

Sosial trivsel og tanker om å slutte på videregående skole

En survey blant elever ved VK1 i Finnmark

Eli Salmi Seipæjærv



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

Sosial trivsel og tanker om å slutte på videregående skole

En survey blant elever ved VK1 i Finnmark

© Eli Salmi Seipæjærvi

År: 2016

Tittel: Sosial trivsel og tanker om å slutte på videregående skole

Forfatter: Eli Salmi Seipæjærvi

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Bakgrunn for undersøkelsen

Gjennomføring av videregående skole regnes generelt som viktig for at de unge skal oppnå tilstrekkelig kompetanse for et godt voksenliv i arbeidslivet. Dermed kan høyt frafall fra videregående skole sies å være et samfunnsproblem, og dette har fått stort fokus i media og i politikk. Spesielt noen distrikter skiller seg negativt ut med høyere frafallsprosent fra videregående utdanning. Et kjennetegn ved noen av disse distriktene er høy andel av borteboende elever. Jeg vokste selv opp i en bygd i Finnmark og flyttet hjemmefra for å gå på videregående skole. Slik kjenner jeg til noen utfordringer det kan by på. En av utfordringene handler om å finne seg til rette i et nytt sosialt miljø ofte uten særlig tilknytning til ens hjemlass. Fokuset for dette prosjektet er å finne ut om borteboertilværelsen kan ha sammenheng med hvor godt elevene trives sosialt på skolen, og videre om boforhold og sosial trivsel kan knyttes til hvorvidt eleven har tanker om å slutte på videregående skole.

Formål og problemstilling

Hensikten med undersøkelsen var som beskrevet å undersøke om elevenes boforhold har sammenheng med hvor godt de trives sosialt på skolen, og om disse faktorene igjen kan ha sammenheng med tanker om å slutte på videregående skole. Følgende problemstilling ble formulert:

Finnes det sammenhenger mellom elever på videregående skoles boforhold, sosiale trivsel og tanker om å slutte på videregående skole?

Metode

I undersøkelsen ble det benyttet kvantitativ metode i form av survey. Denne ble administrert i et utvalg av 297 elever på videregående kurs 1 i Finnmark. Oppgaven har et deskriptivt design som gjør det til en undersøkelse av hvordan situasjonen er for elevene i utvalget på det tidspunkt surveyen ble gjennomført. Finnmark fylke ble valgt som arena for undersøkelsen på grunn av fylkets relativt høye andel borteboende elever, samt spesielt høye frafall fra videregående utdanning. Min egen bakgrunn fra Finnmark gjorde det også praktisk tilgjengelig, og utvalget kan regnes som et skjønnsmessig utvalg. 228 informanter besvarte spørreskjemaet og dette gir en svarprosent på 76,7%.

Besvarelsene ble registrert i analyseprogrammet SPSS og ulike former for deskriptiv statistikk ble benyttet for å beskrive og videre analysere informasjonen fra undersøkelsen. Funnene er presentert ved hjelp av tekst, tabeller og diagrammer der dette syntes å være hensiktsmessig og lesevennlig.

Resultater og konklusjon

Undersøkelsen viser at de elevene som har flyttet hjemmefra for å gå på videregående skole rapporterer om dårligere sosial trivsel på skolen enn de elevene som bor hjemme under utdanningen. De skårer også dårligere på variabler som her ses på som knyttet til begrepet sosial trivsel, som opplevelse av ensomhet og antall nære venner på skolen.

Videre finnes signifikant sammenheng mellom hvor godt elevene trives sosialt på skolen og hvorvidt de har tanker om å slutte på videregående skole. De borteboende elevene rapporterer imidlertid ikke signifikant oftere om tanker om å slutte på videregående skole, slik at det i denne undersøkelsen ikke kan påvises noen direkte sammenheng mellom elevenes bosituasjon og tanker om å avslutte sin videregående utdanning.

På bakgrunn av denne undersøkelsen kan det konkluderes med at det er sammenheng mellom elevenes bosituasjon og hvor godt de trives sosialt på skolen. Sosial trivsel på skolen har videre signifikant sammenheng med tanker om å slutte på videregående skole. Slik kan en si at de borteboende elevene, i kraft av at de har større risiko for lavere sosial trivsel på skolen, er særlig sårbare for tanker om å slutte på videregående skole.

Forord

Med dette avsluttes fem års tilværelse som student ved Universitetet i Oslo. Det er med blandede følelser jeg ferdigstiller denne oppgaven og min studietid her, men aller mest kjenner jeg på stolthet og optimisme for veien videre.

Først og fremst vil jeg takke alle elevene som stilte opp for å besvare spørreskjemaet, og skoleledelsene som tilrettela for at det kunne skje. Det har vært en glede å besøke skolene deres, tusen takk for at dere tok meg så godt imot.

Jeg vil rette en stor takk til veileder Peer Møller-Sørensen som trygt har loset vei igjennom utformingen av oppgaven. Takk også til deg Kolbjørn Varmann som stilte opp som veileder i innspurten med all verdens tålmodighet, god hjelp og gode historier.

Kjære Klaus, kjære Lasse. Dette er for oss. Jeg elsker dere.

Oslo, mai 2016

Eli Salmi Seipæjærvi

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Formål og problemstilling	2
1.2	Presisering og avgrensing	2
1.3	Oppgavens struktur	3
1.4	Begrepsavklaring	4
2	Teori	6
2.1	Sosialt nettverk	6
2.1.1	Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	7
2.1.2	Mikro-og mesosystemet i ungdomstiden	9
2.1.3	Å flytte hjemmefra som ungdom	10
2.1.4	Jevnaldrendes betydning i ungdomstiden	12
2.1.5	Det nære vennskapet	14
2.1.6	Ensomme unge	16
2.2	Frafall fra videregående skole	18
2.2.1	Hvem velger å slutte på videregående skole?	19
2.2.2	Finns modeller om frafall	22
2.2.3	Tintos modell om frafall	23
2.3	Oppsummering	26
3	Metode.....	28
3.1	Forskningsdesign	28
3.2	Metode for innhenting av data.....	29
3.2.1	Utforming av spørreskjema	29
3.2.2	Utvalg	30
3.2.3	Pilottest.....	31
3.3	Gjennomføring av undersøkelsen	32
3.3.1	Distribusjon av spørreskjema	32
3.4	Analyse av data.....	33
3.5	Reliabilitet og validitet	34
3.5.1	Validitet	34
3.5.2	Reliabilitet	35
3.6	Etiske refleksjoner	36

4	Presentasjon og drøfting av resultater	38
4.1	Borteboende og hjemmeboende elevers tanker om å slutte på videregående skole..	38
4.2	Sosial trivsel blant elever på videregående skole	41
4.2.1	Sosial trivsel og sammenheng med elevens tanker om å slutte på videregående skole	44
4.3	Ensomhet	45
4.3.1	Ensomhet og sosial trivsel.....	47
4.3.2	Opplevelse av ensomhet og tanker om å slutte på skolen	51
4.4	Nære vennskap	54
4.4.1	Nære venners betydning for elevens tanker om å slutte på videregående skole	57
4.5	Sosial aktivitet blant hjemme-og borteboende elever.....	57
4.6	Boforhold, sosial trivsel og tanker om å slutte på videregående skole.....	59
5	Oppsummering	62
5.1.1	Kan resultatet overføres til en større populasjon?	62
5.1.2	Refleksjoner om prosjektets bidrag til kunnskap om frafall i videregående skole	63
	Litteraturliste	65
	Vedlegg 1 Resultat av meldeplikttest, NSD.....	68
	Vedlegg 2 Spørreskjema med forsideark	69

Oversikt over figurer og tabeller

Figur 1. Tintos modell «A longitudinal model of institutional departure». Omtrentlig gjengitt fra Tinto 1993).....	25
Tabell 1. Frekvenstabell. Tanker om å slutte på videregående skole.....	39
Tabell 2. Frekvenstabell. Tanker om å bytte studieretning	39
Tabell 3. Frekvenstabell over sosial trivsel på skolen.....	42
Figur 2. Stolpediagram, sosial trivsel og elevenes bosituasjon i prosent og antall.	43
Tabell 4. Krysstabell. Trivsel og tanker om å slutte på videregående skole.	44
Tabell 5. Frekvenstabell Ensom på skolen.....	46
Tabell 6. Frekvenstabell Ensom i helgene	46
Tabell 7. Frekvenstabell Ensom på fritiden i ukedagene	46
Tabell 8. Krysstabell. Sammenheng mellom sosial trivsel og ensomhet på skolen.....	47
Tabell 9. Krysstabell. Sammenheng mellom sosial trivsel på skolen og ensomhet på fritiden i ukedagene.....	48
Tabell 10. Krysstabell. Sammenheng mellom trivsel på skolen og ensomhet i helgene.	48

Figur 3 Stolpediagram. Borteboende/hjemmeboende elever som ofte eller noen ganger føler seg ensom	49
Tabell 11. Krysstabell. Sammenheng mellom tanker om å slutte på VGS og ensomhet på skolen.	51
Tabell 12. Krysstabell. Sammenheng mellom tanker om å slutte på VGS og ensomhet på fritiden i ukedagene	52
Tabell 13. Krysstabell. Sammenheng mellom tanker om å slutte på VGS og ensomhet på fritiden i helgene.....	52
Figur 4. Sammenheng mellom boforhold, sosial trivsel og tanker om å slutte på videregående skole.	60

1 Innledning

At mange ungdommer velger å slutte på videregående skole skaper bekymring hos norske politikere. Dette kan forbindes med at mange unge da søker ut i arbeidsliv uten tilstrekkelig kompetanse med arbeidsledighet som en mulig konsekvens (Frostad & Mjaavatn, 2014). Lav utdanning knyttes også til annen samfunnsproblematikk som helsemessige problemer og ander uføre (Normann, 2010). Fra et enkeltmenneskelig perspektiv kan både årsakene til at en velger å slutte samt konsekvensene av å ikke ha fullført videregående utdanning ha negativ påvirkning på mulighetene for å oppnå det en ønsket av voksenlivet.

Av de som startet på videregående utdanning i Norge i 2009 var det fem år etter, i 2015, på landsbasis 70,7 % som har fullført sin videregående utdanning. 15,9 % av de som startet videregående utdanning valgte å slutte underveis (Statistisk sentralbyrå[SSB], 2015).

Statistikken viser at det er forskjeller mellom fylkene og hvor stor andel som fullfører videregående skole inne fem år, og de tre nordligste fylkene kommer dårligst ut. I Nordland var fullføringsgraden 65 %, i Troms 64 % og i Finnmark 54% (SSB, 2015). Hva som ligger bak disse dårlige resultatene har vært i forsknings og politisk fokus i lang tid uten at det er fremmet noen entydig teori om hva det høye frafallet i våre nordligste fylker skyldes. Dette peker mot at årsakene til frafall i videregående skole er komplekse og sammensatte og omhandler både strukturelle, skolemessige og individuelle faktorer (Lie, Bjerklund, Ness, Nygård, & Rønbeck, 2009). En faktor som kjennetegner spesielt våre tre nordligste fylker er at de har høy andel elever som ikke bor hjemme under videregående utdanning, og forskning har vist at en større andel av disse borteboende elevene slutter underveis i videregående opplæring sammenlignet med elever som bor hjemme (Lie et al. 2009).

Elevenes boforhold er en faktor som knyttes til frafall i videregående skole. Her er det viktig å understreke at det finnes fylker med høy andel borteboende elever uten at disse har over gjennomsnittlig høy andel av elever som slutter på videregående skole. Dette mener jeg peker mot hvordan eventuelle negative konsekvensene av å flytte hjemmefra som 15 – 16 åring kan veies opp for av andre forhold. Individuelle forhold, særlig med tanke på karakterer fra grunnskolen viser seg blant andre å være en viktig beskyttelsesfaktor mot å slutte på videregående skole (Lie et al. 2009). Annen forskning på frafallsproblematikk vektlegger at det er de erfaringene elevene gjør på skolen, til å begynne med spesielt sosiale erfaringer, som i størst grad påvirker valget om å avslutte videregående utdanning. Disse erfaringene viser seg

å ha større betydning i prosessen mot en avgjørelse om å slutte enn de forutsetningene eleven hadde før han eller hun begynte på skolen (Tinto, 1993).

Med erkjenning av frafallsproblematikkens komplekse natur velger jeg å avgrense min oppgave til bare noen av faktorene som ser ut til å ha sammenheng med frafall i videregående skole. Jeg velger å fokusere på hvilke konsekvenser å flytte hjemmefra som ungdom kan ha det kan ha for den enkeltes standhaftighet i videregående opplæring. Oppgaven har et sosialt perspektiv, og mer spesifikt er det konsekvensene for elevenes sosiale nettverk og trivsel på skolen som er i prosjektets fokus.

Jeg er selv vokst opp i Finnmark og fullførte videregående skole der. Som elev fra en liten bygd flyttet jeg hjemmefra for å begynne på videregående skole, og i min omgangskrets var dette heller regelen enn unntaket. Slik kjenner jeg til noen utfordringer dette kan by på for ungdom, og jeg har en bekymring om at mange borteboende elever opplever det som vanskelig å lykkes sosialt i et nytt lokal- og skolemiljø. Dette kan føre til mistrivsel og eventuelt tanker om å slutte på videregående skole. På bakgrunn av min egen historie, tilknytning og kjennskap til fylket velger jeg Finnmark som arena for oppgavens undersøkelse, og undersøkelsen er en beskrivelse av situasjonen blant elever i Finnmark på det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført.

1.1 Formål og problemstilling

Jeg søker å finne ut om det er sammenhenger mellom boforhold og elever på videregående skoles sosiale trivsel. Videre søker jeg å undersøke om dette kan knyttes til elevenes eventuelle tanker om å slutte på videregående skole.

Dette leder frem til følgende problemstilling:

Finnes det sammenhenger mellom elever på videregående skoles boforhold, sosiale trivsel og tanker om å slutte på videregående skole?

1.2 Presisering og avgrensing

Det poengteres at teori som presenteres om sosiale forhold og frafall i videregående skole er generelle og ikke kan regnes som spesielle for Finnmark fylke. Undersøkelsen er likevel forankret i denne regionen som er spesiell i den forstand at det er særlig mange av elevene her

som velger å slutte på skolen før endt utdanningsløp. Oppgaven handler om elever på to ulike videregående skoler i Finnmark. Jeg søker å se nærmere på hvor godt de trives sosialt i og utenfor skoletiden, og hvorvidt dette kan ha sammenheng med eventuelle tanker om å slutte på videregående skole. Videre sammenlignes resultatene til de borteboende og hjemmeboende elevene slik problemstillingen tilsier. Det er disse tre faktorene (boforhold, sosial trivsel og tanker om å slutte på videregående skole) som belyses i oppgaven, og det presiseres at dette gjøres i et elevperspektiv, med fokus på hvilke konsekvenser borteboertilværelse og sosial trivsel kan ha for den enkeltes kapasitet til å gjennomføre videregående utdanning. Øvrige faktorer, som for eksempel faglig suksess, som kan ha betydning for hvor godt elevene trives eller deres intensjoner om å slutte på skolen behandles ikke spesielt i min undersøkelse. Likevel nevnes noen av disse der de er inkludert som en del av modeller eller teori jeg benytter, og også som andre mulige forklaringer i oppgavens drøftingsdel.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgavens teoretiske utgangspunkt omhandles i kapittel to. Teoridelen tar først for seg temaet sosialt nettverk som ses på i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Dette snevres videre inn på sosialt nettverk og sosial utvikling i ungdomstiden, og deretter tematiseres ulike aspekter ved ungdomstidens sosiale forhold som er relevante for prosjektet; å flytte hjemmefra som ungdom, jevnaldrenes betydning, nære vennskap og opplevelse av ensomhet.

I neste del av teorikapittelet adresseres temaet frafall i videregående skole. Først tar jeg for meg hva som er status på dette området og hvordan dette er beskrevet og diskutert i annen forskning. Videre presenteres Finn og Tintos modeller om frafall i videregående skole og disse blir brukt for å belyse sammenheng med frafall i videregående skole og sosiale forhold blant ungdom.

Kapittel tre tar for seg metoden for gjennomføring av undersøkelsen, utvalg, hvilke analyser som er aktuelle, samt en vurdering av reliabilitet, validitet og forskningsetiske aspekter.

I kapittel fire presenteres resultatene av undersøkelsen ved hjelp av ulike former deskriptiv statistikk og statistiske analyser. Resultatene drøftes i henhold til problemstillingen for prosjektet og oppsummeres i siste delkapittel.

Avslutningsvis vil prosjektet oppsummeres i kapittel fem. Her presenteres en kort refleksjon rundt prosjektets hovedfunn og egne refleksjoner rundt oppgavens bidrag til kunnskap om borteboende elevers sosiale trivsel og tanker om å slutte på videregående skole. Spørsmålet om muligheter for generalisering av resultatene adresseres her.

Vedleggene inkluderer resultat av meldeplikttest fra NSD og spørreskjemaet med forsideark/informasjonsark. Det poengteres at jeg har rådført meg med NSD per telefon i tillegg til gjennomført meldeplikttest. Informasjon om undersøkelsen ble gitt til skoleledere på telefon og i e-post korrespondanse.

1.4 Begrepsavklaring

Det er nødvendig med en redegjørelse for hvordan jeg velger å definere begrepet sosial trivsel som er sentralt i min problemstilling. Trivsel er et ord som er mye brukt i norsk dagligtale og bruken av trivselsbegrepet rommer mer enn enkelte synonymer som behag eller velvære tilsier. Begrepet har ikke én gitt mening, og eksisterer ikke uavhengig av brukeren av ordet. Slik vil det være ulike dimensjoner knyttet til det å trives, som å finne seg til rette, velbehag og positiv utvikling, og et kjennetegn er at det handler om positive sider ved livet. En kan si at dette er et begrep mennesker konstruerer til sitt bruk for effektiv kommunikasjon (de Vaus, 2002, s. 44). Det innebærer nødvendigvis at begrepet forstås av og gir mening for de som deltar i kommunikasjonen, men hva trivsel innebærer for den enkelte vil likevel være ulikt for hvem som bruker begrepet og i hvilken kontekst.

En av dimensjonene i trivselsbegrepet handler om å finne seg til rette i et miljø. Dette reflekterer et sosialt aspekt av trivselsbegrepet og videre hvordan en opplever relasjoner med andre (Helsedirektoratet, 2015). Det er denne relasjonelle dimensjonen av det å trives og ha det godt jeg ønsker å fokusere på, og jeg velger å betegne dette som sosial trivsel.

For å kunne undersøke elevers sosiale trivsel må konseptet gis mening og deretter defineres operasjonelt. Dette er kanskje den pedagogiske forskningens største målingsproblem da en ofte er interessert i å studere teoretiske begrep som ikke kan observeres direkte (Kleven, 2002, s. 61). Problematikken peker på nødvendigheten av å tydeliggjøre hva jeg velger at begrepet skal inneholde slik at leseren er bevisst på hva det er som drøftes i oppgaven. Å trives sosialt på skolen betegnes i denne oppgaven som å ha god sosial støtte i form av venner og deltakelse i sosiale aktiviteter. Fravær av ensomhet ses også som en sentral del av å trives sosialt. Det er

disse tre aspektene; ensomhet, venner og sosial aktivitet som brukes for å få et inntrykk av elevenes sosiale tilværelse og nettverk, og disse representerer ulike sider ved å trives sosialt. De nevnte aspektene vil bli sammenlignet med elevenes egen vurdering av hvor godt de trives sosialt på skolen for å undersøke hvor stor betydning de kan sies å ha for elevenes sosiale trivsel.

Elevenes bosituasjon er sentral i problemstillingen, og en vanlig betegnelse på de elevene som flytter hjemmefra for å gå på videregående skole er «borteboere». I prosjektet gjelder begrepet alle elever som flytter hjemmefra for å gå på videregående skole, uavhengig av reisevei eller om de går på skole i egen hjemkommune. I tråd med at ordet «borteboere» benyttes velger jeg for enkelhets skyld tidvis å bruke begrepet «hjemmeboere» om de elevene som bor hjemme i den tiden de er elever på videregående skole.

2 Teori

I dette kapittelet knyttes oppgavens problemstilling til forskning om temaene sosiale relasjoner og nettverk og videre i del to om frafall fra videregående skole. Det første delkapittelet handler om sosiale forhold og innledes med en systemisk oversikt over sosialt nettverk i form av Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell. Jeg går også inn på betydningen av sosiale relasjoner i ungdomstiden, som utdypes i delkapitlene å flytte hjemmefra som ungdom, jevnaldrenes betydning, nære vennskap og ensomhet. Avslutningsvis diskuteres de sosiale forholdenes betydning for å bestå og fullføre videregående skole kort da dette også blir behandlet i neste delkapittel om frafall i videregående skole.

Forskning om frafall i videregående skole tilnærmes ved at status på dette området i Norge og i Finnmark presenteres før det sees nærmere på eksisterende forskning om hvem det er som velger å slutte på videregående skole. Videre drøftes hvilke faktorer som kan ha sammenheng med den endelige avgjørelsen om å avslutte skolegangen før endt utdanningsløp ved hjelp av Finn (1989) og Tintos (1993) modeller om frafall fra videregående utdanning.

2.1 Sosialt nettverk

En persons sosiale nettverk er en viktig dimensjon i forskning på menneskers livskvalitet og er dermed også et viktig bidrag i forskning på den arenaspesifikke skolelivskvaliteten (Tangen, 2012). Skolelivskvalitet dreier seg ifølge Tangen (2012 s. 152) om elevenes egen subjektive erfaringer på skolen og hvilke forventninger eleven har til skolens verdi for eget liv. Livskvalitet er et omfattende begrep som er nært knyttet til det å trives. Dette er ikke et begrep som er lett å definere, og Siri Næss (2001) definerer en persons livskvalitet som høy om en har positive affektive og kognitive opplevelser, og tilsvarende lav om kognitive og affektive opplevelser er negative. Det handler om å ha det godt, og ha positive vurderinger av seg selv og sitt eget liv (Næss, 2001, s. 10), og som sosiale vesener er våre relasjoner med andre avgjørende for hvor godt vi har det med oss selv.

