

Kaja Kleveland

## Sosial støtte og indre motivasjon.

En studie om effekten av lærerstøtte, elevstøtte og skolepress på 8. klassingers oppfatning av egen kompetanse og indre motivasjon

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Per Frostad

Mai 2023



Kaja Kleveland

## **Sosial støtte og indre motivasjon.**

En studie om effekten av lærerstøtte, elevstøtte og skolepress på 8. klassingers oppfatning av egen kompetanse og indre motivasjon

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Per Frostad  
Mai 2023

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



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



## **Sammendrag**

Formålet med denne studien er å undersøke om lærerstøtte og støtte fra medelever er av betydning for elevers opplevde skolepress, selvvurdering av kompetanse og indre motivasjon. I tillegg er det undersøkt om det finnes forskjell på betydning og opplevelse variablene når det kommer til kjønn. Resultatene mine tyder på at både lærerstøtte og støtte fra medelever er av betydning for elevers opplevde skolepress, selvvurdering av kompetanse og indre motivasjon. Hos jenter ser det ut som både lærerstøtte og støtte fra medelever er viktig, mens gutter har mest utbytte av lærerstøtte. Videre tyder resultatene på at alle variablene, direkte og indirekte, er med på å øke elevens indre motivasjon.

Det kvantitative materialet er hentet fra det pågående forskningsprosjektet Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen som er et samarbeid mellom Trondheim kommune og NTNU. Utvalget er å regne som et bekvemmelighetsutvalg hvor 12 ungdomsskoler i Trondheim kommune har deltatt.

Det er benyttet ulike statistiske analyser for å besvare problemstillingen. I første omgang er det gjennomført statistiske analyser med mål om å undersøke de sammensatte målenes dimensjonalitet og interne konsistens. Her er det brukt faktoranalyse og Chronbachs alfa. Videre er det gjennomført t-test for å undersøke kjønnsforskjeller, bivariat korrelasjonsanalyse og teoribasert SEM-analyse for å undersøke variablenes effekt på hverandre. Det er også benyttet gruppert SEM-analyse for å undersøke forskjeller i effekter basert på kjønn.

Det teoretiske rammeverket ligger til grunn for SEM-modellen og undersøkelsene som er gjennomført, og resultat fra analysene er også forsøkt forklart gjennom det teoretiske rammeverket.

## **Abstract**

The purpose of this study is to investigate whether teacher support and peer support are significant factors in students' perceived academic pressure, self-assessment of competence, and intrinsic motivation. Additionally, the study examines whether there are gender differences in the significance and experience of these variables. The results suggest that both teacher support and peer support are important for students' perceived academic pressure, self-assessment of competence, and intrinsic motivation. In girls, both teacher support and peer support appear to be important, while boys benefit more from teacher support. Furthermore, the results indicate that all variables, both directly and indirectly, contribute to increasing students' intrinsic motivation.

The quantitative data for this study is derived from the ongoing research project "The Relational Life in Trondheim Schools," which is a collaboration between Trondheim Municipality and NTNU. The sample can be considered a convenience sample, with the participation of 12 secondary schools in Trondheim Municipality.

Various statistical analyses have been employed to address the research question. Initially, statistical analyses were conducted to examine the dimensionality and internal consistency of the composite measures. Factor analysis and Cronbach's alpha were utilized for this purpose. Subsequently, t-tests were performed to investigate gender differences, bivariate correlation analysis was conducted, and theory-based SEM-analysis was employed to examine the effects of the variables on each other. Grouped SEM-analysis was also utilized to explore differences in effects based on gender.

The theoretical framework underlies the SEM-model and the conducted analyses. The results from the analyses are also explained with reference to the theoretical framework.



## Forord

Etter endt lærerutdanning i Bergen begynte jeg i 100% jobb hvor jeg fort ble tildelt den ubeskyttede tittelen spesialpedagog. Jeg fikk raskt innblikk i en hverdag hvor store deler av elevgruppen hadde behov for tilrettelegging av diverse former. Og det ble klart for meg at læreryrket i stor grad handler om relasjonsbygging mellom lærer og elever og relasjonsbygging i mellom elever. Arbeidet med dere ga meg inspirasjon til å bygge på lærerutdanningen min med en master i spesialpedagogikk. Valg av studiested falt raskt på hjembyen Trondheim.

Det er med stor glede at jeg nå kan presentere min masteroppgave i spesialpedagogikk. Denne oppgaven er et resultat av mye hardt arbeid og dedikasjon, og jeg er stolt over å ha fullført den.

Først og fremst ønsker jeg å takke min veileder Per Frostad for god veiledning og støtte gjennom prosessen. Din ekspertise og engasjement har gjort denne oppgaven mulig, og jeg vil spesielt takke deg for å ha utfordret meg metodisk og gitt meg muligheten til å utvide min kunnskap innenfor kvantitativ metode.

Takk til Jan Arvid Haugan, Astrid Hoås Morin og Per Forstad ved Institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL), for å ha gitt meg tilgang til innsamlet data i forbindelse med forskningsprosjektet Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen.

En stor takk går til venner og familie for støtte gjennom prosessen, og en spesiell takk til Jens som har hatt troen på meg gjennom hele masterløpet. Din oppmuntring har betydd mye for meg.

Jeg vil også takke gjengen på masterkontoret som har vært en uvurderlig støtte gjennom prosessen, og som har bidratt med mange gode avbrekk fra oppgaveskrivingen.

Til slutt, jeg håper denne oppgaven vil bidra til videre forskning og utvikling innen spesialpedagogikk og at jeg kan bringe med meg det jeg har lært og erfart inn i min fremtidige praksis som pedagog.

Kaja Kleveland

15.05.23 Trondheim





## Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Aktualisering .....	1
1.2 Formål med studien .....	1
1.3 Problemstilling og avgrensning .....	2
1.3.1 Begrepsavklaring .....	2
1.4 Relevans for spesialpedagogikk og tilpasset opplæring .....	2
1.5 Oppgavens oppbygning .....	3
<b>2. Litteraturgjennomgang og teoretisk rammeverk</b> .....	<b>4</b>
2.1 Lovverk og forskrifter .....	4
2.1.1 Opplæringsloven .....	4
2.1.2 Kunnskapsløftet .....	4
2.1.3 Stortingsmeldinger .....	4
2.1.4 Retningslinjer Trondheim kommune .....	5
2.2 Tidligere forskning .....	6
2.3 Teori .....	7
2.3.1 Det utviklingsøkologiske perspektiv .....	7
2.3.2 Utviklingspsykologi 5.-10. klasse .....	8
2.3.3 Sosial støtte .....	10
2.2.2 Skolepress .....	12
2.3.4 Selvvurdering av kompetanse .....	13
2.3.5 Motivasjonsteori og indre motivasjon .....	14
2.3.6 Kjønnforskjeller .....	16
2.4 Sti-modell, forskningsspørsmål og hypoteser .....	16
<b>3. Forskningsmetode</b> .....	<b>19</b>
3.1 Design .....	19
3.2 Utvalg .....	19
3.3 Datainnsamling .....	19
3.4 Vitenskapsteoretiske refleksjoner .....	20
3.5 Måleinstrument .....	20
3.5.1 Lærer støtte .....	20
3.5.2 Støtte fra medelever .....	21
3.5.3 Selvvurdering av kompetanse .....	21
3.5.4 Indre motivasjon .....	21
3.5.5 Skolepress .....	21
3.6 Kvalitet .....	21
3.6.1 Mulige målefeil .....	23
3.7 Analyser .....	23
3.8 Forskningsetikk .....	24
<b>4. Resultat og analyse</b> .....	<b>26</b>
4.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål .....	26
4.2 Deskriptiv statistikk .....	27
4.3 Forskningsspørsmål .....	28

<b>5. Refleksjon .....</b>	<b>34</b>
5.1 Er det kjønnsforskjeller med hensyn til lærerstøtte, støtte fra medelever, skolepress, selvvurdering av kompetanse og indre motivasjon?.....	34
5.2 H <sub>1</sub> : Lærerstøtte påvirker støtte fra medelever positivt, skolepress negativt, selvvurdering av kompetanse positivt, indre motivasjons positivt og indre motivasjon positivt indirekte gjennom selvvurdering av kompetanse og skolepress. ....	35
5.3 H <sub>2</sub> : Støtte fra medelever skolepress negativt, selvvurdering av kompetanse positivt, indre motivasjon positivt og indre motivasjon positivt indirekte gjennom selvvurdering av kompetanse. ....	37
5.4 H <sub>3</sub> : Skolepress påvirker selvvurdering av kompetanse negativt, indre motivasjon negativt og indre motivasjon negativt indirekte gjennom selvvurdering av kompetanse. ....	38
5.5 H <sub>4</sub> : Selvvurdering av kompetanse påvirker indre motivasjon positivt. ....	39
5.6 Gruppert sti-analyse.....	39
<b>6. Oppsummering .....</b>	<b>42</b>
6.1 Veien videre.....	43
<b>7. Litteraturliste.....</b>	<b>44</b>
<b>8. Vedlegg .....</b>	<b>48</b>
Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD.....	48
Vedlegg 2 – Infoskriv til foresatte, Norsk.....	50
Vedlegg 3 – Kodebok RLT T2.....	52

# 1 Innledning

## 1.1 Aktualisering

Ungdomsskolen er en del av den obligatoriske grunnskolen i Norge, og hvert år begynner omtrent 65 000 elever på 8. trinn (Statistisk sentralbyrå, 2022). Disse elevene er i en naturlig fase av livet der de blir utsatt for endringer og utfordringer som kan oppleves både skremmende og spennende. Elevene står ovenfor en milepælovergang, som markerer starten på ungdomslivet, og de fleste elevene gleder seg til å begynne på ungdomsskolen (Statped, u.d.; Tveitereid, 2018). Bronfenbrenner (1979) omtaler bytte mellom skoleslag for en økologisk overgang. Hvordan elevene har det i denne fasen har betydning for elevens videre sosiale, faglige og emosjonelle utvikling (Bronfenbrenner, 1979; Postholm, et al. 2021).

