterligere. Tidligere forskning har særlig hatt fokus på omfanget av frafallet og å kartlegge hvilke elever som ikke fullfører utdannelsen. I min kvalitative studie ønsker jeg å spørre elevene selv hvordan de har opplevd ungdomsskolen. Det er rimelig å se på frafall som et sluttprodukt av en prosess som starter tidlig i livet, og dermed er det ikke bare videregående skoler som har ansvaret for frafallet (Jordahl & Wollscheid, 2012). *Tidlig innsats* er blitt et viktig begrep når det gjelder frafallsproblematikken.

Jeg ønsker å undersøke hvordan de elevene som har droppet ut av videregående skole selv har opplevd tidligere skolegang, da jeg mener at det vil kunne ha betydning for om de fullfører videregående skole. Jeg vil spesielt ha fokus på deres opplevelse av motivasjon og opplevd mestring i ungdomsskolen, og deres sosiale relasjoner på skolen. Problemstillingen min er

«Hvordan opplevde elever som dropper ut av videregående skole motivasjon, mestring og støtte i ungdomsskolen?».

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt i hovedkapitlene forskning og teori, tiltak for å redusere frafallet i videregående skole, metode, presentasjon av funn og drøfting, og avslutning.

Først i oppgaven vil jeg ta for meg tidligere forskning på frafallet i videregående skole. Jeg vil se på forskning både i Norge og internasjonalt.

Jeg tar videre for meg relevant teori. Forventninger om mestring vil kunne ha betydning for læringsaktiviteter både i grunnskolen og etter avslutningen av den obligatoriske skolen.

Forskning har vist at det kan være en sammenheng mellom mestringsforventninger, utdannelsesvalg og gjennomførelsen av utdannelsen (Skaalvik, Skaalvik, & Nake, 2007). De som har lave forventninger om mestring vil være mer tilbøyelige til å avbryte frivillig

utdanninge hvis oppgavene blir for vanskelige. I teoridelen vil jeg derfor presentere Bandura sin teori om «self-efficacy» - mestringsforventninger. Læreren kan spille en avgjørende rolle for å utvikle positive mestringsforventninger. Bandura legger vekt på at læreren må legge til rette for mestring ved å gi oppgaver som er middels vanskelige og gi verbal oppmuntring og tilbakemelding underveis. Læreren kan også bidra til økt mestring ved å hjelpe eleven å lage mål og jobbe mot disse. Siden læreren kan spille en viktig rolle for elevens mestringsforventninger, vil jeg også si noe om relasjonen mellom lærer og elev. Tilslutt i teoridelen tar jeg for meg de sosiale relasjonene mellom elevene. Forskning har vist at det sosiale miljøet på skolen, og graden av støtte elever får fra medelever, kan påvirke både motivasjon, læring og trivsel (Skaalvik et al., 2007).

I kapittel tre vil jeg beskrive tiltak som er iverksatt for å redusere frafallet i videregående skole og drøfte disse opp mot teorien som er presentert. Jeg vil ta for meg tiltak både i videregående skole og ungdomsskolen.

I metoddelen redegjør jeg for valg av metode og begrunner valg som er gjort underveis i prosessen. Jeg beskriver kort hva som kjennetegner kvalitativ metode generelt, og intervju som metode spesielt. Jeg vil også gjøre rede for utvalgsriterier og analyse av datamaterialet. Tilslutt i denne delen vil jeg reflektere over de etiske sidene ved forskningen.

I kapittel fem presenterer jeg funnene og drøfter disse opp mot teorien presentert i del to. Funnene blir delt opp i tre kategorier, og disse er motivasjon og mestring, relasjonen mellom lærer og elev, og relasjonen mellom elevene.

Til slutt i oppgaven oppsummerer jeg funnene og gjør noen metodiske refleksjoner. Jeg tar også for meg noen pedagogiske implikasjoner av studien, samt gir forslag til videre forskning på området.

2. Forskning og teori

2.1 Tidligere forskning

I Norge er det forsket en del på frafallsproblematikken i videregående opplæring. Spesielt har man hatt fokus på å kartlegge hvilke typer elever som ikke fullfører utdannelsen. Både NIFU STEP (Studier av innovasjon, forskning og utdanning) og Forskningsstiftelsen Fafo har gitt ut flere forskningsrapporter om dette. Også Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har gitt ut dokumenter om frafallsproblematikken. Det er også forsket på frafallsproblematikken internasjonalt, og her presenteres kort resultatene fra forskning i Norden og i USA.

2.1.1 Omfanget av frafall

I dag er det ca. 700 000 nordmenn mellom 25 og 66 år som ikke har fullført videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2013). Behovet for ufaglært arbeidskraft har sunket betraktelig de siste årene. I 1986 bestod andelen ufaglærte av 30 % av arbeidsstyrken, mens det var 11 % ufaglærte i 2004. Om 10-15 år anslår man at man vil ha behov for 3,5 % ufaglært arbeidskraft (Meld. St. 44, 2008-2009). Elever som ikke fullfører utdannelsen vil dermed stille seg utenfor over 95 % av det framtidige arbeidsmarkedet (Hernes, 2010).

Antallet som fullfører videregående opplæring ligger mellom 71-74 %, men antallet varierer fra rundt 82-84 % på studieforbereidende utdanningsprogram til 60-62 % på yrkesfaglige studieprogram. I underkant av 30 % av ungdommene mellom 16-25 år fullfører altså ikke videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Studien «*Bortvalg og kompetanse*» ble gjennomført ved NIFU STEP. Den startet i mars 2002 og fulgte elevene i fem og et halvt år i videregående opplæring. Resultatene fra denne viser at 34,2 prosent ikke hadde oppnådd studie- og/eller yrkeskompetanse fem år etter at de gikk ut av grunnskolen (Markussen, Sandberg, & Lødding, 2008). Studien er gjennomført i syv fylker på Østlandet. Selv om studien omfattet 9749 ungdommer og dermed har et stort utvalg, kan man likevel si at det er en svakhet ved den i og med at ikke de nordligste fylkene er tatt med. Frafallet har vist seg å være størst i disse fylkene, med Finnmark på toppen (Markussen, 2010).

I de nordiske landene har det vært utført forholdsvis lite forskning på frafallsproblematikken hvis vi ser bort fra Norge. De tallene som finnes, er ofte framkommet gjennom andre studier, for eksempel en studie om sosial ekskludering (Finland) og skolens indre arbeid (Sverige).

Antallet som fullfører studiene varierer noe. Sverige og Norge ligger ganske likt, med henholdsvis 67 % og 68 %. Andelen er noe lavere på Island når vi måler etter 4-8 år. Imidlertid vil denne andelen være høyere når man måler noen år senere. Tallene man får er avhengig av hvordan man definerer begrepet frafall. I Norge ville man nok også fått et høyere antall elever som gjennomfører hvis man målte ved 25-års alder (Markussen, 2010).

Internasjonale studier viser noen av de samme funnene. En studie fra USA viser at ca. 30 % av elevene dropper ut av High School. Imidlertid er det usikkerhet rundt disse tallene fordi de varierer veldig avhengig av hvilke elevgruppe man måler, tidspunktet man måler på og i hvilken stat man måler. For eksempel blir tallet lavere hvis man måler den samme elevgruppen noen år senere. Prosentandelen er også høyere blant svarte ungdommer (Rumberger, 2011). Å sammenligne tall på tvers av land kan derfor være vanskelig. Det kommer an på hvordan man definerer frafallsbegrepet. I Australia vil for eksempel det å slutte før det 12. skoleåret, eller slutte før man har fullført «an upper secondary qualification» defineres som frafall. Dette gjelder også i Skottland og England. I Sveits regnes det som frafall hvis eleven ikke fullfører videregående opplæring før han er 24 år (Lamb, Sandberg, & Markussen, 2011). Likevel viser internasjonale studier et mønster som i ganske stor grad sammenfaller med det man finner i Norge. Grovt sett kan man si at frafallet internasjonalt varierer mellom 20 og 40 % (Markussen, 2010).

2.1.2 Årsaker til frafall

Funnene fra studien «*Bortvalg og kompetanse*» viser at kompetanseoppnåelsen i videregående opplæring varierer med noen sentrale kjennetegn ved elevene, som blant annet kjønn, minoritetsbakgrunn, foreldrenes utdanning og valg av utdanningsprogram. Tidligere skoleprestasjoner er det enkeltforholdet som har størst betydning for gjennomføringen av videregående opplæring (Markussen, 2010). Karakterene i 10. klasse kan altså være med på å kartlegge hvilke elever som står i faresonen. Likevel er det ikke nødvendigvis karakterene i seg selv som er avgjørende. Bakgrunnsvariablene som nevnt ovenfor har betydning for prestasjonene i ungdomsskolen (Markussen et al., 2008). Disse bakgrunnsvariablene kan derfor ha en indirekte effekt på kompetanseoppnåelsen i videregående skole.

Studien viste også at elever som hadde høyt fravær, og som følte seg sosialt utenfor hadde høyere sannsynlighet for å slutte enn de som ikke hadde disse kjennetegnene. Det å oppleve faglig og sosialt engasjement har positiv effekt på sannsynligheten for å fullføre utdanningen (Markussen et al., 2008).

Studien fra USA (Rumberger, 2011) viser at både atferd, bakgrunn og skoleprestasjoner har betydning for hvem som fullfører High School. Det å stryke i fag eller å måtte ta fag om igjen i barne- eller ungdomsskolen, øker risikoen for å droppe ut av skolen senere. Men det er ikke disse hendelsene alene som avgjør risikoen. Underliggende faktorer som ikke-akademisk bakgrunn, lav motivasjon, lite engasjement i skolen og mistilpasning kan være indirekte årsaker til at eleven stryker i fag. Andre faktorer kan være foreldre med lav sosio-økonomisk status, minoritetsspråklig bakgrunn, kjønn og tidlig graviditet. Skoleprestasjoner blir også i denne studien framhevet som den viktigste årsaken til at noen slutter i videregående opplæring. Det blir også nevnt at dårlige relasjoner mellom lærere og elever kan predikerer drop-outs (Rumberger, 2011).

I studier fra USA blir også ofte nabolag og samfunnet rundt eleven vektlagt som betydningsfull i forhold til gjennomføring av utdanning. Det ser vi ikke på samme måten i Norge (Markussen, 2010).

Som i Norge er det også på Island utført både kvalitative studier og omfattende representative, longitudinelle, kvantitative studier av frafallsproblematikken. Disse studiene kombinerer offentlige registerdata (fra for eksempel SSB), med surveydata. Slike data muliggjør multivariate analyseteknikker, slik at man både kan peke ut direkte og indirekte effekt på frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse, under kontroll for andre variabler. Ved hjelp av disse dataene kan man komme med anbefalinger til utdanningspolitikere, skoleledere og lærere om tiltak basert på forskningsresultater (Markussen, 2010). I Norden ellers er som nevnt ikke frafallsproblematikken forsket så mye på som i Norge, men man kan ut fra de studiene som er utført se at det er en viss sammenheng mellom frafall og ulike bakgrunnsvariabler som kjønn, foreldrenes utdanning og karakterer i grunnskolen, men man kan ikke peke ut den faktoren som har størst betydning.

2.2 Teori

Dårlige skoleprestasjoner ved slutten av grunnskolen kan ha betydning for frafall i videregående skole (Jordahl & Wollscheid, 2012). Dette faller ofte sammen med lav motivasjon og manglende engasjement for læring. Spesielt gjennom ungdomstiden opplever mange elever lavere motivasjon i forhold til skolearbeidet, og dette kan få konsekvenser for elevens videre skolegang (Mansfield, 2010). Det kan være lettere å avbryte en frivillig utdanning hvis man ikke har motivasjon for skolearbeidet.

Det finnes ulike teorier om motivasjon. Dels er teoriene motstridende og dels overlapper de hverandre. De fleste tar for seg begrep som «beliefs» «goals» og «values». Noen teorier legger også vekt på ulike behov hos individet. Teoriene prøver å forklare ulike aspekter ved motivert atferd. Den sosial-kognitive teorien, utviklet av Albert Bandura, sammenfatter på mange måter andre perspektiver. Teorien beskriver at motivasjon og læring skjer i et gjensidig samspill mellom atferd, personlige faktorer og miljø. Gjennom vår måte å tenke på påvirker vi aktivt våre liv og våre omgivelser. Vi er hverken passivt underlagt biologiske krefter eller skiftende miljøer (Bandura, 1994). Denne teorien vektlegger altså den kognitive aktiviteten ved motivasjon (Bandura, 1977b). Teorien legger grunnlaget for tiltak i klasserommet som styrker elevens mestringstro, hjelper eleven til å sette mål og skal legge til rette for at eleven opplever undervisningen meningsfull.

2.2.1 Definisjon av begreper

Bandura definerer «self-efficacy» som «*beliefs in one's capability to organize and execute the courses of action required to produce given attainments*» (Bandura, 1997, p. 3). Det er altså individets tro på egne ferdigheter. Mestringstro dreier seg ikke bare om å kontrollere egne handlinger og omgivelsene, men også det å kunne kontrollere egen tankeprosess, motivasjon og fysiologiske emosjoner (Bandura, 1997).

I Bokmålsordboka blir ordet *å mestre* definert som det å beherske noe, greie noe ("Bokmålsordboka," 2013). Mestring er da knyttet opp mot det å få til skolearbeidet eller beherske skolehverdagen. I begrepet *mestringsforventninger* ligger individets forventninger om å få noe til, beherske situasjonen, eller takle presset, på en hensiktsmessig måte. Motivasjon og mestring er sentrale begreper ved elevens læring, og de har lett for å bli brukt om hverandre. Man kan kanskje anta at mestring er viktig for elevens læring og at elever med høy intelligens mestrer teoretiske oppgaver godt. Imidlertid viser undersøkelser at mange faktorer i tillegg til intelligens bidrar til vellykket læring. Man antar at 25 % av læring statistisk kan forklares med intelligens. De andre 75 % er andre faktorer som påvirker læringen. Motivasjon tilhører denne gruppen (Manger, Hansen, & Nordahl, 2012).

Det finnes mange ulike definisjoner på *motivasjon*. Wigfield (1997, p. 14) skriver at «*Motivation deals with the why of behaviour*». Motivasjon blir i følge Bandura definert som «*activation and persistence of behavior*» (Bandura, 1977b). En annen definisjon er «*Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained*» (Pintrich & Schunk, 1996). Motivasjon omfatter da de kreftene som påvirker både retningen,

utholdenheten og intensiteten på atferden. Ulike motiver ligger til grunn for hva eleven velger eller ikke velger, hvilken innsats eleven legger i arbeidet og hvor lenge han vil opprettholde aktiviteten.

2.2.2 Banduras sosial-kognitive teori

Forventningsteorier er *ett* utgangspunkt for å forstå og forklare motivasjon. Alfred Banduras sosial-kognitive læringsteori (Bandura, 1977b) retter oppmerksomheten mot et individs egne oppfatninger av muligheten til å kunne utføre en handling eller en oppgave. Fokuset er på om individet tror han er i stand til å løse de oppgaver som han blir stilt ovenfor. Motivasjon er i følge Bandura en kognitiv prosess, man er ikke bare styrt av biologi eller miljø. Sosial-kognitiv funksjon består av et nettverk av årsaksstrukturer. Disse er et individs aktive deltakelse, personlige faktorer og miljøbetingelser. Disse faktorene påvirker hverandre gjensidig og kan forklare både motivasjon og atferd hos individet (Bandura, 1986).

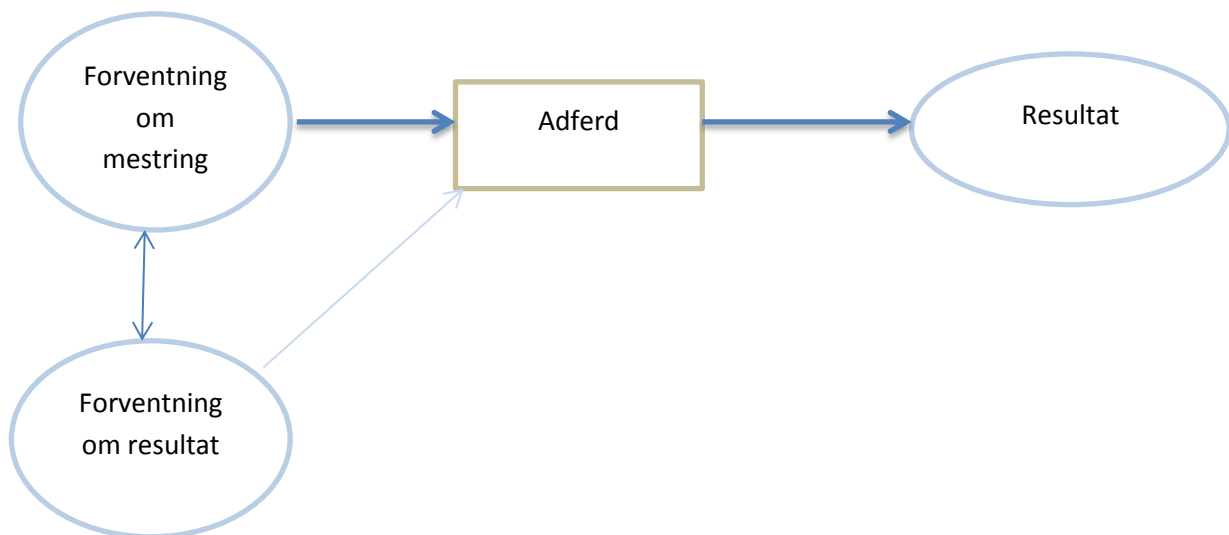
Bandura benytter betegnelsen "self-efficacy", som best kan oversettes med mestringsforventninger. En persons mestringsforventninger sier noe om individets tro på at han vil kunne gjennomføre en handling. Han mener slike forventninger er viktige for hva slags aktiviteter vi vil begi oss inn på, og hvor mye energi vi investerer i gjennomføringen (Bandura, 1977b). Har vi liten tro på at vi greier det, blir innsatsen relativt lunken. Jo bedre tro på resultatet, desto mer energi setter vi inn (Imsen, 2005). Disse mestringsforventningene er avgjørende for hvordan individet tenker, motiverer seg selv og oppfører seg (Bandura, 1977a). Mestringstro dreier seg ikke bare om å kontrollere egne handlinger og omgivelsene, men også det å kunne kontrollere egen tankeprosess, motivasjon og fysiologiske emosjoner. På den annen side blir det poengtert at mestringstroen ikke behøver å være en gjenspeiling av virkeligheten eller de fysiske kapasitetene man innehar, da man som menneske vurderer sine egne evner subjektivt (Bandura, 1977a). Derfor løser ikke høy mestringstro alle problemer.

Bandura skiller mellom to slags forventninger. For det første forventninger om å klare handlingene som er nødvendige for å nå målet, mestringsforventning ("efficacy expectations"). For det andre forventninger om resultatet som følger av handlingen, resultatforventning ("outcome expectations"). Det å kunne se for seg konsekvensene av handlingen, kan bidra til motivasjon hos individet (Bandura, 1977a). Det at eleven opplever undervisningen som nyttig og meningsfull, kan også være en del av utbyttet. Eleven har en oppfatning om at det han lærer nå, kan være nyttig senere. Det er imidlertid en forskjell på disse to typene av forventninger. Individet kan ha tro på at en viss type handling kan føre til et

bestemt utbytte, men har kanskje ikke tro på at han kan utføre handlingen som er nødvendig. Forventningen om utbytte kan påvirke handlingen både positivt og negativt, alt etter om individet har tro på at han vil kunne utføre handlingen. En som føler at han mangler ferdigheter til å utføre handlingen/oppgaven, vil kunne oppleve lav mestringsfølelse og kvie seg med å ta fatt på oppgaven (Bandura, 1997). Bandura har tett tilknytning til forsterkningsteorien, som bygger på at atferd blir styrt av belønning og straff. Dersom en handling blir belønnet, er det større mulighet for at handlingen gjentas (Skinner, 1993). Her kan man kanskje si at det å kunne få nytte av undervisningen senere, for eksempel i videre utdanning eller jobb, kan være en belønning, eller et positivt utbytte. Hvis eleven klarer å se verdien av undervisningen, vil det kunne være med å motivere ham for arbeidet.

Bandura mener at det er individets mestringsforventninger som spiller avgjørende betydning for individets motivasjon, ikke forventninger om utbytte (se fig. 1). Her skiller Bandura seg fra den rent atferdsteoretiske, som mener at en belønning i nær framtid vil motivere eleven til å ta fatt på en oppgave. Bandura er også kritisk til at individets atferd er styrt av ytre belønninger og straff, da ville den menneskelige atferd skifte hele tiden alt etter hvilket miljø individet oppholdt seg i (Bandura, 1997).

Fig. 1



Utbyttet kan ta tre ulike former. Hver av dem har et positivt og et negativt utfall. Den første gruppen av utbytte er den *fysiske effekten* atferden får. Det kan være positiv sanseopplevelse, psykologisk glede, smerte eller fysisk utilpasshet. *Sosiale reaksjoner* er den andre gruppen av

forventet utbytte. På den positive siden kan man oppleve anerkjennelse og interesse fra andre, man kan få tilhørighet og føle makt og økt status. På den negative siden kan man oppleve sosial avvisning, straff og skuffelse. Disse to typene av utbytte er sterkt preget av forsterkningsteorien, det er de ytre konsekvensene som påvirker atferden. Den tredje gruppen er *selv-vurdering*, og omfatter følelsen av tilfredsstillelse, stolthet og selvtillit. Utbyttet er altså noe som følger av selve handlingen, ikke handlingen selv. Karakterene på skolen er ikke utbytte, det er reaksjonene etterpå som er det. Får man 6 på en prøve vil man kunne få anerkjennelse, makt og føle en indre tilfredsstillelse. Får man 2 kan man oppleve skuffelse, sosial avvisning og lav selvtillit. En god stilling eller høy lønn kan også utløse de samme reaksjonene (Bandura, 1997).

Enkelte kritikere har argumentert med at skillet mellom mestringsforventninger og forventet utbyttet ikke er så tydelig. Kirsch (1985) hevder at Bandura bruker begrepet «outcomes expectations» på to ulike måter. For eksempel kan en elev vite at en god karakter i et bestemt fag vil gi ham tilgang til et bestemt studie og deretter inngang til et bestemt yrke. En forsterkning fører til en annen forsterkning. Eleven har kunnskap om konsekvensene av handlingen, men i dette tilfellet vil «outcomes-expectations» være utenfor elevens kontroll. Utbyttet er uavhengig av egen mestringstro. Dette synet kan man si står i strid med det synet Bandura har om at «outcomes-expectations» utledes av et individs mestringsforventninger.

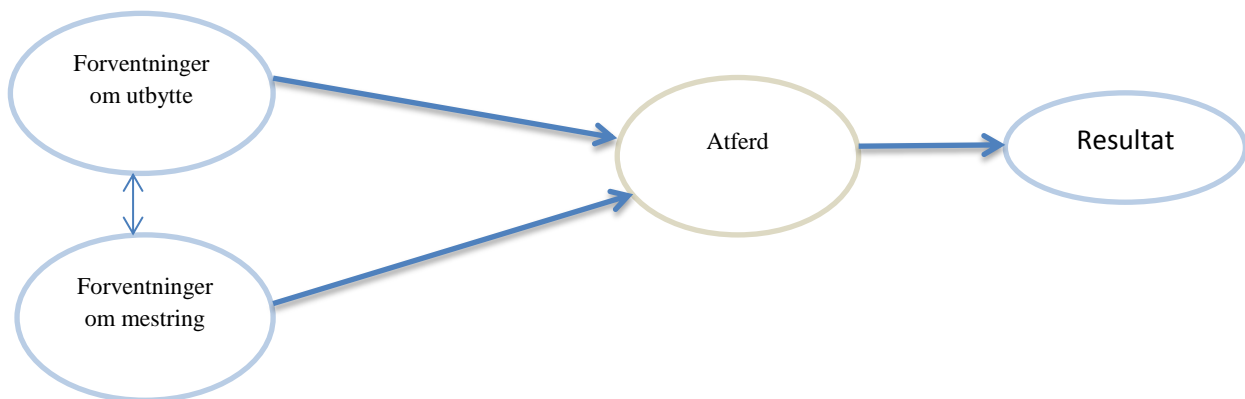
Estman og Mazillier (1984) hevder også at skillet mellom mestringsforventninger og forventninger om utbytte ikke er så tydelig. De argumenterer med at individets forventninger om utbytte og den verdien oppgaven eller handlingen har for dem, regulerer atferden i like stor grad som mestringsforventningene. De kan også virke uavhengig av hverandre (Eastman, 1984). Det blir hevdet at mestringsforventninger ikke kan forklare årsaken til aktivitet hos individet når handlingen er motivert ut fra forventninger om utbytte hvis det er slik at forventninger om resultatet ikke påvirker forventningene om mestring slik Bandura hevder.