I denne oppgaven er det de videregående skoleelevenes sosiale trivsel på skolen som er i fokus. Begrepet skolelivskvalitet er mye mer omfattende enn hvordan eleven opplever å trives. Tangen (2012 s, 152) påpeker imidlertid at disse begrepene har stor gjensidig

betydning, og at de fleste elever som har høy skolelivskvalitet også trives på skolen. Sosiale forhold er dermed sett på som en del av elevers skolelivskvalitet, og for de fleste elever er skolen den aller største arenaen for sosialt samspill med jevnaldrende. Dette gjør sosiale forhold på skolen til en svært viktig faktor for ungdoms helhetlige livskvalitet.

Sosialt samspill foregår i våre sosiale nettverk. Bø og Schiefloe (2007) betegner sosialt nettverk som uformelle, varige og avgrensbare relasjoner mellom mennesker som har relativt mye direkte kontakt med hverandre. Disse ulike nettverkene en er medlem av kan kalles sosiale systemer, og der noen systemer er preget av gjensidig støtte og forpliktelser kan en ha andre typer relasjoner i andre systemer. Kvaliteten på disse relasjonene preges av grad av identifikasjon, solidaritet, lojalitet og stabilitet, og det er i relasjoner med god kvalitet at en kan snakke om at en kan oppnå god sosial forankring. De nære fellesskapene med sterke relasjoner er de viktigste for oss, og er bundet til vår primære identitet; erkjennelsen av hvem vi er (Bø & Schiefloe, 2007). Det handler om vår sosiale utvikling, og denne skjer i direkte samspill med andre. Sosialt nettverk omhandler mer enn hva som skjer i samspill «ansikt til ansikt» med andre. Vi ferdes mellom ulike sosiale settinger, og hele vår sosiale sfære preger og preges av hendelser i andre sosiale miljø og til og med av situasjoner på helt andre plan som på kulturelt og politisk nivå.

Samspillet i vårt sosiale nettverk vil jeg videre utdype ved hjelp av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, som helhetlig viser ulike sosiale settings gjensidige forhold. Modellen mener jeg rommer kompleksiteten i begrepet sosialt nettverk samtidig som det gir en konkret forankring for drøfting av relasjonelle forhold på mikro- og mesonivå.

Hans teori benyttes videre for å forklare hvordan ungdomstidens endring i sosial orientering påvirker ens nettverk som gjensidig virker inn på ens egen sosiale utvikling. Modellen brukes også for å belyse de sosiale konsekvensene av de borteboende elevenes flytting fra et sted til et annet i tiden de går på videregående skole.

2.1.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

I Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell fra 1979 samles faktorer og aktører som spiller inn på menneskets sosiale utvikling. Sentralt i modellen er at vårt utviklingsøkologiske miljø strekker seg langt utover de umiddelbare direkte relasjoner vi er en del av (Bronfenbrenner, 1979).

Faktorer og aktører representeres i ulike systemer fra de nære, umiddelbare relasjoner til fjernere faktorer med mer indirekte påvirkningskraft. Systemene benevnes som mikro-, meso-, ekso- og makronivå og i modellen danner disse konsentriske ringer utenpå hverandre som påvirker hverandre gjensidig. Modellen ble revidert kontinuerlig frem til 2005, og blir i senere versjoner omtalt som en bioøkologisk modell. Denne endringen kan ses i sammenheng med et ønske om å forsterke modellens tyngdepunkt i den utviklende personens biologiske forutsetninger (Gulbrandsen, 2006, s. 52). Senere ble det også tillagt et tidssystem i modellen, kronosystemet, for å tydeliggjøre tidsaspektet i utviklingsprosessene. Gulbrandsen (2006) bemerker at både individets biologiske forutsetninger og tidslinjer i utviklingsprosessene var inkludert i modellen fra 1979, og at revideringene kan ses på som tydeliggjøring av relevante aspekter som ikke synes å ha vært tilstrekkelig i fokus. Modeller revideres også i henhold til sitt bruk, og ettersom diskurser på områder tar nye vendinger er det naturlig å vektlegge nye sider ved etablert teori. Jeg henviser i denne oppgaven til hans presentasjon av modellen fra 1979, og benevner modellen som en utviklingsøkologisk modell.

I denne oppgaven er det de to innerste sirklene, mikro og meso nivåene som anses relevante for prosjektets problemstilling. Kort fortalt dreier eksonivået i Bronfenbrenners modell seg om arenaer der barnet aldri eller sjelden oppholder seg, men hvor det tas beslutninger som påvirker andre personer i ungdommens mikronivå (Bø, 2000), for eksempel på en foreldres jobb eller i en venns treningsmiljø. Personene er ikke aktiv deltakende på disse arenaene, men aktiviteten påvirker eller påvirkes av aktivitet på mikrosystemisk nivå der personen er direkte deltakende (Bronfenbrenner, 1979). Makronivået er den ytterste sirkelen, og her representeres blant annet kultur, ideologi, politikk og verdier (Bø, 2000) de øvrige systemene eksisterer i.

I den innerste sirkelen, mikrosystemet, representeres de umiddelbare relasjonene en person har med andre, gjerne «ansikt til ansikt», og det er gjennom disse førstehåndsrelasjonene at faktorer i de andre systemene kommer til uttrykk (Bronfenbrenner, 1979). Direkte damspill ansikt til ansikt gir oss de viktigste opplevelsene av andre og er dermed den viktigste kilden til sosial utvikling (Berger & Luckmann, 2000, s. 48). Bronfenbrenner definerer mikrosystemet som en gitt og avgrenset situasjon med et mønster av aktivitet, roller og interpersonlige relasjoner den utviklende personen erfarer. Gjennom hele livet deltar vi i mange forskjellige mikrosystemer av ulik kvalitet og som er av ulik betydning for oss og vår utvikling.

Systemene har forskjellig kultur og forventninger og således er vår rolle i disse også ulik. Det er i det mikrosystemiske samspillet at individet er i direkte kontakt med andre, og det er

gjennom disse relasjonene at sosial utvikling skjer. Noen typer samspill er viktigere for oss enn andre, dette handler om hvilken kvalitet relasjonene har for oss. Dette vil ses nærmere på i delkapittelet om jevnaldrenes betydning i ungdomstiden.

Et hovedpoeng i Bronfenbrenners modell er den gjensidige og komplekse sammenhengen mellom de ulike nivåene. Relasjonene mellom de mikrosystemene betegnes som mesosystemet, som endres i takt med at personen entrer andre mikrosystemer eller at andre personer blir ytterligere linker mellom disse. Den utviklende personen selv vil alltid være en link mellom mikrosystemene, og det vil også de andre deltakerne som beveger seg mellom flere av personenes mikrosystemer. En kan se for seg hvordan et småbarns mikrosystemer er tett forbundet med hverandre, der familien alltid er med på ulike aktiviteter og besøk. Etter hvert som barnet vokser til vil det delta i andre systemer uten foreldre, for eksempel i vennegjengen eller i et treningsmiljø. Disse mikrosystemene kan fremdeles ha sterke kontakter mellom seg, for eksempel ved foreldres kjennskap til og mulige besøk i de ulike systemene, men generelt blir det flere og flere settinger med svak eller ingen tilknytning til hverandre i barnets utvikling mot voksenlivet.

2.1.2 Mikro-og mesosystemet i ungdomstiden

Vi har ulike roller i ulike mikrosystemer, og dette stimulerer til utfoldelse og utvikling av vår identitet. Kontakten mellom mikrosystemene også er sentralt, dette dreier seg om at mesosystemet er i balanse ved at de mikrosystemene en deltar i har gjensidig kjennskap til hverandre (Fyrand, 2005). En slik balanse kan gi ungdommen en opplevelse av et helhetlig nettverk som støtter opp om ungdommens rolle i de forskjellige mikrosystemene. Elevene som flytter hjemmefra for å gå på videregående skole som 15-16 åringer vil i ulik grad oppleve å bli en del av nye mikrosystemer. Noen av systemene eleven allerede er en del av kan endres ved at kontakten mellom medlemmer av et mikrosystem blir sjeldnere. Det er ikke gitt at dette fører til at dette systemets betydning for eleven blir mindre (Fyrand, 2005); om den følelsesmessige kontakten mellom medlemmene er tilstrekkelig god kan mikrosystemets kvalitet og gjensidige betydning for medlemmene opprettholdes. Likevel er det ikke usannsynlig at når medlemmer av en gruppe flytter fra hjemstedet svekkes dette mikrosystemets betydning, og videre kanskje oppløses og eventuelt oppstå i en annen form.

Mesosystemet vil, gjensidig avhengig av de andre systemene som det er, også påvirkes av ungdommens flytting. Linkene mellom ulike mikrosystemer er de personene som deltar i de

ulike settingene (Bronfenbrenner, 1979). Dette kan for eksempel være en forelder som deltar på foreldremøte på skolen. Da er det ikke bare en link (eleven) men to eller flere, om flere familiemedlemmer er innom skolen på et eller annet tidspunkt. Ungdommen vil bli en del av nye settinger, som for eksempel familien ikke nødvendigvis har kjennskap til. I en bygd kan det kanskje være for mye kjennskap og påvirkning mellom de ulike mikrosystemene som kan vise seg å begrense ungdommens livsutfoldelse og identitetsutvikling. Samtidig kan det å ha ulike systemer ulike steder med svak eller ingen tilknytning til hverandre også forstyrre balansen i mesosystemet negativt. Dette påvirker ungdommens sosiale nettverk; relasjonene han eller hun er involvert i vet ikke om hverandre, og er dermed ingen støtte for ungdommens rolle i det enkelte mikrosystem. Systemene kan også være i konflikt med hverandre på den måten at forventninger til ungdommen, som har sterk sammenheng med ens identitetsutvikling, er motstridende.

I relasjon til dette presenterer Bronfenbrenner en hypotese om at kulturell og verdimesig sammenheng mellom de ulike mikrosystemene, altså et solid mesosystem, er viktig og positivt for barn. Når barna imidlertid blir eldre skal ungdommens selvtilit og sosiale kompetanse utvikles, og de får verdifulle erfaringer ved å opptre i forskjellige miljøer -også de som er i kontrast til og eventuelt uten den store kontakten til eksisterende mikrosystemer (Bronfenbrenner, 1979, s. 215). Bronfenbrenner understreker sosial modenhet som en nøkkel til ungdoms suksess i skiftende nettverk. Sosial modenhet mener jeg blant annet kan ses på som god nok sosial kompetanse og utviklet tillit til denne. Begrepet sosial kompetanse innebærer ifølge Glavin & Lindbäck (2014) dimensjonene evne til samarbeid, selvkontroll, selvhverdelse, empati og ansvarlighet.

Bronfenbrenner (1979, S. 216) poengterer videre at selv om opptreden i ulike sosiale settinger og systemer er en nødvendig del av ens sosiale utvikling kan det for en ung tenåring som flytter hjemmefra for første gang være betydningsfullt å ha venner eller kjente på det nye stedet. Dette sier noe om at betydningen av trygghet ikke skal undervurderes selv i ungdomstidens utforskende og løsrivende natur.

2.1.3 Å flytte hjemmefra som ungdom

Bronfenbrenners hypotese om hvordan endring i mesosystemet er en naturlig del av veien mot voksenlivet er relevant i henhold til unge som flytter hjemmefra for å gå på videregående skole. De aller fleste av disse ungdommene er 15-16 år gamle, og mange flytter til steder der

de selv eller andre medlemmer av deres mikrosystemer ikke har noen nære relasjoner. De som flytter hjemmefra kommer ofte fra små samfunn i distriktene, og de kan være den eneste eleven som begynner på skole i akkurat den byen. Som Bronfenbrenner påpeker er det en naturlig del av utviklingen å bli en del av andre systemer med liten eller ingen tilknytning til ens øvrige mikrosystemer. Sosial modenhet, gjerne i form av god sosial kompetanse, her et sentralt poeng. En kan si at den naturlige tiden for å starte på videregående skole er gitt, men det er ikke gitt at elevens sosiale kompetanse og ikke minst egen trygghet på denne er tilstrekkelig utviklet ved 15-16 års alder. Dette kan bidra til at flyttingen blir en risikofaktor for sosial mistilpasning for enkelte ungdommer, men det er viktig å påpeke at dette handler om hvilke forutsetninger eleven og elevens omgivelser har for sosial tilpasning og ikke gjelder alle elever.

Å bytte bosted er i seg selv en stor overgang for alle, ikke minst for de unge som flytter hjemmefra for å gå på videregående skole. Disse elevene som er under 18 år er fremdeles under foresattes ansvar, og mange som bor i rimelig nærhet til hjemmestaden reiser hjem i helger og ferier. Dette gjør at ungdommen til en viss grad beholder kontakt med de mikrosystemiske relasjonene de har på sitt hjemsted. Pendling mellom bosted kan også være forstyrrende for stabiliteten barn og unge har behov for i sitt sosiale nettverk (Bø, 1989). I sammenheng med hvordan kvaliteten på relasjoner, blant annet i form av stabilitet preger ungdommens sosiale forankring og identitetsutvikling (Bø & Schiefloe, 2007) kan en se hvordan å veksle mellom to bosted hver uke kan være risikabelt. På den annen side har ungdom også behov for å eksponeres for ulike mennesker og å delta i varierte samspill med andre (Bø, 1989), noe å flytte til et annet gjerne større lokalmiljø kan bidra til.

Å flytte hjemmefra for å gå på videregående skole er ikke ensidig positivt eller negativt for ens sosiale nettverk. Likevel ser vi at det fører med seg en risiko for at ungdommens nettverk endres og blir mindre stabilt og dermed ikke like støttende i møtet med ungdoms behov for dette. At dette er en risikofaktor er ikke ensbetydende med at det vil ha negative konsekvenser for den unge, og mange borteboende elever klarer seg utmerket til tross for utfordringene det fører med seg. Bronfenbrenner peker på at ungdommens sosiale modenhet har betydning for hvordan en forholder seg til endringer i sitt sosiale nettverk. Dette vil i sammenheng med andre faktorer som for eksempel nettverkets kvalitet i utgangspunktet ha betydning for hvordan å flytte hjemmefra som 16 åring vil påvirke den unges sosiale utvikling og tilpasning.

Bø (1989, s 78) hevder likevel at det er grunnlag for å si at flytting har mer eller mindre negative konsekvenser for den enkelte, og kan disponere en for mentale og sosiale problemer.

2.1.4 Jevnaldrendes betydning i ungdomstiden

Ungdom er i en livsperiode der frigjøring fra foreldre og andre voksne i omgivelsene er en naturlig og nødvendig del av utviklingen. Samtidig tar det mange år før den unge får voksent ansvar og status i samfunnet (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 296). Evenshaug & Hallen skriver videre at i denne mellomperioden får jevnaldringsgruppen særlig betydning og jevnaldrende overtar noe av det som var foreldrenes og øvrige voksnes rolle som autoritet og statusgivende instans.

Til tross for ungdomsperiodens naturlige løsrivelse fra familiesfæren viser forskning at familien fremdeles sterkt preger ungdommens samvær og nettverk. Undersøkelser blant ungdom på 15-16 år viser at familien fremdeles er den viktigste referanserammen når det gjelder livets store spørsmål (Fyrand, 2005). En stor del av ungdommens sosiale liv består i aktiviteter sammen med familiemedlemmer, og Fyrand (2005) poengterer at ungdommens deltakelse i mange mikrosystemer er viktig for utvikling og livsmestring.

Meads (1934) teorier om sosial interaksjon som kjernen i utvikling av menneskets identitet, «selvet», beskriver hvordan vårt sosiale selv er et produkt av den sosiale virkeligheten vi utsettes for. De vi samhandler med blir samfunnets representanter for vår sosialisering. Noen mennesker i vårt sosiale nettverk er viktigere for oss enn andre og disse blir referert til som de «signifikante andre» (Berger & Luckmann, 2000). Det er disse som er budbringere om samfunnets forståelse av verden og hvilke forventninger til den unge som finnes. Disse representantene kan være personer i ens omgivelser, men også kultur og normer og andre føringer som påvirker omgivelsene den unge ferdes i. Likevel er ikke disse representantene hvem eller hva som helst. Det viktige er at de har en spesiell betydning for individet selv, ens virkelighet og plass i denne. De signifikante andre fungerer som en form for vedlikehold av vår egen subjektive virkelighet og bekrefter denne kontinuerlig (Berger & Luckmann, 2000, s. 153). Som barn møter vi våre signifikante andre i familien som oftest blir arenaen for vår primære sosialisering. Barnet sosialiseres ved å generalisere sine erfaringer med omgivelsene til et bilde av verden (Frønes, 2006, s. 55). I ungdomstiden får de jevnaldrende større betydning som bærere av verdensbildet den unge ønsker å identifisere seg med. Dette peker på hvordan de signifikante andre, som i ungdomsalderen domineres av jevnaldrende, er en

kilde til ungdommens forståelse av verden, og dermed sin plass i denne. Ungdomstiden er preget av nettopp ungdommens søken etter en meningsfull identitet i sine omgivelser, og de søker etter mennesker og ideer det oppleves som meningsfullt å bevise sin verdighet overfor (Erikson, 1971, s. 122).

Generelt har begrepet signifikante andre være begrepsbestemt til å innebefatte barnets foreldre og familie, særlig er teori om den tidlige tilknytningen mellom mor og barn vanlig å se i sammenheng med begrepet. Frønes (2006) skriver at ettersom forskning i senere tid har rettet fokus også mot ungdoms sosiale liv blir også jevnaldrende referert til som signifikante andre, og i moderne forståelse av sosialiseringprosesser er det ikke uvanlig å betegne jevnaldringsgruppen som de dominerende signifikante andre i ungdomstiden.

Det aller viktigste sosialiseringbidraget jevnaldringsgruppen gir er jevnbyrdighetsforholdet de representerer (Frønes, 2006). Et voksen-barn forhold preges av at det er usymmetrisk og belærende i den forstand at den ene parten skal tilpasse seg den andre. I motsetning til dette innebærer et barn-barn forhold en jevnbyrdighet mellom partene som gir behov for utforskning av andres og eget perspektiv for å kunne løse konflikter. Dette gir et sosialt læringspotensial som eksisterer bare blant jevnbyrdige

Barn og unge som rapporterer om nær tilknytning til sine jevnaldrende med forhold preget av lojalitet og gjensidig omsorg for hverandre, er også de som rapporterer som høy tilfredshet med livet, eller trivsel (Suldo, Huebner, Friedrich, & Gilman, 2009). Dette tolker jeg som at kvaliteten på forholdene til jevnaldrende er viktig for at disse relasjonene skal ha betydning for unges trivsel. Vennskap er også knyttet til den unges akademiske innsats, og studenter og elever som opplever følelsesmessig støtte fra jevnaldrende tenderer å vise større interesse for skolen (Tinto, 1993, Wentzel, Baker, & Russell, 2009). Positiv interaksjon med jevnaldrende og med ansatte ved skolen kan dermed være et verktøy i å forhindre ungdoms frafall fra skolen (Frostad, Pijl, & Mjaavatn, 2014). I motsetning vil de som ikke opplever deres forhold til jevnaldrende som støttende være i risiko for å få problemer med motivasjonen for å lære (Wentzel et al. 2009).

Til tross for relativ enighet om jevnaldrenes betydning for sosialisering, er tvetydige og ulike forståelser av jevnaldrende som sosialiseringssagenter forankret i ulike teoretiske perspektiver. Frønes (2006) skriver at det blant annet ikke finnes et like utviklet begrepsapparat for jevnaldringsrelasjoner som for eksempel mor-barn forholdet har i psykologien. Dermed er det

heller ikke utviklet gode begreper for de barna som ikke har god tilknytning til eller avvises av andre barn og ungdom. Likevel viser forskning at barn uten venner eller som opplever seg avvist sosialt ofte kan føle seg ensomme, deprimerede og i følelsesmessig ubalanse (Wentzel et al. 2009, s. 236). Dette finner en også igjen i Norge, hvor forskning på nordmenns levekår kanskje ikke overraskende viser at mangel på sosial støtte blant barn, unge og voksne øker risikoen for å utvikle symptomer på angst og depresjon. (Folkehelseinstituttet, 2010). På den annen side er det dokumentert at deltakelse i støttende sosiale nettverk kan hjelpe en i møte med stressende livssituasjoner, spesielt i ungdoms- og tidlig voksen alder (Frostad et al. 2014, s. 111).

2.1.5 Det nære vennskapet

Å ha venner er svært viktig for oss, og i kontakt med nære venner at en kan snakke om relasjoner og samspill av høy kvalitet. Disse samspillet har som vist stor betydning for vår personlige og sosiale utvikling. Særlig ungdomstiden er en tid i livet der vennskap blir spesielt betydningsfulle. Venn og vennskap er vide begreper som ikke i seg selv nyanserer de ulike former for relasjoner vi har med menneskene rundt oss. Noen er bekjente, andre er venner, mens noen få kanskje er de vi vil omtale som våre nærmeste venner. Aristoteles skilte mellom ulike typer vennskap i den Nikomakiske etikk hvor det sanne vennskapet ble betegnet som dydsvennskap hvor en venn blir elsket for sin egen skyld. Lange & Slagsvold (2003) skriver at dype følelser og kjærlighet mellom to likeverdige mennesker er blant det som karakteriserer et godt vennskap. Slike beskrivelser, med ord som å elske og kjærlighet peker mot den verdifulle og særegne relasjonen som ligger til grunn for et nært vennskap. Samtidig som det ikke finnes en fasit på hva vennskap er og betyr for den enkelte er det klart at vennskap handler om mennesker som ser hverandre som likeverdige (Lange & Slagsvold, 2003) som genuint bryr seg om hverandre. I undersøkelsen min valgte jeg å definere nære venner med venner en kan betro seg til. Dette understreker fortroligheten og lojaliteten som preger nære vennskap. Å kunne betro seg til noen er også noe ungdom trolig kjenner seg igjen i og verdsetter, å kunne dele hemmeligheter og snakke om vanskelige kanskje pinlige ting som hører ungdomstiden til.