Overgangen til ungdomsskolen representerer for de fleste elevene et brudd mellom gamle og nye forventninger. Samtidig som elevene møter nye lokaler, pedagogisk innhold, klassekamerater og voksenpersoner, befinner de fleste 12-13 åringer seg i en fase hvor de opplever en biologisk endring (Nyhagen, 2021; Strand, 2022; Tveitereid, 2018). Elevene opplever i større grad ansvarliggjøring i forhold til skolefag og skolefaglige prestasjoner. De introduseres for karakterer, og vil oppleve at det faglige trykket øker i forhold til barneskolen. Fra barneskolen er elevene ofte vant med én kontaktlærer som følger klassen i de fleste fagene. På ungdomsskolen har elevene kontaktlærer i færre fag, og elevene har flere faglærere å forholde seg til. De fleste elever har med seg noen de kjenner over på ungdomsskolen, men møter også flere ukjente medelever. Elevene skal etablere nye relasjoner med både voksne og jevnaldrende, samtidig som de befinner seg i en skolehverdag som bærer preg av mange endringer og overgangen krever at elevene klarer å omstille seg og tilpasse seg den nye hverdagen.

Kompleksiteten av inntrykkene og endringene elevene står ovenfor har potensial for god utvikling, men kan også få store konsekvenser for enkelte. Kunnskapsdepartementet (2008; 2019) anbefaler at elevene ikke skjermes fra kompleksiteten, ettersom det er med på å utvikle eleven til å håndtere liknende situasjoner. Om tre år står elevene ovenfor nok en overgang når de skal velge videregående skole eller yrkesutdanning. Valgene omkring videre utdanning har stor sammenheng med elevens interesser og motivasjon for utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2019). Skolens ansvar ligger i å forme solide elever som har forståelse for hva som kreves for å lykkes videre i utdanning og arbeid. Gjennom å gi elevene støtte og veiledning ved overgangen til ungdomsskole legges det til rette for at elevene kan utvikle ferdigheter som er avgjørende for å takle utfordringer de møter i fremtiden. Utfallet i fasen elevene nå befinner seg i, avhenger i stor grad av laget rundt eleven, som sammen kan legge til rette for en trygg og god skolehverdag.

## 1.2 Formål med studien

Som kommende spesialpedagog, og utdannet grunnskolelærer, ønsker jeg å tilegne meg mer kunnskap om hvordan man kan jobbe for at elevene i grunnskolen skal få et best mulig utgangspunkt for veien videre i livet. Jeg ønsker å undersøke betydningen av sosiale relasjoner for elevenes skolehverdag, og jeg ønsker å undersøke dette i en fase av livet hvor elevene opplever store endringer i form av etablering av relasjoner og økt skolepress. Jeg håper erfaringene jeg har gjort meg gjennom prosjektet kan bidra til å øke min bevissthet rundt elevens trivsel, og at prosjektet gir meg ideer til hvordan jeg kan tilrettelegge for å bedre elevenes skolehverdag. Studien kan tenkes å ha et forebyggende potensiale, ettersom elevene i studien er i en fase som er av betydning for

utvikling på flere nivå. Skolen har et stort potensial til å skape en trygg og gode skolehverdag for elever, og dermed gi gode livsbetingelser for elevene. For at dette skal være mulig må ansatte i skolen være bevist på, og ha kunnskap om, utfordringene og mulighetene som ligger hos elevgruppen. Med dette som utgangspunkt skal jeg se på kvantitativt materiale fra forskningsprosjektet «Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen» som ledes av Jan Arvid Haugan ved NTNU, og som gjennomføres i samarbeid med Trondheim kommune. Datainnsamlingene er gjort av erfarne forskere og undervisere ved NTNU vinteren 22/23.

### 1.3 Problemstilling og avgrensning

«Det relasjonelle livet i trondheimsskolen» har som formål å undersøke elevens opplevelse av velvære, tilhørighet og andre faktorer på individ-, klasse-, og systemnivå på ulike klassetrinn. Forskningsprosjektet skal følge samme elevkull over flere år. På bakgrunn av oppgavens omfang er det tatt utgangspunkt i datamateriale fra undersøkelsen som ble gjennomført vinter 22/23. I perioden gikk respondentene på 8. trinn. I min forskning ønsker jeg å se på støtterelasjoner, og fokuserer på de støtterelasjoner elevene møter i skolehverdagen. Støtte fra lærer, og støtte fra medelever og skolepress vil bli sett på i sammenheng med elevenes selv vurdering av kompetanse og indre motivasjon. Med utgangspunkt i det tilgjengelige datamaterialet og oppgavens overordnede tema, har prosjektet fått følgende problemstilling:

*Hvordan påvirker lærerstøtte, elevstøtte og skolepress indre motivasjon og selv vurdering av kompetanse hos elever på 8 trinn? Og er det signifikante forskjeller med hensyn til kjønn, både på nivå og betydning av variablene?*

For å danne et rammeverk for oppgaven vil det bli presentert et utvalg av tidligere forskning og teoretiske perspektiver jeg ser på som relevante for studien.

#### 1.3.1 Begrepsavklaring

Gjennom oppgaven kommer begrepet «lærer» til å dukke opp. Begrepet vil brukes om alle ansatte i skolen som er i kontakt med elever. Videre vil andre aktuelle instanser bli presentert med tittel. Begrepet «gode livsbetingelser» tar utgangspunkt i Den Norske Akademis Ordboks definisjon av livsbetingelse. Med gode livsbetingelser menes nødvendige ressurser for å trives og utfolde seg (NAOB, u.d). Og i oppgavens sammenheng vil gode livsbetingelser bestå av ressurser som kan bidra til at elevene kan realisere sine drømmer i form av karriere og oppnå sine mål videre i voksenlivet.

### 1.4 Relevans for spesialpedagogikk og tilpasset opplæring

Vi vet at overganger kan være utfordrende for alle elever, men for elever med spesielle behov kan overganger være spesielt utfordrende. Disse elevene kan ha ulike typer behov som kan gjøre overgangene mer komplekse, som for eksempel lærevansker, utfordringer med sosialt samspill eller sensitivitet for endringer i rutiner og omgivelser (Szidon et al., 2015). For disse elevene kan det være vanskelig å tilpasse seg nye læringsmiljøer og å håndtere den økte mengden med arbeid og ansvar som følger med overgangen. Disse elevene er også ofte i en dårligere sosialposisjon, og har vanskeligere for å etablere nye relasjoner (Frostad & Flem, 2008). Det vil derfor være avgjørende for denne elevgruppen å få støtte og tilrettelegging for å etablere gode relasjoner på et nytt sted.

Det er ingen krav om at deltakerne i undersøkelsen må ha spesialpedagogisk vedtak, det vil heller ikke bli sett etter disse elevene i datasettet. I forskningsprosjektet ønsker jeg å se på hele spekteret av elever, fordi det i de fleste klasser finnes elever som strever med

stort og smått. Det kan være faglige, sosiale, fysiske eller atferdsmessige utfordringer, som ikke gir grunnlag for vedtak for spesialundervisning. Selv om det kan være grunn til å tro at elever med spesialpedagogisk behov kan være mer sårbare enn andre elever i overgangen fra barneskole til ungdomsskole, ligger oppgavens fokus på alle elever som står ovenfor overgangen og dermed befinner seg i en sårbar posisjon. Det er skolens oppgave å «...gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alle elever har rett på tilpasset opplæring ut ifra sine behov og forutsetninger, etter opplæringsloven §1-3 (Opplæringslova, 1998). Det betyr at alle elever skal få individuell tilpasning, uavhengig av spesialpedagogiske vedtak eller ikke.

## 1.5 Oppgavens oppbygning

Studien er delt inn i seks kapitler. I det første kapitlet er studiens aktualitet, overordnede tema, formål, problemstilling og avgrensning presentert. Kapittel to tar for seg relevante lovverk, forskrifter, og det presenteres tidligere forskning og et teoretisk rammeverk. I det tredje kapitlet vil det redegjøres for metodiske valg som er foretatt. Det innebærer blant annet studiens metodiske design, kvalitetssikring og analysemetoder. Avslutningsvis i kapittel tre vil etiske refleksjoner rundt min rolle i forskningsprosjektet inkluderes. Kapittel fire vil belyse funn i forskningsprosessen, og gi innsikt i hvordan datamaterialet i studien er analysert. Det femte kapitlet vil diskutere studiens problemstilling, forskningsspørsmål og hypoteser i lys av teori, tidligere forskning og analytiske funn. I studiens siste kapittel vil hovedfunnene belyses, og studien oppsummeres.

