

Anette Ege

Fra elev til lærling

En kvantitativ studie om endringer i elevenes indre motivasjon, selvoppfatning og tanker om framtiden, fra skole til læretid

Masteroppgave i Utdanning og Oppvekst

Veileder: Per Egil Mjaavatn

Trondheim, desember 2018

Anette Ege

Fra elev til lærling

En kvantitativ studie om endringer i elevenes indre motivasjon, selvoppfatning og tanker om framtiden, fra skole til læretid

Masteroppgave i Utdanning og Oppvekst
Veileder: Per Egil Mjaavatn
Trondheim, desember 2018

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

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvorvidt lærlingene, i overgangen fra vg2 til læretiden, opplever endringer knyttet til selvoppfatning, indre motivasjon og hvordan de orienterer seg mot framtiden. Resultatene mine tyder på at den indre motivasjonen får seg et stort løft fra vg2 til læretiden. Videre synes kjønn å ha særlig betydning for selvoppfatning, og da spesielt for selvverd. Disse funnene støttes i stor grad av tidligere forskning. Resultatene mine tyder på at det er jentene som i størst grad opplever positive endringer etter å ha blitt lærlinger.

Det kvantitative materialet som er brukt i min studie har jeg fått tilgang til gjennom forskningsprosjektet «Livet i skolen», et samarbeidsprosjekt mellom NTNU og Trøndelag fylkeskommune. Utvalget er å regne som et bekvemmelighetsutvalg hvor 13 videregående skoler i den sørlige delen av Trøndelag har deltatt i prosjektet.

Ulike statistiske analyser er benyttet for å kunne besvare problemstillingen min. Analysene startet med å undersøke de sammensatte målenes dimensjonalitet og intern konsistens gjennom faktoranalyse og beregning av Chronbachs alfa. Videre har jeg foretatt ulike t-tester for å se på endringer mellom kjønn og endringer fra vg2 til vg3/læretiden. Enveis variansanalyse er benyttet for å se på forskjeller mellom lærlingene, elever på studiespesialisering og elever som går vg3 yrkesfag i skolen.

De kvantitative funnene er forsøkt forklart gjennom det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for studien, samt ulike kvalitative funn som ble gjort i prosjektet om kvalitet i fag- og yrkesopplæringen, ledet av Norsk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) i perioden 2012-2015.

Forord

Tema for masteroppgaven min har vært av genuin interesse for mitt daglige virke som lærer på yrkesfag. Dette har bidratt til at jeg har opplevd prosessen med å skrive denne oppgaven som både givende og nyttig. Videre har det følt som et privilegium å få sitte i egen boble og fordype meg i spennende fagstoff, og få tenke lange tanker uten å bli forstyrret. Det blir det nemlig sjelden anledning til i en travel lærerhverdag.

En viktig årsak til at skriveprosessen har vært en så positiv opplevelse for meg skal tilskrives veilederen min, førsteamanuensis ved NTNU, Per Egil Mjaavatn. Det har vært så hyggelig å samarbeide med deg. Du har vist meg tillit og formidlet stor tro på meg fra første stund. Jeg har gått rakrygget og ytterligere motivert ut fra hvert eneste veiledningsmøte. Tusen takk!

Jeg er takknemlig for at jeg fikk tilgang til datamaterialet som var samlet inn gjennom forskningsprosjektet «Livet i skolen». Det gav meg en «flying start» på oppgaven. Tusen takk, Per Egil og Per Frostad.

Jeg vil også rette en stor takk til alle elevene jeg har vært så heldig å få jobbe med gjennom de seks årene jeg til nå har praktisert som lærer. Det er i møte med dere at inspirasjonen til videre profesjonell utvikling oppstår.

Samboeren min, Roar Husby, fortjener også en takk. Uten en felles holdning om at vi er et team, ville det ikke vært mulig for meg å sette av dette halvåret som heltidsstudent. En inspirasjons- og motivasjonskilde er også, uten tvil, jentene mine, Sofie og Emma Christine. Ønsket om å få tilbringe mest mulig tid sammen med dere har bidratt til en målrettet og effektiv arbeidsprosess.

Trondheim, 4. desember 2018

Anette Ege

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Formålet med studien	2
1.3 Problemstilling, avgrensning og avklaring	3
1.3.1 Yrkesfaglig studieretning og lærlingordningen	3
1.4 Studiens oppbygging	4
2.0 Teori	5
2.1 Indre motivasjon	5
2.2 Selvoppfatning	7
2.2.1 «Self-esteem»	8
2.2.2 Symbolsk interaksjonisme og selvvurdering	9
2.2.3 Flerdimensjonal, hierarkisk selvvurdering	9
2.2.4 Selvverd	10
2.2.5 Selvvurdering av kompetanse	10
2.2.6 Sosial selvoppfatning	10
2.2.7 «The truth about self-esteem»	11
2.3 Tanker om fremtiden/ «Future orientation»	12
2.4 Forskjell mellom skole- og læretid	13
2.5 Bakgrunnsvariabler	15
3.0 Metode	17
3.1 Vitenskapsfilosofisk standpunkt	17
3.2 Forskningsprosessen	18
3.3 Kvantitativ metode	18
3.3.1 Datainnsamling og registrering	18
3.3.2 Utvalg og populasjon	19
3.3.3 Representativitetsanalyse	21
3.3.4 Spørreskjema og måleinstrument	21
3.3.5 Mulige målefeil	22
3.4 Statistiske analyser	23
3.4.1 Kvalitetssikring av de sammensatte målene	23
3.5 Utvalgte variabler	25
3.5.1 Tanker om fremtiden/ «Future orientation»	25
3.5.2 Indre motivasjon	25
3.5.3 Selvvurdering av kompetanse	26
3.5.4 Selvverd	26

3.5.5 Sosial selvoppfatning	27
3.5.6 Bakgrunnsvariabler	27
3.6 Missing data	27
3.7 Etske refleksjoner	27
4.0 Resultater	29
4.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål	29
4.2. Fordeling av forekomst på indikatornivå.....	29
4.2.1 Fordeling på variabelen «future orientation».....	29
4.2.2 Fordeling på variabelen «indre motivasjon».....	30
4.2.3 Fordeling på variabelen «selvvurdering av kompetanse».....	30
4.2.4 Fordeling på variabelen «selvverd».....	31
4.2.5 Fordeling på variabelen «sosial selvoppfatning».....	31
4.3 Endringer i variablene fra vg2 til lære	32
4.3.1 Forskjeller mellom gutter og jenter	32
4.4 Tilsvarende tall fra studiespesialisering og yrkesfag i skole.....	34
4.4.1 Studiespesialisering	34
4.4.2 Yrkesfag i skole.....	35
4.5 Forskjeller mellom studiespesialisering, yrkesfag/lære og yrkesfag i skole.....	37
4.5.1 Forskjeller mellom studiespesialisering, yrkesfag/lære og yrkesfag i skole for jenter.....	37
4.5.2 Forskjeller mellom studiespesialisering, yrkesfag/lære og yrkesfag i skolen for gutter	38
4.6 Oppsummering av situasjonen for lærlingene, elevene på studiespesialisering og for elevene som går yrkesfag i skole.....	39
4.7 Oppsummering av situasjonen gruppene seg imellom.....	40
5.0 Drøfting	41
5.1 Endring i indre motivasjon.....	41
5.2 Endring i selvoppfatning.....	43
5.2.1 Endring i selvvurdering av kompetanse og sosial selvoppfatning.....	44
5.2.2 Endring i selvverd	45
5.3 Endring i tanker om framtiden	48
5.4 Oppsummering	49
6.0 Veien videre og avsluttende kommentarer.....	51
6.1 Veien videre.....	51
6.2 Avsluttende kommentarer	51
7.0 Referanseliste	53
Vedlegg	59

1.0 Introduksjon

I denne introduksjonen vil jeg gjøre rede for bakgrunnen for valg av tema for masteroppgaven, studiens formål og problemstilling, samt en kort gjennomgang av yrkesfaglig studieretning og lærlingeordningen. Til slutt presenteres studiens oppbygging.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som lærer på yrkesfag i videregående skole har jeg flere ganger vært tett på elever som sliter med å håndtere skolehverdagen. Opplevelse av skolen som lite meningsfull, svak tiltro til egen kompetanse, bekymringer for framtiden, stress og depresjoner har vært noe av det som har gått igjen hos disse elevene. Med iherdig jobbing sammen med kolleger har vi i de fleste tilfeller lyktes med å få elevene gjennom vg1 og vg2 slik at de kommer seg ut som lærling til ordinær tid. I noen få tilfeller har vi imidlertid, sammen med elev og foreldre, besluttet å starte læreløpet allerede etter vg1. Tanken vår ved begge typer av tilfeller er at elevene vil få det bedre med seg selv etter at de har kommet seg ut i arbeid.

At mange elever sliter på skolen, støttes i stor grad av Ungdata 2018. I rapporten kommer det fram at andelen selvrapporterte fysiske og psykiske helseplager har økt markant både for jenter og gutter de siste årene. Mindre framtidsoptimisme, lavere skoletrivsel og en økning i opplevd skolestress er tendenser som trekkes fram. To av tre elever rapporterer at de ofte kjeder seg på skolen, og flere elever enn tidligere gruer seg til å gå på skolen (Bakken, 2018).

Tall fra SSB viser dessuten at hele 40 % av de som hadde startet på yrkesfaglig utdanning i videregående skole i 2012 ikke hadde fullført innen 2017 (Statistisk sentralbyrå, 2018b).

Troen på at flere elever vil få det bedre med seg selv etter at de har kommet ut i læretid (videre omtalt som lære), baserer jeg blant annet på erfaringer jeg har gjort meg gjennom faget Yrkesfaglig Fordypning. Jeg har undervist i dette faget i seks år, både på vg1 og vg2. Yrkesfaglig Fordypning er et sentralt fag som går igjen på alle yrkesfaglige studieprogram. Faget skiller seg fra de andre skolefagene ved at det er praksis som er i sentrum. Elevene er gjerne i jobb en fast dag i uka, eller flere uker sammenhengende. Gjennom dette faget får elevene kjenne på hvordan det er å være en del av et arbeidsmiljø, og de får prøvd hvordan det er å jobbe med skolefagene i praksis, i «det virkelige liv». Erfaringen som jeg og flere av mine kolleger har, er at mange elever blomstrer i disse periodene. Vi lærere oppdager gjerne nye sider ved elevene, samtidig som elevene opplever å få brukt seg selv på en annen måte, og føler seg verdsatt på flere eller andre områder enn på skolen. Oppgavene som møter dem i jobb er

ofte veldig konkrete, og det blir tydelig for elevene hvorfor de skal utføre dem. Mestringsopplevelsene synes å være mer genuine enn mestringsopplevelsene elevene har i klasserommet.

Den gjennomsnittlige skolehverdagen til yrkesfagelever preges imidlertid av tradisjonell klasseromsundervisning og jevnlig tester med påfølgende karakterer på hvor godt elevene har prestert. Å gjøre det godt på prøver blir dermed viktig for de fleste elevene, og mange rangerer seg selv ut fra hvor godt de presterer i forhold til medelevene sine.

Overgangen fra vg2 til lære innebærer et markant miljøskifte for ungdommene. Fra å være elev blant nesten utelukkende jevngamle på skolen, vil lærlingene ofte være en del av et aldersmessig mer heterogent miljø. Fokuset på å få gode karakterer på prøver byttes gjerne ut med det å være en god kollega og å opptre serviceinnstilt overfor kunder. I tillegg preges gjerne arbeidsdagene som lærling av konkrete oppgaver, der både meningen med og resultatet av arbeidet kommer tydelig fram for lærlingen.

1.2 Formålet med studien

Formålet med studien er først og fremst å undersøke hvorvidt elever på yrkesfag opplever endring i indre motivasjon, selvoppfatning og tanker om framtiden etter at de har vært en stund i lære. Positive funn kan indikere at det er vel verdt innsatsen når man opplever å bruke mye ressurser på å hjelpe elevene fram til et lærlingeløp. En viktig kilde til motivasjon for meg som lærer er nemlig det å tro på at arbeidet mitt er viktig for elevenes framtid, og at det tjener samfunnsøkonomiske interesser.

Videre kan positive endringer i disse variablene tyde på at det for en del elever er et poeng å komme seg ut i jobb på et tidligere tidspunkt enn det som gjelder for et ordinært løp. Jeg har selv vært med på å sende elever ut i jobb allerede etter vg1 i håp om at de skal få det bedre der enn på skolen. Min erfaring er at det å sende elevene ut som lærling før de har avsluttet vg2 blir ansett som aller siste utvei etter at flere andre tiltak er forsøkt, og dermed blir sett på som en mindre ønsket løsning. Teorien min har likevel vært, og er, at mange ungdommer vil kunne oppleve hverdagen som mer meningsfull når de er i jobb enn når de sitter på skolebenken.

Et annet formål med denne studien blir dermed å sette søkelyset på alternative opplæringsløp for elevene. Kanskje er færre år på skolebenken og lengre lærlingetid et bedre alternativ for enkelte elever? Jeg håper dessuten at studien kan være et lite bidrag inn i debatten om hvorvidt man skal tilby et 11. ungdomsskoleår for elever med svakt faglig grunnlag etter 10. klasse på ungdomsskolen (Fjeld, Rørslett, & Larsen, 2018; Suvatne, 2018).

1.3 Problemstilling, avgrensning og avklaring

Problemstillingen min vil være som følger: «*I hvilken grad fører overgangen fra vg2 til lære til endringer i elevenes selvoppfatning, indre motivasjon og tanker om framtiden?*»

Masteroppgaven min er knyttet til prosjektet «Livet i skolen», et samarbeidsprosjekt mellom Trøndelag fylke og NTNU (Frostad & Mjaavatt, 2018; Mjaavatt & Frostad, 2018). Prosjektet ønsker blant annet å rette søkelyset mot prosessen som elever gjennomgår når de vurderer å droppe ut av videregående skole. I studien min har jeg benyttet meg av et foreliggende datamateriale som er samlet inn gjennom dette prosjektet. Det kvantitative materialet har gitt meg mulighet til ikke bare å undersøke endringer for utvalgte variabler fra vg2 yrkesfag til lære, men også endringer for samme variabler for elever som går vg3 yrkesfag i skolen og elever som går på studiespesialisering. Hovedfokuset mitt vil ligge på lærlingene. Det betyr at analyser og kommentar knyttet til elevene som går vg3 yrkesfag i skolen og elevene på studiespesialisering hovedsakelig gjøres for å belyse situasjonen til lærlingene bedre. Dermed vil en del av mine funn knyttet til elevene på vg3 yrkesfag i skolen og studiespesialisering ikke bli kommentert i dybden.

Jeg har i tillegg valgt å se på forskjeller mellom kjønn, og endringer i kjønnsforskjeller knyttet til studiens utvalgte variabler, fra vg2 til læretiden.

Resultatene mine vil ikke kunne si noe om kausalitet. Jeg vil likevel forsøke å forklare de funnene jeg gjør ved hjelp av studiens teoretiske rammeverk og relevant forskning.

1.3.1 Yrkesfaglig studieretning og lærlingordningen

Yrkesrettet videregående opplæring har siden 1994 bestått av to år på skolen og to år i lære for å oppnå fagbrev. Før den tid var ungdommers muligheter inn i arbeidslivet tredelt: Man kunne starte direkte som lærling etter ungdomsskolen, man kunne søke jobb som ufaglært og få nødvendig opplæring i bedriften, eller man kunne komme inn via yrkesskole som var en blanding av praktisk og teoretisk opplæring i skole (Høst, 2016).

En viktig begrunnelse for lærlingeordningen var at mange ungdommer så ut til å få økt motivasjon for opplæring gjennom å bli lærlinger. De fikk en effektiv læringsprosess, og sosialisering til arbeidslivet. Av ulike årsaker ble det bestemt to år på skolebenken før lære. Dette betydde for alle praktiske formål to års forlenget obligatorisk skole utover ungdomsskolen. Ikke bare ble det oppfattet som en rett for ungdommen, men nesten en plikt til videre skolegang etter ungdomsskolen. Å komme seg direkte ut i lære etter ungdomsskolen krevde nå en vurdering i pedagogisk-psykologisk tjeneste (Høst, 2016).

Avvik fra den «normale» ruten følger ofte med seg stigma. Å gå alternative veier kobles gjerne til problematferd. Etter Reform 94 erfarte man at rundt halvparten av elevene hadde utfordringer med å komme seg gjennom dette skoleløpet, og særlig de to første årene virket å være problematiske for mange. Dermed faller en del av før de i det hele tatt kommer seg ut i lære (Høst, 2016).

Det kan imidlertid tenkes at en annen organisering av opplæringsløpet vil kunne bidra til at mange av de som ikke gjennomfører i dag, likevel kunne gjennomført. Studier har vist at arbeidsrelatert praksis, og da særlig praksis ute i bedrift, skaper sterk motivasjon hos mange yrkesorienterte ungdommer (Høst, Skålholt, Nore & Tønder, 2012).

Ikke alle elever lykkes i å få læreplass. Som et alternativ tilbys vg3 yrkesfag i skolen for disse elevene. Lærlingetiden på to år byttes da ut med ett år i skolen. Selv om også dette skoleåret inneholder en del praksis, anses gjerne denne veien til fagbrevet som mindre optimal sammenlignet med et lærlingeløp med to års praksis (Stortinget, 2012).

1.4 Studiens oppbygging

Denne masteroppgaven er delt inn i seks kapitler. I kapittel 1 ble det gjort rede for bakgrunnen for valg av tema, formålet med studien, problemstilling og avgrensning av oppgaven, samt en kort presentasjon av yrkesfaglig studieretning og lærlingeordningen. I kapittel 2 presenteres studiens teoretiske rammeverk, samt relevant forskning. Kapittel 3 tar for seg studiens vitenskapsfilosofiske standpunkt og metodiske valg. Det redegjøres for valgt forskningsstrategi og design, arbeidet med datainnsamlingen, analysemetoder og kvalitetssikring av forskningsprosessen. Studiens begrensninger og mulige målefeil gjennomgås her. Til slutt i kapitlet presenteres etiske refleksjoner knyttet til min rolle som forsker i dette prosjektet. I kapittel 4 presenteres resultatene av de statistiske analysene som ble utført. Disse funnene drøftes så i kapittel 5, i lys av teori og forskning som ble presentert i kapittel 2. I siste kapittel diskuteres veien videre, og kapitlet rundes av med noen avsluttende kommentarer fra undertegnede.

2.0 Teori

Selv om man som forsker ønsker å etterleve idealet om objektivitet gjennom hele forskningsprosessen, må man likevel finne seg i å ta noen subjektive valg underveis. Hvilke teoretiske perspektiver man legger til grunn er et eksempel på slike valg.

I dette kapitlet presenteres studiens teoretiske rammeverk. Tolkningene og drøftingene som jeg gjør i kapittel 5 vil ta utgangspunkt i dette rammeverket.

2.1 Indre motivasjon

Edward L. Deci (1975) hevder at det spørsmålet som stilles oftest når det gjelder menneskelig atferd, er *hvorfor*? For eksempel *hvorfor* yter Ola enorm innsats på fotballtrening, men forholder seg passivt i klasserommet? Hvorfor blomstrer Lise når hun er utplassert i praksis, men viser motstand og uvilje når det kommer til oppgaver i matematikktimene? Svarene er ofte å finne innenfor feltet som omhandler *motivasjon* (ibid.).

Motivasjon kommer fra det latinske ordet *movere* og betyr å bevege (Deci & Ryan, 2002). Det har vært foreslått mange definisjoner på begrepet motivasjon, og flere teoretikere har vært uenige i hva som karakteriserer motivasjon, og hva som gjør at den opprettholdes.

Blant de mest sentrale motivasjonsteorier finner vi *selvbestemmelsesteorien* (SDT) til Deci og Ryan (Deci & Ryan, 1985). Teorien bygger på ideen om at mennesket er aktivt og undersøkende i det sosiale og fysiske miljøet det befinner seg i, og at menneskets handlinger initieres av ulike psykologiske behov (Deci & Ryan, 2000b). Deci & Ryan (1985) understreker likevel at mennesket er sårbart i møte med kreftene i omgivelsene, og viser for eksempel til at mennesker under visse betingelser kan utvikle seg til å bli mer psykologisk rigide og passive.

Selvbestemmelsesteorien skiller mellom ulike typer av motivasjon etter hva som er grunnene eller målene for en handling. Den mest grunnleggende forskjellen gjør Deci & Ryan mellom indre motivasjon og ytre motivasjon. Indre motivasjon refererer til handlinger som utføres fordi de er iboende interessante og tilfredsstillende i seg selv. Ytre motivasjon sikter til handlinger som utføres som følge av en eller annen ytre påvirkning. Deci & Ryan (2000a) graderer ytre motivasjon etter hvor selvbestemt handlingen er. Elever kan for eksempel utføre handlinger med motvilje, og kun for å oppnå en bestemt belønning eller for å unngå straff. Alternativt kan elevene utføre handlinger fordi de har akseptert verdien eller nytten av aktiviteten. I sistnevnte tilfelle oppleves handlingen som selvbestemt, og aktiviteten krever derfor ikke noen, eller lite ytre forsterkning for å opprettholdes. Deci og Ryan (2000a) omtaler dette som selvbestemt/autonom ytre motivasjon.

Forskning har vist at kvaliteten på erfaringen/læringen og ytelsen kan være svært forskjellig alt etter om handlingen utføres av indre motiverte grunner – eller av eksterne grunner (Deci & Ryan, 2000a). Fordi indre motivasjon resulterer i høy kvalitet på læringen og mer kreativitet, er det viktig å være klar over hvilke faktorer og krefter som fremmer eller som undergraver indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000a). Deci & Ryan mener at det er tre grunnleggende psykologiske behov som må være tilfredsstillt for å at et individ skal føle seg indre motivert. Disse er behovet for selvbestemmelse/autonomi, kompetanse og tilhørighet.

Av behovene selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet legger Deci og Ryan størst vekt på selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2000b). Behovet for selvbestemmelse støttes av forskning som viser at mennesker har behov for å være autonome, og engasjere seg i aktiviteter av egen vilje og lyst (Schunk, Meece & Pintrich, 2014). Deci & Ryan (2000b) hevder at mens opplevelse av å være kompetent er viktig for alle typer motivasjon, så må opplevelse av selvbestemmelse være til stede for at personen skal føle seg indre motivert (ibid.). Deci & Ryan (1985) viser til flere eksperimentelle studier som konkluderer med at ytre kontrollfaktorer, enten det er eksterne evalueringer, belønninger eller straff, bidrar til å undergrave den indre motivasjonen hos individet. Behovet for å føle tilhørighet vies noe mindre oppmerksomhet av forfatterne, men trekkes likevel fram som en faktor som kan bidra til å fremme indre motivasjon.

Som en under teori til selvbestemmelsesteorien, lanserte Deci & Ryan (1985; Deci & Ryan 2000a) *Cognitive Evaluation Theory* (CET). Teorien tar blant annet for seg faktorer i det sosiale miljøet som påvirker den indre motivasjonen. Teorien tar utgangspunkt i at det først og fremst er individet selv, dets opplevelser og tolkninger, som er avgjørende for om omgivelsene oppfattes som kontrollerende eller ikke. Positive tilbakemeldinger i et miljø som oppleves ikke-kontrollerende ser ut til å fremme indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Tilbakemeldingene vil da oppleves som informerende, og vil kunne bidra til økt opplevelse av kompetanse og autonomi (ibid.). Belønninger, tidsfrister og overvåking vil som oftest hemme den indre motivasjonen, ettersom dette er faktorer som vanligvis oppleves som kontrollerende.

Deci & Ryan (2000a) understreker imidlertid at indre motivasjon kun oppstår ved aktiviteter som oppleves som iboende interessante for individet. Etter tidlig barndom øker de sosiale kravene og forventningene til at individet skal ta ansvar for oppgaver som ikke bare oppleves som iboende interessante og lystbetonte. Dermed innskrenkes mulighetene til å engasjere seg av indre motiverte grunner. I skolen vises dette ved at den indre motivasjonen blir svakere for hvert år som går (ibid.).

I selvbestemmelsesteorien fremheves betydningen av å legge til rette for at viktige verdier og regler internaliseres hos individet, slik at de oppleves som sine egne. Slik internalisering av verdier og regler fremmes ved at nettopp behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet imøtekommes (Deci & Ryan, 2000a). Jo mer internalisert verdien knyttet til en handling er, desto bedre vil individet utføre aktiviteten, og jo mer positive opplevelser av seg selv vil individet ha. Internalisering av verdier og regulering av atferd går gjerne lettere for seg jo mer kognitivt utviklet et individ er (Ryan, 1995; Deci & Ryan, 2000a).

Oppsummert kan en si at den mest optimale formen for motivasjon er indre motivasjon. Dersom en person føler seg indre motivert, trengs det ingen ytre forsterkning for å sette i gang eller opprettholde en aktivitet, og aktiviteten utføres fordi personen opplever tilfredsstillelse og glede ved aktiviteten i seg selv.

Omgivelsene kan enten fasilitere eller hemme indre motivasjon ved enten å støtte opp under eller undergrave behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000a). Flere studier viser at ytre kontroll hemmer indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Hvorvidt omgivelsene virker kontrollerende eller ikke, er imidlertid avhengig individets persepsjoner (ibid).

Indre motivasjon spiller en viktig rolle i menneskelig vekst og tilpasning. Blant annet er det funnet positive sammenhenger mellom opplevelse av autonomi og selvverd (Deci & Ryan, 1985).

2.2 Selvoppfatning

Selvoppfatning sikter til alt vi vet, tror og føler om oss selv (Rosenberg, 1979). En persons selvoppfatning reflekterer ikke nødvendigvis en persons objektive talenter og evner, eller hvordan personen blir vurdert av andre (Orth & Robins, 2014). God selvfølelse handler i stor grad om å føle seg «god nok», om å ha respekt og tillit til seg selv. Å verdsette seg selv betyr ikke at man føler seg overlegen andre, eller at man dyrker seg selv (Rosenberg, 1965).

Studier tyder på at vi har en tendens til å oppfatte oss selv mer positivt etter hvert som vi blir eldre. Den positive endringen starter vanligvis etter ungdomstiden og når en topp når vi runder cirka 50 år. Menn synes å ha et mer positivt syn på seg selv enn kvinner, selv om begge kjønn følger samme kurven i hvordan synet på seg selv endrer seg med alderen (Orth & Robins, 2014). Særlig opplevelsen av eget utseende synes å være et område hvor gutter skårer høyere enn jenter (Pliner, Chaiken, & Flett, 1990; Harter 1990). Jenter synes å være mer opptatt av utseende enn gutter, samtidig som jentene i større grad enn guttene blir mer misfornøyd med utseende

gjennom ungdomstiden (Harter, 1990). Kling, Hyde, Showers & Buswell (1999) fant i sin metaanalyse at kjønnsforskjellene i selvoppfatning var størst i alderen 15-18 år.

2.2.1 «Self-esteem»

Det er mange ord som knyttes til begrepet *selvoppfatning*. Selvfølelse, selvtillit, selvvurdering, selvverd og selvbilde, for å nevne noen. I den engelske fag-litteraturen snakkes det ofte om *self-esteem* eller global *self-esteem*. Self-esteem og global self-esteem brukes om hverandre, og tolkes forskjellig. Dermed blir det viktig å se nærmere på hva ulike forfattere legger i disse begrepene.

Self-esteem oversettes gjerne til *selvtillit* i engelsk-norske ordbøker. Self-esteem forstås imidlertid ofte som bredere enn vårt selvtillit-begrep. Mens vi gjerne knytter selvtillit til troen på egne evner, vil self-esteem ofte i tillegg omhandle en mer generell verdsettelse av seg selv som person. Dermed kan vi si at det overordnede begrepet self-esteem referer til vårt begrep *selvoppfatning*.

Begrepet self-esteem ble først introdusert av William James i 1890 (Rosenberg, 1979), og viser til følelsen en person har til seg selv. Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg (1995) skiller mellom to typer self-esteem, nemlig «global-self-esteem» og «specific self-esteem». Rosenberg m.fl. (1995) kobler «global self-esteem» til en persons overordnede positive eller negative holdning/syn på seg selv, og «specific self-esteem» til en persons vurdering av seg selv på spesifikke områder. En nærliggende oversettelse av «global self-esteem» vil være selvverd. «Specific self-esteem» kan for eksempel dreie seg om skolefaglig selvvurdering eller sosial selvvurdering.