Å ha gode venner er spesielt viktig i ungdomstiden når våre sosiale orientering beveger seg utenfor familiens sfære og vi i økende grad søker bekreftelse fra jevnaldrende venner. For elever i videregående opplæring har venner i kraft av sin rolle som de signifikante andre stor

påvirkningskraft på ungdommens egen utvikling (Frønes, 2006). Hvilke konsekvenser dette kan ha for videregående opplæring kommer til syne i undersøkelser som viser at de som har stor andel av yrkesorienterte venner, som jobber eller er lærlinger, har større risiko for å ikke fullføre og bestå videregående utdanning (Markussen, Lødding, & Holen, 2012). På den annen side kan en tenke seg at det å ha venner som er skoleorienterte; som er standhaftige i skolerelaterte oppgaver og har en positiv skoleidentitet har positiv innvirkning på egen opplevelse av skolens bidrag. Trolig kan ens venners henholdsvis yrkes- eller utdanningsorientering også være resultat av ens egne preferanser siden vi fortrinnsvis velger venner vi har noe til felles med. Dette setter lys på hvordan relasjoner med venner kan bidra positivt eller negativt til elevens holdninger, intensjoner og tanker om å slutte på videregående skole. Med tanke på betydningen av å ha fortrolige venner i ungdomstiden, er det trolig spesielt viktig for de som flytter hjemmefra som ungdom. For disse elevene er sosialt innpass i jevnaldningsgruppen essensielt for å ha et sosialt nettverk på skolestedet da de ikke har direkte sosialt samspill med familie i samme grad som før, og som de hjemmeboende elevene har. Mange borteboende elever beskriver borteboertilværelsen som trist og kjedelig særlig om ettermiddager og kvelder når de ikke er på skolen (Markussen et al. 2012). En viss grad av savn og ensomhet er kanskje uunngåelig da en bor alene for første gang, men å være en del av et godt sosialt miljø på skolen og gode venner kan muligens veie opp for kjedelige og kanskje ensomme kveldstimer.

Som også de gamle filosofene skrev om er likeverdigheten mellom venner noe som gjør disse relasjonene attraktive. Relasjonene er selvvalgte og jevnbyrdige, og er i tråd med den moderne verdens demokratiske verdisett, noe som gjør nettopp disse relasjonene særlig verdifulle i vår samtid (Lange & Slagsvold, 2003, s. 23). Dette aktualiserer på den annen side hvor sårt det kan være for de som ikke opplever gleden av tilstrekkelig samspill med venner og den gode og nødvendige sosiale støtten en får igjennom nære vennskap. Som vist kan ens venners preferanser og orientering i livet påvirke ungdommens egen livsorientering og valgene som tas. Imidlertid har en annen faktor vist seg å ha sterkere betydning for elevens standhaftighet i sin videregående utdanning enn venners påvirkningskraft. Denne faktoren er det å ikke oppleve tilstrekkelig kontakt med nære venner; å føle seg ensom (Frostad & Mjaavatn, 2014).

2.1.6 Ensomme unge

Med tanke på det jeg har vært inne på av ungdomstidens behov for sosial støtte fra jevnaldrende og vennskap vi jeg videre ta for meg hvilke konsekvenser det kan ha, blant annet for fullføring av videregående utdanning, å ikke oppleve tilstrekkelig sosial støtte fra nære venner.

Ensomhet er en personlig opplevelse eller erfaring som er unik for det enkelte mennesket. Dermed er det også komplisert å fullt ut forstå selv om det er et allment fenomen og et begrep vi bruker i dagligtale. Ensomhet oppleves ulikt fra menneske til menneske, og fra en tid til en annen. Det understrekes at ensomhet ofte oppleves som en uønsket belastning. Samtidig er det andre som søker ensomhet for eksempel i arbeid eller av andre grunner (Nilsson, 2007, s. 16). Som eksempel på dette uttrykte kriminalforfatter Unni Lindell i et TV intervju jeg så for kort tid siden at hun ofte er ulykkelig i de periodene hun skriver mest. Uten å gå mer inn i kompleksiteten i begrepet, er det personlige følelsesmessige aspektet her helt sentralt å ha med seg. Videre er det den ufrivillige og emosjonelt smertefulle opplevelsen av ensomhet jeg tar for meg.

Nilsson (2007) beskriver at barn er bevisst følelsen av ensomhet før denne oppdages i form av selvinnsikt, som en fornemmelse av at en ikke ønsker å være alene. Ettersom barnet blir eldre og senere voksen endrer denne fornemmelsen seg til å bli erkjennelse, da en erfarer og oppdager ensomheten i seg selv. Når dette skjer skriver Nilsson (2007) at det kan oppleves som smertefullt for den enkelte. På den annen side er å oppdage ensomheten også en del av å oppdage seg selv som et unikt individ med et indre liv som ikke kan tilskrives eller fullt ut forstås av andre. Ensomhet kan med dette perspektivet forstås som en naturlig del av å være menneske, og som prisen av å være bevisst seg selv. Denne formen for psykologisk ensomhet er ubehagelig, og kan sees på som en drivkraft for det sosialt orienterte mennesket (Mijuskovic ref. i Nilsson 2007, s. 22).

For ungdom er det særlig de jevnaldrende en ønsker å ha et sosialt godt forhold til (Evenshaug & Hallen, 2000; Frønes, 2006; Nilsson, 2007) Her er kravene til konformitet og til å passe inn store og kompliserte, og den unge vil søke det Nilsson (2007) beskriver som ekstrem tilpasning til gruppen. Den ytre speilingen er der bekreftelsen og således sosialiseringen er i stadig prosess. Nilsson (2007) påpeker videre risikoene for en indre ensomhet blant unge som man langt på vei kan si fortaper seg i søken etter denne ytre bekreftelsen.

Her har jeg vært inne på ensomhet som en subjektiv og personlig opplevelse som til en viss grad er en del av å være et selvbevisst menneske. Vi ser også at ensomheten ikke er synonymt med være alene; en kan søke å være alene uten å ha negativ opplevelse av ensomhet, og en kan være en del av en kameratgjeng og likevel kjenne på den indre ensomheten. Ensomhet kan være forårsaket av at ungdommen kjenner på en fremmedfølelse eller isolasjon fra det samfunnet en ferdes i. Det kan være ulike grunner til en slik fremmedfølelse, og Evenshaug og Hallen (2000) skriver at det kan dreie seg om en konsekvens av det moderne velferdssamfunnets kulturelle frisetting. Denne frisettingen er todelt, på den ene siden er det positivt at den unge er fri til å finne egne verdier, men på den annen side kan ungdommen føle på en rotløshet som kan skape problemer for sosial og personlig utvikling (Evenshaug & Hallen, 2000).

I en aktualisering av temaet ensomhet viser undersøkelser gjennomført av Statistisk sentralbyrå at andelen som ikke har en fortrolig venn har sunket fra 1980 – 2002 (Barstad, 2004). Likevel opplyser en fjerdedel av deltakerne i Levekårsundersøkelsen gjennomført i 2002 at de har opplevd å være ensom de siste fjorten dagene. De fleste rapporterer å være litt plaget av ensomhet, mens 6 prosent oppgav at de var «ganske mye eller «veldig nye» plaget. Analysen av levekårsundersøkelsen viste at det er en tendens til at det er de yngste av mennene og en svak tendens til at det er de yngste av kvinnene som føler mest på den ubehagelige ensomheten (Barstad, 2004). Det viser seg også at det å bo sammen med noen er den viktigste forebyggende faktoren for å oppleve ensomhet (Barstad 1996, ref. i Fyrand, 2005). Ensomhet og mangel på sosial støtte øker risikoen for å utvikle symptomer på angst og depresjon (Folkehelseinstituttet, 2010), og dette aktualiserer temaet ut fra et psykisk helseperspektiv.

Den ikke valgte ensomheten er ubehagelig og det kan se ut som om at denne oppleves særlig ubehagelig for ungdom. Om dette har sammenheng med et relativt nyoppgdaget distanse mellom eget indre liv og andres eller om ensomheten i denne livsperioden oppleves som et større avvik fra den ungdomskulturelle normen og dermed føles på mer intenst er ikke godt å si. Muligens dreier det seg om en kombinasjon av disse blant andre faktorer. Likevel gir det en forståelse av at ufrivillig ensom ungdom er i en særlig sårbar situasjon.

Å bo alene er som vist en viktig risikofaktor for opplevelse av ensomhet. Generelt er det slik at flere enn før bor alene, selv om antallet aleneboere har stabilisert seg de siste 10-20 årene (Folkehelseinstituttet, 2010). Aktuelt for denne oppgaven er ungdom i videregående

utdanning som bor alene, og tall fra Statens lånekasse for utdanning tilsier at omtrent 30 % av ungdom i videregående utdanning i Finnmark mottar borteboerstipend som tildeles når en bor på annen adresse enn hos foresatte (Markussen Et al. 2012). Disse borteboende elevene er en uensartet gruppe med ulike boforhold, og de fleste men ikke alle bor alene i egen hybel eller leilighet, en del av disse i ulike former for kollektiv som for eksempel hybelhus eller internat. Folkehelseinstituttets analyse av nasjonal folkehelse (2010) viser at nesten halvparten av alle som bor alene er plaget av ensomhet, og at nettopp å bo alene gir større risiko for dette. Når en ser dette i sammenheng med at ungdom generelt plages mer av ufrivillig ensomhet, er det nærliggende å tenke at borteboende ungdom er i særlig risiko for negative opplevelser av ensomhet og eventuelle konsekvenser som følge av utilstrekkelig sosial kontakt med andre.

Ungdoms sosiale relasjoner og betydningen av disse ble drøftet i lys av forhold til jevnaldrende, nære venner og opplevelse av ensomhet. Vi har sett at selv om familien fremdeles preger ungdommens sosiale nettverk (Fyrand, 2005) blir forholdet til jevnaldrende mer og betydningsfullt ikke minst i utviklingen av egen identitet (Erikson, 1971). Det nære vennskapet tilskrives særlig høy verdi i ungdomstiden, og dette har stor betydning for ens tilfredshet med livet (Suldo et al. 2009). Som motsetning viser forskning at barn og unge uten venner eller som føler seg avvist og isolert er i risiko for vansker av psykososial art (Folkehelseinstituttet, 2010; Wentzel et al. 2009). Dette leder videre til hvordan ungdom er særlig sårbar for opplevelse av ufrivillig ensomhet (Barstad, 2004). Dette kan sies å være særlig smertefull for ungdom gitt den intense sosiale orienteringen ungdomstiden preges av.

2.2 Frafall fra videregående skole

I Norge starter de aller fleste elever på videregående skole etter 10 år på grunnskole. Mange av disse ungdommene velger å slutte før studieløpet er fullført. Temaet har vært på skolepolitisk agenda i flere titalls år og er av stor samfunnsøkonomisk og ikke minst av pedagogisk interesse. Kanskje viktigst av alt er det av medmenneskelig interesse å forske på hva som gjør at våre ungdommer velger å slutte på videregående skole etter at de har valgt studieretning og startet studieløpet.

I Finnmark er andelen som fullfører videregående skole innen 5 år 54,3%, noe som er betydelig lavere enn landsgjennomsnittet som er på 70,7% (SSB, 2015). Årsakene til det høye frafallet fra videregående utdanning i Finnmark er sammensatte og komplekse, og temaet har

vært og er i fokus hos ulike forskningsinstitusjoner. Ikke minst i politisk og i mediers fokus blir temaet adressert, dette understreker betydningen høyt frafall fra videregående utdanning synes å ha for vårt samfunn. Det er mange faktorer som har betydning for elevers standhaftighet i sin videregående utdanning, og i samfunnsdebatten vendes søkelyset mot alle mulige både systemiske og individuelle faktorer som for eksempel økonomi, sosiale forhold, og skolekvalitet. Kompleksiteten i temaet utdypes ytterligere ved at regionale systemiske forhold ikke fremmer noe entydig mønster som kan hjelpe å forklare Finnmarks særlige høye frafall fra videregående utdanning. Faktorer som skolestruktur og tilgjengelighet i Finnmark er generelt ikke dårligere enn i andre utkantfylker, og andelen borteboende elever er ikke høyere enn fylker som Troms, Nordland og Sogn og Fjordane (Lie et al. 2009). Finnmark har heller ikke høyere andel av sysselsetting i og rekruttering av ungdom til primærnæringer enn andre utkantfylker det er naturlig å sammenligne med (Lie et al. 2009).

I min undersøkelse adresseres elevers opplevelse av å trives sosialt på skolen, sammen med faktoren om eleven bor borte eller hjemme under utdanningen. Dette inkluderer på sett og vis både individuelle, skolemiljømessige og til dels systemiske faktorer, da det å måtte reise hjemmefra for å gå på videregående skole er et spørsmål om infrastruktur. Som presisert tidligere ønsker jeg å se problemstillingen i et elevperspektiv og fokusere på hvilke konsekvenser sosial trivsel og livet som borteboende elev har for den enkelte, særlig med fokus på tanker om å slutte på videregående skole.

2.2.1 Hvem velger å slutte på videregående skole?

NORUT (Northern Research Institute) har på oppdrag fra Finnmark fylkeskommune i 2009 utarbeidet en rapport som peker på mange ulike faktorer som påvirker unges valg om å slutte på videregående skole. De faktorer som skiller seg ut som spesielt betydningsfulle for frafall fra videregående skole er blant andre om eleven er borte-eller hjemmeboer, karakterer fra ungdomsskolen, alder og nivå (Lie et al. 2009). Borteboende elever slutter oftere enn hjemmeboende elever, og karakterer fra ungdomsskolen viser seg å ha sterk sammenheng med frafall fra videregående skole. Når det gjelder alder og nivå viser nevnte undersøkelse at de eldste elevene som er over 20 år har høyest risiko for å slutte, og elever på VG1 det første halve året slutter oftere enn øvrige elever.

Et omfattende studium utført av Markussen et al. (2012) om frafall fra videregående skole i Finnmark i skoleåret 2010-2011 peker på ulike forhold som hadde signifikant effekt på

sannsynligheten for å slutte på videregående skole. Studiens multivariate analyse konkluderer med at karakterer fra grunnskolen, boforhold i siste halvdel av tiende klasse, elevenes konsentrasjon og grad av likegyldighet, boforhold under videregående utdanning, og egen eller venners yrkesorientering er faktorer som i særlig grad har sammenheng med avgjørelse om å slutte på videregående skole (Markussen et al. 2012, s. 136). Av disse er det karakterer fra grunnskolen som har klarest sammenheng med om eleven fullfører videregående skole (Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008; Markussen et al. 2012). Boforhold, det vil her si at eleven bor hjemme eller er såkalt borteboer under videregående utdanning viser seg også å være en av faktorene som har klar sammenheng med slutte på videregående skole. Noen forskere går så langt som å si at risiko for å slutte på skolen kan sies å være en åpenbar kostnad av det å være borteboende elev (Lie et al. 2009, s. 40). Også bruk av fritid, for eksempel om eleven bruker mye tid på venner eller deltar i organiserte aktiviteter viste seg å ha signifikant men svak sammenheng med å slutte eller ikke bestå videregående skole (Lie et al. 2009).

Forskningsrapporten *Bortvalg og kompetanse* fra 2008 (Markussen et al. 2008) omtaler at de ungdommene som følte seg sosialt utenfor på skolen hadde større sannsynlighet for å slutte enn andre elever som ikke rapporterte om dette. Undersøkelsen ble gjort i tiende klasse, og en kan argumentere med at en elevs sosiale forhold på skolen kan godt kan endre seg fra tiende klasse til videregående skole. Forskerne bak denne undersøkelsen vurderte dette som godt nok på bakgrunn av en tidligere undersøkelse i samme prosjekt som viser stor konsistens i ungdommens svar på slike holdningsspørsmål fra tiende klasse og over i videregående opplæring (Markussen et al. 2008, s. 179).

Annen forskning på området tyder også på at jevnaldringsrelasjoner, vennskap og ensomhet delvis kan forklare ungdoms intensjon eller tanker om å slutte på videregående skole. Av disse nevnte faktorene viser en undersøkelse at ensomhet uten tvil var den faktoren som tydeligst kunne predikere intensjon om å slutte på videregående skole (Frostad & Mjaavatn, 2014; Frostad, Pijl, & Mjaavatn, 2014). Det poengteres at å ha intensjoner om, eller å tenke på å slutte på videregående skole ikke er det samme som å gjennomføre gjøre det. Det er likevel sannsynlig at de om tenker på å slutte har en større risiko for å slutte på skolen før fullført utdanningsløp (Frostad & Mjaavatn, 2014).

Ungdom som trives og som responderer positivt på mål om faglig og sosialt engasjement på skolen som å yte innsats i skolearbeidet og å delta i sosiale skolerelaterte aktiviteter, er

motiverte og har høye ambisjoner og har større sannsynlighet for å fullføre og bestå videregående skole (Markussen, 2011). Ved å snu på flisa kan en si at ungdom som vantrives på skolen, rapporterer om dårlig faglig og sosialt engasjement og som ikke er motiverte eller ambisiøse oftere velger å slutte på videregående skole. Dette er ikke overraskende, og kanskje også forståelig sett ut fra et enkeltmenneskelig perspektiv. Sammenhengen mellom elevens sosiale engasjement og motivasjon for fullføring av akademiske mål peker mot det enkeltmenneskelige aspektet ved å slutte på videregående skole. I spesialpedagogisk tradisjon setter en mennesket i sentrum, og dette prinsippet leder til min forståelse om at det mest sentrale i mengden av forskning på dette området er ungdommenes egen stemme om hvorfor de velger å slutte på videregående skole. Den nevnte forskningsrapporten viser til at en del av de som velger å slutte på videregående skole slutter fordi de har muligheten til å jobbe i stedet (Markussen et al. 2008). Dette poengteres også av Finn (1989) som understreker at elever har ulike grunner for å velge å slutte, det kan være jobb- eller familierelaterte årsaker, og avgjørelsen kan være veloverveid og hensiktsmessig. Noen av disse vil også komme tilbake til videregående utdanning senere.

De elevene som er av interesse i dette prosjektet slutter ikke hovedsakelig fordi de har et foretrukket alternativ til sysselsetting, som en jobb. Disse elevene slutter sannsynligvis vitende om at alternativet kan være lediggang og videre konsekvenser når det gjelder arbeids- og utdanningsliv. Når valget om å slutte da likevel tas kan en tolke det slik at det foreligger personlige negative erfaringer bak dette, opplevelser som gjør at livet som elev på videregående skole ikke er aktuelt. Erfaringer er personlige og like ulike som ungdommer selv er, men det er tydelig at positive erfaringer på skolen øker sannsynligheten for at en fullfører, og det motsatte skjer når eleven har negative erfaringer med skolelivet. Dette utdypes videre ved hjelp av modellene til Finn (1989) og Tinto (1993) som begge ser på avgjørelsen om å avslutte sin videregående utdanning som et resultatet av en lengere prosess. Modellene søker å tydeliggjøre hvilke faktorer som kan føre til en avgjørelse om å slutte på skolen, og de har til felles at de legger elevens erfaringer på skolen til grunn som drivkraft i prosessen mot en eventuell avgjørelse om å slutte. Elever har sine forutsetninger før de begynner på skolen, og selv om modellene anerkjenner betydningen av disse fokuserer de på hvordan erfaringene elevene gjør på skolen har størst betydning for elevens standhaftighet i utdanningsløpet.

2.2.2 Finns modeller om frafall

At personlige erfaringer på skolen, gjerne av sosial art, har betydning for elevenes tilhørighet til skolen ble dokumentert og illustrert av Finns (1989) modeller Frustration-Self esteem model og Participation-Identification model.

Den første modellen, Frustration-Self Esteem model dreier seg om hvordan elevens selvfølelse svekkes av opplevelser av å ikke mestre skoleaktiviteter, og at dette fører til problematferd. Problematferd virker igjen på elevens mestring av aktiviteter, og slik er en inne i en negativ utviklingsspiral som kan føre til at eleven slutter på skolen (Finn, 1989). Her adresseres elevens opplevelse av mestring og hvordan denne er knyttet til elevenes selvfølelse og videre en intensjon om å slutte på skolen. Her belyses en del av skolelivet som ikke oppgaven min fokuserer på; elevenes akademiske mestring. Likevel velger jeg å inkludere også denne modellen da mestringsopplevelse har stor betydning for elevens risiko for å slutte på videregående skole og knyttes videre til elevens relasjoner til venner og andre jevnaldrende.

Å ikke oppleve mestring i skolerelaterte oppgaver påvirker elevens tillit til seg selv som skikket til akademisk suksess. Vedvarende nederlag kan påvirke elevenes selvtillit og selvbilde negativt. Finn (1989) beskriver hvordan en ungdom gjerne vil søke å veie opp for et skadet selvbilde ved hjelp av handlinger som gjør at en blir respektert i øynene til jevnaldrende. Dette kan skje i form av å søke seg til venner i samme skolefaglige situasjon der en kan oppleve å være jevnbyrdig og likeverdig, og å delta i aktiviteter en opplever å mestre. Om positive skolerelaterte aktiviteter ikke gir mestringsfølelse kan det hende en søker å delta i aktiviteter som ikke er sosialt akseptable, eller «problem behavior» som modellen beskriver. Dette skjer gjerne sammen med andre venner som er i samme situasjon. Gjennom kontakt med venner som selv har sluttet på skolen lærer eleven for det første lærer at dette er et alternativ, og for det andre opplever han eller hun støtte, og kanskje også visst press for å velge å slutte på skolen. (Elliot 1966, ref. i Finn, 1989). Manglende opplevelse av akademisk mestring som risikofaktor for å slutte på videregående skole poengteres også i andre undersøkelser, og det er en sterk sammenheng mellom elevenes resultater i 10. klasse og å slutte på videregående skole. Dette kan sees i sammenheng med ens sosiale orientering mot andre elever som er i samme situasjon, og kan føre til fokus på og mer positiv identifisering med livet utenfor skolen, for eksempel yrkesliv fremfor skolelivet. Egen og ens venners

orientering mot yrkesliv er som vist en risikofaktor for frafall fra videregående utdanning (Markussen et al. 2012).