## 2. Litteraturgjennomgang og teoretisk rammeverk

Dette kapittelet har jeg valgt å dele inn i tre deler. I første omgang vil jeg ta for meg sentrale lovverk og forskrifter som er av betydning for studiet. I tillegg vil jeg undersøke retningslinjer for overgangen mellom barne- og ungdomsskole som foreligger i den aktuelle kommunen. I den andre delen av kapittelet vil jeg presentere tidligere forskning på feltet som jeg opplever som relevant for oppgaven. Til slutt vil jeg presentere et utvalg av teori som er aktuell for mine undersøkelser.

### 2.1 Lovverk og forskrifter

Flere nasjonale lovverk og forskrifter fokuserer på overganger for elever i grunnskolen. For å gjøre kapittelet oversiktlig har jeg delt hvert dokument inn i punkter. Dokumentene overlapper hverandre i stor grad, og det er fra min side ønskelig å enkelt kunne skille mellom lovgivning og retningsførende dokumenter.

#### 2.1.1 Opplæringsloven

Ifølge opplæringsloven (1998) § 1-3 har alle elever rett på opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger. Det omfavner alle elevene i grunnskolen. Videre står det i opplæringsloven §9a at «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). En forutsetning for et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring er at læreren har en god relasjon til elevene, at det er gode relasjoner elever imellom, og at elevene opplever skolemiljøet som trygt.

#### 2.1.2 Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet er læreplanverket i grunnskolen. I den overordnede delen av læreplanverket finner man verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen. Her beskrives grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen, og skolens ansvar for danning og utvikling av kompetanse hos elever. Under overskriften *Prinsipper for skolens praksis* finner man at «Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og skole, de ulike nivåene i opplæringsløpet, og mellom skole og hjem bidrar til å lette overgangen mellom trinnene» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vil si at skolen har et ansvar for å følge opp, og legge til rette for at overgangen mellom trinnene blir så god som mulig. I tillegg vises det til at god kommunikasjon mellom skole og hjem bidrar til et positivt lærings- og oppvekstmiljø for elever.

#### 2.1.3 Stortingsmeldinger

Stortingmelding 22 (2010-2011) tar overgangen fra barneskole til ungdomsskole opp på en grundig måte. I kapittel 8, Gode overganger, beskrives overgangen som kompleks, både med tanke på det sosiale og faglige, og de biologiske endringene ungdom gjennomgår i dette tidsrommet. I overgangssituasjonen vektlegges det at elevene må sikres. De voksne rundt eleven må legge til rette for at overgangen skal bli så god som mulig. Stortingmeldingen vektlegger lærerens og ungdomsskolens ansvar rundt å bygge relasjoner til elevene, og danne et godt samarbeid med hjemmet (Meld. St. 22, 2010-2011). Gode relasjoner til elevene og hjemmet vil være med på å bidra til at overgangen fra barne- til ungdomsskole oppleves god for elevene. Selv om relasjonsbyggingen er minst like viktig på ungdomsskolen som på barneskolen, lager faglærersystem på ungdomsskolen utfordringer for relasjonsbyggingen. Elever har ikke like mye tid med kontaktlæreren sin, noe som fører til at lærere må være spesielt bevisst på relasjonsbygging i møte med nye 8. trinns elever.

En god del av utfordringen ved overgangen fra barneskole til ungdomsskole knyttes til elevvurdering og karaktersetting. Det vises til en rapport av OECD hvor det pekes på at mange elever opplever en brå overgang til karakterer på ungdomsskolen (Meld. St. 22, 2010-2011). Den brå overgangen tolkes som et resultat av at barnetrinn og ungdomstrinn har ulik vurderingspraksis, og OECD rapporten peker på at den nye vurderingspraksisen kan ha negativ effekt på elevenes motivasjon allerede ved starten av ungdomstrinnet (OECD, 2011). For å unngå den brå overgangen fremmes forslag om bedre samarbeidet mellom barnetrinn og ungdomstrinn, ved for eksempel hospitering for lærere. På den måten vil lærere kunne få mer kompetanse om hva som forventes av elevene når de skal over på ungdomstrinnet, og mer kompetanse rundt hva elevene har med seg av erfaringer fra barnetrinnet.

Stortingsmelding 6, Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage skole og SFO, har også fokus på de mange overgangene elevene skal gjennom (Meld. St. 6, 2019-2020). Her legges det vekt på at overgangene skal være preget av kontinuitet, og oppleves som trygge for elevene. Dette krever god planlegging og et godt samarbeid mellom barnetrinn og ungdomstrinn, samt andre voksenpersoner rundt eleven. Stortingsmelding 6 (2019-2020) trekker frem mulighetene besøksdager, foreldreinvolvering og fadderordninger bærer med seg i overgangsprosessen.

#### 2.1.4 Retningslinjer Trondheim kommune

Trondheim kommune har skrevet planen «Noen føler at de ikke helt vet hva som venter dem. Plan og rutiner for overganger mellom barne- og ungdomsskole i Trondheimsskolen» for å gi støtte i arbeidet mot gode og trygge overganger for elever. Planen skal også sørge for at faglig og sosial utvikling, samt god helse, blir ivarettatt for alle elever i Trondheimsskolen. I denne planen vektlegges samarbeid mellom de aktuelle skolene, lærere, foreldre, PPT og andre instanser. Det trekkes fram at det skal dannes et lag rundt eleven, slik det også uttrykkes i oppvekststrategien Stein-saks-papir som Trondheim kommune lanserte i 2018. Strategien Stein-saks-papir har som mål å bygge sterke og trygge barnefellesskap, med hjelp fra alle innbyggerne i kommunen (Trondheim kommune, 2018). Innstaser som PPT, lærere, foreldre, naboer og idrettstrenere skal sammen bygge trygge rammer rundt barnet. Trondheim kommunes intensjon er at alle rundt eleven skal samarbeide for å gi eleven så gode livsbetingelser som mulig, noe som kommer fram både i planen for overgang til ungdomsskolen, og oppvekststrategien Stein-saks-papir.

Trondheim kommunes plan for overganger mellom barne- og ungdomsskole fokuserer i første omgang på samarbeid mellom skolene, mellom skole og hjem, og mellom skole og andre instanser som for eksempel PPT. Skolene skal legge til rette for samarbeid mellom ansatte for å sikre elevenes faglige og sosiale utvikling, samt sikre et godt elevmiljø. Det kan foregå internt på barnetrinn eller ungdomstrinn, eller som et samarbeid mellom trinnene. Videre skal skolen legge til rette for god informasjon og godt samarbeid med foresatte før, under og etter overgangen har funnet sted. I tillegg skal foreldreutvalget involveres i overgangsprosessen. Deretter fokuseres det på tiltak som kan iverksettes av de forskjellige trinnene. Barneskolen kan velge å gjøre elevene kjent med den nye skolen de kommer til. De kan også etablere et forum med ungdomsskolen for å utveksle informasjon og åpne for diskusjon rundt den pedagogiske tilnærmingen. Tiltak som kan iverksettes av ungdomsskolen er et velkomstprogram, gjerne om våren på 7. trinn og høsten på 8. trinn. De kan også sørge for at elevene begynner i klasse med noen de kjenner fra barneskolen. I tillegg kan ungdomsskolen være tydelige med formuleringer av mål og forventninger til elevene, og danne grunnlag for en god vurderingspraksis.



## 2.2 Tidligere forskning

Forskning viser at overganger er avgjørende for menneskets videre liv og utvikling i samfunnet, og det er viktig at overgangen har en helhetlig tilnærming for å sikre at ungdommer lykkes (Furlong et al., 2003). Overgangen mellom barneskole og ungdomsskole har fått liten plass i forskning. Likevel har Strand (2019) og Kvalsund (2000) gjennomført grundige undersøkelser omkring overgangen fra barneskole til ungdomsskole i norsk kontekst. Overgangen til ungdomstrinnet er en stor begivenhet i ungdommenes liv, og overgangen er en viktig markør inn i livet som ung voksen (Kvalsund, 2000; Strand, 2019). De fleste elevene er bevisst rundt hva overgangen innebærer, og hvilke endringer de står ovenfor (Kvalsund, 2000). En fellesnevner for elevene som har bevissthet rundt hva overgangen innebærer, er at de får et bedre utbytte av overgangen enn andre.

Strand (2019) har i sin forskning funnet at majoriteten av elever frykter å miste kontakt med venner, få strenge lærere eller bli offer for mobbing når de begynner i 8. klasse. På en annen side gleder de seg til den nye hverdagen de skal møte. Elevene setter stor pris på friheten de får når de kommer over på ungdomsskolen, og majoriteten har kjent på at de er veldig klare for overgangen ettersom de i større grad blir behandlet som ungdommer (Strand, 2019). Selv om elevene er klare, rapporterer de også et økt læringspress, karakterpress og utfordringer med å strukturere hverdagen i forhold til lekser. Dette skyldes det økte læringstrykket de opplever (Strand, 2019).