Tafarodi & Milne (2002) bruker begrepet «global self-esteem» på lik linje som Rosenberg m.fl. (1995) bruker begrepet self-esteem. Tafarodi & Milne (2002) argumenterer for at «global self-esteem» består av to dimensjoner, nemlig det de kaller «self-liking» og «self-competence». Begrepene sikter til hvor godt man liker seg selv og hvordan man vurderer sin egen kompetanse. Dermed kan man koble «self-liking» med det Rosenberg m.fl. (1995) kaller «global self-esteem», og «self-competence» med «specific self-esteem». Det vil si at Tafarodi & Milne (2002) sine begrep «self-liking» og «self-competence» kan oversettes til henholdsvis selvverd og selvvurdering av kompetanse på ulike områder. Tafarodi og Milne (2002) hevder at på samme måte som et rektangels størrelse måles ut fra lengden og bredden av sidene, måles global self-esteem ut fra hvordan man vurderer egen kompetanse og hvor godt man liker seg selv (ibid.).

Også Mruk (2013) forholder seg til en slik to-faktor forståelse av self-esteem. Han diskuterer sammenhengen mellom selvverd og selvvurdering av kompetanse, og viktigheten begge disse faktorene sammen har for self-esteem.

2.2.2 Symbolsk interaksjonisme og selvvurdering

Innenfor «symbolsk interaksjonisme» er en sentral tese at vi danner vår oppfatning av oss selv gjennom indirekte persepsjon av andres vurderinger og oppfatninger av oss (Berg, Boglind, Leissner, Månson & Vårlund, 1975). Mead (1974) bruker betegnelsen *den generaliserte andre* om de verdier og normer som befinner seg i et miljø, og som vi etter hvert lærer oss å vurdere oss selv ut fra. En annen viktig kilde til utviklingen av en persons selvoppfatning, er *signifikante andre* (Gerth & Mills, 1969). Signifikante andre kan være foreldrene, venner, kolleger og lærere.

Særlig på skolen finnes det få absolutte kriterier på hva som er en god prestasjon. Dermed vil lærerens vurderinger og kommentarer være viktige kriterier som eleven måler seg ut fra.

Ifølge Festinger (1954) foretrekker vi dessuten å sammenligne oss selv med andre som er mest mulig lik oss selv med hensyn til alder, kjønn, erfaringer og så videre. En slik sammenligningsgruppe blir gjerne kalt referansegruppe. På skolen vil det ofte være klassen som er en elevs referansegruppe. Referansegruppen tjener som norm for vår selvvurdering.

2.2.3 Flerdimensjonal, hierarkisk selvvurdering

Shavelson, Hubner & Stanton (1976) lanserte ideen om en flerdimensjonal, hierarkisk selvvurdering. De hevdet at selvvurdering gjøres på mange områder, blant annet sosialt, fysisk, emosjonelt og skolefaglig. For eksempel vil den generelle skolefaglige selvvurderingen bygge på selvvurderingen i de forskjellige fagene, og videre vil selvvurderingen i ett bestemt fag basere seg på vurderinger gjort i konkrete situasjoner og oppgaver. Tanken er at jo lenger nede i hierarkiet selvvurderingen gjøres, jo mindre vil den ha å si for den overordnede selvvurderingen. Det vil si at selvvurderingen på et overordnet nivå forholder seg relativt stabilt, selv om den spesifikke selvvurderingen lenger nede i hierarkiet kan endre seg raskt som følge av nye erfaringer.

Shavelson m.fl. (1976) skiller mellom skolefaglig selvvurdering og ikke-skolefaglig selvvurdering, for eksempel sosial selvvurdering. Den mest generelle formen for selvvurdering kaller Shavelson m.fl. (1976) for «general self-concept», og svarer til det vi kaller selvverd.

Harter (1986;1989) fant at ungdommer gjerne vurderer sin egen kompetanse ut fra åtte forskjellige områder. Disse områdene omhandler skolefaglig selvvurdering, atletisk

selvvurdering, opplevelse av egen oppførsel, oppfatning av aksept blant venner, opplevelse av eget utseende, opplevelse av nære vennskap, vurdering av seg selv i kjærlighetslivet og karrieremessig selvvurdering.

2.2.4 Selvverd

Rosenberg m.fl. (1995) ser på selvrespekt og selvaksept som kjernen i global self-esteem, det vil si i selvverd. Rosenberg m.fl. (1995) hevder at områdespesifikke selvvurderinger vil kunne påvirke selvverdet dersom området for selvvurderingen anses viktig for personen. Dette følger av teorien om *psykologisk sentralitet*. Rosenberg (1979) hevder dessuten at en helt sentral kilde til selvverd er å føle at en er verdsatt av andre.

Studier har vist sterke sammenhenger mellom ulike negative følelser og lavt selvverd (ibid.). For eksempel er det funnet sterke sammenhenger mellom depresjon og selvverd. Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg (1989) fant at påvirkningen var toveis, men at depresjon syntes å påvirke selvverdet mer enn selvverdet påvirket depresjon. Harter (1993) fant dessuten at jo mer fornøyd barn og ungdom var med eget utseende, jo høyere selvverd.

2.2.5 Selvvurdering av kompetanse

Rosenberg m.fl. (1995) hevder at mens selvverd først og fremst kan knyttes opp mot en persons psykologiske velvære, vil spesifikk selvvurdering ha mer å si for en persons atferd. Jo mer spesifikk selvvurderingen er, jo sterkere kan selvvurderingen predikere senere atferd (ibid.). Rosenberg m.fl. (1995) sammenligner selvvurdering av kompetanse med Banduras teori om mestringsforventning. Forventningen om mestring baserer seg på tidligere erfaringer og utvikles gjennom optimale utfordringer (Bandura, 1986). Videre bruker Bandura begrepet «autentiske mestringserfaringer» når kriteriet for mestring er innebygd i aktiviteten, i motsetning til aktiviteter hvor man trenger andres vurderinger for å vite hvor godt man har prestert. Sistnevnte gjelder ofte for oppgaver på skolen. Eksempler på autentisk mestringserfaring kan være når man for eksempel klarer å holde seg på beina når man står på ski ned en bakke.

2.2.6 Sosial selvoppfatning

Sosial selvoppfatning kan sees på som oppfatningen et individ har av sine sosiale ferdigheter og kompetanse. Å være sosial kompetent dreier seg om evnen til å være i samspill med andre i ulike situasjoner. En annen måte å betrakte sosial selvoppfatning på, er at det først og fremst handler om følelsen av å være likt og akseptert av andre (Berndt og Burgdy, 1996). Marsh (1990) måler sosial selvoppfatning ut fra sistnevnte perspektiv. Videre bygger han sine målinger av selvoppfatning på Shavelson m.fl. (1976) sin hierarkiske modell. Marsh ser på

jevnalderrelasjonen som en sentral brikke for den sosiale selvoppfatningen, men antar at den sosiale selvoppfatningen blir mer differensiert jo eldre man blir. Dermed vil sosial selvoppfatning blant ungdom bestå av flere underkategorier enn hos yngre barn.

Tidligere studier tyder på at høy skåre på sosial selvoppfatning henger sammen med blant annet opplevelse av å være fysisk attraktiv (Harter, 1982; Marsh, Barnes, Cairns, & Tidman, 1984; Marsh & Gouvenet, 1989). Harter (1993) fant imidlertid en sterkere sammenheng mellom opplevelse av å være fysisk attraktiv og *selvverd*. Videre synes den sosiale selvoppfatningen å ha mer å si for den generelle selvoppfatningen, selvverdet, enn de fleste andre sider av selvoppfatningen (Berndt & Burgdy, 1996).

2.2.7 «The truth about self-esteem»

De fleste forskere og praktikere innenfor utdanningsfeltet har tradisjonelt sett hatt sterk tro på at elevenes selvoppfatning er viktig for deres motivasjon og atferd (Bong & Skaalvik, 2003). I artikkelen «The truth about self-esteem» tar imidlertid Alfie Kohn (1994) et kraftig oppgjør med det han mener er misforståelser, feiltolkninger og feilslutninger av begrepet self-esteem. For det første trekker han fram at forskningen er utført på en lite tilfredsstillende måte slik at det hele er problematisk allerede før tolkningene av dataene starter. Uheldige måter å operasjonalisere begrepet på gjør at man bør stille seg kritisk til troverdigheten knyttet til dataene, og for mange ulike måter å måle self-esteem på, gjør at det omtrent er umulig å sammenligne ulike forskningsresultater på dette feltet (ibid.). Kohn (1994) mener at en vanlig feilslutning som er blitt gjort av mange forskere, er å konkludere med årsakssammenheng mellom self-esteem og for eksempel høye akademiske prestasjoner, når det egentlig bare er snakk om korrelasjoner mellom variablene. Korrelasjoner sier nemlig ingenting om hva som forårsaker hva. Videre understreker han at de ulike korrelasjonene som er funnet mellom blant annet self-esteem og akademiske prestasjoner, og self-esteem og atferd er motstridende og svært svake (ibid.).

Kohn (1994) skriver videre at debatten rundt viktigheten av å styrke eller ikke styrke elevenes self-esteem ofte ender i polarisert form. Det vil si at man på den ene siden har de som har klokketro på at det å styrke elevenes self-esteem vil være avgjørende for atferd og læring, og de som mener det helt motsatte, nemlig at for mye fokus på at elevene skal føle seg bra vil bidra til narsissistiske, late og lite motiverte ungdommer. Kohn (1994) problematiserer altså det å støtte seg til forskningsresultatene som foreligger, og i tillegg er han svært skeptisk til begge ytterpunktene i debatten om self-esteem. Han er dessuten kritisk til ulike programmer som er blitt gjennomført på skoler for å øke elevenes self-esteem. Han hevder at elever neppe vil føle

det bedre med seg selv kun ved å gjenta strofer som «Jeg er spesiell...». I den andre enden gir han sterk kritikk til de som mener at fokuset i skolen utelukkende bør være på akademiske prestasjoner, og de som mener at elevene motiveres av å feile og å oppleve at de ikke er så flinke som de tror. Her argumenterer han ut fra motivasjonsteori. Selv mener Kohn at elevenes klassemiljø bør preges av varme og omsorg, medbestemmelse med fokus på fellesskapets beste, og utfordringer tilpasset den enkelte elev. Et slikt miljø vil legge til rette for at elevene kan ha det bra med seg selv, mener han. Kohn (1994) argumenterer ut fra Deci & Ryans selvbestemmelsesteori. Altså må behovene selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet imøtekommes dersom elevene skal ha det bra med seg selv. Dermed trekker også han, basert på sunn fornuft, linjer mellom self-esteem og indre motivasjon.

Også Rosenberg m.fl. (1995) påpeker at svært få forskningsresultater faktisk har funnet en årsakssammenheng mellom self-esteem og variabler som atferd og akademiske prestasjoner, men mener at en av årsakene til dette er at forskningen ikke godt nok har lyktes i å skille mellom selvverd og spesifikk selvvurdering/selvvurdering av kompetanse.

2.3 Tanker om fremtiden/ «Future orientation»

Noe av det som kjennetegner et menneske, er blant annet evnen til, og behovet for, å tenke på fremtiden. Håp og forventninger knyttet til fremtiden starter allerede tidlig i barndommen, men blir særlig viktig for ungdommer på vei inn i voksenlivet (Nurmi, 2004).

Tanker om fremtiden eller hva Di Maggio, Ginevra, Nota & Soresi (2016) omtaler som «future orientation» refererer til individets ideer, tanker og følelser knyttet til deres framtid (Stoddard, Zimmerman, & Bauermeister, 2011, i Di Maggio m.fl. 2016), og påvirker videre evnen til å forestille seg flere mulige framtidige scenarier (Atance & O'Neill, 2001, i Di Maggio m.fl. 2016). Nurmi (2004) peker på at det er flere faktorer som påvirker hvordan ungdommer orienterer seg mot fremtiden, og nevner blant annet tidligere erfaringer, motivasjon og selvoppfatning. Både foreldre, kolleger, venner, medier og skolen anses som viktige informasjonskilder og støttespillere som ungdommen benytter seg av i sin orientering mot fremtiden (Nurmi, 2004).

Flere studier har slått fast at det å orientere seg mot fremtiden på en håpefull og målbevisst måte, er forbundet med positiv utvikling i ungdomsårene (Nurmi, 2004). Blant annet kobles positiv framtidorientering mot lav grad av voldsutøvelse og bedre karrieretilpassningsevne (Di Maggio m.fl. 2016).

Det vestlige samfunn kan i dag betegnes som et «høy-risiko» samfunn (Beck, 2013, i Di Maggio m.fl. 2016). Hurtige teknologiske endringer, ustabilit arbeidsmarked, stadige samfunnsendringer og økonomiske kriser gjør at flere ungdommer bekymrer seg for framtiden (Clinkinbeard & Zohra, 2012). Selv om situasjonen i Norge på mange områder ser lysere ut enn i en del andre europeiske land, har globaliseringen gjort at man vanskelig kan se bort fra hva som skjer utenfor våre landegrenser.

Av Ungdata 2018 (Bakken, 2018) framkommer det at dagens norske unge er mindre framtidsoptimistiske enn for kun få år siden. Færre elever tror de aldri vil bli arbeidsledige og færre tror de vil leve et godt og lykkelig liv.

Konsekvensene av lav framtidsoptimisme blant ungdom kan være svakere orientering mot høyere utdanning og en tendens til å sette seg færre mål og planer for voksenlivet.

Når man skal forsøke å forstå ungdommers utvikling, vil det følgelig være viktig å forstå hva de tenker om framtiden (Nurmi, 2004).

2.4 Forskjell mellom skole- og læretid

I sluttrapporten for prosjektet «Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen» utgitt av NIFU på oppdrag av Utdanningsdirektoratet (Høst, 2015) settes det blant annet fokus på læretida, og overgangen fra skole til lære fra et elev/lærlingeperspektiv. Forskningsprosjektet setter blant annet fokus på kvaliteter i læringsmiljøet som kan bidra til motivasjon og læringsinteresse (Olsen, Reegård, Seland & Skålholt, 2015).

Forskningsprosjektets metodikk var et longitudinelt opplegg der elevene ble intervjuet i fire etapper. Først ved avslutningen av vg2, så kort tid etter at de hadde skrevet lærekontrakt, omtrent halvveis i læretiden og til slutt like før eller like etter avlagt fagprøve. I første runde ble elever fra programområdene Industriteknologi, Salg, service og sikkerhet og Klima, energi- og miljøteknikk intervjuet. I neste ledd var det lærlinger innenfor industrifaglige læringsmiljøer, i salgsfaget og kontor- og administrasjonsfaget og i rørfaget som ble intervjuet.

Ett av de mest sentrale funnene fra denne studien var at det var ulike former for praktiske læringsoppgaver som var mest motiverende for elevene. Det var imidlertid arbeid med autentiske oppgaver, det vil si ordentlige oppdrag, utformingen av ting som ikke skulle kastes etterpå, som motiverte mest. Oppgaver som kun var for ren øvelse var mindre motiverende enn oppdrag fra eksterne aktører, det vil si oppgaver fra det virkelige arbeidslivet. Likevel ble all type praksis framholdt som mer motiverende enn klasseromsundervisning. Størst betydning for mange elever var prosjekt til fordypning (nå: Yrkesfaglig fordypning). Gjennom dette faget ble

ikke bare arbeidsoppgavene viktige for motivasjonen, men også det å være en del av arbeidslivet. Planmessig og godt gjennomført praksisopplegg var viktig for opplevelsen av dette faget. Å komme til en bedrift uten god mottakelse eller god oppfølging bidro ikke til motivasjon.

Læretida trekkes fram som svært betydningsfull for elevens personlige og faglige utvikling. Praksisen og deltakelsen i et arbeidsfellesskap gjør at elevenes motivasjon får et stort skyv. I et av intervjuene svarer en elev at i en bedrift «må man stå opp og komme tidsnok», i motsetning til på skolen der «man kan sitte med beina på bordet hele dagen» (Olsen m.fl., 2015, s.89) og «trekke dyna over hodet, om man vil sove litt lenger» (ibid., s.89). Dette forteller at kanskje den aller største betydningen av lærlingeordningen er bruddet med skolens læringsmiljø og møtet med et nytt miljø med andre krav og normer.

Rapporten trekker fram alternative løp fram til fagbrevet som gode alternativer. I stedet for å gå to år på skole og så to år i lære, er det mulig med både 0 år på skole og 4,5 år i lære og 1 år på skole og 3,5 år i lære. Det ble vist til at av ti stykker som gikk opp til fagbrevet med alternative løp bak seg i Rogaland, så bestod alle. Analyser gjennomført av Opplæringskontoret i Rogaland for rørleggerfaget viser at hos dem så var gjennomføringen for de som går alternative løp bedre enn for de som er i ordinære læreløp. Det ble imidlertid presisert at det ikke er sikkert at disse resultatene er overførbare til andre fylker eller fag.

Studien setter også søkelyset mot forskjellene i fagtradisjonene innenfor de ulike programområdene som de intervjuede elevene gikk på. De faglige tradisjonene og tradisjonene med å ta inn lærlinger står sterkest i industri- og håndverkssektoren, mens innenfor salgs- og kontor- og administrasjonssektoren er disse tradisjonene svake og fagbrevets verdi mindre.

Til slutt er det verdt å nevne at rapporten trekker fram usikkerheten knyttet til arbeidsmarkedet innenfor industrifagene. Det pekes på at sektoren preges av oppsplitting av bedrifter, utskilling av oppgaver, bruk av innleiefirmaer og mer og mer bruk av utenlandsk arbeidskraft. Dette svekker grunnlaget for rekruttering av lærlinger, og representerer en stor utfordring for fagopplæringen. Tiden etter fagbrevet vil kunne framstå som usikker for lærlingene. En av lærlingene som ble intervjuet i prosjektet påpeker at det er «færre og færre nordmenn som jobber der ute» (Olsen m.fl., 2015, s 107). Denne lærlingen har planer om videreutdanning blant annet for å tilpasse seg de nye arbeidsforholdene, og viser til at videreutdanning vil gi flere bein å stå på.

2.5 Bakgrunnsvariabler

Bakgrunnsvariablene som er valgt for studien min vil bli presentert i kapittel 3.5.6.

3.0 Metode

Problemstillingen og hensikten med en studie er i stor grad styrende for hvilken forskningsmetode en bør velge (Ringdal, 2013). Jeg ønsket først og fremst å se på endringer knyttet til selvoppfatning, indre motivasjon og tanker om framtiden fra vg2 til lære. Forskningen min har hovedsakelig en deduktiv tilnærming. For meg ble det dermed naturlig å benytte kvantitativ forskningsmetode.

Hvorvidt kvantitativ forskningsstrategi har sin plass innenfor samfunnsforskning har vært et omdiskutert tema i mange forskningsmiljø (Ringdal, 2013). Kvantitativ forskningsstrategi innebærer avstand til det som studeres, og det er talldataene som samles inn som er grunnlaget for forskningen. Dette gir begrenset tilgang til nærmere forklaringer på hvorfor man finner de endringene og sammenhengene man gjør. For å få en dypere forståelse av dette, hadde det ideelle vært å foreta kvalitativ forskning i tillegg. Av hensyn til omfanget av oppgaven min ble dette ikke mulig for min del.

Det tradisjonelle «målingsproblemet» er imidlertid først og fremst knyttet til å bestemme hvilke indikatorer som best vil representere fenomenet man ønsker å studere (Kleven, 2011). Hovedproblemet er altså ikke tallfestingen, det vil si at man verken kan unngå eller omgå målingsproblemet ved å la være å kvantifisere (ibid.).

3.1 Vitenskapsfilosofisk standpunkt

Vitenskapsfilosofisk standpunkt dreier seg om hvilket syn man har på virkeligheten (ontologi) og hva man mener er vitenskapelig kunnskap (epistemologi). Kvantitativ forskningsstrategi bygger på ideen om at sosiale fenomener viser en så stor stabilitet at måling og kvantitative beskrivelser vil være meningsfulle (Ringdal, 2013). Dermed mener jeg at det er naturlig å legge et kritisk-realistisk vitenskapsteoretisk perspektiv til grunn i min studie. Innenfor dette perspektivet tenker man at virkeligheten består av flere lag, og det anerkjennes her at ikke alt lar seg observere/måle direkte (Kleven, 2011). Det vil med andre ord være et gap mellom det jeg måler og slik virkeligheten faktisk er. Som forsker vil jeg imidlertid være opptatt av å gjøre dette gapet så lite som mulig. Likevel, selv med et sterkt fokus på blant annet begrepsvaliditet, vil det aldri kunne bli fullt samsvar mellom det teoretiske begrepet og begrepet slik det er operasjonalisert (Kleven, 2011).

3.2 Forskningsprosessen

Som utgangspunkt for min forskning lå et ønske om å finne ut om elevene fikk det bedre med seg selv på en rekke områder etter at de hadde vært i lære en stund. Erfaringer jeg hadde gjort meg som lærer lå til grunn for dette ønsket. Etersom jeg hadde tilgang til allerede innsamlet datamateriale, fikk jeg mulighet til å velge variabler som jeg mente var interessante ut fra kodeboka for de gjennomførte spørreundersøkelsene. Som lærer har jeg opplevd elever som finner skolehverdagen lite meningsfull, elever som har lite tro på seg selv og elever som bekymrer seg mye for fremtiden. Dermed ble det naturlig for meg å velge ut variablene tilknyttet selvoppfatning, indre motivasjon og tanker om fremtiden. Disse variablene ble så utgangspunktet for utforming av problemstillingen, og deretter arbeidet med å finne et teoretisk rammeverk for studien. Et klart mål for meg som forsker i dette prosjektet har vært å være nysgjerrig på ulike funn jeg har gjort underveis, og utfordre min forforståelse. Dette for å tilstrebe en mest mulig objektiv forskning.

3.3 Kvantitativ metode

Det kvantitative materialet som jeg benytter meg av i denne studien er hentet fra prosjektet «Livet i skolen» (Frostad & Mjaavatn, 2018; Mjaavatn & Frostad, 2018), ledet av professor Per Frostad og førsteamanuensis Per Egil Mjaavatn ved NTNU. «Livet i skolen» er en longitudinell studie hvor elever er blitt fulgt fra 10. klasse til og med vg3. Studien strekker seg over tidsrommet 2015-2018. Siste datainnsamling ble foretatt våren 2018. Studien gir dermed tilgang til å følge de samme elevene over tid. Noen av elevene har deltatt i alle rundene, mens andre har deltatt en, to eller tre runder. I min studie har jeg valgt å fokusere på data fra yrkesfagelever på vg2, og data for de samme elevene etter nesten ett år i lære. Dette gir meg tilgang til å studere endringer for disse elevene fra skolen til læretiden.

For å styrke eventuelle slutninger jeg gjør for hovedutvalget mitt, lærlingene, har jeg funnet det hensiktsmessig å se på endringer fra vg2 til vg3 for studiens utvalgte variabler også for elevene som går vg3 yrkesfag i skole og de elevene som går vg2 og vg3 studiespesialisering.

3.3.1 Datainnsamling og registrering

Datainnsamlingen ble for elevene på skolen gjennomført med papirbasert spørreskjema (se vedlegg 12 og 13). Personer fra NTNU eller tilsatte ved skolene var til stede under datainnsamlingene. Jeg var selv med på å gjennomføre spørreundersøkelsen i en del klasser på en av skolene våren 2018.

Etter utfylling ble spørreskjemaene scannet og lagt inn i en database. For å kunne følge elevene gjennom flere år, var undersøkelsen ikke fullstendig anonym. Navnene på elevene ble imidlertid

slettet etter sammenkoblingen i databasen, og elevene ble forsikret om at ingen andre enn personer tilknyttet prosjektet på NTNU ville ha tilgang til navnene deres.

Av praktiske hensyn fikk lærlingene spørreskjemaet sendt elektronisk (se vedlegg 14). Utfordringen med å sende ut spørreundersøkelser elektronisk er at svarprosenten gjerne blir lav. Det ble imidlertid sendt ut purring til de som ikke svarte i første omgang, og to av dem som deltok i undersøkelsen ble trukket ut til å vinne gavekort på 5000 kr.

3.3.2 Utvalg og populasjon

Utvalget består av elever fra videregående skoler i Trøndelag. Utvalget kan sies å være et bekvemmelighetsutvalg (McQueen & Knussen, 2006), det vil si at man har tatt det utvalget som man har tilgjengelig. Dette er blitt gjort av praktiske og økonomiske grunner.

I studien min er det elevene som gikk vg2 yrkesfag og som gikk ut i lære året etter som utgjør hovedutvalget mitt. Jeg har funnet det hensiktsmessig å sammenligne resultatene for hovedutvalget mitt med tilsvarende resultater for elever som gikk studiespesialisering og vg3 yrkesfag i skole. De to sistnevnte utvalgene regnes som sekundære i studien min, og vies dermed noe mindre oppmerksomhet enn hovedutvalget i oppgaven min. En vurdering av svarprosenten er imidlertid foretatt for alle tre utvalgene.

På vg2 bestod bruttoutvalget av 2690 elever hvorav 1330 gikk på yrkesfag. 1010 av yrkesfagelevne på vg2 deltok i undersøkelsen. Dette gav en svarprosent på 76 % for vg2 yrkesfag.

605 av yrkesfagelevne gikk ut i lære høsten 2017. 148 lærlinger deltok i undersøkelsen våren 2018. Det vil si en svarprosent på 24 %. Antallet elever som deltok i undersøkelsen både på vg2 og i lære utgjorde 110. Hvorvidt alle de 605 elevene som gikk ut i lære høsten 2017 fremdeles var i lære våren 2018, da utvalget ble trukket, har jeg ikke lyktes i å få tall på. Det kan tenkes at en del av lærlingene har sluttet før våren 2018, da siste spørreundersøkelse ble utført. Dermed er den endelige svarprosenten minimum 18 %, se tabell 1.

Tabell 1: Bruttoutvalg, nettoutvalg og svarprosent – lære

	VG2	Lære	VG2/Lære
Brutto utvalg	1330	605	605
Netto utvalg	1010	148	110
Svarprosent	76	24	18

1360 av bruttoutvalget på 2690 elever på vg2 var elever på studiespesialisering. 1112 av disse elevene deltok i undersøkelsen på vg2. Dette gav en svarprosent på 82 % for denne elevgruppa på vg2. Bruttoutvalget på vg3 studiespesialisering er høyere enn bruttoutvalget på vg2 ettersom en del av yrkesfagelevne velger å gå videre til påbygg etter vg2. Svarprosenten for vg3 studiespesialisering ble 77 %. 933 elever på studiespesialisering deltok både på vg2 og vg3. Dette gav en endelig svarprosent for denne gruppa på 69 %, se tabell 2. Ettersom nettoutvalgene for denne studien består av de elever som har svart på spørreundersøkelsen både på vg2 og vg3, vil mitt endelige utvalg av elever på studiespesialisering kun bestå av elever som har gått studiespesialisering både vg2 og vg3.

Tabell 2: Bruttoutvalg, nettoutvalg og svarprosent – studiespesialisering

	VG2	VG3	VG2/VG3
Brutto utvalg	1360	1703	1360
Netto utvalg	1112	1313	933
Svarprosent	82	77	69

229 av yrkesfagelevne gikk videre med vg3 yrkesfag i skole. 198 av elevene som gikk vg3 yrkesfag i skole har deltatt i spørreundersøkelsen. Dette gav en svarprosent for denne gruppa på vg3 på 86 %. 161 av disse har deltatt både på vg2 og på vg3. Dette betyr en endelig svarprosent for denne gruppa på 71 %, se tabell 3.

Tabell 3: Bruttoutvalg, nettoutvalg og svarprosent – vg3 yrkesfag i skole

	VG2	VG3	VG2/VG3
Brutto utvalg	1330	229	229
Netto utvalg	1010	198	161
Svarprosent	76	86	71

Det må presiseres at utvalget mitt ikke er trukket etter prinsippene for sannsynlighetsutvelgelse. Utvalget av lærlinger er i tillegg relativt lite. På bakgrunn av dette er det problematisk å generalisere funnene mine til å gjelde alle lærlinger i landet.

Generalisering av funn utover utvalget kan muligens diskuteres likevel. Utvalget representerer 13 videregående skoler i Trøndelag hvorav åtte av skolene ligger i Trondheim kommune, mens de fem resterende skolene ligger i nabokommunene. Dermed er både by, tettsteder og

landsbygda representert. Mangfoldet i skolene som er inkludert i prosjektet bidrar dessuten til sosioøkonomisk bredde i utvalget.

Videre vil en representativitetsanalyse kunne si noe om graden av samsvar mellom utvalget mitt og populasjonen det er ønskelig å generalisere til, nemlig alle lærlinger i landet.

3.3.3 Representativitetsanalyse

I følge statistisk sentralbyrå var antall lærlinger i Norge 42 594 per 1. oktober 2017. 29 899 av disse var gutter, og 12 695 av disse var jenter (Statistisk sentralbyrå, 2018a). Det vil si ca. 70 % gutter og 30 % jenter. I utvalget mitt er 59 % gutter og 41 % jenter.