Finns Participation-Identification model vektlegger hvordan elevens aktive deltakelse i aktiviteter tilknyttet skolen kan føre til at eleven utvikler en positiv skoleidentitet. Den aktive deltakelsen virker som en beskyttende faktor for elevene med lav faglig kompetanseoppnåelse som er i risiko for å ikke ha noen positiv identifisering med skolen. Dette er relevant i arbeidet med å forhindre frafall fra videregående skole da nettopp akademiske forutsetninger og suksess har sammenheng med frafall i videregående skole. Blant annet fant Markussen et al (2008) at karaktersnitt fra grunnskolen har sammenheng med frafall på videregående skole. De som hadde oppnådd studiekompetanse etter fem år hadde et signifikant høyere karaktersnitt fra tiende klasse enn de ungdommene som enten hadde avbrutt studieløpet eller ikke bestod sine fag.

Sosial deltakelse i aktiviteter tilknyttet skolen inkluderer å være sammen med venner, men også sosial deltakelse i arbeid med fag eller andre aktiviteter som studentpolitikk eller idrett. Aktiv deltakelse handler om å være medvirkende, ta initiativ og møte krav som stilles. En positiv skoleidentitet innebærer ifølge Finn (1989) en følelse av tilhørighet og at eleven verdsetter suksess i skoleaktiviteter. Denne positive identifiseringen med skolen virker tilbake på elevens aktive deltakelse, og fremmer en positiv utviklingsspiral. På den annen side fører unngåelse fra å delta i aktiviteter til at en heller ikke opplever å lykkes i disse. Dette fører videre til en emosjonell tilbaketrekning da en ikke ønsker å identifisere seg med aktiviteter en ikke mestrer, noe som resulterer i enda mindre aktiv deltakelse. I disse tilfellene utvikles en negativ skoleidentitet, og en kan se for seg hvor viktig å trives i sosial deltakelse på skolen er, særlig for de elevene som ikke opplever ønsket faglig mestring. Om en elev ikke oppnår en positiv skoleidentitet gjennom faglig mestring kan en positiv holdning til å være på skolen likevel være tilstede om en har mange venner der og trives i deltakelse i sosiale aktiviteter. Dette ser jeg i sammenheng med betydningen vi har sett at sosiale forhold har for elever på videregående skole og deres standhaftighet i gjennomføringen av utdanningen (Frostad et al. 2014).

2.2.3 Tintos modell om frafall

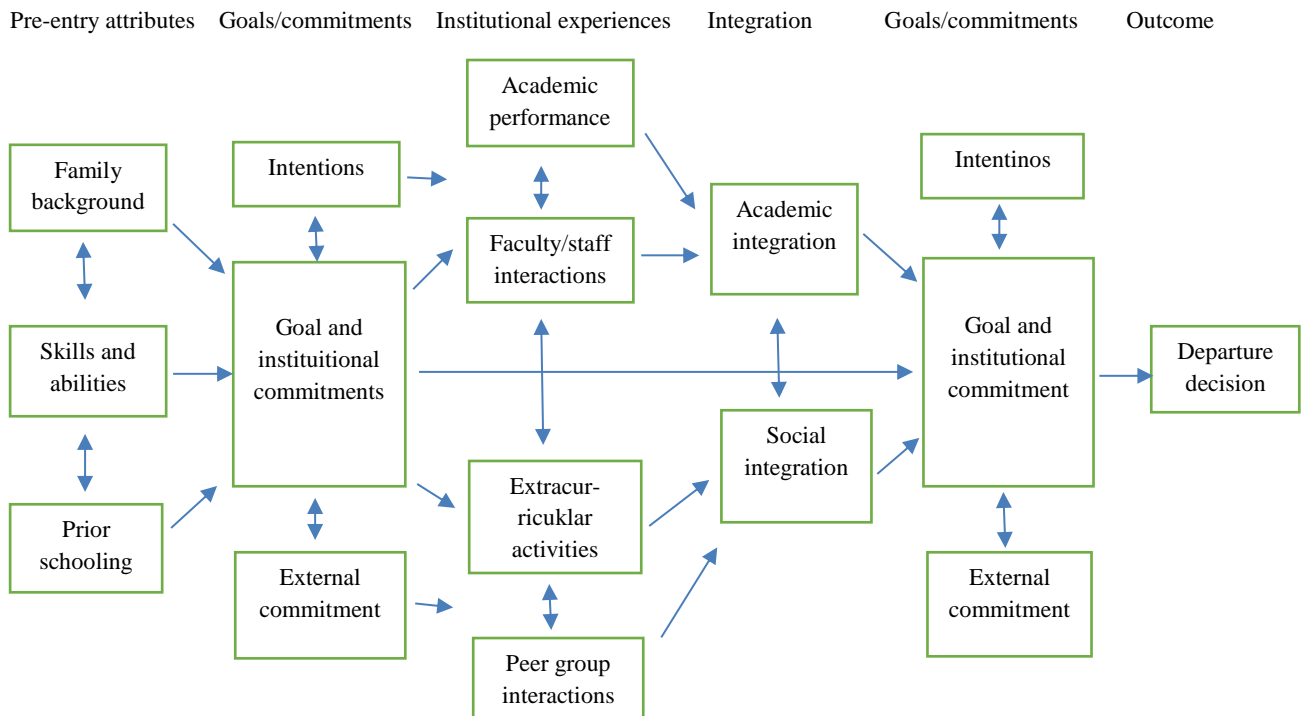
De personlige opplevelser av skolehverdagen fremheves også av Tinto (1993). Han beskriver disse opplevelsene som viktigere enn elevens historie før skolestart for avgjørelsen om å

slutte. Her beskrives at selv om det er innlysende at erfaringer før en startet, for eksempel målt ved holdninger og forpliktelse til skolen, har en viss effekt på avgjørelse om å slutte på skolen, støtter hans forskning at elevenes subjektive opplevelse av akademisk og sosial integrering er mer sentral i prosessen som ender med at eleven slutter. Særlig viktig er de opplevelsene i forbindelse med den daglige sosiale interaksjonen mellom medstudenter og fakultetet (Tinto, 1993, s. 82) som i sammenheng med videregående skole kan oversettes til medelever og lærerteam eller øvrige ansatte ved skolen eleven er i daglig kontakt med. Her inkluderes både mikrosystemisk og mesosystemisk perspektiv i form av elevenes direkte relasjoner med andre og skolemiljømessige relasjoner. Skolemiljømessige relasjoner omfatter linkene mellom ulike mikrosystemene som kontakt mellom lærere, skoleledelse og foreldre som hver og en også er i relasjon med eleven.

Tinto (1993) viser til forskning som peker på at det er ulike aspekter som spiller inn på elevenes involvering i utdanningen på ulik tid i utdanningsløpet. Her poengteres at det i de første ukene er den sosiale integrasjonen og tilhørigheten som er det mest viktige for eleven, spesielt for de yngre studentene som har flyttet hjemmefra etter High School for å gå på college. Med elevenes alder og livssituasjon i tankene ligner dette situasjonen til elevene som starter sin videregående utdanning i Norge som borteboende elever. I denne første perioden er den faglige involveringen overskygget av tanker om- og ofte også bekymring for ens sosiale tilhørighet (Tinto, 1993). Det er først etter at sosial tilhørighet har blitt oppnådd, eller i alle fall adressert, at elevens oppmerksomhet i større grad dreier seg om faglig involvering i utdanningen (Tinto, 1993).

Hans modell gjengitt i figur 1 illustrerer hvordan ulike faktorer henger sammen og hvordan opplevelser på lærestedet kan modifisere elevens intensjoner, mål og institusjonelle og eksterne forpliktelser med skolegangen. Forpliktelse med skolegangen, som på engelsk refereres til som institutional and external commitment, er kanskje mer rettet mot amerikansk skoletradisjon. På norsk kan det være mer hensiktsmessig å vise til elevens følelse av dedikasjon til gjennomføringen av utdanningen overfor skolen og andre utenfor skolen, for eksempel familien.

Figur 1. Tintos modell «A longitudinal model of institutional departure». Omtrentlig gjengitt fra Tinto 1993).



Her vises hvordan elevens historie og evner før skolestart påvirker intensjoner og mål med skolegangen, samt hvor dedikert eleven er. Elevens opplevelse av sosial og akademisk integrasjon på skolen modifiserer disse faktorene. Positive opplevelser forsterker de positive intensjoner, mål og dedikasjon eleven hadde før skolestart. Negative opplevelser av integrerende art vil svekke disse, spesielt med tanke på elevens overenskomst og dedikasjon overfor skolen. Opplevelsene vil igjen, ifølge modellen påvirke elevens beslutning om å bli eller slutte på skolen.

Sett i henhold til dette prosjektets problemstilling vektlegger alle tre modeller elevens sosiale deltakelse som virkemiddel for å oppnå følelse av tilhørighet til skolen og identifisering med en positiv elevrolle. Å lykkes sosialt på skolen fremheves som vist også av annen teori som en beskyttelsesfaktor for å fullføre videregående utdanning. På den andre siden kan svak sosial integrering i form av dårlige relasjoner med jevnaldrende, få eller ingen venner og følelse av ensomhet føre til mistriksel og til dels predikere tanker om å slutte før fullført utdanning.

2.3 Oppsummering

Når en ungdom flytter hjemmefra påvirker dette hans eller hennes sosiale nettverk. Endringene i ens sosiale nettverk kan ikke sies å være ensidig negative og mange unge vil klare overgangen til en borteboertilværelse utmerket. Det er også en naturlig del av utviklingen mot voksenlivet å eksponeres for ulike og ukjente sosiale settinger som ikke nødvendigvis har linker til de øvrige nettverkene en er en del av (Bronfenbrenner, 1979). På den annen side krever overgangen til å bo for seg selv et annet sted enn sin nærmeste familie mye av ungdommen. Bronfenbrenner (1979) påpeker hvordan positive endringer i sosiale nettverk forutsetter en viss modenhet hos den unge, og dette peker mot at det er faktorer blant annet avhengig av ungdommens sosiale modenhet som har betydning for hvilket utfall en slik brå sosial overgang kan ha. Også andre sosiale faktorer kan ha betydning for den unges mestring av livet som borteboende elev på videregående skole. Forholdet til venner og andre jevnaldrende er særlig viktig for oss i ungdomstiden og en sentral beskyttelsesfaktor for å mistrives sosialt. Venners orientering henholdsvis mot skole og utdanning eller arbeidsliv har også betydning for elevens standhaftighet i videregående utdanning, og dette viser hvor stor påvirkningskraft unges jevnaldningsrelasjoner har. Trolig er innpass i jevnaldningsgruppen spesielt viktig for de borteboende elevene da disse utgjør, om ikke hele, så mesteparten av den direkte sosiale kontakten de dagene og ukene eleven bor på studiestedet uten familien i nærheten.

En kan altså snakke om venner som en faktor som påvirker elevens standhaftighet i fullføringen av videregående skole (Markussen et al. 2012), selv om vi her snakker om gjensidig påvirkende relasjon mellom eleven selv og vennegjengen. En større risikofaktor for den unges sosiale trivsel og videre også for fullføring av videregående utdanning er å ikke ha nok venner. Ensomhet rammer de unge hardest, og kan sees i sammenheng med psykiske helseutfordringer. Særlig de som bor alene er i risiko for å oppleve den ubehagelige smertefulle ensomheten, og slik kan unge borteboende elever være særlig utsatt.

I kapittelets andre del adresseres temaet frafall fra videregående skole. Dette er et aktuelt tema både i utdanningspolitisk og enkeltmenneskelig forstand, og i denne undersøkelsens nedslagsfelt, Finnmark, er andelen som slutter på videregående skole betydelig høyere enn i landet for øvrig.

Forskning har vist at det er mange og sammensatte årsaker til at ungdom velger å slutte på videregående skole (Markussen et al. 2012). Dette ble sett nærmere på ved hjelp av Finns (1989) og Tintos (1993) modeller om frafall fra videregående utdanning. Alle tre modeller peker på hvordan erfaringer av faglig og sosial suksess på skolen påvirker ungdommens standhaftighet i gjennomføringen av videregående utdanning. Likevel ser det ut til at sosial integrasjon har større betydning for elevens tilhørighet og positive identifisering med skolen. En solid sosial forankring på skolen i form av venner og aktiv deltakelse i sosiale aktiviteter tilknyttet skolen gjør at en positiv skoleidentitet kan utvikles til tross for eventuell lav faglig mestring. Elevene bruker mye tid på sosial orientering, særlig gjelder dette for de borteboende elevene i den første perioden av utdannelsen (Tinto, 1993). Det peker igjen på et spesielt stort behov for sosialt innpass for de elevene som ikke har familie i nærheten. Om de sosiale erfaringene en gjør på skolen er negative kan dette føre til at eleven trekker seg tilbake og dermed ikke opplever større suksess i sosiale aktiviteter senere heller (Finn, 1989). Dette påvirker elevens positive identifisering med skolen og dens aktiviteter, og kan føre til tanker om å slutte på videregående skole.

3 Metode

Et forskningsdesign kan sies å være en overordnet skisse som er retningsgivende for hvordan forskeren kan løse sitt forskningsproblem. Det valgte designet gir en form for referanseramme for tolkningen av resultater og har sammenheng med forskningsprosjektets formål (de Vaus 2002). Metoden for undersøkningen beskriver hvordan forskeren innhenter informasjonen som behøves for å besvare problemstillingen. Valg av design og metode baseres på problemets karakter, samt hva en ønsker å oppnå med forskningen.

Det er mange ulike variasjoner av design og metoder og Befring (2007) taler for en eklektisk tilnærming til disse. Dette betyr at forskere kan ha nytte av å ha en åpen og pragmatisk innstilling til å ta i bruk de prinsipper og metoder som er mest hensiktsmessige for det aktuelle prosjektet (Befring, 2007, s. 35).

I dette kapittelet redegjøres og begrunnes valg av design, metode og utvalg for undersøkelsen. Undersøkelsens validitet og reliabilitet drøftes, og kapittelet avsluttes med noen betraktninger om forskningsetiske hensyn.

3.1 Forskningsdesign

Oppgaven dreier seg om hvor godt videregående skoleelever i Finnmark som har flyttet hjemmefra trives sosialt på skolen, og videre om faktorene boforhold og sosial trivsel har sammenheng med tanker om å slutte på videregående skole. For å besvare problemstillingen ønsket jeg å kartlegge sosial trivsel og tanker om å slutte blant elever på videregående skole. Dette gjorde det aktuelt å velge et deskriptivt forskningsdesign. Denne typen forskning dreier seg om å undersøke hvordan ting er, fremfor hvorfor ting er som de er (de Vaus, 2014). Hensikten er å produsere pålitelige beskrivelser av situasjoner, og De Vaus (2014) skriver at deskriptiv forskning kan være en viktig bidragsyter for å skape oppmerksomhet rundt et tema med tanke på behov for endring i en situasjon eller ytterligere undersøkelser av eksempel om årsaksforhold.

Undersøkelsen ble gjennomført en gang i løpet av et kort tidsintervall, og kan derfor refereres til som en tverrsnittsundersøkelse (Befring, 2007) av hvordan situasjonen for utvalget er på det tidspunkt undersøkelsen ble gjennomført.

3.2 Metode for innhenting av data

Problemstillingen tilsa at jeg behøvde å innhente informasjon om blant annet elevens bosituasjon, oppfattelse av egen sosiale trivsel og tanker om å slutte på videregående skole. Den nødvendige informasjonens personlige karakter gjorde det klart at det var elevene selv som var den mest pålitelige kilde.

Jeg bestemte meg tidlig i prosessen for å benytte kvantitativ datainnsamlingsmetode i mitt prosjekt. Dette henger sammen med at jeg ønsket å beskrive situasjonen for en stor gruppe elever som kan gi grunnlag for drøfting av generalisering av resultater.

3.2.1 Utforming av spørreskjema

Survey er en typisk metode innen kvantitativ forskningstradisjon. Ordet survey betyr oversikt eller overblikk, og brukes i forskningsøyemed for å betegne kvantitative forskningsdesign der innsamling av data blir gjort ved hjelp av strukturerte spørreskjema (Holand, 2006). Jeg valgte å benytte meg av denne metodikken for innsamling av data fordi jeg hadde et relativt stort utvalg å nå ut til på kort tid.

En del av undersøkelsens hensikt var å få et bilde av elevens sosiale liv for å kunne besvare problemstillingen. Dette bildet kan en skaffe seg på mange måter. De sentrale undersøkelsesaspektene i denne undersøkelsen er tematisert i teoridelen som videre legger grunnlaget for spørsmålene i spørreskjemaet. Jeg valgte å spørre informantene om deres boforhold, nære venner i og utenfor skolen, deltakelse i sosiale aktiviteter, opplevelse av ensomhet, hvor godt de selv opplever å trives sosialt på skolen, og om tanker om å bytte studieretning og slutte på videregående skole. Både med tanke på informantenes alder og senere analyse var det spesielt viktig å gjøre spørsmålene lett forståelige og konkrete.

Deltakelse i sosiale aktiviteter ble målt med spørsmålene *"hvor mange dager i uken deltar du på organiserte fritidsaktiviteter (som idrett, teater, kor, fritidsklubb og lignende)?"* og *"Hvor mange dager i uka er du sammen med venner på fritiden utenom organiserte aktiviteter?"*. Variablene hadde svaralternativene 0-7.

For å kartlegge elevenes nære vennskap i og utenfor skolen brukte jeg variablene *"hvor mange regner du som nære venner du kan betro deg til?"* og videre *"hvor mange av disse*

nære vennene går på skolen din?" Variablene ble bevart med svaralternativer fra 0 – mer enn 6.

Videre spurte jeg elevene hvorvidt de følte seg ensomme henholdsvis på skolen, på fritiden i ukedagene og i helgene. Alle tre variabler skulle besvares med avkrysning i en 5 punkts skala fra "ofte" til "aldri". Denne variabelen om ensomhet ble delt inn i tre arenaer for å kunne skille mellom disse og få et mer nøyaktig og helhetlig bilde og dermed ble tre spørsmål formulert: *«føler du deg ensom på skolen, for eksempel i friminutt?»*, *«føler du deg ensom på fritiden i ukedagene?»* og *«føler du deg ensom i helgene?»*. Skoletiden er den mest sentrale arena for min problemstilling og dermed en naturlig variabel å inkludere. I tillegg ønsket jeg å vite noe om hvor godt elevene trives utenfor skoletiden, samt å skille mellom ukedager og helg for å kunne fange opp eventuelle ulikheter i borteboende elevers følelse av ensomhet henholdsvis på skolestedet og hjemstedet. Alle spørsmålene hadde svaralternativene «ofte», «noen ganger», «sjelden» og «aldri».

Egen opplevelse av å trives sosialt skolen ble målt med variabelen *"hvor godt trives du sosialt på skolen"*, med svaralternativer i form av en 5 punkts skala fra "trives dårlig" til "trives meget godt".

Tanker om å slutte på videregående skole er direkte knyttet til prosjektets problemstilling, og elevene ble bedt om å besvare to spørsmål om dette. Et spørsmål omhandlet hvorvidt de noen gang har vurdert å bytte studieretning og det andre om de noen gang har vurdert å slutte helt på videregående skole, begge med svaralternativene "ofte" "noen ganger" og "aldri". Som tilleggsspørsmål for de elevene som svarte "ofte" eller "noen ganger" ble de spurt om årsak til dette, med svaralternativene "faglige årsaker", "sosiale årsaker" eller "andre årsaker".

Avslutningsvis skulle elevene vurdere hvor viktig det er for de å fullføre videregående skole. Dette synes viktig for å få en ide om hvorvidt elever som har tanker om å slutte på videregående skole ikke syntes dette er så viktig, eller om de syntes det er viktig og likevel har tanker om å slutte.

3.2.2 Utvalg

Jeg hadde tidlig en ide om at jeg ønsket å utføre undersøkelsen i Finnmark hvor jeg selv vokste opp og gikk på videregående skole. Utvalget for denne undersøkelsen er alle elever ved VG1 kurs på to ulike skoler i Finnmark. Skolene ble valgt ut av praktiske hensyn med

tanke på beliggenhet og antall elever. Dette kan betegnes som et hensiktsmessig eller skjønnsmessig utvalg hvor vurderende prinsipper ligger til grunn for utvalget (Befring, 2007).

Denne utvalgsmetoden har innvirkning på vilkårene for generalisering av resultater. Der et tilfeldig trukket utvalg er den ideelle fremgangsmåten for å oppnå representativitet og deretter statistisk generalisering av resultater (Befring, 2007; de Vaus, 2014) kan en ikke direkte trekke konklusjoner om en populasjon ved bruk av skjønnsmessig utvalg.

Utvalget omfatter 297 elever. Størrelsen på utvalget er tallfestet ut fra hvor mange elever som var registrert i klassene som skulle delta i undersøkelsen. I Finnmark var det i 2015 totalt 951 elever på 15 og 16 år i videregående skole (SSB 2015). Dette tallet inkluderer trolig ikke samtlige elever på videregående kurs 1, da en andel av disse vil være eldre enn 16 år. Likevel viser dette at en betydelig andel av elevene på VK1 i hele fylket er representert i undersøkelsen. Det store antallet i utvalget tatt i betraktning gjør det mulig å vurdere hvorvidt utvalget representerer populasjonen av elever på VK1 i Finnmark til tross for at utvalget ikke er tilfeldig trukket. Et annet argument for dette er gruppens homogenitet; selv om det er vanskelig å snakke om en homogen gruppe 16-åringer som går så ulike studieretninger på ulike skoler, har elevene i stor grad alder, landsdel og det faktum at de går på videregående skole til felles. Dette er aspekter som drøftes senere når resultatene presenteres, men fra et statistisk perspektiv er det viktig å påpeke at statistisk generalisering avhenger av et tilfeldig trukket utvalg.

3.2.3 Pilottest

For å minimere risikoen for at et spørreskjema ikke fungerer slik det var ment, er det nødvendig å teste det ferdige utviklede skjemaet (de Vaus, 2014). Uken før gjennomføringen av undersøkelsen ble spørreskjemaet distribuert til tre elever på to ulike videregående skoler i henholdsvis Akershus og Finnmark. Elevene fikk tilsendt spørreskjemaet og ble bedt om å fylle ut skjemaet. Etterpå gav elevene tilbakemelding om hvordan de tolket de enkelte spørsmålene, og om de i noen tilfeller hadde vært usikre på hva som det ble spurt etter. De ble også oppmuntret til å eventuelt foreslå endringer i ordlyden. En testperson ga tilbakemelding om at ordlyden på spørsmål 2. som da var formulert som "er du borteboer?", kunne være problematisk da han ikke hadde hørt dette begrepet før. Dette ble tatt til følge, og spørsmålet ble endret. Ut over dette ble det ikke gjort endringer i skjemaet.