Tilleczek og Ferguson (2007) har i hovedsak studert problemer og risikoer ved overgangen mellom grunnskole og videregående skole, men forskningen har også overføringsverdi til overgangen mellom barneskole og ungdomsskole. Tre viktige områder i forhold til overgangen viser seg å bli knyttet til å *være* noe, å *bli* noe og å *tilhøre* noe. Det er viktig for elevene å kjenne på at de er verdsatt, respektert og er del av et sosialt fellesskap (Tilleczek, 2004). Sosial støtte fra både jevnaldrende og lærere spiller en viktig rolle i å hjelpe elever til å tilpasse seg og takle overganger i skolesystemet (Cauce m.fl. 1982). Spesielt ettersom elevene skal tilpasse seg mange nye krav og forventninger i overgangsprosessen. Det er også viktig å få veiledning til å takle nye akademiske utfordringer og oppleve å møte realistiske forventninger i skolehverdagen. De elevene som mestrer å omstille seg har generelt en bedre opplevelse av overgangen mellom skoleslag, og er mer sannsynlig å lykkes i overgangen og videre i livet (Kvalsund, 2000; Tilleczek & Ferguson, 2007).

Charlotte Bagnall og Divya Jindal-Snape forsker på overgangen mellom barneskole og ungdomsskole ved The University of Manchester. De benytter seg av begrepet well-being som defineres som «optimal psychological experience and functioning» (Bagnall & Jindal-Snape, 2023). Også de har funnet at overganger kan være spennende og bekymringsverdige for barn, og at overganger både kan ha positive og negative innvirkninger på barnets emosjonelle well-being og psykiske helse. De viser også til funn om at well-being kan forutsi endringer i ungdoms psykiske helse over tid (Bagnall & Jindal-Snape, 2023). Fra tidligere forskning viser også Bagnall et al. (2021) til viktigheten av å ha et støttesystem knyttet til emosjonelle behov i forkant av, under og etter overganger i skolen. Et slikt støttesystem vil kunne bidra til å minske utfordringer ved overføringen som elever kan oppleve. Bagnall & Jindal-Snape (2023) har også funnet at ikke alle elever rapporterer om problemer umiddelbart etter overgangen, men at det kan dukke opp problemer senere i skolegangen. Dermed kan det argumenteres sterkt for at overganger er en pågående prosess, noe som igjen argumentere for at studier knyttet til overgangsprosesser bør være longitudinelle og følge elevene over tid (Bagnall & Jindal-Snape, 2023).

I tillegg til forskning på overganger er det også gjennomført forskjellig forskning på blant annet hvordan lærerstøtte, elevstøtte og skolepress kan påvirke elevers motivasjon og selvvurdering av kompetanse (Ryan & Deci, 2000a; Niemiec & Ryan, 2009; Skinner m. fl, 2009; Guay m.fl. 2003). Funn fra disse studiene tyder på at sosial støtte spiller en viktig del i rollen om å fremme elevmotivasjon. En støttende lærer som er åpen for elevmedvirkning har vist seg å bidra til motivasjon, og det er funnet at elevstøtte korrelerer positivt med både motivasjon og selvvurdering av kompetanse. Skinner, Kindermann og Furrer (2009) fant negativ korrelasjon mellom skolepress og motivasjon, og skolepress og selvvurdering av kompetanse. Ryan og Deci (2000a) har sett spesielt på indre og ytre motivasjon, og funnet at den indre motivasjonen kan være styrt av sosiale relasjoner.

## 2.3 Teori

I denne delen skal jeg gjøre rede for sentrale teorier jeg finner relevante for oppgaven. Tidligere forskning på feltet danner grunnlaget for utvalget av teori. I første omgang er det interessant å gi et helhetlig perspektiv og en kontekstuell forståelse av menneskelig utvikling med fokus på den aktuelle elevgruppen. I den forbindelse benytter jeg meg av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske perspektiv, hvor ulike systemer som er viktig for individets utvikling identifiseres. Videre vil jeg fokusere på utviklingspsykologi for å gi en dypere forståelse av utviklingen og livsstadiet utvalget befinner seg i. Her benyttes Eriksons (2000) modell, som tar hensyn til hvordan et individ utvikler sin identitet. Fra tidligere forskning kan virke som motivasjon, kompetanse og sosiale relasjoner er avgjørende for gode overganger. Dermed vil teorikapitlet videre fokusere betingelser for gode overganger, og ved hjelp av den utvalgte teorien vil jeg forsøke å definere variablene lærerstøtte, elevstøtte, skolepress, indre motivasjon og selvvurdering av kompetanse. Avslutningsvis vil jeg kort greie ut om kjønnsstereotyper før jeg presenterer den teoribaserte sti-modellen, forskningsspørsmål og hypoteser som er utgangspunktet for analysene.

### 2.3.1 Det utviklingsøkologiske perspektiv

Urie Bronfenbrenner (1979) og det utviklingsøkologiske perspektivet beskriver utvikling som en gjensidig påvirkningsprosess mellom individ og miljø. Bronfenbrenner har som utgangspunkt at barn oppholder seg i flere forskjellige miljøer; skole, hjemme, med venner, hvor de ulike miljøene både påvirkes av barnet, og påvirker barnet. For å forstå barns utvikling, hevder Bronfenbrenner (1979) at en må se barnet i sammenheng med dets oppvekstmiljø. Med andre ord må man studere barn i de miljøene barnet oppholder seg i, og i tillegg se på sammenhenger mellom miljøene for å kunne forstå barns utvikling.

#### 2.3.1.1 Utviklingsøkologisk modell.

Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell beskriver fire nivåer som gjensidig påvirker og spiller inn på barns utvikling og sosialisering. Nivåene deles inn i mikro-, meso-, ekso-, og makronivået, og er skissert som en lagvis sirkel hvor mikronivået finnes innerst i sirkelen, og makronivået ligger ytterst (Bronfenbrenner, 1979; Gjertsen, 2010). *Mikronivået* er det nivået som er nærmest barnet. Her møter barnet mennesker som bidrar til utvikling og sosialisering, ansikt til ansikt. Den viktigste arenaen på dette nivået er familien, men skolen, venner, naboer og fritidsaktiviteter er også en stor del av mikronivået. Følelser og relasjoner nevnes som en viktig faktor, og det er nødvendig at barnet møtes av gode rollemodeller som er med på å utvikle og utfordre barnet etter barnets behov (Bronfenbrenner, 1979; Gjertsen, 2010). *Mesonivået* gjør det mulig å se på samspillet mellom de ulike arenaene på mikronivået. Barnet tar med seg ulike erfaringer fra for eksempel hjem til skole og motsatt. Her kan elevene oppleve store forskjeller

mellom arenaene, som kan føre til et krysspress av ulike forventninger og signaler (Bronfenbrenner, 1979; Gjertsen, 2010). Det kan for eksempel sees ved verdier i hjemmet og på skolen som kommer i konflikt med hverandre. I tillegg vil hjemmesituasjonen kunne ha mye å si for barnets læring og møte med jevnaldrende. Dersom hjemmesituasjonen ikke er optimal for barnet, vil det kunne få negative konsekvenser på andre arenaer.

*Eksonivået* har en indirekte påvirkning på barnet. Nivået inkluderer samfunn, politikk, kultur og økonomi, og påvirker barnet gjennom sosiale strukturer og systemer som kan begrense eller bidra til individets utvikling (Bronfenbrenner, 1979; Gjertsen, 2010). Det kan inkludere instanser som skolen, PPT, BUP og barnevernstjenesten. Instansene har potensiale til å hjelpe elever som trenger det, men dersom økonomi eller andre forhold svekker tilbudet vil det kunne påvirke barnet negativt (Gjertsen, 2010). Til slutt finner vi *makronivået* hvor barnet selv aldri er til stede, men nivået har likevel stor innvirkning på barnet (Bronfenbrenner, 1979; Gjertsen, 2010). Det kan dreie seg om lovendringer som kan påvirke tilbudet barnet får i skolen, helsevesenet og på andre arenaer. I tillegg preger dette nivået barnet ved overordnede verdier, ideologier og tradisjoner i samfunnet generelt. Her er det blant annet kulturer som er avgjørende for barneoppdragelse, verdier og roller barnet tildeles.

### 2.3.2 Utviklingspsykologi 5.-10. klasse

Erik H. Erikson (2000) utviklet en modell om den psykososiale utviklingen mennesker utsettes for gjennom alle livets faser. Han er ikke alene om å ha utviklet en slik modell, og modellen til Erikson har mange likhetstrekk med Piagets og Freuds modeller for utvikling. Eriksons modell skiller seg fra de sistnevnte ved at han fokuserer på at barns følelsesmessige utvikling skjer i samspill med omgivelsene. Erikson vektlegger sterkt at barnet fra begynnelsen utsettes for et samfunn som er med på å prege utviklingen, og at identifisering er en stor drivkraft i utviklingen (Erikson, 2000). Barnet ønsker med andre ord å være som mennesker de beundrer eller ser opp til, for eksempel foreldre, besteforeldre, søsken og liknende.

Eriksons modell er delt inn i 8 stadier. Hvert av de 8 stadiene kjennetegnes av grunnleggende behov og konflikter som må løses på de forskjellige stadiene. Løste konflikter bærer preg av to ytterpunkter, som enten gir et positivt eller negativt utfall. Dersom fasen skal få et positivt utfall må behovene som knytter seg til fasen bli dekt. Negative utfall forekommer når behovene i den aktuelle fasen ikke dekkes. Hver fase er til stede gjennom hele livet, men er mer fremtredende på bestemte alderstrinn. Det er i fase fire og fem vi finner elever fra 5.- 10. klasse, og disse to fasene vil derfor være i fokus.

