

Kristin Børrestuen

# En kvantitativ studie av sammenhengen mellom skoleprestasjonene til gutter og jenter og målstrukturen i klasserommet

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Jan Arvid Haugan og Vegard Johansen

August 2019



Kristin Børrestuen

# En kvantitativ studie av sammenhengen mellom skoleprestasjonene til gutter og jenter og målstrukturen i klasserommet

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Jan Arvid Haugan og Vegard Johansen  
August 2019

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



## Sammendrag

Hensikten med denne studien er å undersøke om det er en sammenheng mellom målstrukturen i klasserommet og skoleprestasjoner hos gutter og jenter. Det ble i tillegg utformet hypoteser for å undersøke andre sammenhenger knyttet til problemstillingen. Studien er gjort i samarbeid med Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU og Trøndelag Fylkeskommune. Det er benyttet en kvantitativ forskningsstrategi og det er blitt benyttet datamateriale fra 2017. Utvalget er et bekvemmelighetsutvalg bestående av 2690 elever ved 2.trinn på 13 ulike videregående skoler i den sørlige delen av Trøndelag. For å undersøke sammenhengene mellom oppgavens variabler er det benyttet korrelasjonsanalyser og hierarkiske regresjonsmodeller.

Funnene i denne studien viser at elevene opplever i større grad en mestringsorientert målstruktur i klasserommet enn en prestasjonsorientert målstruktur. Videre indikerer funnene at det er en signifikant sammenheng mellom mestringsorientert målstruktur og skoleprestasjoner hos begge kjønn. Det ser også ut til at en mestringsorientert målstruktur har litt større betydning for skoleprestasjonene til guttene enn for jentene. Det er derimot ingenting som tyder på at en prestasjonsorientert målstruktur er av betydning for skoleprestasjoner hos verken guttene eller jentene. Disse funnene var overraskende sett i lys av tidligere forskning. Videre viser analysene at det er en signifikant sammenheng mellom mors utdanningsnivå og elevens skoleprestasjoner. Grunnskolepoeng viser seg å være av mest betydning for elevenes nåværende skoleprestasjoner.



## **Forord**

Denne masteroppgaven markerer slutten på min tid som student. Arbeidet med oppgaven har vært spennende og lærerikt. Ikke har jeg bare fått fordypet meg i et tema, men jeg har også lært mye om meg selv gjennom denne prosessen. Det skal også sies at det til tider vært krevende og jeg må ærlig innrømme at motivasjonen ikke alltid har vært på topp. Men endelig kan jeg si med stolthet at jeg er kommet i mål og mestringsfølelsen er stor. Nå venter en utrolig spennende tid i møte hvor jeg skal ut i jobb og få testet kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom masterstudiet.

Å skrive masteroppgave kan til tider føles som en ensom prosess. Jeg vil derfor takke mine gode venner Anniken og Lars for støtte, motiverende ord og kloke innspill når jeg trengte det som mest. Jeg må også gi en stor takk til veilederne mine Jan Arvid Haugan og Vegard Johansen for god hjelp gjennom konstruktive tilbakemeldinger og faglige innspill. Tilslutt vil jeg takke Per Frostad og Per Egil Mjaavtn for tilgang til et omfattende datamateriale fra forskningsprosjektet «Livet i skolen». Uten dere ville ikke denne masteroppgaven vært mulig.

NTNU, Trondheim, 2019

*Kristin Børrestuen*





## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	i
Forord .....	iii
1.0 Innledning .....	1
1.1 Aktualitet og formålet med studien .....	1
1.2 Problemstilling .....	3
1.3 Oppgavens oppbygging .....	4
2.0 Teori .....	5
2.1 Skoleprestasjoner .....	5
2.1.1 Kjønn og skoleprestasjoner .....	6
2.2 Målstruktur .....	6
2.2.1 Mestringsorientert målstruktur .....	8
2.2.2 Prestasjonsorientert målstruktur .....	9
2.2.3 Målstruktur og skoleprestasjoner .....	10
2.2.4 Kjønn, målstruktur og skoleprestasjoner .....	12
2.4 Andre forhold som spiller inn på skoleprestasjoner .....	12
2.4.1 Sosioøkonomisk bakgrunn .....	13
2.4.2 Tidligere skoleprestasjoner .....	13
2.4.3 Studieretning .....	14
2.4 Hypoteser .....	15
3.0 Metode .....	19
3.1 Forskningsstrategi og design .....	19
3.1.1 Prosedyre .....	20
3.2 Populasjon og utvalg .....	20
3.3 Måleinstrumentene .....	21
3.3.1 Skoleprestasjoner (Avhengig variabel) .....	22
3.3.2 Målstruktur (Uavhengig variabel) .....	23
3.3.3 Kjønn (Uavhengig variabel) .....	24
3.3.4 Andre uavhengige variabler .....	24
3.4 Statistiske analyser .....	26
3.4.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål .....	26
3.4.2 Deskriptiv statistikk .....	27
3.4.3 Korrelasjonsanalyse .....	27
3.4.4 Regresjonsanalyse .....	28
3.5 Etske betraktninger .....	29
4.0 Resultater .....	31
4.1 Beskrivelse variablene .....	31
4.1.1 Skoleprestasjoner .....	31
4.1.2 Mestringsorientert målstruktur .....	32
4.1.3 Prestasjonsorientert målstruktur .....	33
4.1.4 Kvalitetssikring av skalaen for mestringsorientert målstruktur og for prestasjonsorientert målstruktur .....	34

4.1.5 Andre uavhengige variabler .....	36
4.2 Bivariat korrelasjon mellom variablene .....	37
4.3 Multivariat regresjonsanalyse.....	38
5.0 Drøfting/diskusjon.....	43
5.1 Hypotese 1: Det forventes en positiv sammenheng mellom mestringsorientert målstruktur og skoleprestasjoner.....	43
5.2 Hypotese 2: Det forventes en positiv sammenheng mellom prestasjonsorientert målstruktur og skoleprestasjoner.....	46
5.3 Hypotese 3: Det forventes at sammenhenger mellom type målstruktur og skoleprestasjoner er ulike for gutter enn jenter .....	49
5.3 Andre forhold som kan spille inn på elevenes skoleprestasjoner.....	53
5.3.1 Det forventes en positiv sammenheng mellom høyt utdanningsnivå hos mor og skoleprestasjoner .....	53
5.3.2 Det forventes en positiv sammenheng mellom tidligere skoleprestasjoner og nåværende skoleprestasjoner .....	55
5.3.3 Det forventes en positiv sammenheng mellom studieforbereende utdanningsprogram og skoleprestasjoner .....	56
5.4 Studiens begrensninger.....	57
5.4.1 Validitet .....	57
5.4.2 Tverrsnittsdesign .....	58
6.0 Avslutning .....	59
6.1 Oppsummering av oppgavens funn.....	59
6.2 Veien videre .....	61
Litteraturliste .....	63

## **Oversikt over vedlegg**

Vedlegg 1: Spørreundersøkelsen .....	69
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever og foresatte .....	77
Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD .....	78
Vedlegg 4: Korrelasjoner mellom indikatorer .....	81

## **Oversikt over tabeller**

Tabell 1. Deskriptiv analyse for den avhengige variabelen skoleprestasjoner .....	31
Tabell 2. Gjennomsnittlig verdi på indikatorer for mestringsorientert målstruktur .....	32
Tabell 3. Gjennomsnittlig verdi på indikatorer for prestasjonsorientert målstruktur .....	33
Tabell 4. Prinsippal komponentanalyse med oblikk rotasjon .....	34
Tabell 5. Deskriptiv analyse grunnskolepoeng .....	36
Tabell 6. Mors utdanningsnivå og elevenes studieretning prosentvis fordelt mellom hele utvalget, jenter og gutter .....	36
Tabell 7. Korrelasjonsmatrise .....	37
Tabell 8. Hierarkisk regresjon for hele utvalget, jenter og gutter .....	39
Tabell 9. Korrelasjonsanalyse mestringsorientert målstruktur .....	81
Tabell 10. Korrelasjonsanalyse prestasjonsorientert målstruktur .....	82



# 1.0 Innledning

## 1.1 Aktualitet og formålet med studien

Debatten om guttenes situasjon i skole og utdanning har fylt mediene med jevne mellomrom siden slutten av 1990-årene (Nielsen & Henningsen, 2018). Gutter har større sannsynlighet for å prestere lavere akademiske enn jenter, noe som er tilfellet i både Norge og i de fleste OECD-land (Borgonovi, Ferrara & Maghnouj, 2018). Internasjonal forskning viser at gutter er overrepresentert både blant elever med lese- og språkvansker og blant elever som ikke fullfører skolen på normert tid, noe som kan ha store konsekvenser for muligheter senere i livet (Wollscheid, Hjetland, Rogde & Skjelbred, 2018). Det er også tydelige forskjeller mellom kjønnene i jentenes favør på alle nivåer i utdanningssystemet. Eksempelvis så er kjønnsforskjellene i lesing og regning små i starten av grunnskolen, men utvikler seg i jenters favør i tenårene. Jentene får bedre karakterer enn guttene i alle fag bortsett fra kroppsøving ved avslutningen av grunnskolen, og de ligger i snitt mellom fire og fem karakterpoeng over guttene. Det er også en overvekt av gutter som har behov for ekstra hjelp med læring og rundt 70 prosent av de med spesialundervisning i grunnskolen er gutter. Kjønnsforskjellene gjelder ikke bare i grunnskolen, jentene gjør det samtidig bedre enn guttene i videregående skole (NOU 2019: 3). Det er et faktum at gutter er overrepresentert på flere negative statistikker og det har vokst en bekymring om at guttene er i ferd med å bli samfunnets tapere. Det er bred enighet om at noe må gjøres og skoledebatten etterspør kunnskap og tiltak for å redusere forskjellene.

I forskningslitteraturen finnes mange forsøk på å forklare hvorfor og hvordan kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner oppstår. Det blir ofte skilt mellom forklaringer som legger vekt på at prestasjonsforskjellene skyldes forhold ved skolen og de som mener at det er individuelle eller kulturelle forhold knyttet til de enkelte elevene som har betydning. Forklaringer knyttet til skolens rolle i å skape kjønnsforskjeller peker på ulik kvalitet eller mengde av undervisning, læreres verdisett, preferanser og interaksjonsmønstre med elevene (Bakken, Borg, Hegna & Backe-Hansen, 2008). I en rapport fra NIFU (2018) skilles det mellom tre grupper årsaksfaktorer: individuelle, strukturelle og skolerelaterte faktorer. Individuelle årsaksfaktorer omfatter kognitive ferdigheter som for eksempel intelligens og akademiske ferdigheter, og ikke-kognitive ferdigheter som kan være selvkontroll, selvtillit, mestringstro, motstandsdyktighet, ydmykhet og toleranse overfor andre. Med strukturelle årsaksfaktorer menes det forhold utenfor individet og skolen. Eksempler på dette kan være

familiens økonomiske situasjon, foreldrenes utdanningsnivå, rollemodelleffekter eller overføring av individuelle egenskaper fra foreldre til barn. Årsaksfaktorer relatert til skolen kan innebære klassestørrelse, kvalitet på lærerne og lærernes holdninger til elevene (Wollscheid mfl., 2018). Det er bred enighet om at skolen skal motvirke forskjeller som skyldes elevenes kjønn og bakgrunn, og det norske utdanningssystemet skal legge til grunn at alle skal få samme mulighet til å utvikle sitt potensial. I 2017 ble ekspertutvalget om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner oppnevnt, også kjent som Stoltenbergutvalget. Formålet var å bygge et nyansert og balansert kunnskapsgrunnlag om hvorfor kjønnsforskjeller i skolen oppstår, og for å foreslå effektive tiltak for å redusere disse forskjellene. I 2019 kom den endelige rapporten hvor den viktigste konklusjonen i utredningen var at vi fremdeles ikke vet hva som er årsakene til kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner og utdanningsløp. Kunnskapsgrunnlaget er for svakt, men det er likevel flere årsakshypoteser som har støtte i forskningslitteraturen. Blant annet tyder kunnskapsgrunnlaget på at gutter og jenter har ulike interesser, motivasjon og preferanser for konkurranse og at gutter og jenter blir behandlet og vurdert ulikt av foreldre, lærere og medelever (NOU 2019: 3). Det tyder på at det ikke er en enkel forklaring på hvorfor det er kjønnsforskjeller i skolen, og utfordringen ser ut til å være kompleks og sammensatt.

Til tross for at guttenes situasjon i skolen tyder på at de blir samfunnets «tapere», rommer situasjonen også en del paradokser. Det viser seg for eksempel at mange gutter trives bra på skolen og har bedre selvtillit enn jenter, men de gjør mindre skolearbeid og oppnår dårligere karakterer. Bakken mfl. (2008) og Backe-Hansen, Walhovd og Huang (2014) belyser at til tross for guttenes lave prestasjoner i skolen, overvurderer de ofte sin egen kompetanse sammenlignet med hva jenter gjør, og innsatsen deres følger i større grad det som interesserer dem. Motsatt viser det seg at mange jenter bruker mer tid på lekser og får bedre karakterer, men de sliter også mer med psykisk stress og depresjon, samt rapporterer lavere selvtillit enn jevnaldrende gutter. En kan derfor si at gutter og jenter har til dels ulik skolerelatert atferd i videregående skole og de opplever også ulike problemer og utfordringer. Det er derfor viktig å finne pedagogiske tiltak for både de guttene og de jentene som opplever problemer i skolen. Ved å kun fokusere på guttenes lave skoleprestasjoner kan det føre til at en fjerner blikket fra de jentene som også av ulike grunner presterer lavere skolemessig eller som sliter med andre plager relatert til skolen. Målet bør være å finne tiltak som reduserer kjønnsforskjellene gjennom å bidra til en bedre skole for alle.

Det er flere faktorer som kan ha betydning for elevenes skoleprestasjoner, som for eksempel forhold i hjemmet, elevenes egenskaper og forutsetninger og forhold ved skolen og undervisning. Det er allment akseptert at skolekvaliteten er viktig for hvor mye elevene lærer og kunnskapsoverføringen fra skole til elev inkluderer mange områder, blant annet skolens læringsmiljø. Gjennom siste 25 årene er det forsket på hvordan læringsmiljøet i klasserommet påvirker elevenes læring og mange studier har sett på betydningen av elevenes opplevelse av målstrukturen i skolen og klasserommet (Ames, 1992; Meece, Anderman & Anderman, 2006). Målstrukturen skolen og lærerne signaliserer til elevene er en stor del av det læringsmiljøet elevene opplever i skolehverdagen og det er derfor nærliggende å anta at det kan ha betydning for elevenes skoleprestasjoner.

Formålet med denne studien er å bygge videre på tidligere forskning ved å undersøke elevers opplevelse av målstruktur i klasserommet for å undersøke hvordan dette er relatert til skoleprestasjoner. Sammenhenger mellom målstruktur og skoleprestasjoner er det forsket en del på tidligere (Elliot & Church, 1997; Kaplan & Maehr, 1999; Meece mfl., 2006; Midgley & Urdan, 1995, 2001; Wolters, 2004), men det er i mindre grad sett på om sammenhenger mellom målstruktur og skoleprestasjoner er annerledes for gutter enn jenter. For eksempel poengterer Pintrich og Schunk (1996) at det finnes lite empirisk forskning på forskjeller i målorientering hos kjønn. Denne studien har derfor valgt å også inkludere kjønn i analysene. Studien skrives innenfor det spesialpedagogiske forskningsfeltet og målet vil derfor være at resultatet skal kunne være relevant for pedagoger som jobber i skolen.

## **1.2 Problemstilling**

Som nevnt har denne studien som formål å undersøke hvilken betydning målstrukturen i klasserommet kan ha for gutter og jenters skoleprestasjoner. På bakgrunn av innledningen, samt teori og tidligere forskning som vil bli presentert i kapittel 2, er problemstillingen for denne studien følgende:

*Hvilken sammenheng er det mellom skoleprestasjonene til gutter og jenter og målstrukturen i klasserommet?*

Studien er avgrenset til elever ved Vg2 i den sørlige delen av Trøndelag. Datamaterialet som er benyttet i denne studien er et resultat av et samarbeidsprosjekt mellom Trøndelag

fylkeskommune og NTNU. Det er benyttet kvantitativ forskningsmetode og datamaterialet er samlet inn gjennom et spørreskjema for selvutfylling. I studien er det blitt benyttet følgende kontrollvariabler: mors utdanningsnivå, grunnskolepoeng og studieretning.

For å undersøke ytterlige sammenhenger knyttet til problemstillingen, er det blitt formulert hypoteser basert på tidligere forskning og teori. Disse hypotesene presenteres til slutt i kapittel 2.

### **1.3 Oppgavens oppbygging**

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Kapittel én inneholder innledning hvor studien blir presentert og aktualisert, og hvor problemstillingen blir presentert. Videre i kapittel to blir det presentert relevant teori og tidligere forskning som vil være med på å diskutere og svare på problemstillingen senere i kapittel fem. Avslutningsvis i kapittelet vil det bli presentert hypoteser om hva denne studien forventer å finne som. Disse er basert på den tidligere forskningen og teorien som er blitt presentert. I det tredje kapittelet blir den metodiske delen ved denne studien presentert. Det vil først bli redegjort for valg av forskningsmetode, populasjon og utvalg, og deretter blir måleinstrumentene presentert og diskutert. Til slutt vil det bli redegjort for hvilke hensyn som er tatt med tanke på kvalitetssikring av datamaterialet og avsluttes med noen etiske betraktninger rundt studien. Kapittel fire inneholder beskrivende analyser av utvalget og resultater fra korrelasjonsanalyser, signifikanstester, prinsippal komponentanalyse, reliabilitetstest, samt regresjonsanalyser. Videre i kapittel fem vil resultatene blir diskutert i lys av teorien og den tidligere forskningen som er blitt presentert i kapittel to. Her tas det utgangspunkt i problemstillingen og hypotesene som er blitt utformet. Avslutningsvis i kapittelet vil det diskuteres rundt studiens begrensninger. Kapittel seks inneholder en avslutning av oppgaven, hvor det blir oppsummert studiens hovedfunn og om studien har klart å svare på problemstillingen. Kapittelet avsluttes med noen refleksjoner og forslag til videre forskning.



## 2.0 Teori

På bakgrunn av studiens problemstilling vil det være relevant å utdype teori og forskning om skoleprestasjoner og målstruktur. Det er også gjort kort rede for teori og forskning rundt betydning av sosioøkonomisk status, tidligere skoleprestasjoner og studieretning for elevenes skoleprestasjoner. Teorier som det blir gjort rede for i dette kapitlet vil fungere som teoretisk rammeverk for analyse og diskusjon.

### 2.1 Skoleprestasjoner

I denne studien brukes karakterer for å vurdere elevenes skoleprestasjoner, mer spesifikt de siste karakterene elevene fikk på prøve i norsk, engelsk og matematikk. I skolen er karaktersystemet den mest vanlige formen for tilbakemelding og vurdering på elevenes prestasjoner. Karakterer legger til rette for at elevenes prestasjoner lett kan sammenlignes, både for at den enkelte elev kan få tilbakemelding på sitt eget læringspotensialet, og for at elevene kan sammenlignes opp mot hverandre. En karakter er et endimensjonalt uttrykk på verdien av en flerdimensjonal kompetanse eleven besitter, oftest i form av en tallskala (Matthiesen, 2007). Bruken av karakterer i ungdomskolen er hjemlet i Forskrift til Opplæringslova §§3-5 – 3-13 og i videregående opplæring i samme forskrift §§4-4 – 4-15. Det gis tallkarakterer på skalaen 1-6 i fagene, og det skal kun gis hele karakterer ved standpunktkaraktersetning. Grunnlaget for karakterfastsettelse i ungdomsskole og videregående opplæring er en vurdering av elevenes kompetanse ut fra de kompetansemålene som er satt i læreplanen for det enkelte fag (Opplæringslova, 1998). Ifølge Matthiesen (2007) innebærer dette at elevenes forutsetninger i de ulike fagene ikke blir trukket inn i karakterfastsettelsen. Han poengter at karakteren ikke gir noen dypere forståelse eller innsikt i elevens kompetanse og tar ikke hensyn til individuelle vurderinger tilpasset elevens forventninger og muligheter. Det kan dermed virke som en svak prestasjon vil til enhver tid få en svak karakter.

Avsluttende vurdering til eksternt bruk omfatter standpunktkarakterer og eksamenskarakter. Hensikten med sluttvurderingen er å gi informasjon om kompetansen til eleven ved avsluttende opplæring i faget. Hva som måles ved en standpunktkarakter og ved en eksamenskarakter er likevel forskjellig. En eksamenskarakter uttrykker elevens samlede kompetanse som vises på selve eksamensdagen, og har derfor ikke mulighet til å si noe om elevenes utvikling over tid. Standpunktkarakteren viser derimot elevens samlede kompetanse

etter endt opplæring, og skal vurderes på et så bredt grunnlag som mulig (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Siden karakterer er en endimensjonal og lett sammenlignbar størrelse er den egnet til å rangere elevers kompetanse opp mot hverandre. I Norge er det resultatene fra videregående opplæring som brukes for å rangere elevers prestasjonsnivå, og er grunnlaget for opptak til høyere utdanning (Matthiesen, 2007). Karakterer er nødvendig for vurderinger og rangering av elevene, og kan sies å være et viktig redskap i evalueringspraksisen i skolen.