Jeg vurderte dette spørreskjemaet som relativt ukomplisert for informantene å besvare. Dette ble bekreftet av pilottestene, og jeg anså det ikke som hensiktsmessig å gjøre ny test etter endringen som ble gjort etter den første testen. Testpersonene var informert om at undersøkelsen var en test, og pilottestene ble dermed ikke et forsøk på å simulere en reell situasjon for besvaring av spørreskjema. Dette gav dermed ikke et eksakt bilde av hvordan besvaring av skjemaene kom til å foregå, for eksempel når det gjelder tidsbruk for å besvare undersøkelsen. Med tanke på spørreskjemaets relativt få variabler så jeg ikke dette som nødvendig, og anslo tidsbruken til rundt 10 minutter.

3.3 Gjennomføring av undersøkelsen

3.3.1 Distribusjon av spørreskjema

En enquete kan distribueres til utvalget på flere måter, og jeg valgte å reise til informantskolene og selv presentere undersøkelsen for utvalget, dele ut og samle inn alle skjemaene. Dette gjorde at jeg hadde kontroll over denne prosessen, fra presentasjon av undersøkelsen overfor utvalget til innsamlingen av ferdige utfylte skjema. I tillegg var jeg med denne metoden for innsamling av data tilgjengelig for elevene under utfyllingen av skjemaene ved eventuelle spørsmål. Jeg opplevde det utelukkende som positivt å være så involvert i gjennomføringen av undersøkelsen, og ved denne nærheten til utvalget fikk jeg observere og fra noen elever også høre hva de syntes om å besvare spørreskjemaet.

Etter avtale med rektor på de to skolene reiste jeg til Finnmark den første uken i februar for å gjennomføre surveyen. Henholdsvis rektor og studieinspektør på den enkelte skole avtale med de aktuelle lærerne når jeg kunne komme innom deres klasse for å gjøre undersøkelsen. Dette gjorde at jeg kom inn i klassene på hensiktsmessige tidspunkt, gjerne i begynnelsen av en teoritime slik at elevene satt ved pulter med skrivesaker tilgjengelig.

Etter en kort presentasjon av meg og prosjektets tema instruerte jeg hvordan spørreskjemaet skulle utfylles. Det ble også informert om at undersøkelsen var frivillig og ville bli behandlet anonymt slik det også var beskrevet på surveyens forsideark. Elevene ble informert at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen ved enten å levere tilbake blanke skjema eller å skrive "trukket" underveis i skjemaet. På denne måten hadde elevene mulighet til å trekke seg underveis uten at dette ble tydelig for andre elever. Jeg opplevde imidlertid ikke at noen

valgte å trekke seg, men heller en positivitet og nysgjerrighet i form av spørsmål i etterkant av undersøkelsen.

Proessen tok i at i underkant av 15 minutter fra jeg kom inn i klasserommet til alle besvarte skjema var samlet inn. Totalt ble 230 skjema besvart, av disse ble to skjema vurdert til å være upålitelige og dermed forkastet. Dette gir en svarprosent på 76,7 %, som regnes for å være tilfredsstillende (Befring, 2007; Holand, 2006).

3.4 Analyse av data

Alle besvarte spørreskjema ble ført inn i analyseprogrammet SPSS (Statistical for the Social Sciences), og deretter ble datamaterialet sjekket for åpenbare feil ved hjelp av frekvenstabeller.

I henhold til problemstillingen søkte jeg informasjon om utvalgets sosiale trivsel og tanker om å slutte på videregående skole, samt elevenes bosituasjon med tanke på å kunne sammenligne borteboende og hjemmeboende elevers besvarelser. For å beskrive informasjonen undersøkelsen har gitt er det benyttet ulike former for deskriptiv statistikk.

Resultatene ble analysert ved hjelp av ulike verktøy avhengig av variablenes målenivå. Frekvenstabeller ble benyttet for å få informasjon om enkelte variabler og krystabeller for å undersøke eventuelle sammenhenger mellom variabler. Khikvadrattester (med Yates korreksjon der dette var aktuelt) ble brukt for å undersøke om eventuelle sammenhenger mellom variabler var signifikante, og styrken på sammenheng i utvalget ble beregnet med Fi/Cramers V. Signifikansnivået er satt til 5 %.

Noen av variablene er på intervallnivå og her ble det brukt t-tester for å undersøke om det var signifikant forskjell mellom gruppenes (borteboende og hjemmeboende elevers) gjennomsnittlige score. Der undersøkelse av sammenheng mellom to variabler på ordinalnivå var aktuelt ble beregning av Spearmans Rho benyttet for å finne eventuell samvariasjon. I analysen av elevenes bosituasjon og antall nære venner ble også T-test benyttet, og resultatene ble kontrollert med evn Mann-Whitneys U test fordi variabelen ikke er på intervallnivå.

Resultatene blir presentert med tekst og prosentvis i tabeller og stolpediagram der dette synes å være ryddig.

Informantene hadde anledning til å kommentere hva de måtte ønske av spørsmål som siste punkt i spørreskjemaet. Mange informanter valgte å gi informasjon i dette feltet. Slike kommentarer vil ikke bli systematisk analysert, og kan dermed ikke regnes som representative for flere enn akkurat den informanten. Likevel vil noen av disse bli referert til i drøftingsdelen der dette er naturlig og kan bidra til en mer personlig dimensjon i diskusjonen av resultatene.

3.5 Reliabilitet og validitet

Validitet og reliabilitet i en kvantitativ undersøkelse handler om hvor troverdige forskningsarbeidets funn er. Et forskningsarbeid er ikke valid/ikke valid eller reliabel/ikke reliabel, en snakker her om hvilken grad av troverdighet arbeidet kvalifiserer til (Befring, 2007).

Hvilke indikatorer som er valgt for å representere konseptene, og hvordan disse er forstått av informantene er bærende for spørreundersøkelsens validitet og reliabilitet. Denne oppgavens validitet vurderes med utgangspunkt i det de Vaus (2014) skriver er tre grunnleggende måter å vurdere validitet på: kriterievaliditet, innholdsvaliditet og begrepsvaliditet. Undersøkelsens reliabilitet vurderes ved å utforske eventuelle feilkilder som kan bidra til at besvarelsene ikke er til å stole på.

3.5.1 Validitet

Et valid mål er et som måler det det var tenkt til å måle (de Vaus, 2014). Dette peker mot hvorvidt målene en bruker, indikatorene, faktisk representerer begrepet en ønsker å si noe om. For mitt prosjekt dreier dette seg om hvorvidt mine valgte indikatorer faktisk representerer begrepet sosial trivsel. Det er ikke et spørsmål om jeg har målt antall nære venner, antall dager i sosial aktivitet eller om elevene føler seg ensomme, men om bruken av disse indikatorene, her til å si noe om elevenes sosiale trivsel, er gyldig.

De Vaus skiller mellom tre grunnleggende måter å vurdere validitet på; kriterievaliditet, innholdsvaliditet og begrepsvaliditet, og han poengterer at ingen av de er utfyllende eller helt tilfredsstillende. Kriterievaliditet dreier seg om å undersøke om hvorvidt besvarelsene på mine valgte mål samsvarer med et kriterium, en form for fasit. I sosial forskning kan denne formen for vurdering av validitet være lite nyttig fordi det ofte ikke finnes gode kriterier (Ringdal, 2013). For forskningen i denne oppgaven kan det være hensiktsmessig å undersøke

om min undersøkelse samsvarer med andre undersøkelser hvor muligens andre indikatorer for samme konsept har vært brukt. Dette er problematisk når begrepet som forskes på er så sammensatt som begrepet sosial trivsel. Likevel vil jeg poengtere at annen forskning på frafall i videregående skole og på forskjeller mellom hjemmeboende og borteboende elever som jeg tidligere har henvist til viser til resultater som peker i samme retning som resultatene av denne undersøkelsen.

Begrepsvaliditet dreier seg om forholdet mellom de valgte indikatorene og det teoretiske begrepet de skal representert. Denne formen for validitet kan vurderes ved å undersøke om våre mål sammenfaller med teoretiske forventninger (de Vaus, 2014), og kan være en god indikator på validitet om teorien som er brukt er godt forankret. Teoretiske begreper er vanligvis mye rikere på meningsinnhold enn det som kan omfattes av enkle spørsmål i en spørreundersøkelse (Ringdal, 2013). Teoretisk begrep og operasjonelt begrep vil sjelden samsvare fullt ut, og begrepsvaliditet avhenger av gjennomtenkt operasjonalisering av begrepet, for å fange opp innholdet i begrepet, samt å unngå at indikatorer like gjerne kan representere andre begreper enn det vi ønsker å måle. Dette henger sammen med vurdering av undersøkelsens innholdsvaliditet.

I en vurdering av innholdsvaliditet drøftes om de valgte indikatorene måler gir en rimelig dekning av de viktigste aspektene i begrepet (Ringdal, 2013). For denne undersøkelsen er det naturlig å drøfte om begrepet sosial trivsel består av andre sentrale faktorer enn de jeg har valgt som indikatorer. En kan tenke seg utallige faktorer som kan påvirke en elevs sosiale trivsel, for eksempel forhold til lærere eller støtte fra familie. De Vaus (2014) skriver at på bakgrunn av at det oftest er stor uenighet om hva som er innholdet i sosiale konsepter er dette vanskelig å vurdere. Dette fremhever viktigheten av grundig redegjørelse for hva jeg har vektlagt av innhold i og bruken av begrepet. Det synes også igjen viktig å understreke at en surveys validitet handler om hvilke konklusjoner kommer frem til, og ikke testen i seg selv.

3.5.2 Reliabilitet

Et mål som er til å stole på vil bli besvart på samme måte hver gang under se samme omstendigheter. Ved bruk av spørreskjema som i denne undersøkelsen unngås noen trusler mot reliabiliteten, som for eksempel ved intervju kan handle om at samspill mellom intervjuer og informant påvirker svarene. Feilkilder som imidlertid ikke er til å unngå er om

informantenes dagsform eller annen påvirkning kan gjøre at et spørsmål ville blitt besvart annerledes ved en annen anledning.

For å styrke reliabiliteten er konstrueringen av spørsmålene sentralt; informantene må ikke være i tvil om hva som etterspørres. Spørsmålene i dette spørreskjemaet ble utformet med tanke på at de skulle være lette å forstå og entydige, noe som ble vurdert ved hjelp av den beskrevne pilottesten. En annen måte å styrke en spørreundersøkelses reliabilitet er å unngå spørsmål informantene an ha lite kunnskap om eller ikke har noen mening om, og at om slike spørsmål administreres bør det finnes alternativer som "vet ikke" (de Vaus, 2014). Ingen av spørsmålene i denne undersøkelse har et slikt alternativ, og dette ble kommentert negativt av en informant. Spørsmålene i undersøkelsen dreier seg for øvrig ikke om meninger, men om beskrivelser av situasjoner, og jeg vurderte at det ikke var nødvendig med et slikt svaralternativ på noen av spørsmålene. Det kan likevel diskuteres om noen av spørsmålene kan ha blitt tilfeldig besvart om informanten ikke hadde en klar formening om hva han eller hun skulle svare.

3.6 Etiske refleksjoner

På bakgrunn av telefonsamtale med NSD og gjennomført meldeplikttest er dette prosjektet ikke meldepliktig. I et etisk perspektiv er det likevel nødvendig å vurdere i hvor stor grad spørreskjemaet kunne være belastende for informantene å besvare. Spørsmålene i denne undersøkelsen kan betegnes som sensitive i den forstand at de går inn på personlige relasjonelle forhold, og videre tviler jeg ikke på at dette kan ha vært sårt for en del informanter. Det faktum at ingen av informantene som hadde muligheten til å besvare spørreskjemaet valgte å trekke seg før eller underveis i undersøkelsen anser jeg som positivt med tanke på opplevd belastning.

Fritt og informert samtykke ble lagt vekt på i informasjonen som ble gitt til informantene i forkant av undersøkelsen, noe som gjør det etisk mulig gjennomføre forskning med en viss belastningsrisiko for informanter (Befring, 2007). Dette fraskriver en ikke for et ansvar for informantenes velbefinnende, og hvert enkelt spørsmål ble vurdert i forhold til hvor belastende de kunne tenkes å være for informantene i samarbeid med veileder og i telefonsamtale med NSD. Informantenes unge alder setter også krav til tilpasning av innhold og metode, og dette ble forsøkt imøtekommet i utforming og presentasjonen av

spørreskjemaet. På bakgrunn av hvordan undersøkelsen er utarbeidet og gjennomført har det ikke kommet opp noen store etiske utfordringer. Likevel, på grunn av at jeg søkte til dels personlig og sensitiv informasjon, ble varsomhet et stikkord sentralt for arbeidet før, under og etter gjennomføringen av surveyen.

4 Presentasjon og drøfting av resultater

Resultatene av undersøkelsen presenteres og drøftes her i lys av problemstillingen for oppgaven:

Finnes det sammenhenger mellom elever på videregående skoles boforhold, sosiale trivsel og tanker om å slutte på videregående skole?

Problemstillingen for oppgaven går ut på å undersøke sammenhenger mellom problemstillingens tre faktorer boforhold, sosial trivsel og tanker om å slutte på skolen. Det er også benyttet flere indikatorer for faktoren sosial trivsel, slik at det er mange variabler som inngår i en helhetlig presentasjon av resultatene. Jeg har valgt å starte med å presentere og drøfte resultatene for problemstillingens kjernebegreper først; hvor godt de hjemmeboende og borteboende elevene trives på videregående skole og hvordan de rapporterer på spørsmålet om de har hatt tanker om å slutte på videregående skole.

Videre rettes fokus mot sammenhenger med de øvrige faktorene som inngår i undersøkelsen; ensomhet, nære vennskap og sosial aktivitet som alle blir sett i sammenheng med elevenes boforhold, sosial trivsel og tanker om å slutte på videregående skole. Avslutningsvis, i delkapittel 4.6 samler jeg mine vurderinger om resultatene til en oppsummerende del for å ryddig besvare problemstillingen til oppgaven. Her presenteres hvilke funn som ser ut til å ha mest betydning i søken etter sammenhenger mellom boforhold, sosial trivsel og tanker om å slutte på videregående skole.

Av de 228 elevene som besvarte spørreskjemaet er 60 borteboere, tilsvarende 26.3%. Hvordan de borteboende elevene bor, på hybelhus, hos slektninger eller på en hybel/ i en leilighet alene viste seg å ikke ha signifikant sammenheng med hovedvariablene sosial trivsel på skolen og tanker om å slutte på videregående skole, og følges dermed ikke videre.

4.1 Borteboende og hjemmeboende elevers tanker om å slutte på videregående skole

Informantene ble spurt om hvorvidt de noen ganger har hatt tanker om å slutte på videregående skole. Antall og andel elever i undersøkelsen som ofte, noen ganger eller aldri

har hatt tanker om å slutte vises under i tabell 1. Også tanker om å bytte studieretning ble spurt om i spørreundersøkelsen (tabell 2), i stor grad for å gjøre skillet mellom de to variablene klart for informantene. Dette ble gjort for å sikre at de som svarer at de har hatt tanker om å slutte på videregående skole ikke inkluderer de som tenker på å slutte fordi de vil begynne på en annen linje.

Tabell 1. Frekvenstabell. Tanker om å slutte på videregående skole

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ofte	7	3,1	3,1	3,1
Noen ganger	50	21,9	21,9	25,0
Aldri	171	75,0	75,0	100,0
Total	228	100,0	100,0	

Tabell 2. Frekvenstabell. Tanker om å bytte studieretning

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ofte	13	5,7	5,7	5,7
Noen ganger	89	39,0	39,0	44,7
Aldri	126	55,3	55,3	100,0
Total	228	100,0	100,0	

Tabellene over viser at det er vesentlig færre som har tanker om å slutte på videregående skole sammenlignet med de som har hatt tanker om å bytte studieretning. For å sammenligne er det 25 % av elevene som oppgir at de ofte eller noen ganger har hatt tanker om å slutte, mens 44,7 % ofte eller noen ganger har hatt tanker om å bytte studieretning.

En fjerdedel av elevene i utvalget har hatt tanker om å slutte på videregående skole. Av disse er det 4 % som rapporterer at de ofte har disse tankene. Andelen som har tanker om å slutte er nokså likt andelen på 24% av elevene som startet på videregående skole i Finnmark i 2009, og som fem år etter hadde valgt å slutte på videregående skole (Statistisk sentralbyrå, 2015). Det er ikke dermed sagt at elevene i dette utvalget som har hatt tanker om å slutte på videregående

skole kommer til å velge å avbryte sin utdanning. Denne undersøkelsen dreier seg om elevene som er i sitt første år på videregående skole, og hvorvidt de har hatt tanker om å slutte. Det er her nyttig å understreke at å tenke på å slutte ikke er det samme som å faktisk gjøre det (Frostad et al. 2014). Beslutningen om å avbryte videregående utdanning er et resultat av en lengere prosess med mange faktorer involvert (Tinto, 1993), og dette perspektivet mener jeg bidrar til en forståelse av at det ligger en negativ utvikling til grunn for den endelige avgjørelsen. Imidlertid er det ikke usannsynlig at akkurat disse elevene som rapporterer om at de ofte eller noen ganger tenker på å slutte på skolen har en større sannsynlighet for å velge å slutte, og denne antakelsen støttes av at det er i nettopp det første året på videregående opplæring at en høyere andel enn i øvrige skoleår velger å avbryte utdanningen (Markussen et al. 2012).

Undersøkelse av sammenheng mellom variablene boforhold og tanker om å slutte på videregående skole viser at 30 % av de borteboende elevene har hatt tanker om å slutte på videregående skole. Til sammenligning gjelder dette 23,4 av de hjemmeboende elevene. Påfølgende khikvadrattest viser at denne forskjellen mellom gruppene ikke er signifikant ($p=.07$). Det samme resultater gjelder for variabelen tanker om å bytte studieretning ($p=.91$). Når det gjelder hva elevene oppgir som hovedårsak til disse tankene er det forskjeller mellom gruppene, og hovedtendensen er at de borteboende elevene litt oftere enn elever som bor hjemme oppgir sosiale årsaker som hovedgrunn til slike tanker. Beregning av khikvadrat viser at denne forskjellen er signifikant på variabelen «tanker om å bytte studieretning» ($p=.03$) og styrken på sammenhengen kan sies å være moderat i utvalget (Cramers $V=.26$ $p=.03$). Forskjellen er derimot ikke signifikant mellom gruppene på variabelen «tanker om å slutte på videregående skole» ($p=.12$).

Som presentasjonen av resultatene viser er det i noen grad forskjell mellom de borteboende eleven og de hjemmeboende elevene og hva de oppgir som årsak til tanker om å slutte på videregående skole. Denne forskjellen kommer til uttrykk ved at det er noen flere av de borteboende elevene som oppgir sosiale forhold som årsak til disse tankene, men denne forskjellen er ikke signifikant. Når det gjelder årsak til elevenes tanker om å bytte studieretning oppgir flere av de borteboende elevene også at det hovedsakelig er på grunn av sosiale årsaker, og her er resultatet signifikant. Denne variabelen er imidlertid ikke sentral i dette prosjektet da det er tanker om å slutte på videregående skole jeg ønsker å undersøke.

Andre undersøkelser har som vist funnet at det er signifikant sammenheng mellom hvorvidt eleven er hjemmeboer eller borteboer og andel som slutter på videregående skole, (Lie et al. 2009) og også kunnet konkludere med at borteboing har vært den direkte årsaken til at enkelte elever har sluttet på videregående skole (Markussen et al 2012). Resultatene av denne undersøkelsen kan tolkes til å peke i samme retning som andre undersøkelser som viser at det er en større andel av de borteboende elevene som faktisk slutter på videregående skole, men kan ikke påvise noen direkte signifikant sammenheng mellom boforhold og tanker om å slutte på videregående skole for elevene i dette utvalget. Imidlertid har flere elever kommentert at borteboing er en av årsakene til tanker om å slutte på videregående skole eller å bytte studieretning. En elev som hadde tanker om slutte på videregående skole skrev at årsaken var *«det faglige presset og det å måtte ha så my ansvar ved å bo alene»*, mens en annen kommenterte *«at man bor hjemmefra og må være best i alt selv om man vet at man ikke trenger»*. Undersøkelsens resultater sammen med annen presentert forskning på området gir grunn til å tro at sammenhengen mellom elevenes bosituasjon og tanker om å slutte på videregående skole ville vist seg å være signifikant ved undersøkelse av et større utvalg.

Med foregående funn presentert vil jeg videre gå inn på hvor godt elevene rapporterer å trives sosialt på skolen, og hvilken sammenheng borteboende og hjemmeboende elevers sosiale trivsel kan ha for tanker om å slutte på videregående skole.

4.2 Sosial trivsel blant elever på videregående skole

Informantene ble bedt om å besvare hvor godt de vil si at de trives sosialt på skolen ved avkrysning i en 4 punkts skala fra ”trives dårlig” til ”trives veldig bra”. Tabell 3 viser at elevgruppen som helhet rapporterer som høy sosial trivsel på skolen, hvor 83,4 prosent melder at de trives bra eller veldig bra. De resterende elevene sier at trivselen kunne vært bedre, og noen få elever, 2,2 %, sier at de trives dårlig på skolen. Variabelen kjønn viste seg å ikke ha signifikant betydning for trivsel.