I fase fire har eleven behov for å kjenne på ansvar, læring og produktivitet (Erikson, 2000). I denne fasen er det viktig at eleven får kjenne på mestring. Elevene trenger anerkjennelse og positive tilbakemeldinger for å ha troen på seg selv. Her er det viktig at eleven får oppgaver den har forutsetninger for å mestre (Erikson, 2000). Negative utfall i denne fasen vil være en følelse av mindreverd og passivitet, i motsetning til positive utfall med flid og lærelyst. Fase fem, ungdomstid/pubertet bærer preg av store utfordringer og endringer hos eleven (Erikson, 2000). Individet befinner seg i en løsrivningsfase, hvor både omgivelsene og eleven har forventninger til større grad av selvstendighet og ansvar for eget liv. Det er identitetsbygging som er den indre konflikten. Dersom eleven opplever at omgivelsene stiller krav og forventninger som ikke stemmer med bildet eleven har av seg selv, eller elevens utviklingsnivå vil det kunne få konsekvenser i form av identitetskrise og rolleforvirring (Erikson, 2000). Det er viktig at eleven i denne fasen opplever positive

tilbakemeldinger og ros fra omgivelsene, noe som kan føre til et positivt utfall av identitetsutviklingen.

I tillegg til Eriksons stadier, utvikles ungdom i 5.-10. klasse både fysisk, kognitivt, emosjonelt og sosialt (Postholm et al., 2021). Endringene skjer raskt, selv om endringene skjer noe ulikt for hver enkelt elev. For mange elever, spesielt jenter, er puberteten i full gang allerede i 5. klasse. I puberteten endres elevenes kropp, samtidig som det skjer en utvikling i elevenes tanker og følelser. For de fleste går denne utviklingen greit, men noen kan oppleve en identitetskrise, som Erikson (2000) også omtaler i det femte steget i sin modell om psykososial utvikling. Identitetskrisen kan føre til at elever ikke finner seg til rette med de store forandringene, og de kan føle seg utilpass. Nettopp fordi elevenes utvikling og endringer skjer på forskjellige tidspunkt, kan lærere oppleve økende utfordringer med klassemiljø. Det krever gode klasseledere i form av ledestil og kunnskap til bygging av klassemiljø (Postholm et al. 2021). Det er den autoritative lederstilen, med vekt på etablering av trygge og gode relasjoner, samt tydelige rammer og god struktur, som har vist nytteverdi i arbeid med klassemiljø. Det er i de sosiale kontekstene eleven utvikler seg, og relasjonsarbeid må derfor stå sentralt hos læreren i arbeid med elevens utvikling (Postholm et al. 2021). Tidligere arbeid med klassemiljø, arbeidet gjort før 5. klasse, er også betydningsfullt for utfallet av klassemiljø i forhold til endringene elever går i gjennom de siste årene av barneskolen.

De fleste elever strekker seg etter konformitet i ungdomsårene. Det vil si at de ønsker å være som de andre når det gjelder verdier, normer, atferd og skoler resultatet (Postholm et al., 2021). Ønsket om konformitet utfordres når elevene utvikles på forskjellige tidspunkt, og noen elever kan få problemer med å følge med på utviklingens tempo. Under utviklingen vil også elever som vokser opp under marginaliserte forhold, eller elever med risikofaktorer på hjemmebane, kunne utmerke seg. De vil gjerne ha en mer underutviklet sosial kompetanse enn medelever som vokser opp under trygge og gode omstendigheter. Sosioøkonomiske forskjeller vil i denne alderen komme mer til uttrykk enn tidligere.

For elever i ungdomsskolealder er det viktig å finne sin plass og finne ut av hvem man er. Selvbilde er en stor del av å finne seg selv, og dette påvirkes i stor grad av miljøet rundt eleven. Selvbilde kan enkelt beskrives som måten man oppfatter seg selv på og hvordan man mestrer livet (Postholm et al, 2021). For elever i ungdomsskolealder er det, som også Erikson (2000) hevder, viktig at elevene kjenner på mestring og motivasjon slik at de kan danne seg et positivt selvbilde i møte med skoleoppgaver og sosiale settinger. Erikson (2000) poengterer at skolen i stor grad har ansvaret for utviklingen av elevens selvbilde. Tanken om å gi elevene opplevelser av mestring, og tilrettelegge for mestringsmuligheter, skal bidra til at elevene utvikler et positivt selvbilde. Et positivt selvbilde dukker ikke nødvendigvis opp over natten, og kan være en lang prosess. Men elever i ungdomsskolealder er heldigvis i utvikling, og mottakelig for veiledning mot en følelse av kontroll og tro på seg selv.

I tillegg til endringen elevene gjennomgår, opplever de også at det stilles mer og mer krav til de. Det stilles høyere krav til selvstendighet og faglig kunnskap. I ungdomsskolealderen vil noen elever oppleve at de mestrer mer og får bedre forståelse og oversikt. På denne måten kan eleven blomstre opp, og utvikle faglige kunnskaper og sosial kompetanse (Postholm et al., 2021). Disse elevene vokser ofte opp i miljøer med god sosial støtte, og opplever få problemer gjennom ungdomstiden. Mindre gunstige oppvekstmiljø, med mobbing, dårlig skolemiljø, vold og seksuelt misbruk for å nevne noe, er en stor risiko for elevens utvikling. Elever med risiko for negativ utvikling har ofte et dårlige

utgangspunkt enn jevnaldrende. Enkelte elever i denne situasjonen kan vise liten respekt for andre, lav grad av empati og å utnytte situasjoner og andre til fordel for seg selv. I slike situasjoner er det nødvendig at skolen, lærere og foreldre så tidlig som mulig arbeider systematisk med å stoppe uønsket atferd.

### 2.3.3 Sosial støtte

Mennesker har et naturlig behov for nærhet og relasjoner til andre. Allerede fra spedbarnsalderen opplever barnet nærhet til mor, som opptrer som en støtte og omsorgsperson (Bø, 2018; Holmes, 2014). I den første perioden av barns liv er det foreldre som opptrer som den viktigste støtterelasjonen. Etter hvert som barnet blir eldre utvikles relasjoner med flere individer, som også opptrer som støttespillere gjennom oppveksten. Dette kan for eksempel være søsken, besteforeldre, naboer og andre jevnaldrende. Alle disse personene spiller en viktig rolle i barnets utvikling (Bø, 2018). Gjennom hele livet endres støtten, og formen for støtte. I ungdomstiden går ungdommer gjennom en løsrivingsprosess, der støtte fra jevnaldrende og venner får større betydning enn støtte fra for eksempel foreldre (Meeus, 1994). Denne utviklingen er naturlig, og karakteriseres som en forutsetning for sunn utvikling.

Sosial støtte er et begrep som benyttes av flere ulike disipliner, og derav har ulike definisjoner. Felles for definisjonene er at sosial støtte bygger på menneskets behov for å bli verdsatt av andre og følelsen av å spille en rolle i andre sine liv. Opplevelsen av å ha et gjensidig emosjonelt engasjement med sine nærmeste, er spesielt viktig for unge, og unges utvikling. Cobb (1976) hevder at sosial støtte handler om å bli verdsatt av andre, og kjenne på tilhørighet til et nettverk som er preget av god kommunikasjon og gjensidige forpliktelser: "Social support is defined as information leading the subject to believe that he is cared for and loved, esteemed, and a member of a network of mutual obligations". Bø (2003) stiller seg også bak en lignende definisjon, og hevder at sosial støtte er «omsorg eller hjelp av enhver art som en eller flere utviser en annen person i hjelpende, styrkende og/eller bekreftende hensikt og som den andre opplever i denne hensikten» (s. 27). Han utdyper at en forutsetning for sosial støtte er at personen som mottar støtte opplever seg selv som støtteverdig. Manglende sosial støtte har vist seg å øke faren for både fysiske og psykiske lidelser, og har også vist effekt på både sykkelighet og dødelighet (Helsedirektoratet, 2021). Flere studier har også funnet at sosial støtte er en beskyttelsesfaktor mot utvikling av psykiske plager.

Effekten av sosial støtte har vist både en direkte helsefremmende effekt, i tillegg til en indirekte effekt, omtalt som en buffereffekt (Bø, 2003; Helsedirektoratet, 2021). Den direkte effekten tar utgangspunkt i den daglige støtten en opplever i form av omsorg, oppmuntringer, gode opplevelser og følelser sammen med andre (Bø, 2003). Det kan for eksempel være lærere som skryter av skolefaglige prestasjoner. Støtte i form av direkte effekt, gjør at en har en ressurs å hente fra dersom en krise skulle oppstå. Større støtte fører til større kapital, og økt livsmestring, helse, trivsel og selvopplevelse (Bø, 2003). Buffereffekten består av sosial støtte som først og fremst forekommer når stress, kriser og livspåkjenninger oppstår. Buffereffekten er med på å motvirke negative virkninger av eventuelle opplevelser, og utspiller seg for eksempel i at venner og nære personer deltar i sorgprosesser. Effekten av denne type sosial støtte ses i ettertid av hendelser som for eksempel sykdom eller dødsfall (Bø, 2003).