### **2.1.1 Kjønn og skoleprestasjoner**

Som nevnt innledningsvis får jenter i gjennomsnitt bedre karakterer enn gutter i grunnskolen i nesten alle fag. Statistikk fra Utdanningsdirektoratet (2018c) viser at jentene fikk i gjennomsnitt 0,45 karakterpoeng mer enn guttene ved utgangen av ungdomsskolen i 2018. På videregående skole er kjønnsforskjellene i karakterer noe mindre enn på grunnskolen, men jentene har fortsatt høyere gjennomsnittskarakter enn guttene til standpunkt, skriftlig og muntligeksamen i de fleste fellesfagene. Det er kun i kroppsøving og praktisk matematikk for påbygging til generell studiekompetanse at guttene i snitt får høyere standpunkt karakter enn jentene. Statistikken viser videre at kjønnsforskjellene er størst i norsk og fremmedspråk, og minst i kroppsøving, engelsk og matematikk. I 2016 hadde jentene for eksempel 0,5 karakterpoeng høyere enn guttene i norsk hovedmål. Kjønnsforskjellene er litt større i standpunkt karakterer enn på eksamens karakterer (Nielsen & Henningsen, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2018b). Det er tydelige forskjeller mellom kjønnene i skoleprestasjoner og jentene kommer desidert best ut.

## **2.2 Målstruktur**

Gjennom de siste 25 årene har det blitt gjort mye forskning på hvordan læringsmiljøet i klasserommet påvirker elevenes læring. Mye av denne forskningen har sett på hvordan målorienteringen hos elevene, altså hva elevene oppfatter som hensikten og formålet med læringen, blir påvirket av målstrukturen i skolen og i klasserommet (Ames, 1992; Meece mfl., 2006). Skolens målstruktur kan sees på som skolens verdigrunnlag og er en del av skolens læringsmiljø (Ames & Ames, 1984). Begrepet «skolens målstruktur» brukes derfor om de signalene skolen sender til elevene om hva de anser som viktig og verdifullt. Begrepet beskriver også hva som er målfokuset i læringsmiljøet på skolen og i klasserommet (Ames, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2017; Wolters, 2004). Et sentralt kjennetegn ved skolens

målstruktur er hvordan suksess forstås, og hvilke kriterier som blir brukt for å vurdere resultatene av elevenes arbeid (Kumar 2006; Patrick, Kaplan & Ryan, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Signaler om hva som er viktig sendes til elevene på ulike måter og fra ulike kilder, og begrepet målstruktur kan defineres i både en vid og i en snever betydning. Den vide definisjonen innebærer totaliteten av signaler som samfunnet og skolen sender til elevene om hva som er viktig i skolen. På samfunnsnivå sendes det signaler om hva som er viktig gjennom den offentlige skoledebatten, sentralt iverksatte skolevurderinger og gjennom planer og forskrifter. Den enkelte skolen og de enkelte lærerne sender også, bevisst eller ubevisst, signaler til elevene om hva som er viktig i skolen (Ames & Archer, 1988; Skaalvik & Skaalvik, 2017). En snever definisjon på målstruktur innebærer de signalene som elevene mottar gjennom skolens og lærerens praksis. Dette kan innebære ulike typer oppgaver, vurderinger, kommentarer og hvem av elevene som fremheves (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Wolters, 2004). Målstrukturen på skolen og i klasserommet er en stor del av det læringsmiljøet elevene opplever daglig og har betydning for hvordan elevene opplever hensikten med læringen.

Målstrukturen i klasserommet er også med på å påvirke og forme elevenes personlige målorientering (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Meece mfl., 2006). Det viser seg fra flere studier at det er en positiv sammenheng mellom målstrukturen elevene opplever i klasserommet og i læringsmiljøet på skolen, og hvilken type personlig målorientering de tilnærmer seg. For eksempel viser det seg at jo mer elevene opplever læringsmiljøet som mestringsorientert, jo sterkere rapporterer de en personlig mestringsorientert målstruktur (Wolters, 2004). Forskning som har fokusert på læringsmiljøet i klasserommet, har undersøkt hvordan lærere kan skape forskjellige målstrukturer i klasserommene ved bruke av ulike oppgave-, evaluerings- og gruppestrategier (Ames 1992; Meece mfl., 2006), og hvordan dette påvirker elevenes motivasjon, læringsstrategier og skoleresultater (Ames & Archer, 1988; Wolters, 2004). Forskning tyder på at elever som opplever et læringsmiljø som vektlegger mestring, forståelse og forbedring av ferdigheter og kunnskap, viser positiv motivasjon og læringsmønstre. Skolemiljøer som fokuserer på høyt evnenivå og konkurranse om karakterer kan være fordelaktig og øke akademiske prestasjoner for enkelte elever, men forskningen tyder på at mange unge opplever redusert motivasjon i denne type læringsmiljø (Meece mfl., 2006). Det viser seg også at elevenes personlige målorientering varierer fra individ til individ og kan endre seg ut ifra hva som er mest hensiktsmessig i den aktuelle situasjonen. Det er en del studier som viser at ulike krav i forskjellige situasjoner kan påvirke tilegnelsen av

spesifikke mål, noe som resulterer i ulike mønstre av innsats og motivasjon. For eksempel så har forskning vist at hvis det er sosial sammenligning som vektlegges i læringsmiljøet, har elevene fokusert mer på deres egne evner som påvirker hvordan de reagerer på suksess og feiling. I motsetning vil et læringsmiljø som fokuserer på selvforbedring eller deltakelse gjøre at elevene fokuserer mer på innsats og læringsstrategier (Ames & Archer, 1988). Forskningen tyder altså på at elevene påvirkes av det lærerne velger å vektlegge i klasserommet, som igjen påvirker elevenes fokus og hvilken innsats de legger inn i skolearbeidet.

Teoretikere har fokusert på to ulike typer målstrukturer: prestasjonsorientert målstruktur og mestringsorientert målstruktur (Meece mfl., 2006; Wolters, 2004). En prestasjonsorientert målstruktur fokuserer på å demonstrere høy evne i forhold til andre eller å unngå å vise at en mangler evner eller ikke presterer bra nok. Målet er å bli bedre enn de andre, og sammenligning med andre blir brukt for å måle suksess. Følelsen av å ha gjort det bra får en hvis en gjøre det bedre enn andre eller bedre en gjennomsnittet. Når elevene har en målorientering som er mestringsorientert er fokuset på utvikling av evner, mestre nye ferdigheter, og prøve å forstå det en skal lære. Målet er altså å utvikle nye evner. I denne type målorientering blir suksess målt i utviklingen eleven selv har (Meece mfl., 2006; Midgley, Kaplan & Middleton, 2001). I denne studien måles både mestrings- og prestasjonsorientert målstruktur. Selv om disse ofte blir betegnet som to forskjellige typer målstruktur i litteraturen, er det viktig å påpeke at det ofte ikke er enten eller i et læringsmiljø. Signalene om hva slags målstruktur som vektlegges kan være blandet eller forskjellig over tid. En og samme skole kan signalisere fokus på forståelse, innsats og utvikling, samtidig som de signaliserer fokus på prestasjoner og konkurranse. Til og med elever i samme klasserom kan ha forskjellige oppfatninger om hva som vektlegges ut ifra hvilke signaler de oppfatter og fokuserer på, og hvordan de tolker disse. Disse individuelle forskjellene kan være et resultat av påvirkning fra hjemmet, tidligere erfaringer, eller forskjellig behandling av læreren. I hvilken grad en elev tilegner seg en mestrings eller prestasjonsorientert målstruktur avhenger av hvordan hver enkelt elev konstruerer den sosiale virkeligheten i klasserommet (Ames & Archer, 1988; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Elevens bakgrunn og forutsetning vil derfor være av betydning for hva eleven velger å vektlegge og fokusere på i klasserommet.

### **2.2.1 Mestringsorientert målstruktur**

En mestringsorientert målstruktur beskriver et læringsmiljø som formidler til elevene at læring i seg selv er viktig, at alle elevene er verdifulle og at innsats er viktig (Wolters, 2004).

Suksess forstås som fremgang, utvikling og individuell måloppnåelse, og fokuset vil være kunnskap, innsats og forståelse (Federici & Skaalvik, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2017). I denne type målstruktur er læringsprosessen verdifull i seg selv og fokuset er på utvikling av nye ferdigheter (Ames & Archer, 1988). En mestringsorientert målstruktur involverer en oppfattelse av at elevenes læring, forståelse og individuell utvikling verdsettes fremfor pugging og memorering. Læreren følger opp den enkelte elevs individuelle utvikling og karakterer holdes privat, noe som gir mindre rom for sammenligning og konkurranse mellom elevene (Patrick mfl., 2011). Elevene vil derfor kunne oppleve suksess gjennom utvikling, mestring og individuell måloppnåelse.

I en kvantitativ studie finner Skaalvik og Skaalvik (2011) at en mestringsorientert målstruktur har en positiv innvirkning på elevenes indre motivasjon, hjelpesøkende atferd og innsats. Wolters (2004) peker i tillegg på at en mestringsorientert målstruktur er positivt relatert til innsats, utholdenhet og mestringsforventninger. Ames & Archer (1988) fant i sin studie at elever som oppfattet en vekt på mestringsorientert målstruktur i klasserommet rapporterte å bruke mer effektive læringsstrategier, foretrakk vanskelige oppgaver, hadde mer positiv holdning mot klassen og en større tro på at suksess følger innsats. Det er derfor nærliggende å anta at en mestringsorientert målstruktur kan bidra til at elevene blir mer rustet og motivert for å takle utfordrende oppgaver.

### **2.2.2 Prestasjonsorientert målstruktur**

En prestasjonsorientert målstruktur innebærer at målet med læringen er å få gode resultater. Denne måloppfattelsen kommuniseres til elevene gjennom standardiserte tester og prøver for alle. Elevene grupperes ofte etter prestasjonsnivå og evalueringene blir ofte synliggjort, som tydeliggjør forskjeller elevene seg imellom (Patrick mfl., 2011). Denne type sammenligning elevene seg imellom fører til sosial sammenligning og skaper et prestasjonspress i skolen. Om alle elevene viser samme fremgang, vil den individuelle elevs fremgang usynliggjøres, da eleven ikke endrer sin posisjon i gruppen (Skaalvik & Skaalvik, 2017). I denne målstrukturen vil suksess forstås som å gjøre det bedre enn andre og at resultatet måles opp mot forhåndsbestemte standarder (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Wolters, 2004). En prestasjonsorientert målstruktur verdsetter resultater og de med best resultater i forhold til de andre i klassen belønnes (Ames & Archer, 1988; Wolters, 2004). Elevene arbeider med det samme stoffet og mot et felles mål, og de som gjør det best fremheves (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Elever som opplever en vektlegging på en prestasjonsorientert målstruktur tenderer til

å fokusere på egne evne og evaluere egne evner negativt. Elevene oppfatter suksess som å utkonkurrere andre eller ved å oppnå suksess med liten innsats (Ames & Archer, 1988). Målet vil da være å prestere uavhengig av hva eleven sitter igjen med av lærdom i ettertid.

I 1982 ble Norge medlem av OECD, noe som har ført til økende bruk av nasjonale og internasjonale tester, som for eksempel PISA. Disse testene gir grunnlag for sammenligning mellom skoler nasjonalt og på tvers av landegrenser. En konsekvens av dette har vært at det blir lagt større vekt på elevenes prestasjoner i skolen. Dette har lagt press på både skoleledere og lærere på å øke resultatene på sin skole, som kan legge til rette for en prestasjonsorientert målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Matthiesen (2007) påpeker i tillegg at karakterresultater på et nasjonalt nivå har vært brukt som indikatorer på både elevers og skolars kunnskapsnivå. Nasjonale prøver har dermed ikke bare hatt som formål å gi tilbakemeldinger på elevers individuelle læringsresultater, men også hvordan klasser, skoler og nasjonen i sin helhet presterer.

### **2.2.3 Målstruktur og skoleprestasjoner**

Som tidligere nevnt viser studier at en mestringsorientert målstruktur har en positiv innvirkning på blant annet motivasjon og innsats hos elevene (Ames & Archer, 1988; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Det har derfor vært antatt at det er i større grad en positiv sammenheng mellom mestringsorientert målstruktur og skoleprestasjoner enn mellom prestasjonsorientert målstruktur og skoleprestasjoner. Forskningen som foreligger på dette området har derimot ikke vært entydig og forskerne har ikke funnet en tydelig sammenheng som samsvarer. Kaplan og Maehr (1999) fant i sin studie at en oppfatning om et mestringsorientert fokus i skolen var en positiv faktor for gjennomsnittskarakter hos elever i 6.klasse, hvor kjønn, sosioøkonomisk status og etnisitet var kontrollert for. Under de samme forutsetningene fant de at oppfatningen om en prestasjonsorientert målstruktur ikke viste noen sammenheng med gjennomsnittskarakter. Midgley og Urdan (1995, 2001) fant også en positiv sammenheng mellom mestringsorientert målstruktur og skoleprestasjoner hos ungdomsskoleelever. Roeser, Midgley og Urdan (1996) fant derimot ingen sammenheng mellom mestrings – eller prestasjonsorientert målstruktur og karakterer. Anderman og Midgley (1997), Anderman og Anderman (1999) og Urdan, Midgley og Anderman (1998) finner heller ingen korrelasjon mellom mestringsorientert målstruktur og elevers karakterer. Murdock, Hale og Weber (2001) har på sin side funnet en negativ sammenheng mellom mestringsorientert målstruktur og skoleprestasjoner. Harackiewicz, Baron, Carter, Lehto og

Elliot (1997) finner i sin studie at studenter som hadde en mestringsorientert målorientering var mer interessert i klasserommet, men studenter som hadde en prestasjonsorientert målorientering oppnådde høyere grad av prestasjoner. Elliot, McGregor og Gable (1999) sin studie viser at en prestasjonsorientert målstruktur er positivt relatert til overflatelæring, utholdenhet, innsats og eksamensprestasjoner. Elliot og Church (1997) finner at en prestasjonsorientert målstruktur forbedret karakterene hos høgskolestudenter. Wolters (2004) finner også en positiv sammenheng mellom prestasjonsorientert målorientering og karakterer hos høgskolestudenter. Meece mfl. (2006) konkluderer med at en prestasjonsorientert målstruktur kan øke skoleprestasjonene hos enkelte elever. Forskningsresultatene som foreligger på området samsvarer altså ikke, og det er vanskelig å trekke frem om en målstruktur er mer positivt for skoleprestasjoner enn den andre. Det kan likevel virke som om det er et overtall av studier som finner en prestasjonsorientert målstruktur positivt relatert til skoleprestasjoner.

Wolters (2004) konkluderer med at det trengs mer forskning på dette området, men at funnene hittil viser at prestasjonsorientert målstruktur kan bli brukt til å forklare elevers skoleprestasjoner. Disse funnene peker også på at en mulig forklaring på at det ikke er noen tydelig sammenheng mellom mestringsorientert målstruktur og skoleprestasjoner i form av karakterer kan være kriteriene karakterer blir evaluert og gitt på. En prestasjonsorientert målretning kan assosieres med karakterer fordi de er basert på normative standarder eller er et resultat av repetisjonsarbeid og overflatelæring. Et mestringsorientert fokus handler derimot mer om forståelse og dybdelæring, noe som ikke vises på prøver og tester. Elliot og McGregor (1999) fant blant annet i sin studie en positiv sammenheng mellom karakterene som ble gitt ved en eksamen i psykologi og en prestasjonsorientert målorientering. Ved slutten av semesteret testet de elevenes kompetanse i det samme materialet som ble gitt ved eksamen. Denne gangen fant de en positiv sammenheng mellom mestringsorientert målorientering og karakterer. Denne studien tyder på at en prestasjonsorientert målorientering resulterer i overflatelæring som kan være hensiktsmessig før en eksamen eller prøve. Funnene tyder derimot også på at en mestringsorientert målorientering resulterer i dybdelæring og større forståelse hos elevene.

#### **2.2.4 Kjønn, målstruktur og skoleprestasjoner**

De siste årene har forskning på elevenes personlige målorientering undersøkt om faktorer som alder, kjønn og etnisitet påvirker hva slags målorientering elevene tilegner seg. Det finnes få studier på dette området og det er svært få som finner noen sterk sammenheng (Mansfield, 2007). I følge Anderman og Midgley (1997) viser studier gjort på målstruktur og kjønn av blant annet Roeser, Midgley, og Urdan (1996) og Ryan, Hicks og Midgley (1997) at gutter tenderer til å ha en større grad av prestasjonsorientert målfokus enn jenter. Smith og Sinclair (2005) finner derimot ingen sammenheng mellom kjønn og elevenes personlige målorientering. Bouffard, Boisvert, Vezeau og Larouche (1995) undersøkte hos høgstulestudenter sammenhengen mellom målorientering, kjønn og skoleprestasjoner. De fant i sin studie at det var en systematisk sammenheng mellom mestringsorientert målorientering og selvregulering og skoleprestasjoner for både gutter og jenter. De fant også en sammenheng mellom prestasjonsorientert målorientering og selvregulering og skoleprestasjoner, men dette gjaldt kun for gutter. Midgley mfl. (2001) gikk igjennom tidligere studier som indikerer at prestasjonsorientert målstruktur er assosiert med positive læringsmønstre. De konkluderte med at det tyder på at en prestasjonsorientert målstruktur kan være mer hensiktsmessig for gutter enn for jenter, for eldre elever enn for yngre og i et konkurrerende læringsmiljø. Det kan dermed se ut som gutter har en tendens til å tilegne seg en prestasjonsorientert målstruktur og at en slik type målstruktur kan være fordelaktig for dem. Forskningen er likevel mangelfull på dette området.

#### **2.4 Andre forhold som spiller inn på skoleprestasjoner**

Det er ikke bare målstruktur og kjønn som har betydning for skoleprestasjoner. En lang rekke studier har vist at forhold ved skolen og undervisning, forholdet i hjemmet, og elevens egenskaper og evner har betydning. I denne studien har jeg valgt å inkludere tre dimensjoner som er forventet å virke inn på elevenes skoleprestasjoner; foreldrenes utdanningsnivå (Bakken & Elstad, 2012; Bakken, Frøyland & Sletten, 2016; OECD, 2009; Nielsen & Henningsen, 2018), tidligere skoleprestasjoner (Hattie, 2009; Schuler, Funke & Baron-Boldt, 1990) og studieretning. Det vil i det følgende bli presentert kort teori og tidligere forskning da disse variablene kun er brukt til kontroll.



### **2.4.1 Sosioøkonomisk bakgrunn**

Det er en sterk sammenheng mellom foreldrenes utdanningsbakgrunn og elevenes skoleprestasjoner (SSB, 2006). Det er derfor relevant å inkludere betydningen av sosioøkonomiske forskjeller. Utdanningsforskningen har påvist at det er betydelige og stabile sosiale forskjeller i skoleprestasjoner og det er især blant elever med foreldre med lav utdanning at kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner er store (Bakken & Elstad, 2012). Forskjellen på karakterer i 10.klasse hos elever fra høyeste og laveste sosialklasse er på mer enn et helt karakterpoeng og i 2017 var forskjellen 1,6 karakterpoeng i skriftlig matteeksamen (Nielsen & Henningsen, 2018). I tillegg tyder forskning på at gutter fra lavere sosioøkonomiske lag er spesielt utsatt for å få dårlige resultater på skolen (Borgonovi mfl., 2018). Bakken mfl. (2016) belyser i sin NOVA rapport (3/16) at det også er tydelige mønstre når det gjelder sosioøkonomiske forskjeller i foreldrenes involvering i skolen. De påpeker blant annet at ungdom i familier med høy sosioøkonomisk status opplever at foreldrene viser mer engasjement i skolearbeidet ved at de får mer hjelp med skolearbeidet, at foreldrene snakker mer om skolen med barna sine og at de viser større interesse for skolearbeidet. Funn fra analyser av tidsbruk på lekser og skolearbeid i helger, tyder på at ungdom fra høyere sosiale lag bruker mer tid på skolearbeidet og legger inn noe større innsats enn ungdom fra lavere sosiale lag.

I denne studien er foreldrenes sosioøkonomiske status målt med mors utdanningsnivå. Et høyt utdanningsnivå hos spesielt mor har vist seg å gi barna et bedre møte med skolens faglige krav (OECD, 2009). Tidligere undersøkelser viser også at elever som har en mor med universitets- eller høyskoleutdanning har tendens til å oppnå bedre karakterer, enn elever som har en mor med ungdomsskole som høyeste utdanning (Bakken mfl., 2016).

### **2.4.2 Tidligere skoleprestasjoner**

Hvordan elevene presterer i klasserommet fra år til år er i veldig stor grad relatert til deres prestasjoner fra tidligere år. Schuler mfl. (1990) fant for eksempel i sin studie at tidligere skolekarakterer er den beste individuelle predikatoren for akademisk suksess. Tidligere skoleprestasjoner er en sterk indikator på hvor godt en presterer akademisk gjennom livet; fra barneskole til ungdomsskole, fra ungdomsskole til videregående og fra videregående til høyskole/universitet. Tidligere skoleprestasjoner er også en god indikator på prestasjoner i jobbsammenheng senere i livet (Hattie, 2009). Tidligere skoleprestasjoner har med andre ord

stor betydning for hvordan elevene gjør videre gjennom utdanningsløpet og videre inn i arbeidslivet.