Fordelingen mellom de ulike studieretningene er vist i vedlegg 6. Fordelingen i utvalget mitt samsvarer til en viss grad med fordelingen på landsbasis. Av det totale antall lærlinger på landsbasis utgjør lærlinger fra bygg- og anleggsteknikk 20,9 %, fra elektrofag 18,7 %, fra helse- og oppvekstfag 17,6 %, fra service- og samferdsel 11,7 %, og fra teknikk- og industriell produksjon 18,7 %. Tilsvarende tall i utvalget mitt er henholdsvis 17,3 %, 22,7 %, 25,5 %, 12,7 % og 12,7 %. Andelen jenter innenfor disse retningene utgjør på landsbasis henholdsvis 4 %, 6 %, 83 %, 34 % og 10 %. For utvalget mitt er tilsvarende tall 5 %, 8 %, 96 %, 29 % og 29 %.

Svarprosenten knyttet til studiens utvalgte variabler var mindre i lære enn på vg2. En gjennomgang av fordeling mellom de ulike retningene for respondentene knyttet til disse variablene i lære viste lignende fordeling på retninger som på vg2. Se vedlegg 7.

3.3.4 Spørreskjema og måleinstrument

I hvilken grad en elev eller lærling opplever å være indre motivert, hvilke tanker de har om framtiden, hvordan de vurderer sin egen kompetanse på ulike områder og hvilke følelser og tanker de har om seg selv og sin egen verdi, er eksempler på fenomener som ikke er direkte observerbare, og dermed ikke noe man kan måle direkte. Slike fenomener omtales gjerne som *latente begrep* (Clausen & Johansen, 2012). En forutsetning for vellykket måling av slike latente begrep er at man operasjonaliserer begrepet på en måte som gjør at vi får dekket ulike sider av begrepet.

Variablene «future orientation», «indre motivasjon», «selvverd», «selvvurdering av kompetanse» og «sosial selvoppfatning» er alle målt ved spørsmålsbatteri med fire indikatorer med svaralternativer målt ved Likertskala. Det er for valgte indikatorer benyttet en skala med seks verdier, der 1 representerer «svært usant» og 6 representerer «svært sant».

3.3.5 Mulige målefeil

Samsvaret mellom det teoretisk definerte begrepet og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det, kan vi kalle for begrepsvaliditet. Truslene mot begrepsvaliditet kan deles i to hovedgrupper, nemlig tilfeldige og systematiske målingsfeil (Kleven, 2011). Tilfeldige feil jevner seg ofte ut i det lange løp. Systematiske feil jevner seg derimot ikke ut i det lange løp. Systematiske feil kan oppstå fordi begrepet vi forsøker å måle rommer mer enn operasjonaliseringen greier å ivareta, og fordi operasjonaliseringen ofte gjør at vi får med noe som egentlig er irrelevant for begrepet. Dermed vil de systematiske feilene gjøre at vi får et mer eller mindre skjevt bilde av det vi ønsker å måle (Kleven, 2011).

Å samle inn data basert på selvrapporing i spørreskjema vil alltid være noe problematisk. I denne studien vil elevenes og lærlingenes tolkninger av spørsmålene og svarkategoriene være avgjørende for hva de svarer. Dette vil kunne medføre målefeil. Det er lagt vekt på å minimalisere slike målefeil ved å ha forskere og velinformerte ansatte tilstede under utfyllingen av spørreskjemaene på skolene.

Andre kilder til systematiske målefeil er det som Ringdal (2013) omtaler som «enighetssyndromet» og «sosial ønskelighet». Enighetssyndromet går ut på at enkelte personer har en tendens til å svare i samme retning på alle spørsmål uansett meningsinnhold. Denne feilkilden kan motvirkes ved at man snur enkelte spørsmål/påstander. Dette er blitt gjort ved måling av begrepet selvvurd. På en annen side står man i fare for at respondentene ikke får med seg at påstandene er snudd, og dermed kan også dette medføre målefeil.

I enkelte klasser satt elevene relativt tett under utfyllingen av spørreskjemaet. Dette kan ha påvirket svarene til noen. En konsekvens av at spørreskjemaet ikke var fullstendig anonymt, kan dessuten være feilrapportering som følge av at noen elever svarer det de tror er forventet av dem eller det de tror er sosialt mest akseptabelt. Dette vil kunne gi systematiske målefeil (Furr, 2011).

Studiens variabler er målt ved bruk av partallskala. Dette hindrer respondentene i å svare nøytralt. Å svare nøytralt kan bety at respondenten ønsker å kamuflere meningene sine, eller at respondenten ser på midtkategorien som en «enkel utvei» (Furr, 2011). På en annen side hindrer det nøytral respons til de respondentene som virkelig har en nøytral posisjon (ibid.). Dette kan medføre målefeil.

3.4 Statistiske analyser

En forutsetning for å bruke parametriske statistiske teknikker er at skalaen er tilnærmet normalfordelt og på intervallnivå (Valås, 2006). Hovedvariablene i denne studien er ordinalvariabler med mange svarkategorier. Det er vanlig å betrakte disse som kontinuerlige på intervallnivå (Ringdal, 2013). Alle variablene mine, bortsett fra «future orientation» i lærlingeutvalget mitt (omtalt som YF/lære i tabellen nedenfor), er tilnærmet normalfordelte for begge år. Det vil si at de har en skjevhet på mindre enn |1|. Variabelen «future orientation» har en skjevhet på |1,2| på vg2 (for yrkesfag/lære) og |1,3| for læreåret. Se tabell 4.

Tabell 4: Variablenes skjevhet

Variabel:	Skjevhet					
	YF/lære		YF i skole		Studiespesialisering	
	Vg2	Lære	Vg2	Vg3	Vg2	Vg3
Future orientation	-1,15	-1,31	-0,81	-0,76	-0,72	-0,81
Indre motivasjon	-0,08	-0,61	-0,07	0,25	-0,14	-0,14
Selvurdering av kompetanse	-0,27	-0,08	-0,64	-0,30	-0,46	-0,37
Selvverd	-0,86	-0,99	-0,73	-0,81	-0,67	-0,75
Sosial selvpfatning	-0,50	-0,70	-0,39	-0,57	-0,92	-0,80

Alle statistiske analyser av kvantitative data i denne studien har blitt gjennomført i programvaren SPSS (versjon 25.0). Analyseprosessen startet med kvalitetssikring av de sammensatte målene. Videre gav frekvensfordelinger oversikt over hvordan data fordelte seg på kjønn og trinn. For å studere endringer fra vg2 til lære/vg3, og for å se på forskjeller mellom kjønn, har jeg benyttet ulike t-tester. Videre har jeg benyttet meg av enveis variansanalyse, ANOVA, for å undersøke forskjeller mellom lærlingegruppa, elevene på studiespesialisering og elevene som går vg3 yrkesfag i skole.

3.4.1 Kvalitetssikring av de sammensatte målene

God reliabilitet eller pålitelighet betyr at dataene som er samlet inn i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kleven, 2011). Test-retestmetoden kan gi indikasjoner på stabiliteten i målingen, men er kun aktuell å bruke dersom det ikke har skjedd virkelige forandringer hos personene imellomtiden. I studien min har elevene gått fra vg2 ved det ene måletidspunktet, til å ha vært lærling i nesten ett år i det andre tidspunktet. Dermed er test-retestmetoden ikke aktuell å bruke her. Endringer som jeg eventuelt kommer fram til i studien min *kan* imidlertid skyldes tilfeldige målingsfeil, og må tas med i betraktningen når resultatene drøftes (Kleven, 2011).

Chronbachs alfa er et velkjent statistisk mål på den interne konsistensen til en empirisk måling av et latent begrep (Clausen & Johansen, 2012). Intern konsistens er et samlet mål basert på variablenes korrelasjoner, og det forteller oss hvor tett variablene er forbundet som gruppe. Hvorvidt det latente begrepet er forbundet med teori kan ikke testes ved hjelp av Chronbachs alfa, men høy intern konsistens er en forutsetning for troverdig operasjonalisering (Clausen & Johansen, 2012). Det er vanlig å benytte Cronbachs alfa = 0,7 som nedre grense for hva som kan regnes som tilfredsstillende intern konsistens når antall indikatorer ligger mellom 3-5. Når alfa blir så høy, blir korrelasjonene med andre variabler bare i liten grad krympet av målefeil (Clausen & Johansen 2012).

Alfa-verdien sier bare noe om hvor tett forbundet indikatorene er som gruppe, men ikke hvordan korrelasjonen er mellom de forskjellige variablene. Bivariate korrelasjoner kan blant annet avsløre om den sammensatte variabelen inneholder overflødige indikatorer. Hvorvidt indikatorer skal inkluderes eller ikke, må imidlertid alltid vurderes ut fra teori.

Chronbachs alfa gir ikke informasjon om begrepets dimensjonalitet. Det er en fordel at en skala er endimensjonal (Ringdal, 2013). Dette kan kontrolleres ved faktoranalyse. Faktoranalysen gir oss mulighet til å skille mellom klynger av variabler som er høyt innbyrdes korrelerte, og som samtidig er lavt korrelerte med andre observerte variabler (Bjerkan, 2012).

Pallant (2013) opererer med .40 som nedre grense for en akseptabel faktorladning, mens .60 anses å være en sterk faktorladning. I denne studien har jeg benyttet eksplorerende faktoranalyse med «Principal components» som estimeringsmetode. Faktorene er her ikke gitt på forhånd, og det er overlatt til meg som forsker å vurdere antall dimensjoner ut fra analysen (Pallant, 2013; Ringdal, 2013). Ved å velge «Direct oblmin» som rotasjonsteknikk ble faktorstrukturen enklere å fortolke.

Kriteriene for å bruke faktoranalyse er normalfordelte variabler på intervallnivå. Det stilles i utgangspunktet ingen krav til utvalgsstørrelsen, men få respondenter (under 200) gir ofte dårligere faktorløsning enn om antall respondenter er stort (Bjerkan, 2012). Bjerkan (2012) påpeker imidlertid at de viktigste beslutningene i en faktoranalyse er de man foretar før gjennomføring av analysen, det vil si når man som forsker velger ut hvilke indikatorer som skal inkluderes.

I min studie er antall respondenter 110. Faktoranalysen viser likevel relativt tydelige mønstre, se vedlegg 1a. Faktoranalyse er dessuten foretatt på utvalget bestående av elevene på

studiespesialisering og utvalget av elever som går vg3 yrkesfag i skole, se vedlegg 1b og 1c. Analysene tyder på endimensjonalitet på alle sammensatte mål.

3.5 Utvalgte variabler

Spørsmålsbatteriene som er brukt i denne studien er godt utprøvd i tidligere studier, og bygger på teori representert i teorikapitlet mitt. Det er imidlertid verdt å nevne at selv om en skala er utprøvd og validert på en gruppe, betyr det ikke at den er valid i andre målgrupper. Dessuten vil skalaer oversatt fra et språk til et annet kunne utfordre validiteten (Furr, 2011). I de følgende delkapitlene (3.5.1-3.5.5) vil operasjonaliseringen av studiens utvalgte variabler gjennomgås. Gjennomgangen av variablene er først og fremst knyttet til hovedutvalget for studien, nemlig lærlingene. For Chronbachs alfa knyttet til utvalget av elever på studiespesialisering og utvalget av elever som går vg3 yrkesfag i skolen (omtalt som Yrkesfag i skole i tabellen nedenfor), se tabell 5.

Tabell 5: Chronbachs alfa

	Yrkesfag/lære		Studiespesialisering		Yrkesfag i skole	
	N=110		N=1259		N=252	
	Vg2	Lære	Vg2	Vg3	Vg2	Vg3
Future Orientation	0,89	0,87	0,83	0,85	0,88	0,91
Indre motivasjon	0,90	0,81	0,91	0,90	0,90	0,91
Selvvurdering av kompetanse	0,72	0,70	0,81	0,81	0,84	0,84
Selvverd	0,89	0,84	0,90	0,89	0,91	0,93
Sosial selvpoffatning	0,89	0,83	0,88	0,87	0,88	0,90

3.5.1 Tanker om framtiden/ «Future orientation»

Variabelen «future orientation» er målt ved påstandene: 1) «Jeg har mange forhåpninger om framtida», 2) «Jeg blir glad når jeg tenker på framtida mi», 3) «Jeg er ivrig etter å få realisert mine drømmer i framtida» og 4) «Jeg får mye energi av å tenke på livet mitt framover». Påstandene er hentet fra Di Maggio, Ginevra, Nota & Soresi (2016). Chronbachs alfa for det samlede målet for vg2 og lære ble henholdsvis 0,89 og 0,87. De bivariante korrelasjoner ligger i intervallet [0,60, 0,77] for vg2 og i intervallet [0,54, 0,73] for lære.

3.5.2 Indre motivasjon

Variabelen «indre motivasjon» er målt noe ulikt på vg2 og i lære. For vg2-elevne er variabelen målt ved påstandene: 1) «Jeg liker å holde på med skolearbeid», 2) «Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene», 3) «Fagene vi har på skolen interesserer meg» og 4) «Jeg har lyst til å

arbeide med fagene». I lære er variabelen målt ved påstandene: 1) «Jeg liker å holde på med oppgavene jeg får på arbeidsplassen min», 2) «Jeg synes det er morsomt å arbeide», 3) «Oppgavene jeg får på arbeidsplassen min interesserer meg» og 4) «Jeg har lyst til å arbeide videre med det jeg gjør nå». Påstandene på vg2 er hentet fra Deci & Ryan (1985; 2002), og påstandene for læretiden er endret i tråd med dette. Chronbachs alfa for det samlede målet ble 0,90 for vg2 og 0,81 for lære. Alfaverdien for lære ville gå opp med 0,05 dersom man fjernet påstand 4) «Jeg har lyst til å arbeide videre med det jeg gjør nå». Se vedlegg 2. Jeg har imidlertid valgt å beholde alle fire påstandene, fordi jeg anser de alle som relevante ut fra de teoretiske perspektiver som ligger til grunn for studien min. De bivarierte korrelasjoner ligger i intervallet [0,54, 0,76] for vg2 og i intervallet [0,32, 0,72] for lære.

3.5.3 Selvvurdering av kompetanse

Det samlede målet «selvvurdering av kompetanse» er målt ved påstandene: 1) «Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste», 2) «Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen/nye ting på arbeidsplassen», 3) «Jeg gjør det bra på en rekke områder» og 4) «Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det». Påstandene 1) og 3) er hentet fra Tafarodi & Swann (1995), påstand 2) er hentet fra Deci & Ryan (2002), og påstand 4) er hentet fra OECD (2009). For påstand 2 har forskerne på NTNU byttet ut «...nytt stoff på skolen» med «...nye ting på arbeidsplassen» i spørsmålsbatteriet gitt til lærlingene. Chronbachs alfa for det samlede målet ble 0,72 for vg2 og 0,70 for læretiden. For lære ville alfaverdien for det sammensatte målet økt med 0,02 dersom jeg fjernet påstanden «Jeg takler utfordringen med å lære nye ting på arbeidsplassen». Se vedlegg 2. Jeg har imidlertid valgt å beholde denne påstanden. Grunnen til det er at økningen er marginal, og fordi Chronbachs alfa for det samlede målet på vg2 ville ha sunket til 0,61 ved fjerning av denne påstanden. De bivarierte korrelasjonene mellom de ulike påstandene ligger i intervallet [0,29, 0,44] for vg2 og i intervallet [0,20, 0,47] for lære.

3.5.4 Selvverd

Det samlede målet «selvverd» er målt ved påstandene: 1) «Jeg godtar meg selv slik jeg er», 2) «Jeg vil helst være slik jeg er», 3) «Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes» og 4) «Jeg er ofte misfornøyd med meg selv». Påstandene 1) og 3) er hentet fra Valås (1999) og påstandene 2) og 4) er hentet fra Marsh (1990). Chronbachs alfa for det samlede målet ble 0,89 for vg2 og 0,84 for lære. De bivarierte korrelasjonene mellom de ulike påstandene ligger i intervallet [0,61, 0,84] for vg2, og i intervallet [0,47, 0,76] for lære.

3.5.5 Sosial selvoppfatning

Variabelen «sosial selvoppfatning» er målt ved påstandene: 1) «Jeg har lett for å få venner», 2) «Det er lett å like meg», 3) «De fleste liker meg» og 4) «Det er mange som vil ha meg som venn». Påstandene er hentet fra Marsh (1990). Chronbachs alfa for det samlede målet ble 0,89 for vg2 og 0,83 for lære. Bivariate korrelasjoner ligger i intervallet [0,59, 0,76] for vg2 og [0,48, 0,60] for lære.

3.5.6 Bakgrunnsvariabler

Jeg har valgt kjønn som bakgrunnsvariabel i min studie. Kjønn anses som en relevant forklaringsvariabel i samfunnsvitenskapelig forskning (Reegard & Rogstad, 2016).

3.6 Missing data

Når respondentene har unnlatt å svare på enkelte spørsmål blir dette registrert som missing i datamaterialet. Missing har jeg håndtert ved å ta bort hele sumskåren for det sammensatte målet som respondenten ikke har svart fullstendig på. Det vil si at missing på en enkel indikator har medført at hele sumskåren blir ansett som missing. Det er svært få slike tilfeller i mine data.

3.7 Ethiske refleksjoner

Siden datamaterialet som blir brukt i denne studien er en del av prosjektet «Livet i skolen», var prosjektet allerede meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), se vedlegg 8 og 9. Før undersøkelsene startet ble informasjonsskriv sendt til elever og foreldre, se vedlegg 10 og 11, og elevene fikk vite at det var frivillig å delta, samt at de kunne trekke seg underveis hvis de ønsket det. Frivillighetsaspektet kan likevel diskuteres. Innsamlings situasjonen foregikk stort sett inne i klasserommene til elevene, og Fylkeskommunen hadde på forhånd sendt ut et skriv til de ulike skolene der de sterkt oppfordret til deltakelse. Dette kan ha bidratt til at enkelte elever har følt seg presset til å delta. Oppfordringen om å delta kan imidlertid ha bidratt til en høyere svarprosent, noe som er viktig for studiens ytre validitet.

Min rolle som forsker i dette prosjektet har vært passiv på den måten at jeg ikke har deltatt i forberedelsene og utarbeidelsene av spørreinstrumentene. Jeg har derimot vært med på deler av datainnsamlingen. Videre har jeg vært aktiv når det gjelder å sette meg inn i relevant forskningsmetodikk. Jeg har hatt et aktivt forhold til spørsmålene omkring studiens validitet og reliabilitet. God dialog med forskerne på NTNU har dessuten muliggjort transparens i min forskning.

Som uerfaren forsker har det vært trygt å få være deltaker på prosjektet «Livet i skolen». Det at spørreskjema er utarbeidet av forskere med lang erfaring og solid faglig tyngde ser jeg på som

en fordel. Samtidig vil jeg understreke at det gjennom hele prosessen har vært viktig for meg å tilnærme meg data med et kritisk og undrende blikk.

4.0 Resultater

I dette kapitlet presenteres funn av analysene kjørt i SPSS. Ettersom hovedutvalget mitt er relativt lite, må en del av tabellene leses med forsiktighet.

Jeg har valgt å ta med relativt mange tabeller. Dette fordi jeg mener at det gjør presentasjonen av resultatene mer oversiktlig, og fordi jeg anser det som mer leservennlig å gjennomgå resultatene trinnvis.

I de ulike tabellene finner vi små forskjeller i resultater som man intuitivt skulle tro ville være like. Dette kommer av at t-tester for avhengige utvalg (for eksempel samme kjønn fra vg2 til lære) og t-tester for uavhengige utvalg (for eksempel mellom kjønn) gir noe forskjell i antall, N. Ved t-testene for avhengige utvalg tas kun de respondentene som har svart begge år med i analysen. Ved t-testene for uavhengige utvalg vil analysen ta for seg data for ett og ett år. Ettersom antall respondenter, N, varierer noe på de ulike variablene for de ulike årene, vil vi få litt ulike svar alt etter hvilken type t-test man kjører. Forskjellene i resultatene som er oppgitt i de ulike tabellene er imidlertid marginale, og vil ikke påvirke slutningene jeg gjør.

4.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål

Jeg har utført faktoranalyse og beregnet Chronbachs alfa for alle tre utvalgene mine. Dette er kommentert i kapittel 3.4 og 3.5. For faktoranalyser, se vedlegg 1a-1c. For hovedutvalget mitt har jeg også beregnet bivariate korrelasjoner. Se vedlegg 3.

4.2. Fordeling av forekomst på indikatornivå

I kapittel 4.2.1 - 4.2.5 gis noen kommentarer knyttet til fordeling av data på indikatornivå for studiens utvalgte variabler for hovedutvalget, lærlingene. Kommentarene her knyttes i hovedsak til endringer i fordeling av data på de to mest positive svarkategoriene. For fullstendig oversikt over fordeling av data på indikatornivå, se vedlegg 5.

4.2.1 Fordeling på variabelen «future orientation».

For særlig to av indikatorene/påstandene knyttet til variabelen «future orientation» finner vi at en god del flere jenter i lære enn på vg2 krysser av på svarkategoriene 5 eller 6 (der 6 tilsvarer svært sant»). Mens 51 % av jentene på vg2 krysset av på 5 eller 6 på påstanden «Jeg blir glad når jeg tenker på framtida mi», krysset 72 % av jentene av for samme svarkategorier på denne påstanden i lære. De samme tallene for guttene var henholdsvis 62 % og 67 %, Videre krysset 65 % av jentene på vg2 av på svarkategori 5 eller 6 på påstanden «Jeg er ivrig etter å få realisert mine drømmer i framtida». I lære var andelen jenter som krysset av for disse to svarkategoriene for denne påstanden hele 91 %. Tilsvarende tall for guttene var henholdsvis

72 % og 71 %. Vi finner små endringer fra vg2 til lære for de andre påstandene knyttet til denne variabelen. Det gjelder begge kjønn.

4.2.2 Fordeling på variabelen «indre motivasjon».

For variabelen «indre motivasjon» må man være oppmerksom på at påstandene er noe forskjellige fra vg2 til lære. Se kommentarer i kapittel 3.5.2.

Oversikten over fordeling av data viser tydelige positive endringer for begge kjønn fra vg2 til lære på samtlige indikatorer knyttet til denne variabelen. Blant annet finner vi at 20 % av jentene og 15 % av guttene på vg2 krysset av for svarkategori 5 eller 6 (der 6 tilsvarer svært sant) på påstanden «Jeg liker å holde på med skolearbeid», mens 62 % av jentene og 68 % av guttene krysset av på svarkategori 5 eller 6 for tilsvarende påstand «Jeg liker å holde på med oppgavene jeg får på arbeidsplassen min» i lære.

På vg2 krysset 24 % av jentene og 28 % av guttene av på svarkategoriene 5 eller 6 på påstanden «Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene». I lære krysset 76 % av jentene og 68 % av guttene av på 5 eller 6 på påstanden «Jeg synes det er morsomt å arbeide».

42 % av jentene og 38 % av guttene krysset av for de to mest positive svarkategoriene for påstanden «Fagene vi har på skolen interesserer meg». For tilsvarende påstand i lære, «Oppgavene vi har på arbeidsplassen interesserer meg», var andelen jenter og gutter som krysset av for disse to svarkategoriene henholdsvis 69 % og 72 %.

Videre krysset 38 % av jentene og 36 % av guttene på vg2 av på svarkategori 5 eller 6 på påstanden «Jeg har lyst til å arbeide med fagene». I lære krysset 59 % av jentene og 59 % av guttene av på de samme svarkategorier for tilsvarende påstand «Jeg har lyst til å arbeide videre med det jeg gjør nå».

På vg2 krysset flere gutter enn jenter av på svarkategorien 6, «svært sant», på samtlige påstander knyttet til variabelen «indre motivasjon». I lære er situasjonen motsatt, nå er det flere jenter enn gutter som krysser av for den mest positive svarkategorien for samtlige påstander knyttet til denne variabelen.

4.2.3 Fordeling på variabelen «selvvurdering av kompetanse».

Vi finner at en mindre andel jenter enn gutter krysset av for svarkategori 5 eller 6 på samtlige påstander knyttet til variabelen «selvvurdering av kompetanse» på vg2. I lære derimot, krysser flere jenter enn gutter av på svarkategori 5 eller 6 på tre av de fire påstandene knyttet til denne variabelen.

Blant annet finner vi at 40 % av jentene og 59 % av guttene på vg2 krysset av på svarkategori 5 eller 6 på påstanden «Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste», mens 71 % av jentene og 67 % av guttene krysset av på disse svarkategoriene for samme påstand i lære.

For påstanden «Jeg takler utfordringen med å lære nye ting på arbeidsplassen» i lære er det fremdeles flere gutter enn jenter som krysser av på de to mest positive svarkategoriene. Jentene gjør imidlertid et mye større hopp på denne indikatoren enn hva som er tilfellet for guttene. Mens 42 % av jentene og 71 % av guttene på vg2 krysset av for svarkategori 5 eller 6 på påstanden «Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen», krysset 72 % av jentene og 75 % av guttene av for disse svarkategoriene for tilsvarende påstand i lære.

4.2.4 Fordeling på variabelen «selvverd».

For variabelen «selvverd» er det verdt å merke seg at mens 73 % av guttene på vg2 svarer 1 eller 2 (der 1 = svært usant) på utsagnet «Jeg er ofte misfornøyd med meg selv», svarer kun 27 % av jentene det samme. I lære er disse tallene henholdsvis 80 % og 56 %. Ingen gutter har krysset av for 5 eller 6 på dette utsagnet på vg2, mens 27 % av jentene har krysset av for 5 eller 6 her. I lære er de samme tallene henholdsvis 9 % og 13 %. Med andre ord en jevnere fordeling i lære.

På påstanden «Jeg godtar meg selv slik jeg er» svarer over 50 % av guttene «svært sant» både på vg2 og i lære. Hos jentene har til sammenligning kun 16 % på vg2 og 22 % i lære svart «svært sant» på dette utsagnet.

Vi finner at det relativt sett er mange flere gutter enn jenter som krysser av for de høyeste verdiene på de forskjellige indikatorene knyttet til denne variabelen. Det gjelder for begge årene.

4.2.5 Fordeling på variabelen «sosial selvoppfatning».

For påstandene «Jeg har lett for å få venner» og «Det er mange som vil ha meg som venn» finner vi for jentene en økning i andelen som krysser av for svarkategori 5 eller 6 fra vg2 til lære. For guttene finner vi en nedgang fra vg2 til lære i andelen som krysser av for disse svarkategoriene for påstanden «Jeg har lett for å få venner», og omtrent ingen endring i andelen som krysser av for svarkategori 5 eller 6 på påstanden «Det er mange som vil ha meg som venn».

58 % av jentene krysset av på 5 eller 6 for påstanden «Jeg har lett for å få venner» på vg2, mens 66 % av jentene krysset av på disse svarkategoriene for denne påstanden i lære. De samme tallene for guttene var henholdsvis 74 % og 63 %.

36 % av jentene og 45 % av guttene på vg2 krysset av på svarkategori 5 eller 6 for påstanden «Det er mange som vil ha meg som venn». I lære var tilsvarende tall 44 % og 46 %.

På påstanden «Det er lett å like meg» krysset 42 % av jentene og 64 % av guttene på vg2 av på svarkategori 5 eller 6. I lære krysset 63 % av begge kjønn av på samme svarkategorier på denne påstanden.

På vg2 krysset 40 % av jentene og 53 % av guttene av på svarkategoriene 5 eller 6 på påstanden «De fleste liker meg». I lære var tilsvarende tall 57 % og 61 %.

4.3 Endringer i variablene fra vg2 til lære

For hovedutvalget sett under ett, finner vi signifikant endring på minimum 5 % nivå fra vg2 til lære for variablene «indre motivasjon» og «selvvurdering av kompetanse», se tabell 6.

Jeg har benyttet effektmålet Cohens d (Cohen, 1988). Cohen regner verdier $< .2$ som ubetydelige, $d < .5$ for liten effekt, $.5 < d < .8$ for middels effekt, og $d > .8$ for stor effekt.

Det å gå ut i lære synes å ha stor effekt på den indre motivasjonen. Effektmålet Cohens d viser en effekt av lære på indre motivasjon på $d=.99$. For variabelen «selvvurdering av kompetanse» er Cohens $d=.36$, det vil si at effekten av lære her er å anse som liten. T-testen viste ingen signifikant endring i variablene «future orientation», «selvverd» og «sosial selvoppfatning» for hovedutvalget sett under ett. Se tabell 6.