Tabell 3. Frekvenstabell over sosial trivsel på skolen.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Trives dårlig	5	2,2	2,2	2,2
Kunne vært bedre	33	14,5	14,5	16,7
Trives bra	92	40,4	40,4	57,0
Trives veldig bra	98	43,0	43,0	100,0
Total	228	100,0	100,0	

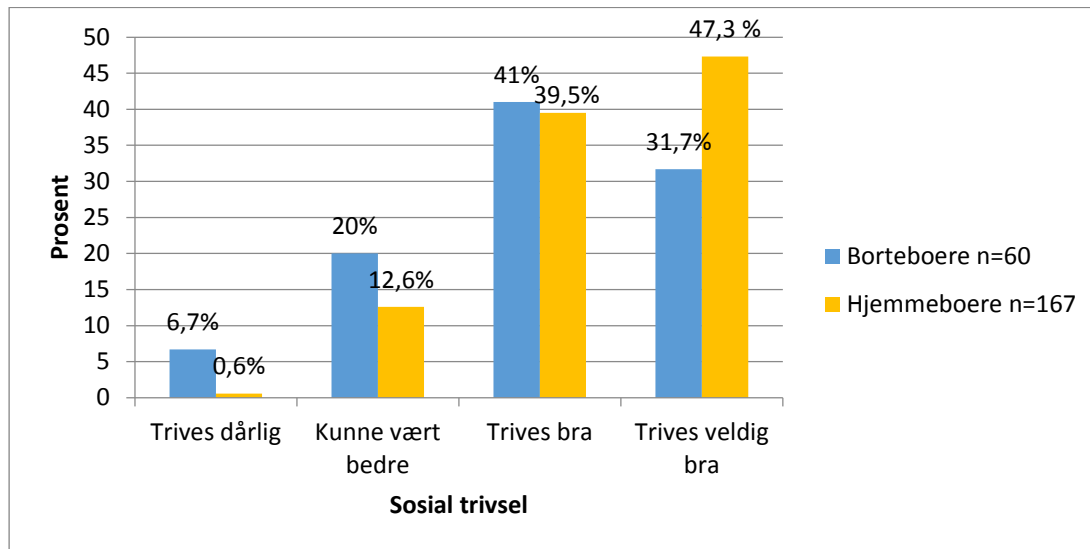
Generelt tyder denne undersøkelsen at de aller fleste elevene i utvalget trives godt sosialt, og de aller fleste, 83%, svarer at de trives bra eller veldig bra på spørsmål om deres sosiale trivsel på skolen. Den nasjonale elevundersøkelsen gjennomført i 2015 rapporterer om at elever generelt trives godt på videregående skole i Finnmark med et resultat på 4,5 av 5 poeng, og at resultatene har vært jevnt gode de siste tre årene undersøkelsen har vært gjennomført (Utdanningsdirektoratet, 2016). Selv om de aller fleste trives bra eller veldig bra på skolen, svarer 17% at trivselen kunne vært bedre, eller at de trives direkte dårlig slik et fåtall av informantene beskriver. Umiddelbart synes det som at utvalgets rapportering av sosial trivsel scorer noe dårlige enn elevundersøkelsens mål på trivsel tilsier. Dette kan ha sammenheng med utvalget mitt hvor bare elever ved VK1 er inkludert, eller det kan ha sammenheng med at jeg i min undersøkelse spør spesifikt om elevenes *sosiale* trivsel. I et sosialt perspektiv kan en tolke at sosial trivsel er en del av målet på generell trivsel. Slik virker det ikke usannsynlig at elevundersøkelsens mål om generell trivsel, med spørsmålet «trives du på skolen?» (Utdanningsdirektoratet, 2016) måler elevenes sosiale trivsel, men også iblandet andre faktorer som for eksempel faglig trivsel og dette vil utgjøre en viss differanse i resultatene. Tidspunktet for undersøkelsen kan også ha betydning for undersøkelsen, og jeg kan bare forsiktig antyde at det ser ut til at elevene i min undersøkelse rapporterer om noe dårlige sosial trivsel enn elevundersøkelsen fra 2015 antyder med sitt mer helhetlige mål på trivsel.

Sosial trivsel blant borteboende og hjemmeboende elever

Videre ble det i henhold til problemstillingen undersøkt om de borteboende elevene og de hjemmeboende elevene rapporterer om ulik grad av sosial trivsel på skolen. For å undersøke eventuell sammenheng mellom elevens bosituasjon og sosial trivsel ble det foretatt en

khikvadrattest. Diagrammet under (figur 2) med variablene bosituasjon og trivsel viser at det er forskjell på hvor godt disse to gruppene sier de trives på skolen, og at de borteboende elevene rapporterer noe dårligere trivsel enn de som bor hjemme.

Figur 2. Stolpediagram, sosial trivsel og elevenes bosituasjon i prosent og antall.



Resultatet av khikvadrattesten ($p=.009$) peker mot at resultatet sannsynligvis kan overføres til en større populasjon, og Cramers V verdi .23 ($p=.009$) vitner om en svak til moderat korrelasjon mellom disse variablene i utvalget (Pallant, 2013).

Undersøkelsen viser altså at de hjemmeboende elevene rapporterer om signifikant bedre sosial trivsel enn de borteboende elevene, og videre kan en si at elevenes boforhold, det vil si om de er borteboere eller hjemmeboere, har sammenheng med hvor godt de opplever å trives sosialt på skolen. Det er viktig å påpeke at resultatet er av svak til moderat styrke i utvalget. Det vil si at boforhold bare kan forklare en viss del av variansen når det gjelder elevens sosiale trivsel.

Resultatet som viser at de borteboende elevene kommer dårlige ut i målingen om sosial trivsel ell de hjemmeboende elevene kan sees i sammenheng med en undersøkelse om frafall og bortvalg i videregående skole fra 2012 (Markussen et al. 2012). Den nevnte undersøkelsen finner borteboende elevers beskrivelse av tilværelsen som kjedelig og litt trist. Selv om det i undersøkelsen ikke er spurt direkte om sosial trivsel på skolen finnes beskrivelser om at det kunne være tøft å finne seg i en situasjon der en måtte ta initiativ for å bli kjent med nye mennesker. Dette peker mot at borteboere har en særlig utfordring når det gjelder de sosiale relasjonene på skolen som er avgjørende for sosial trivsel slik jeg ser det.

4.2.1 Sosial trivsel og sammenheng med elevenes tanker om å slutte på videregående skole

Når det gjelder årsaker til elevenes intensjoner og tanker om å slutte på videregående skole er disse individuelle og sammensatte, og det sosiale aspektet er blant de som har fått forskeres og også min oppmerksomhet. Jeg finner i undersøkelsen signifikant sammenheng mellom hvor godt elevene trives sosialt og tanker om å slutte på videregående skole. Dette synliggjøres i tabell 4, og khikvadrattesten påviser statistisk signifikant sammenheng mellom trivsel og tanker om å slutte på videregående ($p=.000$). Beregning av Cramers V (.29) viser at sammenhengen er av moderat styrke i utvalget.

Tabell 4. Krysstabell. Trivsel og tanker om å slutte på videregående skole.

Trivsel * Tanker om å slutte på VGS Crosstabulation						
			Tanker om å slutte på VGS			Total
			Ofte	Noen ganger	Aldri	
Trivsel	Trives dårlig	Count	0	4	1	5
		% within Trivsel	0,0%	80,0%	20,0%	100,0%
	Kunne vært bedre	Count	3	15	15	33
		% within Trivsel	9,1%	45,5%	45,5%	100,0%
	Trives bra	Count	3	22	67	92
		% within Trivsel	3,3%	23,9%	72,8%	100,0%
	Trives veldig bra	Count	1	9	88	98
		% within Trivsel	1,0%	9,2%	89,8%	100,0%
	Total	Count	7	50	171	228
		% within Trivsel	3,1%	21,9%	75,0%	100,0%

Tabellen viser at hele 89 % av elevene som rapporteres å trives godt eller veldig godt sosialt på skolen aldri har hatt tanker om å slutte på videregående skole. Til sammenligning rapporterer over halvparten av de som sier at de trivselen kunne vært bedre at de noen ganger har hatt tanker om å slutte på skolen. Tabellen viser også at 80 % av de som rapporterer å trives dårlig har hatt tanker om å slutte på videregående skole. Imidlertid er det bare 5 elever som oppgir å trives direkte dårlig sosialt på skolen, og bare 7 elever som rapportere om å ofte ha tanker om å slutte helt på videregående skole slik at en vanskelig kan bruke dette som grunnlag for sammenligning.

Ungdom som trives på skolen og som viser positivt sosialt engasjement har større sannsynlighet for å fullføre og bestå videregående skole (Markussen, 2011). Dette gjenspeiles i min undersøkelse, selv om det er et viktig poeng at å ha hatt tanker om å slutte på

videregående skole ikke betyr at en kommer til å gjøre det. Likevel vil en avgjørelse om å slutte på videregående skole har startet med tanker og vurdering av denne muligheten, slik at de som har disse tankene ofte er i gruppen som til syvende og siste velger å slutte før fullført studieløp (Frostad et al. 2014; Tinto, 1993). Finns (1989) Participation-Identification model tar for seg hvordan positive sosiale erfaringer på skolen har betydning for elevens identifisering med en positiv elevrolle og følelse av tilhørighet til skolen. Finn poengterer særlig sosial deltakelse i aktivitet tilknyttet skolen som prediktor på elevens standhaftighet i sin utdanning. Eksempler på slik aktivitet kan være å henge sammen med klassekamerater, trening tilknyttet skolen, faglige eller studentpolitiske aktiviteter og lignende.

I min undersøkelse bruker jeg begrepet sosial aktivitet som overordnet for variablene samvær med venner og deltakelse i organisert aktivitet. Dette ligner Finns (1989) bruk av begrepet sosial deltakelse. Fordi jeg ønsker å få en bredere forståelse av elevenes sosiale liv undersøkes også faktorene ensomhet og nære venner og hvordan disse kan knyttes til sosial trivsel. Sammenhengene drøftes og ses i sammenheng med elevenes bosituasjon. Sosial trivsel er riktignok mer komplisert enn at det fullt ut kan måles ved hjelp av deltakelse i sosiale aktiviteter, antall venner og opplevelse av ensomhet. Jeg velger å se disse faktorene sammen med elevens egen vurdering av sin sosiale trivsel for å få et nyansert bilde av hva som kan ha betydning for hvor godt eleven trives sosialt.

4.3 Ensomhet

Undersøkelsen viser som beskrevet en signifikant sammenheng mellom elevenes boforhold og hvor godt de selv vurderer å trives sosialt skolen. Det er nå naturlig å se nærmere på sammenhenger mellom øvrige variabler i undersøkelsen som regnes for å ha betydning for elevens sosiale trivsel og videre til eventuelle tanker om å slutte på videregående skole.

Vi har i teoridelen sett at det er en tendens til at unge menn og kvinner er de som føler seg mest ensomme, og som opplever ensomheten som mest intens og ubehagelig (Barstad, 2004). Dette forklares av Nilsson (2007) delvis som en del av menneskets utvikling hvor en, gjerne i løpet av ungdommen, erfarer og oppdager ensomheten i forbindelse med en større erkjennelse av eget indre liv som en er alene om å fullt ut kjenne til. Ensomhet ble i denne undersøkelsen målt ved at elevene krysset av på en 5 punkts skala om hvor ofte de opplever å føle seg ensom henholdsvis på skolen, på fritiden i ukedagene og i helgene. Svaralternativene ofte, noen

ganger, ikke vanligvis, sjelden og aldri blir her for oversiktens skyld delt inn i to samlekategorier. Kategorien *ofte eller noen ganger ensom* inkluderer de som krysset av for ”ofte” og ”noen ganger” og kategorien *Ikke vanligvis, Sjelden eller aldri ensom* inkluderer svaralternativene ”ikke vanligvis”, ”sjelden” og ”aldri”.

Tabell 5. Frekvenstabell Ensom på skolen

Ensom på skolen					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ofte eller noen ganger ensom	38	16,7	16,7	16,7
	Ikke vanligvis, sjelden eller aldri ensom	190	83,3	83,3	100,0
	Total	228	100,0	100,0	

Tabell 6. Frekvenstabell Ensom i helgene

Ensom i helgene					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ofte eller noen ganger ensom	45	19,7	19,7	19,7
	Ikke vanligvis, sjelden eller aldri ensom	183	80,3	80,3	100,0
	Total	228	100,0	100,0	

Tabell 7. Frekvenstabell Ensom på fritiden i ukedagene

Ensom på fritiden i ukedagene					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ofte eller noen ganger ensom	51	22,4	22,4	22,4
	Ikke vanligvis, sjelden eller aldri ensom	177	77,6	77,6	100,0
	Total	228	100,0	100,0	

Resultatene som er vist over ved hjelp av frekvenstabeller for de ulike arenaene tyder på at det er en del av elevene som ofte eller noen ganger føler seg ensomme henholdsvis på skolen, på fritiden i ukedagene og i helgene. Det er flest av de som føler på denne ensomheten på fritiden i ukedagene og den prosentvise andelen er 22,4% på denne arenaer sammenlignet med 16,7%

og 19,7 % på de andre to arenaene. Det er ikke uproblematisk å måle elevers opplevelse av ensomhet på grunn av dens subjektive og emosjonelle karakter. Undersøkelsens tema om sosial trivsel og frafall på videregående skole og spørsmålsformuleringen om hvorvidt eleven føler seg ensom med 5 svaralternativer som strekker seg fra aldri til ofte mener jeg synliggjør for eleven at det er den ubehagelige, negative følelsen av ensomhet som er relevant. Ungdom med sin sterke sosiale orientering og sårbarhet for ensomhet vil trolig forstå spørsmålet i samme retning, uten at en kan være helt sikker på om enkelte overrapporterer eller underrapporterer på bakgrunn av egen tolkning av spørsmålet. Dette maner til forsiktighet i bruk av resultater og konkludering på bakgrunn av disse.

4.3.1 Ensomhet og sosial trivsel

Å ikke føle seg ensom refereres til som en viktig faktor for vår livskvalitet og trivsel (Helsedirektoratet, 2015) hvor vårt sosiale og relasjonelle forhold med andre er sentralt. Også i denne undersøkelsen vises signifikant og sterk sammenheng mellom sosial trivsel på skolen og opplevd ensomhet både på skolen, på fritiden i ukedagene og i helgene. Sammenhengen mellom ensomhet og sosial trivsel på skolen tydeliggjøres i tabell 8-10. Tabellene kommenteres sammen etter at de er presentert og drøftes senere i kapittelet.

Tabell 8. Krysstabell. Sammenheng mellom sosial trivsel og ensomhet på skolen.

Crosstab					
			Ensom på skolen		Total
			Ofte eller noen ganger ensom	Sjelden eller aldri ensom	
Trivsel	Trives dårlig	Count	5	0	5
		% within Trivsel	100,0%	0,0%	100,0%
	Kunne vært bedre	Count	17	16	33
		% within Trivsel	51,5%	48,5%	100,0%
	Trives bra	Count	16	76	92
		% within Trivsel	17,4%	82,6%	100,0%
	Trives veldig bra	Count	0	98	98
		% within Trivsel	0,0%	100,0%	100,0%
Total	Count	38	190	228	
	% within Trivsel	16,7%	83,3%	100,0%	

Khikvadrattest gir signifikans på .000, og Cramers V = .57 (p=.000)

Tabell 9. Krysstabell. Sammenheng mellom sosial trivsel på skolen og ensomhet på fritiden i ukedagene.

Crosstab					
			Ensom på fritiden i ukedagene		Total
			Ofte eller noen ganger ensom	Sjelden eller aldri ensom	
Trivsel	Trives dårlig	Count	5	0	5
		% within Trivsel	100,0%	0,0%	100,0%
	Kunne vært bedre	Count	18	15	33
		% within Trivsel	54,5%	45,5%	100,0%
	Trives bra	Count	24	68	92
		% within Trivsel	26,1%	73,9%	100,0%
	Trives veldig bra	Count	4	94	98
		% within Trivsel	4,1%	95,9%	100,0%
Total	Count	51	177	228	
	% within Trivsel	22,4%	77,6%	100,0%	

Khikvadrattest gir signifikans på .000, og Cramers V = .50 (p=.000).

Tabell 10. Krysstabell. Sammenheng mellom trivsel på skolen og ensomhet i helgene.

Crosstab					
			Ensom i helgene		Total
			Ofte eller noen ganger ensom	Sjelden eller aldri ensom	
Trivsel	Trives dårlig	Count	4	1	5
		% within Trivsel	80,0%	20,0%	100,0%
	Kunne vært bedre	Count	14	19	33
		% within Trivsel	42,4%	57,6%	100,0%
	Trives bra	Count	22	70	92
		% within Trivsel	23,9%	76,1%	100,0%
	Trives veldig bra	Count	5	93	98
		% within Trivsel	5,1%	94,9%	100,0%
Total	Count	45	183	228	
	% within Trivsel	19,7%	80,3%	100,0%	

Khikvadrattest gir signifikans på .000, og Cramers V = .40 (p=.000).

Krysstabellene over viser at opplevd ensomhet på alle de tre målte arenaene har signifikant betydning for hvor godt elevene trives på skolen. Den sterkeste sammenhengen finnes mellom ensomhet på skolen og sosial trivsel (Cramers V=.57), og sterk sammenheng finner vi også mellom trivsel og ensomhet på fritiden i ukedagene (Cramers V=.50). Sammenhengen

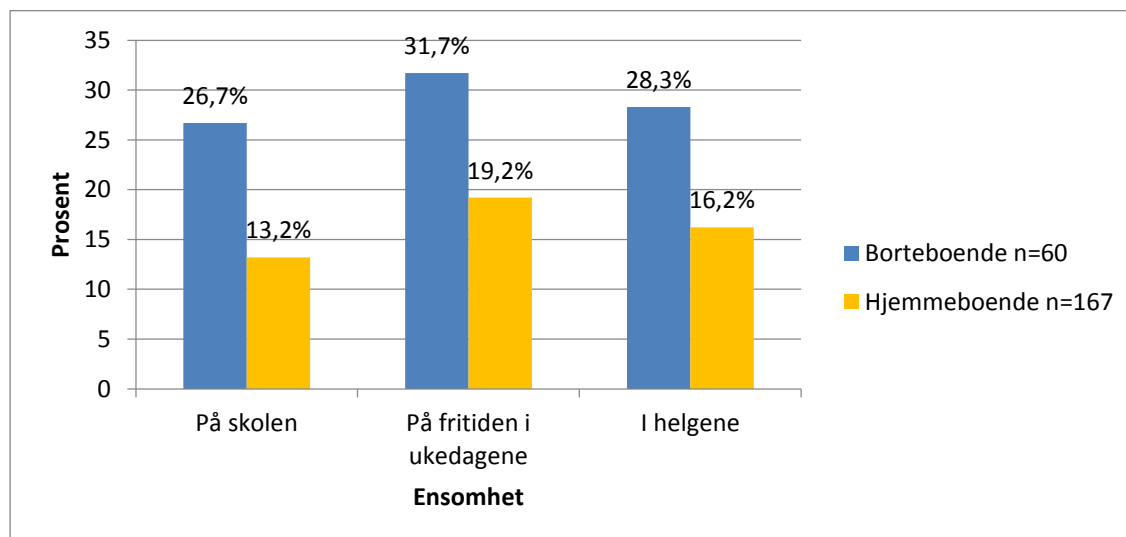
mellom trivsel og ensomhet i helgene kan regnes for å være moderat, men fremdeles betydelig (Cramers $V=.40$).

De borteboende elevene og opplevelse av ensomhet

At opplevelse av ensomhet, som Nilsson (2007) skriver, er et fenomen som delvis kan tilskrives en generell personlig og sosial utvikling i ungdomsårene sammenfaller med annen teori om at ungdom er den gruppen kjenner mest på den ubehagelige ensomheten. Imidlertid er det enkelte grupper av både av barn, unge, voksne og eldre som er spesielt sårbare for ufrivillig isolasjon og å føle seg ensom. Særlig å bo alene viser seg å være en risikofaktor for opplevelse av den ubehagelig og ufrivillig ensomhet (Barstad & Sandnes, 2010)

Denne undersøkelsen tyder på at det er forskjeller mellom den gruppen ungdom som bor hjemme under videregående utdanning og den gruppen som er borteboere og opplevelse av ensomhet. Dette vises i figur 3, hvor det tydelig fremkommer at de borteboende elevene oftere føler seg ensomme både på skolen, på fritiden i ukedagene og i helgene.

Figur 3 Stolpediagram. Borteboende/hjemmeboende elever som ofte eller noen ganger føler seg ensom



Variabelen bosituasjon har signifikant sammenheng med variabelen ensom på skolen der khikvadrattest med Yates korreksjon viser at $p=.02$. Med Phi koeffisient på $.16$ ($p=.02$) kan sammenhengen sies å være svak i utvalget. Sammenheng mellom boforhold og følelse av ensomhet i fritiden på ukedagene ($p=.07$) og i helgene ($p=.06$) er ikke statistisk signifikant. I

utvalget kan sammenhengen mellom bosituasjon og henholdsvis ensomhet i fritiden i ukedagene ($\phi = .13$ $p = .05$) og ensomhet i helgene ($\phi = .14$ $p = .04$) også sies å være svake.

Å bo sammen med andre viser seg å være en forebyggende faktor for opplevelse av ensomhet. En kan ikke se bort fra at dette også gjelder for unge som flytter hjemmefra for å gå på videregående skole, spesielt for de som ikke bor i en form for bokollektiv. En sammenligning av besvarelsene til de borteboende elevene basert på om de bor alene, på hybelhus, hos slektninger eller deler leilighet med andre viser ingen signifikant sammenheng med ensomhets variablene. Det er dog vanskelig å konkludere på bakgrunn av dette fordi over halvparten av informantene, 33 av 60, bor på hybelhus og med resten fordelt på andre bosituasjoner blir det veldig få informanter per gruppe.

Sammenhengen i min undersøkelse mellom variablene boforhold og ensomhet er ikke veldig sterk i utvalget. Det betyr at signifikant flere av de borteboende elever føler seg mer ensomme og at dette sannsynligvis også gjelder for populasjon ut over mitt utvalg. På den annen side kan man konkludere med annet enn at å bo hjemmefra under videregående utdanning har sammenheng med opplevelse av ensomhet uten at boforhold forklarer særlig stor del av variansen. Resultatet er signifikant bare når det gjelder boforhold og ensomhet på skolen. Det er imidlertid nettopp variabelen ensomhet på skolen som med beregning av Cramers V på .57 har sterkest sammenheng med hvor godt elevene rapporterer å trives på skolen. De borteboende elevene har altså litt større risiko for å føle seg ensomme på skolen, og for de elevene det gjelder har det stor betydning for hvor godt en trives sosialt.