I denne oppgaven er tidligere skoleprestasjoner målt som grunnskolepoeng. Grunnskolepoeng er et samlet mål for elevenes karakterer i fag ved avslutningen av 10. Trinn. Målet består av summen av alle tallkarakterene elevene har fått i fagene, på en skala fra 1 til 6, og det gjeldet både eksamenskarakterene og standpunkt-karakterene. Summen av alle karakterene deles på antall karakterer for å få gjennomsnittet, og multipliserer deretter med 10. Statistikk fra utdanningsdirektoratet (2018) viser at elevenes grunnskolepoeng har økt jevnlig de siste årene, bare det siste året har gjennomsnittet økt med 0,4 poeng siden fjoråret. Tallene viser også at det er fortsatt kjønnsforskjeller i karaktergjennomsnittet, jentene gjør det bedre og har også hatt en mer positiv utvikling enn guttene (Utdanningsdirektoratet, 2018c).

### **2.4.3 Studieretning**

En konsekvens av karakterforskjellene i grunnskolen er at det har generelt vært noen flere jenter på de studieforbereende programmene i videregående skole, mens det har vært noen flere gutter på de yrkesfaglige programmene. Siden 1994 har jenteandelen i de studieforbereende programmene ligget på rundt 53% og gutteandelen har ligget på rundt 57% på de yrkesfaglige program. Det er også en tydelig kjønnsdimensjon i preferanser innen de ulike utdanningsprogrammene på videregående skole. Dette gjelder spesielt på de yrkesfaglige programmene (især bygg- og anleggsteknikk, elektrofag og helse og oppvekst). Karakterforskjellene har også ført til at det har blitt flertall av jenter på videregående skoler med høyt inntakskrav, mens på skoler med lavere inntakskrav er kjønnsforskjellene jevnere (Nielsen & Henningsen, 2018). Andelen elever med spesialundervisning i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene ligger på rundt 5 prosent og i de studieforbereende programmene er andelen litt over 2 prosent. Siden 2013-2014 har spesialundervisningen i de yrkesfaglige programmene hatt en liten økning, mens det i de studieforbereende programmene har hatt en svak nedgang (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Statistisk sentralbyrå gjorde en kartlegging av skoleresultatene til elever i grunnskolen og den videregående opplæringen for skoleåret 2007/2008. De fant at selv etter det var kontrollert for familiebakgrunn, skåret elevene på studieforbereende i gjennomsnitt en halv karakter høyere til skriftlig eksamen i engelsk enn elevene på yrkesfaglige utdanningsprogrammer (SSB, 2009).

## **2.4 Hypoteser**

Basert på den presenterte teorien og tidligere forskningen og med utgangspunkt i studiens problemstilling, vil det bli presentert noen hypoteser om hva undersøkelsene i denne studien forventer å finne:

### **Hypotese 1. Det forventes en positiv sammenheng mellom mestringsorientert målstruktur og skoleprestasjoner.**

Wolters (2004) påpeker at tidligere forskning viser liten sammenheng mellom mestringsorientert målstruktur og skoleprestasjoner. Til tross for dette er det derimot noen studier som finner en positiv sammenheng mellom mestringsorientert målstruktur og skoleprestasjoner (Kaplan & Maehr, 1999; Midgley & Urdan, 1995, 2001). Forskning tyder også på at det er en positiv sammenheng mellom mestringsorientert målstruktur og motivasjon, innsats, utholdenhet, mestringsforventning og læringsstrategier (Ames & Archer, 1988; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Wolters, 2004). På bakgrunn av dette forventer denne studien finne en positiv sammenheng mellom mestringsorientert målstruktur og skoleprestasjoner.

### **Hypotese 2. Det forventes en positiv sammenheng mellom prestasjonsorientert målstruktur og skoleprestasjoner.**

En rekke studier finner at en prestasjonsorientert målstruktur har vært assosiert med positive utfall relatert til skoleprestasjoner (Elliot & Church, 1997; Elliot mfl., 1999; Harackiewicz mfl., 1997; Meece mfl., 2006; Midgley mfl., 2001; Wolters, 2004). For eksempel finner Wolters (2004) en positiv sammenheng mellom prestasjonsorientert målstruktur og skoleprestasjoner hos høgskolestudenter. Meece mfl. (2006) peker også på at en prestasjonsorientert målstruktur kan øke skoleprestasjonene hos enkelte elever. Det forventes derfor å finne en positiv sammenheng mellom prestasjonsorientert målstruktur og skoleprestasjoner.

### **Hypotese 3. Det forventes at sammenhengen mellom type målstruktur og skoleprestasjoner er ulike for gutter enn jenter.**

Mansfield (2007) peker på at det er funnet få sterke sammenhenger mellom kjønn og målstruktur, men at det finnes noen studier som peker på at gutter i større grad har et prestasjonsorientert målfokus enn jenter (Roeser mfl., 1996; Ryan mfl., 2007). Bouffard mfl. (1995) fant en systematisk sammenheng mellom mestringsorientert målorientering og

skoleprestasjoner hos både gutter og jenter. De fant også en sammenheng mellom prestasjonsorientert målorientering og skoleprestasjoner, men denne gjaldt kun for gutter. Midgley mfl. (2001) konkluderer også med at det tyder på at en prestasjonsorientert målstruktur kan være mer hensiktsmessig for gutter enn for jenter. Det forventes derfor at sammenhengen mellom type målstruktur og skoleprestasjoner er ulike for gutter enn for jenter. Det antas at den positive sammenhengen mellom prestasjonsorientert målstruktur og skoleprestasjoner er sterkere for gutter enn jenter, og at den positive sammenhengen mellom mestringsorientert målstruktur og skoleprestasjoner er sterkere for jenter enn for gutter.

### **Forventninger om andre sammenhenger**

I denne studien er det valgt å inkludere tre andre dimensjoner som også er forventet å virke inn på skoleprestasjoner; foreldrenes utdanningsnivå, tidligere skoleprestasjoner og studieretning. Disse variablene er kun blitt brukt til kontroll, men det vil bli presentert kort sammenhenger det er forventet å finne mellom disse variablene og skoleprestasjoner:

### **Det forventes en positiv sammenheng mellom høyt utdanningsnivå hos mor og skoleprestasjoner**

Et høyt utdanningsnivå hos spesielt mor har vist seg å gi barna et bedre møte med skolens faglige krav og tidligere undersøkelser viser at elever som har en mor med universitets- eller høgskoleutdanning har tendens til å få bedre karakterer enn elever som har en mor med ungdomsskole som høyeste utdanning (Bakken mfl., 2016; OECD, 2009). På bakgrunn av dette forventes det å finne en positiv sammenheng mellom elever med en mor med høyt utdanningsnivå og skoleprestasjoner.

### **Det forventes en positiv sammenheng mellom tidligere skoleprestasjoner og nåværende skoleprestasjoner**

Schuler mfl. (1990) fant i sin studie at tidligere skolekarakterer er den beste individuelle predikatoren for akademisk suksess. Hattie (2009) argumenterer også for at tidligere skoleprestasjoner er en sterk indikator på hvor godt en presterer akademisk gjennom livet. Det forventes derfor å finne en positiv sammenheng mellom grunnskolepoeng og skoleprestasjoner.

### **Det forventes en positiv sammenheng mellom studieforberevende utdanningsprogram og skoleprestasjoner**

SSB (2009) sin kartlegging av skolerresultater for skoleåret 2007/2008 viste at elevene på studieforberevende utdanningsprogram skåret i gjennomsnitt en halv karakter høyere i skriftlig eksamen i engelsk enn elevene på yrkesfaglig utdanningsprogram. Det er også en høyere andel jenter på de studieforberevende programmene, mens det er flere gutter på de yrkesfaglige programmene (Nielsen & Henningsen, 2018). I tillegg er spesialundervisning mer utbredt i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene enn på de studieforberevende utdanningsprogrammene (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Det forventes derfor å finne en positiv sammenheng mellom studieforberevende utdanningsprogram og skoleprestasjoner.



## 3.0 Metode

I dette kapitlet vil det bli gjort rede for studiens forskningsstrategi og design for å besvare problemstillingen. Deretter beskrives populasjonen og utvalget, måleinstrumentene og statistiske analyser. Kapitlet avsluttes med etiske betraktninger og studiens begrensninger.

### 3.1 Forskningsstrategi og design

Valg av design for et prosjekt avhenger i stor grad av problemstillingen og hva en fokuserer på. Problemstillingen som skal belyses er: «Hvilken sammenheng er det mellom skoleprestasjonene til gutter og jenter og målstrukturen i klasserommet?» For å besvare studiens problemstilling er en kvantitativ tilnærming benyttet, noe som gir mulighet for resultater som er representative og generaliserbare.

En kvantitativ forskningsstrategi baserer seg på talldata og krever et relativt stort antall enheter, noe som (Ringdal, 2013). Datamaterialet som er benyttet i dette mastergradsprosjektet er hentet fra et forskningsprosjekt i regi av NTNU og Trøndelag fylkeskommune, kalt «Livet i Skolen» (LIS). Datamaterialet er dermed allerede samlet inn og behandlet. LIS er et longitudinelt forskningsprosjekt som har fulgt ett kull elever i Trøndelag fra ungdomsskolen og gjennom videregående opplæring. Datamaterialet består av både kvantitative og kvalitative data. Den kvantitative delen er samlet inn gjennom fire spørreundersøkelser med deltakelse fra mer enn 3000 elever fra 10. klasse (2015) og til VG3/lærlingetid (2018). Utgangspunktet for prosjektet var å studere frafall og intensjonen om å slutte i videregående skole, men har senere endret seg til å omhandle elevers erfaringer og opplevelser i skolen.

I denne studien er det benyttet datamateriale fra den kvantitative datainnsamlingen som ble gjennomført i 2017. Årsaken til at det er blitt valgt å bruke datamaterialet fra 2017 er at elevene gikk på VG2. Det er to viktige årsaker til å velge datamaterialet fra VG2; for det første er det da datamateriale fra elever som gikk studiespesialiserende og fra de elevene som gikk yrkesfag. For det andre var datasamlingen fra VG1 så tett opp til oppstarten på VGS (høsten 2015), at mitt fokus i denne studien ikke var på plass hos elevene ved det tidspunktet. For at elevene skal få en oppfattelse av hva slags målstruktur som signaliseres av læreren i klasserommet, vil det være nødvendig å være en del av det aktuelle læringsmiljøet mer enn noen måneder. Studien får derfor et tverrsnittsdesign som er basert på målinger fra ett

tidspunkt og har som hensikt å se på forhold i et gitt tidspunkt og benyttes mye i kvantitative forskningsstrategier basert på spørreundersøkelser. Denne typen design gir et øyeblikksbilde og er derfor ikke egnet til å si noe om utvikling over tid (Ringdal, 2013).

### **3.1.1 Prosedyre**

Datamaterialet er samlet inn via et standardisert spørreskjema for selvutfylling (vedlegg 1). Dette gjør at respondentene ikke er direkte påvirket av forskeren og standardiseringen gir pålitelig data og er med på å eliminere tilfeldige målefeil (Ringdal, 2013). For å samle inn datamaterialet har representanter fra prosjektet dratt ut til de aktuelle skolene i skoletiden, hvor de presenterte hva studien innebar og ga forklaring på hvordan spørreskjemaet skulle utfylles. Elevene fikk utdelt spørreskjemaet i klasserommet og forskerne som var tilknyttet prosjektet var tilstede under prosessen. Karakterene elevene oppga er kvalitetssikret opp mot elevenes standpunktkarakter for å unngå målefeil. På forhånd fikk rektor ved skolene tilsendt et informasjonsskriv om spørreundersøkelsen. Dette informasjonsskrivet ble sendt videre ut til elevene og foresatte (vedlegg 2). Elevene fikk dermed på forhånd informasjon om at det var frivillig å delta og at de kunne trekke seg underveis.

### **3.2 Populasjon og utvalg**

I denne studien er populasjonen alle elever som gikk i Vg2 i 2017 i den sørlige delen av Trøndelag. Populasjonen representerer den gruppen av mennesker som resultatet skal være gyldige for (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2016). Totalt utgjør det 3866 elever (Utdanningsdirektoratet, 2018d). Utvalget er hentet fra 13 av totalt 21 videregående skoler i den sørlige delen av Trøndelag. Det var åtte skoler i Trondheim by, én i et jordbruksområde i Trondheim kommune og fem skoler beliggende i nabokommuner. Utvalget er undergruppen av populasjonen som deltar i undersøkelsen og utgjør totalt 2690 elever. Svarprosenten lå på 79% som tilsvarer 2120 elever og blir derfor ansett som god, da det ifølge Ringdal (2013) er vanlig med et frafall på 50% eller mer i et generelt utvalg. I en kvantitativ forskningsmetode er det ønskelig med et utvalg som likner populasjonen så mye at de resultatene vi finner i utvalget kan regnes gyldige for populasjonen (Kleven mfl., 2014). I studien foreligger det et bekevvemmelighetsutvalg av skoler sør i Trøndelag og ikke et sannsynlighetsutvalg som er å foretrekke for statistisk generalisering (Ringdal, 2013). Ifølge Kleven mfl. (2014) er det sjeldent at vi i pedagogisk forskning har mulighet til å trekke et sannsynlighetsutvalg fra den



populasjonen som vi er interessert i at resultatene skal være gyldige for. Muligheten for generalisering må derfor sees i sammenheng med studiens ytre validitet.

Forhold som kan styrke den ytre validiteten er for eksempel svarprosent og hvorvidt utvalget er representativt for populasjonen (Kleven mfl., 2014). Det er flere forhold som er med på å styrke studiens ytre validitet og det vil derfor være en viss overførbarhet til populasjonen. Svarprosenten til elevene som deltok i undersøkelsen er høy. En mulig forklaring på den høye svarprosenten er at datainnsamlingen ble gjennomført i skoletiden med lærere eller medarbeidere fra prosjektet til stede. En representativetsanalyse viser videre at det er flere dimensjoner fra utvalget som samsvarer med populasjonen. Utvalget består av like mange jenter som gutter, i likhet med den resterende populasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2018d). Videre viser tall at 52% av elevene i utvalget går studieforbereende utdanningsprogram, mot 46% av populasjonen. På yrkesfaglig utdanningsprogram blir da prosentfordelingen 48% blant utvalget mot 54% blant populasjonen. Det viser seg altså at fordelingen i studieretning for utvalget og populasjonen er noe ulik. Dette kan henge sammen med at flere av skolene som deltok ligger sentralt i fylket og at bygdeskolene er underrepresentert. Det kan tenkes at det er mer utbredt å gå yrkesfaglig studieretning på bygdeskolene enn på skolene sentralt i fylket, som er med på å skape denne ulikheten mellom utvalg og populasjon. Dette kan være med på å svekke studiens ytre validitet da en del av bygdeskolene ikke synes å være representert. Til tross for dette er det flere øvrige forhold som er med på å styrke studiens validitet og resultatet kan derfor til en viss grad generaliseres.

### **3.3 Måleinstrumentene**

Måling handler om å knytte målbare indikatorer til teoretiske begreper, det vil si at måling innebærer å tallfeste. Noen egenskaper er direkte målbare som for eksempel kjønn, alder og karakterer. Innen pedagogisk forskning er det derimot ofte andre egenskaper som ikke kan måles direkte som er av størst interesse. Disse latente egenskapene, slik som verdier og holdninger, måles best indirekte gjennom bruk av sammensatte mål (Ringdal, 2013). I denne studien blir flere latente begreper målt i spørreundersøkelsen og det har da blitt brukt sammensatte mål i form av skala for å fange inn flere sider av de teoretiske begrepene. De sammensatte målene består for det meste av fire til fem indikatorer, som øker sannsynligheten for at de ulike sidene ved begrepet er målt. For å tallfeste egenskapene til de sammensatte målene i spørreundersøkelsen er den kjente metoden ved bruk av likert-format benyttet. Formatet består av ulik grad av enighet eller uenighet, hvor respondenten gir uttrykk for i

hvor stor grad han eller hun er enig eller uenig i en påstand (Ringdal, 2013). I spørreundersøkelsen som er brukt i denne studien er det brukt svarkategorier fra 1 = «svært usant» til 6 = «svært sant».

Spørreskjemaet som ble brukt under datainnsamlingen er felles for prosjektet LIS ved NTNU. Dette er et relativt omfattende spørreskjema som har som hensikt å måle ulike sider av elevenes opplevelse av skolen (vedlegg 1). For å sikre god begrepsvaliditet må begrepene operasjonaliseres og dette er allerede gjort ved at de fleste variablene er koblet til internasjonal litteratur og er målt ved tre tidligere undersøkelser. Med utgangspunkt i spørreskjemaet og problemstillingen er det i denne studien fokusert på følgende variabler: karakterer som mål på skoleprestasjoner, mestringsorientert og prestasjonsorientert målstruktur i skolen, kjønn, mors utdanning, grunnskolepoeng og valg av studieretning.

### **3.3.1 Skoleprestasjoner (Avhengig variabel)**

I denne studien er det brukt egenrapporterte karakterer på de siste prøvene i fagene norsk, engelsk og matematikk som mål på skoleprestasjoner. Karakterene er kontrollert opp mot standpunkt-karakterer.

Elevenes kompetanse og faglige prestasjoner blir i videregående skole målt ved bruk av karakterer. Dette er hjemlet i Forskrift til Opplæringslova § 4-4 – § 4-15 (Opplæringslova, 1998). Karakterer er en tallfestet vurdering av elevenes kompetanse ut fra de kompetansemålene som er satt i læreplanen. Det gis tallkarakterer fra én til seks, og det gis kun hele karakterer ved standpunktsetting. Denne felles plattformen for vurdering av kompetanse er nødvendig for å gi et likt konkurransegrunnlag for alle som skal søke seg videre til høyere utdanning. Men hvordan karakterer fastsettes og om dette alltid gir et riktig mål på elevenes skoleprestasjoner er noe som blir diskutert. Det er opp til den enkelte lærer å vurdere i hvilken grad elevene oppfyller kompetansemålene i læreplanen og her vil det være individuelle forskjeller fra lærer til lærer. Brookhart (1994) påpeker at det er manglende samsvar mellom læreres vurderingspraksis og felles retningslinjer for vurdering. Det er for eksempel en del lærere som inkluderer innsats i vurderingen. Hovedgrunnlaget for vurderingen baserer seg i de fleste tilfeller i stor grad på standardiserte prøver, særlig gjelder dette for større klasser hvor hver lærer har mange elever å vurdere. Ofte viser standardiserte prøver kun overflatelæring, og ikke nødvendigvis en dypere forståelse og utvikling. Det er også individuelle forskjeller blant elevenes evne til å prestere og få frem sin kompetanse i en

prøvesituasjon. Til tross for dette viser studier at karakterer likevel er et godt mål på elevenes skoleprestasjoner sammenlignet med andre mål. Én av årsakene til dette er at karakterer er mindre påvirket av faktorer som for eksempel sosioøkonomisk bakgrunn og elevenes status i klassen (Cliffordson, 2008). Karakterer er derfor det mest hensiktsmessige målet å bruke på skoleprestasjoner i denne studien til tross for variabelens svakheter. Det må samtidig påpekes at det er kun karakterene i fagene norsk, engelsk og matematikk som er inkludert i variabelen. Disse er valgt fordi de er de mest omfattende fagene når det kommer til timeantall. Det kan derimot diskuteres om dette gir et helhetlig bilde av elevenes faglige kompetanse da mange fag er utelatt. Elever som har presterer lavt i disse fagene har muligens høyere prestasjoner i andre fag. Det bør videre nevnes at det er særlig innen norsk hovedmål at karakterforskjellene mellom kjønnene er størst. Siden denne studien ser på forskjeller i skoleprestasjoner mellom kjønnene kan et mål på karakterer som kun inkluderer norsk, engelsk og matematikk påvirke resultatet.

### **3.3.2 Målstruktur (Uavhengig variabel)**

Målstruktur er et begrep som omfatter de signalene elevene mottar fra skolen om hva som blir ansett som viktig og verdifullt og beskriver hva som er målfokuset i klasserommet (Ames, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2017; Wolters, 2004). I teorien er det fokusert på to typer målstruktur; mestringsorientert og prestasjonsorientert målstruktur.

I denne studien er både mestringsorientert og prestasjonsorientert målstruktur målt ved bruk av sammensatte mål. Skalaen for mestrings- og prestasjonsorientert målstruktur er utviklet av Midgley mfl. (2000). Denne skalaen blir betegnet som «Patterns of Adaptive Learning Survey» (PALS), og har blitt brukt for å undersøke elevenes oppfattelse av målstrukturen i klasserommet (Meece mfl., 2006). Skalaen består av fire items hver og elevene svarte på en skala fra 1 = «svært uenig» til 6 = «svært enig».