Bandura selv prøver å skille mellom ulike typer av utbytteforventninger der disse forventningene helt, delvis eller ikke i det hele tatt bestemmes av mestringsforventningene. I tillegg er det også ulike sosio-strukturelle forhold som kan påvirke graden av relasjon mellom mestringsforventninger og utbytteforventninger. I tilfeller der individet ser at det ønskede utbyttet ikke kommer som følge av hans egne prestasjoner, uansett hvor mye innsats han legger i oppgaven, vil mestringsforventningene ha mindre betydning for utbytteforventningene (Bandura, 1986). Bandura hevder at «one cannot conjure up outcomes

without giving thought to what one is doing and how well one is doing it» (Bandura, 1884, p. 232). En elev ser ikke for seg lave karakterer og akademiske vansker og ut av det konkludere med at han ikke har den kompetansen eller de ferdighetene som må til. Det er mer sannsynlig at han mangler tillit til egne akademiske ferdigheter og derfor ser for seg et negativt utbytte. Bandura medgir at forventninger om utbytte kan påvirke forventningene om mestring, men, i motsetning til Kirsch, mener han at en slik sammenheng ikke ugyldiggjør forventningene om mestring (Kirsch, 1985).

«Expectancy-Values Theory» legger mer vekt på utbyttet, eller «outcomes». Teorien legger vekt på at individet gjennom ulike kognitive prosesser vurderer verdien av handlingen og dermed bestemmer seg for om de skal utføre handlingen eller ikke (Wigfield & Eccles, 2002). Også i denne teorien spiller mestringstroen en rolle, man tar ikke fatt på en oppgave, uansett utbytte, hvis man ikke tror at man har de nødvendige ferdighetene som trengs. Motivasjon er altså et resultat av oppgavens verdi for eleven og elevens forventninger om å kunne mestre oppgaven. Forventninger og verdi forsterker hverandre (Skaalvik et al., 2007) (se fig. 2). I skolen må da skolearbeidet være meningsfullt for eleven og han må se nytten i å utføre oppgaven, samtidig som han må tro at han kan få den til (Wigfield & Eccles, 2002).

Fig. 2



Selv om Bandura ikke legger så stor vekt på «outcomes», er det også i den sosial-kognitive teorien lagt vekt på viktigheten av at lærestoffet oppleves som viktig og at eleven ser meningen med læringsaktivitetene (Bandura, 1994). En læreplan som oppleves fremmed og meningsløs for eleven vil kunne føre til lavere skolemotivasjon og liten verdsetting av skolens

mål og verdier (Thuen, 2007). Eleven føler seg ikke knyttet til skolen. Likevel er det mestringstroen som vektlegges tyngst hos Bandura (Bandura, 1994).

Individets mestringstro kan altså påvirke i hvilken grad han eller hun velger å ta fatt på en oppgave, og hvilken innsats som legges i oppgaven. Den atferden et individ viser kan være mer påvirket av deres mestringsforventninger enn av det de faktisk er i stand til å utføre (Bandura, 1977b). Det vil si at to elever med samme ferdighetsnivå kan prestere svært forskjellig, fordi den kognitive faktoren, mestringstro, spiller en av gjørende rolle for prestasjonen til de to elevene.

Individer med en sterk mestringstro vil se på vanskeligheter som en utfordring. De kan sette seg mål, og føler en forpliktelse til disse målene. Hvis de står i fare for å mislykkes med oppgaven, øker de innsatsen. Hvis de likevel skulle mislykkes, forklarer de det med for dårlig innsats, eller mangel på kunnskap eller ferdigheter. De møter truende situasjoner med overbevisning om at de kan kontrollere situasjonen (Bandura, 1994).

Individer med lav mestringstro vil unngå vanskelige oppgaver som de ser på som en personlig trussel. Når de møter utfordringer, vil de fokusere på sine egne mangler og de hindringene de vil møte, og de vil se for seg uønskede konsekvenser av handlingen. De klarer ikke å mobilisere nok styrke til å konsentrere seg om selve handlingen. De reduserer innsatsen og gir lett opp. Hvis de opplever nederlag, mister de lett troen på egne evner. På denne måten kommer de lett inn i vonde sirkler av nederlag og stadig lavere mestringstro (Bandura, 1994). Forskning utført av Hackett (1985) viser at det er sammenheng mellom mestringsforventninger, utdanningsvalg og gjennomføring av utdanning. De som har lave forventninger om mestring vil lettere avbryte en frivillig utdanning hvis oppgavene blir vanskelige (Skaalvik et al., 2007).

Bandura skisserer fire kilder til sterk mestringstro. De fire faktorene kan påvirke mestringstroen i både positiv og negativ grad, alt ettersom hvordan man tolker og forholder seg til dem.

Den første er gjennom *mestringsopplevelser*. Tidligere erfaringer vil lagres i hukommelsen og påvirke mestringstroen. Har man opplevd mestring og suksess før, kan mestringstroen øke og man vil søke å gjenta denne suksessen. Dette er i tråd med atferdsteorien som sier at positive konsekvenser av handlingen vil få oss til å gjenta handlingen. Men gjentatt fiasko vil kunne svekke mestringstroen (Bandura, 1997). Individet må oppleve moderate hindringer som han

opplever å mestre. Oppgavene må ikke være for lette, individet må oppleve at handlingen krevde innsats, og at vedkommende hadde de ferdighetene som skulle til for å løse utfordringen. Suksess krever innsats. Mestringsopplevelser er den faktoren som påvirker mestringstroen sterkest (Bandura, 1994).

En annen kilde til mestringstro kaller Bandura *vikarierende erfaring*, det vil si å ha sett andre som det er naturlig å sammenligne seg med gjøre samme oppgave eller utføre samme handling. Rollemodeller kan ha stor innvirkning, spesielt på unge mennesker. Det er imidlertid viktig at vedkommende kan identifisere seg med rollemodellene (Bandura, 1994). Det kan for unge mennesker være kamerater eller venninner man har et nært forhold til. En skoleflick medelev som mestrer ulike oppgaver vil ikke uten videre føre til mestringstro hos en annen elev i klassen hvis de ellers ikke har noe felles. Et spørsmål man likevel kan stille seg, er om man kan oppleve enda større nederlag om man ser andre man identifiserer seg med mestre, og man selv ikke får det til? Eller at man ikke tør begynne på en oppgave for «alle andre» mestrer, og da bli nederlaget ekstra stort hvis vedkommende er den ene som ikke får det til. Dermed velger man heller å ikke prøve.

Verbal overbevisning er en tredje kilde til mestringstro. Det hjelper med støtte og oppmuntring fra andre. Personen vil da mobilisere større innsats og opprettholde aktiviteten lenger enn hvis han er helt overlatt til seg selv. Dette sammenfaller med det atferdspsykologien sier om forsterkning. Men den verbale oppmuntringen er ikke nok i seg selv. Hvis en elev sitter med en oppgave han ut fra sine forutsetninger vil ha problemer med å mestre, hjelper det lite at læreren prøver å overbevise ham at han vil få det til. Da kan nederlaget bli enda større (Bandura, 1994). Ved negativ tilbakemelding kan eleven føle lavere mestringstro, innsatsen reduseres, og eleven kan oppleve å få mer negativ tilbakemelding. På denne måten kommer han inn i en negativ sirkel der mestringstroen stadig synker fordi han ikke gjør noe, eller får noe til. I verste fall kan eleven bli kalt lat eller uinteressert, og utvikle dårlige relasjoner til lærerne. På samme måten som at negativ tilbakemelding virker negativt inn på mestringstroen, kan man kanskje anta at det å bli oversett kan ha samme virkning. Elever som trenger hjelp til å komme i gang og til å opprettholde aktiviteten, kan miste interessen og motivasjonen for arbeidet hvis de ikke får den verbale støtten og oppmuntringen underveis. Eleven gir opp, fullfører ikke arbeidet og mestringstroen får en knekk. I klasserommet må læreren legge til rette slik at den enkelte får oppgaver han er i stand til å mestre, og deretter gi oppmuntring og ros underveis.

Når det gjelder verbal overtalelse kan man kanskje også trekke inn den indre samtalen hos eleven. Hvordan eleven snakker med seg selv kan også ha innvirkning på mestringstroen. Hvordan forklarer han sine seire og nederlag? Var det flaks at han fikk det til? Lette oppgaver? Forklarer han nederlag med dårlige evner? Elevens attribusjoner kan påvirkes av andres verbale tilbakemeldinger. Hvis andre oppmuntrer eleven og gir positiv tilbakemeldinger, kan det påvirke hvordan eleven snakker til seg selv og oppmuntrer seg selv (Bandura, 1997).

Den fjerde kilden til mestringstro er *emosjonelle forhold* knyttet til handlingen eller resultatet. Når mennesket bedømmer seg selv og sine ferdigheter, tar de ofte innover seg den informasjon som kommer fra kognitive og emosjonelle impulser, det kan være alt fra følelsen av angst, frykt eller hjertebank. Disse impulsene kan over tid utvikle seg til å bli tegn på at man vil ha vanskeligheter med å fungere på en normal måte. Følelsene og tankene kan derfor være med på å styrke og svekke egen mestringstro (Bandura, 1997). Hvis man gjentatte ganger opplever dette uten at man klarer å kontrollere seg selv eller situasjonen, vil dette svekke mestringstroen. På den annen side vil utvikling av personlige mestringsstrategier og teknikker være svært effektivt for å vinne tilbake kontrollen og dermed oppnå bedre mestringstro (Bandura, 1977a).

Mestringstroen utvikles gjennom hele livet (Bandura, 1994). I tidlig barndom vil positive opplevelser av mestring på det kognitive, fysiske og psykologiske området styrke mestringstroen. Livet i familien er derfor viktig for barnets tidlige utvikling av mestringstroen. Senere vil jevnaldrende ha stor betydning. Har man venner med lav mestringstro, vil dette kunne påvirke mestringstroen til individet. De vil også kunne få lite positiv verbal tilbakemelding som nevnt ovenfor, og de vil ha et dårligere grunnlag for å kunne sammenligne seg med andre. Elever som sliter med det sosiale samspillet, vil ofte ha lavere selvfølelse, og ofte søke sammen med andre som er i samme situasjon. Det kan være at det å ha høy mestringstro gir lavere status i noen miljøer.

Skolen vil også kunne påvirke den enkeltes mestringstro i vesentlig grad (Bandura, 1994). Her er målet at elevene skal utvikle sin kognitive kompetanse og få kunnskaper og ferdigheter som gjør dem rustet til å møte samfunnet. Etter hvert som barnet får utviklet sine kognitive ferdigheter, blir de mer bevisste sine intellektuelle evner, og gjentatte nederlag i forhold til egen mestring kan føre til lavere mestringstro (Bandura, 1994).

Banduras teori om «Self-efficacy» bygger på Atkinsons teori om prestasjonsmotivasjon. Han har laget en teoretisk modell som kan brukes når individet står overfor en prestasjonssituasjon. To andre faktorer må også være innfridd, og det er at individet ser seg selv som ansvarlig for sluttproduktet, og sluttproduktet på en eller annen måte blir vurdert. To slags impulser vil melde seg; lysten til å ta fatt på oppgaven og angsten for å mislykkes. Bandura har to viktige bidrag til teorien om mestringsforventninger. Han legger blant annet vekt på betydningen av rollemodeller, og av direkte støtte og oppmuntring for elevens forventninger. Det hjelper med positiv involvering fra en voksen (Imsen, 2005). Mennesker som er oppmuntret verbalt, vil ofte legge større innsats ned i, og holde ut lenger med en oppgave (Bandura, 1997). Det er vanlig i dag å se på motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av blant annet erfaringer, selv vurdering og forventninger. Elevens miljø og tilretteleggingen av lærings situasjonen har derfor stor betydning for elevens motivasjon (Skaalvik et al., 2007). I skolen vil derfor læreren kunne ha stor betydning for elevens motivasjon. Det er hun som kan være en positiv rollemodell, og som kan legge til rette for motivasjon, mestring og læring.

2.2.3 Relasjon lærer-elev

En av de faktorene som påvirker elevenes prestasjoner mest, er den relasjonen de har til læreren (Hattie, 2009). En støttende lærer er viktig både for atferd, motivasjon og prestasjoner (Thuen, 2007). Gjennom relasjonen til læreren kan eleven bli sterkere knyttet til skolens mål og verdier, og vil være mer villig til å legge mer innsats i arbeidet, også i oppgaver som i utgangspunktet ikke vekker stor interesse. Motsatt kan elever som mangler gode relasjoner til lærere være ukonsentrert, mer passive, gi lettere opp når de møter vanskelige oppgaver og legge mindre innsats i arbeidet (Thuen, 2007). Som tidligere nevnt er det avgjørende at elevene får oppgaver som er moderat vanskelige slik at de med litt innsats kan oppleve mestring. Mestringstro er i følge Bandura avgjørende for motivasjonen. Bandura legger også vekt på den verbale oppmuntringen fra en voksen, og en lærer som kjenner elevens sterke og svake sider, kan hjelpe til med å sette tydelige mål som eleven kan nå, samt å oppmuntre underveis i arbeidet. En elev som blir overlatt til seg selv har lettere for å gi opp (Bandura, 1994). Videre legger Bandura vekt på modell læring. Læreren kan være en rollemodell for eleven både når det gjelder kunnskaper, ferdigheter og atferd. Gjennom aktiv tilbakemelding på det eleven gjør bra, og det som kan gjøres annerledes, utvikles elevens kognitive ferdigheter, og eleven blir mer aktiv i egen læringsprosess. Det er også viktig at læreren hjelper eleven til å se verdien av undervisningen og at undervisningen knyttes til elevenes

virkelige verden. Studien fra USA som er nevnt tidligere, viste også at dårlige relasjon mellom lærer og elev kunne predikere tidlig «drop-outs» (Rumberger, 2011).

2.2.4 Forutsetninger for en god relasjon

Læreren har gode muligheter til å få en god relasjon til elevene sine. De treffes nesten hver dag, og gjennom aktiviteter i klasserommet, elevsamtaler og i kontakt friminuttene kan relasjonen utvikles. Det dreier seg om å ha evnen til å se hele mennesket, ikke bare eleven som skal lære fag og ferdigheter. I følge opplæringsloven skal læreren hjelpe eleven til å takle livets utfordringer;

«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Da må læreren lete etter ressurser og bygge på dem. Relasjonen til eleven bør komme først. En god relasjon legger grunnlaget for mestring og motivasjon hos eleven (Berg, 2005). Et godt lærer-elevforhold krever at læreren kjenner elevene og deres behov slik at hun kan tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger, og dermed skape mestring og motivasjon.

En god relasjon er preget av både *emosjonell-* og *instrumentell støtte*. Emosjonell støtte er den omsorg og respekt læreren viser, og instrumentell støtte er den individuelle veiledning og instruksjon læreren gir eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Dette kommer jeg tilbake til under punkt 2.2.5.

En god relasjon er kjennetegnet av *anerkjennelse*. Det er gjennom anerkjennelse og aksept fra andre vi utvikler vår identitet (Nordahl, 2010). Anerkjennelse kan gis gjennom ros, støtte, blick, aksept og oppmuntring. Det å føle seg forstått skaper trygghet og tillit og en opplevelse av tilknytning (Berg, 2005). Når man anerkjenner elevene, aksepterer man elevene som de er, med sine styrker og svakheter, man bekrefter dem og verdsetter dem. Anerkjennelse er grunnleggende for at bruk av ros og oppmuntring skal føles ekte (Tveit, Nordahl, & Hansen, 2012). Anerkjennelse er i følge *Expectancy-values* teorien et sentralt behov (Wigfield & Eccles, 2002).

Læreren må *se den enkelte elev* og vise at man er interessert i eleven. Kommentarer og spørsmål om noe eleven er interessert i, eller som er viktig for eleven, kan skape gode relasjoner. Læreren viser at hun følger med og er interessert i elevens verden. Ved å vise forståelse for og empati med eleven, skapes trygghet og tillit. Når læreren lytter til eleven og

tar ham på alvor, kan eleven føle seg sett og respektert. For at elevene skal føle tilhørighet til skolen er det nettopp viktig å bli sett (Nordahl, 2010).

Tillit er også viktig for å skape en god relasjon. Elevene må oppleve at de kan snakke med læreren, at hun holder avtaler, er forutsigbar og troverdig, at hun lytter, ivaretar sentrale behov hos eleven og er positivt innstilt til ham. For elever som sliter enten faglig eller sosialt, er det spesielt viktig at de har tillit til at læreren er der for dem og hjelper dem framover (Berg, 2005).

For å etablere en god relasjon kan det å være en *god klasseleder* som utøver nødvendig kontroll, samtidig som hun har evnen til å gi varme eller være nær elevene, ha betydning. Kontroll innebærer at læreren har struktur på undervisningen, er en tydelig voksen med klare regler og har oversikt over det som foregår i klassen. For mye kontroll og lite varme kan skade relasjonen til elevene, og læreren kan bli oppfattet som autoritær. For mye varme og lite kontroll kan føre til dårlig klassemiljø og utrygge elever. Relasjonen blir ikke nødvendigvis bedre mellom læreren og elevene. Har læreren lite kontroll over klassen, er faren stor for at enkelte elever utnytter situasjonen og overtar kontrollen. En lærer som har lite kontroll mister fort respekten hos elevene sine, selv om hun er aldri så snill og omsorgsfull (Nordahl, 2010; R. C. Pianta, 1999).

En god relasjon mellom lærer og elev er altså kjennetegnet av en lærer som ser og anerkjenner eleven, viser omsorg og interesse, samtidig som hun har kontroll over undervisningen og er en tydelig voksen.

2.2.5 Relasjonens betydning for motivasjon

Elevundersøkelsen fra 2010 viser klar sammenheng mellom elevenes opplevde relasjon til lærerne og deres motivasjon for skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Elever som opplever høy grad av emosjonell støtte fra læreren er mer engasjerte i undervisningen, har høyere mål og har høyere forventninger om å mestre skolearbeidet. Den emosjonelle støtten kan også ha betydning for elevens motivasjon ved at den kan bidra til at undervisningen blir mer meningsfull for eleven og eleven blir mer læringsorientert. (Thuen & Bru, 2000). Også elever som opplever instrumentell støtte gjennom praktisk veiledning og råd fra lærerne har høyere grad av trivsel og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Den instrumentelle støtten øker elevens læringsorientering ved å øke interessen for skolearbeidet. På denne måten kan skolearbeidet også oppleves mer meningsfullt (Thuen & Bru, 2000). Bandura vektlegger nettopp instrumentell støtte, eller akademisk støtte, fra læreren. Læreren skal veilede eleven til

å sette konkrete mål som er moderat krevende for eleven og som han kan nå ved en viss innsats.

Noe av forskningen som er gjort på relasjonenes betydning er oppsummert av Utdanningsdirektoratet (2009) i *Hvorfor skal dere jobbe med læringsmiljøet?:*

«Lærere som har et godt forhold til elevene og en god struktur i undervisningen, får mer motiverte elever som er villige til å gjøre mer skolearbeid. Dersom elevene opplever at læreren bryr seg om dem og støtter dem i læringsarbeidet, jobber og anstrenger de seg mer (...) Et godt læringsmiljø som fremmer elevenes helse, trivsel og læring, er viktig for å forebygge frafall.»

Fem prosent av elevene i Norge oppgir at de har negative samspillopplevelser med læreren (Linder, Hemmer, Nordahl, & Hansen, 2012). Dette gjelder spesielt gutter og faglig svake elever. Disse elevene er mindre glade i å gå på skolen enn elever med gode relasjoner til læreren. Elever med lav skolemotivasjon opplever ofte en negativ relasjonen til læreren og får på denne måten enda lavere skolemotivasjon (Thuen, 2007). En studie av Cornelius-White viser at det også er større fare for at elever som har en dårlig relasjon til læreren unngår å komme til skolen i det hele tatt (Cornelius-White, 2007). Deci og Ryans *selvbestemmelsesteori* tar utgangspunkt i at tilhørighet og anerkjennelse er grunnleggende psykologiske behov (Deci & Ryan, 2002). Også mestringsteorien til Bandura vektlegger sosial støtte og oppmuntring.

Undersøkelser viser en tendens til at opplevelsen av en støttende lærer synker med økende alder, og dette kan ha betydning for frafallet i videregående skole (Skaalvik & Skaalvik, 2011). En undersøkelse utført i Norge viser en nedgang i opplevd lærerstøtte fra 5. til 10. trinn. Dette gjelder både den akademiske støtten og den emosjonelle støtten. Det ble tidligere antatt at denne støtten ble redusert i overgangen til ungdomsskolen, men denne studien viser en reduksjon i opplevd lærerstøtte uavhengig av overgangen til ungdomsskolen (Bru, 2014). Studier har vist at lærer-elev relasjonen kan ha betydning for om eleven dropper ut av videregående skole. En studie av Croninger fra 2001 viser at kvaliteten på lærer-elevrelasjonen skilte risikoelever fra dem som droppet ut. Risikoelever som hadde en god relasjon til læreren fortsatte utdannelsen, selv om andre risikofaktorer som fattigdom, dårlige karakterer og lav motivasjon var til stede (Croninger & Lee, 2001). Durlak mfl. (2011) fant at støttende og gode relasjoner mellom lærer og elev bidro til bedre læring når læreren stilte krav, gav støtte, viste omsorg og skapte et trygt og ordentlig miljø gjennom proaktiv

klasseromstyring. Dette skapte engasjement og tilknytning til skolen. En studie av Hegna (2013) viste at spesielt elever med innvandrerbakgrunn rapporterer at de får mindre faglig støtte, ros og forventninger av læreren på videregående enn på ungdomsskolen.

En god relasjon til læreren bidrar også til at eleven føler tilhørighet til skolen, et sentralt behov i teoriene om indre motivasjon. Dette behovet må være tilfredsstillt for at elevene skal bli engasjert og motivert. (Deci & Ryan, 2002).

Kvaliteten på lærer-elev relasjonen betyr kanskje mest for sårbare elever, det vil si elever som for eksempel har faglige vansker, psykiske vansker eller opplever omsorgssvikt hjemme. For disse elevene kan en god relasjon til læreren fungere som en beskyttelsesfaktor og hindre et negativt utviklingsforløp (Drugli, 2012). Siden studier viser at nettopp denne elevgruppen oftere opplever negative relasjoner til læreren sin, kan det være ekstra viktig for læreren å ha fokus på dette (Linder et al., 2012). Elever med for eksempel lav skolemotivasjon og atferdsvansker vil kreve ekstra tålmodighet av en lærer. Disse elevene vil kunne være avvisende i forhold til den voksne og sette relasjonen på prøve. Her har den voksne et ansvar for å forbedre relasjonen. Ved å bruke ekstra tid med denne eleven, gjøre hyggelige ting sammen og vise at en bryr seg, vil relasjonen kunne bedres (R. C. Pianta, 1999).