Tabell 6: Forskjell fra vg2 til lære

Variabel	N=	Vg2	Std.avvik	Lære	Std.avvik	Mean diff.	Sig. (2-halet)	Cohens d
Future orientation	77	4,71	1,25	4,91	1,06	-0,19	.120	.17
Indre motivasjon	69	3,76	1,20	4,82	0,93	-1,06	.000**	.99
Selvvurdering av kompetanse	78	4,61	0,80	4,87	0,63	-0,27	.004**	.36
Selvverd	77	4,72	1,21	4,70	1,15	0,02	.885	.02
Sosial selvoppfatning	78	4,51	1,07	4,50	0,93	0,02	.875	.01

**Forskjellen er signifikant, $p<0,01$. *Forskjellen er signifikant, $p<0,05$.

4.3.1 Forskjeller mellom gutter og jenter

En analyse av jentene og guttene hver for seg vil avdekke kjønnsforskjeller i gjennomsnittsskåre for de ulike variablene, samt forskjeller mellom kjønnene når det gjelder endringer fra vg2 til lære. Tabell 7 viser oversikt over kjønnsforskjeller i gjennomsnittsskåre for de ulike variablene både på vg2 og i lære.

Tabell 7: Forskjell mellom jenter og gutter på VG2 og i lære

Variabel	Jente	Std.avv.	N=	Gutt	Std.avv.	N=	Mean diff.	Sig.	Cohens d
Future orientation- Vg2	4,56	1,27	45	4,74	1,15	65	-0,19	.425	.15
Future orientation- Lære	4,98	0,86	32	4,85	1,19	45	0,13	.566	.13
Indre motivasjon- Vg2	3,64	1,13	45	3,76	1,24	65	-0,12	.616	.10
Indre motivasjon- Lære	4,86	1,02	29	4,79	0,87	40	0,07	.752	.07
Selvvurdering av kompetanse- Vg2	4,38	0,70	45	4,72	0,78	65	-0,34	.022*	.46
Selvvurdering av kompetanse- Lære	4,91	0,53	32	4,85	0,70	46	0,06	.663	.10
Selvverd- Vg2	3,83	1,33	45	5,14	0,88	65	-1,31	.000**	1.16
Selvverd- Lære	4,38	1,20	32	4,93	1,07	45	-0,55	.038*	.48
Sosial selvpfatning- Vg2	4,27	0,95	45	4,69	1,02	65	-0,42	.030*	.43
Sosial selvpfatning- Lære	4,46	0,98	32	4,52	0,90	46	-0,06	.778	.06

** Forskjellen er signifikant, $p < 0,01$. *Forskjellen er signifikant, $p < 0,05$.

Den største forskjellen mellom guttene og jentene finner vi for variabelen «selvverd». Gjennomsnittsskåren for denne variabelen på vg2 er 5,14 for guttene og 3,83 for jentene. Forskjellen er signifikant. Her er Cohens $d = 1.16$, det vil si at effekten av kjønn på selvverd er å anse som stor. Signifikant forskjell finner vi også i lære, men her er effekten av kjønn middels/liten (Cohens $d = .48$), se tabell 7. Det er verdt å merke seg at jentene rapporterer en gjennomsnittlig høyere skåre på selvverd i lære enn på vg2, mens guttene har en svak nedgang fra vg2 til lære. Endringen fra vg2 til lære er ikke signifikant for noen av kjønnene, men resultatene viser en liten effekt (Cohens $d = .28$) for både guttene og jentene. Se tabell 8 og 9.

Også for variablene «selvvurdering av kompetanse» og «sosial selvpfatning» finner vi signifikante forskjeller mellom guttene og jentene på vg2.

Gjennomsnittlig skåre på variabelen «selvvurdering av kompetanse» på vg2 var 4,72 for gutter og 4,38 for jenter. Cohens $d = .46$, det vil si at effekten av kjønn på selvvurdering av kompetanse er å anse som liten/middels. Året etter finner vi ingen signifikant forskjell mellom kjønnene for denne variabelen. Nå rapporterer jentene en gjennomsnittlig marginalt høyere selvvurdering av kompetanse enn guttene. Av tabell 8 ser vi at forskjellen fra vg2 til lære ikke er signifikant for guttene for denne variabelen. Endringen i selvvurdering av kompetanse fra vg2 til lære er signifikant for jentene, se tabell 9. Cohens $d = .75$, det vil si at effekten av lære her kan anses som middels/stor.

For variabelen «sosial selvpfatning» er gjennomsnittsskåren på vg2 4,69 for gutter og 4,27 for jenter, se tabell 7. Forskjellen er signifikant. Her er Cohens $d = .43$, det vil si at vi ser en liten kjønnseffekt her. I lære er gjennomsnittsverdien 4,52 for gutter og 4,46 for jenter. Forskjellen er ikke lenger signifikant. Som for variabelen «selvverd», finner vi også for variabelen «sosial

selvoppfatning» at guttene har en lavere gjennomsnittsskåre i lære enn på vg2. Jentene går motsatt vei, se tabell 7. Endringen fra vg2 til lære er imidlertid ikke signifikant verken for guttene eller jentene, se tabell 8 og 9.

For variablene «future orientation» og «indre motivasjon» finner vi ingen signifikante forskjeller mellom kjønnene verken på vg2 eller i lære, se tabell 7. Jentene rapporterer en signifikant høyere gjennomsnittsskåre i lære enn på vg2 på begge disse variablene, se tabell 9. Effekten av lære er å anse som stor på indre motivasjon (Cohens $d=1.08$), men liten på «future orientation» (Cohens $d=.36$). Hos guttene finner vi ingen signifikant forskjell i «future orientation» fra vg2 til lære. Forskjellen fra vg2 til lære er imidlertid signifikant for variabelen «indre motivasjon» også for guttene. Effekten av lære er å regne som stor (Cohens $d=.91$). Se tabell 8.

Tabell 8: Forskjell fra VG2 til lære for gutter

Variabel	N=	Vg2	Std.avvik	Lære	Std.avvik	Mean diff.	Sig.	Cohens d
Future orientation	45	4,80	1,22	4,85	1,19	-0,05	.767	.04
Indre motivasjon	40	3,81	1,25	4,79	0,87	-0,98	.000**	.91
Selvvurdering av kompetanse	45	4,73	0,82	4,85	0,70	-0,12	.312	.16
Selvverd	46	5,21	0,90	4,93	1,07	0,28	.151	.28
Sosial selvoppfatning	46	4,68	1,07	4,52	0,90	0,16	.208	.16

** Forskjellen er signifikant, $p<0,01$. *Forskjellen er signifikant, $p<0,05$.

Tabell 9: Forskjell fra VG2 til lære for jenter

Variabel	N=	Vg2	Std.avvik	Lære	Std.avvik	Mean diff.	Sig.	Cohens d
Future orientation	32	4,59	1,29	4,98	0,86	-0,39	.029*	.36
Indre motivasjon	29	3,70	1,13	4,86	1,02	-1,17	.000**	1.08
Selvvurdering av kompetanse	32	4,43	0,74	4,91	0,53	-0,48	.001**	.75
Selvverd	32	4,04	1,26	4,38	1,20	-0,34	.092	.28
Sosial selvoppfatning	32	4,27	1,05	4,46	0,98	-0,19	.277	.19

** Forskjellen er signifikant, $p<0,01$. *Forskjellen er signifikant, $p<0,05$.

4.4 Tilsvarende tall fra studiespesialisering og yrkesfag i skole

For å belyse overgangen fra vg2 til lære enda bedre, vil det være nyttig å se på tilsvarende tall for elevene på studiespesialisering og elever som går vg3 yrkesfag i skolen.

4.4.1 Studiespesialisering

Blant elevene på studiespesialisering finner vi signifikante forskjeller i selverd mellom gutter og jenter både på vg2 og vg3, se tabell 10. Kjønnseffekten er moderat for begge årene. Vi finner signifikante forskjeller mellom jenter og gutter også for variablene «indre motivasjon» på vg2 og vg3, og «selvvurdering av kompetanse» på vg2. Effekten av kjønn på disse to variablene er imidlertid ubetydelig (Cohens $d<.2$).

Tabell 10: Forskjell mellom jenter og gutter på vg2 og vg3 på studiespesialisering

Variabel	Jente	Std.avv.	N=	Gutt	Std.avv.	N=	Mean diff.	Sig.	Cohens d
Future orientation- Vg2	4,61	0,94	543	4,58	1,04	384	0,03	.661	.03
Future orientation- Vg3	4,66	1,06	545	4,68	1,04	385	-0,02	.802	.02
Indre motivasjon- Vg2	3,62	1,02	541	3,44	1,17	384	0,18	.018*	.16
Indre motivasjon- Vg3	3,40	1,04	515	3,23	1,10	386	0,20	.006**	.16
Selvvurdering av kompetanse- Vg2	4,65	0,75	545	4,78	0,80	385	-0,13	.009**	.17
Selvvurdering av kompetanse- Vg3	4,68	0,79	546	4,76	0,78	386	-0,08	.123	.10
Selvverd- Vg2	4,30	1,13	542	4,86	1,03	384	-0,56	.000**	.52
Selvverd- Vg3	4,32	1,14	546	4,84	0,96	386	-0,52	.000**	.49
Sosial selvpfatning- Vg2	4,58	0,79	543	4,60	0,99	383	-0,03	.640	.02
Sosial selvpfatning- Vg3	4,56	0,83	544	4,61	0,88	385	-0,05	.362	.06

** Forskjellen er signifikant, $p < 0,01$. *Forskjellen er signifikant, $p < 0,05$.

På studiespesialisering finner vi ingen signifikante forskjeller fra vg2 til vg3 verken for gutter eller for jenter for variablene «future orientation», «selvvurdering av kompetanse», «selvverd» eller «sosial selvpfatning», se tabell 11 og 12. Som for lærlingene, er det på variabelen «indre motivasjon» vi også her finner den største endringen fra vg2 til vg3. For elevene på studiespesialisering finner vi imidlertid en liten nedgang i indre motivasjon fra vg2 til vg3. For guttene som gikk ut i lære var gjennomsnittsskåren på variabelen «indre motivasjon» 3,81 på vg2 og 4,79 i lære. De samme tallene for guttene på studiespesialisering er henholdsvis 3,44 og 3,22, se tabell 11. Jentene som gikk ut i lære hadde en gjennomsnittsskåre på variabelen «indre motivasjon» på 3,70 på vg2 og 4,79 i lære. Gjennomsnittsskåren på den samme variabelen for jentene på studiespesialisering er henholdsvis 3,63 og 3,43, se tabell 12.

Tabell 11: Endring hos gutter på studiespesialisering fra vg2 til vg3

Variabel	N=	Vg2	Std.avvik	Vg3	Std.avvik	Mean diff.	Sig.	Cohens d
Future orientation	383	4,58	1,04	4,67	1,04	-0,09	.041*	.09
Indre motivasjon	383	3,44	1,17	3,22	1,10	0,21	.000**	.18
Selvvurdering av kompetanse	385	4,78	0,80	4,76	0,78	0,02	.537	.03
Selvverd	384	4,86	1,03	4,84	0,96	0,03	.572	.02
Sosial selvpfatning	383	4,60	0,99	4,61	0,88	-0,01	.789	.01

** Forskjellen er signifikant, $p < 0,01$. *Forskjellen er signifikant, $p < 0,05$.

Tabell 12: Endring hos jenter på studiespesialisering fra vg2 til vg3

Variabel	N=	Vg2	Std.avvik	Vg3	Std.avvik	Mean diff.	Sig.	Cohens d
Future orientation	542	4,61	0,94	4,66	1,06	-0,05	.203	.05
Indre motivasjon	540	3,63	1,02	3,43	1,04	0,19	.000**	.19
Selvvurdering av kompetanse	542	4,65	0,75	4,68	0,79	-0,03	.212	.04
Selvverd	542	4,30	1,13	4,32	1,14	-0,02	.752	.02
Sosial selvpfatning	541	4,57	0,79	4,56	0,83	0,01	.642	.01

** Forskjellen er signifikant, $p < 0,01$. *Forskjellen er signifikant, $p < 0,05$.

4.4.2 Yrkesfag i skole

For elevene som går vg3 yrkesfag i skole finner vi på vg2 signifikante forskjeller mellom kjønnene på samtlige variabler, se tabell 13. Kjønnseffekten er moderat for variablene «future

orientation», «selvvurdering av kompetanse» og «selvverd», og liten for variablene «indre motivasjon» og «sosial selvpfatning». På vg3 finner vi signifikante forskjeller mellom kjønnene for variablene «future orientation», «selvvurdering av kompetanse» og «selvverd». Effekten av kjønn er nå å anse som liten for variablene «future orientation» og «selvvurdering av kompetanse», og middels for «selvverd».

Vi finner en liten effekt av kjønn også på sosial selvpfatning på vg3, selv om forskjellene mellom kjønnene ikke er signifikant her. Se tabell 13.

Tabell 13: Forskjell mellom jenter og gutter på vg2 og vg3 for elever som går vg3 yrkesfag i skole

Variabel	Jente	Std.avv.	N=	Gutt	Std.avv.	N=	Mean diff.	Sig.	Cohens d
Future orientation- Vg2	4,24	1,23	98	4,86	0,87	63	-0,62	.000**	.58
Future orientation- Vg3	4,36	1,34	96	4,73	1,05	63	-0,38	.049*	.31
Indre motivasjon- Vg2	3,40	1,03	98	3,79	1,17	63	-0,39	.029*	.35
Indre motivasjon- Vg3	3,16	1,27	97	3,40	1,21	63	-0,24	.244	.19
Selvvurdering av kompetanse- Vg2	4,22	0,91	96	4,82	0,76	63	-0,60	.000**	.72
Selvvurdering av kompetanse- Vg3	4,23	0,99	97	4,57	0,71	63	-0,35	.011*	.39
Selvverd- Vg2	4,15	1,31	96	4,97	0,98	63	-0,82	.000**	.71
Selvverd- Vg3	4,19	1,37	96	4,81	1,04	63	-0,62	.002**	.51
Sosial selvpfatning- Vg2	4,24	0,98	96	4,64	0,95	63	-0,40	.012*	.41
Sosial selvpfatning- Vg3	4,22	1,12	96	4,45	0,94	62	-0,23	.183	.22

** Forskjellen er signifikant, $p < 0,01$. *Forskjellen er signifikant, $p < 0,05$.

Vi finner samme tendens på variabelen «indre motivasjon» hos elevene som går vg3 yrkesfag i skole som for elevene på studiespesialisering. Elevene opplever en nedgang i indre motivasjon fra vg2 til vg3, se tabell 14 og 15. Endringen er imidlertid liten både for guttene og jentene. Hos jentene finner vi ingen signifikante endringer fra vg2 til vg3 på noen av de andre variablene. Hos guttene finner vi signifikante negative endringer fra vg2 til vg3 også på variablene «selvvurdering av kompetanse» og «sosial selvpfatning». Effekten her er imidlertid liten for begge variablene (Cohens d ble henholdsvis .34 og .20).

Tabell 14: Endring fra vg2 til vg3 for gutter som går vg3 yrkesfag i skole

Variabel	N=	Vg2	Std.avvik	Vg3	Std.avvik	Mean diff.	Sig.	Cohens d
Future orientation	63	4,86	0,87	4,73	1,05	0,12	.332	.13
Indre motivasjon	63	3,79	1,17	3,40	1,21	0,39	.005**	.33
Selvvurdering av kompetanse	63	4,82	0,76	4,57	0,71	0,25	.010*	.34
Selvverd	63	4,97	0,98	4,81	1,14	0,16	.207	.15
Sosial selvpfatning	62	4,64	0,95	4,45	0,94	0,18	.037*	.20

** Forskjellen er signifikant, $p < 0,01$. *Forskjellen er signifikant, $p < 0,05$.

Tabell 15: Endring fra vg2 til vg3 for jenter som går vg3 yrkesfag i skole

Variabel	N=	Vg2	Std.avvik	Vg3	Std.avvik	Mean diff.	Sig.	Cohens d
Future orientation	96	4,22	1,23	4,36	1,34	-0,14	.218	.11
Indre motivasjon	97	3,40	1,03	3,16	1,27	0,24	.015*	.21
Selvvrdering av kompetanse	95	4,23	0,90	4,21	0,99	-0,03	.728	.02
Selvverd	95	4,15	1,32	4,18	1,37	0,03	.721	.02
Sosial selvoppfatning	94	4,27	0,97	4,23	1,13	0,04	.604	.04

** Forskjellen er signifikant, $p < 0,01$. *Forskjellen er signifikant, $p < 0,05$.

4.5 Forskjeller mellom studiespesialisering, yrkesfag/lære og yrkesfag i skole

Enveis variansanalyse, ANOVA, gjør det mulig å fastslå om det foreligger signifikante forskjeller for de forskjellige variablene mellom minst to av gruppene studiespesialisering, yrkesfag/lære og vg3 yrkesfag i skolen. Post-hoc-testen, Scheffe, viser mellom hvilke grupper forskjellene er signifikante.

4.5.1 Forskjeller mellom studiespesialisering, yrkesfag/lære og yrkesfag i skole for jenter

Resultatene fra ANOVA-testen viser at jentene i lære har signifikant høyere indre motivasjon enn både jentene på vg3 studiespesialisering og jentene som går vg3 yrkesfag i skole, se tabell 16. Effektstørrelsen er meget stor i begge sammenligningsgrupper. Cohens d ble henholdsvis 1.40 og 1.48, se tabell 17. På vg2 finner vi ingen signifikante forskjeller mellom gruppene for denne variabelen.

For variabelen «future orientation» finner vi på vg2 signifikante forskjeller kun mellom jentene på studiespesialisering og jentene som går vg3 yrkesfag i skole. Effekten er liten ($d = .34$). Året etter finner vi signifikante forskjeller både mellom jentene på studiespesialisering og jentene som går vg3 yrkesfag i skole, og mellom jentene i lære og jentene som går vg3 yrkesfag i skole. Effektmålet Cohens d ble henholdsvis .25 og .55, se tabell 17. Jentene på vg3 studiespesialisering og jentene i lære synes med andre ord å tenke mer positivt om framtiden enn jentene som går vg3 yrkesfag i skole.

For variabelen «selvvrdering av kompetanse» skårer jentene på studiespesialisering signifikant høyere enn jentene som går vg3 yrkesfag i skole både på vg2 og vg3. Effekten er moderat begge årene ($d = .52$ på vg2 og $d = .50$ på vg3). Sammenligner vi jentene i lære med jentene som går vg3 yrkesfag i skole for samme variabel, finner vi ingen signifikante forskjeller på vg2. Året etter har imidlertid jentene i lære signifikant høyere skåre enn jentene på vg3 yrkesfag i skole. Effekten er stor (Cohen $d = .86$). Vi finner ingen signifikante forskjeller mellom jentene i lære og jentene på studiespesialisering verken på vg2 eller på vg3 for variabelen «selvvrdering av kompetanse», se tabell 16.

Jentene på studiespesialisering vg2 har en signifikant høyere skåre på selvverd enn jentene på yrkesfag/lære vg2. Effekten er imidlertid liten (Cohens $d=.38$). Året etter finner vi ikke signifikante forskjeller mellom noen grupper for denne variabelen.

Jentene på studiespesialisering skårer signifikant høyere enn jentene som går vg3 yrkesfag i skole på variabelen «sosial selvoppfatning» både på vg2 og vg3. Effektstørrelsen er liten begge årene (Cohens d ble henholdsvis $.38$ og $.34$).

Tabell 16: Resultater fra post-hoc test jenter, gruppe 1= studiespesialisering, gruppe 2= lære, gruppe 3= YF skole

Variabel	Signifikante forskjeller mellom:
Future orientation Vg2	1&3
Future orientation Vg3/Lære	1&3 og 2&3
Indre motivasjon Vg2	Ingen av gruppene
Indre motivasjon Vg3/lære	1&2 og 3&2
Selvvurdering kompetanse Vg2	1&3
Selvvurdering kompetanse Vg3/lære	1&3 og 2&3
Selvverd Vg2	1&2
Selvverd Vg3/lære	Ingen av gruppene
Sosial selvoppfatning Vg2	1&3
Sosial selvoppfatning Vg3/lære	1&3

Tabell 17: Gjennomsnittsskåre og forskjeller mellom jentegruppene for de variablene som Scheffe-testen viste signifikante forskjeller på

Variabel	Elevgruppe	N	Gj.sn.	St.a.	Elevgruppe	N	Gj.sn.	St.a.	Diff.	Sig.	Coh. d
Future orientation Vg2	Studiespes.	543	4,61	0,94	Yrkesfag i skole	98	4,24	1,23	0,37	.004**	.34
Future orientation Vg3/lære	Studiespes.	545	4,66	1,06	Yrkesfag i skole	96	4,36	1,34	0,31	.042*	.25
Future orientation Vg3/lære	Yrkesfag/lære	32	4,98	0,86	Yrkesfag i skole	96	4,36	1,34	0,63	.020*	.55
Indre motivasjon Vg3/lære	Studiespes.	515	3,40	1,04	Yrkesfag/lære	29	4,86	1,04	-1,43	.000**	1.40
Indre motivasjon Vg3/lære	Yrkesfag/lære	29	4,86	1,02	Yrkesfag i skole	97	3,16	1,27	1,70	.000**	1.48
Selvv. av komp. Vg2	Studiespes.	545	4,65	0,75	Yrkesfag skole	96	4,22	0,91	0,43	.000**	.52
Selvv. av komp. Vg3/lære	Studiespes.	546	4,68	0,79	Yrkesfag skole	97	4,23	0,99	0,45	.000**	.50
Selvv. av komp. Vg3/lære	Yrkesfag/lære	32	4,91	0,53	Yrkesfag/skole	97	4,23	0,99	0,68	.000**	.86
Selvverd Vg2	Studiespes.	542	4,30	1,13	Yrkesfag/lære	45	3,83	1,33	0,47	.034*	.38
Sosial selvoppf. Vg2	Studiespes.	543	4,58	0,79	Yrkesfag skole	96	4,24	0,98	0,33	.002**	.38
Sosial selvoppf. Vg3/lære	Studiespes.	544	4,56	0,83	Yrkesfag skole	96	4,22	1,12	0,34	.003**	.34

** Forskjellen er signifikant, $p<0,01$. *Forskjellen er signifikant, $p<0,05$.

4.5.2 Forskjeller mellom studiespesialisering, yrkesfag/lære og yrkesfag i skolen for gutter

Hos guttene er det kun på variabelen «indre motivasjon» på vg3/lære vi finner signifikante forskjeller mellom gruppene, se tabell 18. Guttene i lære skårer signifikant høyere på denne variabelen enn både guttene på studiespesialisering og guttene som går vg3 yrkesfag i skole.

Effekt målet viser meget stor effekt av retning for denne variabelen (Cohens d ble henholdsvis 1.57 og 1.32), se tabell 19.

Tabell 18: Resultater fra post-hoc test gutter, gruppe 1= studiespesialisering, gruppe 2= lære, gruppe 3= YF skole

Variabel	Signifikante forskjeller mellom:
Future orientation Vg2	Ingen av gruppene
Future orientation Vg3/lære	Ingen av gruppene
Indre motivasjon Vg2	Ingen av gruppene
Indre motivasjon Vg3/lære	2&1, og 2&3
Selvvurdering kompetanse Vg2	Ingen av gruppene
Selvvurdering kompetanse Vg3/lære	Ingen av gruppene
Selvverd Vg2	Ingen av gruppene
Selvverd Vg3/lære	Ingen av gruppene
Sosial selvpoppfatning Vg2	Ingen av gruppene
Sosial selvpoppfatning Vg3/lære	Ingen av gruppene

Tabell 19: Gjennomsnittsskåre og forskjeller mellom guttegruppene på de variablene som Scheffe-testen viste signifikante forskjeller på

Variabel	Elevgruppe	N	Gj.sn	St.a.	Elevgruppe	N	Gj.sn	St.a.	Diff.	Sig.	Coh. d
Indre motivasjon Vg3/lære	Studiespes.	386	3,23	1,10	Yrkesfag/lære	40	4,79	0,87	-1,55	.000**	1.57
Indre motivasjon Vg3/lære	Yrkesfag skole	63	3,40	1,21	Yrkesfag/lære	40	4,79	0,87	-1,39	.000**	1.32

** Forskjellen er signifikant, $p < 0,01$. *Forskjellen er signifikant, $p < 0,05$.

4.6 Oppsummering av situasjonen for lærlingene, elevene på studiespesialisering og for elevene som går yrkesfag i skole

For lærlingene finner vi den største endringen fra vg2 til lære på variabelen «indre motivasjon». Endringen er her signifikant og effekt målet Cohens d viser meget stor effekt for både gutter og jenter. For variabelen «selvvurdering av kompetanse» finner vi en signifikant økning fra vg2 til lære for jentene. Effekten av lære her er stor.

For lærlingene er forskjellene mellom jentene og guttene størst det året de gikk på vg2. Guttene skårer da signifikant høyere enn jentene både på selverd, selvvurdering av kompetanse og sosial selvpoppfatning. I lære har forskjellene jevnet seg mer ut. Her finner vi ingen signifikante forskjeller mellom jentene og guttene for variablene «selvvurdering av kompetanse» og «sosial selvpoppfatning». Guttene rapporterer om signifikant høyere selverd enn jentene begge årene. Kjønnseffekten på selverd er stor på vg2, men middels/liten i lære.

Elevene på studiespesialisering opplever en signifikant, liten nedgang i indre motivasjon fra vg2 til vg3. Dette gjelder for begge kjønn. Vi finner ingen signifikante forskjeller fra vg2 til vg3 for noen av de andre variablene verken for guttene eller for jentene.

På studiespesialisering skårer guttene signifikant høyere enn jentene på selvverd både på vg2 og på vg3. Effekten av kjønn er å anse som moderat for begge år. Guttene skårer dessuten signifikant høyere enn jentene på selvvurdering av kompetanse på vg2. Effekten her er å anse som ubetydelig ($d=.17$). Vi finner ingen signifikante forskjeller for denne variabelen året etter. Jentene skårer signifikant høyere enn guttene på variabelen «indre motivasjon» både på vg2 og vg3. Her er imidlertid effekten av kjønn å regne som svært liten for begge år.

Elevene som går yrkesfag i skole opplever, som elevene på studiespesialisering, en signifikant nedgang i indre motivasjon fra vg2 til vg3. Endringen er liten og gjelder for begge kjønn. Guttene opplever i tillegg en liten, men signifikant nedgang i selvvurdering av kompetanse og sosial selvpoppfatning. For denne elevgruppa finner vi signifikante forskjeller mellom jentene og guttene på samtlige variabler på vg2. På vg3 er det signifikante forskjeller mellom kjønnene på variablene «future orientation», «selvvurdering av kompetanse» og «selvverd». Effekten av kjønn er noe mindre på vg3 for samtlige variabler.

4.7 Oppsummering av situasjonen gruppene seg imellom

På variabelen «indre motivasjon» skårer jentene i lære signifikant høyere enn både jentene på studiespesialisering og jentene som går vg3 yrkesfag i skole. Effekten er stor i begge sammenligningsgrupper. Jentene i lære skårer signifikant høyere enn jentene som går vg3 yrkesfag i skole også på variabelen «selvvurdering av kompetanse». Det var ikke tilfellet på vg2.

På vg2 skåret jentene på studiespesialisering gjennomsnittlig høyere på selvverd enn jentene som skulle ut i lære. Forskjellen er jevnet ut året etter.

Jentene i lære skårer signifikant høyere enn jentene som går vg3 yrkesfag i skole på variabelen «future orientation». Effekten er middels. Året før var det ingen signifikant forskjell mellom disse to gruppene for denne variabelen.

For guttene finner vi signifikant forskjell mellom gruppene kun for variabelen «indre motivasjon» på vg3/i lære. Lærlingene skårer signifikant høyere enn både guttene på studiespesialisering og guttene som går vg3 yrkesfag i skole. Effekten av retning er stor i begge sammenligningsgrupper.

5.0 Drøfting

Problemstillingen for studien min er: «I hvilken grad fører overgangen fra vg2 til lære til endringer i elevenes selvoppfatning, indre motivasjon og tanker om framtiden?»

Resultatene mine viser en betydelig økning i indre motivasjon for lærlingene fra vg2 til lære. Videre synes kjønn å ha stor betydning for selvverd. Det ser ut som at det er jentene som i størst grad opplever positive endringer etter at de er kommet ut i lære.

Problemstillingen kan sees på som tredelt, det vil si at den søker svar på endring i indre motivasjon, endring i selvoppfatning og endring i tanker om framtiden (future orientation) fra vg2 til lære. Drøftingen vil ta for seg ett og ett område, men mulige sammenhenger mellom de forskjellige områdene vil bli løftet fram fortløpende.