Mestringsorientert målstruktur er målt med følgende påstander:

1. Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene
2. Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du lærer av det
3. Det er viktig for lærerne våre at vi skjønner det vi gjør, ikke bare puffer det
4. Det er viktig for lærerne våre at vi lærer nye ting

Prestasjonsorientert målstruktur er målt med følgende påstander:

1. Det viktigste i klassen vår er å få gode karakterer
2. Det viktigste i klassen vår er å svare riktig på spørsmålene
3. Det viktigste i klassen vår er å gjøre det godt på prøver
4. Det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen

### **3.3.3 Kjønn (Uavhengig variabel)**

Denne studien har som fokus på å undersøke sammenhengen mellom målstruktur og forskjeller mellom kjønnene i skoleprestasjoner. Kjønn er en dikotom variabel og er målt i om eleven er gutt eller jente. Dikotome variabler bør kodes slik at verdiene blir 0 og 1, noe som gjør tolkningen av regresjonskoeffisientene lettere (Eikemo & Clausen, 2012). Dette blir betegnet som dummykoding. Variabelen for kjønn er dummykodet hvor gutt er satt som referansekategori med verdien 0, mens jente har fått verdien 1.

### **3.3.4 Andre uavhengige variabler**

#### **Sosioøkonomisk status**

Denne variabelen inkluderes i analysen fordi det forventes å finne en sammenheng mellom sosioøkonomisk status (målt som mors utdanning) og skoleprestasjoner. Ifølge Bakken og Elstad (2012) er det især blant elever med foreldre med lav utdanning at kjønnsforskjellene er store når det kommer til skoleprestasjoner. Nielsen og Henningsen (2018) belyser i sin artikkel at forskjellen på karakterer i 10. klasse hos elever fra høyeste og laveste sosialklasse er på mer enn ett karakterpoeng. I denne studien er den sosioøkonomiske statusen målt ved mors utdanningsnivå. Det kan argumenteres for at et sammensatt mål bestående av for eksempel inntekt, yrke, bosituasjon, utdanning osv. kan være et bedre mål på sosioøkonomisk status, men et høyt utdanningsnivå hos spesielt mor har vist seg å gi barna et bedre møte med skolens faglige krav (OECD, 2009). Mors utdanningsnivå har blitt målt på en skala fra 1-4, hvor laveste nivå er grunnskole og høyeste nivå er universitets/høgskoleutdanning ut over 3 år. Dette er den samme inndelingen som er brukt i PISA-spørreskjemaet (Frostad & Mjaavatn, 2018).

Mors utdanningsnivå er målt med følgende utdanningsnivå:

1. Mor har grunnskole som høyeste utdanning
2. Mor har videregående skole som høyeste utdanning
3. Mor har inntil 3 års utdanning ved høgskole/universitet
4. Mor har mer enn 3 års utdanning ved høgskole/universitet.

På grunn av at svært få elever hadde en mor som hadde grunnskole som høyeste utdanning (n=96), har jeg valgt å slå sammen kategori 1 og 2 til en felles kategori. Utdanningsnivåene blir derfor delt inn i tre nivå: lav («grunnskole eller videregående som høyeste utdanning»), middels («høgskole/universitet inntil 3 år») og høy («høgskole/universitet mer enn 3 år»). Grunnskole og videregående som høyeste utdanning er valgt som referansekategori.

### **Tidligere skoleprestasjoner**

I følge Hattie (2009) er tidligere skoleprestasjoner en sterk indikasjon på hvordan elevene presterer senere. Denne variabelen er derfor viktig å inkludere i analysene da det forventes å finne en sterk sammenheng mellom elevenes tidligere skoleprestasjoner (målt som grunnskolepoeng) og deres nåværende skoleprestasjoner. Variabelen grunnskolepoeng er målt som karaktersnitt fra grunnskolen ganget med 10, som vil si at en kan ha maks 60 grunnskolepoeng. Karakterene er hentet fra Sør-Trøndelag fylkeskommune (STFK), og har en variasjonsbredde på 10-60 (Frostad & Mjaavatn, 2018).

### **Studieretning**

I videregående skole finnes det 13 ulike utdanningsprogram elevene kan søke seg inn på. Disse 13 utdanningsprogrammene deles inn i om de tilhører studieforbereende utdanningsprogram eller yrkesfaglige utdanningsprogram. Våren 2017 bestod studieforbereende utdanningsprogram av: idrettsfag, studiespesialisering med formgivning, studiespesialisering og musikk, dans og drama. De yrkesfaglige utdanningsprogrammene bestod av: bygg- og anleggsteknikk, design og håndverk, elektrofag, helse- og oppvekstfag, naturbruk, restaurant- og matfag, service og samferdsel, teknikk og industriell produksjon og medier og kommunikasjon. I denne studien er det valgt å bruke en todeling hvor studieretning er delt inn i om elevene går studieforbereende utdanningsprogram eller yrkesfaglig utdanningsprogram. En slik todeling forenkler analysen istedenfor å inkludere alle de 13 utdanningsprogrammene. Variabelen for studieretning er dummykodet hvor yrkesfaglig

utdanningsprogram er satt som referansekategori med verdien 0, mens studieforbereidende utdanningsprogram har fått verdien 1.

### **3.4 Statistiske analyser**

I denne studien ble det utført deskriptiv statistikk, prinsippal komponentanalyse (PKA), Cronbachs alfa, korrelasjonsanalyser og hierarkisk regresjonsanalyse. De statistiske analysene som er utført i forbindelse med denne studien er gjort i dataprogrammet IBM SPSS Statistics (versjon 25). Den deskriptive analysene gir en karakteristisk beskrivelse av utvalget, som gjennomsnitt, skjevhet, standardavvik og svarprosent. PKA, alfa og korrelasjonsanalyse er brukt for å kvalitetssikre de sammensatte målene empirisk. Den bivariate korrelasjonsanalysen for studiens variabler undersøker den statistiske sammenhengen mellom variablene og kontrollerer for multikollinearitet. De hierarkiske regresjonsanalysene gjør det mulig å undersøke sammenhenger mellom flere variabler og undersøker i hvilken grad de uavhengige variablene predikerer utfallet på den avhengige variabelen.

#### **3.4.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål**

For å kvalitetssikre målene empirisk er det blitt benyttet reliabilitetsanalyse ved Cronbachs alfa, bivariat korrelasjonsanalyse mellom indikatorene og prinsippal komponentanalyse (PKA). Reliabilitet går på om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultater og god reliabilitet betyr at data i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil. Cronbachs alfa som benyttes i denne studien er avgrenset til indekser i tverrsnittsdata og er derfor blitt benyttet for å måle styrken til de sammensatte målene. Reliabilitetsanalysen måler graden av indre konsistens mellom indikatorene som inngår i en skala. Høye korrelasjoner mellom indikatorene og antall indikatorer som inngår i skalaen gir en større alfa-verdi. Den statistiske størrelsen på Cronbachs alfa varierer mellom 0 og 1 og en tilstrekkelig reliabilitet for alfa bør vise en verdi på over 0,70 (Ringdal, 2013).

Alfa-verdiene forteller kun hvor tett forbundet et sett av indikatorer er som en gruppe, men de forteller ikke noe om hvor sterkt korrelerte de enkelte indikatorene er. For å undersøke om indikatorene er positivt korrelerte med hverandre kan man benytte seg av bivariat korrelasjonsanalyse (Clausen & Johannesen, 2012). Det er ideelt med korrelasjoner av middels styrke, noe som tilsvarer en verdi på 0,3 til 0,6. For sterke korrelasjoner kan indikere at en overflødig indikator er inkludert, som innebærer at to indikatorer måler den samme

dimensjonen ved begrepet. Dersom indikatorene er for svakt korrelert kan det tyde på at irrelevante indikatorer er inkludert (Ringdal, 2013).

PKA er aktuelt for å vurdere de sammensatte målene mestringsorientert målstruktur og prestasjonsorientert målstruktur. De sammensatte målene i form av skala bør ifølge Ringdal (2013) være endimensjonale. Det betyr at de måler et avgrenset teoretisk begrep. Ved bruk av PKA kan det påvises mønstre i korrelasjonene mellom et sett variabler med sikte på å undersøke om indikatorene måler én eller flere dimensjoner av et fenomen eller begrep (Johannessen, 2009). Indikatorene som benyttes i studien korrelerer med hverandre og derfor er det benyttet oblik-rotasjonsteknikk. Grunnen til at det er fornuftig å gjøre et valg knyttet til rotasjonsteknikk er fordi det er lettere å tolke og gir en strukturert faktorløsning. Faktorladningene bør videre være over 0,3-0,4, hvor 0,6-0,7 indikerer en sterk faktorladning (Pallant, 2016).

### **3.4.2 Deskriptiv statistikk**

Deskriptiv statistikk gir oss viktig informasjon om ulike sider ved den populasjonen utvalget er hentet fra og er i tillegg helt nødvendig for å vurdere kvaliteten på våre data (Valås, 2006). I denne oppgaven vil de deskriptive analysene benyttes for å få informasjon om gjennomsnitt, skjevhet, standardavvik og svarprosent knyttet til de teoretiske begrepene som måles.

### **3.4.3 Korrelasjonsanalyse**

I denne studien er det blitt benyttet en bivariat korrelasjonsanalyse for å undersøke den statistiske sammenhengen mellom to kontinuerlige variabler. En korrelasjonsanalyse gjør det mulig å se styrken og retningen i sammenhengen mellom variablene, men den sier ingenting om kausalitet (Ringdal, 2013). Det er blitt benyttet Persons produktmoment korrelasjon for å se graden av en lineær sammenheng. Korrelasjonskoeffisienten, Pearsons  $r$ , varierer fra -1 til +1. Tallverdien viser korrelasjonens styrke, hvor  $|1|$  er maksimum. Det vil si at samvariasjonen mellom to variabler er sterkere jo nærmere  $r = -1$  eller  $+1$ , mens dersom  $r = 0$  er det ingen samvariasjon mellom variablene. Fortegnet viser korrelasjonens retning, altså om den er positiv eller negativ (Pallant, 2016; Ringdal, 2013). En skal derimot være forsiktig med å anslå hva som er sterke eller svake verdier av Pearsons  $r$ , da det er uenighet om hva som er grenseverdiene (Eikemo & Clausen, 2012). Pearsons  $r$  er i utgangspunktet kun egnet til å måle lineær sammenheng mellom kontinuerlige variabler, men ifølge Ringdal (2013) bør

man ikke velge analyseteknikker slavisk etter målenivå, men heller se på hvor robuste analyseteknikkene er. Det vil derfor bli presentert en korrelasjonsmatrise i resultatkapittelet som viser samvariasjonen mellom oppgavens variabler, hvor det også vises graden av signifikant sammenheng. Signifikansnivå på ,01 vises med \*\* og signifikansnivå på ,05 vises med \*.

Som nevnt tidligere ble det benyttet korrelasjonsanalyser for å kvalitetssikre skalaene, men det er også blitt benyttet for å undersøke for multikollinearitet. Uavhengige variabler som er sterkt korrelert blir betegnet som multikollinearitet og kan skape problemer i en regresjonsanalyse. For å sjekke for multikollinearitet er den enkleste måten å gjøre en korrelasjonsanalyse mellom de uavhengige variablene. Hvis det viser seg at noen av variablene korrelerer høyere enn Pearsons  $r$  0,7 er det problemer med multikollinearitet. Det tyder da på at variablene måler det samme og en må da utelate en av variablene fra analysen. Årsaken til dette er hvis to variabler måler i stor grad det samme fenomenet, kan disse bidra til en kunstig høy  $r^2$  (Johannessen, 2009).

#### **3.4.4 Regresjonsanalyse**

I mange tilfeller er det sjeldent tilstrekkelig å analysere sammenhenger mellom bare to variabler. Multivariate analyser gjør det mulig å inkludere mange variabler samtidig i en analyse, og i denne studien er det blitt utført en regresjonsanalyse for dette formålet. En multippel regresjonsanalyse benyttes for å undersøke i hvilken grad de uavhengige variablene predikerer utfallet på den avhengige variabelen og det er en forutsetning at den avhengige variabelen er mest mulig kontinuerlig (Pallant, 2016). I denne studien er den avhengige variabelen målt på intervallnivå og det var derfor hensiktsmessig å benytte seg av en regresjonsanalyse. Det ble utført en form for multippel regresjonsanalyse som kalles hierarkisk regresjon. Hensikten er blant annet å undersøke hvordan mange uavhengige variabler gjør det mulig å predikere utfall på en avhengig variabel, hvilke av de uavhengige variablene som predikerer utfall i den avhengige variabelen og i hvilken grad en uavhengig variabel kan predikere utfall når effekter fra andre uavhengige variabler er kontrollert for (Johannessen, 2009). I regresjonsanalysene som ble gjort i denne studien er den avhengige variabelen skoleprestasjoner, og de uavhengige variablene er kjønn, mestringsorientert målstruktur, prestasjonsorientert målstruktur, mors utdanning, studieretning og tidligere karakterer.



### 3.5 Etiske betraktninger

I Norge finnes nasjonale forskningsetiske komiteer for ulike fagfelt. Pedagogikk tilhører Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Pedagogisk forskning bruker mennesker som informanter og NESH sine forskningsetiske retningslinjer pålegger forskeren å respektere informantenes integritet, frihet og medbestemmelse og deres privatliv skal være beskyttet. Informantene skal derfor få informasjon som nødvendig for å få en forståelse av følgene av å delta i forskningsprosjektet og hensikten med forskningen (Kleven mfl., 2014). Informantene som deltok i undersøkelsen ble informert om studiens formål gjennom et informasjonsskriv som ble sendt til skolene med informasjon om prosjektet, dets formål og deltakernes rettigheter (vedlegg 2). Elever under 16 år måtte også ha samtykke fra foreldrene for å kunne delta. Det ble informert om at det var frivillig å delta og elevene hadde mulighet til å trekke seg fra prosjektet om de ønsket det. Elevene som ikke ønsket å delta hadde et alternativt opplegg mens undersøkelsen pågikk. Informantenes personvern ble ivaretatt gjennom taushetsplikt og nummerering av informantene slik at de ikke kunne identifiseres. Opplysninger tilknyttet prosjektet vil bli slettet etter avsluttet prosess.

All forskning som inneholder personopplysninger må meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). I denne studien er datamaterialet som er benyttet en del av et større forskningsprosjekt og er derfor allerede meldt inn til NSD og blitt godkjent (vedlegg 3). I kvantitativ forskning vil ikke forskeren ha samme nærhet til datamaterialet som i en kvalitativ studie. Dette gjelder spesielt i denne studien siden jeg ikke har vært involvert i selve innsamlingen og behandling av datamaterialet. Derimot vil tolkningene av resultatene og hvilke funn jeg velger å vektlegge være påvirket av studiens problemstilling som er utformet på bakgrunn av mine interesser, holdninger og verdier.



## 4.0 Resultater

I dette kapittelet vil resultatene fra de statistiske analysene bli presentert. Først vil det bli gitt en analytisk beskrivelse av variablene, hvor det også vil bli foretatt en prinsippal komponentanalyse av de sammensatte variablene mestringsorientert og prestasjonsorientert målstruktur. Dette vil gi et bilde på elevenes svarfordeling og gjennomsnitt, samt en vurdering på kvaliteten av de sammensatte målene. Deretter presenteres en bivariat korrelasjonsanalyse som viser sammenhengen mellom variablene. Til slutt blir resultatene fra de multivariate analysene presentert, som i denne studien er tre hierarkiske regresjonsanalyser delt inn i hele utvalget og kjønn. Resultatene blir fremstilt i tabeller og beskrevet underveis.

### 4.1 Beskrivelse variablene

For å sikre at variablene i denne studien er egnet for å brukes i parametrisk statistikk, er det nødvendig med beskrivende statistikk av variablene (Valås, 2006). I det følgende vil beskrivende analyser for variablene som inngår regresjonsanalysen bli presentert. Først presenteres den avhengige variabelen (skoleprestasjoner). Videre blir variablene mestringsorientert og prestasjonsorientert målstruktur presentert, hvor det først blir gitt beskrivende analyser og deretter kommenteres skalaenes kvaliteter på bakgrunn av PKA, Chronbachs alfa og korrelasjonsanalyser. Tilslutt vil det bli gitt beskrivende analyser av variablene mors utdanning, grunnskolepoeng og studieretning fordelt på kjønn.

#### 4.1.1 Skoleprestasjoner

I tabell 1 vises gjennomsnittlig karakter i fagene norsk, engelsk og matematikk for hele utvalget og for jenter og gutter.

*Tabell 1. Deskriptiv analyse for den avhengige variabelen skoleprestasjoner*

	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	Skjevhet
Alle	2054	4,0	0,8	-0.09
Jenter	1037	4,1	0,8	-0,07
Gutter	1017	3,9	0,8	0,10

Tabell 1 viser at gjennomsnittskarakteren for jentene er 0,2 karakterpoeng høyere enn for guttene. Vi ser videre at standardavviket ligger på 0,8 for både jentene og guttene. Skjevheten er derimot ulik, og viser -0,07 for jenter og 0,10 for gutter. Dette vil si at medianen for gutter

ligger under snittet (høyreskjev), mens medianen ligger noe over snittet for jentene (venstreskjev). Verdiene er derimot såpass lave at det ikke medfører noen problem for videre analyser.

#### 4.1.2 Mestringsorientert målstruktur

Under i tabell 2 vises gjennomsnittlig verdi på indikatorer for mestringsorientert målstruktur for hele utvalget og fordelt for jenter og gutter.

**Tabell 2. Gjennomsnittlig verdi på indikatorer for mestringsorientert målstruktur**

Indikator	Alle	Jenter	Gutter
Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene	4,09	4,14	4,04
Det er viktig for lærerne våre at vi skjønner det vi gjør, ikke bare pugger det	4,23	4,18	4,27
Det er viktig for lærerne våre at vi lærer nye ting	4,44	4,44	4,44
Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du lærer av det	4,75	4,62	4,88
Valid N	2069	1042	1027

Variasjonsbredde: 1= Svært usant – 6= Svært sant

Som vi ser i tabell 2 er det svært små forskjeller mellom guttene og jentene for alle utsagnene og vi ser at begge kjønn har ulike utsagn som de skårer høyest på. Den største forskjellen mellom kjønnene er på utsagnet «Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du lærer av det» hvor guttene gir en gjennomsnittlig verdi på 4,88, mens jentenes gjennomsnittlige verdi er på 4,62. På utsagnet «Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene» ser vi at jentene gir en gjennomsnittlig verdi på 4,14, mens guttene har en gjennomsnittlig verdi på 4,04. Forskjellene mellom kjønnene på opplevd mestringsorientert målstruktur synes derfor å være minimal. Tabellen viser også at graden av opplevd mestringsorientert målstruktur er ganske sterk, da gjennomsnittet for hele utvalget ligger mellom 4,04 og 4,88 på alle indikatorene.

### 4.1.3 Prestasjonsorientert målstruktur

Under i tabell 3 vises gjennomsnittlig verdi på indikatorer for prestasjonsorientert målstruktur for hele utvalget og fordelt for jenter og gutter.

*Tabell 3. Gjennomsnittlig verdi på indikatorer for prestasjonsorientert målstruktur*

Indikator	Alle	Jenter	Gutter
Det viktigste i klassen vår er å få gode karakterer	3,35	3,10	3,39
Det viktigste i klassen vår er å svare riktig på spørsmålene	2,67	2,58	2,79
Det viktigste i klassen vår er å gjøre det godt på prøver	3,35	3,33	3,37
Det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen	3,24	3,19	3,30
Valid N	2064	1041	1023

Variasjonsbredde: 1= Svært usant – 6= Svært sant

Som vi ser i tabell 3 er det også her svært små forskjeller mellom guttene og jentene for alle utsagnene, men gutten har gjennomgående litt høyere verdier på alle utsagnene. Den største forskjellen mellom kjønnene ser vi på utsagnet «Det viktigste i klassen vår er å få gode karakterer» hvor guttene har en gjennomsnittlig verdi på 3,39, mens jentenes gjennomsnittlige verdi er på 3,10. Minste forskjell ser vi på utsagnet «Det viktigste i klassen vår er å gjøre det godt på prøver» hvor guttenes gjennomsnittlige verdi er på 3,37, mens jentenes gjennomsnittlige verdi er på 3,33. Forskjellene mellom kjønnene på opplevd prestasjonsorientert målstruktur synes derfor å være veldig liten, tross litt større enn på mestringsorientert målstruktur. Gjennomsnittet på en av indikatorene, «Det viktigste i klassen vår er å svare riktig på spørsmålene», skiller seg noe ut ved å ha merkbart lavere snitt, 2,58 for jentene og 2,79 for guttene, noe som vil si at flere sier seg mindre enige i dette utsagnet enn de andre utsagnene. Vi ser også ut ifra tabellen at gjennomsnittlig grad av opplevd prestasjonsorientert målstruktur ligger mellom 2,58 og 3,39 på alle indikatorene, og er tydelig lavere enn på mestringsorientert målstruktur.

#### 4.1.4 Kvalitetssikring av skalaen for mestringsorientert målstruktur og for prestasjonsorientert målstruktur

For å kvalitetssikre skalaen som er ment å måle elevenes opplevelse av mestringsorientert målstruktur og prestasjonsorientert målstruktur, ble det utført en korrelasjonsanalyse, en prinsippal komponentanalyse (PKA), og en reliabilitetstest. Tabell 4 viser en prinsippal komponentanalyse med oblikk rotasjon.