En god relasjon til læreren vil også kunne fungere som en ytre forsterkning ved at eleven ønsker å gjøre læreren fornøyd for å opprettholde den gode relasjonen. Det kan bli et positivt utbytte for eleven. Det kan virke som om Bandura underkommuniserer deler av motivasjonsteorien sin. Elevens mestringstro spiller en avgjørende rolle for motivasjonen, men andre faktorer, som for eksempel en god relasjon til læreren, kan likevel forklares som et positivt utbytte for eleven, og dermed ha betydning for motivasjonen. På denne måten kan en god relasjon til læreren være viktig både for å styrke mestringstroen ved å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger, og for å gi et positivt utbytte i form av anerkjennelse fra en person som betyr noe for eleven.

Bandura vektlegger som nevnt den akademiske støtten i form av faglig veiledning, tilrettelegging og instruksjon. Dette er viktige faktorer for at eleven skal kunne utvikle mestringstroen, og dermed bli mer motivert for skolearbeidet. Også andre aspekter ved relasjonen vil kunne være viktige, for eksempel den emosjonelle støtten. Det at læreren viser omsorg, ser eleven og viser respekt, kan være den første vei inn til elever som sliter med lav motivasjon. Det er kanskje først når relasjonen er etablert at eleven er villig til å ta imot den instrumentelle støtten. Det å bare gi instrumentell støtte vil ikke nødvendigvis føre til en trygg

og god relasjon (Drugli, 2012). Emosjonell støtte fra læreren kan gi eleven bedre selvfølelse, som igjen vil kunne ha betydning for elevens oppfattede kompetanse og attribusjonsmønster.

2.2.6 Relasjonen mellom medelever

Skal skolen bli et trygt og godt læringsmiljø for elever med ulike forutsetninger og ulike bakgrunn, forutsetter det romslighet og toleranse for forskjelligheten, og rammer og regler som sikrer trygghet og forutsigbarhet for alle elevene (Berg, 2005). Skolemiljøet skal være fritt for destruktiv atferd, og det er de voksne på skolen som skal sørge for at ikke enkelte elever blir utsatt for opplevelser og krenkelser som gjør deres psykososiale miljø dårlig. Et eget kapittel i opplæringsloven, kapittel 9a, omhandler elevenes skolemiljø.

God relasjon til medelever er viktig for å kunne føle tilhørighet til skolen og for utviklingen av selvverdet. Lite støtte fra medelever er en risikofaktor for utvikling av emosjonelle problemer. Elever med gode relasjoner til medelever viser oftere positiv holdning til læreren, skolen og skolearbeidet (Thuen, 2007). Forskning viser at et godt forhold til medelever spiller en kritisk rolle for ungdoms mentale helse og trivsel. Selv om det ikke er påvist en direkte forbindelse mellom gode forhold til medelever og motivasjon, vil vennskap med jevnaldrende fremme elevenes trivsel, og kunne virke positivt for elevenes evne og overskudd til å engasjere seg i skolearbeidet (Skaalvik et al., 2007).

En amerikansk studie viser at inkluderende sosiale miljøer har positiv betydning for elevenes trivsel, faglige selvoppfatning, interesse for lærestoffet og oppgaveorientering. Et miljø som er utrygt og ekskluderende, bidrar på den annen side til å fremme egoorientering og angst (Battistich, 1995). Faglig og sosial støtte fra medelever kan ha mange positive virkninger. En finner større faglig engasjement, høyere innsats og større trivsel i slike miljøer. Man finner også mindre frafall i videregående skole (Skaalvik et al., 2007). De sosiale faktorene og personlig trivsel kan heller ikke isoleres fra læringsprosessen. Et godt sosialt miljø i klassen er viktig for at elevene skal prestere i henhold til sine forutsetninger (Brophy, 1987). For de fleste elevene synes det viktig å bli behandlet som alle andre og å ikke skille seg ut. Å bli behandlet annerledes enn de andre kan føles utrygt og gi en følelse av mislykkethet, spesielt hvis miljøet i utgangspunktet er lite støttende og ekskluderende (Skaalvik et al., 2007).

Elever som har faglige vansker har ofte lavere status i klassen (Sletta, Valås, & Skaalvik, 1996). De blir mer avvist, mer isolert og har et svakere sosialt nettverk enn andre elever. Dette kan føre til lavt selvverd og psykiske vansker senere i livet.

Den er en nær sammenheng mellom kvalitet på lærer–elev-relasjonen og relasjoner elevene imellom, noe som innebærer at hvis en elev strever med å bli inkludert i fellesskapet med jevnaldrende, bør man ikke bare fokusere på det som foregår i elevgruppen, men også på hvordan lærerne forholder seg til elevene. Lærere etablerer en sosial atmosfære i klassen ved sin væremåte overfor elevene, både individuelt og på gruppenivå. I tillegg har læreren mulighet til å legge til rette for positiv sosial omgang elevene imellom, blant annet gjennom klasseledelse og ved å jobbe bevisst med å fremme elevenes sosiale ferdigheter (Farmer, McAuliffe Lines, & Hamm, 2011).

Positive sosiale relasjoner elevene imellom fører til trivsel og utvikling, og er en svært viktig beskyttelsesfaktor i barn og unges liv (Masten, 2007). Når disse relasjonene blir negative, for eksempel ved at det foregår krenkelser og mobbing i elevgruppen, vil de derimot utgjøre en stor risiko for psykiske vansker, redusert læringsutbytte og et negativt utviklingsløp.

Omfanget av mobbing i skolen har vært stabilt på nasjonalt nivå i perioden 2007 til 2012. 4,2 prosent av elevene svarer høsten 2013 at de blir mobbet to-tre ganger i måneden eller oftere. ("Utdanningsdirektoratet," 2014). Det å bli utsatt for nedverdiggende og krenkende mobbing kan få konsekvenser både for skoleprestasjoner, trivsel og opplevelse av egenverd (Berg, 2005). En studie fra Sør-Afrika viser at det er en viss sammenheng mellom mobbing og tidlig «dropouts» (Townsend, Flisher, Chikobvu, Lombard, & King, 2008). En norsk studie viser at elever som følte seg sosialt utenfor hadde høyere sannsynlighet for å slutte enn de som ikke hadde disse kjennetegnene. Det å oppleve faglig og sosialt engasjement kan ha positiv effekt på sannsynligheten for å fullføre utdanningen (Markussen, 2010). En studie publisert av Nordlandsforskning viste at ensomhet og mobbing er gjennomgående tema i de kvalitative intervjuene som er gjennomført med frafallselever. De kvantitative studiene viser at 3 av 4 har opplevd ensomhet og over halvparten har opplevd mobbing (Anvik, 2012).

For elevene er skolen svært sentral også som sosial arena. Kvaliteten på relasjoner elevene imellom vil for mange være helt avgjørende for om de har det bra på skolen eller ikke. Dette vil videre få betydning for deres faglige utvikling (Taylor & Dymnicki, 2007). Positive elevrelasjoner er nært knyttet til et generelt positivt læringsmiljø (Hattie, 2009). Positive relasjoner mellom elever er en sentral utviklingsfremmende faktor. På den motsatte siden vil negative elev–elev-relasjoner innebære en stor risiko for negativ fungering og utvikling. Mange elever blir utsatt for krenkelser og mobbing av medelevene sine og blir med det påført store belastninger som hemmer utviklingen deres (von Tetzchner, 2012).

3. Tiltak for å redusere frafallet i videregående skole

Reformen fra 1994 førte til at en større andel elever begynte på videregående skole, og slik kan man vel si at den var vellykket. Imidlertid ble andelen som ikke gjennomførte større enn tidligere, i og med at reformen førte til en norm om at «alle» skulle ta videregående utdanning. Det er interessant at den reformen som bidro til at en langt høyere andel av ungdommene fikk studie- eller yrkeskompetanse, også gjorde frafall til et synlig og omfattende problem. Fokuset på frafallet har økt de siste årene, og Regjeringen har kommet med stadig nye tiltak for å redusere frafallet (Markussen, 2010). Man har satt inn tiltak både i ungdomsskolen og på videregående skole, men fram til nå har frafallsdiskusjonen handlet mest om tiltak i videregående skole. Det trengs mer forskning om tiltak som direkte påvirker motivasjon og læringslyst i ungdomsskolealder (Wollscheid, 2010).

3.1 Tiltak i videregående skole

Da reform 94 ble innført, ble *Oppfølgingstjenesten* opprettet. Denne fylkeskommunale tjenesten skulle hjelpe ungdom mellom 16-19 år som er utenfor skole eller arbeid over i kompetansegivende arbeid eller skole. Planen *Satsing mot frafall i videregående skole* ble lansert i 2003 som en del av Regjeringens arbeid mot fattigdom. Evalueringen av planen viste at det var satt i verk en rekke tiltak over hele landet, som for eksempel karriereveiledning, yrkesrådgivning og nye systemer for å fange opp elever i faresonen (Markussen, 2010). I 2005 ble GIVO- utvalget (Gjennomføring I Videregående opplæring) nedsatt. Det skulle komme med forslag til tiltak mot frafallet. Resultatene fra dette arbeidet ble presentert i St. meld. nr. 16 (2006-2007) «... og ingen sto igjen» i desember 2006. Noen av punktene her var innføringen av *praksisbrev* og begrepet *Tidlig innsats*. Praksisbrevutdanningen gjør det mulig å starte direkte i en praksisbasert videregående opplæring rett fra grunnskolen. Imidlertid gjelder dette bare et fåtall, spesielt utplukkede elever.

Med *tidlig innsats* vektla man at frafallet ikke bare angikk den videregående skolen, men at man måtte ha fokus på arbeidet i grunnskolen. Elevene måtte styrke sin kompetanse slik at de ble forberedt til å møte videregående skole.

Også andre aktører enn politikere viser interesse for utdanningsfeltet, og i januar 2014 kom NHO med sin rapport «Læringslivet,» der de legger fram tiltak for bedre skole på alle nivå i utdanningsforløpet, fra barnehage til videregående utdanning (NHO, 2014).

I rapporten kommer NHO med et forslag om en tredje vei for skoletrøtte 16-åringer. De vil hindre at unge dropper ut av videregående skole ved å la flere få gå rett fra ungdomsskolen til

lærebedrift. En tredje vei kan være ulike fleksible modeller som kan føre frem til fag-/svennebrev gjennom opplæring i bedrift allerede rett etter ungdomsskolen.

3.2 Tiltak i ungdomsskolen

Med innføringen av begrepet «*tidlig innsats*» ble det økt fokus på tiltak på ungdomstrinnet. St. meld. nr. 16 (2006-2007) «... og ingen sto igjen» ble fulgt opp av en ny stortingsmelding året etter, St. meld. nr. 31 «*Kvalitet i skolen*». Her understreket Regjeringen viktigheten av å sette inn kreftene tidlig og det medførte blant annet i styrking av lesing og regning på de laveste trinnene og økning av timetallet på barnetrinnet. Styrking av de grunnleggende ferdighetene kan få betydning for elevenes opplevelse av mestring og motivasjon. Ved at elevene får riktig og tilstrekkelig hjelp og tilpasset opplæring, kan man unngå stadige mestringsnederlag og derav negative mestringsforventninger. Dette arbeidet bør starte tidligst mulig slik at man unngår at elevene utvikler negative mestringsforventninger (Bandura, 1994).

Våren 2009 kom en ny Stortingsmelding, St. meld. nr. 44 (2008-2009) «*Utdanningslinja*», og denne hadde også fokus på frafallet. Den viderefører viktigheten av tidlig innsats, men vektlegger også høy lærerkompetanse, godt læringsmiljø og tett oppfølging av elevene. I høy lærerkompetanse legger man kanskje først og fremst vekt på kompetanseheving i de teoretiske fagene, men også læreren som klasseleder har fått økt fokus. Begge disse områdene i lærerrollen er viktige i Banduras teori om mestringsforventninger. Lærerens kompetanse er viktig for å kunne tilrettelegge undervisningen for den enkelte elev, for å kunne gi god akademisk støtte og for å være en tydelig og trygg leder. Det fokuseres også på viktigheten av god veiledning ved utdanningsvalg, og informasjonsutveksling når elevene går over i videregående skole slik at kunnskap om elevene overføres til den aktuelle skolen.

Utdanningslinja fokuserer også mer på praktiske fag, og Regjeringen ønsker et nytt fag *arbeidslivsfag*, for ungdom som ikke er så teoristerke. Å få muligheten til å koble teori og praksis i et slikt fag, kan bidra til økt mestring og motivasjon.

Høsten 2010 ble Ny GIV (Ny gjennomføring i Videregående opplæring) lansert (Jordahl & Wollscheid, 2012). Dette er et treårig prosjekt som har som målsetting å øke andelen som fullfører og består videregående opplæring til 75 prosent innen 2015. Dette gjelder for kullet som begynte i videregående opplæring i 2010 (Kunnskapsdepartementet, 2012). Det er iverksatt både nasjonale og lokale tiltak som intensiv opplæring i 10. klasse, tett oppfølging i overgangen mellom grunnskolen og videregående skole, sommeraktiviteter, yrkesretting av

fellesfag og utvikling av statistikkgrunnlag som alle har som mål å sikre at flere fullfører utdannelsen. Dette tiltaket skal etablere et varig samarbeid mellom stat, fylker og kommuner (Jordahl & Wollscheid, 2012). Ny Giv har som mål å styrke ferdighetene i lesing, skriving og regning slik at elevene skal være bedre rustet til å begynne på videregående utdanning. Gjennom å styrke ferdighetene, ser en også for seg at elevenes mestring av og motivasjon for skolearbeidet vil øke. Gjennom Ny Giv kan altså elevenes mestringsforventninger øke, det kan bidra til å gi elevene troen på at de kan få til skolearbeidet.

Andre tiltak som er iverksatt i grunnskolen er styrket rådgivningstjenesten. I Opplæringslovens § 22 (1998) heter det eksempelvis om retten til rådgivning at

«eleven skal få den hjelpen han/hun trenger for å utvikle seg videre og utnytte egne ressurser».

I forlengelsen av dette gis det frie valg av utdanning indirekte betydning for å styrke individenes motivasjon, og hindre frafall. I St.meld. nr. 16 (2006-2007, p. s 93) heter det at «god utdannings- og yrkesveiledning kan [...] forhindre frafall i utdanningsløpet» ved at feilvalg unngås når valget er rett.

Det finnes ulike teorier om hvem som dropper ut av skolen og årsakene til at de gjør det. Hvis man mener at karakterene fra grunnskolen er av betydning, må det settes inn tiltak her. Det er det regjeringen har gjort ved innføring av prosjektet «Ny Giv». Dette tiltaket kan ha sine fordeler hvis man mener at karakterene og opplevelsen av mestring og motivasjon i grunnskolen kan være viktige årsaker til frafallet. Prosjektet tar derimot ikke for seg relasjoner mellom elev og lærer og mellom elev og medelever. Det tar heller ikke hensyn til sosio-økonomiske faktorer. Hvordan har eleven det hjemme? Opplever han støtte og oppmuntring der? Har foreldrene fullført utdanning? Tidligere forskning viser at disse faktorene også er viktige for frafallsproblematikken. Hvordan kan man øke skoleelevers motivasjon for skolearbeidet? Er det mestringstroen eller forventningene om hva vi får ut av det som er viktig? Svaret på dette spørsmålet vil være viktig for hvilke tiltak som iverksettes og som vil fungere. Man har tatt utgangspunkt i forskning som viser at det er elevenes kompetanse i grunnskolen som kan predikere frafall i utdannelsen senere. Målet er å gi økt kompetanse i lesing, skriving og regning gjennom intensivopplæring i løpet av åtte uker i 10. klasse. På denne måten ser man for seg at mestringstroen også vil øke, noe Bandura altså ser

på som sentralt for motivasjonen til individet. Hva da med utbyttet? Har undervisningen noen verdi for eleven? Øker Ny Giv elevens forventninger om et positivt utbytte? Får han en opplevelse av at det han lærer på skolen kan være nyttig for ham senere i utdannelsen eller i jobbsammenheng?

En studie utført av Thuen og Bru har vist at ca. en av fem elever opplever skolearbeidet som kjedelig og lite relevant (Thuen & Bru, 2000). Det vil kunne ha konsekvenser for elevens motivasjon og innsats. Når eleven opplever undervisningen som meningsfull, kan de få en opplevelse at deres personlige behov blir møtt, og de legger ned større innsats i arbeidet (Thuen & Bru, 2000). I følge «Expectancy-Values» teorien er det dette som burde vektlegges for å øke motivasjonen til skoleelevene. Hvis det er slik at innholdet i undervisningen stadig blir mer teori-preget og stadig fjernere fra elevens hverdag, kan utfordringen være å få elevene til å se nytten av undervisningen, og dermed bli motivert for skolearbeidet. Konsekvensene av skolereformene som skissert innledningsvis, er nettopp at den yrkesfaglige utdannelsen er blitt mer teori-preget, og fellesfagene på tvers av studieretning er blitt mer like. Elever som ønsker seg en mer praktisk utdanning, må likevel slite seg gjennom mye teori som kan virke meningsløs for eleven.

De ulike tiltakene som er iverksatt både i videregående skole og grunnskolen, viser at myndigheten ser problemet med frafallsproblematikken, og at det er vilje til endring. Dessverre er veien lang fra å komme med forslag og meldinger til faktisk å gjennomføre tiltakene. Det er også litt tidlig å si hvilke tiltak som vil ha effekt over tid.

4. Metode

I denne delen vil jeg gjøre rede for de ulike stadiene i forskningsprosessen. Først vil jeg gjøre rede for mitt valg av metode i studien. Deretter vil jeg gå nærmere inn på valg av informanter, og deretter beskrive intervjuprosessen og analysearbeidet. Tilslutt vil jeg gjøre noen etiske betraktninger omkring studien.

4.1 Forskningsdesign og valg av metode

En studies forskningsdesign er den overordnede planen for hva og hvem som skal undersøkes og hvordan. Forskningsdesign er «alt» som inngår i en undersøkelse (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Ut fra problemstillingen i denne studien falt valget på en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ metode kan brukes for å få mer inngående kjennskap til et fenomen. Man kan få mer detaljert og nyansert informasjon om personers erfaringer, opplevelser og tanker omkring fenomenet som skal undersøkes. Det er hvordan menneskene selv opplever fenomenet som er viktig å få fram. Denne studien ønsker å undersøke hvordan ungdom som har droppet ut av videregående skole opplevde ungdomsskolen, og derfor kan kvalitativ metode være egnet. Målet med en kvalitativ studie er å forstå, ikke forklare (Johannessen et al., 2010). Kjernespørsmålet i *forklarende* undersøkelser er gjerne hvilke faktorer (X) som er årsaken til et fenomen (Y). Når man ønsker å *forstå* noe, ser vi det gjennom øynene til dem vi studerer, og omgivelsene spiller en stor rolle (Johannessen et al., 2010). Samtidig søker man nok litt ubevisst å *forklare* i kvalitative studier også. Hvis man som i denne studien vil undersøke hvordan elever selv beskriver opplevelser fra tidligere skolegang, ønsker man kanskje også å finne forklaringer på hvorfor de droppet ut.

Kvalitative undersøkelser kan gjennomføres på mange ulike måter, og denne studien har en fenomenologisk tilnærming der man vil utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen. Målet er å få økt forståelse og innsikt i andres livsverden (Johannessen et al., 2010).

For å kunne belyse problemstillingen på best mulig måte falt valget på et semi-strukturert intervju. Det kvalitative intervjuet har til hensikt å få fram beskrivelser av informantens opplevelser slik at man kan tolke betydningen av de fenomenene som beskrives (Johannessen et al., 2010). Kvale og Brinkmann (2009) karakteriserer intervjuet som en samtale med struktur og et formål. Det er intervjueren som styrer samtalen ved at det er hun som stiller spørsmål og følger opp svarene.

Det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre strukturert. Et semi-strukturert intervju tar utgangspunkt i en intervjuguide, men spørsmålene og temaene som tas opp kan variere. Intervjuguiden er en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet. I et strukturert intervju er det på forhånd fastlagt både tema og spørsmål, og forsker noterer ned svarene etter hvert. Fordelen med denne typen intervju er at svarene lett kan sammenligne, og det er en effektiv og tidsbesparende metode for datainnsamling. Ulempen er begrenset fleksibilitet, man kan ikke tilpasse intervjuet på samme måten til den enkelte. Et intervju uten fast struktur kan gi en avslappet atmosfære, og det kan gjøre det lettere for informanten å snakke. Man tilpasser seg situasjonen og kan få mye informasjon ut fra samtalen. Ulempen er at analysearbeidet kan bli vanskeligere. Man kan også risikere å «prate seg bort», at man havner utenfor det som var temaet i utgangspunktet (Johannessen et al., 2010). Jeg benyttet et semi-strukturert intervju i denne studien.

4.1.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Denne studien har en vitenskapsteoretisk tilnærming basert på teorien om *fortolkende fenomenologi*, en teoretisk retning med røtter tilbake til blant andre filosofen Martin Heidegger. Heidegger var student under Edmund Husserl, som regnes som grunnleggeren av *fenomenologien*. I følge denne teorien vil man prøve å beskrive et fenomen så presist og fullstendig som mulig, uten å forklare og analysere. I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som viser til en interesse for å forstå fenomener ut fra informantenes eget perspektiv, ut fra den forståelse av at den virkelige verden er den mennesker oppfatter (Kvale et al., 2009). Den *fortolkende fenomenologien* legger vekt på å tolke og analysere, å avdekke skjulte forhold. Forskeren må prøve å få tak i individets fortolkninger av et fenomen. Målet er å få økt innsikt i andres livsverden. Den hermeneutiske tradisjonen legger vekt på en fortolkende tilnærming til menneske og samfunn. For å få innblikk i meningen bak menneskelig aktivitet må man delta i samfunnet, snakke med mennesker og tolke det som skjer (Johannessen et al., 2010). For å forstå noe som har mening vil vi ofte i fortolkningen av enkelthetene gå ut fra en viss «forhåndsforståelse» av helheten som detaljene hører hjemme i. Den forståelse vi dermed oppnår av delene, virker så tilbake på forståelsen av helheten. Dette kalles *den hermeneutiske sirkel* (Kvale et al., 2009).

I følge fenomenologien bør man foreta en reduksjon, det vil si å «sette i parentes» egen forforståelse av fenomenet som skal forskes på for å nå fram til en mest mulig fordomsfri beskrivelse. I følge hermeneutikken er det ikke nødvendig med en slik reduksjon. Det kan

nesten være umulig å sette egen forforståelse helt ut av spill. Men man bør tolke tekstene med åpenhet (Kvale et al., 2009).

4.1.2. Forskers forforståelse

Alle mennesker møter verden med en forforståelse som vi, ofte ubevisst, bruker for å tolke det som skjer rundt oss. En forskers forforståelse vil kunne påvirke *hva* forskeren observerer, og *hvordan* disse observasjonene tolkes. Man har ofte et utgangspunkt når man starter et forskningsprosjekt. Gjennom formulering av problemstilling bestemmer forskeren seg for hva han vil vite noe om. Dette kan igjen få konsekvenser for utvelgelsen av data og tolkningen av disse. Det utgangspunktet forskeren har for forskningen sin, kan være farget av egne erfaringer og kunnskaper, eller forskningsbasert kunnskap (Johannessen et al., 2010).

Jeg er utdannet lærer, og har jobbet i ungdomsskolen i 15 år. Jeg har blant annet arbeidet med elever med lav skolemotivasjon og lavt karaktersnitt, og som dermed står i fare for å droppe ut av videregående skole i følge tidligere forskning. Jeg brukte litt tid på å reflektere over mitt eget ståsted i forhold til studien. Jeg skrev på forhånd ned forforståelsen min og prøvde å være bevisst denne under datainnsamlingen og analysen. Målet mitt var å møte informantene og analysearbeidet med mest mulig åpent sinn, og være lojal overfor informantenes beskrivelser. Imidlertid vil jeg nok anta at forforståelsen kan ha hatt betydning for arbeidet med studien.

4.2 Datainnsamling

De opplysningene vi samler inn danner grunnlaget for rapporten vår. Det blir vanskelig å belyse problemstillingen godt nok uten tilstrekkelige holdepunkter i data. Datamaterialet bør være fyldig nok, og det bør være så relevant og pålitelig som mulig. Vi må klargjøre hvilke data vi trenger, hvor de finnes og hvem som kan gi oss dem (Dalland, 2012).