At sosial støtte er helsefremmende betyr at den virker beskyttende på helsen når mennesker gjennomgår stressende livshendelser. Det er spesielt i de vanskelige og utfordrende fasene i livet det er viktig med omsorg, varme og empati fra støtterelasjoner

(Jordet, 2020). I dette tilfellet overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Støtten en opplever er viktig for livskvaliteten, ettersom støtten øker mestring av utfordringene livet har å by på (Helsedirektoratet, 2021). Hos barn og unge er nære vennskap og fravær av mobbing grunnleggende vilkår for god helse og trivsel. Sosial støtte av god kvalitet kan motvirke negative konsekvenser av skolestress, og bidra til mestring hos individet (Barstad, 2021).

Nærfamilie, og særlig foreldre, er viktig gjennom tenårene og for de ulike livssituasjonene ungdom befinner seg i (Bø, 2003). I tillegg til dette er slektninger, lærere, naboer, klubb- og klassekamerater, trenere, bestevenner og kjærester viktige støtterelasjoner for ungdom. Ungdomstiden byr på flere forandringer av blant annet ungdommens sosiale nettverk. Det sosiale nettverket endrer seg ettersom ungdommen oppsøker og utsettes for flere sosiale nettverk (Bø, 2003). Ved overgang til ungdomsskolen møter eleven nye lærere og nye jevnaldrende og skal etablere nye relasjoner med disse. Den sosiale støtten elevene møter i skolehverdagen vil for det meste bestå av lærerstøtte og støtte fra medelever.

### **2.3.3.1 Lærerstøtte**

Lærerstøtte har ofte blitt omtalt som elevens opplevelse av lærerens sosiale støtte, og elevens opplevelse av å ha en støttende lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette er den indre dimensjonen elevens opplevelse av lærerstøtte. Federici og Skaalvik (2014) skiller mellom elevens opplevelse av å få både emosjonell og instrumentell støtte. Med emosjonell støtte menes elevens opplevelse av at læreren bryr seg om, oppmuntrer, og viser varme, respekt og tillitt til eleven. Den emosjonelle støtten innebærer også at læreren utvikler et miljø hvor eleven kjenner på trygghet. En slik atmosfære gjør det mulig ta imot faglige utfordringer som bidrar til læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Den instrumentelle støtten omhandler elevens opplevelse av å få den faglige hjelpen og veiledningen den har behov for. Det innebærer blant annet gode forklaringer, forslag til hjelpemidler og framgangsmåter, konstruktive tilbakemeldinger, spørsmål som bidrar til undring hos eleven og utdyping av teori (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Selv om det finnes et klart teoretisk skille mellom emosjonell og instrumentell lærerstøtte, viser det seg at elever ikke nødvendigvis ser på begrepene som to individuelle fenomener (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Elevene oppfatter den instrumentelle og emosjonelle lærerstøtten som en helhetlig og sammenhengende støtte, og en årsak til dette kan være at elever ofte opplever at en lærer som gir god emosjonell støtte også gir god instrumentell støtte.

I det meste av forskning på lærerstøtte har enten den emosjonelle støtten fått fokus, eller så har det ikke blitt skilt mellom emosjonell og instrumentell lærerstøtte. Elevene opplever begrepene som ett fenomen, og det har vist seg at både emosjonell og instrumentell lærerstøtte er fremmede for elevens motivasjon. Instrumentell støtte hjelper elever å forstå lærestoffet og gi verktøy for problemløsning, dermed vil god instrumentell lærerstøtte gi elevene erfaringer og forventninger rundt mestring, som igjen fører til motivasjon. Emosjonell støtte, som karakteriseres av varme, omsorg og respekt, bidrar også til motivasjon gjennom elevenes trivsel og velvære i skolen. «Elever som opplever å ha en støttende lærer, er mer engasjert i skolearbeidet, viser større interesse for det (indre motivasjon), tar flere faglige initiativ, har høyere innsats og viser mer hjelpesøken atferd» (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 96). Manglende lærerstøtte vil derfor kunne øke faren for at elever mister motivasjonen for skolearbeidet.

### **2.3.3.2 Støtte fra medelever**

Elevens behov for tilhørighet fører til at de søker vennskap og deltakelse sammen med medelever. De sosiale relasjonene som oppstår, er ikke nødvendigvis vennskap, men kan også ta form av klikkdannelser, utrygghet, utstøting og mobbing. Elever har et stort ønske om å bli akseptert av sine medelever, noe som kan ha betydning for elevenes motivasjon for skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Elever deler ideer og synspunkter med hverandre, noe som kan føre til endringer i holdninger, verdier og motivasjon hos den enkelte. I tillegg kan elever fungere som modeller for hverandre, og endre hverandre ettersom atferd læres gjennom modellering. Elever opplever press blant medelevene sine, som både kan føre til positive og negative endringer hos en elev. Det viser seg at venner blir mer og mer like hverandre over tid, og at de kan være med på å endre hverandres motivasjon for skolearbeid og videre utdanning.

Noen elever opplever et samsvar mellom lærerens, foresattes og medelevers verdier til skolearbeid. Det fører til at signalene forsterkes, og det er samsvar mellom elevenes skolefaglige og sosiale mål. Andre elever vil kunne oppleve å motta motstridende signaler om verdien av skolearbeid. For disse elevene vil skolefaglige og sosiale mål komme i konflikt, noe som kan føre til at skolefaglig motivasjon svekkes (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I tillegg til at sosial støtte kan påvirke motivasjon, påvirker også sosial støtte en rekke andre faktorer i skolen, som for eksempel press.

## **2.2.2 Skolepress**

Stress og press kan ha både positive og negative følger, og er en naturlig del av å være menneske. Forskjellige typer stress har potensiale for utvikling, ved å teste ut evner og oppleve mestring (Ruud, 2018). Ettersom unge er i en overgangsfase mellom barn og voksen kan de være mer utsatt for stress enn andre aldersgrupper (Eriksen et al., 2017). Når det uttrykkes bekymring om helsekonsekvenser for ungdom som opplever stress er det ikke snakk om stress som bidrar til utvikling. Det er snakk om negativt stress i form av ubalanse mellom mengden stress ungdommen utsettes for, og personlige og sosiale ressurser til å håndtere stresset. Undersøkelsen Ung i Oslo har avdekket at en betydelig større andel av jenter opplever skolepress enn gutter. Undersøkelsen avdekket også sammenheng mellom skolepress og psykiske problemer, hvor økende skolepress fører til økte psykiske problemer. De fleste unge opplever lite stress i forhold til utsende og prestasjoner på skolen, imens rundt 15 prosent opplever svært mye press rundt situasjonene (Eriksen, et al., 2017; Bakken, 2021). Presset elevene opplever kan være hemmende for utvikling i en periode hvor ungdommene skal utvikle selvfølelse og finne sin identitet.

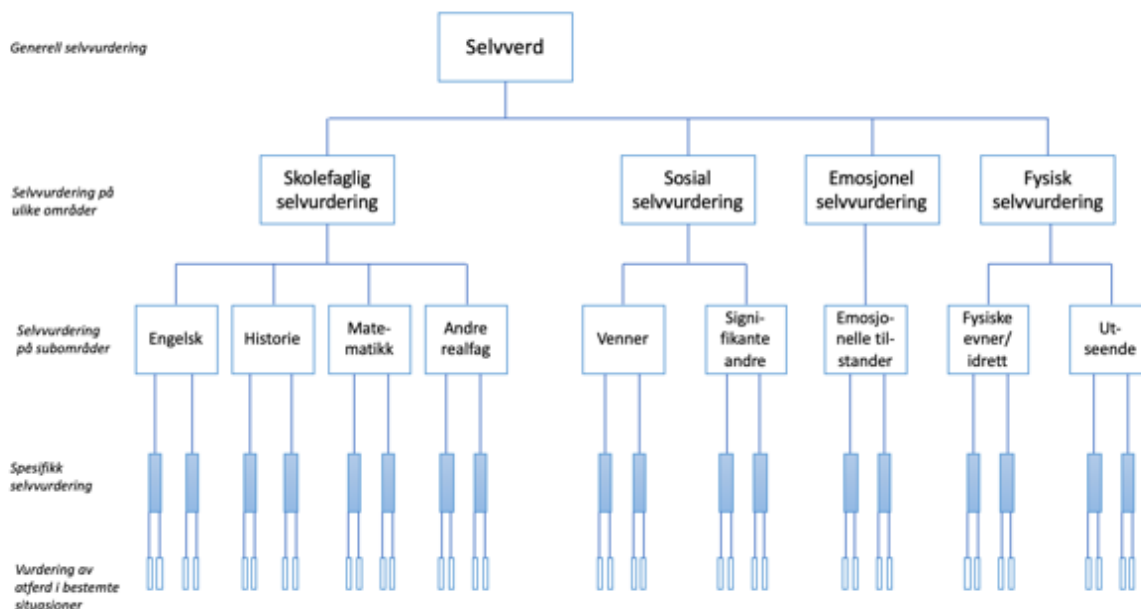
Sosialt press og skolepress er to forskjellige typer press som ungdommer kan oppleve i ungdomsskolen. Mens sosialt press handler om å passe inn i en sosial gruppe og å bli akseptert av jevnaldrende, handler skolepress om forventningene og kravene som blir satt til elever for å lykkes akademisk. Det sosiale presset kan manifestere seg på mange forskjellige måter, som å kle seg på en spesiell måte, ha bestemte interesser eller delta i bestemte aktiviteter for å passe inn i en sosial gruppe. Skolepress relateres derimot til elevenes akademiske prestasjoner, som forventninger om karakterer, mengde skolearbeid og testing.