**Tabell 4. Prinsippal komponentanalyse med oblikk rotasjon**

	Prestasjonsorientering	Mestringsorientering
Det viktigste i klassen vår er å gjøre det godt på prøver	0,89	
Det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen	0,87	
Det viktigste i klassen vår er å få gode karakterer	0,83	
Det viktigste i klassen vår er å svare riktig på spørsmålene	0,75	
Det er viktig for lærerne våre at vi lærer nye ting		0,80
Det er viktig for lærerne våre at vi skjønner det vi gjør, ikke bare puffer det		0,79
Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene		0,66
Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du lærer av det		0,66
Egenverdi	3,02	2,06
% av varians	38	26
Cronbach's alfa	0,86	0,70
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 0,79		

Tabell 4 viser at de latente variablene er endimensjonale, da indikatorene lader på hver sine komponenter. De fire indikatorene på hver av variablene lader sterkt på samme komponent, noe som tyder på at de måler ulike sider av de latente variablene mestringsorientert

målstruktur og prestasjonsorientert målstruktur. Indikatorene kan derfor sies å resultere i to latente begrep som er benyttet gjennom hele oppgaven. Egenverdien på de to komponentene ligger på 3,02 og 2,06, som betyr at disse kan inkluderes som betydningsfulle faktorer, da de har en verdi klart over 1 (Johannessen, 2009). Forklart varians er på 38 prosent for prestasjonsorientering og 26 prosent for mestringsorientering. Prestasjonsorientering forklarer altså mest av variansen, og til sammen forklarer de 64 prosent av samlet varians. Videre viser tabell 4 at prestasjonsorientert målstruktur har en alfa-verdi på 0,86 og mestringsorientert målstruktur har en alfa-verdi på 0,70. Begge skalaene har dermed en tilfredsstillende Cronbachs alfa da en tilstrekkelig reliabilitet for alfa bør vise en verdi på over 0,70.

Korrelasjonene mellom indikatorene i en skala bør ligge på mellom 0,3 og 0,6. For høye korrelasjoner kan være et tegn på at overflødige indikatorer inkluderes. Dette vil si at to indikatorer måler den samme dimensjonen ved begrepet, for eksempel ved at det samme spørsmålet stilles på ulike måter. Motsatt kan for lave korrelasjoner tyde på at indikatorer som måler dimensjoner ved begrepet som er irrelevante er inkludert (Ringdal, 2013).

Korrelasjonsanalysen for mestringsorientert målstruktur viste at korrelasjonen mellom indikatorene ligger på mellom 0,29 og 0,56 (vedlegg 4). Dette samsvarer med det som blir regnet som optimal styrke. Korrelasjonsanalysen for prestasjonsorientert målstruktur viste at korrelasjonen mellom indikatorene ligger på mellom 0,45 og 0,76 (vedlegg 4). Den sterkeste korrelasjonen på 0,76 er mellom indikatorene; «det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen» og «det viktigste i klassen vår er å gjøre det godt på prøver». En mulig årsak til at indikatorene lader sterkt kan være at respondentene oppfatter påstandene som like. Det kan tenkes at å være flink på skolen og gjøre det godt på prøver oppfattes som noe av det samme. Korrelasjonen er imidlertid ikke problematisk sterk.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) er et mål på utvalgstilstrekkelighet og undersøker partielle korrelasjoner kontrollert for øvrige variablene. KMO varierer mellom 0 og 1, hvor lav KMO viser høye partielle korrelasjoner, mens høy KMO viser lave partielle korrelasjoner. KMO må være på 0,60 eller mer for at variablene skal egne seg til faktoranalyse (Johannessen, 2009; Pallant, 2016). Tabell 4 viser at KMO er på 0,79, som er en ytterligere bekreftelse på at variablene egner seg til faktoranalyse.

#### 4.1.5 Andre uavhengige variabler

**Tabell 5. Deskriptiv analyse grunnskolepoeng**

	N	Prosent	Gjennomsnitt	Standardavvik	Skjevhet
Alle	2411	73,5	4,2	0,9	-0,76
Jenter	1220	75,9	4,4	0,8	-0,10
Gutter	1191	61,5	4,0	0,8	-0,65

Tabell 5 viser at gjennomsnittskaracteren fra ungdomsskolen for jenter er 0,4 karakterpoeng høyere enn for guttene. Forskjellen mellom gutter og jenter virket altså å være større etter ungdomsskolen enn i andre året i videregående. Standardavviket ligger på 0,8 for både jentene og guttene. Videre viser tabell 5 at variabelen er venstreskjev for både gutter og jenter, hvor skjevheten er større for guttene (-0,65) enn for jentene (-0,10). Dette tyder på at grunnskolepoeng er mer normalfordelt for jenter enn for gutter. Verdiene er derimot såpass lave at det ikke medfører noe problem for videre analyser.

**Tabell 6. Mors utdanningsnivå og elevenes studieretning prosentvis fordelt mellom hele utvalget, jenter og gutter.**

	Alle		Jenter		Gutter	
	N	Prosent	N	Prosent	N	Prosent
Lav	742	37,2	364	36,2	378	38,3
Middels	583	29,3	291	28,9	292	29,6
Høy	668	33,5	352	35,0	318	32,0
Yrkesforberedende	1026	48,4	459	43,2	567	53,5
Studieforberedende	1096	51,6	603	56,8	493	46,5

Tabell 6 viser at mors utdanningsnivå er ganske likt mellom kjønnene. Det er også ganske likt fordelt mellom de som har mor med lav, middels og høyt utdanningsnivå. Tabell 6 viser videre hvordan kjønnene fordeler seg på yrkesforberedende studieretning og studieforberedende studieretning. Tabellen viser at det er en høyere andel gutter (53,5%) enn jenter (43,2%) som går yrkesforberedende studieretning. Motsatt på studieforberedende studieretning er det en høyere andel jenter (56,8%) enn gutter (46,5%). Tabellen viser også at



det er en høyere andel av hele utvalget som går studieforberedende studieretning enn yrkesfaglig studieretning.

## 4.2 Bivariat korrelasjon mellom variablene

For å undersøke bivariante sammenhenger mellom variablene er det blitt brukt Persons produkt-moment korrelasjon. Korrelasjonsmatrisen viser at det er ulik grad av signifikante sammenhenger mellom studiens variabler. Resultatene er presentert under i tabell 7.

**Tabell 7. Korrelasjonsmatrise**

Variabel	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Snittkarakter x3	1	0,07**	0,06**	0,11**	0,33**	0,04	0,22**	0,68**
2. Mestringsorientering		1	0,12**	-0,03	-0,08**	0,00	-0,07**	-0,03
3. Prestasjonsorientering			1	-0,04*	0,15**	-0,03	0,03	0,08**
4. Jente				1	0,09**	0,01	0,04*	0,23**
5. Studieforberedende					1	0,18**	0,41**	0,42**
6. Mor middels						1	-0,24**	0,05*
7. Mor høy							1	0,24**
8. Grunnskolepoeng								1

**Merk:** \*\* korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå. \* korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå.

Referansekategorier: gutt, yrkesfag, mor med lav utdanning.

Tabell 7 viser at det er en signifikant, men meget svak korrelasjon mellom mestringsorientert målstruktur og skoleprestasjoner ( $r=0,07^{**}$ ). Korrelasjonsmatrisen viser også at korrelasjonen mellom prestasjonsorientert målstruktur og skoleprestasjoner er signifikant, men meget svak ( $r=0,06^{**}$ ). Dette kan tyde på at hypotese 1 og 2 må forkastes da korrelasjonsmatrisen ikke viser noen sammenheng mellom elevenes opplevelse av målstruktur i klasserommet og deres skoleprestasjoner. Men det kan være at dette bildet endrer seg når vi senere skal justere resultatene for andre faktorer av betydningen gjennom multivariate analyser.

Videre ser vi at det er en signifikant svak positiv korrelasjon mellom jenter og skoleprestasjoner ( $r=0,11^{**}$ ). En positiv sammenheng mellom jenter og skoleprestasjoner var

forventet da de deskriptive analysene viser at jenter har i snitt 0,2 karakterpoeng høyere enn gutter. Det er også en signifikant, men moderat positiv korrelasjon mellom studieforberedende studieretning og skoleprestasjoner ( $r=0,33^*$ ).

Videre viser tabell 7 at det er en signifikant moderat positiv korrelasjon mellom mor med høy utdanning og skoleprestasjoner ( $r=0,22^{**}$ ). Det er derimot en meget svak korrelasjon mellom mor med middels utdanning og skoleprestasjoner. Denne er heller ikke signifikant ( $r=0,4$ ). Dette indikerer at mors utdanning kan ha betydning for elevenes skoleprestasjoner, spesielt hvis mor har høy utdanning. Korrelasjonsmatrisen viser også at det er en signifikant sterk positiv sammenheng mellom grunnskolepoeng og skoleprestasjoner ( $r=0,68^{**}$ ). Dette er forventet da tidligere skoleprestasjoner er en av de sterkeste indikatorene på hvordan elever presterer senere. Tilslutt ser vi i korrelasjonsmatrisen at korrelasjonen mellom elevenes opplevelse av målstruktur og kjønn er negativ, men meget svak. Korrelasjonen mellom prestasjonsorientert målstruktur og kjønn er signifikant på 0,05 nivå ( $r= -0,04^*$ ), mens korrelasjonen mellom mestringsorientert målstruktur og kjønn ikke er signifikant ( $r= -0,03$ ).

Korrelasjonsmatrisen forteller også om korrelasjoner mellom de uavhengige variablene. Det er ikke noen problematisk sterke bivariate korrelasjoner mellom de uavhengige variablene, og det vil derfor ikke være problemer med multikolaritet for videre multivariate regresjonsanalyser.

### **4.3 Multivariat regresjonsanalyse**

I denne delen av kapittelet vil resultatene fra de hierarkiske regresjonsanalysene som er gjort i forbindelse med denne studien presenteres. Ved hjelp av regresjonsanalysene er det ønskelig å identifisere sammenhenger som kan bidra til å påvirke skoleprestasjoner. Det blir presentert tre regresjonsanalyser; en for hele utvalget, en for jenter og en for gutter, og alle er gjennomført i tre trinn. Den avhengige variabelen er skoleprestasjoner og de uavhengige variablene er kjønn, mors utdanningsnivå, tidligere skoleprestasjoner, studieretning, mestringsorientert målstruktur og prestasjonsorientert målstruktur. De tre analysene er samlet i en tabell.

**Tabell 8. Hierarkisk regresjon for hele utvalget, jenter og gutter**

Variabler	Alle						Jenter						Gutter					
	1		2		3		1		2		3		1		2		3	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Konstant	11,44**		3,93**		2,90**		11,88**		3,24**		2,86**		11,46**		4,25**		2,76**	
Jente	0,49**	0,01	-0,25**	-0,05	-0,24**	-0,05												
Mor middels	0,59**	0,09	0,09	0,01	0,09	0,01	0,65**	0,10	0,14	0,02	0,26	0,04	0,55*	0,08	0,06	0,01	0,05	0,01
Mor høy	1,49**	0,24	0,38**	0,06	0,40**	0,06	1,63**	0,27	0,55**	0,09	0,55**	0,09	1,34**	0,21	0,23	0,04	0,23	0,04
Grunnskolepoeng			1,96**	0,66	1,96**	0,66			2,04**	0,67	2,04**	0,67			1,90**	0,63	1,89**	0,63
Studieforberedende			0,11	0,02	0,16	0,03			0,26	0,05	0,30	0,06			-0,05**	-0,01	0,03	0,01
Mestringsorientert					0,25**	0,09					0,14*	0,05					0,34**	0,13
Prestasjonsorientert					-0,02	-0,01					-0,07	-0,03					0,00	0,00
Justert R2	0,07		0,46		0,47		0,07		0,52		0,52		0,04		0,40		0,42	

\*\*=signifikant på 0,01 nivå, \*=signifikant på 0,05 nivå

Referansekategori: mor med ungdomsskole/VGS som høyeste utdanning; gutt; yrkesfag

Tabell 8 viser de uavhengige variabelenes totale variasjon (justert  $R^2$ ) i den avhengige variabelen skoleprestasjoner i alle tre analysene.  $R^2$  er et mål på hvor stor forklaringskraft modellen har og viser hvor mye av variansen i skoleprestasjoner som kan forklares ved hjelp av de uavhengige variablene.  $R^2$  går fra 0 til 1, og jo høyere  $R^2$  er desto bedre er modellen (Eikemo & Clausen, 2012). I den første analysen som inkluderer hele utvalget ser vi at kjønn og mors utdanningsnivå forklarer kun 7 prosent av forklart varians i den avhengige variabelen skoleprestasjoner. I modell 2 ser vi at andelen forklart varians øker fra 0,07 til 0,46 når tidligere skoleprestasjoner og studieretning er inkludert. Dette betyr at 46 prosent av variasjonen i skoleprestasjoner kan forklares av de uavhengige variablene som er inkludert i modell 2. Tidligere skoleprestasjoner har størst forklaringskraft for skoleprestasjoner. Vi ser det samme mønsteret i analysene for gutter og for jenter, hvor det er størst økning i  $R^2$  hos jenter ( $R^2=0,52$ ). Det er også verdt å merke seg at  $R^2$  øker fra 0,40 til 0,42 i analysen for gutter når variablene mestringsorientert og prestasjonsorientert målstruktur er inkludert i analysen. I analysen for jenter ser vi ingen økning i  $R^2$  når disse variablene er inkludert, noe som kan indikere at målstruktur er med på å forklare variasjonen i skoleprestasjoner hos gutter, men ikke for jenter.

Beta er den standardiserte regresjonskoeffisienten. P-verdiene viser om den uavhengige variabelen har en signifikant effekt på den avhengige variabelen. Betaverdiene og p-verdiene gir oss en mulighet til å analysere hvilke av de uavhengige variablene som har betydning for skoleprestasjoner. Tabell 8 viser at den uavhengige variabelen tidligere skoleprestasjoner har mest betydning for nåværende skoleprestasjoner i alle tre analysene. Denne sammenhengen er signifikant på 0.01 nivå ( $p<0.01$ ). Videre ser vi at mestringsorientert målstruktur har en signifikant betydning for skoleprestasjoner i alle tre analysene ( $p<0.01$ ). Det ser også ut som mestringsorientert målstruktur har mer betydning for skoleprestasjoner for gutter enn for jenter da beta-verdien er høyere på analysen for gutter enn analysen for jenter. Prestasjonsorientert målstruktur har derimot ingen signifikant sammenheng med skoleprestasjoner og synes å være av mindre betydning enn mestringsorientert målstruktur. Dette gjelder for alle tre analysene.

Mor med høyt utdanningsnivå er kun signifikant for skoleprestasjoner i modell 1, 2 og 3 i analysen for hele utvalget og i analysen for jenter. I analysen for gutter ser vi at mor med høyt utdanningsnivå er signifikant for skoleprestasjoner i den første modellen, men i modell 2 og 3 har ikke mor med høyt utdanningsnivå signifikant betydning for skoleprestasjoner når de

uavhengige variablene grunnskolepoeng, studieforberedende, mestringsorientert målstruktur og prestasjonsorientert målstruktur er inkludert. Modell 1 i alle tre analysene viser derimot at mor med høyt utdanningsnivå har signifikant betydning for elevenes skoleprestasjoner.

B er de ustandardiserte regresjonskoeffisientene som viser gjennomsnittlig endring i skoleprestasjoner når verdien til den uavhengige variabelen øker med en enhet samtidig som de andre variablene holdes konstante. Effekten av mestringsorientert målstruktur er en del høyere enn prestasjonsorientert målstruktur. Denne effekten er størst i analysen for gutter hvor også beta-verdien er høyere enn for jenter. Resultatene fra analysene kan derfor indikere at mestringsorientert målstruktur har større betydning for guttenes skoleprestasjoner enn for jentenes.



## 5.0 Drøfting/diskusjon

Formålet med denne studien var å undersøke sammenhengen mellom skoleprestasjoner og målstruktur hos gutter og jenter. I tillegg er det valgt å undersøke sosioøkonomisk status, tidligere skoleprestasjoner og studieretning som andre mulige forhold som kan ha sammenheng med skoleprestasjoner for gutter og jenter. Den overordnede problemstillingen som skal besvares er: *Hvilken sammenheng er det mellom skoleprestasjonene til gutter og jenter og målstrukturen i klasserommet?* Det er blitt utformet hypoteser for å besvare problemstillingen og i dette kapitlet vil hver enkelt hypotese diskutert i lys av teorien som ble presentert i kapittel 2 og resultatene fra de statistiske analysene i kapittel 4.

Hypotesene som blir drøftet er:

1. Det forventes en positiv sammenheng mellom mestringsorientert målstruktur og skoleprestasjoner.
2. Det forventes en positiv sammenheng mellom prestasjonsorientert målstruktur og skoleprestasjoner.
3. Det forventes at sammenhenger mellom type målstruktur og skoleprestasjoner er ulike for gutter enn jenter.

Videre vil det bli diskutert kort funnene knyttet til andre forhold som kan spille inn på elevenes skoleprestasjoner. Avslutningsvis vil studiens begrensninger bli kort diskutert.

### 5.1 Hypotese 1: Det forventes en positiv sammenheng mellom mestringsorientert målstruktur og skoleprestasjoner

Den bivariante korrelasjonsanalysen viser en signifikant, men meget svak positiv sammenheng mellom mestringsorientert målstruktur og skoleprestasjoner ( $r=0,07^{**}$ ). Regresjonsanalysen for hele utvalget viser også at en mestringsorientert målstruktur har en meget svak signifikant positiv betydning for elevenes skoleprestasjoner. Resultatene fra regresjonsanalysen tyder derfor på at en mestringsorientert målstruktur har betydning for elevenes skoleprestasjoner selv om denne sammenhengen kan sies å være av liten betydning. Dette stemmer overens med enkelte tidligere studier som har funnet en positiv sammenheng mellom mestringsorientert målstruktur og skoleprestasjoner (Kaplan & Maehr, 1999; Midgley & Urdan, 1995, 2001). Hypotesen som forventer en positiv sammenheng mellom mestringsorientert målstruktur og skoleprestasjoner kan derfor bekreftes. Likevel må det nevnes at det samtidig har vært studier

som ikke har funnet noen sammenheng eller en negativ sammenheng mellom en mestringsorientert målstruktur og skoleprestasjoner (Roeser mfl., 1996; Anderman & Midgley, 1997; Anderman & Anderman, 1999; Urda mfl., 1998; Murdock mfl., 2001). Dette understreker at forskningen på dette området har gitt inkonsekvente resultater, noe også Wolters (2004) og Midgley mfl. (2001) poengterer. Det kan også være verdt å nevne at en del av den tidligere forskningen er fra slutten av 1990-tallet og starten av 2000-tallet. Forskningen er nødvendigvis ikke utdatert, men det kan tenkes at det er behov for ny forskning for å studere dagens generasjon. Samfunnet er i stadig endring og dagens generasjon blir ofte omtalt som «generasjon prestasjon». Det kan derfor tenkes at målstrukturen elevene opplever i klasserommet vil ha en annen betydning for deres skoleprestasjoner enn hva det gjorde for 10 - 20 år siden.

Målstrukturen inngår som en del av læringsmiljøet (Ames & Ames, 1984) og vil derfor være av betydning når det kommer til elevers læring. Det er veldokumentert at en mestringsorientert målstruktur har mange positive fordeler for elevene. Elever som opplever et læringsmiljø som vektlegger mestring, forståelse og forbedring av ferdigheter og kunnskap, viser positive læringsmønstre og motivasjon. Studier viser blant annet at det er en positiv sammenheng mellom mestringsorientert målstruktur og motivasjon, innsats og læringsstrategier (Ames & Archer, 1988; Meece mfl., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Wolters, 2004). Sammenhengen mellom mestringsorientert målstruktur og skoleprestasjoner har derimot ikke vært like veldokumentert, selv om enkelte studier tyder på en positiv sammenheng, noe min studie også peker på. En skulle tro at en mestringsorientert målstruktur i klasserommet ville være en klar positiv faktor for karakterer siden det blir forbundet med så mange andre positive aspekter som er nødvendig for læring. Wolters (2004) trekker frem en mulig årsaksforklaring på den inkonsekvente sammenhengen mellom mestringsorientert målstruktur og karakterer. Han peker på at en mulig årsak kan være kriteriene karakterer blir evaluert på. Karakterer er ofte basert på normative standarder (Wolters, 2004) og er et endimensjonalt uttrykk på en flerdimensjonal kompetanse elevene besitter (Matthiesen, 2007). Et mestringsorientert fokus handler om utvikling, forståelse og dybdelæring, noe som ikke nødvendigvis er det som blir testet på prøver og eksamener. For å teste elevenes kompetanse blir det ofte gitt standardiserte prøver som kun viser overflatelæring og gir ikke nødvendigvis en innsikt i om elevene har en dypere forståelse. Elliot og McGregor (1999) sin studie er et godt eksempel på dette. De fant ingen sammenheng mellom en mestringsorientert målorientering og karakterene som ble gitt ved en eksamen. De fant derimot en sammenheng



mellom en prestasjonsorientert målorientering og elevenes karakterer. Når de på slutten av semesteret testet kompetansen til elevene i det samme materialet som ble gitt på eksamen, var den mestringsorienterte målorienteringen positivt relatert til karakterer. Den prestasjonsorienterte målorienteringen var derimot ikke lenger positivt forbundet med elevenes karakterer. Det tyder altså på at læringen elevene tilegner seg gjennom en mestringsorientert målstruktur ikke nødvendigvis kommer frem i en testsituasjon med standardiserte prøver, men at elevene får en bedre forståelse av stoffet og dermed husker pensumet lengre.