4.2.1 Utvalg

I kvalitative metoder prøver man å få mye informasjon om et begrenset antall personer (Johannessen et al., 2010). Hvor stort utvalget skal være avhenger av problemstilling og måten data samles inn på. I større prosjekter vil man kanskje ha et utvalg på 10-15 informanter, mens i mindre studentprosjekter, der tidsperspektivet kan spille en avgjørende rolle, må man kanskje begrense seg til færre enn 10 informanter. I følge Kvale (2009) vil det ikke være mulig å foreta generaliseringer med for få informanter. I denne studien ble antall informanter valgt med tanke på tidsperspektivet og at det er et studentprosjekt. Dette er et lite prosjekt med få informanter, noe som gjorde analysearbeidet håndterlig innenfor de

tidsrammer som fantes. Med så få informanter vil det derfor ikke være mulig å generalisere funnene fra denne studien.

I kvalitative undersøkelser må man tenke gjennom hvilken målgruppe man trenger for å samle inn nødvendige data. Det er ikke vanlig å bruke tilfeldig trekking av utvalg for å kunne generalisere slik man gjerne gjør ved kvantitative undersøkelser. Det neste skrittet blir å velge ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen. Utgangspunktet for utvelgelse av informanter i kvalitative studier er altså hensiktsmessighet ikke representativitet (Johannessen et al., 2010). Kriteriene for denne studien var at informantene var ungdom mellom 16-30 år som hadde droppet ut av videregående skole. Det var ønskelig at informantene var yngst mulig, men dette lot seg ikke gjennomføre. De fire informantene var i alderen 19-26 år.

Etter å ha utarbeidet et informasjonsskriv, en prosjektbeskrivelse og en intervjuguide, søkte jeg Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for godkjenning. Personvernombudet godkjente prosjektet, og jeg kunne gå i gang med studien (vedlegg 1). «Pøbelprosjektet», som er en ideell organisasjon som har som mål å få ungdom som står utenfor skole og jobb ut i arbeidslivet eller studier, ble kontaktet. Informasjon om prosjektet, samt informasjonsskrivet (vedlegg 2), ble sendt pr. mail. Det var ansatte ved «Pøbelprosjektet» som kontaktet ungdommer som kunne være aktuelle for studien. Informantene ble først kontaktet muntlig, og deretter fikk de anledning til å lese informasjonsskrivet. Etter at informantene hadde samtykket i å delta, fikk jeg muligheten til å kontakte dem. Vi gjorde avtaler om tid og sted på telefon. Fire informanter har deltatt i denne studien, tre gutter og en jente.

4.2.2 Utarbeidelse av intervjuguide

Et semi-strukturert intervju bør ta utgangspunkt i en intervjuguide. En intervjuguide er en oversikt over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet. I tillegg inneholder ofte guiden underpunkter slik at forskeren skal få utdypet de ulike temaene. En intervjuguide gir forskeren frihet til å tilpasse intervjuet til hver enkel informant, samtidig som man holder seg innenfor de temaene som ønskes belyst (Johannessen et al., 2010). Ved utarbeidelsen av intervjuguiden måtte jeg ta utgangspunkt i problemstillingen og vurdere hva det var jeg ville ha svar på. Deretter måtte jeg finne de riktige spørsmålene. Noen ganger kunne det være lett å lage litt ledene spørsmål som for eksempel: «Opplevde du lav motivasjon i noen av skolefagene?». Da fant jeg ut at det var bedre å bruke «beskriv» eller «fortell om..» som innledningsord. Under hvert tema hadde jeg formulert spørsmål (vedlegg 3). Det er flere måter å utarbeide en intervjuguide på. Noen noterer seg bare temaene som skal

tas opp, mens andre velger å ha faste og detaljerte spørsmål. Ens egen erfaring og egne forutsetninger bør vise vei til hvordan en velger å strukturere intervjuet (Dalland, 2012). Siden jeg har lite erfaring, følte det tryggere å ha en forholdsvis strukturert intervjuguide. Det hjalp meg å holde fokus under intervjuene, og sikret meg at jeg kom innom de temaene jeg skulle. Imidlertid var jeg også fleksibel under intervjuene, og lot informantene snakke mest mulig fritt. En strukturert intervjusituasjon kan også gjøre analysearbeidet lettere (Kvale et al., 2009).

Rekkefølgen til temaene kan være avgjørende for hvordan intervjuet forløper. Dalland (2012) anbefaler at man begynner med nøytrale spørsmål som det er lett å svare på, for deretter å komme inn på mer komplekse spørsmål som krever mer refleksjon. Jeg begynte alle intervjuene med enkle spørsmål fra informantenes liv, familiebakgrunn, jobb og fritid.

Ut fra problemstillingen og tidligere forskning på området var det spesielt tre hovedtema som uthevet seg klart, og som jeg bestemte meg for å ha fokus på. Det var motivasjon, mestring og relasjoner. Intervjuguiden er delt i temaene *motivasjon og mestring*, *relasjon til lærere*, *relasjon til medelever*.

Jeg utførte ett prøveintervju med et familiemedlem på forhånd, dette for å undersøke om spørsmålene ga meg svar på temaene jeg ønsket å belyse. Det ideelle hadde vært å gjennomføre et prøveintervju med en ungdom fra målgruppen, men dette lot seg ikke gjøre. Intervjuguiden ble vurdert av både veileder og medstudent. Både prøveintervjuet og innspill fra veileder og medstudent, ga meg nyttig tilbakemelding slik at jeg kunne forbedre intervjuguiden.

4.2.3 Gjennomføring

Det finnes få standardiserte prosedyrer for hvordan et intervju skal gjennomføres (Kvale et al., 2009). Intervjuene ble utført på forskjellige steder, og alle informantene fikk velge sted selv. Det kan bidra til trygghet for den enkelte. Målet for meg var at det skulle være trygt for informantene, og at det ikke skulle medføre ekstra bry for dem. Intervjuene varte fra 30-70 minutter. På forhånd var informantene via informasjonsskrivet informert om at intervjuet ville bli tatt opp på bånd, men at lydopptaket bare var tilgjengelig for forsker. Det ble også informert om at innholdet ville bli anonymisert, og at det ville bli slettet når oppgaven var ferdig. Informantene var også informert om at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet, og at de også kunne unnlate å svare på spørsmål underveis. Denne informasjonen ble gjentatt før intervjuene startet. En valgte å trekkes seg etter først å ha sagt ja til å delta.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) er lydopptaker den vanligst måten å registrere intervju på. Man slipper å sitte og notere eller å memorere intervjuet i ettertid. Man kan konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk, og man registrerer ordbruk, tonefall og pauser. Opptaket kan senere transkriberes og brukes i det videre analysearbeidet (Kvale et al., 2009). Selv om intervjuet ble tatt opp på bånd, ble det notert litt underveis. Det var først og fremst spørsmål jeg ville spørre mer om senere, eller tanker eller ideer jeg fikk under intervjuet. Det var imidlertid viktig for meg at informanten følte at jeg lyttet og var interessert i det vedkommende fortalte, derfor prøvde jeg å begrense noteringen til et minimum. Hvis informanten får en følelse av at intervjueren ikke er interessert, kan resultatet bli at informanten blir taus (Johannessen et al., 2010). Informanten ble på forhånd informert om at jeg kanskje ville komme til å notere litt underveis.

Informantene pratet mye på eget initiativ. Jeg prøvde å formulere korte og presise spørsmål og forsikret meg om at de forstod spørsmålet. Noen ganger måtte jeg utdype eller presisere spørsmålene slik at informantene fikk rett forståelse av hva det var jeg spurte etter. Under intervjuene prøvde jeg å skape en atmosfære som var preget av forståelse og interesse. Informantene var positive til å delta i studien.

4.2.4 Transkribering

Transkribering vil si å skrive lyd- og/eller bildeopptak ut som tekst (Johannessen et al., 2010). Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjuene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse. Denne struktureringen er i seg selv begynnelsen på analysen (Kvale et al., 2009). Før transkriberingen er det viktig å tenke over *hvem* som skal utføre transkriberingen og *hvordan* transkriberingen skal utføres. Gjennom transkriberingen kommer forskeren tettere på de data som er samlet inn, og kan gjøre seg tanker om de ulike aspektene ved intervjusituasjonen, og spesielle hendelser som oppstod. Det gjør det mulig å notere litt underveis og på den måten starter analysearbeidet under transkriberingen (Dalland, 2012). Jeg valgte derfor å transkribere intervjuene selv, og jeg prøvde å gjøre det så snart som mulig etter at intervjuene var utført. Tanker som dukket opp og mulige tolkninger ble notert underveis.

Når det gjelder selve transkriberingen må man avgjøre hvor nøyaktig man skal være i den skriftlige transkripsjonen. Bør uttalelsene transkriberes ordrett og med alle gjentakelser? Bør man ta med pauser og følelsesuttrykk som latter? Skal man ta med småord som «eh» og liknende, eller bør intervjuet omformes til en mer formell, skriftlig stil? I følge Kvale og Brinkmann (2009) finnes det ingen entydige svar på dette. I denne studien er transkriberingen

utført ordrett slik informanten uttrykte seg under intervjuet. Jeg har tatt med småord, pauser og gjentakelser for å gjenskape intervjusituasjonen slik den var. Ved å utelate for eksempel gjentakelser, kan noe av meningen ved uttalelsen falle bort (Kvale et al., 2009). Pausene i intervjuet kan også vise at informanten nøler eller er usikker. Jeg ville derfor ha dem med, og markerte dem som (...). Når intervjuene transkriberes forsvinner informantenes kroppsspråk og det kan derfor være viktig å få med følelsesutbrudd og eventuelle pauser så nøyaktig som mulig (Kvale et al., 2009). Følelsesutbrudd er der det forekommet kommentert i parentes, for eksempel «(ler litt)». Underveis i intervjuet noterte jeg også litt om kroppsspråket der det var naturlig, for eksempel «(Legger armene i kryss)». Jeg valgte å transkribere til bokmål. Der det ble naturlig, ble dialektord likevel brukt for å framheve noe, eller fordi det var vanskelig å finne et tilsvarende ord på bokmål, for eksempel «Hål i håve». Banneord ble skrevet ned direkte. Det var viktig for meg å få fram den naturlige måten ungdommene snakket på. Navn eller steder som ble nevnt i intervjuene ble anonymisert og er markert med «NN».

4.3 Analyse og tolkning

Analysen skal hjelpe oss til å finne ut av hva intervjuet har å fortell oss. Man deler helheten opp i mindre enheter eller deler, og dette vil hjelpe oss til å få tak i de enkelte sidene ved det informantene har sagt (Johannessen et al., 2010).

Tolkning handler om å forklare innholdet eller betydningen av noe. Analyse og tolkning er på mange måter to sider av samme sak. Analyse i form av bearbeiding og sortering kommer naturlig tidlig i arbeidet, mens tolkningen kommer senere. Det er en del av kvalitetskontrollen å veksle mellom analyse og tolkning (Dalland, 2012).

Det finnes ingen standardmetode for tekstanalyse. Et viktig spørsmål å stille seg kan være «*Hvordan kan intervjuene bidra til å gi meg kunnskaper om det fenomenet jeg ønsker å undersøke?*» (Dalland, 2012).

Det kan være viktig å tenke over hvordan intervjuene skal analyseres før de utføres. Analysemetoden som velges bør være styrende for utarbeidelsen av intervjuguiden, intervjuprosessen og transkriberingen. I denne studien ble intervjuguiden utarbeidet på et forholdsvis tidlig tidspunkt fordi den skulle legges ved søknaden til NSD. Som nevnt tidligere ble spørsmålene utarbeidet med problemstillingen som bakteppe, og jeg var bevisst på hva jeg ønsket å få svar på under intervjuet. Men etter to intervjuer så jeg at intervjuguiden godt kunne organiseres litt annerledes. Det var ikke innholdet i intervjuguiden som ble endret, mer måten å stille spørsmålene på og rekkefølgen på spørsmålene.

I analyseformer der man tolker underveis, blir en del av analysen «fremskyndet» til selve intervjusituasjonen (Kvale et al., 2009).

4.3.1 Fortolkning under intervjuet

Når informanten beskriver sin livsverden under intervjuet, skjer det en liten fortolkning både hos intervjueren og informanten (Kvale et al., 2009). Informanten oppdager kanskje nye forhold i løpet av intervjuet og ser nye betydninger i det de forteller. Uttalelser som «*Når jeg tenker på det nå, så var det kanskje slik at...*» og «*Jeg har ikke tenkt på det på den måten før, men det var nok sånt at...*» kan tyde på at informanten har gjort slike oppdagelser. Min tolkning av det informanten fortalte om ble ved flere anledninger «sendt» tilbake til informanten med spørsmål om «*Mener du med det at...*» eller liknende. Informanten fikk da mulighet til å bekrefte dette, eller forklare seg nærmere. Denne formen for intervjuing medfører en kontinuerlig fortolkning med mulighet for en umiddelbar bekreftelse eller avkreftelse av intervjuerens fortolkninger (Kvale et al., 2009).

4.3.2. Analyse av de transkriberte tekstene

En av de vanligste formene for dataanalyse er kategorisering og koding (Kvale et al., 2009). Dette kan ses på som et redskap til å organisere datamaterialet man har samlet inn (Johannessen et al., 2010). Kategorisering vil si at man lager ulike kategorier som man plasserer uttalelser fra intervjuet i. På denne måten kan man sette «merkelapper» på de setninger eller avsnitt som gjør det mulig å finne igjen spesielle temaer i datamaterialet. Intervjuguiden kan brukes som utgangspunkt for kategoriene man velger (Johannessen et al., 2010). Ut fra intervjuguiden laget jeg tre hovedkategorier først; *motivasjon og mestring*, *relasjonen til lærer* og *relasjonen til medelever*. Jeg fant fort ut at disse kategoriene ble for vide, så jeg laget underkategorier på hver av dem. Flere kategorier utkrystalliserte seg etter hvert i prosessen. Jeg leste grundig gjennom de transkriberte intervjuene og så etter mønster og hvilke tema som ble tatt opp. Når intervjusvarene var fordelt i kategoriene, måtte jeg foreta en opprydning. Svar som gikk igjen hos flere informanter ble ansett for å ha større tyngde enn svar som bare kom fra en av dem. Disse la jeg først i kategorien. Samtidig var jeg bevisst på at jeg ikke tenkte på noen svar som mer «riktige» enn andre. Kategoriene ble brukt i rapporteringen av resultatene.

Når helheten deles opp i mindre deler er det fare for at teksten blir fragmentert til enkeltstående uttalelser og ord. Uttalelser kan bli stående for seg selv, tatt ut av sammenhengen. Derfor er det viktig at man ser delene sammen med helheten og prøver å forstå dataene ut fra det (Kvale et al., 2009). For eksempel kan uttalelsen «Jeg fikk ingenting

til på skolen» lett tolkes som at informanten ikke følte noe mestring i det hele tatt. Imidlertid kommer det fram senere i intervjuet at han faktisk mestret en hel del.

Etter hvert intervju skrev jeg ned en sammenhengende tekst om intervjuet, der jeg prøvde å få ned mine tanker om det som var kommet fram i intervjuet. På den måten var det lettere å se helheten. Det var også greit å ha disse notatene under analysearbeidet, slik at jeg ikke gikk for dypt inn i de ulike delene og tolket dem uavhengig av helheten. All fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det man skal tolke, og den konteksten det tolkes i, mellom det man skal tolke og forskerens egen forforståelse. Dette kalles den hermeneutiske sirkel (Johannessen et al., 2010).

Teori er en viktig del av forskningsarbeidet, og ikke minst i analyseprosessen. Postholm (2010) hevder at teori gir forskningsarbeidet en retning, samtidig som det er et viktig utgangspunkt for analysen. Teorien som er tatt med i studien var også med på å forme spørsmålene i intervjuguiden, og ble deretter brukt som underkategorier. Jeg har også brukt teori for å støtte opp under analysene mine. Det er imidlertid viktig at ikke teorien styrer analysearbeidet slik at man søker etter svar som bekrefter teorien.

4.4 Troverdighet, bekræftbarhet og overførbarhet

Vurderingen av troverdighet i det kvalitative forskningsintervjuet innebærer i hvilken grad forsker har frembrakt resultater som er gyldige, pålitelige og overførbare (Johannessen et al., 2010). Det er glidende overganger av betydningen mellom disse begrepene, en forutsetning for å få gyldige data er at de er pålitelige. Det er sentralt om forskningen er relevant og har betydning. I kvalitative studier prøver man å oppfylle dette ved at forskeren har et kritisk blikk på egne ideer, rolle, bruk av metoder, møtet med informanter, tolkning og så videre.

4.4.1 Troverdighet

Troverdighet i kvalitativ forskning sier noe om at forskningen er utført på en riktig og tillitsfull måte (Thagaard, 2013). I kvalitative forskningsintervjuer er forskerens kompetanse og egnethet avgjørende for data som skapes. Forskerens kompetanse refererer til studiens kvalitet, det vil si hvordan man har utført intervjuet, hvordan man har transkribert og dokumentert, begrunnet og redegjort for hva man har gjort. Uten dette er det ingen gyldighet i kvalitativ forskning. Valideringen gjennomgår hele forskningsprosessen (Kvale et al., 2009). Den skal fungere som kvalitetskontroll gjennom alle stadier i forskningsprosessen. Problemstillingen ble et viktig utgangspunkt i denne studien, og både teori og metode ble valgt for å kunne gi best mulig svar på denne. Jeg har tidligere i metodekapittelet redegjort for

valg av problemstilling, metode, utarbeidelsen av intervjuguide, gjennomføring av intervjuene og analysearbeidet. I resultatdelen gir jeg fortløpende eksempler fra kildematerialet for å dokumentere hva jeg bygger min tolkning på. Jeg understøtter også mine tolkninger med teori og tidligere forskning som er presenter tidligere. Dette kan bidra til å styrke troverdigheten.

Erfaringer fra felten kan påvirke tolkningene, derfor er det viktig at forskeren er bevisst på dette (Thagaard, 2013). Jeg har jobbet i skolen i flere år, og var hele tiden bevisst min forforståelse. Denne skrev jeg ned på forhånd. Jeg prøvde også etter beste evne å være åpen overfor informantene og ta hensyn til min forforståelse under analysearbeidet og tolkningen av resultatene. Det er også viktig at forskeren redegjør for, og er bevisst på, sin relasjon til informantene. I en intervjusituasjon finner man ofte en asymmetrisk maktrelasjon mellom intervjuer og informant, og forskeren må være bevisst på at dette kan ha betydning for hva informanten svarer på spørsmålene. Jeg fortalte minimalt om meg selv før intervjuene startet. Jeg sa for eksempel ikke at jeg var lærer og at jeg jobbet i ungdomsskolen. Det fortalte jeg først etterpå til noen av dem. Jeg ville at informantene skulle snakke fritt og ikke bli påvirket av min bakgrunn. Jeg presiserte også at de satt på kompetanse som jeg trengte, og at jeg var avhengig av deres hjelp for å få til denne studien. Jeg prøvde med dette å oppveie noe av den asymmetriske maktbalansen som gjerne oppstår i en intervjusituasjon. Jeg var bevisst på at jeg ikke skulle stille ledende spørsmål, men under transkriberingen oppdaget jeg at det likevel var gjort i enkelte tilfeller. Dette kan påvirke troverdigheten for studien. Imidlertid ser jeg at helheten ikke endres nevneverdig selv om informantene fikk noen ledende spørsmål. De enkelte uttalelsene fra informantene blir som regel utdypet og/eller begrunnet. Ledende spørsmål kan også bidra til å bekrefte eller avkrefte min tolkning. Forskeren må også opprettholde en profesjonell avstand til informantene slik at de unngår å sympatisere så mye med informantene at de rapporterer og fortolker alt ut fra informantenes perspektiver (Kvale et al.).

Også måten man velger å transkribere intervjuene på kan bidra til å styrke troverdigheten (Kvale et al., 2009). Jeg valgte å transkribere intervjuene selv, og jeg skrev intervjuene ordrett fra opptakeren. Dette kan styrke troverdigheten. Samtidig vil det si at det bare er jeg som har tolket lydopptakene. Dette kan svekke troverdigheten. Det kan være en styrke at flere forskere deltar i analysearbeidet (Thagaard, 2013). Imidlertid er dette vanskelig å gjennomføre med de begrensninger en masteroppgave som dette har. I løpet av analyseprosessen har jeg likevel hatt jevnlig samtaler og diskusjoner med medstudenter og veileder om problemstilling,

intervju, kategorisering og tolkning. Dette har vært meget nyttig, og kan også bidra til å styrke troverdigheten.

Forskerens rolle som person er avgjørende for kvaliteten i kvalitativ forskning. Hans eller hennes kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet er en avgjørende faktor (Kvale et al., 2009). Det innebærer blant annet at den endelige rapporten er så nøyaktig og representativ for forskningsområdet som mulig.

4.4.2 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre, og sier noe om nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2010; Kvale et al., 2009). Bekreftbarhet er knyttet til tolkningen av resultatene (Thagaard, 2013).

For å tilfredsstille kravet om bekræftbarhet er det viktig at forskeren er kritisk til sin egen tolkning. Jeg prøvde under hele prosessen å være åpen, kritisk og reflektert overfor mine analyser og tolkninger. Etter å ha laget de første kategoriene og underkategoriene måtte jeg gjøre stadige endringer før jeg kom fram til det endelige resultatet. Etter hvert intervju hadde jeg også skrevet et notat om intervjuet som helhet, der hovedtrekkene fra intervjuene kom fram. Disse notatene var nyttige å bruke når jeg startet analyse- og tolkningsarbeidet.

Intervjuguiden ble også endret flere ganger i oppstarten. Jeg reflekterte over om de ulike temaene og spørsmålene kunne gi meg informasjon om problemstillingen min. Også under intervjuene var jeg oppmerksom på om de ulike spørsmålene kunne belyse problemstillingen min på en god måte. Jeg kontrollerte at informantene og jeg hadde samme definisjon på ordene motivasjon og mestring, og at informantene oppfattet spørsmålene riktig. Jeg utførte også et prøveintervju med den ferdige intervjuguiden for å sikre meg at spørsmålene ga meg nødvendig informasjon.

Man kan teste datas bekræftbarhet ved å undersøke samme gruppe på to ulike tidspunkt eller to eller flere forskere kan undersøke samme fenomen (Johannessen et al., 2010). Dette kan vise om informantene endrer sine svar i et intervju med en annen forsker. I kvalitativ metode bruker forskeren seg selv som instrument, og det vil kunne påvirke både innsamling av data, analyse og tolkning. Forskerens rolle blir utformet i samspill med informanten og den konteksten de befinner seg i. Det kan derfor være vanskelig å etterprøve resultatene som kommer fram. I en liten studie som dette er også tidsperspektivet en viktig rammefaktor, og det ville ikke være mulig å gjennomføre dette. Forskeren kan i slike studier kompensere for

dette ved å gi inngående beskrivelse av framgangsmåten for hele forskningsprosessen og en detaljert beskrivelse av konteksten. Jeg har i oppgaven gjort rede for de ulike fasene i prosessen, både i forhold til metode, datainnsamling og analyse. Dette kan bidra til å styrke påliteligheten.

Forskers tilknytning og kjennskap til det miljøet og temaet som studeres vil kunne ha betydning for bekreftbarheten (Thagaard, 2013). Kjennskap til miljøet vil gi forskeren et godt grunnlag for forståelse av fenomenet som studeres fordi det gjenkjennes gjennom erfaring. Samtidig kan en slik kjennskap kunne føre til en forforståelse som kan påvirke tolkningen. Jeg hadde ingen kjennskap til informantene, men jeg har jobbet i ungdomsskolen i flere år, og kjenner miljøet. Jeg har også jobbet med elever som har lavt karaktersnitt og lav skolemotivasjon, og som dermed står i fare for å droppe ut i følge gjeldende forskning. Jeg hadde dermed en viss forutelse om hvilke informanter jeg ville møte, og dette kan ha påvirket min tolkning. Uten kjennskap til miljøet kan man kanskje møte temaet med et mer åpent sinn og mer nyansert. Imidlertid var jeg hele tiden bevisst på at min forforståelse ikke skulle prege tolkningen min.