Skolepress kan påvirke elevens helse og velvære på mange måter. Presset for å gjøre det bra på skolen kan føre til søvnangel, angst, depresjon og andre psykiske helseproblemer. Det kan også påvirke fysiske helseproblemer som hodepine, muskelsmerter, og fordøyelsesproblemer. For å motvirke negative påvirkninger fra

skolepress, kan skolene og lærerne jobbe for å skape et miljø som fokuserer på læring og utvikling, ikke bare på resultater og karakterer. Arbeid som legges ned for å minske opplevelsen av stress kan bidra til at elevene vurderer seg som mer kompetente.

### 2.3.4 Selvvurdering av kompetanse

Begrepet selvvurdering kan defineres som en persons oppfatninger om seg selv når det kommer til blant annet fysiske, kognitive og sosiale egenskaper (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Selvvurdering skjer på mange ulike områder, og for elever i grunnskolen kan områdene for eksempel være skolefaglig, sosialt, emosjonelt og fysisk. Selvvurdering på de forskjellige områdene kan være uavhengig av, og veldig forskjellig fra, hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det er ikke nødvendigvis slik at en vurderer seg selv til å ha god kompetanse på alle de forskjellige områdene. I tillegg kan en ha forskjellige selvvurderinger innenfor hvert av områdene. Dette har Shavelson, Hubner og Stantis (1976) utviklet en multidimensjonal modell for (Figur 1). Modellen viser at hver av vurderingsområdene består av flere dimensjoner. Negative opplevelser og dårlig selvvurdering innenfor temaet brøk i matematikk, vil ikke nødvendigvis bety at eleven også har dårlig selvvurdering i selve matematikkfaget.



Figur 1. Dimensjoner av selvvurdering (Shavelson, Hubner & Stantis 1976)

Kompetansebegrepet er komplekst, og omhandler mer enn bare kunnskap på et gitt område. Det finnes flere akademikere og organisasjoner som har definert begrepet, og felles for disse definisjonene er at kompetanse omhandler evnen til å benytte kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier til å samhandle med andre (NOU, 2018).

Bong og Skaalvik (2003) har sett på begrepene Self-Concept og Self-Efficacy. Begrepene oversettes fortrinnsvis til selvpoppfatning og mestringstro, og er av betydning for selvvurdering av kompetanse. Selvpoppfatning defineres til en persons helhetlige syn på seg selv, altså helheten av tanker og følelser omkring seg selv som objekt (Bong & Skaalvik 2003; Rosenberg 1979). Selvpoppfatning dannes gjennom erfaringer med omverdenen, og blir særlig påvirket av forsterkede miljøer og signifikante andre. Selvpoppfatning kan identifiseres gjennom fem sentrale påvirkninger.



Selvoppfatning kan identifiseres på flere måter, og Bong og Skaalvik (2003) presenterer fem sentrale påvirkninger for selvoppfatning. Den første påvirkningen er referanserammene et individ har. Ut ifra referanserammer bedømmes egne egenskaper og prestasjoner, og referanserammene defineres av sammenligning med andre individer. Den andre påvirkningen tar utgangspunkt i faktorer individer velger å tillegge sine suksesser og fiaskoer (Bong & Skaalvik 2003). Det vil si at det et individ ser på som en årsak til tidligere suksesser eller fiaskoer, vil være med på å påvirke selvoppfatningen i fremtidige og liknende hendelser. Et eksempel på dette kan være å skåre mål på fotballkamp. Individet vil ha med seg suksessen fra tidligere, som gir tro på at individet kan klare å skåre mål igjen neste gang. Deretter kan selvoppfatning påvirkes av hvordan et individ opplever at andre individer ser dem (Bong & Skaalvik 2003). Dette trenger ikke være den faktiske oppfatningen andre har av et individ, men individets egne opplevelse av andres oppfatning. Den fjerde påvirkningen omhandler tidligere erfaringer et individ har rundt sine evner (Bong & Skaalvik 2003). Tidligere mestringserfaringer er med på å forme selvoppfatningen i form av at individet har tro på om den kan mestre en oppgave eller ikke. Til slutt hevdes det at hvilke egenskaper et individ opplever som betydningsfulle er av betydning for selvoppfatning. Dersom et individ vurderer sport som en viktig egenskap, er dette også viktig for individets selvoppfatning.

Mestringstro er også et komponent i selvvurdering. Selvvurdering representerer et individs generelle oppfatning av hvordan de fungerer og hvilke forventninger de har til å mestre gitte oppgaver. Mestringstro handler ikke bare om evaluering av egenskaper, men også om hvor sterk tro en person har på at han eller hun faktisk kan klare en spesifikk oppgave under gitte omstendigheter (Bong & Skaalvik 2003). I likhet med selvoppfatning er også mestringstro formet av individets tidligere erfaringer med en oppgave. Dersom individet har klart å gjennomføre en oppgave tidligere vil personen med stor sannsynlighet ha tro på å kunne mestre det også denne gangen (Bong & Skaalvik 2003). En annen komponent i mestringstro er å se hvordan andre presterer. Individet sammenligner seg med jevnaldrende, og vurderer derav om det er mulig for seg selv å gjennomføre en liknende oppgave. En viktig del av mestringstro er også tilbakemelding fra signifikante andre, og verbal overtalelse har vist seg å ha god effekt dersom individene har en god relasjon til hverandre (Bong & Skaalvik 2003). I tillegg til dette påvirkes mestringstro av fysiske reaksjoner slik som høyere puls svetting, smerter og humørsvingninger.

Selvvurdering av kompetanse er et begrep som ikke har noen dirkete forklaring, men ser vi på Shavelson et al. (1976) sin modell, og tar utgangspunkt i begrepene selvoppfatning og mestringstro, kan en tenke seg at selvvurdering av kompetanse omhandler både skolefaglig selvvurdering, sosial selvvurdering, emosjonell selvvurdering og fysisk selvvurdering. Selvvurdering av kompetanse kan sees som individets tro, viten og evaluering av sin generelle kompetanse, og den generelle følelsen av å mestre og å være kompetent. Det handler om individets tidligere erfaringer, støtte fra signifikante andre, sammenligning med jevnaldrende og referanserammer. Selvvurdering av kompetanse er dermed en kompleks vurdering, som formes over tid og i samhandling med andre individer og miljøet rundt individet. Selvvurdering av kompetanse er også knyttet til motivasjon, og spesielt indre motivasjon, ettersom individets oppfatning av egen kompetanse og mestringstro kan påvirke motivasjon for å lære og utføre oppgaver (Ryan & Deci, 2000a).

### 2.3.5 Motivasjonsteori og indre motivasjon

Motivasjonsteoretikere anser motivasjon som en situasjonsbetinget tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, forventninger og selvvurdering (Skaalvik & Skaalvik,

2018). Motivasjon gir individer mulighet til å prestere på et høyere nivå, og overvinne barrierer (Tohidi & Jabbari, 2011). Skaalvik og Skaalviks (2015) definisjon av motivasjon bygger på at motivasjon er drivkraften som får mennesket til å gjennomføre en handling eller oppgave. Drivkraften beskrives som bensin i motoren, og er avgjørende for intensivitet og utholdenhet. Mennesket har behov for motivasjon for å gjennomføre oppgaver og aktiviteter, og motivasjon fører til at mennesker opplever produktivitet (Deci & Ryan, 2002). I skolesammenheng har motivasjon vist seg å ha flere innvirkninger på hvordan elever lærer, og ikke minst hvordan de forholder seg til skolefagene. Motivasjon kan lede til spesifikke mål, øke innsats og energi, øke igangsetting og utholdenhet i aktiviteter, forbedre kognitiv prosessering og føre til bedre ytelse (Tohidi & Jabbari, 2011).

Pedagogisk litteratur skiller ofte mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon refererer til den personlige drivkraften eller interessen som driver en person til å utføre en aktivitet eller oppgave, uavhengig av ytre belønninger eller konsekvenser (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det betyr at personen er motivert av sin egen interesse, nysgjerrighet, glede eller personlige tilfredsstillende som følge av å utføre aktiviteten eller oppgaven. Indre motivasjon kan også være knyttet til personlige mål, verdier eller overbevisninger som en person har, og som gir meningsfylt og tilfredsstillende mening til aktiviteten eller oppgaven. Ytre motivasjon skiller seg fra indre motivasjon ved at individet ikke gjennomfører aktiviteten eller oppgaven på grunn av interesse eller glede for selve aktiviteten. Drivkraften for ytre motivasjon kan være pliktfølelse ovenfor foreldre, press eller følelsen av at en er tvunget til å gjennomføre aktiviteten. I tillegg kan det være et ønske om å gjennomføre en aktivitet fordi individet ser verdien av aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det kan for eksempel være husvask, noe som er nødvendig men ikke lystbetont å gjøre.