En annen mulig årsak til at de inkonsekvente resultatene kan være knyttet til læreres evalueringspraksis. I Forskift til Opplæringslova §3-3 står det følgende: «Grunnlaget for vurdering i fag er kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket» (Opplæringslova, 1998). Dette innebærer altså at elevenes forutsetninger ikke blir trukket inn i evalueringen når karakteren skal settes, kun hvordan elevene ligger an i forhold til kompetansemålene. Matthiesen (2007) peker også på at karakter ikke gir noen dypere forståelse eller innsikt i elevenes kompetanse og tar heller ikke hensyn til individuelle vurderinger tilpasset elevenes forventninger og muligheter. Dette kan forøvrig diskuteres. Det er ulik evalueringspraksis ved for eksempel eksamen kontra standpunktkarakterer. En eksamenskarakter uttrykker elevenes kompetanse som vises på selve eksamensdagen. Denne type karakter har derfor ingen mulighet til å ta utgangspunkt i elevens forutsetninger og har heller ikke mulighet til å si noe om elevens utvikling over tid (Utdanningsdirektoratet, 2018b). En kan også tenke seg til at en sensor vil ikke ha noe forhold til eleven som blir vurdert, og dermed vil ikke subjektive oppfatninger angående eleven bli inkludert i vurderingen. Standpunktkarakterer har derimot et bredere vurderingsgrunnlag og skal vise elevenes samlede kompetanse etter endt opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Ved en slik vurdering er lærerens innvirkning på karakteren større. Brookhart (1994) påpeker at det er manglende samsvar mellom læreres vurderingspraksis og felles retningslinjer for vurderinger. Dette kan være et resultat av at lærere har forskjellige tolkninger av kompetansemålene i læreplanen og at det er ulike vurderinger i hvilken grad elevene oppfyller kompetansemålene. Det vil også være individuelle forskjeller hos lærerne om de inkluderer innsats og utvikling i karakterfastsettelsen. Det kan da tenkes at lærerens vurderingspraksis kan påvirke karakterene til elevene gjennom om de vektlegger forståelse, utvikling, innsats og dybdelæring eller om de har mer vekt på selve prestasjonen målt opp mot kompetansemålene.

Til tross for dette er det likevel studier som finner en positiv sammenheng mellom mestringsorientert målstruktur og karakterer (Kaplan og Maehr, 1999; Midgley & Urdan, 1995, 2001). Denne studien tyder også på at en mestringsorientert målstruktur har en signifikant positiv betydning for elevenes skoleprestasjoner, selv om denne sammenhengen kan sies å være meget svak. Sammen med de tidligere nevnte positive faktorene mestringsorientert målstruktur tilfører læringsmiljøet, som for eksempel motivasjon og innsats, vil dette være av betydning for skolen som organisasjon, lærerteam, den enkelte lærer og spesialpedagoger å ha kjennskap til og kunnskap om. Skolens målstruktur blir formidlet til elevene gjennom de signalene skolen og lærerne sender til elevene om hva skolen vektlegger som verdifullt. Disse signalene blir gitt til elevene gjennom skolens og lærerens praksis gjennom oppgaver, vurderinger og hvem av elevene som fremheves (Ames, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2017; Wolters, 2004). Hva skolen og lærere velger å vektlegge overfor elevene vil derfor ha betydning for hva elevene velger selv å vektlegge. En mestringsorientert målstruktur gir signaler om at det er viktig å lære, utvikle seg og gjøre sitt beste. Denne målstrukturen bidrar også til at elevene får en positiv innstilling til skolearbeidet og en oppfatning om at suksess kommer av innsats. I tillegg bidrar målstrukturen til at elevene utvikler effektive læringsstrategier og har større tålmodighet for å kunne mestre utfordrende oppgaver. Fra et pedagogisk perspektiv er det ønskelig at elever skal oppleve mestring og ha positive opplevelser i skolehverdagen noe en mestringsorientert målstruktur kan sies å bidra til. Sammen med denne studiens positive funn kan det tyde på at den pedagogiske praksisen har betydning for skoleprestasjoner i tillegg til de andre nevnte positive faktorene ved en mestringsorientert målstruktur.

## **5.2 Hypotese 2: Det forventes en positiv sammenheng mellom prestasjonsorientert målstruktur og skoleprestasjoner**

Korrelasjonsanalysen viser en meget svak signifikant sammenheng mellom en prestasjonsorientert målstruktur og skoleprestasjoner ( $r=0,06^{**}$ ). Videre viser regresjonsanalysen for hele utvalget at sammenhengen mellom en prestasjonsorientert målstruktur og skoleprestasjoner ikke er signifikant og den er også meget svak. Hypotese 2 må derfor forkastes da det ikke tyder på at det er noen sammenheng mellom prestasjonsorientert målstruktur og skoleprestasjoner. Disse resultatene var ikke forventet da det finnes en rekke tidligere studier som har funnet en positiv sammenheng mellom skoleprestasjoner og prestasjonsorientert målstruktur (Elliot & Church, 1997; Elliot mfl.,

1999; Harackiewicz mfl., 1997; Meece mfl., 2006; Wolters, 2004). Likevel må det nevnes at Midgley mfl. (2001) påpeker at selv om det finnes en del studier som har funnet en positiv sammenheng mellom skoleprestasjoner og prestasjonsorientert målstruktur, har det vært inkonsekvente resultater mellom denne sammenhengen også.

Et læringsmiljø preget av en prestasjonsorientert målstruktur har vært assosiert med noen negative aspekter ved elevenes læringsmønstre. Blant annet finner forskning at en prestasjonsorientert målstruktur kan redusere motivasjonen til elevene (Meece mfl., 2006) og at elevene tenderer til å fokusere på pugging, memorering og overflatelæring istedenfor forståelse og dybdelæring (Elliot mfl., 1999). Likevel har en rekke studier konkludert med at en prestasjonsorientert målstruktur er en positiv faktor for elevenes skoleprestasjoner når det kommer til karakterer. En kan tenke seg til to mulige forklaringer på hvorfor denne type målstruktur ofte blir positivt forbundet med karakterer og disse henger tett sammen. Den første forklaringen handler om elevenes motivasjon for å oppnå en god karakter. En prestasjonsorientert målstruktur er assosiert med sosial sammenligning og konkurranse og målet med læringen er å få gode karakter hvor suksess forstås som å gjøre det bedre enn andre (Patrick mfl., 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2017; Wolters, 2004). Det kan derfor tenkes at elever som opplever et læringsmiljø preget av en prestasjonsorientert målstruktur legger inn større innsats for å oppnå gode karakterer med kun den hensikt om å utkonkurrere andre og vise at en gjør det bra sammenlignet med de andre, og ikke for læringen sin del. Elevene vil derfor jobbe hardt for å oppnå gode resultater fordi det er de med best resultater sammenlignet med de andre som belønnes. Studien til Elliot mfl. (1999) understreker også dette poenget når de konkluderer med at en prestasjonsorientert målstruktur er positivt relatert til utholdenhet og innsats. De fant også at målstrukturen er positivt relatert med overflatelæring, noe som bringer oss over på den andre mulige forklaringen på hvorfor prestasjonsorientert målstruktur ofte forbindes med karakterer. Elever med en prestasjonsorientert målorientering tilegner seg ofte en type læringsstrategi som går ut på memorering og pugging, altså det som betegnes som overflatelæring (Elliot mfl., 1999; Wolters, 2004). I noen tilfeller vil pugging og repetisjonsarbeid kunne være en effektiv og positiv læringsstrategi for elevene. For eksempel tyder studien til Elliot & McGregor (1999) på at en prestasjonsorientert målorientering resulterer i overflatelæring som kan være hensiktsmessig før en eksamen eller prøve. Elever med en prestasjonsorientert målorientering vil da kunne ha økt motivasjon og innsats før en prøve for å oppnå gode karakterer og vise høyt evnenivå, men læringsstrategiene som blir brukt vil mest sannsynlig ikke føre til forståelse og dybdelæring (Midgley et al, 2001).

Wolters (2006) understreker videre at en prestasjonsorientert målretning kan assosieres med karakterer fordi de er et resultat av repetisjonsarbeid og overflatelæring. I skolen er karakterer den mest vanlige formen for tilbakemelding på elevenes prestasjoner og karakterene blir ofte gitt gjennom standardiserte prøver og eksamener. Enkelte prøver- og eksamenformat baserer seg på å gjengi deler av pensum, noe som bidrar til at pugging og repetisjon vil være en effektiv strategi for å oppnå gode karakterer. Elevene blir altså da ikke testet i om de har forståelse for det de har lært. En kan da stille seg kritisk til om en prestasjonsorientert målstruktur er bra for elevenes læring når målstrukturen er assosiert med å memorere og pugge for å oppnå gode karakterer, men ikke gir forståelse og langsiktig læring.

Siden det finnes en del studier som påpeker betydningen en prestasjonsorientert målstruktur har på skoleprestasjoner, kan det ha ført til en generell oppfatning om at skoler som vektlegger denne type målstruktur får bedre karakterresultater hos elevene sine. Likevel er det studier som ikke finner den samme sammenhengen mellom elevenes skoleprestasjoner og en prestasjonsorientert målstruktur. For eksempel konkluderte Meece mfl. (2006) med at en prestasjonsorientert målstruktur kan være fordelaktig for enkelte elever, men mange unge opplever redusert motivasjon i denne type læringsmiljø. Roeser mfl. (1996) fant derimot ingen sammenheng mellom en prestasjonsorientert målstruktur og elevenes skoleprestasjoner. Analysene fra denne studien tyder også på at en prestasjonsorientert målstruktur ikke har noen positiv effekt på elevenes skoleprestasjoner. Som nevnt tidligere understreker også Midgley mfl. (2001) at det har vært inkonsekvente resultater når det gjelder skoleprestasjoner og en prestasjonsorientert målstruktur. Når denne type målstruktur i tillegg er blitt assosiert med andre negative aspekter ved læring, som mindre motivasjon og overfladiske læringsstrategier, kan det diskuteres hvorfor enkelte skoler og lærere velger å vektlegge denne type målstruktur ovenfor elevene. Etter at Norge ble medlem av OECD i 1982 har det vært en økning i nasjonale og internasjonale tester. Dette har ført til økt sammenligning mellom skoler og klasser, både her til lands, men også på tvers av landegrensene (Skaalvik & Skaalvik, 2017). I mediene har det derfor blitt store overskrifter når det viser seg at Norge faktisk ikke gjør det så bra sammenlignet med andre OECD-land. Et slikt fokus på sammenligning av karakterer kan tenkes at lager et press på både skoleledere og lærere på å øke resultatene på sin skole og klasse. Skaalvik og Skaalvik (2017) argumenterer for at et slikt press på skoleledere og lærere kan legge til rette for en prestasjonsorientert målstruktur. Hvis det da i tillegg er slik at skoleledere og pedagoger er av den oppfatningen at en vektlegging av en prestasjonsorientert målstruktur vil øke resultatene til elevene, kan en til dels forstå hvorfor enkelte skoler velger å

vektlegge denne målstrukturen. På den andre siden kan det virke som at skoleledere og lærere blir påvirket av hvordan skolen fremstår utad istedenfor å vektlegge et læringsmiljø som fordrer utvikling og forståelse. Skaalvik og Skaalvik (2017) påpeker at konsekvensen av dette jaget og fokuset på elevenes resultater er at elevene kan oppleve et større press på egne prestasjoner. I tillegg tyder det på at betydningen en prestasjonsorientert målstruktur har på skoleprestasjoner ikke er like konsekvent i ulike studier. En kan derfor argumentere for at det ikke bare er behov for mer forskning på området, men også at pedagoger kan trenge mer kunnskap om hvordan denne typen målstruktur påvirker læringsmiljøet og at det nødvendigvis ikke fører til økte skoleprestasjoner hos elevene.

### **5.3 Hypotese 3: Det forventes at sammenhenger mellom type målstruktur og skoleprestasjoner er ulike for gutter enn jenter**

Det var forventet at den positive sammenhengen mellom prestasjonsorientert målstruktur og skoleprestasjoner var sterkere for gutter enn jenter, og at den positive sammenhengen mellom mestringsorientert målstruktur og skoleprestasjoner er sterkere for jenter enn for gutter. Korrelasjonsmatrisen viser ingen sammenheng mellom kjønn og mestringsorientert målstruktur ( $r=-0,03$ ). Regresjonsanalysen for guttene viser derimot at det er en signifikant sammenheng mellom skoleprestasjoner og mestringsorientert målstruktur. I regresjonsanalysen for jentene er det også en signifikant sammenheng, men denne er ikke like sterk. Det tyder altså på at en mestringsorientert målstruktur har mer å si for gutters skoleprestasjoner enn for jenters. Denne studien finner derimot ingen sammenheng mellom en prestasjonsorientert målstruktur og skoleprestasjonene hos verken gutter eller jenter. Disse resultatene var ikke forventet da tidligere forskning peker på at en prestasjonsorientert målstruktur kan være fordelaktig for gutters skoleprestasjoner (Bouffard mfl., 1995; Midgley et al., 2001). Hypotese 3 må derfor forkastes. Det må også understrekes at Mansfield (2007) poengterer at det finnes få studier på dette området og det er svært få som finner noen sterk sammenheng mellom kjønnsforskjeller i målstruktur og skoleprestasjoner. Det tyder derfor på at det er behov for mer forskning på dette området. Da det er begrenset med tidligere forskning på dette området kan det regnes som en svakhet i denne studien. Videre forskning vil kunne være med på å avdekke om mine resultater stemmer eller ikke.

Den deskriptive analysen viser at både guttene og jentene opplever i større grad en mestringsorientert målstruktur i klasserommet enn en prestasjonsorientert målstruktur. Selv

om begge kjønnene i gjennomsnitt opplever i større grad en mestringsorientert målstruktur viser analysen også at guttene opplever i gjennomsnitt større grad en prestasjonsorientert målstruktur enn jentene, og motsatt opplever jentene i gjennomsnitt større grad en mestringsorientert målstruktur enn guttene. Disse resultatene samsvarer med hva enkelte tidlige studier har funnet (Andermann & Midgley, 1997). Resultatene i denne studien indikerer derimot at en mestringsorientert målstruktur har positiv effekt på skoleprestasjonene til både gutter og jenter, og effekten er spesielt fordelaktig for gutter. Disse funnene, sammen med tidligere forskning, kan tyde på at gutter har noe større tendens til å tilegne seg en prestasjonsorientert målstruktur enn jenter, men har bedre utbytte av en mestringsorientert målstruktur når det kommer til skoleprestasjoner. Og når guttene i dette utvalget i tillegg har lavere gjennomsnittskarakter enn jentene, kan en da tolke det som at enkelte gutter tenderer til å tilegne seg en målstruktur som ikke er fordelaktig for deres egne skoleprestasjoner. Som pedagog vil dette være av stor betydning å ha kunnskap om da målstrukturen som vektlegges på skolen og i klasserommet signaliseres til elevene gjennom skolens og pedagogenes praksis (Ames, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2017; Wolters, 2004).

Målstrukturen elevene opplever i klasserommet er også med på å forme elevenes personlige målorientering (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Meece et.al., 2006). For eksempel så har forskning vist at hvis det er sosial sammenligning som vektlegges i læringsmiljøet, har elevene fokusert mer på deres egne evner som påvirker hvordan de reagerer på suksess og feiling. I motsetning vil et læringsmiljø som fokuserer på selvforbedring eller deltakelse gjøre at elevene fokuserer mer på innsats og læringsstrategier (Ames & Archer, 1988). Pedagoger har derfor en innflytelse på hva elevene selv velger å vektlegge og hva de oppfatter som betydningsfullt i læringsmiljøet. En skulle tro at elever i samme klasserom opplever den samme målstrukturen uavhengig av kjønn, men sånn er det nødvendigvis ikke. Elever i samme klasserom kan ha forskjellige oppfatninger om hva som vektlegges i klasserommet. Disse individuelle forskjellene kan være et resultat av påvirkning fra hjemmet, tidligere erfaringer eller forskjellig behandling av læreren (Ames & Archer, 1988; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Wollscheid mfl. (2018) peker på at mulige årsaksfaktorer til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner relatert til skolen kan innebære klassestørrelse, kvalitet på lærerne og lærernes holdninger til elevene. Bakken mfl. (2008) mener også at forklaringer knyttet til skolens rolle i å skape kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner peker på blant annet ulik kvalitet eller mengde av undervisning, læreres verdisett, preferanser og interaksjonsmønstre med elevene. Det kan tenkes at lærers holdninger til og behandling av

elevene enten er forskjellig eller oppfattes forskjellig av gutter og jenter og at kjønnene derfor har ulike opplevelser av målstrukturen som vektlegges i klasserommet. Det må også påpekes at det ofte ikke er enten eller om hva som signaliseres i et læringsmiljø. En og samme skole eller lærer kan både signalisere et fokus på forståelse, innsats og utvikling og på prestasjoner og konkurranse (Ames & Archer, 1988; Skaalvik & Skaalvik, 2011). For lærere og pedagoger vil dette være av betydning, da det kan tyde på at gutter har lettere for å oppfatte og fokusere på de signalene som signaliserer konkurranse og prestasjon. Hvis det i tillegg er slik at elevene, uavhengig av kjønn, drar mer fordel karaktermessig av et læringsmiljø som signaliserer forståelse, innsats og utvikling, er det naturlig å stille spørsmål ved hvorfor noen skoler velger å fokusere på et mer prestasjonsorientert læringsmiljø.

Som nevnt tidligere har ulike studier funnet at en prestasjonsorientert målstruktur har vært assosiert med positive utfall relatert til skoleprestasjoner (Elliot & Church, 1997; Elliot mfl., 1999; Harackiewicz mfl., 1997; Meece mfl., 2006; Midgley mfl., 2001; Wolters, 2004). Det har også vært antydning at en prestasjonsorientert målstruktur kan være fordelaktig for gutter (Bouffard mfl., 1995; Midgley mfl., 2001). Midgley mfl. (2001) hevder at selv om det finnes studier som tyder på at en prestasjonsorientert målstruktur er fordelaktig for skoleprestasjoner, er ikke dette nok til å rettferdiggjøre at denne målstrukturen nødvendigvis er positivt for elevene. Det er derfor viktig å vurdere konsekvensene denne type målstruktur kan ha for elevene. For eksempel viser det seg at et prestasjonsorientert læringsmiljø kan redusere motivasjonen hos mange elever (Meece mfl., 2006), øke sosial sammenligning og skaper et prestasjonspress i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Det kan derfor være bekymringsfullt at det har blitt et stort fokus på en prestasjonsorientert tilnærming i skolen, mens fokuset på det mestringsorienterte har minnet. Mange pedagoger vil nok si seg enig i at det er viktigere at elevene forstår hvordan de kommer frem til et svar, enn svaret i seg selv. Gode læringsstrategier er nødvendig for videre læring og det er derfor både viktig og nødvendig med et læringsmiljø som reflekterer standarder i en mestringsorientert målstruktur. Problemet oppstår når det er nødvendig å vurdere om elevene har oppnådd kompetansemålene. I skolen er karakterer den mest vanlige formen for vurdering på elevenes prestasjoner. Karakterer legger til rette for at elevers prestasjoner lett kan sammenlignes og de blir brukt for opptak til videre utdanning etter både grunnskole og videregående. Det kan derfor tenkes at det blir et større fokus på prestasjoner jo eldre elevene blir, siden prestasjoner blir målt i karakterer og disse er nødvendig for videre utdanning. Anderman og Midgley (1997) poengterer også at det tyder på at det er en større vektlegging på en prestasjonsorientert målstruktur jo eldre elevene blir.

Høyere utdanning er blitt viktigere og viktigere de siste tiårene og det har derfor blitt et større press på elevenes prestasjoner. Men hvor kommer dette presset fra?

På samfunnsnivå sendes det signaler om hva som bør vektlegges i skolen gjennom den offentlige skoledebatten, sentralt iverksatte skolevurderinger og gjennom planer og forskrifter (Ames & Archer, 1988; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Som nevnt tidligere har det blitt et økt fokus på nasjonale og internasjonale tester etter at Norge ble medlem i OECD, og elevenes prestasjoner blir brukt som sammenligningsgrunnlag mellom klasser, skole og nasjoner (Matthiesen, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Dette fokuset på tester og prøver kan være med på å minke vektleggingen av et mestringsorientert fokus og heller øke fokuset på fakta og riktige svar. Lærere og pedagoger kan dermed føle seg presset til å endre undervisningen fra å vektlegge forståelse og kreativitet til å heller fokusere på fakta og strategier som er fordelaktig for prøver. Dette kan føre til et samfunn som fokuserer mer på prestasjon enn på mestring og forståelse. Dagens ungdom blir ofte betegnet som «generasjon prestasjon» og kan tenkes å være en konsekvens av prestasjonspresset vi ser i skolen i dag. Fokuset og vektleggingen av prestasjoner har også vist seg å ha langsiktige konsekvenser for guttene. Kjønnforskjellene i skoleprestasjoner har ført til at det er færre gutter enn jenter som tar høyere utdanning (NOU 2019: 3). Den gjennomsnittlige arbeidsledighetsraten i OECD-landene er på 12,4 prosent hos de som ikke fullførte videregående skole, og menn med lav utdanning har mindre sannsynlighet for å stifte familie (Borgonovi mfl., 2018). Viktigheten av å øke skoleprestasjonene til guttene vil derfor være stor. Denne studien har kanskje ikke fasiten på hvordan skolen kan legge til rette for at gutter skal kunne øke deres skoleprestasjoner, men den kan argumentere for at en mestringsorientert målstruktur er fordelaktig for både jenter og gutters skoleprestasjoner. Et læringsmiljø som verdsetter mestring, innsats og forståelse er fordelaktig for elevene, både når det kommer til skoleprestasjoner, men også andre aspekter som er nødvendig ved langsiktig læring. Denne studien argumenterer derfor for at et mestringsorientert fokus i klasserommet er det beste for elevene, spesielt for gutter og deres skoleprestasjoner.