Validitet kan også knyttes til informantenes troverdighet. Forteller informanten sannheten? «Pynter» vedkommende på svarene? Svarer vedkommende det han tror er «riktig»? Jeg opplevde at informantene var oppriktige og åpne når de fortalte om sine opplevelser fra ungdomsskolen. Hvis jeg var usikker på hva de mente, kontrollerte jeg dette ved å be dem forklare nærmere. Jeg kunne også be om en bekreftelse ved å spørre «Mener du altså at...» eller «Så det du sier er...», en «på stedet-kontroll», som Kvale og Brinkmann (2009) kaller det. Dette kan bidra til at råmaterialet i størst mulig grad representerer en felles forståelse mellom forsker og informant. Jeg opplevde at informantene mine hadde ganske identiske historier å fortelle. Dette kan også styrke bekreftbarheten. Flere av utsagnene gikk igjen flere ganger og hos alle informantene. Jeg var også oppmerksom på om informantene forstod spørsmålene riktig. Hvis jeg følte at de misforstod spørsmålet, fulgte jeg opp med en presisering eller omformulert spørsmål etter at de var ferdige med å snakke.

En annen måte å sikre bekreftbarheten på er metodetriangulering, det vil si å benytte ulike metoder, for eksempel både intervju og observasjon. Man kan også styrke troverdigheten ved å formidle resultatene til informanten for å få bekreftet resultatene, eller ved å la andre kompetente personer analysere datamaterialet for å se om de kommer fra til samme fortolkning (Johannessen et al., 2010). Metodetriangulering ville blitt vanskelig i dette

tilfellet. Å benytte observasjon som metode i tillegg ville ikke være mulig da informantene skulle fortelle om opplevelser fra fortiden sin, ikke her og nå. Å kombinere med for eksempel spørreskjema kunne vært en mulighet, men sjansen for at man der ville fått de samme svarene som ved intervjuet ville vært forholdsvis stor. Det ville også bli en forholdsvis stor mengde med data som ville kreve mer tid til analyse enn denne masteroppgaven gir rom for.

Man kan også sikre bekreftbarheten ved å la informantene lese gjennom de transkriberte intervjuene og/eller vurdere forskerens fortolkning. Informantene kan avdekke svakheter og dermed bidra til å styrke bekreftbarheten. Utfordringen her blir at forsker og informant kan tolke materialet ulikt. Forskeren kan ikke basere seg utelukkende på informantenes egen virkelighetsbeskrivelse, men må se dette i forhold til de teoretiske perspektiver som er viktige i studien. Det var også tidsrammen som satte begrensinger for dette. Imidlertid mener jeg at jeg har kontrollert for en del mistolkninger ved å stille oppklarende spørsmål underveis.

Tolkningen kan også bli utfordret ved at andre i det vitenskapelige miljøet får vurdere materialets gyldighet. På grunn av tidsmangel ble ikke dette gjort, men som nevnt ble deler av analysearbeidet diskutert både med veileder og medstudenter

Under intervjuene og i etterkant, vurderte jeg også fortløpende om spørsmålene ga meg svar på problemstillingen, og jeg opplevde at spørsmålene var relevante. Jeg vurderer det derfor som at studien undersøker det den var ment å undersøke. Det er også benyttet forskning og teori som kan belyse problemstillingen. Her måtte jeg ta en avveining med hensyn til valg av teori for å begrense oppgaven. At tolkningen er knyttet opp til tidligere forskning og teori kan også bidra til å styrke bekreftbarheten.

4.4.3 Overførbarhet

Overførbarhet sier noe om hvorvidt funnene fra et forskningsprosjekt kan overføres til liknende fenomener (Johannessen et al., 2010). Ved representative kvantitative undersøkelser er det mulig å gjøre statistisk generalisering av funn fra et utvalg til en populasjon. En mye brukt innvending mot intervjuforskning er at det er for få informanter til at resultatene kan generaliseres. Ved slike studier kan det være mer hensiktsmessig å spørre om den kunnskapen som produseres i en spesifikk situasjon kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale et al., 2009). Ved kvalitative undersøkelser dreier det seg om hvorvidt det lykkes å etablere beskrivelser, begreper og fortolkninger som kan være nyttige på andre områder. I stedet for å bruke generaliseringsbegrepet, som gir assosiasjoner til kvantitativ forskning, kan man bruke begrepet overførbarhet (Johannessen et al., 2010).

Kvale og Brinkmann (2009) bruker begrepet *analytisk generalisering*, som innebærer at funnene kanskje ikke kan generaliseres til å gjelde alle elever som har droppet ut av skolen, men at funnene likevel kan bidra til økt innsikt i problemet for noen.

Johannesen et. al. (2010) bruker begrepet *lesergeneralisering*. I dette ligger det at leseren selv vurderer om funnene er noe som kan være relevant for ham. De ungdommene jeg har intervjuet har fortalt sin historie om hvordan de har hatt det på ungdomsskolen. Det betyr ikke at alle som dropper ut av videregående opplæring har hatt liknende opplevelser. Studien min er basert på et lite utvalg, og man kan derfor ikke si at informantene og deres erfaringer er representativt for en større populasjon og andre sammenhenger. Men oppgaven kan likevel være av interesse for både lærere som jobber i skolen og andre ungdommer som dropper ut. Noen vil kanskje kjenne seg igjen i noen av beskrivelsene. Til lærere og andre ansatte i skolen kan det være nyttig å lese om elevenes erfaringer fra skolen, og hva det har gjort med dem senere.

4.5 Forskningsetikk

Hovedkomiteen for norsk forskning konkluderer med at forskning med mennesker må skje i overensstemmelse med bestemte retningslinjer for hva som er akseptabelt. De viktigste retningslinjene er Nürnbergkoden og Helsinkideklarasjonen. Opprinnelig gjaldt dette medisinske forsøk, men forskningsetiske retningslinjer innenfor samfunnsvitenskapelige fag har vokst fram etter modell av dem (Dalland, 2012). Ethiske problemstillinger kan oppstå i alle ledd i en undersøkelse, fra planlegging til gjennomføring og formidling av resultatene. I starten av et forskningsprosjekt må man også vurdere temaet som skal undersøkes (Kvale et al., 2009). Frafallet i videregående skole er et omdiskutert tema, og årsakene er mange og sammensatte. Dette var noe jeg tok hensyn til da jeg utarbeidet intervjuguiden slik at spørsmålene ble åpne og la til rette for at deltakerne fikk fortelle *sin* historie med vekt på det *de* synes var viktig.

I planleggingsfasen dreier det seg om å innhente intervjupersonenes informerte samtykke til å delta, sikre konfidensialitet og vurdere hvilke konsekvenser studien kan få for intervjupersonene. Forskerens rolle vil også kunne ha betydning (Kvale et al., 2009).

Informantene ble informert om studiens hensikt både skriftlig gjennom et informasjonsskriv (vedlegg 2) og muntlig via avdelingslederen ved Pøbelprosjektet. Samtidig som informantene bør informeres om studien, er det også en balansegang å unngå *for mye* informasjon. Det kan villed dem og legge føringer for hvilke svar du er ute etter (Kvale et al., 2009). Informantene

fikk informasjon om at det var frivillig å delta, og at de kunne trekke seg fra undersøkelsen når som helst. Dette ble gjentatt før intervjuet startet. Alle deltakerne måtte bekrefte skriftlig at de frivillig ønsket å delta i undersøkelsen. Før intervjuet startet gikk jeg gjennom informasjonsskrivet med dem og de skrev deretter under. I følge Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) er det et krav om at samtykket må være aktivt og avgitt uten noen form for ytre press. Jeg opplevde at en av deltakerne under den første telefonsamtalen sa at han nok ikke hadde tid til å delta likevel. Her kunne man lett begynt å overtale informanten ved å si at det ikke kom til å ta så lang tid eller foreslå et annet tidspunkt for intervjuet. Jeg valgte å tolke det som at han ikke ønsket å delta likevel og avsluttet høflig samtalen.

I søknaden til NSD ble det gitt informasjon om at lydopptaket skulle oppbevares forsvarlig og at det skulle slettes ved prosjektets slutt. Navn på informanter ble anonymisert slik at data ikke kan kobles til dem direkte. Prosjektet ble godkjent av NSD (Vedlegg 1).

Informantene ble informert om hvorfor intervjuet ble tatt opp på bånd og hva det skulle brukes til. Siden informantene var over 18 år, var det ikke nødvendig å innhente samtykke fra foresatte.

Konfidensialitet i forskningen innebærer at data som identifiserer informantene, ikke avsløres (Kvale et al., 2009). For mange er det å få være anonym i en undersøkelse en forutsetning for å stille opp som informant. Opplysningene er anonymisert når de ikke på noen som helst måte kan identifisere enkeltpersoner, verken gjennom navn, personnummer eller indirekte bakgrunnsvariabler (Dalland, 2012). I intervjuene mine brukes ingen navn på personer eller steder. Også informasjon som kan identifisere informantene indirekte er forsøkt fjernet eller anonymisert.

Videre må man også vurdere hvilke konsekvenser undersøkelsen kan ha for de involverte (Kvale et al., 2009). Hvilke ulemper kan undersøkelsen føre med seg for informantene? Vil det å delta få noen positive konsekvenser for dem? En ulempe for deltakerne i denne studien kan være at de kanskje må snakke om opplevelser som har vært ubehagelig for dem, det kan frambringe vonde minner eller føre til at de sitter igjen med en følelse av å ha blottlagt seg for en fremmed. Spørsmålene i intervjuguiden er åpne, og på den måten er det litt opp til informanten selv hvor mye han eller hun ønsker å fortelle. Jeg understreket før jeg begynte intervjuene at de selv kunne bestemme hvor mye de ønsket å fortelle. Det opplevdes litt tungt å reise fra informanten etter å ha hørt vedkommende fortelle om vonde opplevelser og

erfaringer fra skolehverdagen. I følge Dalland (2012) bør man bruke litt tid på å avvikle kontakten i slike tilfeller. Det handler om medmenneskelig ansvar. Etter flere av intervjuene avsluttet jeg kontakten med litt småprat om ulike tema som reiser, jobb eller annet fra hverdagen. Jeg opplevde informantene som åpne og tillitsfulle.

Spørsmålene etterspør ikke opplysninger om rasemessig bakgrunn, politisk eller religiøs oppfatning eller seksuelle forhold. Slike opplysninger regnes som sensitive (Dalland, 2012).

På den annen side kan informanten få en følelse av at han eller hun blir hørt, de får fortelle sin historie og kanskje reflektere litt over fortiden sin. En av informantene uttrykte: «jeg kan snakke fritt om skole i all den tid hvis du ikke har noe i mot det» (I1). En annen uttrykte etter intervjuet at det var godt å snakke om det. En må også ta hensyn til hvordan den ferdige rapporten vil komme til å framstå for informantene.

5. Presentasjon av funn og drøfting

I denne delen blir resultatene av intervjuene og analysen presentert. Jeg tar utgangspunkt i temaene fra intervjuguiden og drøfter disse opp mot presentert teori. Jeg benytter sitater fra intervjuene for å la informantenes stemme få komme tydeligere fram, og for å dokumentere de data jeg baserer analysen på, og jeg presenterer funnene fra alle fire informantene samlet. Målet med denne studien var å undersøke hvordan de elevene som har droppet ut av videregående skole har opplevd tidligere skolegang, med hovedvekt på motivasjon, mestring og støtte i ungdomsskolen. Bakgrunnen er en antagelse om at disse opplevelsene kan ha betydning for at de droppet ut av videregående skole. Forskningsspørsmålet var:

«Hvordan opplevde elever som dropper ut av videregående skole motivasjon, mestring og støtte i ungdomsskolen?»

Gjennom intervjuene prøvde jeg å samle informasjon som kunne være med å belyse de ulike temaene i problemstillingen. Intervjuene dreide seg for det meste om informantenes opplevelser fra ungdomsskolen, men der det ble naturlig, ble opplevelser fra barneskolen eller videregående skole trukket inn.

Temaene som blir behandlet er:

- Motivasjon og mestring
 - motivasjon
 - mestring og mestringsforventninger
 - opplevelsen av skolearbeidet
 - karakterer
 - Tilpasset undervisning
- Relasjon til lærer
- Relasjon til medelever og mobbing.

5.1 Motivasjon og mestring

5.1.1 Motivasjon

Motivasjon er tidligere definert som aktivering og opprettholdelse av en aktivitet (Bandura, 1994). Det sier noe om hva som setter i gang en aktivitet og hva som får oss til å fortsette med aktiviteten. Informantene beskrev ulik grad av motivasjon i forhold til skolearbeidet på ungdomsskolen. De oppga at det kunne variere med hvilken lærer de hadde, hvilket fag og

dagsform. Informantene ble mest motivert av ytre faktorer som belønning og straff (frykt for negative konsekvenser), men i noen tilfeller ble de motivert av lysten til å lære mer.

I: Var du motivert for skolearbeidet når du gikk på ungdomsskolen?

K: På den gamle ungdomsskolen, nei, men når jeg kom på den nye ungdomsskolen så hadde jeg så lyst å lære, jeg ville faktisk gjøre noe. (I3)

I: Var du motivert for å jobbe med skolearbeidet? Var det kjekt?

I4: Eh...det var litt varierende, alt etter hvilket fag.(I4)

Motivasjon er i følge Bandura en kognitiv prosess, man er ikke bare styrt av miljøet eller biologi. Det er et individs aktive deltakelse, personlige faktorer og miljøbetingelser som er avgjørende. Disse påvirker hverandre gjensidig og kan forklare både motivasjon og atferd hos individet (Bandura, 1977b).

Man snakker ofte om at en elev har lite eller mye motivasjon for skolearbeidet, man betrakter altså motivasjon som en kvantitativ dimensjon. Man kunne heller betraktet motivasjon som en kvalitativ dimensjon, og da ville ikke bare spørsmålet blitt *hvor* motivert eleven er, men *hva* de er motivert for (Skaalvik et al., 2007). Man avgjør ofte om eleven har motivasjon eller ei ved å observere atferd. Når eleven holder på med andre ting enn de faglige aktivitetene betraktes dette ofte som mangel på motivasjon. Motivasjon kan altså vise seg som en drivkraft som har betydning for atferd; både for retning, intensitet og utholdenhet. Motivasjon viser seg da gjennom de valgene eleven gjør i forhold til skolearbeidet.

Likevel er det begrenset hva observasjon av atferd kan fortelle oss om motivasjon. Ved å observere atferd kan man ikke med sikkerhet si *hvorfor* en elev jobber med en oppgave. Atferd kan være påvirket av andre ting enn motivasjon for selve aktiviteten, for eksempel løfte om belønning eller straff (Skaalvik et al., 2007).

Læreren satte og en sånn liten konkurranseinstinkt i meg. Som gjorde litt gøy ut av alt. Vi...vi ble enige om at læreren skulle spandere pizza på oss en kveld hvis vi gjorde det så og så godt, på forskjellige oppgaver, og det viste jo veldig god motivasjon faktisk.(I4).

Skolesituasjonen er en prestasjonssituasjon, og teoretikere som prøver å forstå atferd i slike situasjoner, taler ofte om prestasjonsmotivasjon. Motivene bak elevenes handlinger kan være ulike. Noen ønsker å lære mer, få anerkjennelse fra medelever eller lærere, få gode karakterer,

eller unngå å dumme seg ut. Noen teoretikere ser på motivasjon som et stabilt personlighetstrekk som gjerne er påvirket av tidligere erfaringer. I dag er det mer vanlig å se på motivasjon som en mer situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av blant annet erfaringer, selvvurdering og forventninger (Skaalvik et al., 2007).

5.1.2 Mestring og mestringsforventninger

Informantene opplevde varierende grad av mestring. Noen av fagene strevde de mer med enn andre, og det var også en sammenheng mellom mestring i fagene og hvor godt informantene likte fagene. Informantene hadde forholdsvis lave mestringsforventninger, og det medførte at de unnlot å gjøre en del av skolearbeidet eller at de ga raskt opp. Informantene likte godt praktiske fag og følte at de mestret noen av disse fagene godt.

I: Hva var det som gjorde at du ikke gjorde leksene tror du?

I2: Vet ikke, jeg følte ikke at jeg var god nok, jeg...vet ikke, jeg ville ikke ha...vise det til andre folk når vi hadde undervisning og sånt.

I: Følte du at du ikke kom til å få det til?

I2: Ja, mest det.(I2)

I: Tror du det har påvirket hvilke oppgaver du har begynt på? Har du vært negativ før du har prøvd eller?

I3: Jeg har vel tenkt det først, at jeg det her kommer jeg aldri til å klare (I3)

I: Sånt generelt; følte du at du mestret fagene på skolen?

I3: Noen av fagene, men det var ikke sånt at jeg hadde...jeg var jo elendige på selvtilliten, det med å ha selvtro, så det var jo veldig det at jeg ga opp veldig fort når ting ble for vanskelig, og bare egentlig slapp alt jeg hadde i hendene og...mer sånt.. "jeg gidder ikke bry meg" på en måte. (I3)

I: Så du følte at du ikke ville få det til, før du hadde prøvd, eller?

I2: Det stemmer.(I4)

Banduras teori om mestringsforventninger kan være med på å forklare hvor motivert en elev er (Bandura, 1994). Mestringsforventningene kan være bestemmende både for valg av aktiviteter og for innsats og utholdenhet når oppgavene blir for vanskelige. Vi har en tendens til å unngå situasjoner og aktiviteter som stiller kompetansekrav vi ikke tror vi kan innfri. Den som har liten forventning om å mestre en oppgave, vil fortere redusere innsatsen eller gi opp når han møter problemer.

Fordi forventningen om mestring har konsekvenser for valg av aktivitet og for hvordan man utfører denne aktiviteten, vil forventningene også få betydning for læringsutbyttet og resultatene (Skaalvik et al., 2007). Bandura skiller i sin teori mellom forventninger om

mestring og forventninger om utbytte. I forventning om utbytte ligger individets forventninger om hva som kommer til å skje hvis en greier oppgaven. Sosial-kognitiv teori hevder at begge disse forventningene har betydning for motivasjonen (Bandura, 1994). Hvis eleven ikke har forventning om å mestre oppgaven, vil han eller hun ikke ha forventninger om å få et bestemt utbytte. Som nevnt tidligere har Bandura blitt kritisert for dette skillet. Andre teoretikere, blant annet Eastman og Mazillier (Eastman, 1984), hevder at skillet mellom mestringsforventninger og forventninger om utbytte ikke er så tydelig. De mener at forventningen om utbytte regulerer atferden i like stor grad som mestringsforventningene. De kan også virke uavhengig av hverandre. En elev vil kunne se for seg at gode karakterer i et bestemt fag kan gi tilgang til en bestemt skole og et bestemt yrke. En forsterkning fører til en annen forsterkning. Elevene kjenner til konsekvensene av handlingen, men disse utbytteforventningene er utenfor elevens kontroll.

I4: Jeg hadde jo lyst, for som sagt jeg hadde jo en drømmejobb og det var å bli politimann, men jeg fikk hele tiden beskjed om at da må du ha gode karakterer, du må ha gode karakterer. Så liksom alt og alle rundt meg følte jeg presset på om at jeg måtte fokusere på karakterer, men jeg gjorde det aldri.

I: Nei. Så du visste at hvis du fikk gode karakterer, så kunne du bli politi, som var målet ditt, men allikevel så fikk du det ikke til.

I4: Nei.

I: Så du følte at; det blir for hardt for meg, det kommer jeg ikke til å klare, eller?

I4: Det var akkurat sånn jeg følte. (I4)

Dette sitatet understøtter det Bandura sier om at individet kan ha tro på at en viss type handling kan føre til et bestemt utbytte, men han har kanskje ikke tro på at han vil kunne utføre handlingen som er nødvendig. Forventninger om utbytte kan påvirke handlingen både positivt og negativt alt etter om individet har tro på at han vil kunne utføre handlingen. Det er altså individets mestringsforventninger som spiller avgjørende rolle for hans eller hennes motivasjon (Bandura, 1994). Informanten som ville bli politi hadde alltid hatt et sterkt ønske om dette, det var hans drøm. Verdien av å lykkes i skolen og kunne bli politi var ikke nok til å få ham til å ta fatt på oppgaven. Mestringsforventningene ble for lave. En annen informant forteller at både forventningen om å få pizza som belønning og å gjøre læreren fornøyd, motiverte ham til å jobbe ekstra med noen oppgaver.

I: Så da fikk du litt motivasjon og la ned litt ekstra innsats?

I4: Ja.

I: Var det for å få den pizzaen eller var det for å gjøre læreren fornøyd eller?

I4: Begge deler.(I4).

Det å opprettholde en god relasjon til en lærer man liker godt, kan også fungere som et positivt utbytte for eleven. Jeg kommer tilbake til det under punkt 5.2

5.1.3 Opplevelsen av skolearbeidet

Flere av informantene rapporterte om at de ikke så på skolearbeidet som nyttig eller meningsfullt. Hvis de ikke så meningen med det de skulle gjøre, opplevde de lavere grad av motivasjon, og de brukte ikke så mye tid på det. Opplevde de at lærestoffet kunne være nyttig for dem, at de så meningen med at de skulle lære det, opplevde de større grad av motivasjon og mestring.

I: Vil du si at du opplevde skolearbeidet som meningsfullt?

T: Nei.

I: Nyttig?

T: Nei. Visse ting, ja. (I1)

Of den andre grunnen til at jeg aldri har likt skolen har vært hva det er vi lærer. Ser ikke jeg poenget i å lære dette så gidder ikke jeg heller å lære det. Ser jeg nyttigheten og poenget i å lære det så lærer jeg det kjapt og plukker det opp kjapt, og så bruker jeg ikke mer tid på det. (I1)

I: Kan du si noe om hva som var viktig for deg?

II: det gikk dag for dag, der og da, i nuet, når jeg fikk slengt noe i trynet at «gjør det» så så jeg på det og følte at det var "håll i håve", hva skal jeg med dettet, så gadd jeg ikke å bruke tid på det. (I1)

Informantene forteller videre at det ga økt motivasjon å holde på med praktiske oppgaver. I praktiske fag rapporterte de om økt motivasjon, bedre mestringsfølelse og bedre karakterer. Ved at teori ble knyttet opp til de praktiske oppgavene, ble teorien opplevd mer meningsfull og nyttig, dermed også lettere å lære.

I: Hvorfor likte du de fagene?

II: Det var fordi det var praksis. Du gjør noe, bevisst. Du lager noe, du kunstne, du..du er lit fri. Sååå, men det var jo teorien, på heimkunnskap. Den strøyk jeg på konstant. men jeg dro opp karakteren på det praktiske, der fikk jeg 5'ere og 6'ere. (I1)

I: Hvorfor tror du at du ikke likte de fagene?

I2: Hvorfor jeg ikke likte de? Jeg vet ikke, det blir kjedelig i lengden med oppgavene og sånt, det hadde vært bedre hvis de hadde lagt om mer...jeg vet ikke...mer aktuell praksis, lagt det mer sånt at du bruker mer hendene på det og sånt, det hadde vært mye bedre. (I2)

I2: Ja, hvis det hadde vært litt praksis og så hadde det gått mye fortere for mange elever kan jeg tenke meg, for det er lettere å få det inn praktisk OG sette seg på skolepulten og så begynne å skrive, for da kan du se det selv i situasjoner. (I2)

C: Nei, for og si det sånt, det var stor forskjell akkurat på det punktet, for på ungdomsskolen var det ikke så mye av det her at vi bruker hendene, her var det mer bøker og ark og nedskrivninger og sånt, og det var liksom, det var det kjedelige punktet, som gjorde at jeg ikke helt trivdes med akkurat den typen ting. (I4)

Som nevnt tidligere er «Expectancy-Values Theory» mer opptatt av utbyttet enn Bandura. Motivasjon er et resultat av *både* oppgavens verdi for eleven og elevens forventninger om å mestre. Forventninger og verdi forsterker hverandre (Skaalvik et al., 2007). Skolearbeidet må da være meningsfullt for eleven samtidig som han har tro på at han kan få det til. Selv om Bandura ikke legger like stor vekt på forventningene om utbyttet, er det også i den sosial-kognitive teorien lagt vekt på viktigheten av at lærestoffet oppleves som viktig og at eleven ser meningen med læringsaktivitetene (Bandura, 1994). Undervisning som oppleves fremmed og meningsløs for eleven vil kunne føre til lavere skolemotivasjon. (Thuen, 2007).