Underveis i drøftingen har jeg lagt inn tabeller med oversikt over gjennomsnittsskåren til begge kjønn for vg2 og vg3/lære for både lærlingene, elevene som går vg3 yrkesfag i skolen og elevene på studiespesialisering. Hensikten er å gi en enkel oversikt over situasjonen for jentene og guttene i de ulike utvalgene mine, samt å tydeliggjøre hvor vi finner den største positive endringen (markert med grått i alle tabellene) fra vg2 til vg3/lære for de ulike variablene. Resultatene viser at det er hos jentene i lære at endringen er størst for samtlige variabler.

Jeg vil på ny understreke at det er lærlingene som utgjør hovedutvalget i studien, og dermed er det lærlingene som får mest oppmerksomhet også i drøftingsdelen. Funn gjort i delutvalgene (elevene på studiespesialisering og elevene som går vg3 yrkesfag i skole) løftes fram kun i den grad jeg mener det er relevant for å belyse situasjonen til lærlingene bedre.

5.1 Endring i indre motivasjon

Den mest framtreddende endringen fra vg2 til lære var å finne for variabelen «indre motivasjon». Analysene viser at en signifikant, positiv endring i denne variabelen var å finne kun for lærlingene. Elevene som gikk studiespesialisering og vg3 yrkesfag i skole opplevde nemlig et fall i indre motivasjon fra vg2 til vg3.

Tabell 20: Gjennomsnittsskåre for de ulike retningene for «Indre motivasjon».

	Studiespesialisering	YF/lære	YF i skole
Indre motivasjon vg2- jenter	3,63	3,70	3,40
Indre motivasjon vg3/lære- jenter	3,43	4,86	3,16
Indre motivasjon vg2- gutter	3,44	3,81	3,79
Indre motivasjon vg3/lære- gutter	3,23	4,79	3,40

Indre motivasjon er målt noe forskjellig fra vg2 til lære. Blant annet ble påstanden «Jeg har lyst til å arbeide med fagene» på vg2 byttet ut med påstanden «Jeg har lyst til å arbeide videre med det jeg gjør nå» i lære. Et betimelig spørsmål her er om det disse påstandene måler er for ulikt, og at forskjellene i fordeling av forekomst på disse påstandene mellom vg2 og lære kommer av den grunn. I så fall vil noe av forklaringen på endringen vi finner i indre motivasjon hos lærlingene kunne ligge her.

Resultatene mine samsvarer likevel med funn presentert i NIFU rapporten, omtalt tidligere i oppgaven. Her ble autentiske mestringserfaringer og opplevelsen av å tilhøre et arbeidsfellesskap framholdt som viktige grunner til at motivasjonen fikk seg et stort løft i læretiden. Dette samsvarer videre med selvbestemmelsesteorien, hvor Deci og Ryan blant annet legger vekt på at behovet for kompetanse og tilhørighet må tilfredsstilles for at et individ skal føle seg indre motivert.

Selvbestemmelsesteorien legger betydelig vekt på at også behovet for selvbestemmelse/autonomi må være dekket for at et individ skal oppleve indre motivasjon. Deci & Ryan (2000a) påpeker imidlertid at et individ ikke er enten indre eller ytre motivert, men at det finnes en gradering av type motivasjon alt etter hvor selvbestemt individet opplever aktiviteten. I tillegg fremhever de viktigheten av at aktiviteten oppleves tilfredsstillende og interessant i seg selv dersom individet skal føle seg indre motivert. En forklaring på hvorfor den indre motivasjonen er høyere i lære enn på vg2, ligger muligens også her. Mens 24 % av jentene og 28 % av guttene krysset av på 5 eller 6 (der 6 tilsvare svært sant) på påstanden «Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene» på vg2, krysset hele 76 % av jentene og 77 % av guttene av på disse svarkategoriene for påstanden «Jeg synes det er morsomt å arbeide» i lære. Lærlingene synes med andre ord å utføre arbeidsoppgavene med mer interesse og lyst, og trolig også med sterkere følelse av autonomi, enn hva som var tilfelle med oppgaver gitt på skolen.

Oppgavene som gis på skolen bestemmes nemlig som regel av læreren, og er ofte kun til øvingsformål. Hvor godt elevene utfører oppgavene gjøres gjerne til gjenstand for testing med påfølgende karakterer etter hvor godt elevene har prestert. Videre må elevene finne seg i å jobbe med fagområder som de finner lite interessante og lite lystbetonte. Dette kan føre til at elevene opplever liten grad av selvbestemmelse på skolen, og den indre motivasjonen knebles gjerne av den ytre kontrollen som prøver og karakterer representerer. Oppgavene utføres ikke av egen lyst og interesse, men av grunner som ligger utenfor selve aktiviteten. I arbeid derimot, vil lærlingene gjerne oppleve oppgavene som gis som mer meningsfulle. Oppgavene skal ikke utføres kun for øving, men fordi for eksempel kunden har etterspurt tjenesten. Det er tydelig for

lærlingen hvorfor oppgaven skal utføres, noe som kan tenkes å bidra til en mer lystbetont opplevelse av aktiviteten. Verdien av å utføre oppgaven er synlig for lærlingen, og internaliseres dermed trolig lettere. Ved at verdien av å utføre arbeidsoppgavene internaliseres, utvikles følelsen av å være autonom, som ifølge Deci og Ryan er avgjørende for å oppleve indre motivasjon.

Samtidig er det ikke uproblematisk å slå fast hvorvidt lærlingenes tilfredshet og økning i den indre motivasjonen skyldes at de får delta i arbeidet, eller om den indre motivasjonen får seg et løft fordi opplæringen er god. Kjennetegnet med lærlingordningen er jo nettopp den tette sammenkoblingen av opplæringen og arbeidet. Lave og Wenger (1991) introduserte begrepet «situated learning», som siden er mye brukt for å få fram styrken ved et velfungerende læreforhold i bedrift.

Å komme ut i bedrift der fagopplæringstradisjonen står svakt eller ikke finnes vil imidlertid kunne gjøre opplevelsen til en annen. Resultatet vil da kunne være opplæringsmessig varierende nytte og ustabil tilknytning til arbeidsplassen. Her kan det være aktuelt å se til den britiske «Scheming for Youth» som viser hvordan utplasseringsprogrammer av ungdom i arbeidslivet får liten integrerende effekt dersom de avviker sterkt fra anerkjente opplæringsstandarder og er overlatt til markedet (Lee, Marsden, Rickman & Duncombe, 1990).

At lærlingene i studien min opplever større indre motivasjon enn da de var elever på skolen skyldes trolig en kombinasjon av tilhørighetsfølelsen et arbeidsfellesskap gir, opplevelse av arbeidsoppgavene som meningsfulle og en oppfatning av å være kompetent i jobben som følge av god opplæring.

5.2 Endring i selvoppfatning

Vi danner vår oppfatning av oss selv både gjennom persepsjon av andres vurderinger av oss selv (Berg mfl., 1975), og ut fra gjeldende verdier og normer i det miljøet vi befinner oss i (Mead, 1974). Det vil si at både *signifikante andre* og *den generaliserte andre* har betydning for hvordan vi ser på oss selv. Mens signifikante andre gjerne er medelever og lærere på skolen, vil trolig kolleger og kunder kunne utgjøre signifikante andre på arbeidsplassen. Videre vil verdiene og normene på arbeidsplassen ofte skille seg fra de verdier og normer som gjelder blant elever på skolen. Dermed kan miljøskiftet fra vg2 til lære i seg selv være en viktig forklaring på en del av de endringene vi finner i selvoppfatning hos lærlingene.

5.2.1 Endring i selvvurdering av kompetanse og sosial selvpfatning

I studien min er selvpfatning delt inn i tre kategorier, nemlig selvvurd, selvvurdering av kompetanse og sosial selvpfatning. Ut fra Shavelson m.fl. (1976) sin teori om hierarkisk oppbygd selvpfatning, vil det være rimelig å anta at endringer fra vg2 til lære først og fremst vil være å finne for selvvurdering på spesifikke områder. Sosial selvpfatning og selvvurdering av kompetanse er eksempler på slike områdespesifikke selvvurderinger, og endres gjerne raskere som følge av nye erfaringer enn hva som er tilfelle for selvvurd.

Tabell 21: Gjennomsnittsskåre for de ulike retningene for «Selvvurdering av kompetanse».

	Studiespesialisering	YF/lære	YF i skole
Selvvurdering av kompetanse vg2-jenter	4,65	4,43	4,23
Selvvurdering av kompetanse vg3/lære- jenter	4,68	4,91	4,21
Selvvurdering av kompetanse vg2- gutter	4,78	4,73	4,82
Selvvurdering av kompetanse vg3/lære- gutter	4,76	4,85	4,57

At vi finner positive endringer på variabelen «selvvurdering av kompetanse» fra vg2 til lære er dermed ikke overraskende. Rosenberg m.fl. (1995) trekker linjer mellom selvvurdering av kompetanse og Banduras teori om mestringsforventning, som legger vekt på at særlig autentiske mestrings erfaringer bidrar til økt mestringsforventning. NIFU-rapporten (Høst, 2015) peker på at lærlingene ofte opplever mer autentisk mestring enn hva som var tilfelle da de var elever på skolen. Dermed styrkes følelsen av å være kompetent etter at elevene har kommet ut i lære.

Læretiden synes å bidra til at særlig jentene får styrket tro på egen kompetanse (se kommentarer i kapittel 4.2.3). Jentene vurderte sin egen kompetanse signifikant lavere enn guttene på vg2, men marginalt høyere enn guttene i lære. Dette kan bety at autentiske mestrings erfaringer er viktig særlig for jentene når de skal vurdere sin egen kompetanse. Kanskje er det slik at jentene, i større grad enn guttene, har behov for den tydelige bekreftelsen på egen kompetanse som autentiske mestrings erfaringer gir?

Basert på det markante miljøskiftet som lærlingene gjennomgår fra skole til arbeidsplass, ville det ikke vært urimelig å forvente en endring også i sosial selvpfatning fra vg2 til lære. Hvorvidt man opplever å være sosialt akseptert avhenger imidlertid av hvilken gruppe mennesker man vurderer sin sosiale status ut fra. Berndt & Burgy (1996) omtaler dette som «referansegruppeproblemet» (ibid., s. 202). Det kan tenkes at lærlingene kan oppleve seg som sosialt akseptert og godt likt på arbeidsplassen, men mindre akseptert og likt blant jevnaldrende.

Resultatene mine viser ingen signifikant endring i denne variabelen verken for guttene eller jentene i lære. I studien min er sosial selvoppfatning i stor grad knyttet til opplevelsen av å være likt og akseptert av venner. To av de fire påstandene som måler sosial selvoppfatning refererer nemlig til venner. For de fleste ungdommer er venner ensbetydende med andre på egen alder, som ifølge Marsh er en viktig brikke for den sosiale selvoppfatningen. Selv om arbeidsplassen representerer et annerledes miljø med muligheter for å stifte nye bekjenskaper, er det ikke usannsynlig at de fleste lærlingene har sin vennegjeng utenom arbeidsplassen, og at vennegruppa er noenlunde den samme som året før de gikk ut i lære. Dermed får lære som sådan liten effekt på hvordan lærlingene oppfatter seg sosialt.

Det er likevel verdt å merke seg at også på denne variabelen, så er det jentene i lære som opplever den mest positive endringen fra vg2.

Tabell 22: Gjennomsnittsskåre for de ulike retningene for «Sosial selvoppfatning».

	Studiespesialisering	YF/lære	YF i skole
Sosial selvoppfatning vg2- jenter	4,57	4,27	4,27
Sosial selvoppfatning vg3/lære- jenter	4,56	4,46	4,23
Sosial selvoppfatning vg2- gutter	4,60	4,68	4,64
Sosial selvoppfatning vg3/lære- gutter	4,61	4,52	4,45

5.2.2 Endring i selvverd

Ifølge Shavelson m.fl. (1976) er «general self-concept», eller selvverd, den overordnede og mest generelle formen for selvvurdering. Selvverd bygger på de spesifikke selvvurderingene, men endrer seg sakte. Målingene i denne studien er gjort kun med ett års mellomrom, og dermed er det som forventet at vi ikke finner store endringer i gjennomsnittsskåre for denne variabelen. Lære synes likevel å ha en liten positiv effekt hos jentene ($d=.28$), og en liten negativ effekt hos guttene ($d=.28$).

Harter (1986:1989) trekker frem åtte forskjellige områder som ungdommen vurderer seg selv på. I følge Rosenberg m.fl. (1995) vil selvverdet bli påvirket av de spesifikke selvvurderingene ulikt, alt etter hvilken grad det spesifikke området oppleves som viktig for personen. For jentene kan det virke som den betydelige, positive endringen de opplevde i hvordan de vurderte sin egen kompetanse kan ha spilt inn på hvordan de verdsetter seg selv generelt.

Tabell 23: Gjennomsnittsskåre for de ulike retningene for «Selvverd».

	Studiespesialisering	YF/lære	YF i skole
Selvverd vg2- jenter	4,30	4,04	4,15
Selvverd vg3/lære- jenter	4,32	4,38	4,18
Selvverd vg2- gutter	4,86	5,21	4,97
Selvverd vg3/lære- gutter	4,84	4,93	4,81

Resultatene mine viser likevel at guttene skårer signifikant høyere enn jentene på selvverd både på vg2 og vg3 for alle elevgruppene, også for lærlingene. Lignende funn er blitt gjort i tidligere studier, både nasjonale og internasjonale (Bakken, 2018; Mjaavatn & Frostad, 2016; Øia, 2012; Koskelainen, Sourander og Vauras, 2001; Kling, Hyde, Showers, & Buswell, 1999).

Som tidligere nevnt, fant Rosenberg m.fl. (1995) at depresjon i stor grad påvirket en persons selvverd. I ungdomsundersøkelsene har jentene i flere år rapportert om høyere grad av psykiske helseplager enn guttene (Bakken, 2018). De psykiske helseplagene, deriblant depressive symptomer, har økt gradvis for jentene siden 2010. Økning i denne typen plager finner vi også blant guttene, men økningen her er ikke så markant som for jentene. Dermed kan det tenkes at den høye forekomsten av depressive symptomer hos jentene er en sentral bidragsyter til den betydelige forskjellen i selvverd mellom kjønnene. Tall fra Ungdata 2018 (Bakken, 2018) viser at mens prosentandelen gutter som har et høyt nivå av depressive symptomer var på 11 % på vg2 og 13 % på vg3, var de samme tallene for jentene henholdsvis 29 % og 32 %.

Et relevant spørsmål i denne sammenhengen er likevel om kjønnsforskjellene vi finner i selvoppfatning, og da særlig på selvverd, faktisk skyldes at det står så mye dårligere til med jentene, eller om forskjellene (også) kan komme av at jenter og gutter har ulike terskler for å rapportere om psykiske vansker og negative følelser knyttet til seg selv? Tidligere forskning tyder nemlig på at gutter er mer restriktive enn jenter når det gjelder å rapportere hvordan det står til følelsesmessig (Polce-Lynch, Myers, Kliwer & Kilmartin, 2001). Dette kan bety at forskjellene vi finner mellom kjønnene, særlig på selvverd, kan skyldes at guttene underrapporterer, og/eller at jentene overrapporterer negative følelser de har om seg selv. Forskere har tidligere også stilt spørsmål til om det i jentenes jevnaldremiljø har blitt «in» å fortelle og klage over hvor vanskelig de har det (Mjaavatn & Frostad, 2016).

For lærlingene er betydningen av kjønn knyttet til selvoppfatning desidert størst på vg2. Analysene knyttet til forskjellene mellom jentene og guttene i lære viste at mens effekten av kjønn på selvvurdering av kompetanse, selvverd og sosial selvoppfatning henholdsvis var .46, 1.16 og .43 på vg2, var de samme tallene .10, .48 og .06 i lære. Endringene i kjønnseffekten

synes å komme av en kombinasjon av at jentenes gjennomsnittsskåre går opp på samtlige variabler knyttet til selvoppfatning fra vg2 til lære, mens guttene skårer noe lavere i lære enn på vg2 når det gjelder selvverd og sosial selvoppfatning. For variabelen «selvvurdering av kompetanse» er gjennomsnittsskåren i lære høyere enn på vg2 for begge kjønn, men jentene gikk mer opp enn guttene.

Effekten av kjønn er mindre på vg3 enn på vg2 for både elevene på studiespesialisering, elevene som går vg3 yrkesfag i skole og for lærlingene. I løpet av vg3/lære fyller de fleste elevene 19 år. Kling m.fl. (1999) fant at kjønnsforskjellene i selvoppfatning var størst i alderen 15-18 år. Kan endringen i effekten av kjønn rett og slett skyldes at elevene har blitt ett år eldre?

Endringen i effekten av kjønn på selvoppfatning er imidlertid tydeligst for lærlingene, og skyldes i stor grad at jentene i lære opplevde positiv endring på alle variablene knyttet til selvoppfatning fra vg2 til lære. Kan det tenkes at overgangen fra skole til arbeidsliv kan ha bidratt til at både guttene og jentene har fått et mer realistisk bilde av seg selv, og dermed nærmer seg hverandre i hvordan de oppfatter seg selv?

Tidligere studier har pekt på at jentenes lave selvbilde i stor grad kan knyttes opp til misnøye med egen kropp (Mjaavatn & Frostad, 2016). Korrelasjonen mellom selvbilde og forholdet til egen kropp synes å være sterkere for jentene enn for guttene, og særlig jevnaldrende vil utgjøre en viktig sammenligningsgruppe her. Kan det være slik at miljøskiftet som jentene opplever ved å komme ut i lære bidrar til en mer dempet sammenligning med jenter på samme alder blant annet når det kommer til kropp og utseende? Fra å være en del av et jevnaldrendemiljø på skolen som er svært opptatt av kropp og utseende, kan det tenkes at jentene i lære oppfatter at det er andre verdier og normer som er i fokus i det nye arbeidsmiljøet. Dermed vil trolig kropp og utseende bli noe mindre viktig for jentene. I henhold til prinsippet om psykologisk sentralitet vil kropp og utseende da kunne få mindre innvirkning på hvordan jentene oppfatter seg selv.

Alfie Kohn (1994) hevder at elevenes «self-esteem» best utvikles i et miljø som ivaretar behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet, det vil si de samme behovene som selvbestemmelsesteorien hevder må være dekket for at et individ skal være indre motivert. I lys av dette kan man gjøre to interessante observasjoner i mine resultater: 1) Jentene i lære er den elevgruppa som opplever størst positiv endring både i indre motivasjon og selvoppfatning, og 2) guttene på vg3 yrkesfag i skole er den elevgruppa som opplever størst negativ endring i både indre motivasjon og selvoppfatning.

Viktigheten av at ungdommen befinner seg i et miljø hvor de opplever selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet synes dermed å være av et større omfang enn kun for motivasjonen knyttet til utførelsen av arbeidsoppgaver.

5.3 Endring i tanker om framtiden

Nurmi (2004) hevder at blant annet motivasjon spiller en rolle for hvordan ungdommer orienterer seg mot framtiden. Ut fra resultatene mine ville det dermed ikke vært urimelig å anta en positiv endring for lærlingene for begge kjønn for variabelen «future orientation». Signifikant, positiv endring fra vg2 til lære for denne variabelen er imidlertid å finne kun for jentene, med effekt Cohens $d=0.36$. Videre er jentenes gjennomsnittsverdi for denne variabelen lavere enn guttenes gjennomsnittsverdi på vg2, men høyere enn guttenes gjennomsnittsverdi i lære, dog ikke signifikant høyere.

Tabell 24: Gjennomsnittsskåre for de ulike retningene for variabelen «Future orientation».

	Studiespesialisering	YF/lære	YF i skole
Future orientation vg2- jenter	4,61	4,59	4,22
Future orientation vg3/lære- jenter	4,66	4,98	4,36
Future orientation vg2- gutter	4,58	4,80	4,86
Future orientation vg3/lære- gutter	4,67	4,85	4,73

Det er særlig på påstanden «Jeg er ivrig etter å få realisert mine drømmer i framtida» at jentene gjør et mye større hopp fra vg2 til lære enn guttene. Mens 65 % av jentene og 62 % av guttene krysset av på svarkategori 5 eller 6 (der 6 tilsvarer svært sant) på vg2, krysset 91 % av jentene og 67 % av guttene av på disse svarkategoriene i lære.

I følge Nurmi (2004) spiller selvoppfatning inn på ungdommers tanker om framtida. Effekten som lære synes å ha på jentenes tanker om framtida henger dermed trolig sammen med at jentene opplever seg selv mer positivt etter at de har blitt lærlinger.

Hvorfor det kun er jentene som opplever effekt av lære på hvordan de tenker om framtiden kan muligens også forklares ut fra hvilken sektor de fleste guttene og jentene i utvalget mitt befinner seg i. Flertallet av guttene i utvalget mitt er å finne innenfor industrisektoren, mens flertallet av jentene i utvalget befinner seg i helsesektoren. I NIFU-rapporten trekkes det fram at industrisektoren er rammet av en del usikkerhetsselementer, deriblant større bruk av utenlandsk arbeidskraft og oppsplitting av bedrifter. Samtidig vet vi at helsesektoren skriker etter arbeidskraft i framtiden. Clinkinbeard & Zohra (2012) hevder at et ustabil arbeidsmarked gjør at flere ungdommer bekymrer seg for framtiden. Kan det tenkes at tiden etter fagbrevet framstår

som noe mer usikker for guttene i industrien enn det den gjør for jentene i helsesektoren, og at læretiden dermed ikke får samme effekt på guttenes tanker om framtiden som for jentene?

Også blant lærlingene som kommer fra Service & Samferdsel finner vi mest gutter i utvalget mitt. NIFU-rapporten setter søkelyset på de svake fagtradisjonene innenfor yrkene knyttet til denne retningen. Verdien av fagbrevet står svakere her enn for mange andre yrkesretninger, og konsekvensen er at mange av lærlingene innenfor dette feltet ikke slår seg til ro med å fortsette som fagarbeider etter endt læretid. Flere finner derfor veien videre til påbygning og høyere utdanning.

Å ta påbygning og høyere utdanning sees da kanskje på som en nødvendighet mer enn et valg basert på indre motivasjon for videre skolegang for disse lærlingene. Dermed kan det også her tenkes at lære som sådan ikke vil ha noe egen effekt på hvordan ungdommene orienterer seg mot framtiden, noe som altså slår mest ut for guttene i utvalget mitt.

Det er likevel verdt å merke seg at gjennomsnittskåren til begge kjønn for variabelen «future orientation» ligger tett oppunder 5, hvor maksimal skåre er 6. Med andre ord synes både jentene og guttene i lære å ha positive tanker om framtiden.

5.4 Oppsummering

Formålet med studien min var først og fremst å undersøke hvorvidt lærlingene, i overgangen fra vg2 til lære, opplever endringer i indre motivasjon, selvoppfatning og hvordan de orienterer seg mot framtiden. Resultatene mine tyder på at lærlingene opplever å være vesentlig sterkere indre motivert enn da de var elever på vg2 i skolen. Dette skyldes sannsynligvis at læretiden består av flere autentiske oppgaver og dermed flere autentiske mestringsopplevelser enn hva som var tilfellet på skolen. Dette legger til rette for at lærlingene, i større grad enn da de var elever på skolen, får dekket behovet for kompetanse.

Gjennom å oppleve arbeidet som meningsfylt, og ved å kjenne forpliktelse overfor sine kolleger, styrkes trolig opplevelsen av tilhørighet og selvbestemmelse. Også dette bidrar til å styrke den indre motivasjonen fra vg2 til lære.

Kun jentene vurderer sin egen kompetanse signifikant høyere i lære enn på vg2. På vg2 var jentenes selv vurdering av kompetanse signifikant lavere enn guttenes. I lære vurderer kjønnene sin egen kompetanse omtrent likt. En mulig forklaring på dette er at særlig jentene har behov for bekreftelsen på egen kompetanse som autentiske mestringserfaringer gir.

Jentene synes å være mer framtidsoptimistiske i lære enn hva de var på vg2. Dette synes ikke å gjelde for guttene. Dette kan ha sammenheng med at jentene har fått styrket tro på seg selv etter å ha blitt lærlinger. En mulig forklaring er også at størsteparten av guttene befinner seg i en sektor med høyere usikkerheter knyttet til videre jobb etter avlagt fagbrev enn hva som er tilfellet for jentene.

Resultatene mine viser signifikante forskjeller mellom jentene og guttene når det gjelder ulike sider ved selvoppfatningen. For lærlingene synes effekten av kjønn på selvoppfatning å være størst på vg2. En forklaring kan være at læretiden har bidratt til endret fokus, særlig for jentene, og at begge kjønn har fått et mer realistisk syn på seg selv etter å ha kommet ut i arbeid.

Samlet sett tyder resultatene mine på at det er jentene som i størst grad opplever positive endringer fra vg2 til lære.

6.0 Veien videre og avsluttende kommentarer

I det følgende vil jeg kort drøfte muligheter for videre forskning. Til slutt vil jeg komme med noen avsluttende kommentarer knyttet til formålene med denne studien, samt noen tanker som jeg sitter igjen med etter arbeidet med denne masteroppgaven.

6.1 Veien videre

I studien min har jeg valgt å fokusere på endringer i variablene «indre motivasjon», «selvvurdering av kompetanse», «selvverd», «sosial selvoppfatning» og «future orientation». Datamaterialet som jeg fikk tilgang til gjennom prosjektet «Livet i skolen» inneholdt også flere andre interessante variabler. Av hensyn til studiens omfang måtte jeg ta noen valg når det gjaldt hvilke, og hvor mange variabler jeg skulle se på. Det kan tenkes at ved å ta med flere variabler i analysene mine, så ville overgangen fra vg2 til lære blitt belyst bedre. Blant annet henger trolig «coping» nært sammen med indre motivasjon, og i en videre studie kunne det vært interessant å se også på denne variabelen.

Selv om resultatene mine viser at de aller fleste elevene opplever sterk positiv endring i indre motivasjon fra vg2 til lære, er det fremdeles noen få som skårer lavt på indre motivasjon også som lærlinger. Videre forskning på hva som gjør at disse lærlingene opplever å være lite indre motiverte, ville kunne bidra til et bedre bilde av hvilke faktorer som påvirker lærlingens indre motivasjon. Blant annet ville kvalitativ forskning knyttet til de som velger å avslutte læretiden før avlagt fagprøve trolig kunne gi verdifull kunnskap knyttet til dette temaet.

Ettersom utvalget av lærlinger i studien min var såpass lite, var det ikke hensiktsmessig å se på forskjeller i gjennomsnittsskåre for variablene mellom de ulike yrkesfagretningene. I en studie av større omfang, kunne dette vært interessant å se på. Det kan tenkes at det finnes en viss grad av homogenitet blant elevene på de ulike retningene. Dermed er det nærliggende å tro at det vil kunne forekomme forskjeller mellom de ulike yrkesfaggruppene når det gjelder blant annet indre motivasjon, selvoppfatning og tanker om framtiden.

6.2 Avsluttende kommentarer

Hoppet i indre motivasjon fra vg2 til lære synes å være betydelig for mange elever. Resultatene mine tyder på at det er selve arbeidspraksisen og innvielsen i et praksisfelleskap, som er årsaken til denne positive endringen. Resultatene mine har styrket min antakelse om at en del elever har det bedre med å komme seg ut i arbeid enn å bli værende på skolebenken.

Fra min egen praksis som lærer på yrkesfag, har jeg erfaringer med at det er flest gutter som sliter med å fullføre de to første årene på videregående skole. Dermed har det også utelukkende vært gutter jeg har sendt ut i lære før ordinær tid. Jeg har hatt en antakelse om at arbeidspraksis

ville være viktig særlig for guttene. Dermed fant jeg det noe overraskende at det var jentene i utvalget mitt som syntes å respondere mest positivt på å komme ut i lære. Dette gav meg ny, nyttig innsikt som jeg tar med meg videre i jobben min som lærer.

Selv om det er spranget i indre motivasjon fra vg2 til lære som er trukket fram i studien min, viser det seg at mange elever opplever en sterk positiv endring i indre motivasjon også fra ungdomsskolen til yrkesfag vg1 (Mjaavatn & Frostad, 2018). Allerede første året på videregående møter yrkesfagelevne en del mer praksis enn hva som var tilfellet på ungdomsskolen. Gjennom faget yrkesfaglig fordypning kommer de i kontakt med arbeidslivet, gjerne for første gang. Som tidligere nevnt verdsettes ofte andre kvaliteter i arbeid enn på skolen, og nye områder for mestring åpenbarer seg dermed for elevene. På bakgrunn av dette mener jeg at det er verdt å stille seg kritisk til forslaget fra enkelte politikere om et 11. grunnskoleår for elever med svakt grunnlag etter 10. klasse. Flere av disse elevene har kanskje opplevd lav skolemotivasjon i flere år allerede, og stiller gjerne svakt etter 10. klasse nettopp av den grunn. Enda mer teori og tid på skolebenken virker for meg ikke som den beste løsningen for disse elevene. Funnene mine tyder på at det å komme seg ut i arbeid kan være en bedre løsning for mange skoletrøtte ungdommer, og for enkelte ungdommer er det kanskje jo før, jo bedre som gjelder?