I elevers beskrivelser av borteboertilværelsen i fremheves særlig livet utenom skoletiden som ensomt (Markussen Et al. 2012). Dette kan ha sammenheng med hvordan en som borteboer bor selv om min undersøkelse ikke har tilstrekkelig med informanter fordelt på ulike bosituasjoner til å fange opp dette. Ikke minst må dette også ses i sammenheng med individuelle forutsetninger og hvilke behov en har for sosial aktivitet med hvem. En elev som deltok i min undersøkelse rapporterte om at hun ofte var ensom på skolen og i ukedagene, og kommenterte at hun var *«aldri ensom i helgene, da er jeg sammen med familien»*. En annen elev svarte imidlertid det motsatte; at han ofte følte seg ensom i helgene, med kommentaren *«Jeg er ofte hjemme i helgene»*. Dette peker mot kompleksiteten i å undersøke ensomhet som fenomen. Opplevelse av ensomhet oppleves forskjellig fra person til person og er en del av et naturlig barne- ungdoms- og voksenliv. Når en på den annen side ser at følelse av ensomhet

har sterk sammenheng med elevers sosiale trivsel på skolen bør det likevel tas på alvor. Som undersøkelsen tyder på har elevenes boforhold betydning for hvor ofte eleven føler seg ensom. Slik identifisering av grupper som kan være mer sårbare for opplevelse av ensomhet kan og bør være til nytte for skolens og andres hensikt med å hjelpe ungdom som har det vanskelig.

4.3.2 Opplevelse av ensomhet og tanker om å slutte på skolen

Khikvadrattester ble benyttet for å undersøke eventuelle sammenhenger mellom tanker om å slutte på videregående skole og følelse av ensomhet henholdsvis på skole, på fritiden i ukedagene og i helgene. Resultatene som er presentert ved hjelp av de tre krysstabellene nedenfor viser at ensomhet på skolen og på fritiden i ukedagene har signifikant sammenheng med elevens tanker om å slutte på videregående skole. Sammenhengen er av moderat styrke i utvalget når det gjelder variabelen ensom på skolen, mens sammenhengen mellom ensomhet på fritiden i ukedagene og tanker om å slutte på skolen er svak.

Tabell 11. Krysstabell. Sammenheng mellom tanker om å slutte på VGS og ensomhet på skolen.

		Ensom på skolen		Total
		Ofte eller noen ganger ensom	Sjelden eller aldri ensom	
Tanker om å slutte på VGS	Ofte	3 42,9%	4 57,1%	7 100,0%
	Noen ganger	17 34,0%	33 66,0%	50 100,0%
	Aldri	18 10,5%	153 89,5%	171 100,0%
Total		38 16,7%	190 83,3%	228 100,0%

Khikvadrattest viser at resultater et signifikant ($p=.00$) og at sammenhengen er av liten til moderat styrke i utvalget (Cramers $V=.29$, $p=.00$).

Tabell 12. Krysstabell. Sammenheng mellom tanker om å slutte på VGS og ensomhet på fritiden i ukedagene

		Ensom på fritiden i ukedagene		Total
		Ofte eller noen ganger ensom	Sjelden eller aldri ensom	
Tanker om å slutte på VGS	Ofte	3 42,9%	4 57,1%	7 100,0%
	Noen ganger	18 36,0%	32 64,0%	50 100,0%
	Aldri	30 17,5%	141 82,5%	171 100,0%
Total		51 22,4%	177 77,6%	228 100,0%

Khikvadrattest viser at resultater et signifikant ($p=.01$) og at sammenhengen er svak i utvalget (Cramers $V=.20$, $p=.01$).

Tabell 13. Krysstabell. Sammenheng mellom tanker om å slutte på VGS og ensomhet på fritiden i helgene

		Ensom i helgene		Total
		Ofte eller noen ganger ensom	Sjelden eller aldri ensom	
Tanker om å slutte på VGS	Ofte	2 28,6%	5 71,4%	7 100,0%
	Noen ganger	15 30,0%	35 70,0%	50 100,0%
	Aldri	28 16,4%	143 83,6%	171 100,0%
Total		45 19,7%	183 80,3%	228 100,0%

Khikvadrattest viser at sammenhengen mellom tanker om å slutte på videregående skole og følelse av ensomhet i helgene ikke er signifikant ($p=.09$) og at sammenhengen er svak i utvalget (Cramers $V=.15$, $p=.09$).

Opplevelse av ensomhet i skoletiden har stor betydning for tanker om å slutte på skolen. Dette resultatet kan ses på som sammenfallende med Tintos teori om sosial integrerings betydning i prosessen mot en avgjørelse om å slutte (1993). Borteboende elever har litt høyere risiko for ensomhet på skolen, og i utvalget gjelder dette hele 26% av de borteboende elevene.

Resultatet gjelder likevel ikke bare for de borteboende elevene, da 19 % av de hjemmeboende elevene rapporterer om det samme. Jeg kan konkludere med at at hver fjerde borteboende elev

og hver femte hjemmeboende elev ofte eller noen ganger føler seg ensomme på skolen. Opplevelse av ensomhet har stor betydning for hvor godt elevene trives sosialt på skolen, og det har sammenheng med tanker om å slutte på skolen. Annen forskning har også konkludert med at opplevelse av ensomhet har sterk sammenheng med at elever velger å slutte på skolen (Frostad & Mjaavatn, 2014; Frostad et al. 2014), og dette kan sies å bidra til å styrke undersøkelsen og dette funnets relevans til temaet frafall videregående skole.

Sammenheng mellom opplevelse av ensomhet og hvor mange nære venner en har

For å undersøke om det er sammenhenger mellom hvor mange nære venner eleven har på skolen sin og opplevelse av ensomhet ble rapportert ensomhet på de ulike arenaene krysstabulert med hvor mange nære venner elevene hadde på skolen sin. Det viste seg å være signifikant sammenheng mellom variablene antall nære venner på skolen og henholdsvis ensomhet på skolen ($p=.000$, Cramers $V=.41$ ($p=.000$)), ensomhet på fritiden i ukedagene ($p=.000$, Cramers $V=.40$ ($p=.000$)) og ensomhet i helgene ($p=.005$, Cramers $V=.28$ ($p=.005$)).

Resultatene vitner ikke overraskende om signifikant sammenheng mellom antall nære venner eleven har på skolen sin og opplevelse av ensomhet på alle målte arenaer. Styrken på sammenhengen varierer fra moderat til sterk i utvalget. Det samme gjelder for variabelen antall nære venner totalt hvor resultatet ble signifikant på alle arenaer der ensomhet ble målt, også med moderat til sterk styrke på sammenhengen i utvalget.

Hvor mange nære venner en elev har både i og utenfor skolen en går på har stor betydning for opplevelse av ensomhet på skolen, på fritiden i ukedagene og i helgene. Sterkest sammenheng finnes mellom antall nære venner på skolen og ensomhet på skolen, og med tanke på at vi har sett hvilken betydning venner og jevnaldrende har for ungdom er ikke dette overraskende. En kan tenke seg hvor smertefullt det kan være for en elev på videregående skole å gå alene i friminuttene, og hvor betryggende og viktig det vil være å ha en nær venn. En elev forteller i spørreskjemaets kommentarfelt at «*min aller beste venninne går jeg med hele tiden det ville vært forferdelig uten henne*». Nære venners betydning for elevens sosiale trivsel på videregående skole behandles i neste delkapittel om nære venner.

4.4 Nære vennskap

Forholdet til venner og jevnaldrende har stor betydning for tilfredshet med livet, eller trivsel. De som har relasjoner med jevnaldrende av god kvalitet i form av omsorg for hverandre, jevnbyrdighet og lojalitet er også de som rapporterer om å trives godt (Suldo et al. 2009). Dette gjenspeiles i denne undersøkelsen som viser at antall nære venner eleven har totalt og på skolen sin korrelerer positivt med hvor godt eleven rapporterer å trives sosialt på skolen. Korrelasjonsanalyse ble gjort ved beregning av Spearmans Rho med variablene sosial trivsel på skolen og antall nære venner. Denne viser en moderat korrelasjon mellom variablene ($\rho=.35$), som gir en samvariasjon/delt varians på 12,3%. Resultatet er signifikant ($p=.000$). Det ble også foretatt samme type analyse for å avdekke eventuell korrelasjon mellom variablene sosial trivsel på skolen og antall nære venner på skolen. Resultatet peker mot en litt sterkere korrelasjon ($\rho=.39$) som gir en delt varians på 14,8%.

Analysene viser altså at antallet venner eleven har totalt og i klassen korrelerer positivt med hvor godt eleven rapporterer å trives sosialt på skolen. Styrken på denne korrelasjonen er moderat og variablene deler 12-15% av variansen.

Borteboende elever og nære venner i og utenfor skolen

Antall nære venner har som vi har sett signifikant sammenheng med elevenes trivsel, og variablene korrelerer positivt med hverandre, noe som betyr at jo flere nære venner jo bedre sosial trivsel ble rapportert om i mitt utvalg. Når det gjelder elevenes boforhold sett i sammenheng med antallet nære venner i sin helhet og antall nære venner på skolen ble det benyttet en T-test for å undersøke om det er forskjell på det gjennomsnittlige antallet nære venner elevene rapporterer om.

For variabelen antall nære venner er gjennomsnittlig score for de hjemmeboende elevene 3,69 og for de borteboende elevene 3,42. T-testen for like varianser viser at forskjellen ikke er signifikant ($p=.33$). Når det gjelder variabelen antall nære venner på skolen er gjennomsnittlig score for de hjemmeboende elevene 3,1 og for de borteboende elevene 2,3. T-test for ulike varianser viser at forskjellen mellom gruppene er signifikant ($p=.003$).

Da variablene om antall nære venner totalt og på skolen eleven går på ikke er på intervallnivå ble resultatene kontrollert med en Mann-Whitney U test for å undersøke om det er stor nok forskjell mellom gruppenes rangering av antall venner til at nullhypotesen kan forkastes.

Denne testen viser i likhet med T-testen at det er signifikant forskjell mellom gruppene når det gjelder variabelen antall nære venner på skolen ($p=.008$), og at forskjellen mellom gruppene ikke er signifikant på variabelen antall nære venner totalt ($p=.33$).

Ifølge min undersøkelse har de borteboende elevene signifikant færre nære venner på skolen de går på enn de elevene som bor hjemme. Imidlertid er det ikke signifikant forskjell på hvor mange venner de to grupper elever har totalt.

Å flytte hjemmefra fører til en endring i ungdommens sosiale nettverk; ungdommen forlater delvis et miljø og må søke tilpasning i et nytt. For øvrig kan dette sies å gjelde alle andre ungdommer i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole uavhengig av boforhold da også de hjemmeboende elevene kommer inn i et nytt skolemiljø. Sett i lys av Bronfenbrenners modell dannes nye relasjoner i mikrosystemet samtidig som noen relasjoner fra tidligere endres for eksempel ved at klassekamerater begynner på andre linjer eller på annen skole enn eleven selv. Situasjonen er likevel mer prekær for elevene som flytter hjemmefra og for disse ungdommene betyr overgangen til videregående skole mer brå og større endringer og dermed også økte krav til elevens tilpasning til omgivelsene. Dette er ifølge Bronfenbrenner (1979) en naturlig og nødvendig del av den unges utvikling mot et selvstendig voksenliv, men som vi har sett poengteres også hvordan de positive aspektene avhenger av den unges modenhet slik forklart i teorikapittelet. Hvordan borteboertilværelsen kan oppleves som vanskelig kommer til uttrykk i undersøkelsen i kommentaren til en informant som hadde tanker om å slutte på videregående skole: «det er vanskelig å bo alene uten min kjære mamma». En annen elev kommenterte at han hadde ønsket seg en vertsfamilie for å slippe å bo alene under videregående utdanning. I forbindelse med Bronfenbrenners modell er det sentralt å nevne at ved flytting er hele det sosiale systemet som i endring i kraft av den gjensidige påvirkningen mellom delsystemene. Flyttingen fra et lokalmiljø til et annet vil føre med seg endringer på makronivå i form av nye kulturelle, politiske og verdimeslige påvirkninger. Drøfting av dette er utenfor rammene av min oppgave, men det kan nevnes at dette vil trolig være mer gjeldende ved flytting lengere vekk enn om en for eksempel flytter innen samme kommune. Likevel kan det nok være store forskjeller i hvordan en ser verden og forventninger til ungdom på bygda og inne i byen.

Endring i nettverk er ikke i seg selv positivt eller negativt; og mange ungdommer fra små steder i distriktene vil nok være glade for de sosiale mulighetene det innebærer å flytte til et

større sted. Det er her viktig å merke seg at de fleste, i min undersøkelse over 70%, av de borteboende elevene rapporterer som å trives godt eller meget god sosialt på skolen. På den annen side viser også undersøkelsen at de borteboende elevene har færre nære venner på skolen enn andre elever, og at de er signifikant mer plaget av ensomhet på skolen. Dette tyder på at ikke alle lykkes like godt i å finne seg til rette i nye sosiale systemer, som er i tråd med mitt inntrykk og bekymring som ble beskrevet i innledningen. Det skal sies at resultatene gjerne kunne vist seg å bli annerledes om den samme gruppen elever hadde gjennomført denne undersøkelsen senere i det videregående utdanningsløpet. De aller fleste av informantene har vært elever på videregående skole i rundt syv måneder før gjennomføringen av undersøkelsen, og en kan tenke seg at elevens relasjoner med andre elever endrer seg ettersom tiden går. Ikke minst er begrepet nær venn i definert som «en du kan betro deg til» i spørreskjemaet i denne undersøkelsen, og for mange krever det kanskje mer enn noen måneders bekjentskap for å kunne definere noen som en nær venn. Imidlertid er den første perioden av tilværelsen på videregående skole betydningsfull i seg selv, og for mange elever er det nå sosiale orientering opptar elevene aller mest (Tinto, 1993). Det er også i løpet av de første månedene etter oppstart at flere velger å slutte på videregående skole (Lie et al. 2009). En kan si at selv om sosiale relasjoner er i endring, og at situasjonen for de som ikke har funnet seg til rette det første året på videregående skole kan bedres senere er dette viktig for elevene der og da, og har sammenheng med elevens standhaftighet i sin videregående utdanning. Dette gir temaet spesialpedagogisk relevans, og tidlig avdekking av sosiale tilpasningsvansker har betydning for å kunne hjelpe eleven tidlig på lavest mulig tiltaksnivå som skal og bør etterstrebes i spesialpedagogisk praksis.

Nære og fortrolige venner er viktig for oss, og noen argumenterer med at det i vår tid er viktigere enn noen gang før på grunn av endring i familiekonstellasjoner og fordi vi har familie som ofte er spredt utover det ganske land (Lange & Slagsvold, 2003). Dette kan diskuteres og det syntes ikke som en kan trekke konklusjoner om relasjonelle forhold på grunnlag av geografi eller antall medlemmer i en familie. Likevel tegnes et bilde av hvordan våre familiære sosiale nettverk endres når en ikke er like ofte i direkte kontakt med hverandre lengere, og behovet for andre fortrolige kan bli større. Dette gjelder ikke minst for sosialt orientert ungdom i en sårbar situasjon som overgangen til en borteboertilværelse kan være.

4.4.1 Nære venners betydning for elevens tanker om å slutte på videregående skole

Forholdet mellom variablene tanker om å slutte på videregående skole og antall nære venner totalt ble undersøkt ved beregning av Spearmans Rho. Dette viste en svak positiv korrelasjon mellom variablene, $\rho = .184$. $N=226$.

Den samme analysen ble gjort for å undersøke forholdet mellom tanker om slutte på videregående skole og antall nære venner i klassen, med resultatet $\rho = .182$. $N=227$. Begge analysene er signifikante på .001 nivå ($p = .006$ (two tailed), men variablene korrelerer altså bare svakt med hverandre med en delt varians på henholdsvis 3,3 og 3,4 %.

Hvor mange nære venner elevene har viser seg i følge min undersøkelse å ha liten betydning for elevens tanker om å slutte på videregående skole. Andre undersøkelser har vist at ens venners orientering henholdsvis mot arbeidsliv eller mot skole og utdanning har betydning for elevens standhaftighet i egen videregående utdanning (Markussen et al. 2012). Dette perspektivet peker mot at det er kvaliteten på relasjonene som har betydning for hvilken påvirkningskraft det har på den enkelte ungdom, og ikke antall nære venner i seg selv. Hvor mange nære venner en har viser seg likevel å ha en viss betydning for hvor godt en rapporterer å trives sosialt på skolen som igjen har sterk sammenheng med tanker om å slutte på videregående skole. Antallet nære venner kan dermed bare sees på som en faktor som spiller inn på ens sosiale trivsel, og ikke direkte inn på elevens tanker om å slutte på skole.

4.5 Sosial aktivitet blant hjemme-og borteboende elever

Mange borteboende elever betegner som nevnt særlig tiden utenom skoletid som ensformig og trist (Markussen, Lødding, & Holen, 2012). Som illustrert i figur 3 viser min undersøkelse at hele 31.7 % av de borteboende elevene ofte eller noen ganger føler seg ensom på fritiden i ukedagene. Tilsvarende tall for de hjemmeboende elevene er 19,2%, men også for disse elevene er det denne tiden på dagen at flest rapporterer å føle seg ensom. I søken etter et mer helhetlig bilde av elevens sosiale tilværelse også utenfor skoletiden ble elevene spurt om hvor mange dager i uken de deltar i sosiale aktiviteter på fritiden enten i organisert form, som idrett eller andre aktiviteter, eller i annet samvær med venner. Begge variablene hadde svaralternativene 1-7 dager i uken.

En T-test for uavhengige utvalg gjort for å sammenligne hvor mange dager i uken borteboende og hjemmeboende gjennomsnittlig er sammen med venner på fritiden. Testen viser at borteboende elever ($M=4,12$, $SD=2,16$) er signifikant oftere sammen med venner på fritiden enn jevnaldrende elever som bor hjemme ($M=3,41$, $SD=2,05$). $p=.025$ (two tailed). Når det gjelder variabelen antall dager i uken eleven deltar på organiserte fritidsaktiviteter er det ingen signifikant forskjell mellom gruppene, med resultatene for de hjemmeboende elevene ($M=1,84$ $SD=1,9$) for de borteboende elevene ($M=1,48$ $SD=2,0$). $p=.21$ (two tailed).

Undersøkelsen viser at de borteboende elevene er signifikant oftere sammen med venner på fritiden enn de hjemmeboende elevene. Det er her verdt å merke seg at til tross for at de borteboende elevene oftere er sammen med venner på fritiden enn de som bor hjemme, rapporterer de å oftere føle seg ensomme. Dette kan tolkes slik at mange borteboende elever er mer orientert mot samvær med jevnaldrende på fritiden, mens dette kanskje ikke er like nødvendig for de hjemmeboende elevene som har daglig samvær med familien sin. Det er som tidligere poengtert også mulig at borteboende elever tilbringer mer tid med jevnaldrende fordi de deler fellesarealer der de bor, for eksempel på et hybelhus eller i en annen form for kollektiv. Likevel tyder resultatene på at det å ha samvær med venner ikke veier opp for å ikke bo sammen med familien når det kommer til opplevelse av ensomhet, men også her er det nødvendig å påpeke at målene på ensomhet i undersøkelsen er noe problematisk å validere.

For å undersøke om det er sammenheng mellom sosial aktivitet på fritiden og hvor godt elevene trives sosialt på skolen ble disse variablene testet ved hjelp av Khi kvadrat. Beregning av Khi kvadrat ($p=.70$) og Cramers V ($=.17$, $p=.70$) viste at antall dager elevene deltar i organisert fritidsaktivitet ikke har signifikant sammenheng med hvor godt de rapporterer å trives sosialt på skolen, og at sammenhenger innenfor utvalget er svake. Imidlertid viser khikvadrattestene at det er signifikant sammenheng mellom elevens sosiale trivsel på skolen og antall dager eleven er sammen med venner på fritiden ($p=.002$). Denne sammenhengen er med beregning av Cramers V på $.27$ ($p=.002$) moderat i utvalget.

Undersøkelsen viser at det er en moderat sammenheng i utvalget mellom hvor ofte en er sammen med venner på fritiden og hvor godt en trives sosialt på skolen. Da mine resultater viser at de borteboende elevene, som signifikant oftere er sammen med venner på fritiden likevel rapporterer som lavere sosial trivsel på skolen som vist i figur 2, er det naturlig å stille

spørsmål om variabelen “antall dager en er sammen med venner på fritiden” faktisk måler positive sosial aktivitet i samvær med venner. Dette underbygges også av den påviste sammenhengen mellom ensomhet og hvor ofte en er sammen med venner på fritiden som er diskutert ovenfor. Et mulig problem er det jeg var inne på tidligere, om spørsmålet “hvor ofte er du sammen med venner på fritiden” ikke måler en faktisk sosial deltakelse som kan ha positive effekt på trivsel og forhindre ensomhet, men mer et fysisk samvær for eksempel på grunn av kollektive boforhold. Spørsmålet definerer ikke hvilken form for aktivitet dette samværet skal inneholde, eller hvilke venner dette gjelder; de nære fortrolige gode vennene eller jevnaldrende som regnes for venner fordi de ikke er ukjente eller uvenner. De borteboende elevene kan med andre ord rapportere om oftere å være sammen med venner på fritiden fordi de fysisk bor sammen med jevnaldrende, i motsetning til de hjemmeboende elevene som aktivt velger hvem de skal være sammen med på fritiden og når.