Som nevnt innledningsvis har utdanningssystemet gjennomgått store endringer de siste 50 årene. Reform 94 har bidratt til økt teoretisering av de yrkesfaglige studieretningene på videregående skole. Dette kan få store konsekvenser for teorivake og skoleleie elever som er flinke til praktiske oppgaver, og som opplever mestring på disse områdene. Også i grunnskolen har økte kompetansekrav og tydeligere mål gjennom blant annet Kunnskapsløftet fra 2006, medført økt fokus på teorifagene. De praktiske valgfagene fra 80-tallet ble etter hvert erstattet med mer teorifag og styrking av grunnleggende ferdigheter. Fra og med høsten 2012 ble valgfag innført igjen, nettopp for å gi elevene mer praktisk opplæring (Udir.no).

5.1.4 Karakterer

Informantene oppga at de ikke var så opptatt av karakterer når de gikk på ungdomsskolen. Noen av informantene rapporterte om lave karakterer i noen fag, mens de opplevde å få bedre karakterer i fagene de likte og følte mestring i. Generelt hadde informantene lavt karaktersnitt når de avsluttet grunnskolen.

I: Når du gikk på ungdomsskolen, betydde karakterene noe for deg da?

I2: Nei, jeg brydde meg ikke om det. (I2)

I: Hva var snittet ditt når du gikk ut av skolen? Hva snitt søkte du med på videregående?

I3: Å herregud, tror ikke det var...jeg husker ikke mitt snitt fra ungdomsskolen fra NN, men jeg husker fra NN, der var det vel ikke mer enn 1 komma ett eller annet. Jeg husker ikke hva det var, men det var veldig dårlig, jeg kom ikke inn på de tingene jeg ville ihvertfall. (I3)

I følge tidligere forskning er det karakterene fra grunnskolen som sterkest predikerer frafall i videregående skole (Markussen, 2010). Ved å se på karakterene i 10. klasse kan man altså kartlegge elever som er i faresonen. Imidlertid viser også forskningen at det ikke nødvendigvis er karakterene i seg selv som er avgjørende. Ulike bakgrunnsvariabler som kjønn, foreldrenes utdanning og valg av utdanningsprogram vil kunne ha indirekte effekt på kompetanseoppnåelsen (Markussen et al., 2008). Karakterene elevene oppnår i grunnskolen vil uansett kunne påvirke deres mestringsfølelse og selvbilde. Gjentatte dårlige karakterer vil kunne gi lave mestringsforventninger, som igjen vil kunne resulterer i liten innsats og utholdenhet. Dette kan igjen få konsekvenser for karakterene. Å tilrettelegge undervisningen slik at elevene opplever mestring, vil være avgjørende for å kunne snu de negative mestringsforventningene (Skaalvik et al., 2007).

5.1.5 Tilpasset undervisning

Motivasjon og mestring har nær sammenheng. Det man mestrer, eller det man har forventninger om å mestre, vil oftest være mer motiverende for oss å holde på med (Skaalvik et al., 2007). Informantene i denne studien rapporterer om mest motivasjon for fag de følte mestring i. Informantene fikk varierende grad av tilpasset undervisning på ungdomsskolen. Noen av dem ble tatt ut i egne grupper for å få spesialundervisning, mens andre ikke fikk undervisningen spesielt tilrettelagt.

I: men hvorfor tror du at du likte så godt engelsk?

II: Ehhhsj... for det var noe jeg var god i...tror jeg. (I1)

I2: Hva jeg var flink til? Det var gym. Og onsdager hadde vi turdager, det var det eneste jeg var flink til, å trene og spille basket og innebandy og sånt. Det var det jeg likte. Det var det eneste jeg likte på skolen (ler). (I2)

I: Føler du at du likte de fagene fordi du fikk det til? Du følte mestring?

K: Ja. (I3)

Å tilpasse undervisningen til den enkelte elev begrunnes dels med at det er en forutsetning for optimal læring, og dels med at tilpasset opplæring er nødvendig for å nå regjeringens mål om at alle elever og lærlinger skal oppleve mestring. Tilpasset undervisning kan bidra til å dempe

tendensen til sosial sammenligning fordi elevene arbeider mot realistiske, individuelle mål. Da vil de også kunne vurdere egne resultater mot disse målene, og dermed gi økt mestring og motivasjon. Likevel er det de nasjonale kunnskapsmålene og testene elevene til slutt blir vurdert ut fra (Skaalvik et al., 2007).

Læreren har en viktig rolle når det gjelder tilrettelegging av undervisningen. Tilpasset undervisning er en nøkkel til indre motivasjon. Følelse av kompetanse krever at undervisningen og lærestoffet er tilpasset elevenes forutsetninger. For vanskelige oppgaver gir liten følelse av kompetanse. Behovet for kompetanse er et sentralt behov for selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryans (Deci & Ryan, 2002), men også Bandura har påpekt viktigheten av at oppgavene er tilpasset eleven. For ham er det også viktig at oppgavene ikke er for lette. Det gir ikke mestringsfølelse å jobbe med rutineoppgaver som en allerede mestrer (Bandura, 1994). Tidligere mestringsopplevelser vil ha betydning for de mestringsforventningene elevene når de står foran en oppgave, derfor er det av avgjørende betydning at tidligere skolegang også har vært preget av tilpasset undervisning og at eleven har mestret skolearbeidet (Skaalvik et al., 2007). Mangel på tilpassing vil over tid kunne føre til at en del elever mister troen på egen læring på skolen, og derved på at de kan gjennomføre en utdanning. Resultatet av det ser vi trolig sterkest i videregående skole, fordi elevene der har mulighet til å velge bort utdanningen.

Det kan være grunn til å reflektere over balansegangen mellom tilpassing og fellesskap. Prinsippet om tilpasset opplæring ble nedfelt i Mønsterplanrevisjonen av 1987. Da ble det klart knyttet til det faglige arbeidet og de ulikhetene man finner i elevenes evner og forutsetninger, og det ble begrunnet med elevenes behov for mestring av skolearbeidet. En slik forståelse av tilpassing vil kreve en viss grad av differensiering, noe som betyr at ikke alle elevene til enhver tid kan arbeide med de samme oppgavene (Skaalvik, S., 2009). Samtidig understrekes behovet for tilhørighet i et sosialt fellesskap sterkt i forskningslitteraturen, for eksempel i teori om indre motivasjon. Deci og Ryan (2002) betrakter tilhørighet, følelse av kompetanse og medbestemmelse som grunnleggende behov som må tilfredsstilles for at motivasjonen for en aktivitet skal utvikles og bevares. I dagens skoledebatt har tilpassingsbegrepet blitt problematisert og til dels framstilt på en måte som kan oppfattes som en motsetning til fellesskap. Haug (2009) sier for eksempel at kravet om tilpassing har ført til en individualisering som kan ha gått ut over fellesskapet elevene imellom.

I: Føler du at du fikk den hjelpen du trengte?

I2: Jeg fikk på en måte den hjelpen jeg trengte, men jeg ble trykket ned av de andre elevene, for jeg ble jo en annen person, du går på et grupperom der ingen andre gjør, og gjør litt annerledes ting enn de andre og da blir du trykket ned tilslutt, har ikke lyst til mer.

I: Så du følte at de andre så ned på deg fordi du var i egen gruppe?

I2: Jaja. (I2)

Det sosiale miljøet er framhevet i teorien til Deci og Ryan (2002) og andre motivasjonsteorier som bygger på indre motivasjon, som for eksempel Covingtons teori om selvvverd (Covington, 1984).

Det kan se ut som om skoleutviklingen i Norge bærer preg av at politikerne har sterk tro på ytre belønning og adferdspsykologiske virkemidler. Elevene blir møtt med klare kunnskapsmål, og ulike lokale og nasjonale prøver for å sjekke om målene er oppnådd. I tillegg blir resultatene av prøvene offentliggjort slik at hver skole blir offer for offentlig skue og videre debatt i det offentlige rom. Nasjonale kunnskapsmål og prøver vil kunne stå i motsetning til individuell tilpasning og differensiering (Skaalvik et al., 2007). Spesielt vil dette ble framtreddende på ungdomstrinnet og oppover.

I: Føler du at du fikk det til på barneskolen?

II: Ja, jeg storkoste meg. Absolutt. (II)

Forventninger om mestring har betydning for læringsaktiviteter på alle utdanningsnivåer, også etter at den obligatoriske skolen er avsluttet. Forskning viser at det er sammenheng mellom mestringsforventninger, utdanningsvalg og gjennomføring av utdannelsen. De som har lave forventninger om mestring vil lettere avbryte en frivillig utdanning hvis oppgavene blir for vanskelige (Hackett, 1985).

5.2 Relasjon til lærer

En av de faktorene som påvirker elevenes prestasjoner mest, er den relasjonen de har til læreren (Hattie, 2009). En støttende lærer er viktig både for atferd, motivasjon og prestasjoner (Thuen, 2007). Relasjonen til lærerne var et tema informantene snakket mye om. De hadde dårlige relasjoner til flere av lærerne, og de følte seg urettferdig behandlet og oversett. De følte at flere av lærerne ikke likte dem. Imidlertid opplevde alle informantene å ha god relasjon til minst én lærer på skolen.

Men... det er to hovedgrunner til at jeg ikke har likt skole...en av hovedgrunnene er...har alltid vært lærere.(I1)

I: Var det noen lærere du følte at ikke likte deg?

T1: Jaha! (ler) Mange!

I: Hvordan viste de det? Hvordan fikk du følelsen av at de ikke likte deg? For de sa det sikkert ikke?

I1: Ehh...nei, de sa det nok aldri direkte.

I: Hvorfor fikk du den følelsen da tror du?

I1: Når du sammenligner holdning og måten å snakke på, versus andre elever.(I1).

Jeg husker barneskolen. Der var lærerne jævlige (I2)

I: Den første ungdomsskolen du gikk på, hadde du noen sånne lærere der?

I3: Nei, ingen.

I: Ingen som brydde seg om hvordan du hadde det?

I3: Nei, ikke i det hele tatt.

I: Var lærerne der flinke til å gi deg faglig støtte, hjelp i timene?

I3: Nei, vil ikke akkurat påstå det nei.(I3)

Nei, der var jeg vel egentlig luft følte jeg når jeg kom til timen.(I3)

Det var en lærer som kalte meg for en komplett idiot for mange herrens år siden. (I4)

Elevenes relasjon til læreren kan ha betydning både for elevenes mestring, motivasjon og prestasjoner (Thuen, 2007). Elever som har en god relasjon til læreren trives bedre i skolen, de er mer engasjert i undervisningen, har høyere mål og har høyere forventninger om å mestre skolearbeidet. Det ser også ut til at en god relasjon til en lærer kan kompensere for tidligere mangelfulle relasjoner til andre voksne (R. C. Pianta, Sabol, T. J., 2012). Barber (1997) har også undersøkt om barn som har opplevd manglende omsorg i oppveksten kan kompensere for dette ved å utvikle trygge og gode relasjoner til andre, for eksempel ansatte i skolen. Det kan de, i følge Barber, og derfor kan læreren få stor betydning for eleven.

Bandura vektlegger den akademiske støtten elevene får fra læreren, og mener at læreren kan bidra til økt mestringstro gjennom å tilrettelegge oppgavene til den enkelte, og hjelpe dem til å sette mål som de kan arbeide mot (Bandura, 1994). Bandura legger også vekt på modellering. Læreren kan være en rollemodell for eleven både når det gjelder kunnskaper, ferdigheter og atferd. Gjennom aktiv tilbakemelding på det eleven gjør bra og det som kan gjøres annerledes, utvikles elevens kognitive ferdigheter, og eleven blir mer aktiv i egen

læringsprosess. Imidlertid er det ikke nødvendigvis slik at det akademiske utbyttet til elevene øker selv om relasjonen til læreren er god. En undersøkelse av Pianta og Sabol (1999) viser at en god lærer-elev relasjon ikke direkte beskytter mot lav akademisk ytelse eller svikt. Likevel antar en at en god relasjon kan føre til en forbedret akademisk og sosio-emosjonell fungering. Informantene fortalte at de opplevde liten akademisk støtte fra mange lærere på ungdomsskolen.

Men... det er to hovedgrunner til at jeg ikke har likt skole...en av hovedgrunnene er...har alltid vært lærere. Jeg gidder ikke å bruke krefter og tid på å være der når de ikke ønsker å hjelpe. (I1)

Jeg tror det er det som har manglet. Jeg har ikke fått den rette støtten, liksom. (I2)

I: Var lærerne der flinke til å gi deg faglig støtte, hjelp i timene?

I3: Nei, vil ikke akkurat påstå det nei. (I3)

Informantene beskrev også lærere de likte, og noen av lærerne gav både akademisk og emosjonell støtte. Det virket som om informantene satte pris på den akademiske støtten, men at det var den emosjonelle som hadde størst betydning.

I: Følte du at han ga deg hjelp til det faglige?

I2: Ja, han hjalp meg mer enn de andre følte jeg iallefall.

I: Hva gjorde han når han hjalp deg? La han til rette for at du skulle få ting til?

I2: Ja han på en måte forklarte, viste meg liksom.

I: Følte du at du fikk bedre til hans fag, eller hadde ikke det noe betydning?

I2: Det hadde ingen betydning. (I2)

I: Fikk du bedre faglig hjelp av dem du likte, eller hadde ikke det noen sammenheng?

I4: Det var litt varierende, som sagt. Det...enkelte ganger så var det slik at du fikk ikke så mye direkte hjelp selv hvilken lærer du hadde, men...men vi gjorde det beste vi kunne ut av det.

I: Så det at du likte noen lærere var først og fremst på grunn av måten de var på?

I4: Ja. (I4)

Forholdet mellom akademisk- og emosjonell støtte er ikke nødvendigvis høyt korrelert med hverandre, men man antar at den optimale elev-lærer relasjonen er preget av en kombinasjon mellom disse, spesielt for elever som er lite motiverte og som yter lav innsats. Høy grad av emosjonell støtte og lav grad av akademisk støtte, kan av eleven bli tolket som at læreren aksepterer mangelen på engasjement og innsats, eventuelt at læreren ikke forventer mer av

eleven. At læreren stiller krav til eleven kan være et tegn på at han forventer at eleven skal få til arbeidet, at han har tro på eleven (Federici, 2013).

I: Hadde lærerne på skolen positive forventninger til deg? Om at du ville klare ting? Hadde de tro på deg?

I1: Nei. (I1)

I: Følte du at læreren din hadde forventninger om at du skulle kunne få til skolearbeidet?

I2: Neei..det tror jeg ikke alle hadde. (I2)

I: På den første ungdomsskolen, følte du at lærerne hadde positive forventninger til deg? Til at du kunne mestre ting eller at "dette kommer du til å få til"?

I3: Nei, ikke i det hele tatt. Jeg snakket veldig lite med dem egentlig. (I3)

Selv om Bandura legger vekt på den akademiske støtten, er det også en annen dimensjon ved relasjonen lærer-elev som trer tydeligere fram blant informantene, og det er den emosjonelle støtten. Alle informantene hadde hatt en eller flere lærere de likte godt. Når de ble bedt om å beskrive dem, var det den emosjonelle støtten som ble framhevet.

De to, de tok, tok en drøs med deg, spurte hvordan ting var, hvordan det gikk og om jeg...om det gikk bra i forhold til skolearbeid og sånt greier. så...så det var jo bra. Alle andre lot meg egentlig bare sitte i fred. (I1)

I: Så det som var det beste med ham var at han brydde seg om deg eller?

I2: Ja, han fikk selvtilliten til å bygge seg opp og, for jeg hadde jo ikke selvtillit når jeg begynte på ungdomsskolen, jeg ble mobbet hele barneskolen, så jeg hadde ikke selvtillit i det hele tatt.(I2)

I: Følte du at de brydde seg om deg?

I3: ..Ja

I: Betydde det noe for deg?

I3: Ja, det gjorde det. Det var egentlig der jeg vokste mest, vil jeg si da, på de ti årene. på skolen, så....

I: For at de så deg og brydde seg om hvordan du hadde det?

I3: Ja (I3)

I: Gav han deg annen støtte enn det faglige? Brydde han seg om deg følte du?

I4: Jada. (I4)

Lærerne som gav god emosjonell støtte ble også beskrevet mer positivt i undervisningssituasjonen.

Han kunne fint finne på å snakke de ti første minuttene i timene, bare (hører ikke) liksom, sånt at alle ble i godt humør, og så fokuserte vi. Så han var en kanonlærer, og alle jobbet godt når han var der, han hadde matte.(I1)

I: Var du mer motivert til å ha timen når du visste at du skulle ha en av de kjekke lærerne?

I4: Ja. Det var sånt det var.

I: Jobbet du bedre i de timene?

I4: Ja, fordi det var mye kjekkere liksom å fokusere da, mens når jeg prøvde å fokusere på de andre så var det liksom akkurat som det var en mørk sky som hang over alt. Det var ikke motiverende. (I4)

En studie utført i Norge viser at mange elever synes at skolearbeidet er lite meningsfullt. Imidlertid opplever elevene arbeidet mer meningsfullt når læreren er støttende og omsorgsfull (Thuen, 2007).

Klasseromsobservasjoner har vist at lærere er mer støttende og vennlige overfor flinke elever, og at de har mer faglig kontakt med dem enn andre elever. Flinker elever får også mer ros enn faglig svake elever, og de svake får mer kritikk når de svarer feil enn flinke. Lærerens oppmerksomhet mot svake elever er mer av kontrollerende og korrigerende art. En slik oppmerksomhet vil ikke være med på å fremme hverken læringen eller den sosiale statusen i klassen (Skaalvik et al., 2007).

I: Så du følte at de behandlet deg annerledes enn andre elever? Noen likte de og noen ikke?

II: Ikke meg alene, men..Det var grupper altså, de ble behandlet sånt, og de ble behandlet sånt.

I: følte du at det hadde noen innvirkning på læringen din?

II:Det skapte mer pr..pro , altså det skapte jo mer eh.. gnissing mellom meg og læreren, så når jeg visste at jeg skulle ha den læreren, så var jo jeg allerede litt sånt...og antagelig de og.(I1)

I: Følte du at læreren din hadde forventninger om at du skulle kunne få til skolearbeidet?

I2: Neei..det tror jeg ikke alle hadde.

I: Fikk du en følelse av det eller?

I2: Ja det er vel mer det, fordi de hjelper jo de andre som er gode, liksom, det er forskjellsbehandling. De som er gode, de er liksom lærerens favoritt, de går og får hjelp mye.(I2)

Som nevnt under punkt 2.2.4 er anerkjennelse en viktig faktor for å utvikle en god relasjon. Ved at læreren ser eleven, gir ros og oppmuntring, kan eleven føle større tilknytning og tilhørighet til læreren og skolen (Berg, 2005). I mange tilfeller kan det være slik at det nettopp er elever som er svake faglig og som strever sosialt som trenger mest oppmerksomhet fra læreren. Det å ha en trygg tilknytning til en voksen som ser dem og som anerkjenner dem kan være det som får dem til å komme på skolen i det hele tatt. Hvis relasjonen er problematisk og vanskelig, kan læreren sette inn tiltak for å forbedre relasjonen. Dette kan gjøres ved å bruke tid sammen med eleven, gjøre hyggelige ting sammen og bli bedre kjent. (R. C. Pianta, 1999)

Ja, det var en lærer så var den eneste, jeg kom på grunn av han egentlig (I2)

En god klasseleder som utøver nødvendig kontroll, som ser og anerkjenner den enkelte og som legger vekt på tilpasset opplæring, kan motvirke mobbing og ekskluderende klassemiljø. Elevene må vite at mobbing ikke er akseptabelt, og at læreren griper inn og stopper det hvis det forekommer. Elevene må oppleve at de kan snakke med læreren, at hun lytter og ivaretar deres behov. Denne tilliten er nødvendig for en god relasjon (Berg, 2005). Informantene i denne studien opplevde lite støtte fra de voksne på skolen når de ble utsatt for mobbing. Å føle at læreren ikke bryr seg når man trenger dem, eller å oppleve at læreren overser dem i det daglige, kan føre til tillitsbrudd og dårligere relasjoner mellom eleven og læreren.

I: Hvordan reagerte han når du sluttet, eller når du var så mye vekke?

I2: Han reagerte ikke så mye (I2)

Jeg snakket veldig lite med dem egentlig. Det var bare en person som stod og snakket der foran, det var ikke...det var ikke noe jeg la merke til, de la vel ikke merke til meg egentlig heller.(I3).

Nei, der var jeg vel egentlig luft følte jeg når jeg kom til timen.(I3)

I: Visste de voksne på skolen at du ble mobbet?

I3: Ja.

I: Og så gjorde de ikke noe eller? Klarte de ikke å stoppe det?

I3: De sa bare at det var helt vanlig, alle ble mobbet, de mente at det gikk fint på skolen og...det var jo mye de ikke så, så... (I3)

Så det...jeg sa det til de at når har jeg blitt mobba så mye, ingen lærere har gjort noenting med det, selv om jeg har sagt i fra, så nå bestemte jeg meg for at jeg gjør hva som helst for at det skal stoppe. (I4)

En av informantene opplevde i tillegg å bli straffet når hennes forsøk på å unngå mobberne resulterte i at hun kom for sent til timene.

I3: Ja, eller jeg kom for sent med vilje, eller bare gikk i fra skolen og sånt.

I: Hva var grunnen til at du ville komme for sent da?

I3: Det var for å slippe å unngå å møte på de mobberne på vei til skolen, for hvis jeg gikk samtidig med de så ville de mobbe meg på vei til skolen, så jeg gikk alltid etter dem, når jeg visste at de hadde gått forbi.

I: Hvordan reagerte lærerne på at du kom forsent da?

I3: Jeg fikk jo mye kjeft og anmerkninger for det. (I3)

Det kan oppleves som dobbelt svik. Læreren gjør ingenting med mobbingen, og viser ingen forståelse eller vilje til å prøve å forstå hennes handlinger. I stedet er det hun som blir skadelidende, igjen. Det kan være vanskelig å bygge en god relasjon under slike forhold.

Som nevnt tidligere viser Elevundersøkelsen fra 2010 at de elevene som opplever emosjonell støtte fra læreren er mer motivert for skolearbeidet, de er mer engasjerte og har høyere forventninger om å mestre skolearbeidet (Skaalvik et al., 2007). Siden mye tyder på at det er de flinke elevene som har best relasjon til læreren, ser vi at det her lett kan danne seg et mønster der de flinke blir flinkere og opprettholder en god relasjon til læreren. De får positiv tilbakemelding, ønsker å gjøre en enda bedre jobb, og får mer ros. Relasjonene blir stadig bedre. Å lykkes gir positive mestringsforventninger. Det samme gjør en støttende lærer (Bandura, 1994). Motsatt viser som nevnt studier at mange elever som sliter faglig og sosialt, og spesielt gutter, har dårligere relasjon til læreren. De kan føle at de ikke mestrer skolearbeidet, de føler ikke at de får den hjelpen de trenger, og i tillegg strever de kanskje med sosiale relasjoner med jevnaldrende og har en lav sosial status i klassen. Hvis da eleven opplever læreren som lite anerkjennende og støttende, kan eleven miste motivasjonen for skolearbeidet. Dette kan resultere i liten innsats, skulk og eventuelt atferdsvansker. Det handler ofte om å beskytte selvet (Skaalvik et al., 2007). Med negative tilbakemeldinger og irettesettelse fra læreren, vil relasjonen kunne forverres ytterligere.