7.0 Referanseliste

- Bakken, A. (2018). *Ungdata. Nasjonale resultater 2018*. NOVA Rapport 8/18. Oslo: NOVA.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Berg, L.-E., Boglind, A., Leissner, T., Månson, P. & Värnlund, H. (1975). *Medvetandets sociologi*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Berndt, T.J. & Burgoyne, L. (1996). Social Self- Concept. I B.A. Bracken (Red.), *Handbook of Self-Concept. Developmental, Social and Clinical Considerations*. (s. 171- 209). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Bjerkan, A.M. (2012). Faktoranalyse. I T.A. Eikemo & T.H. Clausen (Red.), *Kvantitativ analyse med SPSS. En innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utg., s. 252- 266). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Bong, M. & Skaalvik, E.M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Clausen, T.H. & Johansen, V. (2012). Chronbachs alfa. I T.A. Eikemo & T.H. Clausen (Red.), *Kvantitativ analyse med SPSS. En innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utg., s. 268-277). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Clinkinbeard, S.S., & Zohra, T. (2012). Expectations, fears, and strategies juvenile offender thoughts on a future outside of incarceration. *Youth & Society*, 44, 236-257.
- Cohen, J. (1988) *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. utg.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000b). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Red.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Di Maggio, I., Ginevra, M.C., Nota, L. & Soresi, S. (2016). Development and validation of an instrument to assess future orientation and resilience in adolescence. *Journal of Adolescence*, 51, 114-122.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 17-148.
- Fjeld, I.E., Rørslett, K., Larsen, K.N. (2018, 12. oktober). Åpner for at enkelte kan gå et ekstra år på skolen. *NRK*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/norge/apner-for-at-enkelte-elever-kan-ga-et-ekstra-ar-pa-skolen-1.1424333>.
- Frostad, P. & Mjaavatn, P.E. (2016). Jentene sliter. *Psykologi i Kommunen* (6), 5-14.
- Frostad, P. & Mjaavatn, P.E. (2018). Fra ungdomsskole til videregående skole. Faktorer som predikerer elevers intensjon om å slutte på skolen. *Psykologi i kommunen*, 53(2), 27-40.
- Furr, R.M. (2011). *Scale Construction and Psychometrics for social and personality psychology*. London: SAGE.
- Gerth, H. & Mills, C.W. (1969). *Character and Social Structure*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1986). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Process and patterns of change. I A.K. Boggiano & T. Pittman (Red.), *Achievement and motivation: A social developmental perspective*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1989). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. I J.Kolligian & R. Sternberg (Red.), *Perceptions of competence and incompetence across the life-span*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. I S.S. Feldman & G.R. Elliot (Red.), *At the threshold* (s.352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. I R.F. Baumeister (Red.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (s.87-116). New York: Plenum.
- Høst, H., Skålholt, A., Nore, H. & Tønder, A.H. (2012). *Gjennomgående dokumentasjon, eller opplæringsboka i ny form? Evaluering av forsøket med gjennomgående dokumentasjon i fag- og yrkesopplæringen*. Oslo: NIFU.
- Høst, H. (2015). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*. (Rapport 14/2015). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Høst, H. (2016). Praksisbrev i arbeidslivet – et vellykket tiltak mot frafall. I K. Reegard & J. Rogstad, (Red.), *De Frafalne: Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s.173-192). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kohn, A. (1994). The truth about self-esteem. *Phi Delta Kappan*, 76(4), 272-283.
- Koskelainen, M., Sourander, A. & Vauras, M. (2001). Self-reported strengths and difficulties in a community sample of Finnish adolescents. *European Child & Adolescents Psychiatry*, 10, 180-185.
- Kleven, T.A. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kling, K. C., Hyde, J.S., Showers, C.J. & Buswell, B.N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 15, 470-500.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, D., Marsden, D., Rickman, P. & Duncombe, J. (1990). *Scheming for youth. A study of YTS in the enterprise culture*. London: Open University Press.
- Markussen, E. (2016). Forskjell på folk! Om å avbryte videregående opplæring før tida – og konsekvensene for overgangen til arbeidslivet. I K. Reegard & J. Rogstad (Red.), *De Frafalne: Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s.22-50). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Marsh, H. W. (1990). *SDQ II. Manual & research monograph*. New York: The Psychological Corporation, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

- Marsh, H.W., Barnes, J., Cairns, L. & Tidman, M. (1984). The Self Description Questionnaire (SDQ): Age effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 940-956.
- Marsh, H.W., & Gouvenet, P.J. (1989). Multidimensional self-concepts and perceptions of control: Construct validation of responses by children. *Journal of Educational Psychology*, 81, 57-69.
- McQueen, R.A. & Knussen, C. (2006). *Introduction to Research Methods and Statistics in Psychology*. Harlow: Pearson.
- Mead, G.H. (1974). *Medvetande, jaget och samhället*. Stockholm: Agros forlag.
- Mjaavatn, P.E. & Frostad, P. (2018). Fra ungdomsskole til videregående skole – hvordan opplever elevene overgangen? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(3), 282-297.
- Mruk, C.J. (2013). *Self-esteem and positive psychology. Research, Theory, and Practice* (4. utg.). New York: Springer Publishing Company.
- Nurmi, J.E. (2004). Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment, and reflection. I R.M. Lerner & L. Steinberg (Red.), *Handbook of adolescent psychology* (s. 85-124). New York: John Wiley.
- OECD (2009). *OECD Programme for International Student Assessment, Studentsquestionnaire*. Paris: OECD.
- Olsen, O.J., Reegård, K., Seland, I. & Skålholt A. (2015). Læringsmiljø og gjennomføring. I H. Høst (Red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*. (Rapport 14/2015). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Orth, U. & Robins, R.W. (2014). The Development of Self-Esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381-387.
- Pallant, J. (2013). *SPSS. Survival Manual* (6.utg.). Berkshire: Open University Press
- Pliner, P., Chaiken, S., & Flett, G.L. (1990). Gender differences in concern with body weight and physical appearance over the life span. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 263-273.

- Polce-Lynch, M., Myers, B.J., Kliewer, W. & Kilmartin, C. (2001). Adolescent self-esteem and gender: Exploring relations to sexual harassment, body image, media influence, and emotional expression. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 225-244.
- Reegard, K. & Rogstad, J. (2016). *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring- hvem er de, hva gjør de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, N.J.:Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. & Rosenberg, F. (1989). Self-esteem and Adolescent Problems: Modeling Reciprocal Effects. *American Sociological Review*, 54(6), 1004-1018.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156.
- Schunk, D. M., Meece, J. R. & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education. Theory, Research and Applications*. Edinburgh: Pearson.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Statistisk sentralbyrå. (2018a, 26. februar). Videregående opplæring og annen videregående utdanning. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgu>.
- Statistisk sentralbyrå. (2018b, 29. mai). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>.
- Stortinget. (2012). Dokument 8:3S (2012-2013). Hentet fra: <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/representantforslag/2012-2013/dok8-201213-003.pdf>.

- Suvatne, S.S. (2018, 17.april). Vil utvide skolegangen med ett ekstra år. *Dagbladet*. Hentet fra: <https://www.dagbladet.no/nyheter/vil-utvide-skolegangen-med-ett-ekstra-ar/69711664>.
- Tafarodi, R.W. & Milne, A.B. (2002). Decomposing Global Self-Esteem. *Journal of Personality*, 70(4), 443-484.
- Tafarodi, R.W. & Swann, W.B. (1995). Self-Liking and Self-Competence as dimensions of Global Self-Esteem. Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, 65(2), 322-342.
- Valås, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3, 173–192.
- Valås, H. (2006). *Elementær Statistikk*. Kompendium. Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Øya, T. (2012). *Ung i Oslo 2012*. NOVA Notat 7/12. Oslo: NOVA.

Vedlegg

Vedlegg 1a: Faktoranalyse yrkesfag/lære

Vedlegg 1b: Faktoranalyse studiespesialisering

Vedlegg 1c: Faktoranalyse yrkesfag i skole

Vedlegg 2: Chronbachs alfa for yrkesfag/lære

Vedlegg 3: Bivariate korrelasjoner for yrkesfag/lære

Vedlegg 4: Deskriptiv statistikk

Vedlegg 5: Fordelingen av forekomst på de ulike påstandene/indikatorne knyttet til variablene «future orientation», «indre motivasjon», «selvvurdering av kompetanse», «selvverd» og «sosial selvoppfatning».

Vedlegg 6: Fordelingen mellom ulike studieretninger og kjønn på landsbasis per 1.10.17, og for utvalget mitt.

Vedlegg 7: Fordelingen mellom ulike studieretninger og kjønn på landsbasis per 1.10.17, og for de lærlingene som har besvart påstandene knyttet til studiens utvalgte variabler våren 2018.

Vedlegg 8: Tilbakemelding fra NSD

Vedlegg 9: Bekreftelse på endring NSD 2018

Vedlegg 10: Informasjonsskriv til elever og foresatte våren 2017

Vedlegg 11: Informasjonsskriv til elever og foresatte våren 2018

Vedlegg 12: Spørreskjema vg2 våren 2017

Vedlegg 13: Spørreskjema vg3 våren 2018

Vedlegg 14: Spørreskjema lærlingene våren 2018

Vedlegg 15: Tabelliste

Faktoranalyse yrkesfag/lære

	VG2					Lære				
	Komponent					1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5					
«Jeg godtar meg selv slik jeg er»	0,82					0,66				
«Jeg vil helst være slik jeg er»	0,80					0,63		0,49		
«Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes»	0,83					0,86				
«Jeg er ofte misfornøyd med meg selv»	0,87					0,78				
«Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste»				-0,35	0,46					0,75
«Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen/nye ting på arbeidsplassen»	0,32				0,64				0,51	0,31
«Jeg gjør det bra på en rekke områder»					0,73					0,82
«Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det»					0,81	0,33				0,63
«Jeg har lett for å få venner»				-0,82					0,76	
«Det er lett å like meg»				-0,83					0,71	
«De fleste liker meg»				-0,77					0,70	
«Det er mange som vil ha meg som venn»				-0,78					0,84	
«Jeg har mange forhåpninger om framtida»			-0,77					0,77		
«Jeg blir glad når jeg tenker på framtida mi»			-0,66					0,76		
«Jeg er ivrig etter å få realisert mine drømmer i framtida»			-0,86					0,86		
«Jeg får mye energi av å tenke på livet mitt framover»			-0,81			0,364		0,73		
«Jeg liker å holde på med skolearbeid/oppgavene jeg får på arbeidsplassen min»		0,81					0,67			
«Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene/arbeide»		0,89					0,92			
«Fagene/oppgavene vi har på skolen/arbeidsplassen interesserer meg»		0,82					0,84			
«Jeg har lyst til å arbeide med fagene/videre med det jeg gjør nå»		0,91					0,75			

Faktoranalyse studiespesialisering

	VG2					VG3				
	Komponent									
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
«Jeg godtar meg selv slik jeg er»	0,78					0,83				
«Jeg vil helst være slik jeg er»	0,80					0,86				
«Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes»	0,87					0,89				
«Jeg er ofte misfornøyd med meg selv»	0,85					0,82				
«Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste»					-0,62					-0,62
«Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen»					-0,66					-0,81
«Jeg gjør det bra på en rekke områder»					-0,72					-0,72
«Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det»					-0,86					-0,84
«Jeg har lett for å få venner»				0,80					0,79	
«Det er lett å like meg»				0,85					0,84	
«De fleste liker meg»				0,84					0,85	
«Det er mange som vil ha meg som venn»				0,89					0,89	
«Jeg har mange forhåpninger om framtida»			-0,78					-0,79		
«Jeg blir glad når jeg tenker på framtida mi»			-0,76					-0,85		
«Jeg er ivrig etter å få realisert mine drømmer i framtida»			-0,78					-0,81		
«Jeg får mye energi av å tenke på livet mitt framover»			-0,80					-0,79		
«Jeg liker å holde på med skolearbeid»		0,89					0,86			
«Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene»		0,90					0,89			
«Fagene vi har på skolen interesserer meg»		0,82					0,79			
«Jeg har lyst til å arbeide med fagene»		0,90					0,90			

Faktoranalyse yrkesfag i skole

	VG2					VG3				
	Komponent									
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
«Jeg godtar meg selv slik jeg er»	0,83					0,89				
«Jeg vil helst være slik jeg er»	0,88					0,93				
«Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes»	0,92					0,91				
«Jeg er ofte misfornøyd med meg selv»	0,81					0,89				
«Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste»					-0,63					-0,66
«Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen»					-0,77		0,40			-0,55
«Jeg gjør det bra på en rekke områder»					-0,52					-0,83
«Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det»					-0,77					-0,80
«Jeg har lett for å få venner»				0,87					0,79	
«Det er lett å like meg»				0,78					0,82	
«De fleste liker meg»				0,82					0,82	
«Det er mange som vil ha meg som venn»				0,84					0,96	
«Jeg har mange forhåpninger om framtida»			-0,84					-0,87		
«Jeg blir glad når jeg tenker på framtida mi»			-0,76					-0,85		
«Jeg er ivrig etter å få realisert mine drømmer i framtida»			-0,91					-0,88		
«Jeg får mye energi av å tenke på livet mitt framover»			-0,80					-0,82		
«Jeg liker å holde på med skolearbeid»		0,77					0,82			
«Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene»		0,89					0,86			
«Fagene vi har på skolen interesserer meg»		0,91					0,90			
«Jeg har lyst til å arbeide med fagene»		0,88					0,87			

Chronbachs alfa for yrkesfag/lære

	Chronbachs alfa	Chronbachs alfa if item deleted		Chronbachs alfa	Chronbachs alfa if item deleted
Future orientation VG2	0,89		Future orientation lære	0,87	
Jeg har mange forhåpninger om framtida		0,86	Jeg har mange forhåpninger om framtida		0,84
Jeg blir glad når jeg tenker på framtida mi		0,86	Jeg blir glad når jeg tenker på framtida mi		0,80
Jeg er ivrig etter å få realisert mine drømmer i framtida		0,87	Jeg er ivrig etter å få realisert mine drømmer i framtida		0,84
Jeg får mye energi av å tenke på livet mitt framover		0,85	Jeg får mye energi av å tenke på livet mitt framover		0,83
	Chronbachs alfa	Chronbachs alfa if item deleted		Chronbachs alfa	Chronbachs alfa if item deleted
Indre motivasjon VG2	0,90		Indre motivasjon Lære	0,81	
Jeg liker å holde på med skolearbeid		0,90	Jeg liker å holde på med oppgavene jeg får på arbeidsplassen min		0,78
Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene		0,85	Jeg synes det er morsomt å arbeide		0,70
Fagene vi har på skolen interesserer meg		0,88	Oppgavene jeg får på arbeidsplassen min interesserer meg		0,73
Jeg har lyst til å arbeide med fagene		0,84	Jeg har lyst til å arbeide videre med det jeg gjør nå		0,86
	Chronbachs alfa	Chronbachs alfa if item deleted		Chronbachs alfa	Chronbachs alfa if item deleted
Selvvurdering av kompetanse VG2	0,72		Selvvurdering av kompetanse Lære	0,70	
Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste		0,69	Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste		0,59
Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen		0,61	Jeg takler utfordringen med å lære nye ting på arbeidsplassen		0,72
Jeg gjør det bra på en rekke områder		0,64	Jeg gjør det bra på en rekke områder		0,59
Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det		0,66	Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det		0,63
	Chronbachs alfa	Chronbachs alfa if item deleted		Chronbachs alfa	Chronbachs alfa if item deleted
Selvverd VG2	0,89		Selvverd lære	0,84	
Jeg godtar meg selv slik jeg er		0,85	Jeg godtar meg selv slik jeg er		0,82
Jeg vil helst være slik jeg er		0,86	Jeg vil helst være slik jeg er		0,82
Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes		0,88	Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes		0,80
Jeg er ofte misfornøyd med meg selv		0,87	Jeg er ofte misfornøyd med meg selv		0,77

	Chronbachs alfa	Chronbachs alfa if item deleted		Chronbachs alfa	Chronbachs alfa if item deleted
Sosial selvopfatning VG2	0,89		Sosial selvopfatning Lære	0,83	
Jeg har lett for å få venner		0,87	Jeg har lett for å få venner		0,79
Det er lett å like meg		0,85	Det er lett å like meg		0,79
De fleste liker meg		0,83	De fleste liker meg		0,80
Det er mange som vil ha meg som venn		0,86	Det er mange som vil ha meg som venn		0,77

Bivariate korrelasjoner yrkesfag/lære

	«Jeg har mange forhåpninger om framtida»	«Jeg blir glad når jeg tenker på framtida mi»	«Jeg er ivrig etter å få realisert mine drømmer i framtida»	«Jeg får mye energi av å tenke på livet mitt framover»
«Jeg har mange forhåpninger om framtida»	1,00/1,00	0,65/0,68	0,74/0,60	0,67/0,54
«Jeg blir glad når jeg tenker på framtida mi»		1,00/1,00	0,60/0,60	0,77/0,73
«Jeg er ivrig etter å få realisert mine drømmer i framtida»			1,00/1,00	0,63/0,60
«Jeg får mye energi av å tenke på livet mitt framover»				1,00/1,00
	«Jeg liker å holde på med skolearbeid/oppgavene jeg får på skolen/arbeidsplassen min»	«Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene/arbeide»	«Fagene/oppgavene vi har på skolen/arbeidsplassen interesserer meg»	«Jeg har lyst til å arbeide med fagene/videre med det jeg gjør nå»
«Jeg liker å holde på med skolearbeid/oppgavene jeg får på skolen/arbeidsplassen min»	1,00/1,00	0,68/0,68	0,54/0,61	0,70/0,32
«Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene/arbeide»		1,00/1,00	0,72/0,72	0,75/0,52
«Fagene/oppgavene vi har på skolen/arbeidsplassen interesserer meg»			1,00/1,00	0,76/0,54
«Jeg har lyst til å arbeide med fagene/videre med det jeg gjør nå»				1,00/1,00
	«Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste»	«Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen/nye ting på arbeidsplassen»	«Jeg gjør det bra på en rekke områder»	«Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det»
«Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste»	1,00/1,00	0,44/0,30	0,33/0,46	0,29/0,47
«Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen/nye ting på arbeidsplassen»		1,00/1,00	0,43/0,34	0,42/0,20
«Jeg gjør det bra på en rekke områder»			1,00/1,00	0,43/0,46
«Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det»				1,00/1,00

	«Jeg godtar meg selv slik jeg er»	«Jeg vil helst være slik jeg er»	«Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes»	«Jeg er ofte misfornøyd med meg selv»
«Jeg godtar meg selv slik jeg er»	1,00/1,00	0,84/0,65	0,63/0,52	0,64/0,50
«Jeg vil helst være slik jeg er»		1,00/1,00	0,61/0,47	0,63/0,56
«Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes»			1,00/1,00	0,74/0,76
«Jeg er ofte misfornøyd med meg selv»				1,00/1,00
	«Jeg har lett for å få venner»	«Det er lett å like meg»	«De fleste liker meg»	«Det er mange som vil ha meg som venn»
«Jeg har lett for å få venner»	1,00/1,00	0,64/0,57	0,62/0,48	0,64/0,60
«Det er lett å like meg»		1,00/1,00	0,76/0,53	0,59/0,56
«De fleste liker meg»			1,00/1,00	0,74/0,60
«Det er mange som vil ha meg som venn»				1,00/1,00

Deskriptiv statistikk

Vg2/lære:

	Gjennomsnitt		Standardavvik		Skjevhet		N	N
	Vg2	Lære	Vg2	Lære	Vg2	Lære	Vg2	Lære
Future orientation	4,67	4,91	1,20	1,06	-1,15	-1,31	110	77
Indre motivasjon	3,71	4,82	1,19	0,93	-0,08	-0,61	110	69
Selvvurdering av kompetanse	4,58	4,87	0,77	0,63	-0,27	-0,08	110	78
Selvverd	4,60	4,70	1,26	1,15	-0,86	-0,99	110	77
Sosial selvpoppfatning	4,52	4,50	1,01	0,93	-0,50	-0,70	110	78

Vg2/vg3 yrkesfag i skole:

	Gjennomsnitt		Standardavvik		Skjevhet		N	N
	Vg2	Vg3	Vg2	Vg3	Vg2	Vg3	Vg2	Vg3
Future orientation	4,48	4,50	1,14	1,24	-0,81	-0,76	161	159
Indre motivasjon	3,55	3,26	1,10	1,25	-0,07	0,25	161	161
Selvvurdering av kompetanse	4,46	4,36	0,90	0,90	-0,64	-0,30	159	160
Selvverd	4,47	4,44	1,25	1,32	-0,73	-0,81	159	159
Sosial selvpoppfatning	4,40	4,31	0,98	1,05	-0,39	-0,57	159	158

Vg2/vg3 studiespesialisering:

	Gjennomsnitt		Standardavvik		Skjevhet		N	N
	Vg2	Vg3	Vg2	Vg3	Vg2	Vg3	Vg2	Vg3
Future orientation	4,59	4,67	0,98	1,05	-0,72	-0,81	927	930
Indre motivasjon	3,55	3,35	1,09	1,07	-0,14	-0,14	925	931
Selvvurdering av kompetanse	4,70	4,71	0,77	0,78	-0,46	-0,37	930	932
Selvverd	4,54	4,53	1,12	1,10	-0,67	-0,75	926	932
Sosial selvpoppfatning	4,59	4,59	0,88	0,85	-0,92	-0,74	926	929

Fordeling av forekomst på de ulike påstandene/indikatorerne knyttet til variablene «future orientation», «indre motivasjon», «selvvurdering av kompetanse», «selvverd» og «sosial selvoppfatning»

Future orientation									
		Vg2				Lære			
		Jenter	Kum.	Gutter	Kum.	Jenter	Kum.	Gutter	Kum.
		N=45	Prosent	N=65	prosent	N=32	prosent	N=45	prosent
«Jeg har mange forhåpninger om framtida»	Svært usant	4,4	4,4	3,1	3,1	0	0	2,2	2,2
	2	4,4	8,9	3,1	6,2	6,3	6,3	2,2	4,4
	3	4,4	13,3	6,2	12,3	0	6,3	8,9	13,3
	4	13,3	26,7	16,9	29,2	12,5	18,8	11,1	24,4
	5	31,1	57,8	26,2	55,4	34,4	53,1	31,1	55,6
	Svært sant	42,2	100,0	44,6	100,0	46,9	100,0	44,4	100,0
		N=45		N=63		N=32		N=45	
«Jeg blir glad når jeg tenker på framtida mi»	Svært usant	6,7	6,7	0	0	0	0	2,2	2,2
	2	6,7	13,4	4,8	4,8	6,3	6,3	2,2	4,4
	3	11,1	24,5	11,1	15,9	3,1	9,4	15,6	20,0
	4	24,4	48,9	22,2	38,1	18,8	28,1	13,3	33,3
	5	28,9	77,8	27,0	65,1	34,4	62,5	26,7	60,0
	Svært sant	22,2	100	34,9	100,0	37,5	100,0	40,0	100,0
		N=45		N=63		N=32		N=44	
«Jeg er ivrig etter å få realisert mine drømmer i framtida»	Svært usant	6,7	6,7	3,2	3,2	0	0	4,5	4,5
	2	0	6,7	3,2	6,3	0	0	0	4,5
	3	15,6	22,2	7,9	14,3	6,3	6,3	4,5	9,0
	4	13,3	35,6	14,3	28,6	3,1	9,4	20,5	29,5
	5	20,2	55,6	30,2	58,7	25,0	34,4	20,5	50,0
	Svært sant	44,4	100,0	41,3	100,0	65,6	100,0	50,0	100,0
		N=45		N=63		N=32		N=44	
«Jeg får mye energi av å tenke på livet mitt framover»	Svært usant	6,7	6,7	3,1	3,1	6,3	6,3	4,5	4,5
	2	6,7	13,3	7,7	10,8	3,1	9,4	2,3	6,8
	3	20,0	33,3	9,2	20,0	15,6	25,0	9,1	15,9
	4	8,9	42,2	23,1	43,1	21,9	46,9	25,0	40,9
	5	31,1	73,3	32,3	75,4	31,3	78,1	22,7	63,6
	Svært sant	26,7	100,0	24,6	100,0	21,9	100,0	36,4	100,0

Indre motivasjon									
		Vg2				Lære			
		Jenter	Kum.	Gutter	Kum.	Jenter	Kum.	Gutter	Kum.
		N=44	Prosent	N=65	prosent	N=29	prosent	N=40	prosent
«Jeg liker å holde på med skolearbeid/oppgavene jeg får på arbeidsplassen min»	Svært usant	13,6	13,6	15,4	15,4	0	0	2,5	2,5
	2	22,7	36,4	21,5	36,9	0	0	2,5	5,0
	3	27,3	63,6	26,2	63,1	10,3	10,3	7,5	12,5
	4	15,9	79,5	21,5	84,6	27,6	37,9	20,0	32,5
	5	13,6	93,2	4,6	89,2	27,6	65,5	42,5	75,0
	Svært sant	6,8	100,0	10,8	100,0	34,5	100,0	25,0	100,0
		N=45		N=65		N=29		N=40	
«Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene/arbeide»	Svært usant	11,1	11,1	4,6	4,6	0	0	0	0
	2	13,3	24,4	9,2	13,8	3,4	3,4	2,5	2,5
	3	15,6	40,0	20,0	33,8	3,4	6,9	7,5	10,0
	4	35,6	75,6	38,5	72,3	17,2	24,1	22,5	32,5
	5	20,0	95,6	15,4	87,7	31,0	55,2	30,0	62,5
	Svært sant	4,4	100,0	12,3	100,0	44,8	100,0	37,5	100,0
		N=45		N=65		N=29		N=39	
«Fagene/oppgavene vi har på skolen/arbeidsplassen interesserer meg»	Svært usant	4,4	4,4	7,7	7,7	0	0	0	0
	2	13,3	17,8	9,2	16,9	3,4	3,4	0	0
	3	15,6	33,3	7,7	24,6	3,4	6,9	7,7	7,7
	4	24,4	57,8	36,9	61,5	24,1	31,0	20,5	28,2
	5	33,3	91,1	24,6	86,2	31,0	62,1	46,2	74,4
	Svært sant	8,9	100,0	13,8	100,0	37,9	100,0	25,6	100,0
		N=45		N=64		N=29		N=39	
«Jeg har lyst til å arbeide med fagene/videre med det jeg gjør nå»	Svært usant	4,4	4,4	4,7	4,7	6,9	6,9	2,6	2,6
	2	11,1	15,5	4,7	9,4	6,9	13,8	5,1	7,7
	3	15,6	31,1	23,4	32,8	13,8	27,6	12,8	20,5
	4	31,1	62,2	31,3	64,1	13,8	41,4	20,5	41,0
	5	28,9	91,1	21,9	85,9	17,2	58,6	28,2	69,2
	Svært sant	8,9	100,0	14,1	100,0	41,4	100,0	30,8	100,0
Selvvurdering av kompetanse									
		Vg2				Lære			
		Jenter	Kum.	Gutter	Kum.	Jenter	Kum.	Gutter	Kum.
		N=45	Prosent	N=65	prosent	N=31	prosent	N=45	prosent
«Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste»	Svært usant	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	2,2	2,2	1,5	1,5	0	0	0	0
	3	13,3	15,6	4,6	6,2	6,5	6,5	8,9	8,9
	4	44,4	60,0	35,4	41,5	22,6	29,0	24,4	33,3
	5	35,6	95,6	38,5	80,0	51,6	80,6	40,0	73,3
	Svært sant	4,4	100,0	20,0	100,0	19,4	100,0	26,7	100,0
		N=45		N=65		N=32		N=44	
«Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen/nye ting på arbeidsplassen»	Svært usant	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	4,4	4,4	3,1	3,1	3,1	3,1	2,3	2,3
	3	17,8	22,2	6,2	9,3	3,1	6,2	2,3	4,5
	4	35,6	57,8	20,0	29,2	21,9	28,1	20,5	25,0
	5	24,4	82,2	50,8	80,0	46,9	75,0	45,5	70,5
	Svært sant	17,8	100,0	20,0	100,0	25,0	100,0	29,5	100,0
		N=45		N=64		N=32		N=46	
«Jeg gjør det bra på en rekke områder»	Svært usant	0	0	1,6	1,6	0	0	0	0
	2	0	0	1,6	3,1	0	0	0	0
	3	11,1	11,1	9,4	12,5	0	0	2,2	2,2
	4	28,9	40,0	20,3	32,8	15,6	15,6	23,9	26,1
	5	40,0	80,0	32,8	65,6	43,8	59,4	43,5	69,6
	Svært sant	20,0	100,0	34,4	100,0	40,6	100,0	30,4	100,0
		N=45		N=65		N=32		N=46	
«Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det»	Svært usant	0	0	3,1	3,1	0	0	0	0
	2	0	0	4,6	7,7	0	0	0	0
	3	33,3	33,3	4,6	12,3	15,6	15,6	10,9	10,9
	4	24,4	57,7	32,3	44,6	25,0	40,6	34,8	45,7
	5	26,7	84,4	32,3	76,9	34,4	75,0	39,1	84,8
	Svært sant	15,6	100,0	23,1	100,0	25,0	100,0	15,2	100,0