### **5.3 Andre forhold som kan spille inn på elevenes skoleprestasjoner**

I det foregående har det blitt diskutert betydningen målstrukturen elevene opplever i klasserommet har for deres skoleprestasjoner. Det er selvfølgelig ikke bare målstruktur som har betydning for elevenes skoleprestasjoner. Det vil i det følgende derfor diskuteres andre forhold som kan spille inn på elevenes skoleprestasjoner. Det er valgt å se på sosioøkonomisk status, tidligere skoleprestasjoner og studieretning som andre forhold som spiller inn på elevenes skoleprestasjoner. Det er veldokumentert i tallrike statistikker og forskningsrapporter at skoleprestasjoner varierer med elevenes kjønn og familiebakgrunn. Disse variablene er kun blitt brukt til kontroll så resultatene vil derfor bare bli presentert kort etterfulgt av en kort diskusjon rundt funnene og tidligere forskning.

#### **5.3.1 Det forventes en positiv sammenheng mellom høyt utdanningsnivå hos mor og skoleprestasjoner**

Korrelasjonsanalysen viser at det er en signifikant positiv moderat sammenheng mellom mor med høy utdanning og skoleprestasjoner ( $r=0,22^{**}$ ). Videre viste korrelasjonsanalysen at sammenhengen mellom mor med høy utdanning og tidligere skoleprestasjoner også er signifikant moderat positiv ( $r=0,24^{**}$ ). Resultatene fra alle tre regresjonsanalysene viser videre at det også her er en signifikant positiv sammenheng mellom mor med høy utdanning og skoleprestasjoner. Disse resultatene indikerer derfor at utdanningsnivået hos mor har betydning for elevenes skoleprestasjoner. Det må derimot påpekes at det var forventet at sammenhengen skulle være sterkere da studier viser at foreldrenes sosioøkonomiske status henger sterkt sammen med elevenes skolerresultater (Bakken mfl., 2016; Nielsen & Henningsen, 2018; OECD, 2009; SSB, 2006; Wollscheid mfl., 2018). Det kan argumenteres for at mors utdanningsnivå ikke er et tilstrekkelig mål på foreldrenes sosioøkonomiske status. Et sammensatt mål bestående av foreldrenes sivilstatus, inntekt, yrke og bosituasjon, i tillegg til utdanning, kan være et bedre mål for å få et mer komplett bilde av foreldrenes sosioøkonomiske status. Likevel kan det argumenteres for at mors utdanningsnivå har betydning for elevenes skoleprestasjoner da undersøkelser viser at elever som har en mor med universitets- eller høyskoleutdanning har tendens til å oppnå bedre karakterer og gir elevene et bedre møte med skolens faglige krav (Bakken mfl., 2016; OECD, 2009).

Mange undersøkelser fra Norge og andre land viser sterk samvariasjon mellom elevenes familiebakgrunn og skoleprestasjonene deres. Elever med foreldre som har høy utdanning og god økonomi oppnår i gjennomsnitt bedre resultater enn klassekamerater som har foreldre

med lav utdanning eller ingen utdanning og lav inntekt (Bakken mfl., 2016; Nielsen & Henningsen, 2018; OECD, 2009; SSB, 2006; Wollscheid mfl., 2018). Det er derimot ikke avklart hvorfor disse faktorene er så sterke. Forskere med ulike perspektiver har sett på ulike forklaringer. Noen påpeker at skoleprestasjoner delvis kan tilskrives arvelige egenskaper, mens andre fremhever at foreldre med høy sosioøkonomisk status skaper et bedre læringsmiljø hjemme, både materielt og ved egen veiledning (SSB, 2006). For eksempel påpeker Bakken mfl. (2016) at elever i familier med høy sosioøkonomisk status opplever at foreldrene viser mer engasjement i skolearbeidet ved at de får mer hjelp, foreldrene snakker mer om skolen og viser generelt større interesse for skolearbeidet. Dette kan ha en sammenheng med at foreldre med lang utdanning lykkes ofte godt på skolen som barn selv.

Sosioøkonomisk status kan ha betydning for elevenes skoleprestasjoner på flere områder. Internasjonal forskning tyder på at gutter er mer sårbare enn jenter for negativ miljøpåvirkning i oppveksten (NOU 2019:3). En systematisk kunnskapsoversikt fra NIFU viser at familieressurser, som foreldrenes utdanning, inntekt, samlivsform og bomiljø påvirker gutters skoleprestasjoner mer enn jenters (Wollscheid mfl., 2018). Borgonovi mfl. (2018) påpeker også at forskning tyder på at gutter fra lavere sosioøkonomiske lag er spesielt utsatt for å få dårligere resultater på skolen. Dersom gutter blir mer påvirket av foreldrenes utdanningsnivå kan lavt utdanningsnivå være en mulig forklaring på kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner. Ifølge Bakken og Elstad (2012) viser utdanningsforskningen at det er især blant elever med foreldre med lav utdanning at kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner er store. Blant annet har forskning fra USA og enkelte OECD-land vist at kjønnsforskjellene i skolerelaterte ferdigheter er større for elever fra familier med lav økonomisk status (Wollscheid mfl., 2018). Stoltenbergutvalget (2019) på sin side poengterer at i Norge er kjønnsforskjellene i grunnskolepoeng omtrent like stor for elever med ulik foreldrebakgrunn. De viser også til at forskningslitteraturen viser sprikende resultater for om mor og fars utdanning i større grad påvirker oppnådd utdanningsnivå til barna, og konkluderer dermed med at det er lite som tyder på at foreldrenes utdanning er en årsak til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner (NOU 2019:3). Foreldrenes utdanningsnivå henger sterkt sammen med barnets skolerresultater, men det tyder på at det ikke er en årsak til kjønnsforskjellene vi ser i elevenes skoleprestasjoner.

### **5.3.2 Det forventes en positiv sammenheng mellom tidligere skoleprestasjoner og nåværende skoleprestasjoner**

Den sterkeste korrelasjonen er mellom tidligere karakterer og skoleprestasjoner. Denne sammenhengen er både signifikant og positiv sterk ( $r=0,68^{**}$ ). Regresjonsanalysene viser videre at tidligere skoleprestasjoner har størst forklaringskraft og er av mest betydning for nåværende skoleprestasjoner. Dette var forventet da resultatene samsvarer med tidligere studier (Hattie, 2009; Schuler mfl., 1990). Det er altså en tydelig sammenheng mellom karakterene elevene får på grunnskolen og resultater på videregående skole. Generelt gir en standpunktkarakter fra grunnskolen en svært god pekepinn på karakteren i tilsvarende fag på videregående. Dette henger sammen med at ferdigheter på et gitt tidspunkt bygger på tidligere kunnskaper (NOU 2019: 3). Karakterene elevene får i andre klasse på videregående skole henger derfor naturlig nok nært sammen med de kunnskapene elevene hadde da de startet den videregående opplæringen.

Selv om elevenes grunnskolepoeng har økt jevnlig de siste årene er det fortsatt kjønnsforskjeller i karaktergjennomsnittet. Jentene gjør det ikke bare bedre, men har også hatt en mer positiv utvikling enn guttene (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Den deskriptive analysen viste at gjennomsnittskarakteren fra ungdomsskolen er 0,4 karakterpoeng høyere for jentene enn for guttene i utvalget. Stoltenbergutvalget (2019) påpeker at dagens poengberegning av standpunkt- og eksamenskarakterer på vitnemålet for grunnskolen ikke er en nøytral refleksjon av de ulike undervisningsfagene. De viser til at vitnemålet fra grunnskolen har en overvekt av språkkarakterer. Etersom jentene gjennomgående gjør det bedre enn guttene i språkfag gir poengberegningen av vitnemålet en fordel for jentene for inntak til videregående skoler (NOU 2019: 3). Karakterene fra grunnskolen påvirker altså sannsynligheten for å bli tatt opp på den studieretningen eller videregående skolen eleven har som førstevalg. Jentene synes derfor å ha en fordel når det kommer til inntak til videregående skoler. Dette har ført til at det er flertall av jenter på videregående skoler med høyt inntakskrav, mens på skoler med lavere inntakskrav er kjønnsfordelingen jevnere (Nielsen & Henningsen, 2018). Hvordan elevene presterer på grunnskolen kan derfor ha stor betydning for både videre prestasjoner og for sannsynligheten for å komme inn på den studieretningen eller skolen elevene ønsker.

Tidligere skoleprestasjoner er ikke kun en sterk indikator på hvor godt en presterer akademisk gjennom livet, men det er også en god indikator på hvordan man presterer i jobbsammenheng

senere i livet (Hattie, 2009). Det er derfor grunn til å tro at kjønnsforskjellene i utdanning kan ha konsekvenser senere i livsløpet. Mye tyder på at utdanningsnivå er knyttet til ulike former for utenforskap for en stor gruppe menn. For eksempel er den gjennomsnittlige arbeidsledighetsraten i OECD-landene på 12,4 prosent hos de som ikke fullførte videregående skole, mens den er på 4,9 prosent hos de med høyere utdanning. Menn har også lavere forventet levealder enn kvinner hvor levealdersforskjellene hos menn er spesielt store mellom de med lav og høy utdanning. Menn med lav utdanning har i tillegg mindre sannsynlighet for å stifte familie og det er langt flere menn enn kvinner i alderen 45 som er barnløse (Borgonovi mfl., 2018; NOU 2019: 3). Til tross for den negative statistikken som beskriver gutter som samfunnets tapere kan det også argumenteres for at debatten ikke er helt nyansert. Vogt (2018) kaller dette fenomenet for «svartmaling av gutter». Det innebærer at det er en ensidig negativ fremstilling av gutter og menn som tapere, og en slik svartmaling av gutter kan lede vekk fra variasjonene innenfor hvert kjønn. Det kan også føre til at en fjerner blikket fra de jentene som av ulike årsaker presterer lavere skolemessig. Pedagogiske tiltak i grunnskolen for å utjevne kjønnsforskjeller vil være av stor betydning for elevenes videre suksess i både utdanning og jobb gjennom livet, og målet bør være å finne tiltak som reduserer kjønnsforskjellene gjennom å bidra til en bedre skole som sikrer videre akademisk suksess for alle.

### **5.3.3 Det forventes en positiv sammenheng mellom studieforbereende utdanningsprogram og skoleprestasjoner**

Korrelasjonsanalysen viser en signifikant moderat positiv sammenheng mellom studieforbereende utdanningsprogram og skoleprestasjoner ( $r=0,33^{**}$ ). Regresjonsanalysen viser derimot at sammenhengen mellom studieforbereende og skoleprestasjoner er meget svak og heller ikke signifikant i alle tre analysene. Dette var noe uventet da det var forventet en sterkere positiv sammenheng. Denne forventningen var basert på blant annet SSB (2009) sin kartlegging av skolerresultater for skoleåret 2007/2008 som viste at elevene på studieforbereende utdanningsprogram skåret i gjennomsnitt en halv karakter høyere i skriftlig eksamen i engelsk enn elevene på yrkesfaglig utdanningsprogram. Det er også en høyere andel jenter på de studieforbereende utdanningsprogrammene (Nielsen & Henningsen, 2018) og det er i tillegg mer utbredt med spesialundervisning i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Det kan være flere mulige årsaker til at resultatene fra de statistiske analysene ble slik. Den første årsaken som kan trekkes frem er at i denne studien er det kun karakterene fra de siste prøvene i norsk, engelsk og matematikk som er målt. Det kan derfor tenkes at resultatene fra siste prøve ikke nødvendigvis representerer det generelle nivået hos elevene. For det andre er timeantallet i disse fagene ulike på de forskjellige studieprogrammene og kompetansemålene i norsk for yrkesfaglig utdanningsprogram Vg2 er det samme som studieforberevende utdanningsprogram Vg1 (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det vil derfor kunne være vanskelig å direkte sammenligne prestasjonene opp mot hverandre da det kan tenkes at fagene ikke er like omfattende på de ulike studieprogrammene. Videre kan det tenkes at resultatene hadde blitt annerledes hvis målet på skoleprestasjoner hadde inkludert både karakterer fra flere fag, samt flere karakterer enn hva elevene fikk på de siste prøvene. Det er naturlig at det er blitt valgt norsk, engelsk og matematikk da dette er fellesfag på alle linjene i begge studieretningene. Elever har ulike interesser og kan ha ulik motivasjon for de forskjellige fagene. Et bredere mål på skoleprestasjoner som også inkluderer programfag kunne derfor gitt andre resultater enn hva denne studien viser. Det må også nevnes at det ikke er undersøkt for hver enkelt linje, men heller en todeling utdanningsprogrammene hvor studieretning er delt inn i om elevene går studieforberevende utdanningsprogram eller yrkesfaglig utdanningsprogram. En slik todeling ble valgt for å forenkle analysen da variabelen kun er brukt til kontroll.

## **5.4 Studiens begrensninger**

Denne studien har støtt på få utfordringer når det kommer til kvalitetssikring av skalaene og til de bivariate og multivariate analysene. Det har vært diskutert tidligere i metodekapittelet og diskusjonskapittelet om enkelte av måleinstrumentene er tilstrekkelig. Blant annet er det sett på om karakterer er et godt nok mål på elevens skoleprestasjoner, om siste karakter på prøvene i norsk, engelsk og matematikk er tilstrekkelig for å si noe om elevens generelle nivå og om mors utdanningsnivå er tilstrekkelig for å måle foreldrenes sosioøkonomiske status. Disse vil ikke bli videre diskutert herunder. Det vil i det følgende bli belyst noen begrensninger ved denne studien knyttet til validitet og design som er av betydning.

### **5.4.1 Validitet**

I denne studien er det blitt brukt skjema for selvutfylling. Respondentene er heller ikke anonyme da det var nødvendig med personalia for å kunne følge opp respondentene ved senere datainnsamlinger. Disse to faktorene ved datainnsamlingen kan bidra til målefeil.

Tilfeldige målefeil vil ikke påvirke studiens validitet, men systematiske målefeil går direkte utover dataens validitet (Ringdal, 2013). Systematiske målefeil kan oppstå ved at respondentene oppgir svar som er sosialt aksepterte istedenfor det de egentlig mener. I denne studien er det blitt benyttet skoleprestasjoner, målstruktur, sosioøkonomisk status, tidligere skoleprestasjoner og studieretning. Ingen av disse variablene innebærer spesielt sensitive påstander, og det er derfor grunn til å anta at målefeilene er tilfeldige.

Utvalget i denne studien baserer seg på et bekvemmelighetsutvalg. Et bekvemmelighetsutvalg er ikke tilfeldig trukket, men baserer seg på tilgjengelighet og beliggenhet. Et slikt utvalg gjør det problematisk å generalisere tilbake til populasjonen, da populasjonen må regnes som hypotetisk. Med bakgrunn i høy svarprosent og representativitetsanalysen kan en likevel anta at resultatene indikerer trender som er overførbare og kan trekke slutninger tilbake til populasjonen.

#### **5.4.2 Tverrsnittsdesign**

Denne studien benytter et tverrsnittsdesign som består av datamateriale hentet fra våren 2017 og beskriver derfor kun forhold som var gjeldende for elever fra VG2. Årsaken til at det ble valgt å benytte seg av datamaterialet fra akkurat dette året var fordi det antas at elevene hadde større innsikt i hvordan de opplevde målstrukturen i klasserommet våren 2017 enn høsten 2016. I tillegg var det ønskelig å inkludere både studiespesialiserende og yrkesfaglig studieprogram og derfor ble datamaterialet fra våren 2018 utelukket. Likevel ville en longitudinell studie kunne bidratt til å styrke studien og det ville vært mulig å si noe om resultatene er stabile eller i utvikling. Det er for eksempel flere studier som finner at en mestringsorientert målstruktur er mer tilstedeværende hos yngre elever, mens en prestasjonsorientert målstruktur blir mer fremtredende jo eldre elevene blir.

## 6.0 Avslutning

Hensikten med denne studien har vært å besvare følgende overordnede problemstilling: *Hvilken sammenheng er det mellom skoleprestasjonene til gutter og jenter og målstrukturen i klasserommet?* I dette avsluttende kapittelet vil studienes hovedfunn presenteres med utgangspunkt i hypotesene som skal besvare problemstillingen. Kapittelet avsluttes med tanker om videre forskning.

### 6.1 Oppsummering av oppgavens funn

Denne studien finner en signifikant positiv sammenheng mellom mestringsorientert målstruktur og elevenes skoleprestasjoner. Korrelasjonsanalysen viser en korrelasjon på  $r=0,07$  og sammenhengen bekreftes av regresjonsanalysen. Begge sammenhengene er signifikante på 99%-nivået. Hypotese 1 kan derfor bekreftes, selv om analysen finner at sammenhengene er svake. Dette sammenfaller med enkelte tidligere studier, men det må understrekes at det også er studier som ikke finner noen sammenheng eller som finner en negativ sammenheng. Mulige årsaksforklaringer knyttet til den svake sammenhengen og inkonsekvente funn fra tidligere studier kan være kriteriene karakterene blir evaluert på og lærernes evalueringspraksis. Det er veldokumentert at en mestringsorientert målstruktur i klasserommet har flere positive fordeler for elevene, som blant annet motivasjon, innsats og læringsstrategier. Det er derfor nærliggende å anta at en mestringsorientert målstruktur også vil ha en positiv sammenheng med elevenes skoleprestasjoner da innsats, motivasjon og læringsstrategier er viktig for elevenes læring. Det vil derfor være av betydning for skolen som organisasjon, lærerteam, den enkelte lærer og spesialpedagoger å ha kunnskap om denne type målstruktur. Skolen og lærerne sender signaler til elevene om hva skolen vektlegger som viktig og verdifullt, og en bevisst holdning til hva slags signaler skolen gir til elevene vil derfor være viktig. Fra et pedagogisk perspektiv er det ønskelig at elever skal oppleve mestring og ha positive opplevelser i skolehverdagen og en mestringsorientert målstruktur kan sies å bidra til dette.

Videre finner denne studien en meget svak signifikant korrelasjon mellom prestasjonsorientert målstruktur og skoleprestasjoner ( $r=0,06^*$ ). Regresjonsanalysen viser også at sammenhengen er meget svak, men den er ikke signifikant. Hypotese 2 må derfor forkastes, da det ikke tyder på at det er noen positiv sammenheng mellom prestasjonsorientert målstruktur og skoleprestasjoner. Dette funnet var overraskende og uforventet da en rekke tidligere studier

har funnet en positiv sammenheng. Selv om en prestasjonsorientert målstruktur har vært positivt forbundet med karakterer, har denne type målstruktur også vært assosiert med noen negative aspekter ved elevenes læringsmønstre. Blant annet kan elevene tendere til å fokusere på pugging, memorering og overflatelæring og en slik målstruktur kan redusere motivasjonen til elevene. Med et større prestasjonspress i dagens samfunn er det derfor positivt å se at elevene opplever i større grad en mestringsorientert målstruktur i klasserommet enn en prestasjonsorientert målstruktur.

Når det kommer til kjønnsforskjeller i sammenhengen mellom type målstruktur og skoleprestasjoner viser resultatene at en mestringsorientert målstruktur har en positiv sammenheng med skoleprestasjoner hos både gutter og jenter. Analysene for guttene og jentene tyder også på at en mestringsorientert målstruktur har en sterkere betydning for skoleprestasjonene til guttene enn for jentene. Akkurat dette var litt overraskende da det var antatt at den positive sammenhengen mellom mestringsorientert målstruktur og skoleprestasjoner ville være sterkere for jenter enn for gutter. Videre var det antatt at en positiv sammenheng mellom prestasjonsorientert målstruktur og skoleprestasjoner ville være sterkere for gutter enn for jenter. De statistiske analysene viser derimot ingen sammenheng mellom en prestasjonsorientert målstruktur og skoleprestasjonene hos verken gutter eller jenter. Resultatene er overraskende sett i lys av tidligere forskning, men som også Mansfield (2007) poengter finne det få studier på dette området og det er svært få som finner noen sterk sammenheng mellom kjønnsforskjeller i målstruktur og skoleprestasjoner. Da det er begrenset med forskning og teori rundt sammenhengen mellom målorientering, kjønn og skoleprestasjoner kan dette bidra til en svakhet i oppgaven, og denne studien konkluderer med at det behov for mere forskning på dette området.