5.3 Relasjoner til medelever og mobbing

Et av de temaene informantene kom raskest inn på og som det virket opptok dem mest, var mobbing. Alle fire informantene hadde opplevd mye mobbing i løpet av skolegangen sin, kanskje mest på barneskolen. Mobbingen fortsatte på ungdomsskolen. Alle informantene hadde venner, men opplevde ikke så mye støtte fra dem på skolen. Flere av dem opplevde det sosiale miljøet på skolen som problematiske.

Jeg var aldri meg selv, jeg slet med å finne meg selv, og var et STOOORT mobbeoffer gjennom hele barneskolen (I1)

Ungdomsskolen? Ja. Ble mobbet. For jeg ble mobbet i gymmen også liksom, sant, så tilslutt ville jeg ikke ha gym engang..Svømming og...det og gav jeg faen i.(I2)

Skolen har aldri vært noe kjekt for meg sånt sett. Jeg har jo blitt mobbet hele livet, såå....(I3)

Første året mitt på....når jeg begynte på en skole på NN, det første året der, da ble jeg veldig mye mobbet. Og det.....mistet jeg veldig mye motivasjon for. (I4)

På ungdomsskolen, de første to årene der, da var det at jeg ble veldig mye mobbet, men tredje året da tok jeg fatt i det og fikset det (I4).

Det sosiale miljøet på skolen med de andre elevene kan ha betydning for om elever trives eller mistrives på skolen. Mobbing er en av de viktigste årsakene til at barn og unge ikke vil gå på skolen. Mobbingen kan føre til lavt selvverd, konsentrasjonsvansker og lærevansker (Thambirajah, Grandison, & De-Hayes, 2008). Elevens selvoppfatning kan ha betydning for deres prestasjoner på skolen og deres mestringsforventninger (Skaalvik et al., 2007). Mobbing trenger ikke ha betydning for mobbeofrenes faglige selvvurdering isolert sett, men man finner klare sammenhenger mellom sosiale relasjoner og selvverd (Greiff, 2005). På denne måten kan mobbingen indirekte påvirke elevens faglige selvvurdering ved at den vil ha betydning for selvverdet.

De sosiale relasjonene mellom elevene, og mellom læreren og elevene, har både en kognitiv og en emosjonell side. Det kognitive aspektet knytter seg til betydningen relasjonen har for elevenes læringsprosess. Gjennom det sosiale samspillet og samtale utvikles elevenes forståelse av kunnskapen. Det emosjonelle aspektet ved de sosiale relasjonene knytter seg til den betydningen disse relasjonene har for elevenes trygghet, angst, bekymringer, trivsel og elevenes tilhørighet. Dette utgjør en viktig del av elevenes velbefinnende i skolen, men har

også avgjørende betydning for elevenes motivasjon og evnen til faglig konsentrasjon (Skaalvik et al., 2007).

Å være mo...altså..for meg å være motivert har veldig mye med arbeidsmiljø eller skolemiljøet, hvis det ikke er miljø, eller godt miljø rundt, så er motivasjonen min mye dårligere, jeg blir motivert av miljøet rundt meg, på en måte, (I3)

I: Gikk det ut over prestasjonene dine på skolen følte du? At du ikke klarte jobbe?

I4: Ja med mobbing ja? Ja. For det...jeg mistet interessen i å være på skolen på grunn av mobbingen.(I4)

En undersøkelse fra USA viser at inkluderende sosiale miljøer hadde positiv innvirkning på både elevenes trivsel, faglige selvoppfatning, interesse for lærestoffet og oppgaveorientering (Battistich, 1995). I miljø med faglig og sosial støtte fra både lærere og medelever, finner en også større faglig engasjement, større trivsel og mindre frafall i videregående skole. Behovet for anerkjennelse og tilhørighet er også et sentralt behov i Deci og Ryans motivasjonsteori (Deci & Ryan, 2002). Deres *Self-determination theory* (SDT) antar at mennesket har en medfødt tendens til aktivt å utvikle ferdigheter, utsette seg for utfordringer og utforske nye aktiviteter selv i fravær av ytre krav eller belønninger. SDT er en dialektisk modell som også legger vekt på miljøet menneskene lever i. Menneskene trenger dermed kontinuerlig næring og støtte fra det sosiale miljøet de lever i. Sosiale kontekster kan dermed virke støttende eller hemmende på den naturlige tendensen til aktiv deltakelse og psykologisk vekst (Deci & Ryan, 2002). Deci og Ryan (2002) hevder at opplevelse av kompetanse, tilhørighet og autonomi er nødvendige forutsetninger for å vedlikeholde og fremme indre motivasjon. Tilhørighet refererer til behovet vi mennesker har for å etablere gjensidig respekt og tillit med andre, og å føle tilknytning til andre mennesker. Alle informantene opplyser om at de hadde venner på skolen, men at mobbingen påvirket deres motivasjon for skolearbeidet og deres tilhørighet til skolen.

Jeg har alltid helst sittet og tegnet i timen eller sett ut vinduet eller...vært litt mer diskre...ikke rekket opp hånden og spurt om noe når jeg lurer på noe, selv om jeg interesserer meg for det, for det, hvis jeg rakk opp hånden ble jeg gjort til latter, begynte alle å le og sånt, såå...det er vel egentlig det det har gått på, at jeg ikke har fått med meg skolegreiene på grunn av mobbingen. (I3)

I: Hadde den mobbingen på ungdomsskolen noe å si for læringen din og motivasjonen din for skolen følte du?

I4: Ja, den hadde veldig mye å si.

I: Kan du si noe mer om det?

I4: Når jeg ble mobbet der og jeg ikke gjorde noe i starten, så var det sånt at jeg bare fikk lyst til å droppe skolen, begynne bare å skulke og gi blaffen i hele greia.(I4)

Det å føle seg som en del av fellesskapet der miljøet er inkluderende og trygt, kan bidra til økt trivsel og mestring. Det kognitive aspektet ved sosiale relasjoner kan føre til økt forståelse av lærestoffet og dermed en følelse av økt mestring (Skaalvik et al., 2007).

Men igjen så var det kjekt for meg å være i...spesielt hvis du var i en gruppe du trivdes i...så var det kjekt for meg å kunne...hva skal jeg si...å samarbeide med de andre, for da gikk oppgavene så mye...altså...det gikk så mye enklere for meg..(I3)

Så jeg likte så godt å være i grupper, for da fikk jeg med meg litt...på en måte...av skolearbeidet.

I: Ved å samarbeide med andre?

I3: Ja. (I3).

Elever som blir avvist og isolert fra resten av klassen kan utvikle en følelse av lavt selvværd (Skaalvik et al., 2007). Den oppfatningen en person har av seg selv vil ha betydning for personens tanker, følelser, motiver og handlinger, og har røtter tilbake til tidligere erfaringer. Det er de subjektive oppfatningene personen har om seg selv som er avgjørende. Hvordan en person vedsetter seg selv er et viktig aspekt ved selvoppfatningen (Skaalvik et al., 2007). Som nevnt har forskningen vist klare sammenhenger mellom sosiale relasjoner og selvværd. I en norsk undersøkelse ble det vist at lav sosial status i klassen predikerte en følelse av ensomhet, som igjen predikerte selvværd negativt (Sletta et al., 1996). Det er vist klare sammenhenger mellom elevenes selvoppfatning og interesse for skolearbeidet, samt deres arbeidsinnsats og utholdenhet (Skaalvik et al., 2007).

Det har jo egentlig ødelagt mitt selvbilde av å gå på skolen å ikke bli tatt seriøst på noen som helst måte. Så skolen for meg var....jeg har gått 10 år for egentlig ingenting, for jeg har ikke lært noe av skolen.(I3)

En undersøkelse utført i Norge viser at en opplevelse av det sosiale miljøet er den faktoren som best kan forklare hvorfor elevene slutter på videregående skole. Elever som opplever ensomhet i skolen, går oftere med planer om å slutte på videregående skole før tiden (Mjaavatn, 2014). Manglende indre motivasjon og manglende mestringsopplevelser er bare i liten grad med på å forklare frafall i følge undersøkelsen.

Informantene i denne studien oppgir at de hadde venner på skolen. Imidlertid kunne det virke som om noen av informantene ikke opplevde disse relasjonene særlig trygge og støttende. En av informantene er usikker på om han vil kalle dem venner, en annen føler at hun ikke fikk særlig støtte av dem når hun ble mobbet.

Nei, det er derfor jeg sier det, at jeg vet ikke om det var venner, for jeg var veldig sjelden med folk på fritiden, jeg var med NN, for han var bestekompien min. ehh.. og et par fra barneskolen og..han NN og...ja, litt forskjellige folk.(I1)

I: Hadde du venner på ungdomsskolen?

I2: Ja, jeg hadde venner.(I2)

I: På den første ungdomsskolen, hadde du venner der?

I3: Ja, jeg hadde et par venninner som jeg var med som jeg var mye med på fritiden og. De fleste var med meg, jentene iallefall, var med meg på fritiden, men på skolen, var de for kule på en måte til å være med meg, (I3)

I3: Nei, altså, de var jo aldri med å mobbet de, men du kunne av og til ta følge med de andre som mobbet for å være kule de også liksom, såå..ja.

I: Følte du at du fikk noe støtte av de?

I3: Nei.(I3).

Når informantene blir bedt om å si noe om årsakene til at de sluttet, trekker flere inn mobbingen de er blitt utsatt for, selv om mobbingen ikke nødvendigvis pågikk lenger.

I: Hva tror du var de viktigste årsakene til at du ikke trivdes så godt på ungdomsskolen?

I2: Det var nok folkene.

I: Folkene, medelever eller lærere eller?

I2: Begge deler. Ikke alle lærerne, men elevene var verst da.

I: Ja. Hvordan kunne du tenkt deg at det skulle ha vært annerledes for deg på ungdomsskolen, for at du skulle hatt det bedre?

I2: Hva som skulle vært annerledes? At alle må jobbe som gruppe, for å si det sånt, å bare respektere dem på skolen uansett om du hater den personen eller hva du gjør.

I: Ja, at det skal bli bedre miljø blant elevene?

I2: Det merker jeg her, for her er det liksom respekt og selvtillit og alt, her liksom, alle gir positiv tilbakemelding og sier god morgen til hverandre når de kommer og sier hadet når de går, smile når de går forbi...hadde det vært sånt hadde det vært lettere for folk, det er jeg nesten sikker på. (I2)

I: Hva tror du er den viktigste årsaken til at du ikke har fullførte skolen? At du ikke har likt deg på skolen?

I3: På grunn av mobbing. Uten tvil mobbingen, så har gjort det.(...)(I3)

Alle informantene i denne studien hadde altså opplevd mobbing i kortere eller lenger tid på ungdomsskolen. Informantene mente at det hadde preget dem på ulike måter. To mente at de var blitt sterkere av det rent psykisk, og at de var blitt bedre mennesker som følge av det de hadde opplevd, men de mente også at mobbingen hadde medført lavere trivsel på skolen og mindre motivasjon for skolearbeidet. En av informantene mente at mobbingen hun var utsatt for på ungdomsskolen var en direkte årsak til at hun droppet ut av videregående skole, selv om hun ikke ble mobbet der. En annen informant mente at opplevelsene generelt på ungdomsskolen hadde betydning for at han ikke begynte på videregående skole.

I: Når du var ferdig med ungdomsskolen, begynte du på videregående da?

II: Nei, det gjorde jeg ikke.

I: Nei. Søkte du på videregående skole?

II: Jepp. Kom inn på byggfag på NN, reiste på oppmøte, kom inn der så alle folkene stod og ventet, på et eller annet, og så snudde jeg.

I: Hvorfor?

II: For da hadde det vært sommerferie etter skolen og sånn greier, og så kom jeg inn og så begynte jeg å få feelingen av skole igjen og sånt, og så bare sånt "nei fuck, dette gidder ikke jeg mer" og så snudde jeg bare, enkelt og greit, jeg gidder ikke mer, jeg orker ikke denne driden.(II)

6. Avslutning.

Formålet med studien var å finne ut mer om hvordan elever som dropper ut av videregående skole hadde opplevd motivasjon, mestring og støtte på ungdomsskolen. Bakgrunnen for oppgaven var noen antagelser om at opplevelser fra ungdomsskolen kan ha betydning for frafallet. Jeg vil i denne delen kort oppsummere hovedfunnene i forbindelse med problemstillingen, og si noe om metodiske refleksjoner og pedagogiske implikasjoner. Tilslutt vil jeg si noe om videre forskning.

6.1 Oppsummering av funn

6.1.1 Motivasjon og mestring

Motivasjon og mestring er sentrale begreper i skolehverdagen, og sier noe om hvor engasjerte elevene er for skolearbeidet og hvorvidt de mestrer de oppgavene de blir satt til å gjøre (Skaalvik et al., 2007). Det er også en sammenheng mellom disse begrepene. Positive mestringsforventninger og følelsen av å lykkes kan gi økt motivasjon for skolearbeidet (Bandura, 1994). Informantene i denne studien rapporterte om generell lav motivasjon for skolearbeidet på ungdomsskolen, men at dette kunne avhenge av fag, dagsform og hvilken lærer de hadde. Disse funnene gir ikke støtte til teorier som påstår at motivasjon er et stabilt personlighetstrekk (Skaalvik et al., 2007). Det er et individs aktive deltakelse, personlige faktorer og miljøbetingelser som er avgjørende. Disse påvirker hverandre gjensidig og kan forklare både motivasjon og atferd hos individet (Bandura, 1977b). Tidligere erfaringer og mestringsopplevelser vil også kunne påvirke motivasjonen.

Det kan virke som det er ytre faktorer som motiverte informantene. En beskrev at løfte om pizza motiverte ham til å jobbe med oppgaver, en annen om det å kunne få anerkjennelse fra omgivelsene. Anerkjennelse fra andre kan være et positivt utbytte som kan bidra til motivasjon i følge Bandura sin teori, og her fungerer anerkjennelse som en ytre forsterkning. Anerkjennelse fra en lærer kan også være en forsterkning som kan motivere elever, spesielt hvis det er en lærer man har god relasjon til. En av informantene oppga dette som en grunn, i tillegg til pizzaen. I eksempelet der informanten ble lovet pizza i belønning, kan det virke som at det er forventningen om belønning som styrer atferden, ikke forventningen om mestring. I situasjoner der eleven har forventninger om en ytre belønning, er utbytteforventningene med på å styre motivasjonen i følge Bandura (Bandura, 1994). Likevel må oppgavene oppleves overkommelige av eleven. Han må ha tro på at han kan mestre oppgaven.

Flere av informantene oppga at de hadde lite tro på egne evner. De kviet seg med å ta fatt på oppgavene fordi de følte at de ikke ville mestre dem. Det sammenfaller med det Bandura sier om at det er mestringsforventningene som styrer motivasjonen til individet mest, ikke forventningene om utbytte. En av informantene ønsket å bli politi, men trodde ikke at han ville kunne få gode nok karakterer, derfor ga han opp drømmen sin.

Informantene hadde generelt lave mestringsforventninger. Det er en sterk sammenheng mellom elevenes selvverd og hvor flinke de tror de er på skolen (Skaalvik et al., 2007). Forskning viser også at det er sammenheng mellom skoleprestasjoner i bestemte fag og mestringsforventningene i de samme fagene (Guay, Marsh, & Boivin, 2003).

Skoleprestasjonene har også sammenheng med selvverd. Elevenes faglige selvoppfatning vil kunne ha betydning for motivasjonen. Alle informantene rapporterte om mobbing gjennom hele skolegangen og mobbing kan påvirke selvverdet dramatisk. Selv om en ser bort fra mobbing, har forskningen vist klare sammenhenger mellom sosial relasjoner og selvverd (Skaalvik et al., 2007). Noen av informantene oppgir at de har lite tro på seg selv og at både mobbingen og de faglige problemene på skolen bidro til lavt selvverd. Karakterene lå stort sett under gjennomsnittet i de fleste fag, men i de fagene de mestret best og som de fikk gode karakterer i, opplevde de mer motivasjon. Mestring og motivasjon henger altså nøye sammen.

Mye av skolearbeidet ble av informantene opplevd som lite meningsfullt. De skjønnte ikke helt hvorfor de skulle lære de ulike tingene. I både «Expectancy-Values Theory» og Banduras teori vektlegges det at lærestoffet må ha verdi for eleven, de må se meningen med de ulike aktivitetene. Undervisning som oppleves som fremmed og meningsløs for eleven vil kunne føre til lavere motivasjon (Thuen, 2007). En av informantene forklarte sin dårlige motivasjon for skolen med at han ikke så poenget med å lære de ulike tingene. Det han så nytten i, lærte han kjapt. I tillegg til dårlige lærere oppgir han dette som den viktigste grunnen til at han ikke hadde likt skolen. Flere av informantene hadde tatt videre utdanning eller kurs etter ungdomsskolen. En av informantene hadde hatt flere skriftlige eksamener mens han tok en utdanning via nettet. Han mestret det bra, og forklarte det selv med at han så meningen med det han lærte. Det han lærte på kurset fikk han bruke i jobben sin. Han opplevde det som nyttig og kjekt.

Karakterene til informantene lå under gjennomsnittet i de fleste fag. Dårlige prestasjoner i grunnskolen er som tidligere nevnt den enkeltfaktoren som sterkest predikerer frafall i

videregående skole. Informantene rapporterte at de var mindre opptatt av karakterer enn medelever. De brydde seg ikke om karakterene. De ville bare komme seg gjennom skolen. Likevel kan man jo se av noen av utsagnene at det betydde mye for dem de gangene de fikk gode karakterer. Gode karakterer kan gi en følelse av mestring og anerkjennelse, og det kan igjen påvirke elevenes selvvurd. Karakterene fra grunnskolen kan influere på elevenes selvvurderinger når de begynner på videregående skole og dermed påvirke den faglige utviklingen videre (Skaalvik et al., 2007).

Noen av informantene fikk tilpasset opplæring i egen gruppe. De opplevde dette som positivt for læringen, men to av informantene oppga at de fikk lavere sosial status i klassen av å få en slik type tilpasning. I liten gruppe opplevde informantene å bli sett, og de mente at lærerne la arbeidet til rette for dem slik at de skulle mestre oppgavene. Imidlertid virket det ikke som om denne undervisningen motiverte elevene mer. En av informantene oppga at det som motiverte henne mest, var å jobbe sammen med andre i gruppearbeid. Uavhengig av om informantene fikk undervisning i egne grupper eller i klasserommet, satte de pris på at lærerne tok seg tid til å forklare dem grundig, eller vise dem på en annen måte. Dessverre opplevde også flere av dem å sitte alene med vanskene mye av tiden. De oppga at læreren hjalp mest de flinke elevene.

6.1.2 Relasjoner til lærer

Informantene hadde generelt en dårlig oppfatning av lærerne på ungdomsskolen. De opplevde at de ble behandlet urettferdig, at lærerne overså dem, at lærerne kalte dem nedsettende ting og at de fikk lite hjelp. Imidlertid rapporterte alle fire informantene om at de hadde minst en lærer de likte godt. En av informantene oppga at denne ene læreren var årsaken til at han kom på skolen i det hele tatt. Den relasjonen elevene har til læreren kan være med å påvirke både motivasjon, mestring og prestasjoner i skolen (Thuen, 2007). Gode relasjoner til lærerne kan også bidra til at eleven føler økt tilhørighet til skolen. Informantene oppgir at de fikk lite akademisk støtte av de lærerne de ikke likte. De fikk heller ikke emosjonell støtte fra disse lærerne. En av informantene oppga at hun følte seg som skyggen gjennom hele skolegangen, usynlig. Når informantene ble spurt om hvorfor de likte noen av lærerne, var det den emosjonelle støtten som var viktigst. Læreren spurte hvordan det gikk, han så dem, tullet med dem og uttrykte at han likte å være sammen med elevene. Informantene verdsatte også at lærerne gjorde litt kjekke og annerledes ting i timene. Noen av informantene oppga at de så mer fram til timene med disse lærerne og følte seg mer motiverte. De oppga imidlertid at de

ikke nødvendigvis følte mer mestring i disse timene, selv om også de lærerne som var godt likt ga mer akademisk støtte.

6.1.3 Relasjoner til medelever og mobbing

Et uventet funn i denne undersøkelsen var at mobbing var det enkelttemaet alle fire informantene var mest opptatt av. Alle fire oppga tidlig i intervjuet at de hadde blitt mobbet i kortere eller lengre perioder av skoletiden, en av informantene hadde blitt mobbet helt fra barnehagen. Dette hadde preget dem på ulike måter, men generelt virket det som om mobbingen hadde hatt betydning for elevenes selvverd. En av informantene oppga at han den dag i dag hadde problemer med å spise sammen med kollegaene sine på grunn av mobbingen han hadde blitt utsatt for tidligere. Informantene hadde generelt dårlig tro på seg selv, men dette hadde blitt bedre de senere årene når mobbingen hadde tatt slutt og de følte mestring på andre arenaer.

Mobbing er en av de viktigste årsakene til at barn og unge ikke vil gå på skolen. Mobbing kan føre til lavt selvverd, konsentrasjonsvansker og lærevansker (Thambirajah et al., 2008). I sosiale miljø med faglig og sosial støtte finner man elever med større trivsel, større faglig engasjement og mindre frafall i videregående skole (Battistich, 1995). Informantene hadde venner på skolen, men mobbingen preget både deres motivasjon for skolearbeidet og deres tilknytning til skolen. En av informantene oppgir mobbing som den helt klart viktigste årsaken til at hun sluttet på skolen.

Å være en del av det sosiale miljøet kan også ha en kognitiv side. Å samarbeide med andre og å kunne diskutere lærestoffet med medelever, kan føre til en økt forståelse av lærestoffet, noe som igjen kan ha betydning for motivasjon og mestring (Skaalvik et al., 2007). Å føle seg ekskludert fra det sosial miljøet kan derfor føre til både en følelse av ensomhet, mistrivsel og lite sosial støtte, men også mindre læring og motivasjon for skolearbeidet. En av informantene rapporterte også om noen unngåelsesstrategier hun benyttet for å unngå mobberne, blant annet at hun kom for sent. Det å bruke tid, krefter og tanker på å unngå mobbing vil også kunne påvirke læring og motivasjon (Skaalvik et al., 2007).

6.2 Pedagogiske implikasjoner

Målet mitt med denne studien var å undersøke hvordan informantene, som hadde droppet ut av videregående skole, opplevde ungdomsskolen, og resultatene tyder på at det finnes flere skolerelaterte faktorer som kan ha hatt betydning for at de sluttet. Jeg vil nå kort skissere noen pedagogiske implikasjoner av denne studien.

Den enkeltfaktoren som informantene vektla mest, var mobbing. Det er viktig at skolene utarbeider mobbeplaner som sier noe om hvordan mobbing skal oppdages, håndteres og forebygges. Når mobbing oppdages, må det raskt settes inn tiltak der både mobberne, mobbeofferet og foreldre blir involvert (Roland, 2007).

Funnene kan tyde på at det bør fokuseres på å styrke lærerens rolle som klasseleder. En autoritativ klasseleder som utøver nødvendig kontroll, men som også legger vekt på varme og omsorg i den sosiale relasjonen med eleven, vil kunne etablere trygghet og tillit i klassemiljøet. Spesielt usikre og utrygge elever vil kunne oppleve større trygghet hvis læreren er tydelig, har kontroll og som gir dem nødvendig støtte. Flere av informantene følte seg sviktet av de voksne på skolen når de ble utsatt for mobbing. De følte at de måtte gjøre noe selv for å stoppe mobbingen. Tillit er en viktig faktor for å utvikle gode relasjoner. Læreren må nok være ekstra oppmerksom på de elevene som faller litt utenfor, disse trenger kanskje ekstra støtte, oppmerksomhet og omsorg fra læreren (R. C. Pianta, 1999). Undersøkelser viser at elevenes opplevelse av lærerstøtte reduseres oppover i skolealder, så det er kanskje ekstra viktig at lærerne har økt fokus på dette i ungdomsskolen og videregående skole (Bru, 2014).