Selvverd									
		Vg2				Lære			
		Jenter	Kum.	Gutter	Kum.	Jenter	Kum.	Gutter	Kum.
		N=45	Prosent	N=65	prosent	N=32	prosent	N=46	prosent
«Jeg godtar meg selv slik jeg er»	Svært usant	6,7	6,7	0	0	3,1	3,1	2,2	2,2
	2	11,1	17,8	1,5	1,5	3,1	6,3	2,2	4,3
	3	15,6	33,3	7,7	9,2	15,6	21,9	4,3	8,7
	4	20,0	53,3	9,2	18,4	25,0	46,9	13,0	21,7
	5	31,1	84,4	30,8	49,2	31,3	78,1	26,1	47,8
	Svært sant	15,6	100,0	50,8	100,0	21,9	100,0	52,2	100,0
		N=45		N=65		N=30		N=44	
«Jeg vil helst være slik jeg er»	Svært usant	8,9	8,9	0	0	6,7	6,7	2,3	2,3
	2	17,8	26,7	1,5	1,5	6,7	13,3	2,3	4,5
	3	4,4	31,1	4,6	6,1	16,7	30,0	6,8	11,4
	4	17,8	48,9	12,3	18,4	20,0	50,0	18,2	29,5
	5	31,1	80	30,8	49,2	26,7	76,7	34,1	63,6
	Svært sant	20,0	100,0	50,8	100,0	23,3	100,0	36,4	100,0
		N=45		N=65		N=31		N=45	
«Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes»	Svært usant	15,6	15,6	47,7	47,7	25,8	25,8	42,2	42,2
	2	24,4	40,0	20,0	67,7	29,0	54,8	24,4	66,6
	3	17,8	57,8	20,0	87,7	19,4	74,2	11,1	77,8
	4	11,1	68,9	4,6	92,3	9,7	83,9	8,9	86,7
	5	20,0	88,9	6,2	98,5	9,7	93,5	11,1	97,8
	Svært sant	11,1	100,0	1,5	100,0	6,5	100,0	2,2	100,0
		N=45		N=65		N=32		N=45	
«Jeg er ofte misfornøyd med meg selv»	Svært usant	13,3	13,3	47,7	47,7	28,1	28,1	53,3	53,3
	2	13,3	26,7	26,2	73,8	28,1	56,3	26,7	80,0
	3	22,2	48,9	20,0	93,8	28,1	84,4	2,2	82,2
	4	24,4	73,3	6,2	100,0	3,1	87,5	8,9	91,1
	5	17,8	91,1	0	100,0	9,4	96,9	2,2	93,3
	Svært sant	8,9	100,0	0	100,0	3,1	100,0	6,7	100,0
Sosial selvoppfatning									
		Vg2				Lære			
		Jenter	Kum.	Gutter	Kum.	Jenter	Kum.	Gutter	Kum.
		N=45	Prosent	N=65	prosent	N=32	prosent	N=46	prosent
«Jeg har lett for å få venner»	Svært usant	0	0	1,5	1,5	0	0	0	0
	2	11,1	11,1	6,2	7,7	6,3	6,3	6,5	6,5
	3	8,9	20,0	1,5	9,2	15,6	21,9	15,2	21,7
	4	22,2	42,2	16,9	26,2	12,5	34,4	15,2	37,0
	5	33,3	75,6	32,3	58,5	46,9	81,3	30,4	67,4
	Svært sant	24,4	100,0	41,5	100,0	18,8	100,0	32,6	100,0
		N=45		N=64		N=32		N=46	
«Det er lett å like meg»	Svært usant	0	0	3,1	3,1	0	0	2,2	2,2
	2	4,4	4,4	1,6	4,7	9,4	9,4	2,2	4,3
	3	11,1	15,6	6,3	10,9	6,3	15,6	13,0	17,4
	4	42,2	57,8	25,0	35,9	21,9	37,5	19,6	37,0
	5	28,9	86,7	32,8	68,8	40,6	78,1	45,7	82,6
	Svært sant	13,3	100,0	31,3	100,0	21,9	100,0	17,4	100,0
		N=45		N=64		N=30		N=44	
«De fleste liker meg»	Svært usant	2,2	2,2	0	0	0	0	0	0
	2	6,7	8,9	1,6	1,6	10,0	10,0	4,5	4,5
	3	6,7	15,6	10,9	12,5	3,3	13,3	11,4	15,9
	4	44,4	60,0	34,4	46,9	30,0	43,3	22,7	38,6
	5	33,3	93,3	25,0	71,9	40,0	83,3	47,7	86,4
	Svært sant	6,7	100,0	28,1	100,0	16,7	100,0	13,6	100,0
		N=45		N=65		N=32		N=46	
«Det er mange som vil ha meg som venn»	Svært usant	2,2	2,2	0	0	0	0	0	0
	2	4,4	6,7	6,2	6,2	9,4	9,4	4,3	4,3
	3	24,4	31,1	15,4	21,6	15,6	25,0	21,7	26,1
	4	33,3	64,4	33,8	55,4	31,3	56,3	28,3	54,3
	5	31,1	95,6	20,0	75,4	34,4	90,6	30,4	84,8
	Svært sant	4,4	100,0	24,6	100,0	9,4	100,0	15,2	100,0

Fordelingen mellom ulike studieretninger og kjønn på landsbasis per 1.10.17, og for utvalget mitt:

Studieretning	Antall lærlinger per. 1.10.17 i landet	I % av totalt antall lærlinger	Andel jenter	Antall lærlinger i mitt utvalg	I % av totalt antall lærlinger	Andel jenter
Bygg- og anleggsteknikk	8895	20,9 %	4 %	19	17,3 %	5 %
Design og håndverk	1846	4,3 %	90 %	1	0,9 %	100 %
Elektrofag	7961	18,7 %	6 %	25	22,7 %	8 %
Helse- og oppvekstfag	7515	17,6 %	83 %	28	25,5 %	96 %
Medier- og kommunikasjon	168	0,004 %	60 %	1	0,9 %	0 %
Naturbruk	1181	2,8 %	30 %	1	0,9 %	100 %
Restaurant- og matfag	2080	4,9 %	48 %	6	5,5 %	67 %
Service og samferdsel	4987	11,7 %	34 %	14	12,7 %	29 %
Teknikk og industriell produksjon	7953	18,7 %	10 %	14	12,7 %	29 %
<i>Missing:</i>				1	0,9 %	
Total:	42 586			110		

Fordelingen mellom ulike studieretninger og kjønn på landsbasis per 1.10.17, og for de lærlingene som har besvart påstandene knyttet til studiens utvalgte variabler våren 2018:

Studieretning	Fordeling på retning, på landsbasis	Fordeling på retning i utvalget mitt	Fordeling på retning for variabelen future orientation v18	Fordeling på retning på variabelen indre motivasjon v18	Fordeling på retning for variabelen selvverd v18	Fordeling på retning for variabelen selvvurdering av kompetanse v18	Fordeling på retning på variabelen sosial selvpfatning v18
Bygg- og anleggsteknikk	20,9 %	17,3 %	19,7%	17,6%	19,7%	19,5%	19,5%
Design og håndverk	4,3 %	0,9 %	1,3%	1,5%	1,3%	1,3%	1,3%
Elektrofag	18,7 %	22,7 %	19,7%	19,1%	19,7%	19,5%	19,5%
Helse- og oppvekstfag	17,6 %	25,5 %	26,3%	26,5%	26,3%	26,0%	26,0%
Medier- og kommunikasjon	0,004 %	0,9 %	1,3%	1,5%	1,3%	1,3%	1,3%
Naturbruk	2,8 %	0,9 %	1,3%	1,5%	1,3%	1,3%	1,3%
Restaurant- og matfag	4,9 %	5,5 %	5,3%	4,4%	5,3%	5,2%	5,2%
Service og samferdsel	11,7 %	12,7 %	13,2%	14,7%	13,2%	13,0%	13,0%
Teknikk og industriell produksjon	18,7 %	12,7 %	11,8%	13,2%	11,8%	13%	13%

Per Frostad
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 05.05.2015

Vår ref: 42443 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.02.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 03.05.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>42443</i>	<i>Bortvalg i videregående skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Per Frostad</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Formålet med prosjektet er å kartlegge og innhente opplysninger om hvorfor elever velger bort å fortsette på skolen på videregående trinn.

Det må tas høyde for at det vil samles inn sensitive personopplysninger om helseforhold, jf personopplysningsloven § 2-8 c). Dette er en vurdering som er gjort i samråd med seksjonen, annen saksbehandler og seksjonsleder etter at disse også har vurdert saken inngående. Uttrykket «helseforhold» omfatter i henhold til lovens forarbeider opplysninger om "en persons tidligere, nåværende og fremtidige fysiske eller psykiske tilstand", jf. OT.prp.nr.92 [1998-1999] side 105. Også opplysninger om sosiale forhold kan falle inn under «helseforhold» dersom de sosiale forholdene påvirker helsen. Spørsmålene om selvoppfatning, selvverd og ensomhet vil etter ombudets vurdering kunne si noe om psykisk tilstand. Og i tillegg vil også spørsmålene om fysisk form og fysisk aktivitet kunne si noe om fysisk helsetilstand. Personvernombudet finner det dermed rimelig å anta at disse spørsmålene kan gi opplysninger om som faller inn under personopplysningslovens definisjon av helseforhold, samt at de kan oppleves inngripende og følsomme for enkelte elever.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Foreldre/foresatte samtykker for sine barn der de er under 16 år. Personvernombudet finner informasjonsskrivene mottatt på epost datert 03.05.2015 til elever og foresatte tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår. Elever fylt 16 år kan selv samtykke til deltakelse i prosjektet og oppheve taushetsplikt vedrørende opplysninger om tilrettelagt opplæring. Vi viser her til at personer over 16 år selv kan samtykke til deltakelse i helseforskning og oppheving av helsepersonells taushetsplikt, jf. Helseforskningsloven § 17 og Helsepersonelloven § 22. Personvernombudet gjør oppmerksom på at elever med redusert samtykkekompetanse uansett alder må ha samtykke fra foresatte/verge.

Selv om foreldre/foresatte samtykker til barnets deltakelse, minner vi om at barnet også må gi sin aksept til deltakelse. Barnet bør få tilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Dette kan være vanskelig å formidle, da barn ofte er mer autoritetstro enn voksne. Frivillighetsaspektet må derfor særlig vektlegges i forhold til barn, og spesielt når forskningen foregår på eller i tilknytning til en organisasjon som barnet står i et avhengighetsforhold til, som for eksempel skole. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skolen hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke. Videre bør det planlegges et alternativt opplegg for de som ikke deltar. Dette er særlig relevant ved utfylling av spørreskjema i skoletiden.

Gjennomføringen av undersøkelsen i skolesammenheng må også ordnes på en slik måte at elevene ikke kan se hverandres besvarelser, elevene bør derfor plasseres på en slik måte som under eksamen eller andre lignende prøver.

I tillegg anbefaler personvernombudet at det gis opplysninger om hvordan og når man kan kontakte for eksempel helsesøster ved skolen eller andre instanser som kan fungere støttende og lyttende, om det skulle være nødvendig for elever som blir affisert av deltakelse i studien.

Det er prosjektleders ansvar at skolene gjennomfører undersøkelsen på en forskningsetisk og lovlig forsvarlig måte.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 01.07.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 02.10.2017.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 01.10.2018.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,
Hildur Thorarensen - Tlf: 55 58 26 54
Epost: hildur.thorarensen@nsd.no

Personvernombudet for forskning,
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
Tlf. direkte: (+47) 55 58 21 17 (tast 1)

AFFIRMATION

Referring to status report received 02.10.2017.

The Data Protection Official has registered that the project period has been extended until 01.10.2018.

We presuppose that the project otherwise remains unchanged.

You will receive a new status inquiry at the end of the project.

Please note that in case of further extensions, the data subjects should usually receive new information if the total extension exceeds a year beyond what they previously have received information about.

Do not hesitate to contact us if you have any questions.

Best regards,
Hildur Thorarensen - Phone number: 55 58 26 54
Email: hildur.thorarensen@nsd.no

the Data Protection Official for Research,
Norwegian Centre for Research Data

Phone number (switchboard): (+47) 55 58 21 17 (enter 1)

Elevenes opplevelse av læringsmiljøet i videregående skole.

Informasjon til elever i 2. klasse i videregående skoler i Sør-Trøndelag og deres foresatte.

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

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

Undersøkelsen "Opplevelse av skolen" er et samarbeid mellom Sør-Trøndelag fylkeskommune og NTNU.

Du vil bli invitert til å besvare et spørreskjema i skoletida. Det tar ca. en skoletime å fylle ut skjemaet. Det er frivillig å delta. Du kan trekke deg underveis i undersøkelsen, og om du angrer deg etterpå, kan du be om at de opplysningene du ga blir slettet.

Spørsmålene handler om:

- Noen bakgrunnsopplysninger om deg, og dine foreldres utdanningsnivå
- Din opplevelse av den hjelp og støtte du får på skolen
- Din motivasjon for skolen
- Sosiale relasjoner på skolen
- Trivsel på skolen
- Tanker om veien videre

Undersøkelsen vil bli gjennomført i løpet av våren.

Mange av dere var med på en tilsvarende undersøkelse da dere gikk i 1. klasse. For at vi skal sammenligne det dere sa da med det dere sier nå er det nødvendig at dere skriver navn på skjemaet. Vi vil også gjennomføre en undersøkelse når dere går i 3. klasse på VGS eller har begynt læretida. Vi kommer ikke til å vise skjemaet ditt til noen og vi kommer ikke til å lagre navnet ditt sammen med det du har skrevet. Det vil heller ikke på noe tidspunkt være mulig for andre enn oss forskere å knytte det du sier til navnet ditt, og vi har taushetsplikt.

Dersom du ønsker å være med på dette, gir du ditt samtykke ved å fylle ut spørreskjemaet når vi kommer til skolen din. Hvis du velger å ikke være med, eller velger å trekke deg på et senere tidspunkt, vil det ikke få noen innvirkning på ditt forhold til læreren din eller skolen din.

Har du spørsmål om undersøkelsen kan disse rettes til:

Professor Per Frostad. Institutt for pedagogikk og livslang læring/NTNU, tlf. 73551151,
per.frostad@svt.ntnu.no

Elevenes opplevelse av læringsmiljøet i videregående skole.

Informasjon til elever i 3. klasse i videregående skoler i Trøndelag og deres foresatte.

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

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

Undersøkelsen "Opplevelse av skolen" er et samarbeid mellom Trøndelag fylkeskommune og NTNU.

Du vil bli invitert til å besvare et spørreskjema i skoletida. Det tar maks en skoletime å fylle ut skjemaet. Det er frivillig å delta. Du kan trekke deg underveis i undersøkelsen, og om du angrer deg etterpå, kan du be om at de opplysningene du ga blir slettet.

Spørsmålene handler om:

- Noen bakgrunnsopplysninger om deg
- Din opplevelse av den hjelp og støtte du får på skolen
- Din motivasjon for skolen
- Sosiale relasjoner på skolen
- Trivsel på skolen
- Tanker om veien videre

Undersøkelsen vil bli gjennomført mellom vinterferien og påske.

Mange av dere var med på en tilsvarende undersøkelse da dere gikk i 2. klasse. For at vi skal sammenligne det dere sa da med det dere sier nå er det nødvendig at dere skriver navn på skjemaet. Vi kommer ikke til å vise skjemaet ditt til noen og vi kommer ikke til å lagre navnet ditt sammen med det du har skrevet. Det vil heller ikke på noe tidspunkt være mulig for andre enn oss forskere å knytte det du sier til navnet ditt, og vi har taushetsplikt.

Dersom du ønsker å være med på dette, gir du ditt samtykke ved å fylle ut spørreskjemaet når vi kommer til skolen din. Hvis du velger å ikke være med, eller velger å trekke deg på et senere tidspunkt, vil det ikke få noen innvirkning på ditt forhold til læreren din eller skolen din.

Har du spørsmål om undersøkelsen kan disse rettes til:

Professor Per Frostad. Institutt for pedagogikk og livslang læring/NTNU, tlf. 73551151,
per.frostad@ntnu.no

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

Svært usant

Svært sant

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 13. Det er lett å like meg..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Jeg godtar meg selv slik jeg er | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Jeg vil helst være slik jeg er..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Jeg følger godt med i timene på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Jeg slurver mye med skolearbeidet mitt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Det er mange som vil ha meg som venn | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Jeg forbereder meg så godt jeg kan til prøver | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Jeg ser på meg selv som en som kan takle det meste | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. De fleste liker meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Jeg er ofte misfornøyd med meg selv..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Jeg ser på meg selv som en sterk person | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Fagene vi har på skolen interesserer meg..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Jeg er i stand til å konsentrere meg og gjøre ferdig det jeg har begynt på | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Jeg har lyst til å arbeide med fagene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Jeg liker å holde på med skolearbeid | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Jeg er i stand til å nå mine mål | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Når jeg ikke lykkes med én gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du lærer av det..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Jeg har mange forhåpninger om framtida..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. Det viktigste i klassen vår er å få gode karakterer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41. Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. Det er viktig for lærerne våre at vi skjønner det vi gjør, og ikke bare pugges det..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

	Svært usant				Svært sant	
	1	2	3	4	5	6
43. Jeg blir glad når jeg tenker på framtida mi.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Det er viktig for lærerne våre at vi lærer nye ting.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på denne skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Det viktigste i klassen vår er å svare riktig på spørsmålene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Jeg føler meg ensom på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av problemer i familien min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Jeg har venner utenom skolen som behandler meg med respekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av stadige konflikter med lærerne mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Jeg er ivrig etter å få realisert mine drømmer i framtida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Andre elever i klassen min behandler meg med respekt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Det viktigste i klassen vår er å gjøre det godt på prøver.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Foreldrene mine støtter meg hvis jeg ikke har det så bra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Jeg vurderer å slutte på skolen fordi det er alt for mye teori.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Jeg har ingen å snakke med på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Jeg har ingen venner på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Andre elever i klassen min sier positive ting om meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Jeg har venner utenom skolen som sier positive ting om meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Foreldrene mine gir meg gode råd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Jeg har venner utenom skolen som gjør ting sammen med meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

	Svært usant				Svært sant	
	1	2	3	4	5	6
73. Jeg vurderer å slutte på skolen for å begynne å jobbe og tjene penger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Jeg har venner utenom skolen som er hyggelige mot meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Jeg trives sammen med foreldrene mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. Jeg får mye energi av å tenke på livet mitt framover	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. Jeg synes det er en passe blanding av teori og praksis på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. Oppgavene jeg har fått på skolen har vært passe vanskelige for meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Jeg er ofte trøtt/uopplagt på skolen fordi jeg har brukt data eller mobiltelefon om natta ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Jeg er fornøyd med kroppen min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Aldri ↓	Under 1 gang i uka ↓	1 gang i uka ↓	2 ganger i uka ↓	3 el. flere ganger i uka ↓
85. Utenom skoletiden, hvor ofte er du så fysisk aktiv at du blir svett eller andpusten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Ingen ↓	1 - 5 ↓	6 - 10 ↓	Over 10 ↓
86. Hvor mange timer i uka bruker du på å jobbe med lekser?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87. Hvor mange ganger har du skulket skolen i dette skoleåret?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88. Hvor mange ganger har du kommet for sent på skolen uten gyldig grunn i dette skoleåret?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Slett ikke sikker				Svært sikker	
	1	2	3	4	5	6
89. Hvis du har faglige problemer på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90. Hvis du ikke har det så bra på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91. Hvis du er usikker på om du vil fortsette på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Nei, Aldri ↓	Ja, én gang ↓	Ja, 2 eller 3 ganger ↓	Ja, 4 til 10 ganger ↓	Over 10 ganger ↓
92. Har du noen gang drukket så mye alkohol at du har vært skikkelig beruset (full)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Hver dag ↓	Hver uke, men ikke hver dag ↓	Under én gang i uka ↓	Røyker ikke i det hele tatt ↓	
93. Hvor ofte røyker du?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Sterke og svake sider (SDQ-Nor)

Vennligst kryss av for hvert utsagn: Stemmer ikke, Stemmer delvis eller Stemmer helt. Prøv å svare på alt selv om du ikke er helt sikker eller synes utsagnet virker rart. Svar på grunnlag av hvordan du har hatt det de siste 6 månedene.

	Stemmer ikke	Stemmer delvis	Stemmer helt
Jeg prøver å være hyggelig mot andre. Jeg bryr meg om hva de føler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg deler gjerne med andre (mat, spill, andre ting)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir ofte sint og har kort lunte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er ofte for meg selv. Jeg gjør som regel ting alene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg gjør som regel det jeg får beskjed om	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg bekymrer meg mye	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg stiller opp hvis noen er såret, lei seg eller føler seg dårlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er stadig urolig eller i bevegelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har en eller flere gode venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg slåss mye. Jeg kan få andre til å gjøre det jeg vil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir som regel likt av andre på min alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir lett distraherert, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er snill mot de som er yngre enn meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir ofte beskyldt for å lyve eller jukse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre barn eller unge plager eller mobber meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tilbyr meg ofte å hjelpe andre (foreldre, lærere, andre barn/unge)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tenker meg om før jeg handler (gjør noe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tar ting som ikke er mine hjemme, på skolen eller andre steder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kommer bedre overens med voksne enn de på min egen alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

+

Disse spørsmålene handler om hvordan du vanligvis takler vanskeligheter i livet ditt. Hva har du gjort når du har opplevd problemer?

Dette har jeg gjort ...

	<i>nesten aldri</i> 1	<i>av og til</i> 2	<i>ganske ofte</i> 3	<i>nesten alltid</i> 4
94. Jeg har brukt kreftene mine på å gjøre noe med situasjonen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95. Jeg har gitt opp å gjøre noe med det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96. Jeg har tatt grep for at det skal bli bedre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97. Jeg har prøvd å snu på det og se mer positivt på situasjonen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98. Jeg har søkt trøst og forståelse fra noen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99. Jeg har sluttet å forsøke å få det bedre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100. Jeg har prøvd å finne en løsning på problemene mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101. Jeg har tenkt mye på hva jeg kunne gjøre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102. Jeg har tenkt på om det kan komme noe godt ut av situasjonen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
103. Jeg har prøvd å prate med noen om det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

104. *Hvis du skal ut i lære neste år:* På skalaen fra 1 til 10, hvor sikker er du på at du vil komme til å fullføre læretida? ⇨

<i>Ikke i det hele tatt</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<i>Helt sikker</i>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

105. *Hvis du skal fortsette i videregående skole neste år:* På skalaen fra 1 til 10, hvor sikker er du på at du vil komme til å fullføre videregående skole? ⇨

<i>Ikke i det hele tatt</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<i>Helt sikker</i>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

106. I løpet av dette skoleåret (2016-17), har det hendt at du var på skolen, enda du var så syk at du burde vært sykmeldt? ⇨

<i>Nei</i> 1	<i>Ja, 1 - 2 ganger</i> 2	<i>Ja, 3 - 4 ganger</i> 3	<i>Ja, 5 ganger el. mer</i> 4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

107. *Hvis ja:* Ca. hvor mange av dagene i skoleåret 2016-17 var du på skolen, enda du var så syk at du burde vært sykmeldt? ⇨

<i>Ingen dager</i> 1	<i>1 - 7 dager</i> 2	<i>8 - 14 dager</i> 3	<i>15-30 dager</i> 4	<i>31 dager el. mer</i> 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

108. Har du deltatt i noe av dette i videregående opplæring?

NB: Kryss av for alt som stemmer!

1. Ungdomsbedrift (UB) i regi av Ungt Entreprenørskap i skoleåret 2016/17	<input type="checkbox"/>
2. Ungdomsbedrift (UB) i regi av Ungt Entreprenørskap i tidligere skoleår	<input type="checkbox"/>
3. Elevbedrift i regi av skolen (uten involvering fra Ungt Entreprenørskap).....	<input type="checkbox"/>
4. Andre aktiviteter/prosjekter med fokus på entreprenørskap el. selvstendig næringsvirksomhet....	<input type="checkbox"/>

109. I løpet av en *vanlig uke*, ca. hvor mye tid bruker du på hver av disse mediene / medierelaterte aktivitetene? ⇨

	<i>Under 5 timer</i> 1	<i>6 - 10 timer</i> 2	<i>10 - 15 timer</i> 3	<i>Over 15 timer</i> 4
1. Datamaskin til skolearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. TV.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Se på videoklipp (f.eks. Youtube).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dataspill	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. SnapChat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Twitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

114. Hvor viktige har hver av disse vært for deg for å velge yrke? ⇨

	<i>Ikke viktig i det hele tatt</i>						<i>Svært viktig</i>
	1	2	3	4	5	6	
1. Venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Rådgiver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Nettet/media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

115. Har du søkt læreplass? ⇨

Ja ₁ Nei ₄

116. Har du søkt samme læreplass som noen du kjenner? ⇨

Ja ₁ Nei ₄

117. Jeg har fått god nok hjelp til å kunne skrive en søknad om læreplass.....

	<i>Svært usant</i>						<i>Svært sant</i>
	1	2	3	4	5	6	
117. Jeg har fått god nok hjelp til å kunne skrive en søknad om læreplass.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

118. Jeg har fått god nok hjelp til å kunne skrive en CV

119. Jeg har fått god nok hjelp fra skolen til å kunne finne en læreplass

120. Var du med på læreplasskonferansen i november? ⇨

Ja ₁ Nei ₄

121. Hvor viktige har hver av disse vært for deg for å finne en læreplass? ⇨

	<i>Ikke viktig i det hele tatt</i>						<i>Svært viktig</i>
	1	2	3	4	5	6	
1. Venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Rådgiver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Nettet/media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Hvordan tror du at du får det når du begynner i lære?

122. Jeg tror jeg kommer til å få det hyggelig på læreplassen

	<i>Svært usant</i>						<i>Svært sant</i>
	1	2	3	4	5	6	
122. Jeg tror jeg kommer til å få det hyggelig på læreplassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

123. Jeg tror jeg kommer til å klare meg bra på læreplassen

124. Jeg tror jeg kommer til å møte hyggelige mennesker på læreplassen.....

125. Jeg tror jeg kommer til å lære mye interessant på læreplassen

126. Jeg tror jeg vil få nye venner på læreplassen

127. Jeg gleder meg til det jeg skal lære på læreplassen.....

128. Jeg gleder meg til å treffe nye mennesker på læreplassen

129. Jeg tror det blir spennende å begynne å arbeide

130. Jeg tror jeg kommer til å få en spennende jobb når jeg blir ferdig med læretida

Takk for at du ville svare på spørsmålene!