Denne studien har også diskutert kort andre forhold som kan spille inn på elevenes skoleprestasjoner. Korrelasjonsanalysen viste at det var en signifikant positiv sammenheng mellom mor med høy utdanning og tidligere skoleprestasjoner og regresjonsanalysen bekrefter sammenhengen. Det var diskutert om morsutdanningsnivå er et tilstrekkelig mål på foreldrenes sosioøkonomiske status. Undersøkelser viser at elever som har en mor med universitets- eller høyskoleutdanning har en tendens til å oppnå bedre karakterer og det ble dermed argumentert for at mors utdanningsnivå har betydning for elevenes skoleprestasjoner. Videre viste resultatene at den sterkeste korrelasjonen er mellom tidligere skoleprestasjoner og nåværende skoleprestasjoner  $r=0,68$ . Regresjonsanalysene bekrefter denne sterke



sammenhengen. Tidligere skoleprestasjoner viser seg derfor å være av mest betydning for nåværende skoleprestasjoner, noe som var forventet da resultatene samsvarer med tidligere studier. Tilslutt ble det sett på sammenhengen mellom utdanningsprogram og skoleprestasjoner. Korrelasjonsanalysen viste en signifikant moderat positiv sammenheng mellom studieforberedende utdanningsprogram og skoleprestasjoner  $r=0,33$ , men regresjonsanalysen kunne ikke bekrefte denne sammenhengen. Dette var noe uventet da det var forventet en sterkere sammenheng. Det ble derfor diskutert mulige årsaker til at resultatet ble som det ble i denne studien.

I forskningslitteraturen finnes det mange forsøk på å forklare hvorfor og hvordan kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner oppstår. Denne studien gir ingen konkrete svar på akkurat dette, men den argumenterer for at et mestringsorientert fokus i klasserommet er det beste for skoleprestasjonene til alle elevene. Pedagoger i skolen har en innflytelse på hva elevene velger å vektlegge og hva de oppfatter som betydningsfullt i læringsmiljøet. Det er derfor bekymringsfullt at det er blitt et stort fokus på en prestasjonsorientert tilnærming i skolen. Jeg håper derfor at denne studien kan være med å bidra til at andre pedagoger kan se verdien av et mestringsorientert fokus i skolen, og at den kan hjelpe meg til å bli en bedre pedagog når jeg skal ut i arbeidslivet.

## **6.2 Veien videre**

Samfunnet er i konstant endring og dagens ungdom er ikke nødvendigvis den samme som for 20 år siden. Hva som vektlegges i klasserommet har også forandret seg. Dagens ungdom blir omtalt som generasjon prestasjon og det er ofte snakk om et økt prestasjonspress i skolen. Det ville derfor vært interessant å inkludere flere variabler i denne studien. Har målstruktur betydning for emosjonelle vansker hos gutter og jenter? Som igjen kan påvirke elevenes resultater? Har lærerstøtte betydning for hvordan gutter og jenter opplever målstrukturen i klasserommet og har dette innvirkning på deres skoleprestasjoner? Og hva med skole stress? Er det slik at målstrukturen i klasserommet har betydning for elevenes opplevelse av skole stress? Har dette innvirkning på elevenes skoleprestasjoner? Problemstillingene kan være mange og det ville derfor vært veldig interessant å gå videre med denne studien for å se på andre faktorer som kan ha betydning for gutter og jenters skoleprestasjoner.

I fremtidige studier vil det også være relevant å finne klarere årsaker knyttet til kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner. Denne studien konkluderer kun med at en mestringsorientert målstruktur har betydning for både gutter og jenters skoleprestasjoner. Den har ikke klart å identifisere noe som kan være med å bidra til kjønnsforskjellene vi ser i dagens samfunn. Den type forskning vil være viktig i fremtiden, da lavt utdanningsnivå ser ut til å ha en del konsekvenser videre i livet. Kravet om høyere utdanning blir større og større, noe som gjelder for begge kjønn. Jeg tror det derfor vil være viktig å ha fokus på problematikken som både gutter og jenter opplever i skolehverdagen og hvordan det har innvirkning på deres skoleprestasjoner.

Denne studien har gitt meg kunnskap om målstruktur og kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, men likevel sitter jeg igjen med en del spørsmål. Studien har avdekket at det trengs mer forskning rundt sammenhengen mellom målstruktur, kjønn og skoleprestasjoner. Med et lite sammenligningsgrunnlag er det vanskelig å kunne fastslå om mine resultater har overføringsverdi. Det ville derfor vært utrolig spennende å se resultater fra flere studier for å se om resultatene samsvarer. I tillegg har denne studien støttet seg til mye tidligere forskning fra slutten av 1990-tallet og starten av 2000-tallet. Som nevnt tidligere er samfunnet i konstant endring og det vil derfor være viktig å forske på både gamle og nye problemstillinger for å samle kunnskap om hva som kjennetegner dagens unge generasjon. Det ville derfor vært interessant med longitudinelle studier for å få kunnskap om opplevelsen av målstrukturen i klasserommet endres over tid og om neste generasjon vil oppleve et større prestasjonspress enn de gjør i dag.

## Litteraturliste

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
- Ames, C. & Ames, R. (1984). Systems of students and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 535-556.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Anderman, L. & Anderman, E. (1999). Social predictors of changes in students achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 21–37.
- Anderman, E. & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level school. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269 –298.
- Backe-Hansen, E., Walhovd, K.B. & Huang, L. (2014). *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. En kunnskapsoppsummering* (NOVA rapport 5/14). Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/stoltenbergutvalget/files/2017/12/NOVA-2014-Kjønnsforskjeller-i-skoleprestasjoner.pdf>
- Bakken, A., Borg, E., Hegna, K. & Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner* (NOVA rapport 4/08). Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/stoltenbergutvalget/files/2017/12/NOVA-2008-Er-det-skolens-skyld-En-kunnskapsoversikt-om-skolens-bidrag-til-kjønnsforskjeller-i-skoleprestasjoner.pdf>
- Bakken, A. & Elstad, J.I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (NOVA rapport 7/2012). Hentet fra <https://evalueringsportalen.no/evaluering/for-store-forventninger-kunnskapsloftet-og-ulikhetene-i-grunnskolekarakterer/NOVA%20Oversendt%20ferdig%20sluttrapport.pdf/@@inline>
- Bakken, A., Frøyland, L. R. & Sletten, M. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv. Hva sier Ungdata-undersøkelsene?* (NOVA rapport 3/16). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Sosiale-forskjeller-i-unges-liv>

- Borgonovi, F., Ferrara, A. & Maghnouj, S. (2018). «The gender gap in educational outcomes in Norway», *OECD Education Working Papers*, No. 183, OECD Publishing, Paris.  
<http://dx.doi.org/10.1787/f8ef1489-en>
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 317-329.
- Brookhart, S. M. (1994). Teachers' grading: practice and theory. *Applied Measurement in Education*, 7(4), 279–301.
- Clausen, T. H. & Johansen, V. (2012). Cronbachs alfa. I Eikemo, T. A. & Clausen, T. H. (red.). *Kvantitative analyse med SPSS – en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Cliffordson, C. (2008). Differential prediction of study success across academic programs in the Swedish context: The validity of grades and tests as selection instruments for higher education. *Educational Assessment*, 13(1), 56-75.
- Eikemo, T.A. & Clausen, T.H. (red). (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS - en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utg.). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 628-644.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 11(3), 11-15.
- Frostad, P. & Mjaavatt, P. E. (2018). Fra ungdomsskolen til videregående skole. Faktorer som predikerer elevens intensjon om å slutte på skolen. *Psykologi i kommunen*, 53(2), 27-41.

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T. & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1284-1295.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS* (4.utg). Oslo: Abstrakt forlag
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.). Oslo: Abstrakt forlag
- Kaplan, A. & Maehr, M. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 330 –358.
- Kleven, T. A. (red), Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kumar, R. (2006). Students' experiences of home-school dissonance. The role of school academic culture and perceptions of classroom goal structures. *Contemporary Educational Psychology*, 31(3), 253-279.
- Mansfield, C. (2007, november). *Academic and social goals in adolescence: developments and directions*. Inlegg presentert ved Annual meeting of the Australian Association for Research in Education, Fremantle
- Matthiesen, G. (2007). Vurdering i skole og opplæring – problemstillinger og erfaringer. I S. Tveit (Red.), *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring* (s. 47-54). Oslo: Universitetsforlaget
- Meece, J. L., Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 487-503.
- Midgley, C., Kaplan, A. & Middleton, M. (2001). Performance-Approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77-86.
- Midgley, C., Maehr, M.L., Hruda, L.Z. Anderman, E. Anderman, L., Freeman, K.E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M.J., Nelson, J., Roeser, R. og Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. University of Michigan.
- Midgley, C. & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15(4), 389 – 411.

- Midgley, C. & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 61–75
- Murdock, T., Hale, N. & Weber, M. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 96 – 115.
- Nielsen, H. B. & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress - paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42(01-02), 6-28. doi: 10.18261/issn.1891-1781-2018-01-02-02
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser - bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/stoltenbergutvalget/files/2019/02/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- OECD. (2009). *OECD Programme for international student assessment: Student questionnaire*. Paris: OECD.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual*. Glasgow: Mc Graw Hill Education
- Patrick, H., Kaplan, A. & Ryan, A. M. (2011). Positive Classroom Motivational Environments: Convergence Between Mastery Goal Structure and Classroom Social Climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and application*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roeser, R., Midgley, C. & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408 – 422.
- Ryan, A. M., Hicks, L. & Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence*, 17(2), 152-171.
- Schuler, H., Funke, U. & Baron-Boldt, J. (1990). Predictive validity of school grades: A meta-analysis. *Applied Psychology: An International Review*, 39(1), 89-103.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk.

- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. Om skolens målstruktur og elevenes mentale helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 47-69). Oslo: Gyldendal.
- Smith, L. & Sinclair, K. E. (2005). Empirical evidence for multiple goals: a gender-based, senior high school student perspective. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 5, 55-70.
- Statistisk sentralbyrå. (2006). *Resultatforskjeller mellom videregående skoler. En analyse basert på karakterdata fra skoleåret 2003-2004*. Hentet fra [https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp\\_200616/rapp\\_200616.pdf](https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200616/rapp_200616.pdf)
- Statistisk sentralbyrå. (2009). *Skoleresultater 2008. En kartlegging av karakterer fra grunnskoler og videregående skoler i Norge*. Hentet fra [https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp\\_200923/rapp\\_200923.pdf](https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200923/rapp_200923.pdf)
- Urduan, T., Midgley, C. & Anderman, E. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35(1), 101–122
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2018a). *Hva vet vi om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/notat-om-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet (2018b). *Karakterstatistikk for videregående opplæring skoleåret 2017-2018*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/karakterer/karakterstatistikk-for-videregaende-opplaring-skolearet-2017-18/>
- Utdanningsdirektoratet (2018c). *Analyse – grunnskolepoeng og karakterer i grunnskolen 2017-18*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/analyse-grunnskolepoeng-og-karakterer-i-grunnskolen-2017-18/>
- Utdanningsdirektoratet (2018d). *Elevar, lærarar, skolar, Sør-Trøndelag fylke*. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaende-skole/fakta-om-opplaeringa/elevar-laerarar-skolar/soer-troendelag-fylke?orgaggr=a&kjonn=a&trinn=12&utdanningstype=--&program=--&sammenstilling=1&fordeling=2>
- Valås, H. (2006). *Elementær statistikk (Kompendium)*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Vogt, K. C. (2018). Svartmaling av gutter. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(2), 177-193. doi:  
[10.18261/issn.2535-2512-2018-01-06](https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-01-06)
- Wollscheid, S., Hjetland, H.N., Rogde, K. & Skjelbred, S.E. (2018). *Årsaker til og tiltak mot kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. En kunnskapsoversikt* (NIFU rapport 2018:25). Hentet fra  
<https://nettsteder.regjeringen.no/stoltenbergutvalget/files/2018/10/NIFUrapport2018-25.pdf>
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory. Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250.



# Vedlegg 1: Spørreundersøkelsen

## DIN OPPLEVELSE AV SKOLEN



**LES  
DETTE  
FØR DU  
STARTER!**

Skjemaset skal leses maskinelt. Følg derfor disse reglene:

- Bruk svart eller blå kulepenn. Skriv tydelig, og ikke utenfor feltene. **Kryss av slik:**
- Feilkryssing kan strykes ved å fylle hele feltet. Sett så kryss i rett felt.
- Sett bare ett kryss på hvert spørsmål om ikke annet er oppgitt.

Vennligst skriv STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER.

Fornavn: ⇒

Etternavn: ⇒

Klassebetegnelse: ⇒

1. Ditt kjønn: ⇒ Jente.....<sub>1</sub> Gutt ...<sub>2</sub>

2. Hva er din mors høyeste fullførte utdanning? Kryss av bare for den høyeste utdanningen. ⇒

Grunnskole.....<sub>1</sub>  
 Videregående skole.....<sub>2</sub>  
 Høgskole/universitet, inntil 3 år.....<sub>3</sub>  
 Høgskole/universitet, mer enn 3 år.....<sub>4</sub>

3. Har du søsken som går i videregående skole nå? ⇒ Ja....<sub>1</sub> Nei.....<sub>4</sub>

4. Har du søsken som har gått i, og fullført, videregående skole? ⇒ Ja....<sub>1</sub> Nei.....<sub>4</sub>

5. Har du søsken som har gått i, men ikke fullført, videregående skole? ⇒ Ja....<sub>1</sub> Nei.....<sub>4</sub>

6. Din studieretning:

Naturbruk..... <input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	Teknikk og industriell produksjon.... <input type="checkbox"/> <sub>10</sub>
Bygg- og anleggsteknikk .... <input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	Restaurant- og matfag..... <input type="checkbox"/> <sub>6</sub>
Design og håndverk..... <input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	Studiespesialisering..... <input type="checkbox"/> <sub>11</sub>
Elektrofag..... <input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	Service og samferdsel..... <input type="checkbox"/> <sub>7</sub>
Helse- og oppvekstfag..... <input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	Medier- og kommunikasjon..... <input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
	Musikk, dans og drama..... <input type="checkbox"/> <sub>12</sub>
	Idrettsfag..... <input type="checkbox"/> <sub>13</sub>
	Kunst, design og arkitektur..... <input type="checkbox"/> <sub>9</sub>
	Alternativ opplæring..... <input type="checkbox"/> <sub>14</sub>

7. Hvilken karakterer fikk du i disse fagene ved siste prøve? ⇒

	1	2	3	4	5	6
1. Norsk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Matematikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Engelsk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Får du ekstra hjelp og støtte på skolen i noen av fagene? NB: bare ett kryss! ⇒

Nei..... <input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	Ja, utenom klassen..... <input type="checkbox"/> <sub>3</sub>
Ja, i klassen..... <input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	Ja, både i og utenom klassen ... <input type="checkbox"/> <sub>4</sub>

På skalaen fra 1 til 6, hvor sanne er hver av disse påstandene for deg? Ett kryss for hver påstand.

		Svært usant	1	2	3	4	5	6	Svært sant
9. Jeg gjør det bra på en rekke områder.....	<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"/>
10. Jeg jobber godt med oppgavene vi får på skolen.....	<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"/>
11. Jeg har lett for å få venner.....	<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"/>
12. Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det.....	<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"/>

KS-17  
6-4

1 1

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SU-fak, NTNU

V17

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne sida.

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 puffer det..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

KS-17  
6-4

2

1

Undersøkelsen gjennomføres  
med assistanse fra SU-fak, NTNU

V17

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke  
har glemt noe på denne sida.

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"/> |

KS-17  
6-4

3

1

Undersøkelsen gjennomføres  
med assistanse fra SU-fak, NTNU



V17

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke  
har glemt noe på denne sida.

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                        |
| 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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- |   | Aldri                    | Under 1 gang             | 1 gang                   | 2 ganger                 | 3 el. flere              |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|   | ↓                        | i uka                    | i uka                    | i uka                    | 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                        | 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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/>    |                          |

KS-17  
6-4

4

1

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SU-fak, NTNU



V17

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne sida.

## 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"/>

+

+

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	<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"/>

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	<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"/>

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>	<i>Ja, 1 - 2 ganger</i>	<i>Ja, 3 - 4 ganger</i>	<i>Ja, 5 ganger el. mer</i>
1	2	3	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>	<i>1 - 7 dager</i>	<i>8 - 14 dager</i>	<i>15-30 dager</i>	<i>31 dager el. mer</i>
1	2	3	4	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.....
  2. Ungdomsbedrift (UB) i regi av Ungt Entreprenørskap i tidligere skoleår.....
  3. Elevbedrift i regi av skolen (uten involvering fra Ungt Entreprenørskap).....
  4. Andre aktiviteter/prosjekter med fokus på entreprenørskap el. selvstendig næringsvirksomhet....

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"/>

KS-17  
6-4

6 1

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SU-fak, NTNU

V17

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne sida.

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

- |   |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 7. Facebook .....                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Instagram .....                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Nyheter.....                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Medieproduksjon (lage musikk/film/foto etc.) .. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Nettforum .....                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Annet (hva?⇩) .....                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Annet: ⇩

STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

110. Hvor ofte gjør dere noe av dette på skolen? ⇨

- |   | Aldri<br>1               | Sjelden<br>2             | Ganske<br>ofte<br>3      | Svært<br>ofte<br>4       |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Lager presentasjoner (Powerpoint, keynote e.l.) på PC/Mac .. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Fotograferer og redigerer bilder .....                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Lager og redigerer film /video .....                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Bruker spill i undervisningen .....                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Bruker mobil i undervisningen.....                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Bruker nettbrett i undervisningen .....                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Lager nettsider .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Lager blogger.....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Lager egne programmer/apper/spill .....                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Annet (hva?⇩).....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Annet: ⇩

STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

111. Hvor mye lærer du om bruk av data og medier av hver av disse? ⇨

- |                                      | Ikke noe i det<br>hele tatt |                          |                          |                          |                          | Svært<br>mye<br>6        |
|--------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|                                      | 1                           | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |                          |
| 1. Lærere eller andre på skolen .... | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Venner .....                      | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Foreldre eller andre voksne ..... | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Nettkontakter e.l.....            | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Andre .....                       | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

112. Skal du begynne på allmenn påbygging neste år? ⇨

Ja .... <sub>1</sub> Nei .... <sub>4</sub>

Resten av spørsmålene er til deg som skal ut i lære.  
Er du på studieforberedende utdanningsprogram, eller skal ta allmenn påbygging, er du ferdig med skjemaet nå. Takk for at du ville svare på spørsmålene!

113. I hvilket yrke ønsker du å ta fagbrev?  
(f.eks. murer, tømrer, lastebilmekaniker, ...)⇩

STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

KS-17  
6-4

7 1

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SU-fak, NTNU

V17

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne sida.

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

	Ikke viktig i det hele tatt					Svært viktig
	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 .... <sub>1</sub>      Nei .... <sub>4</sub>

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

Ja .... <sub>1</sub>      Nei .... <sub>4</sub>

	Svært usant					Svært sant
	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.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
119. Jeg har fått god nok hjelp fra skolen til å kunne finne en læreplass .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

120. Var du med på læreplasskonferansen i november? ⇒

Ja .... <sub>1</sub>      Nei .... <sub>4</sub>

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

	Ikke viktig i det hele tatt					Svært viktig
	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?

	Svært usant					Svært sant
	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.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
124. Jeg tror jeg kommer til å møte hyggelige mennesker på læreplassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
125. Jeg tror jeg kommer til å lære mye interessant på læreplassen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
126. Jeg tror jeg vil få nye venner på læreplassen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
127. Jeg gleder meg til det jeg skal lære på læreplassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
128. Jeg gleder meg til å treffe nye mennesker på læreplassen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
129. Jeg tror det blir spennende å begynne å arbeide .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
130. Jeg tror jeg kommer til å få en spennende jobb når jeg blir ferdig med læretida .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du ville svare på spørsmålene!

KS-17  
6-4

8

1

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SU-fak, NTNU



V17



## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever og foresatte

### 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 angrep 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](mailto:per.frostad@svt.ntnu.no)

## Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

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:

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

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](mailto:nsd@uio.no)  
*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto: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)

## Vedlegg 4: Korrelasjoner mellom indikatorer

**Tabell 9. Korrelasjonsanalyse mestringsorientert målstruktur**

Indikator	Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene	Det er viktig for lærerne våre at vi skjønner det vi gjør, ikke bare puffer det	Det er viktig for lærerne våre at vi lærer nye ting	Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du lærer av det
Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene	1	0,38**	0,39**	0,29**
Det er viktig for lærerne våre at vi skjønner det vi gjør, ikke bare puffer det		1	0,56**	0,29**
Det er viktig for lærerne våre at vi lærer nye ting			1	0,32**
Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du lærer av det				1
<b>Merk: ** korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå.</b>				

**Tabell 10. Korrelasjonsanalyse prestasjonsorientert målstruktur**

Indikator	Det viktigste i klassen vår er å få gode karakterer	Det viktigste i klassen vår er å svare riktig på spørsmålene	Det viktigste i klassen vår er å gjøre det godt på prøver	Det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen
Det viktigste i klassen vår er å få gode karakterer	1	0,45**	0,67**	0,68**
Det viktigste i klassen vår er å svare riktig på spørsmålene		1	0,55**	0,52**
Det viktigste i klassen vår er å gjøre det godt på prøver			1	0,78**
Det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen				1
<b>Merk: ** korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå.</b>				