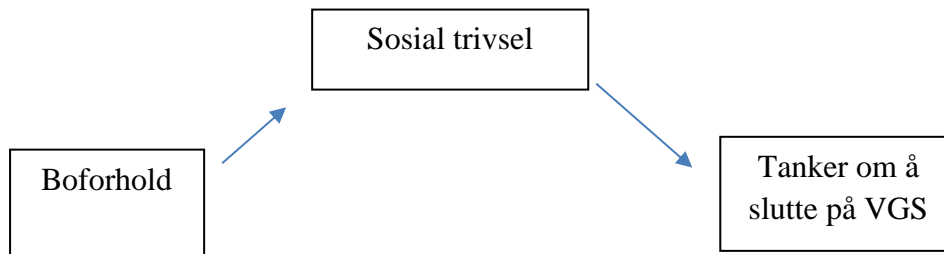
Et annet for meg uventet aspekt ved denne variabelen ble jeg oppmerksom på da jeg leste en informants kommentar til spørsmålet om hvor mange dager han var sammen med venner på fritiden. Eleven kommenterte: *“jeg spiller online sammen med venner hver dag, teller det?”*. Drøfting av om online spill, chat eller andre måter å samhandkle på i sosiale medier kan regnes som å være sammen med venner “ansikt til ansikt”, og kanskje til og med som organiserte aktiviteter, er utenfor rammene for denne oppgaven. Likevel retter også dette oppmerksomheten mot det problematiske med å undersøke sosiale sosiale fenomener i en kvantitativ survey; en får ikke informasjon om hvilken betydning for eksempel relasjoner og ulike former for samvær med andre har for den enkelte.

4.6 Boforhold, sosial trivsel og tanker om å slutte på videregående skole

Finnes det da sammenhenger mellom problemstillingens tre faktorer elevenes boforhold, sosiale trivsel på skolen og tanker om å slutte på videregående skole? Det er ikke tvil om at disse sammenhengene finnes i utvalget, i ulik styrke. En større andel av borteboende elever sier at de trives dårligere sosialt på skolen, noe som kan sees i sammenheng med færre antall nære venner på skolen og at de oftere føler seg ensomme. En stor andel av de elevene som rapporterer om dårlig sosial trivsel på skolen sier også at de ofte eller noen ganger har tanker om å slutte på videregående skole. I analysen av elevenes boforhold og tanker om slutte på

videregående skole finnes det imidlertid ikke signifikant sammenheng mellom hjemmeboende og borteboende elever.

Figur 4. Sammenheng mellom boforhold, sosial trivsel og tanker om å slutte på videregående skole.



Figuren over illustrerer sammenhengene mellom faktorene i problemstillingen som har fremkommet i prosjektet. Elevenes boforhold har sammenheng med hvor godt elevene trives sosialt, som igjen har sammenheng med tanker om å slutte på videregående skole. Det er viktig å merke seg at boforhold ikke kan sees i direkte sammenheng med tanker om å slutte på videregående skole. Figuren viser også at undersøkelsen ikke omfatter mer komplekse sammenhenger som eventuell gjensidig påvirkning mellom tanker om å slutte på skolen og sosial trivsel.

Dette kan tolkes slik at å flytte hjemmefra for å gå på videregående skole ikke i seg selv fører til at elevene oftere har tanker om å slutte på videregående skole. Likevel er denne gruppen elever mer sårbare for andre faktorer som har sammenheng med elevenes tanker om å gi opp sin videregående utdanning. Undersøkelsen tyder på at elevenes sosiale trivsel påvirkes av ensomhet på skolen og på fritiden i ukedagene og hvor mange nære venner en har både i og utenfor skoletiden. De borteboende elevene viser seg å være særlig utsatt for å føle seg ensom og å ha få nære venner på skolen sin; dette kan ses på som risikofaktorer for sosial trivsel på skolen. Om en trives dårlig sosialt på skolen er det høyere sannsynlighet for at en velger å slutte på skolen før endt utdanning.

Dette prosjektet dreier seg om sosial trivsel og tanker om å slutte på videregående skole, og tar ikke for seg andre faktorer som kan ha sammenheng med elevenes intensjoner om å avslutte før fullført videregående utdanning. Det er for eksempel ikke utenkelig at å ønske å jobbe i stedet for å gå på skole kan påvirke ens innsats for egen sosiale trivsel og ikke minst motivasjon for akademisk innsats som begge har sammenheng med en endelig avgjørelse om å slutte på skolen (Tinto, 1993). Oppgaven tar heller ikke for seg de elevene som har

intensjoner om å slutte på videregående skole fordi de har muligheter for annen sysselsetting som en jobb. Likevel er det en del av de som slutter på videregående skole som gjør dette fordi de har muligheter til å jobbe (Markussen et al. 2008; Finn, 1989). Disse elevene er også med i utvalget, og av spørreundersøkelsen kommentarer kan en lese at det er en del som oppgir nettopp et ønske om å delta i yrkeslivet som årsak til tanker om å slutte på videregående skole. Eksempelvis kommenterer en elev at han er *«drit lei skolen fra barneskolen av, vil jobbe»*, mens en annen elev skriver *«vill bli fisker skjønner ikke ka æ gjør på skolen»*. Dette illustrerer kompleksiteten i å undersøke frafall fra videregående skole. En kan peke på såkalte risikofaktorer på bakgrunn av forskning og statistikk som sier at noen faktorer har betydning for ens muligheter for å fullføre videregående skole. Andre beskyttende faktorer øker igjen sjansen for fullføring og en faktor som nevnes i forbindelse med overgang fra ungdomsskole til videregående skole er elevens sosiale modenhet da gjerne i form av selvtillit. I bunn og grunn handler det om elevens standhaftighet i sin videregående skoletilværelse, og i denne undersøkelsen avdekkes noen faktorer som har sammenheng med elevenes tanker om å slutte på skolen. Disse kan betegnes som risikofaktorer, som i ulik grad negativt påvirker elevens sosiale trivsel og videre positive identifisering med skolen.

Særlig borteboende elever rapporterer om mer negative opplevelser ved det sosiale skolelivet som av ensomhet og å ha få venner på skolen, men det er viktig å understreke at det ikke finnes en direkte signifikant sammenheng mellom boforhold og tanker om å slutte på videregående skole. Det tyder på at de faktorene som er belyst her og som i større grad rammer borteboende elever er i samspill med andre både risiko og beskyttende faktorer på individ og systemnivå. Undersøkelsen viser at de ikke i seg selv reduserer elevens sjanser for gjennomføring av videregående utdanning

5 Oppsummering

Drøftingen av resultatene har vist at det finnes sammenhenger mellom videregående skoleelevers bosituasjon og hvor godt de trives sosialt. De borteboende elevene rapporterte om at de oftere føler seg ensomme enn de elevene som bor hjemme. Denne gruppen har også større risiko for å ha mindre sosial støtte i kraft av at de har færre nære venner på skolen. Flyttingen i seg selv og pendling mellom bosted også kan forringe stabiliteten i ens sosiale nettverk. Imidlertid er det å være borteboer bare som én mulig risikofaktor å regne, og vil ikke nødvendigvis føre til negative konsekvenser for elevens sosiale trivsel. Vi har også sett at det er signifikant sammenheng mellom elevens sosiale trivsel og tanker om å slutte på videregående skole. Slik kan det sies at borteboende elever er særlig sårbare for forhold som har betydning hvor godt en trives sosialt, og som igjen har sammenheng med tanker om å avbryte skoleløpet. Med slik kunnskap om at borteboende elever er særlig disponert for faktorer som kan føre til tanker om å slutte på videregående skole har skolen og øvrige instanser både mulighet til og ansvar for å tilrettelegge for et bedre miljø elevene kan trives i.

5.1.1 Kan resultatet overføres til en større populasjon?

Å undersøke sosiale fenomener ved bruk av survey krever at en reflekterer over metodens styrker og svakheter denne sammenheng. En metodisk svakhet er at rammene for surveyen spesielt med tanke på tid til besvaring og administrering av spørreskjemaet gjør at det ikke er naturlig å innhente mer informasjon enn det som regnes som nødvendig for å gjøre de planlagte analysene. En har ingen mulighet til å innhente ytterligere informanter senere. Sosial forskning er sammensatt, og det vil alltid være informasjon som mangler som kunne bidratt til forklaringer av fenomener.

I sammenheng med denne oppgaven er det en svakhet at metoden ikke gir rom for innhenting av informasjon som handler om hva faktorer som vennskap eller ensomhet betyr for den enkelte elev. Jeg har søkt å imøtekomme denne problematikken i tolkningen av resultatene, som jeg mener kan påvise mønster og tegninger av sosiale forholds betydning for trivsel og tanker om å slutte på videregående skole i utvalget. Dette er metodens styrke; i kraft av antall informanter kan en få et oversiktsbilde av situasjonen slik jeg i dette prosjektet ønsket å få vite noe om. De samme resultatene vil på den annen side også kunne miste betydning ved forsøk på tolkning i et enkeltmenneskelig perspektiv.

Som redegjort for kan utvalget i denne undersøkelsen betegnes som et bekvemmelighetsutvalg, hvilket vil si at det ikke er tilfeldig trukket. Dette begrenser mulighetene for generalisering av konklusjonene trukket av studien. Imidlertid inkluderer utvalget en relativt stor andel av populasjonen av elever som går videregående kurs 1 i Finnmark i skoleåret 2015/2016. Dette kan til dels veie opp for begrensningene utvalgsmetoden legger for generalisering. På den annen side er det elever ved to av ni videregående skoler i fylket som deltok i undersøkelsen, og en kan ikke se bort ifra at resultatene kan være knyttet til skolemiljømessige eller andre lokale forhold.

De mekanismene jeg har valgt å ta for meg i min undersøkelse kan sies å være av allmenn karakter. Om jeg hadde gjort undersøkelsen i en annen region eller et annet fylke ville resultatene trolig blitt annerledes, men de mekanismene som blir beskrevet vil være gjenkjennbare. Finnmark er et av fylkene som skiller seg som nevnt negativt ut når det kommer til frafall fra videregående skole. Årsakene til dette er utenfor min oppgave å forsøke å beskrive, men Finnmarks særegne posisjon som fylket med aller høyest frafallsprosent i seg selv antyder at det er bakenforliggende mekanismer som er spesielle for fylket som bidrar til økt risiko for at elever velger å avslutte sin skolegang. Dette maner til en forsiktighet i å generalisere undersøkelsens resultater ut over fylkets populasjon av elever ved sitt første år på videregående skole.

5.1.2 Refleksjoner om prosjektets bidrag til kunnskap om frafall i videregående skole

Resultatene viser at elever som ikke bor hjemme under videregående utdanning er mer sårbare for ikke å trives godt sosialt på skolen. Denne gruppens rapporterer å oftere føle seg ensom på skolen og på fritiden i ukedagene, samt å ha færre nære venner på skolen. Dette er faktorer som viser seg å bidra til hvor godt elevene trives sosialt på skolen, uten at de alene kan sies forklare eventuell mistrivsel. En tydelig konsekvens av å trives dårlig sosialt på skolen er at eleven oftere tenker på å slutte på videregående skole. Slik bidrar resultatene til å avdekke noen faktorer som har betydning for elevens tanker om å avslutte utdanningen.

Videre identifiseres de borteboende elevene som særlig sårbare for faktorer som indirekte har betydning for elevens tanker om å slutte på skolen. Dette peker mot prosjektets spesialpedagogiske relevans. Tidlig identifisering av grupper i situasjoner som gjør de mer sårbare for å streve med å finne seg til rette sosialt på skolen har betydning for å kunne

forebygge utvikling av en problematisk sosial situasjon for eleven. Det har ikke minst betydning for avdekking av sosial mistrivsel slik at en kan yte hjelp til eleven så tidlig som mulig på lavest mulig tiltaksnivå som skal og bør etterstrebes i spesialpedagogisk praksis. Når vi også ser at konsekvensene av sosial mistrivsel kan være at eleven oftere tenker på å slutte på videregående skole belyses prosjektets utdanningspolitiske og samfunnsøkonomisk relevans i tillegg til de som oftest negative konsekvensene det har for den enkelte ungdom.

Jeg velger å skrive at å slutte på videregående skole «som oftest» har negative konsekvenser for den enkelte. Såfremt ikke andelen unge med sosiale problemer som arbeidsledighet (som kan knyttes til ikke bestått videregående utdanning) gjenspeiler den andelen som ikke fullfører videregående skole er det klart at dette ikke er til hinder for suksess i arbeid og samfunnsliv for alle. Dette tenker jeg er en viktig dimensjon å ha med seg i diskusjonene rundt temaet uten å undervurdere de negative konsekvensene høyt frafall fra videregående skole har. Jeg oppfatter at det i vårt samfunn, via blant annet politikk og media er stort trykk mot viktigheten av å gjennomføre videregående skole. Kanskje bidrar dette til et generelt inntrykk i samfunnet at videregående utdanning er grunnleggende nødvendig, nærmest en betingelse, for å lykkes i voksenlivet. Et slikt ensidig fokus på nødvendigheten av videregående utdanning er i et inkluderende og anerkjennende perspektiv problematisk med tanke på den store andelen som ikke fullfører videregående utdanning innen fem år.

Jeg vil med andre ord avslutte dette prosjektet med å peke på viktigheten av å anerkjenne også den relativt store gruppen av ungdommer som av ulike grunner ikke velger å fullføre videregående skole. Denne gruppen inkluderer unge og senere voksne med kompetanse som bidrar til samfunnet på tross av valget som ble tatt da de sluttet på skolen før fullført videregående utdanning.

Litteraturliste

- Barstad, A. (2004, 11.). *Få isolerte, men mange er plaget av ensomhet*. Hentet fra <http://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/faa-isolerte-men-mange-er-plaget-av-ensomhet>
- Barstad, A., & Sandnes, T. (2010, 05.). *Velferd i endring*. Hentet fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/velferd-i-endring>
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet* (oversatt av F. Wiik). Bergen: Fagbokforlaget. (Originalutgaven utgitt i 1966).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts og London, England: Harvard University press.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. & Schiefloe, P. M. (2007). *Sosial landskap og sosial kapital. Innføring i nettverkstenkning* (2. Opl.). Oslo: Universitetsforlaget.
- de Vaus, D. (2002). *Surveys in social research*. London: Routledge.
- de Vaus, D. (2014). *Surveys in Social Research*. New York, Oxon: Routledge.
- Erikson, E. H. (1971). *Identitet, ungdom og kriser*. København: Hans Reitzels forlag AS.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2000). *Barne-og ungdomspsykologi* (4 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, vol 59 (02) s. 117-142. http://www.jstor.org/stable/1170412?seq=1#page_scan_tab_contents
- Folkehelseinstituttet. (2010). *Folkehelse rapport 2010*. Hentet fra http://www.fhi.no/eway/default.aspx?&Main_6157=6261:0:25,5532&MainContent_6261=6649:0:25,5535&List_6314=6327:0:25,5535&Content_6649=6259:84163::0:6340:1::0:0
- Frostad, P., & Mjaavatn, P. E. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*. 114. s. 47-55.

- Frostad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatn, P. E. (2014, 06 05). Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, ss. 110-122.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fyrand, L. (2005). *Sosialt nettverk. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glavin, P. & Lindbäck, S.O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, L.M. (2006). Urie Bronfenbrenner: *En økologisk utviklingsmodell*. I L.M.Gulbrandsen, *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver* (s. 50-71). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet. (2015, 06). *Trivsel i skolen*. Hentet fra helsedirektoratet.no: <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf>
- Holand, A. (2006). Spørreskjema. I K. Fuglseth, & K. Skogen, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (ss. 132-143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Kleven, T. A. (2002). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (ss. 61-83). Oslo: Unipub AS.
- Lange, B., & Slagsvold, M. (2003). *Venner for harde livet*. Oslo: Aschehoug.
- Lie, I., Bjerklund, M., Ness, C., Nygård, V., & Rønbeck, A. E. (2009). *Bortvalg og gjennomstrømning i videregående skole i Finnmark. Analyser av årsaker og gjennomgang av tiltak*. (NORUT Rapport 05:2009) Hentet fra http://norut.no/sites/norut.no/files/static_files/content/download/4322632/8789446/NorutAltaRapport2009_5_BortvalgVgsFinnmark.pdf
- Markussen, E. (2011). Frafall i videregående opplæring - i Norge og andre land. *Bedre skole 2011* (2), s 10-15. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_1_11/BS_1-11_Markussen.pdf
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B., & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse*. (NIFU Rapport 2008:13) Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2008-13.pdf>
- Markussen, E., Lødding, B., & Holen, S. (2012). *De' hær e'kke nokka for mæ. Om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010/2011*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. C. W. Morris (red.) Chicago og London: The University of Chicago press.
- Nilsson, B. (2007). *Ensomhet. Psykisk lidelse og hermeneutisk omsorg*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Normann, T. M. (2010, 3. mai). *Uførhet er mer enn bare helse*. Hentet fra <https://www.ssb.no/helse/artikler-og-publikasjoner/uforhet-er-mer-enn-bare-helse>
- Næss, S. (2001). *Livskvalitet som psykisk velvære*. (NOVA Rapport 2001:03) Hentet fra http://www.nova.no/asset/2749/1/2749_1.pdf
- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual*. Berkshire: McGraw Hill.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2015). *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2009-2014*. Hentet fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2015-06-04>.
- Suldo, S. M., Huebner, E. S., Friedrich, A. A., & Gilman, R. (2009). Life satisfaction. I R. H. Gilman, & M. J. Furlong, *Handbook of positive psychology in schools* (s. 27-35). New York: Routledge.
- Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (s. 151-169). Oslo, Cappelen Damm AS
- Tinto, V. (1993). *Leaving college, 2. oppl.* Chicago og London: The University of Chicago Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Elevundersøkelsen 2015/2016*. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaaende-skole/laeringsmiljoe/elevundersokelsen/nasjonalt?enhetsid=00&vurderingsomrade=6&underomrade=48&skoletype=1&skoletypemenuid=1&sammenstilling=1>
- Wentzel, K., Baker, S., & Russell, S. (2009). Peer Relationship and Positive Adjustment at School. I R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong, *Handbook of positive psychology in schools* (ss. 229-243). New York: Routledge.

Vedlegg 1 Resultat av meldeplikttest, NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

RESULTAT AV MELDEPLIKTTEST: IKKE MELDEPLIKTIG

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.) - via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste) - eller via gjentakelige ansikter s.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtalkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern

Auditingskontor / District Office

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHØM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7490 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. legne.svar@ntnu.no
BIRMINGHAM NSD, Universitetet i Birmingham, 9037 Birmn. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@uob.ac.uk

Vedlegg 2 Spørreskjema med forsideark

Spørreundersøkelse for masterprosjekt, Universitetet i Oslo.

Hei!

Denne undersøkelsen handler som hvor godt elevene på videregående skoler i Finnmark trives sosialt. Undersøkelsen gjøres blant alle VG1 elever på to videregående skoler og er fullstendig anonym. Det vil si at besvarelsene aldri vil kunne spores opp til hvilken elev, klasse eller skole den kommer fra.

Spørsmålene handler om ulike sider av det å trives sosialt og om tanker om å slutte på videregående skole.

Det er 16 spørsmål å besvare, og du krysser av for et svaralternativ per spørsmål. Om du skriver feil, bare skrot det ut og sett kryss i ny rute. Det er rutene med kryss i som teller.

Undersøkelsen tar rundt ti minutter. Husk at det er frivillig å delta i undersøkelsen, og du kan velge å trekke deg når som helst.

Om du er usikker på hva som menes med et spørsmål må du gjerne spørre meg.

Tusen takk for at du svarer! Resultatene vil publiseres i en masteroppgave utgitt ved Universitetet i Oslo.

Eli Salmi Seipæjærvi

1: Kjønn: Jente ☐ Gutt ☐

2: Jeg har flyttet hjemmefra for å gå på VGS: Ja * ☐ Nei ☐

***3: Om du krysset av for at du har flyttet hjemmefra, hvordan bor du?**

På hybelhus ☐

I egen hybel/leilighet alene ☐

I egen hybel/leilighet som deles med andre ☐

Hos slektninger ☐

4. Hvor mange dager i uka deltar du på organiserte fritidsaktiviteter (som idrett, teater, kor, fritidsklubb og lignende)?

0 dager	1 dag	2 dager	3 dager	4 dager	5 dager	6 dager	7 dager
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Hvor mange dager i uka er du sammen med venner på fritiden utenom organiserte aktiviteter?

0 dager	1 dag	2 dager	3 dager	4 dager	5 dager	6 dager	7 dager
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Hvor mange regner du som nære venner du kan betro deg til?

0	1	2	3	4	5	6 eller flere
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Hvor mange av disse nære vennene går på skolen din?

0	1	2	3	4	5	6 eller flere
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Hvordan vil du si at du trives sosialt på skolen?

Trives dårlig Kunne vært bedre Trives bra Trives veldig bra

☐☐☐☐

9. Føler du deg noen ganger ensom i skoletiden for eksempel i friminutt?

Ofte Noen ganger Ikke vanligvis Sjelden Aldri

☐☐☐☐☐

10. Føler du deg ensom på fritiden i ukedagene?

Ofte Noen ganger Ikke vanligvis Sjelden Aldri

☐☐☐☐☐

11. Føler du deg ensom i helgene?

Ofte Noen ganger Ikke vanligvis Sjelden Aldri

☐☐☐☐☐

12. Har du noen gang vurdert å bytte studieretning?

Aldri Noen ganger * Ofte*

☐☐☐

***13. Om du krysset av for *Noen ganger* eller *Ofte* på spørsmål 12, kryss av hva du mener er hovedårsak til dette:**

☐ Faglige årsaker (Ikke om forventet, for vanskelig, for kjedelig etc)

☐ Sosiale årsaker (trives ikke sosialt på skolen eller i klassen)

☐ Andre årsaker _____

14. Har du noen gang vurdert å slutte helt på videregående skole?

Aldri Noen ganger * Ofte*

☐☐☐

***15. Om du krysset av for *Noen ganger* eller *Ofte* på spørsmål 14, kryss av hva du mener er hovedårsak til dette:**

☐

Faglige årsaker (Ikke om forventet, for vanskelig, for kjedelig etc)

☐

Sosiale årsaker (trives ikke sosialt på skolen eller i klassen)

☐

Andre årsaker _____

16. Hvor viktig er det for deg å fullføre videregående skole?

Ikke viktig Litt viktig Ganske viktig Veldig viktig

☐☐☐☐

Om du har noen kommentarer til undersøkelsen eller til noen av spørsmålene, kan du gjerne skrive de er her:

Tusen takk for at du tok deg tid til å besvare!