Læreren har også et ansvar for å skape et inkluderende sosialt miljø, der elevene respekterer hverandre og støtter hverandre. Hun må legge til rette for gode samarbeidssituasjoner og sørge for at alle får delta på likeverdig måte. Hun må fordele oppmerksomheten sin jevnt og bidra til at elever som faller litt utenfor får økt sosial status i klassen ved å rose eleven eller gi positiv faglig oppmerksomhet høyt i klassen.

Det er også viktig for elevenes motivasjon at de opplever mestring. Tilpasset undervisning, god akademisk støtte og faglig tilbakemelding kan bidra til dette. Læreren bør skape læringsorienterte miljø slik at man unngår sosial sammenligning og konkurranse mellom elevene. Differensiering, ros og belønninger og individuelle vurderinger basert på individuelle mål kan bidra til et mer læringsorientert klima. «Vurdering for læring», som er et forholdsvis nytt begrep i norsk skole, er en nasjonal satsing i regi av Utdanningsdirektoratet fra 2010. Det innebærer at eleven i tillegg til tilbakemelding på sine arbeider også får "fremovermelding". Eleven skal både oppnå en erkjennelse av hvor han står, og hva som må til for å komme videre mot et definert mål. Eleven kan med fordel ta aktiv del i selve vurderingsprosessen, gjennom egenvurdering og hverandre-vurdering, også kalt Vurdering SOM læring. Vurdering for læring kan på denne måten bidra til økt mestring og motivasjon for den enkelte elev.

Funnene fra denne studien viser at de tiltakene som skal settes inn for å redusere frafallet i videregående skole i større grad bør ha fokus på å bedre det sosiale miljøet på skolene slik at en beveger seg mer mot en mer inkluderende og aksepterende skole, styrke relasjonen mellom lærer-elev og arbeide mot en mer læringsorientert skole. Det siste punktet kan stå i strid med de nasjonale kompetansemålene og de nasjonale prøvene. «Ny Giv», som er et tiltak mot frafall som starter i 10. klasse, har som mål å styrke basiskompetansen i lesing, skriving og regning, og på denne måten øke elevenes mestringsforventninger. Dette tiltaket bygger på forskning som viser at karakterene er den enkeltfaktoren som sterkest predikerer frafall. Imidlertid har denne studien vist at det er andre faktorer som det også kan være viktig å utrede nærmere. Funnene tyder på at vektlegging av et godt sosialt miljø kan være et viktig supplement til den nåværende satsingen i Ny Giv.

6.3 Metodiske refleksjoner

Målet med denne studien var å undersøke hvordan unge som har droppet ut av videregående skole opplevde motivasjon, mestring og støtte i ungdomsskolen. For å få svar på dette intervjuet jeg fire ungdommer i alderen 19-26 år.

Utvalget mitt er forholdsvis lite. Med den tidsbegrensningen jeg hadde, var ønsket å finne 6-7 informanter. Det skulle imidlertid vise seg å bli vanskelig å få ta i informantene. Flere av informantene var positive i utgangspunktet. Noen trakk seg etter først å ha sagt ja, og det var viktig for meg å ikke legge press på dem. De fire som deltok var imidlertid svært positive, og synes det var greit å være med. Jeg vurderte underveis om jeg skulle ta kontakt med andre instanser for å skaffe flere informanter, men på grunn av tidsmangel ble dette ikke gjort. Et utvalg på fire kan svekke overførbarheten, det samme kan det at informantene var en forholdsvis ensartet gruppe. Det kunne styrket overførbarheten hvis jeg hadde innhentet data fra ulike typer ungdommer, fra ulike miljø. Det kunne også vært ønskelig med en jevnere fordeling av kjønnene. Det som imidlertid kan styrke overførbarheten er at de fire informantene har mange av de samme opplevelsene. Historiene deres er ganske like.

Jeg var veldig bevisst min egen forforståelse i møte med informantene. Jeg var nok noe forutinntatt i møte med dem. Jeg antok først at disse elevene ville bli vanskelig å få tak i, at de eventuelt ville svare kort på spørsmålene mine og ha en generell negativ innstilling til meg som representerte noe de ikke hadde mestret, nemlig skolen. Jeg antok at det kunne bli vanskelig å skape en trygg og tillitsfull relasjon på så kort tid, og jeg var oppmerksom på at jeg ikke kunne benytte vanlige metoder for å skape en god relasjon slik som oppmuntring,

empati og positiv tilbakemelding på informantenes innspill. På forhånd hadde jeg også noen antagelser om at disse elevene hadde opplevd lav grad av motivasjon og mestring på ungdomsskolen, og jeg var oppmerksom på at disse antagelsene ikke skulle påvirke måten jeg formulerte spørsmålene på og måten jeg tolket svarene. Før intervjuene hadde jeg skrevet ned forforståelsen min slik at jeg var oppmerksom på den, og slik at den ikke skulle farge resultatene mer enn nødvendig. Det gjorde at jeg ble mer bevisst både under intervjuene og under selve analysen.

Det var også viktig for meg at sitatene jeg valgte representerte det informantene stod for. Et sitat tatt ut av sammenhengen kan miste noe av sin opprinnelige mening. Noen steder valgte jeg derfor å ta lenger sitater med for å få fram meningsinnholdet slik informanten uttrykte det. Jeg unnlot også å tolke sitatene for mye. Det kunne styrket bekreftbarheten hvis resultatene og sitatene hadde blitt sendt til informantene for å få bekreftet disse, men på grunn av tidsmangel ble dette ikke gjort. En slik bekreftbarhet kan også ha sine klare begrensninger, så dette trenger ikke å ha avgjørende betydning (Thagaard, 2013).

Jeg opplevde at intervju som metode fungerte fint. Informantene satte selv ord på mange av opplevelsene, og de gav et nyansert og grundig bilde av opplevelsene slik de opplevde dem. Jeg brukte intervjuguiden som ramme, og var nok mer bundet til den i det første intervjuet. Etter hvert løsrev jeg meg mer, og hoppet litt fram og tilbake i de ulike temaene ettersom informanten skiftet fokus. Jeg mener at dette ikke hadde noen betydning for den empirien som ble framskaffet. Jeg hadde hele tiden problemstillingen som bakteppe, og søkte å belyse temaene der. Informantene snakket på eget initiativ om mestring og relasjoner til medelever og lærere. Jeg opplevde informantene som åpne og tillitsfulle, til tross for mine antakelser på forhånd. Man kan kanskje vente seg at informantene til en viss grad svarer det de tror man vil de skal svare. Jeg opplevde ikke at informantene prøvde å «pynte» på svarene eller svare det de trodde jeg ville høre. Jeg kunne for eksempel spørre «Var det slik at.....» eller «Mener du med det at.....» og da sa de kanskje «Nei, det følte jeg ikke...» eller «Nei, det var ikke det jeg mente....».

Datainnsamling ved hjelp av spørreskjema ble også vurdert tidlig i prosessen, men et spørreskjema gir ikke samme muligheten til å kunne tilpasse spørsmålene til den enkelte informant, og det kan være vanskelig å få fram de ulike nyansene og det komplekse i informantens opplevelser. Det er ikke alltid at et svar er enten a eller b. Gjennom et intervju gis informanten mulighet til å forklare, utdype og gi eksempler. Noen informanter vil kanskje

ha problemer med å la seg bli intervjuet, man kan få knappe svar eller oppleve at de har problemer med å uttrykke seg. Det kan også være vanskelig å åpne seg for en person man ikke kjenner slik at svarene kanskje blir litt overflatiske. Disse informantene ville kanskje foretrukket et spørreskjema.

Undersøkelsen er basert på forskningsetiske prinsipper, og jeg har redegjort for de valg jeg har tatt i forbindelse med metode, analyse og resultat. Jeg har prøvd å belyse problemstillingen ved å la ungdommer selv få fortelle om sine opplevelser. Resultatene kan si noe om hva som er viktig å fokusere på i ungdomsskolen for å forhindre frafall.

Resultatene fra undersøkelsen viser at støtte fra medelever og lærere, samt følelse av mestring og motivasjon i ungdomsskolen vil kunne ha betydning for om elever dropper ut av videregående skole. Man kan ikke uten videre si at dette gjelder for alle elever i hele landet. Årsakene til frafall er sammensatte og komplekse. Selv om utvalget var relativt lite og resultatene ikke uten videre kan generaliseres, kan empirien i denne undersøkelsen bidra til å bevisstgjøre lærere både i ungdomsskolen og i videregående skole om frafallsproblematikken og de skolerelaterte risikofaktorene.

6.4 Videre forskning

Det er forsket en del på frafall i den videregående skolen. Spesielt foreligger det en del kvantitative studier som viser omfanget av frafallet og hvordan ulike faktorer påvirker frafallet (Markussen et al., 2008; Rumberger, 2011). Noen av de variablene som har vært undersøkt i både norske og internasjonale studier, er foreldrenes utdanning, karakterer fra grunnskolen, kjønn, og sosio-økonomisk status. Frafallsproblematikken har fått økt fokus de siste årene, og det er grunn til å vente seg mer forskning på området.

Videre ville det vært ønskelig med flere kvalitative studier for å undersøke hvordan sosial ensomhet, mobbing eller psykiske vansker har innvirkning på frafallsproblematikken. Kanskje kunne man kombinert disse med kvantitative studier for å øke generaliserbarheten. Metodetriangulering kan være effektivt for å styrke generaliserbarheten, men tidsperspektivet og omfanget av denne oppgaven begrenset mine muligheter for å gjennomføre det.

Det kunne også vært interessant med større, longitudinelle studier med større utvalg som fulgte elever gjennom flere år. Her kunne det også vært interessant å kombinere kvantitative studier og kvalitative studier.

Etter hvert burde man også gjennomført mer forskning på de tiltakene som er iverksatt for å se hva som har effekt. Imidlertid er det viktig å huske at årsakene til frafallet er mange og sammensatte, og at tiltak som hjelper en elev, ikke nødvendigvis hjelper alle. Imidlertid kan denne studien si noe om at frafallelevne opplevde lite mestring og motivasjon på skolen, men at de faktorene som hadde størst betydning var de sosiale relasjonene til medelever og lærere.

Kilder

NHO, *Kompetanse og utdanning*,

<https://www.nho.no/Laeringslivet/Nyhetsarkiv/En-tredje-vei/> Lastet ned 8.januar 2014.

Dagsavisen, *NHO ønsker en tredje vei for skoletrøtte 16-åringer*,

<http://www.dagsavisen.no/samfunn/nho-onsker-en-tredje-vei-for-skoletrotte-16-aringer/>

Lastet ned 8. januar 2014.

Anvik, C. H., Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg!* Nordlandsforskning.no.

Bandura, A. (1984). Recycling Misconceptions of Perceived Self-Efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 231-255.

Bandura, A. (1977a). *Psychological Review*. 84, 191-215.

Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81): Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Barber, B. K., Olsen, J. A. (1997). Socialization in Context. *Journal of Adolescent Research*, 12.

Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M. og Schaps, E. (1995). SCHOOLS AS COMMUNITIES, POVERTY LEVELS OF STUDENT POPULATIONS, AND STUDENTS ATTITUDES, MOTIVES, AND PERFORMANCE - A MULTILEVEL ANALYSIS. *American Educational Research Journal*, 32, 627-658.

Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske: psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Bokmålsordboka. (2013).

Brophy, J. (1987). Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn. *Educational leadership*, 45(2), 40-48.

Bru, E., Stornes T., Munthe, E. & Thuen, E. (2014). Students' Perceptions of Teacher Support Across the Transition from Primary to Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*.

Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77.1, 113-143.

Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal*, 5-20.

- Croninger, R., & Lee, V. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *The Teachers College Record*, 103(4), 548-581.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y.: University of Rochester Press.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. [Oslo]: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Eastman, J. M. C. (1984). Continuing Problems with Self-Efficacy Theory: A Reply to Bandura. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 257-262.
- Falch, T., Johannesen, A. B., & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring* (Vol. nr. 08/09). Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247-256. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006>
- Federici, R. A., Skaalvik, E. M. (2013). Lærer–elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 58-63.
- Frønes, I., & Kjølørød, L. (2010). *Det Norske samfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Giseth, B., M. (2014). Røyking tredobler risikoen for frafall i skolen. Retrieved 2014.03.03, from <http://www.forskning.no/artikler/2014/februar/382698>
- Greiff, P. (2005). *Mobbing, selvoppfatning og psykisk helse: teoretisk gjennomgang og resultater fra en undersøkelse i Namdalen blant elever i 6. og 9. klasse høsten 2002* (Vol. 2005:103). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124.
- Hackett, G. (1985). Role of mathematics self-efficacy in the choice of math-related majors of college women and men: A path analysis. *Journal of counseling psychology*, 32(1), 47.
- Halvorsen, B., Hansen, O. J., & Tægström, J. (2012). *Unge på kanten: om inkludering av utsatte ungdommer* (Vol. 2012:005). [København]: Nordisk Ministerråd.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

- Haug, P. (2009). Sosial ulikskap i ein skule for alle. *Bedre skole*, 1, 81-84.
- Hegna, K. (2013). Ungdom med innvandringsbakgrunn etter overgangen til videregående opplæring. *TIDSSKRIFT FOR UNGDOMSFORSKNING*, 13(1), 49-79.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Vol. 2010:03). Oslo: Fafo.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Jordahl, A. M., & Wollscheid, S. (2012). *Tiltak mot frafall i videregående opplæring*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Kirsch, I. (1985). Self-efficacy and expectancy. Old wine with new labels. *Journal of Personality and Social Psychology*, 824-830.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). Målene for NY Giv. Retrieved 2014.01.10, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/om-frafall/malene-for-ny-giv.html?id=635641>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). Ny GIV - Gjennomføring i Videregående opplæring. 2014,01.14., from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/om-frafall.html?id=593888>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lamb, S., Sandberg, N., & Markussen, E. (2011). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Dordrecht: Springer.
- Linder, A., Hemmer, K. J., Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Manger, T., Hansen, O., & Nordahl, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mansfield, C. F. (2010). Motivating adolescents: Goals for Australian students in secondary schools. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 44-55.
- Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden* (Vol. 2010:517). København: Nordisk Ministerråd.
- Markussen, E., Sandberg, N., & Lødding, B. A. F. M. W. (2008). *Bortvalg og kompetanse: gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter* (Vol. 13/2008). Oslo: NIFU STEP.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921-930. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579407000442>

- Meld. St. 44. (2008-2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mjaavatn, P. E., Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole. Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*, 1, 48-55.
- NHO. (2014). Læringslivet. Retrieved 2014.01.06, from <https://www.nho.no/NHO/Filer%20og%20dokumenter/Kompetanse%20og%20utdanning/L%c3%a6ringslivet.pdf?epslanguage=no>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). (1998).
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Sabol, T. J. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3).
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*: Merrill Englewood Cliffs, NJ.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Roland, E. (2007). *Mobbingsens psykologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S., & Nake, B. (2007). *Skolens læringsmiljø: selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forl.
- Skaalvik, E. S., S. (2009). Elevenes opplevelse av skolen: sentrale sammenhenger og utvikling med alder. *Spesialpedagogikk*, 8, 36-47.
- Skinner, B. F. (1993). *About behaviorism*. London: Penguin Books.
- Sletta, O., Valås, H., & Skaalvik, E. M. (1996). *Peer relations, loneliness, and self-perceptions in school-aged children*. [Edinburgh]: British Psychological Society.
- St. Meld. 16 (2006-2007). (2006-2007). *...og ingen sto igjen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. Meld. 31 (2007-2008). (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. Meld. 44 (2008-2009). (2008-2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Støren, L. A., Helland, H., & Grøgaard, J. B. (2007). *Og hvem stod igjen-?: sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001* (Vol. 14/2007). Oslo: NIFU STEP.

- Taylor, R. D., & Dymnicki, A. B. (2007). Empirical Evidence of Social and Emotional Learning's Influence on School Success: A Commentary on "Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?," a book edited by Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg, Margaret. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2/3), 225-231. doi: 10.1080/10474410701346725
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal: a handbook for professionals in education, health and social care*. London: Jessica Kingsley.
- Thuen, E., & Bru, E. (2000). Learning environment, meaningfulness of schoolwork and on-task-orientation among Norwegian 9th grade students. *School Psychology International*, 21(4), 393-413.
- Thuen, E. M. (2007). *Learning environment, students' coping styles and emotional and behavioural problems: a study of Norwegian secondary school students*. Bergen: Department of Psyc[h]osocial Science, Faculty of Psychology, University of Bergen.
- Townsend, L., Flisher, A. J., Chikobvu, P., Lombard, C., & King, G. (2008). The relationship between bullying behaviours and high school dropout in Cape Town, South Africa. 38(1), 21-32. http://reference.sabinet.co.za/webx/access/electronic_journals/sapsyc/sapsyc_v38_n1_a2.pdf
- Tveit, A., Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Retrieved 07.04.14, 2014, from <http://www.udir.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2009, 2011). Hvorfor skal dere jobbe med læringsmiljøet. Retrieved 2014.01.02, from <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Hvorfor-jobbe-med-laringsmiljoet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Utdanningsspeilet ...: analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge*. Oslo: Direktoratet.
- von Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi*: Gyldendal Akademisk.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). *Motivation for reading: individual, home, textual and classroom perspectives*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst: tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten : en kunnskapsoversikt (Vol. 12/2010)*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Edvin Bru
Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 18.12.2013

Vår ref: 36495 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36495	<i>Frafall i videregående skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Edvin Bru</i>
<i>Student</i>	<i>Anita Eikevik</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Anita Eikevik anita.eikevik@stavanger.kommune.no

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

Avdelingskontoret / District Offices

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svtuit.no*

Vedlegg 1

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36495

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår, forutsatt at det tilføyes at lydopptak slettes og opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes.

Det er ombudets vurdering at ungdommer fra 16 år på selvstendig grunnlag kan samtykke til deltakelse i dette prosjektet. Av hensyn til frivillighet og konfidensialitet anbefales det videre at de som ønsker å delta, tar direkte kontakt med prosjektleder.

Prosjektet skal avsluttes 01.06.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 2

FORESPØRSEL OM INTERVJU I FORBINDELSE MED MASTEROPPGAVE I SPESIALPEDAGOGIKK

I forbindelse med min masteroppgave ved Universitetet i Stavanger skal jeg undersøke ulike årsaker til frafallet i videregående skole og i den forbindelse ønsker jeg å intervju elever som har avsluttet videregående opplæring før den er fullført. Jeg ønsker spesielt å få vite noe om hvordan eleven selv har opplevd motivasjon og mestring på ungdomsskolen, og hvordan relasjonene til lærerne og medelevene var. Målet med studien er å få kunnskap om årsaker til at elever slutter på skolen.

Hvis du ønsker å delta i denne studien vil jeg gjerne møte deg til et intervju. Selv om du sier ja til å delta nå, kan du når som helst trekke deg, også under intervjuet. Du trenger ikke oppgi noen grunn. Å trekke seg fra undersøkelsen får ingen konsekvenser for deg. Du kan også unnlate å svare på noen av spørsmålene.

Intervjuet vil bli tatt opp på bånd, men alle data blir behandlet strengt konfidensielt, slik at ingen kan gjenkjennes. Opptaket vil bli oppbevart innelåst, og kun forsker har tilgang på dette materialet. Intervjuet vil senere bli skrevet ut og analysert. Det vil ikke bli brukt navn eller annen identifikasjon som kan gjenkjennes. Jeg har taushetsplikt og all informasjon blir behandlet konfidensielt. Lydopptak slettes og alle opplysninger anonymiseres når prosjektet avsluttes, senest 1. juni 2014.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Ta gjerne kontakt med meg på telefon 450 44 712 hvis du har spørsmål.

Min veileder ved Læringsmiljøsentret på Universitetet i Stavanger, professor Lars Edvin Bru, kan også kontaktes på tlf. 913 37 433 eller e-post: edvin.bru@uis.no

Stavanger, 30.11.2013

Anita Eikevik

Vedlegg 2

Jeg har lest og forstått informasjonen og sier meg villig til å delta i undersøkelsen.

Dato: _____

Underskrift: _____

Intervjuguide

1. Innledning

- Informasjon om temaet for samtalen (bakgrunn, formål)
- Forklare hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet. Informere om hvordan intervjuet dokumenteres og hva som gjøres med datamaterialet når prosjektet er ferdig. Informere om opptak, sørge for samtykke til opptak.
- Spør om noe er uklart og om informanten har noen spørsmål
- Minne om retten til å trekke seg når som helst.

2. Kort om informanten

- Familiebakgrunn (Bor du med begge foreldrene dine? Er de i arbeid?)
- Hva liker du å gjøre på fritiden? Kan du beskrive hverdagen din?
- Hva er du flink til?

3. Motivasjon og mestring

- Hvordan hadde du det på ungdomsskolen?
- Hvordan oppfattet du skolearbeidet? Som meningsfullt? Nyttig? Noe du kunne få bruk for?
- Hva fikk deg til å gjøre skolearbeidet? Hvorfor gjorde du det evt. ikke?
- Hva er motivasjon for deg?
- Var du motivert for skolearbeidet? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Du visste at hvis du jobbet så kunne du få gode karakterer. Hvorfor gjorde du det ikke da?
- Hva er du motivert for i dag?
- Lese/skrivevansker?
- Atferdsvansker?
- Var du i kontakt med PPT i grunnskolen?
- Hvilke fag likte du best?
 - Hvorfor?
 - Hvilken karakter hadde du i disse fagene?
- Hvilke fag likte du dårligst?
 - Hvorfor?
 - Hvilken karakter hadde du i disse fagene?
- Hva er mestring for deg?
- Fikk du til skolearbeidet? Ville du få det til?
- Følte du mestring på skolen?

- Satte du deg mål for skolearbeidet?
 - Hjalp læreren deg til det?
- Hva var du flink til på skolen?
- Hvis du hadde problemer på skolen, når begynte disse problemene?
- Fikk du den hjelpen du trengte følte du?
- Hvordan var karaktersnittet ditt da du gikk ut av 10. klasse?
- Hadde du mye fravær? Hvis ja; hva skyldtes det?

4. Relasjon til lærerne

- Beskriv kontaktlæreren(e) din(e)?
 - Følte du at du fikk hjelp til det faglige?
 - Fikk du annen hjelp og støtte av kontaktlæreren?
 - Hvordan vil du beskrive forholdet ditt til kontaktlæreren din?
- Opplevde du at lærerne dine hadde positive forventninger til at du ville lykkes i skolefagene?
- Klarte lærerne å motivere deg?
- La lærerne skolearbeidet til rette for at du skulle mestre det?
- Hvordan var forholdet ditt til andre lærere? Var det andre lærere du likte godt? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan tror du lærerne oppfattet deg?
- Hadde de voksne hjemme kontakt med læreren?

5. Relasjon til medelever

- Hadde du venner på ungdomsskolen?
- Hvordan klarte de seg på skolen?
- Følte du at du fikk støtte og oppmuntring fra dem i skolearbeidet?
 - Hvilke linjer valgte de?
- Var du sammen med noen på fritiden?
- Hvordan var miljøet på skolen?

6. Videregående skole

- Hvordan opplevde du overgangen til videregående skole?
- Ble noe annerledes når du begynte på ny skole? Lærere, fag?
- Hvor lenge gikk du/har du gått på videregående skole?
- Hvorfor begynte du?
- Fikk du hjelp til å velge?
- Hvorfor valgte du den linjen?
- Hvorfor sluttet du?
- Hvem tok den avgjørelsen? Du alene? De hjemme? Andre?

- Hvordan følte det da du sluttet?
- Kunne skolen gjort noe for at du skulle fortsette?
- Hvilke konsekvenser fikk det for deg at du sluttet? Så du disse konsekvensene da du sluttet?
- Hvilke utfordringer har du som kan gjøre det vanskelig for deg å fullføre skole/arbeid? (trøtt, lite motivert, lite støtte hjemme, dårlig viljestyrke, faglige vansker, lite nettverk)
- Hva tenker du om framtiden nå?
- Hva ville du sagt til en som holdt på å droppe ut i dag?

7. Avslutning

- Er det noe mer du vil si?
- Har du noen spørsmål?