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

	Svært usant				Svært sant	
	1	2	3	4	5	6
14. Jeg følger godt med i timene på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Jeg slurver mye med skolearbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jeg føler meg utslitt på grunn av skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Det er mange som vil ha meg som venn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Jeg forbereder meg så godt jeg kan til prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Jeg ser på meg selv som en som kan takle det meste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Jeg har mer skolearbeid enn jeg klarer å gjøre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. De fleste liker meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Jeg er ofte misfornøyd med meg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Jeg ser på meg selv som en sterk person	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Jeg føler et sterkt press for å gjøre det godt på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Fagene vi har på skolen interesserer meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Jeg er i stand til å konsentrere meg og gjøre ferdig det jeg har begynt på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Det som betyr noe for lærerne våre er at jeg gjør så godt jeg kan i fagene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Jeg har lyst til å arbeide med fagene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Jeg liker å holde på med skolearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Jeg er i stand til å nå mine mål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Når jeg ikke lykkes med én gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Det er viktig for lærerne våre at jeg skjønner det jeg gjør, ikke bare puffer det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Jeg har mange forhåpninger om framtida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Jeg blir glad når jeg tenker på framtida mi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på denne skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Det er viktig for lærerne våre at jeg lærer nye ting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Jeg føler meg ensom på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

	Svært usant				Svært sant	
	1	2	3	4	5	6
49. Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av problemer i familien min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Jeg har venner utenom skolen som behandler meg med respekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Det er helt OK for lærerne våre at jeg gjør feil i klassen, så lenge jeg lærer av det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av stadige konflikter med lærerne mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Jeg er ivrig etter å få realisert mine drømmer i framtida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Andre elever i klassen min behandler meg med respekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Det viktigste for lærerne våre er at jeg får gode karakterer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Foreldrene mine støtter meg hvis jeg ikke har det så bra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Jeg vurderer å slutte på skolen fordi det er altfor mye teori.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Det viktigste for lærerne våre er at jeg svarer riktig på spørsmål.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Jeg har ingen å snakke med på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Jeg har ingen venner på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Andre elever i klassen min sier positive ting om meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Jeg har venner utenom skolen som sier positive ting om meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Det viktigste for lærerne våre er at jeg gjør det godt på prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Foreldrene mine gir meg gode råd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Jeg har venner utenom skolen som gjør ting sammen med meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Det viktigste for lærerne våre er at jeg er flink på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Jeg vurderer å slutte på skolen for å begynne å jobbe og tjene penger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Jeg har venner utenom skolen som er hyggelige mot meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. Jeg trives sammen med foreldrene mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. Jeg får mye energi av å tenke på livet mitt framover	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. Jeg synes det er en passe blanding av teori og praksis på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Oppgavene jeg har fått på skolen har vært passe vanskelige for meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

- | | Svært usant | | | | | | Svært sant | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------|--|--------------------|--|--|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | | | | | |
| 84. Jeg er ofte trøtt/uopplagt på skolen fordi jeg har brukt data eller mobiltelefon om natta... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | |
| 85. Jeg er fornøyd med kroppsvekta mi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | |
| 86. Jeg er fornøyd med utseendet mitt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | |
| 87. Jeg skulle ønske jeg var slankere..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | |
| 88. Jeg skulle ønske jeg hadde mer muskler..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | |
| 89. Jeg skulle ønske jeg var i bedre fysisk form | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | |
| | Ikke noe press | | | | Svakt press | | Ganske sterkt press | | Svært strekt press | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | | | | | | | | |
| 90. Hvor sterkt press har du følt de siste månedene om å se ut på en bestemt måte (f.eks. bli slankere)?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | |
| 91. Hvor sterkt press har du følt de siste månedene om å kle deg på en bestemt måte? ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | |

Disse spørsmålene handler om hvordan du vanligvis takler vanskeligheter i livet ditt. Hva gjør du vanligvis når du opplever problemer?

- | | Nesten aldri | Av og til | Ganske ofte | Nesten alltid | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 92. Jeg snakker med noen om følelsene mine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 93. Jeg bruker kreftene mine på å gjøre noe med det..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 94. Jeg ler av det hele | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 95. Jeg passer på å ikke bli avledet av andre ting..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 96. Jeg forsøker å få støtte fra venner eller noen i familien..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 97. Jeg gjør noe aktivt for å løse problemet..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 98. Jeg lager vitser om situasjonen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 99. Jeg konsentrerer meg om å løse problemet, og lar om nødvendig andre ting ligge | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 100. Jeg får trøst og forståelse fra noen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 101. Jeg forsøker virkelig å komme meg videre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 102. Jeg fleiper med problemet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 103. Jeg forsøker virkelig å ikke la andre ting komme i veiene for at jeg kan løse problemet... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 104. Jeg prater med noen om hvordan jeg har det..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 105. Jeg gjør det som må gjøres, ett skritt av gangen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 106. Jeg tuller med situasjonen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 107. Jeg lar andre ting ligge for å konsentrere meg om å løse problemet..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | Helt enig | Litt enig | Middels | Litt uenig | Helt uenig |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 108. Jeg fungerer best når jeg lager meg klare mål | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 109. Jeg legger alltid en plan før jeg begynner med noe nytt..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 110. Jeg er flink til å organisere tiden min | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 111. I familien min har vi regler som forenkler hverdagen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Sterke og svake sider (SDQ-Nor)

Vennligst kryss av for hvert utsagn: Stemmer ikke, Stemmer delvis eller Stemmer helt. Prøv å svare på alt selv om du ikke er helt sikker eller synes utsagnet virker rart. Svar på grunnlag av hvordan du har hatt det de siste 6 månedene.

	Stemmer ikke	Stemmer delvis	Stemmer helt
Jeg prøver å være hyggelig mot andre. Jeg bryr meg om hva de føler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg deler gjerne med andre (mat, spill, andre ting)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir ofte sint og har kort lunte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er ofte for meg selv. Jeg gjør som regel ting alene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg gjør som regel det jeg får beskjed om	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg bekymrer meg mye	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg stiller opp hvis noen er såret, lei seg eller føler seg dårlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er stadig urolig eller i bevegelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har en eller flere gode venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg slåss mye. Jeg kan få andre til å gjøre det jeg vil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir som regel likt av andre på min alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir lett distraheret, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er snill mot de som er yngre enn meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir ofte beskyldt for å lyve eller jukse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre barn eller unge plager eller mobber meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tilbyr meg ofte å hjelpe andre (foreldre, lærere, andre barn/unge)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tenker meg om før jeg handler (gjør noe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tar ting som ikke er mine hjemme, på skolen eller andre steder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kommer bedre overens med voksne enn de på min egen alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

+

125. Hittil i dette skoleåret, har det hendt at du gikk på skolen, selv om du var så syk at du burde holdt deg hjemme? ⇨
- Nei..... ₁
- Ja, én gang ... ₂
- Ja, to ganger..... ₃
- Ja, tre eller fire ganger... ₄
- Ja, fem ganger el. mer... ₅

Hvis nei: Vennligst hopp til spm. 137.

- 126.. *Hvis ja:* Ca. hvor mange dager har du vært på skolen hittil i dette skoleåret, selv om du var så syk at du burde holdt deg hjemme? ⇨
- 1–7 dager..... ₁
- 8–14 dager.... ₂
- 15–30 dager ₃
- 31 dager el. mer ₄

Hvis ja: Hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene?

Jeg gikk på skolen selv om jeg var syk fordi ...

- | | <i>Svært uenig</i> | | | | | <i>Svært enig</i> |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 127.... jeg er glad i være på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 128.... jeg har stor interesse av det vi lærer på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 129.... det er bra for helsen å gå på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 130.... jeg vil opprettholde sosiale kontakter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 131.... jeg setter min stolthet i ikke å ha fravær fra skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 132.... foreldrene mine er opptatt av at jeg skal gå på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 133.... sentrale deler av pensum blir gjennomgått/forklart på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 134.... fravær fra skolen kan virke negativt inn på mine muligheter for å jobb | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 135.... fravær fra skolen kan virke negativt inn på karakterene..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 136.... jeg vil ikke komme over grensen for timefravær i enkeltfag (fraværsgrensen)..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 137.... jeg vil ikke belaste klassekameratene mine (f.eks. ved gruppearbeid) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Hvor godt stemmer følgende påstander for deg?

- | | <i>Stemmer ikke i det hele tatt</i> | | | | | <i>Stemmer svært godt</i> |
|--|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 138..Jeg har ikke tenkt så mye på hva jeg skal gjøre etter at jeg er ferdig på videregående.... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 139. Jeg vet hva jeg skal, og trenger ikke informasjon om utdannings- eller yrkesmuligheter ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 140. Jeg har lett etter informasjon om utdannings- eller yrkesmuligheter, men ikke funnet det jeg trenger | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 141. Jeg forsto ikke informasjonen jeg fant om utdannings- eller yrkesmuligheter..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 142. Jeg har fått lite informasjon fra skolen om de ulike mulighetene som finnes etter videregående opplæring..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | <i>Ikke sikker i det hele tatt</i> | | | | | <i>Helt sikker</i> |
|--|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 143. Hvor sikker er du på at du vil ta utdanning etter videregående opplæring? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Hvor viktig er følgende for jobben du ser for deg i fremtiden?

Ikke viktig i
det hele tatt

Svært
viktig

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 164. At jobben gir mulighet til å være kreativ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 165. At jeg får en jobb som er interessant for meg..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 166. At jeg kan bidra til positiv samfunnsutvikling..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 167. At jeg får mulighet for faglig utvikling..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

168. Hvor optimistisk er du med tanke på å få en jobb
der du kan bruke utdanningen din?.....

Svært opti-
mistisk

Ganske opti-
mistisk

Verken
/eller

Ganske pessi-
mistisk

Veldig pessi-
mistisk

1

2

3

4

5

169. Har du snakket med én eller flere *lærere* om mulighetene etter videregående? ⇒

Nei.. 1

Ja.... 2

Hvis ja: Hvor godt stemmer følgende utsagn for deg?

Stemmer
ikke i det
hele tatt

Stemmer
svært
godt

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 170. Jeg opplevde å bli hørt/sett av læreren/lærerne jeg snakket med..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 171. Jeg opplevde å ha innflytelse på samtalen med læreren/lærerne..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 172. Læreren/lærerne fikk meg til å tenke nærmere gjennom mulighetene mine..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 173. Jeg var godt forberedt til samtalen med læreren/lærerne..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

174. Har du snakket med én eller flere *rådgivere på skolen* om mulighetene etter
videregående? ⇒

Nei.. 1

Ja.... 2

Hvis ja: Hvor godt stemmer følgende utsagn for deg?

Stemmer
ikke i det
hele tatt

Stemmer
svært
godt

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 175. Jeg opplevde å bli hørt/sett av rådgiveren/rådgiverne jeg snakket med..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 176. Jeg opplevde å ha innflytelse på samtalen med rådgiveren/rådgiverne..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 177. Rådgiveren/rådgiverne fikk meg til å tenke nærmere gjennom mulighetene mine..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 178. Jeg var godt forberedt til samtalen med rådgiveren/rådgiverne..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

179. Har du snakket med én eller flere *rådgivere utenom skolen* om mulighetene etter
videregående? ⇒

Nei.. 1

Ja.... 2

Hvis ja: Hvor godt stemmer følgende utsagn for deg?

Stemmer
ikke i det
hele tatt

Stemmer
svært
godt

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 180. Jeg opplevde å bli hørt/sett av rådgiveren/rådgiverne jeg snakket med..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 181. Jeg opplevde å ha innflytelse på samtalen med rådgiveren/rådgiverne..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 182. Rådgiveren/rådgiverne fikk meg til å tenke nærmere gjennom mulighetene mine..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 183. Jeg var godt forberedt til samtalen med rådgiveren/rådgiverne..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Denne spørreundersøkelsen sendes til mange elever i Trondheimsområdet, som gikk ut fra VG2 våren 2017. Du har kanskje vært med på tilsvarende undersøkelse i VG1 eller VG2. Formålet er å gjøre videregående skole bedre som forberedelse til arbeidsliv og videre utdanning. Vi vil også gjerne vite hva du gjør etter VG2, og litt om hvordan du har det nå.

Det er frivillig å delta, og ingen utenom forskergruppen får vite at det er akkurat du som har svart. Alle data blir fullstendig anonymisert før analysearbeidet starter.

Bryter du av underveis, kan du komme tilbake til skjemaet ved å klikke på lenken i e-posten igjen.

NB: Alle som fullfører spørreskjemaet er med i trekningen av 2 midtbykort (Trondheim) pålydende 5000 kroner!

Takk for at du er villig til å delta!

Per Frostad og Per Egil Mjaavatn
Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU

Hva gjør du nå?*

Dette spørsmålet må besvares, fordi svaret ditt er avgjørende for hvilke spørsmål du får.

- Har lærlingekontrakt
- Har hatt lærlingekontrakt etter VG2, men har sluttet
- Går på videregående skole (VG3)
- Går på annen skole enn videregående (f.eks. folkehøyskole)
- Er i inntektsgivende arbeid
- Annet

Kjønn

- Jente
- Gutt

Hvilket år er du født?

Hvilken måned er du født?

-- None --

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

	Svært usant					Svært sant
	1	2	3	4	5	6
Jeg gjør det bra på en rekke områder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har lett for å få venner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er lett å like meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er ofte ulykkelig eller på gråten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg godtar meg selv slik jeg er	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er mange som vil ha meg som venn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler at alt er et slit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er ofte misfornøyd med meg selv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når jeg ikke mestrer noe, begynner jeg å tvile evnene mine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg ser på meg selv som en sterk person	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er i stand til å konsentrere meg og gjøre ferdig det jeg har begynt på	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er i stand til å nå mine mål	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har mange forhåpninger om framtida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg blir glad når jeg tenker på framtida mi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg ser på meg selv som en som kan takle det meste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

	Svært usant					Svært sant
	1	2	3	4	5	6
Jeg er ivrig etter å få realisert mine drømmer for framtida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foreldrene mine støtter meg hvis jeg ikke har det så bra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har venner som er hyggelige mot meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foreldrene mine gir meg gode råd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har venner som gjør ting sammen med meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg trives sammen med foreldrene mine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg får mye energi av å tenke på livet mitt framover	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er ofte bekymret	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har venner som sier positive ting om meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg takler utfordringen med å lære nye ting	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er ofte usikker og nervøs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har venner som behandler meg med respekt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg gjør det bra på en rekke områder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De fleste liker meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har ofte vondt i magen eller vondt i hodet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg vil helst være slik jeg er	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er ofte trøtt/uopplagt på arbeidet fordi jeg har brukt data eller mobiltelefon om natta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er redd for mye og blir lett skremt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er fornøyd med kroppsvekta mi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er fornøyd med utseendet mitt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg skulle ønske jeg var slankere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg skulle ønske jeg hadde mer muskler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg skulle ønske jeg var i bedre fysisk form	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Ikke sikker i det hele tatt					Helt sikker
	1	2	3	4	5	6
Hvor sikker er du på hva du kommer til å jobbe med i fremtiden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor viktig er følgende for jobben du ser for deg i fremtiden?

	Ikke viktig i det hele tatt					Svært viktig
	1	2	3	4	5	6
At lønnen er høy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jobben gir en sikker inntekt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jobben gir høy status	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jobben gir muligheter for en spennende jobbutvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det er kjønnsbalanse i yrket	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg kan jobbe direkte med mennesker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det er et godt sosialt arbeidsmiljø	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg får mulighet for samarbeid i team	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg kan videreføre en familiebedrift	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg har mulighet til å få jobb i nærområdet der jeg bor nå	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg har mulighet til å bo i en storby	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg har mulighet til å kunne jobbe i utlandet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

At jobben gir mulighet for selvstendig arbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jobben gir mulighet for å være kreativ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg får en jobb som er interessant for meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg kan bidra til positiv samfunnsutvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg får mulighet for faglig utvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Svært optimistisk	Ganske optimistisk	Verken /eller	Ganske pessimistisk	Veldig pessimistisk
Hvor optimistisk er du for å få en jobb du kan bruke utdanningen i?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Ikke noe press 1	Svakt press 2	Ganske sterkt press 3	Svært sterkt press 4
Hvor sterkt press har du følt de siste månedene om å se ut på en bestemt måte (f.eks. bli slankere)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor sterkt press har du følt de siste månedene om å kle deg på en bestemt måte?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Utenom skoletid, hvor ofte er du så fysisk aktiv at du blir svett eller andpusten?

- Aldri
- Under 1 gang i uka
- 1 gang i uka
- 2 ganger i uka
- 3 el. flere ganger i uka

Deltar du i aktiv idrett?

- Ja, i lagidrett
- Ja, i individuell idrett
- Ja, både i lagidrett og individuell idrett
- Nei, har aldri deltatt i idrett
- Nei, sluttet for 1-3 år siden
- Nei, sluttet for over 3 år siden

	Nei, aldri	Ja, en gang	Ja, 2 eller 3 ganger	Ja, 4 til 10 ganger	Ja, over 10 ganger
Har du i løpet av det siste året drukket så mye alkohol at du har vært skikkelig beruset (full)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Har du brukt hasj i løpet av siste året?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Aldri	Under en gang i uka	Hver uke, men ikke hver dag	Hver dag
--	-------	---------------------	-----------------------------	----------

Hvor ofte røyker du?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor ofte bruker du snus?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

I løpet av en *vanlig uke* hvor mye tid bruker du på hver av disse mediene/medierelaterte aktivitetene?

	Bruker ikke	Under 5 timer	5-10 timer	10-15 timer	Over 15 timer
Datamaskin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se på videoklipp (f.eks. Youtube)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SnapChat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Twitter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instagram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nyheter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medieproduksjon (lage musikk/film/foto etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nettforum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Ingen	1-5	6-10	Over 10
Hvor mange dager har du vært borte fra jobb <i>med</i> gyldig grunn hittil i år?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor mange dager har du vært borte fra jobb <i>uten</i> gyldig grunn hittil i år?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor mange ganger har du kommet for sent på jobben <i>med</i> gyldig grunn hittil i år?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor mange ganger har du kommet for sent på jobben <i>uten</i> gyldig grunn hittil i år?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

	Svært usant						Svært sant					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Jeg blir gående mye for meg selv på arbeidsplassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker å holde på med oppgavene jeg får på arbeidsplassen min	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeidskollegene mine forklarer meg det jeg ikke skjønner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler meg ensom på arbeidsplassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes det er morsomt å arbeide	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler at arbeidskollegene mine bryr seg om meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har ingen å snakke med på arbeidsplassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jeg føler at arbeidskollegene mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvis jeg trenger hjelp, vil arbeidskollegene mine gi meg det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har ingen på arbeidsplassen som jeg kan være sammen med	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppgavene jeg får på arbeidsplassen min interesserer meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har lyst til å arbeide videre med det jeg gjør nå	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hadde ingen venner på arbeidsplassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Ikke fornøyd					Svært fornøyd
	1	2	3	4	5	6
Hvor fornøyd er du med opplæringen du har fått på arbeidsplassen så langt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nei	Ja, en gang	Ja, to ganger	Ja, tre eller fire ganger	Ja, fem ganger eller mer
Hittil i år, har det hendt at du gikk på jobb, selv om du var så syk at du burde holdt deg hjemme?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vet du hvem som har ansvaret for opplæringen i din lærebedrift?

- Nei
- Usikker
- Ja

Her er noen spørsmål om veiledning

	Svært sjelden	Nokså sjelden	Av og til	Nokså ofte	Svært ofte eller alltid
Er instruktør/veileder eller lignende tilgjengelig på arbeidsplassen om du skulle trenge det?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Får du tilbakemelding fra instruktøren/veilederen din?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Får du tilbakemelding fra kollegaene dine?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fører tilbakemeldingene til at du forstår hvordan du kan bli bedre i faget?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klarer du selv å avgjøre om du har løst en arbeidsoppgave på en god måte?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vurderingssamtaler

	Aldri	Ca. en gang per år	Ca. en gang per halvår	Ca. en gang per måned	Oftere enn en gang per måned
Hvor ofte har du hatt planlagte samtaler med instruktør/veileder, faglig leder eller andre hvor dere går	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

gjennom opplæringsplanen og status for opplæringen?

Hvor ofte har du hatt kontakt med noen fra
Opplæringskontoret i fylket?

Hvor godt passer disse utsagnene for disse planlagte samtalene?

	Passer svært dårlig	Passer nokså dårlig	Passer hverken godt eller dårlig	Passer nokså godt	Passer svært godt
Vi snakker om hvordan jeg trives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi planlegger hvilke oppgaver og kompetansemål jeg skal arbeide med	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi snakker om min faglige prestasjon og hva jeg skal gjøre for å bli bedre i faget	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Ikke fornøyd i det hele tatt					Svært fornøyd
	1	2	3	4	5	6
Hvor fornøyd er du med den veiledningen du har fått på arbeidsplassen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor fornøyd er du med den oppfølgingen du har fått fra Opplæringskontoret?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Ikke sikker i det hele tatt					Helt sikker
	1	2	3	4	5	6
Hvor sikker er du på at du kommer til å fullføre læretiden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor sanne er hver av disse påstandene om tiden på videregående skole for deg?

	Svært usant					Svært sant
	1	2	3	4	5	6
Undervisningen i fellesfagene (norsk, engelsk, matematikk osv) var tilpasset faget mitt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Undervisningen i yrkesfagene ga et godt grunnlag for det jeg skulle lære på arbeidsplassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utstyret vi brukte på skolen var oppdatert og i god stand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utstyret vi brukte på skolen var i god nok stand for å lære fagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerne mine hadde god innsikt i det jeg skulle møte i læretiden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praksisen på skolen var relevant for opplæringen i arbeidslivet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yrkesfaglig fordypning gjorde at jeg fikk lære plass	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ikke
fornøyd

Svært
fornøyd

	1	2	3	4	5	6
Hvor fornøyd var du med opplæringen i skolen som forberedelse til arbeidslivet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hva vil være viktig for at du skal kunne utvikle deg i faget ditt?

	Ikke viktig i det hele tatt				Svært viktig
	1	2	3	4	5
At jeg trives på arbeidsplassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg har oversikt over hvordan jeg ligger an i forhold til det jeg skal lære i læretiden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg kan påvirke hvordan opplæringen legges opp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg får praktisk trening i faget mitt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg får arbeide med dyktige fagfolk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg får veiledning og støtte fra instruktør/veileder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg får veiledning og støtte fra kollegaer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg får delta på kurs eller tilgang til bøker, oppslagsverk, instruksjonsvideoer, osv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg dokumenterer det jeg lærer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg får tilbakemelding på hvordan jeg kan bli bedre i faget mitt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor viktig var følgende grunner for at du sluttet i lære?

	Ikke viktig					Svært viktig
	1	2	3	4	5	6
Stort fravær	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sykdom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mistrivsel på arbeidstedet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lyst til å gjøre noe annet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg?

	Svært usant					Svært sant
	1	2	3	4	5	6
Jeg ble gående mye for meg selv på arbeidsplassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg likte å holde på med oppgavene jeg fikk på arbeidsplassen min	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeidskollegene mine forklarte meg det jeg ikke skjønnte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte meg ensom på arbeidsplassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg syntes det var morsomt å arbeide	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jeg følte at arbeidskollegene mine brydde seg om meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hadde ingen å snakke med på arbeidsplassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte at arbeidskollegene mine oppmuntret meg når det var noe jeg ikke fikk til	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvis jeg trengte hjelp, ville arbeidskollegene mine gi meg det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hadde ingen på arbeidsplassen som jeg kunne være sammen med	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppgavene jeg fikk på arbeidsplassen min interesserte meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hadde ingen venner på arbeidsplassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

		Nei	Ja, en gang	Ja, to ganger	Ja, tre eller fire ganger	Ja, fem ganger eller mer
Mens du var i lærlingekontrakten: Hendte det at du gikk på jobb, selv om du var så syk at du burde holdt deg hjemme?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

		Ikke fornøyd i det hele tatt				Svært fornøyd	
		1	2	3	4	5	6
Hvor fornøyd var du med den veiledningen du fikk på arbeidsplassen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor fornøyd var du med den oppfølgingen du fikk fra Opplæringskontoret?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor fornøyd var du med opplæringen du fikk på arbeidsplassen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

		Nei	Usikker	Ja
Visste du hvem som hadde ansvaret for opplæringen i din lærebedrift?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Veiledning

		Svært sjelden eller aldri	Nokså sjelden	Av og til	Nokså ofte	Svært ofte eller alltid
Var instruktør/veileder eller lignende tilgjengelig på arbeidsplassen om du trengte det?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fikk du tilbakemelding fra instruktøren/veilederen din?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fikk du tilbakemelding fra kollegaene dine?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Førte tilbakemeldingene til at du forsto hvordan du kunne bli bedre i faget?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klarte du selv å avgjøre om du hadde løst en arbeidsoppgave på en god måte?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vurderingssamtaler

		Ca. en gang	Ca. en gang	Ca. en gang	Oftere enn en gang
--	--	-------------	-------------	-------------	--------------------

	Aldri	per år	per halvår	per måned	per måned
Hvor ofte hadde du planlagte samtaler med instruktør/veileder, faglig leder eller andre hvor dere gikk gjennom opplæringsplanen og status for opplæringen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor ofte hadde du kontakt med noen fra Opplæringskontoret i fylket?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor godt passer disse utsagnene for disse planlagte samtalerne?

	Passer svært dårlig	Passer nokså dårlig	Passer hverken godt eller årlig	Passer nokså godt	Passer svært godt
Vi snakket om hvordan jeg trivdes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi planla hvilke oppgaver og kompetansemål jeg skulle arbeide med	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi snakket om min faglige prestasjon og hva jeg skulle gjøre for å bli bedre i faget	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor sanne er hver av disse påstandene om tiden på videregående skole for deg?

	Svært usant	1	2	3	4	5	Svært sant
Undervisningen i fellesfagene (norsk, engelsk, matematikk osv) var tilpasset faget mitt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Undervisningen i yrkesfagene ga et godt grunnlag for det jeg skulle lære på arbeidsplassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utstyret vi brukte på skolen var oppdatert og i god stand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utstyret vi brukte på skolen var i god nok stand for å lære fagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerne mine hadde god innsikt i det jeg skulle møte i læretiden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praksisen på skolen var relevant for opplæringen i arbeidslivet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yrkesfaglig fordypning gjorde at jeg fikk læreplass	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Ikke fornøyd	1	2	3	4	5	Svært fornøyd
Hvor fornøyd var du med opplæringen i skolen som forberedelse til arbeidslivet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hva vil være viktig for at du skal kunne utvikle deg i faget ditt?

	Ikke viktig i det hele tatt	1	2	3	4	Svært viktig
At jeg trives på arbeidsplassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg har oversikt over hvordan jeg ligger an i forhold til det jeg skal lære i læretiden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

At jeg kan påvirke hvordan opplæringen legges opp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg får praktisk trening i faget mitt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg får arbeide med dyktige fagfolk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg får veiledning og støtte fra instruktør/veileder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg får veiledning og støtte fra kollegaer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg får delta på kurs eller tilgang til bøker, oppslagsverk, instruksjonsvideoer, osv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg dokumenterer det jeg lærer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg får tilbakemelding på hvordan jeg kan bli bedre i faget mitt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

For å sende inn svarene dine, vennligst velg «Ferdig».

NB: Ikke velg «Ferdig» før du er *helt* ferdig med å svare. Når du velger «Ferdig», stenges skjemaet.

Tabelliste:

Tabell 1: Bruttoutvalg, nettoutvalg og svarprosent – lære	19
Tabell 2: Bruttoutvalg, nettoutvalg og svarprosent – studiespesialisering.....	20
Tabell 3: Bruttoutvalg, nettoutvalg og svarprosent – vg3 yrkesfag i skole	20
Tabell 4: Variablenes skjevhet.....	23
Tabell 5: Chronbachs alfa	25
Tabell 6: Forskjell fra vg2 til lære	32
Tabell 7: Forskjell mellom jenter og gutter på VG2 og i lære.....	33
Tabell 8: Forskjell fra VG2 til lære for gutter.....	34
Tabell 9: Forskjell fra VG2 til lære for jenter	34
Tabell 10: Forskjell mellom jenter og gutter på vg2 og vg3 på studiespesialisering.....	35
Tabell 11: Endring hos gutter på studiespesialisering fra vg2 til vg3	35
Tabell 12: Endring hos jenter på studiespesialisering fra vg2 til vg3	35
Tabell 13: Forskjell mellom jenter og gutter på vg2 og vg3 for elever som går vg3 yrkesfag i skole....	36
Tabell 14: Endring fra vg2 til vg3 for gutter som går vg3 yrkesfag i skole.....	36
Tabell 15: Endring fra vg2 til vg3 for jenter som går vg3 yrkesfag i skole	37
Tabell 16: Resultater fra post-hoc test jenter	38
Tabell 17: Gjennomsnittsskåre og forskjeller mellom jentegruppene for de variablene som Scheffe- testen viste signifikante forskjeller på.....	38
Tabell 18: Resultater fra post-hoc test gutter	39
Tabell 19: Gjennomsnittsskåre og forskjeller mellom guttegruppene på de variablene som Scheffe- testen viste signifikante forskjeller på.....	39
Tabell 20: Gjennomsnittsskåre for de ulike retningene for «Indre motivasjon»	41
Tabell 21: Gjennomsnittsskåre for de ulike retningene for «Selvvurdering av kompetanse».....	44
Tabell 22: Gjennomsnittsskåre for de ulike retningene for «Sosial selvoppfatning»	45
Tabell 23: Gjennomsnittsskåre for de ulike retningene for «Selvverd».....	46
Tabell 24: Gjennomsnittsskåre for de ulike retningene for variabelen «Future orientation».....	48