Indre motivasjon kan være en viktig faktor for å oppnå suksess i skole og skolearbeid for ungdomsskoleelever. Når en elev er indre motivert, betyr det at de er drevet av sin egen interesse, nysgjerrighet og ønske om å lære og forbedre seg, i stedet for å kun fokusere på ytre belønninger som karakterer eller ros fra lærere og foreldre. Indre motivasjon kan hjelpe elevene med å holde fokus og engasjement i læringen, selv når de møter utfordringer eller motgang. Det kan også bidra til å utvikle en dypere forståelse og glede av emner og fag, og øke deres selvtillit og selvstendighet i læringen.

For å styrke indre motivasjon i skole og skolearbeid, kan det være nyttig å hjelpe elevene med å identifisere sine egne interesser, styrker og mål, og gi dem valg og autonomi i sin egen læring. Lærere og foreldre kan også oppmuntre til en vekstorientert tankesett, der feil og utfordringer blir sett på som muligheter for læring og utvikling, i stedet for nederlag. Dette kan bidra til å fremme en indre motivert holdning som gir elevene en sterkere forbindelse til skolen og læringen, og som kan føre til langsiktig suksess og tilfredshet i livet.

Indre motivasjon er i stor grad et resultat av læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). For at indre motivasjon skal oppstå må det tilrettelegges for at eleven får dekket behov for kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse. Kompetansebehovet tar utgangspunkt i elevens forventning om å mestre og lykkes i fag, og elevens faglige selvvurdering. Følelsen av tilhørighet beskrives av gode sosiale relasjoner, følelsen av tillit, trygghet, respekt og følelsen av å være medregnet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Selvbestemmelsen innebærer at eleven må kjenne på selvstendighet, og føle at det den gjør er frivillig, eller at en har et valg.

Signifikante andre, som lærere, foreldre, venner og mentorer, kan spille en viktig rolle i å øke indre motivasjon hos ungdomsskoleelever (Ryan & Deci, 2000b; Reeve, 2009).

Dette skyldes at disse personene har en unik evne til å påvirke elevenes holdninger, verdier og interesser, og kan hjelpe dem med å utvikle en dypere forståelse og glede av læringen.

Når signifikante andre viser interesse og engasjement i elevenes liv og læring, kan det bidra til å styrke deres følelse av tilhørighet og betydning. Dette kan igjen øke deres indre motivasjon for å lære og utforske nye emner og ideer (Black & Deci, 2000; Reeve, 2009). Signifikante andre kan også hjelpe elevene med å identifisere sine egne interesser, styrker og mål, og gi dem valg og autonomi i sin egen læring. Dette kan bidra til å øke deres følelse av kontroll og engasjement i læringen, og gi dem en sterkere forbindelse til skolen og læringen (Reeve, 2009). Videre kan signifikante andre bidra til å fremme en vekstorientert tilnærming til læring, der feil og utfordringer blir sett på som muligheter for læring og utvikling, i stedet for nederlag (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Black & Deci, 2000). Dette kan bidra til å øke elevenes utholdenhet og motstandskraft, og gi dem motivasjon til å fortsette å lære og utvikle seg. Signifikante andre kan også være en kilde til inspirasjon og støtte når elevene møter utfordringer eller motgang, og kan hjelpe dem med å opprettholde sin indre motivasjon og entusiasme for læringen.

### 2.3.6 Kjønnsforskjeller

Gjennom årene er det tatt for gitt at jenter og gutter er forskjellige. Det gjelder ikke bare det biologiske, men også det sosiale, kulturelle og interesser. Denne oppfattelsen finner man fremdeles, og jenter tildeles ofte egenskaper som omsorg, innlevelse og følsomhet (Bø, 2018). Gutter tildeles derimot ofte egenskaper uavhengighet, aggresjon og selvtillit. De karakteristiske egenskapene er allerede tildelt før barnet er født, og et lands kultur er med på å påvirke kjønnsstereotyper (Bø, 2018). Med kjønnsstereotypene følger forventninger om hvordan jenter og gutter bør være, og tradisjonene for stereotypene gjør det vanskelig å endre holdningene som legges til grunn for oppdragelsen av barnet.

Jenter er mer sårbare, bekymret og mindre selvsikre i problemløsning enn gutter. Jenter er også mer sensitive og følsomme enn gutter, de har en tendens til å rødme lettere enn gutter, og de har lettere for å gråte (Bø, 2018). Jenter har lavere selvtillit, og er mer redd for å ta ordet i klassen. Jenter har vist seg å vurdere seg selv som mindre kompetente, selv om det i de fleste tilfeller er liten forskjell mellom jenter og gutters evner (Phillips & Zimmerman, 1990). I tillegg er jenter mer utsatt for hodepine, muskelsmerter og søvnproblemer. Jenter bruker mer medisiner enn gutter, og benytter seg oftere av hjelpeapparater. Negativt selvbilde og spiseforstyrrelser oppstår oftere hos jenter, men jenter er også bedre til å håndtere stress, sykdom og andre vansker enn det gutter er. Gutter er mer utsatt for alkoholmisbruk, mer ensomme enn jenter, og takler arbeidsledighet dårligere enn jenter (Bø, 2018). Gutter har mer atferdsforstyrrelser, disiplinproblemer, lærevansker og talevansker enn jenter. Også innen sosiale nettverk finnes det kjønnsforskjeller. Jenter er mer orientert rundt familie, slekt, venner og naboer enn gutter er. Jenter har flere primærrelasjoner enn gutter, og er den delen av befolkningen som holder familien samlet (Bø, 2018).

## 2.4 Sti-modell, forskningsspørsmål og hypoteser

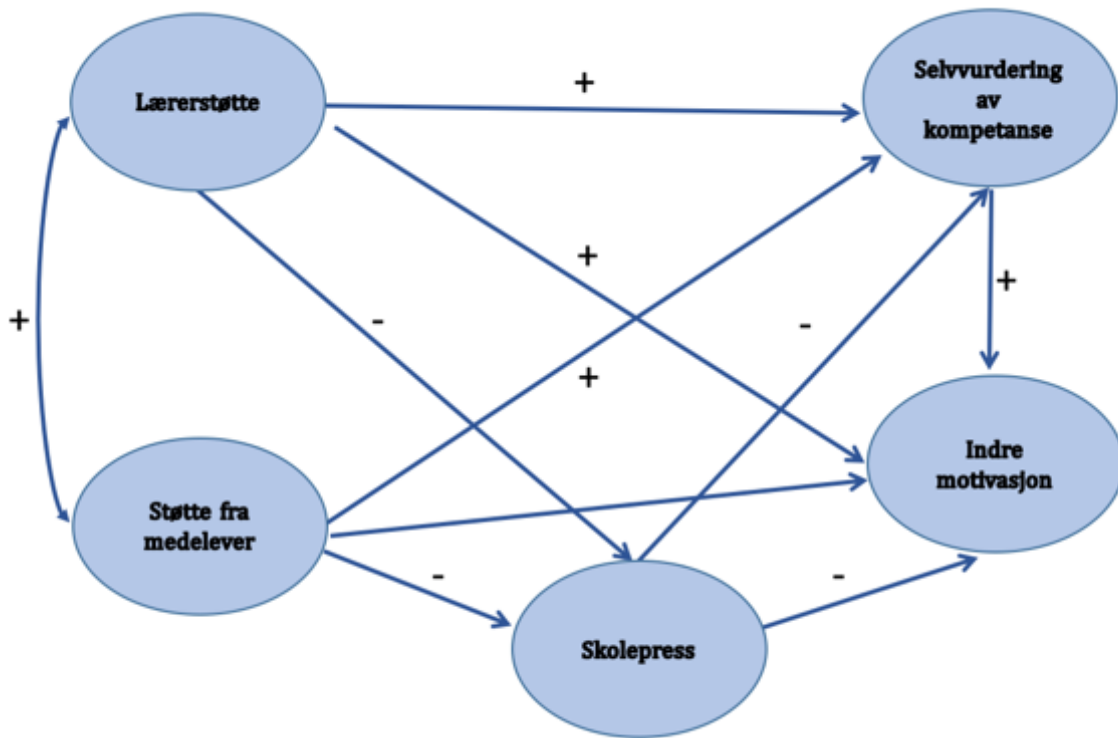
Med bakgrunn i teorikapittelet og hvordan de ulike variablene hypotetisk kan påvirke hverandre vil jeg nå presentere forskningsspørsmål, hypoteser og sti-modellen for oppgavens undersøkelser. Det er teoretisk grunnlag for å undersøke om det er signifikante forskjeller med tanke på nivå på variablene mellom gutter og jenter. Med andre ord om det er kjønnsforskjeller på for eksempel opplevd lærerstøtte, selvvurdering av kompetanse osv. Det første forskningsspørsmålet som skal undersøkes er dermed:

- a. Er det kjønnsforskjeller med hensyn til lærerstøtte, støtte fra medelever, skolepress, selvvurdering av kompetanse og indre motivasjon?

Med bakgrunn i empiri er det teoretisk grunnlag for å undersøke om lærerstøtte og støtte fra medelever gjensidig kan påvirke hverandre, og om lærerstøtte og støtte fra medelever kan ha effekter mot skolepress, selvvurdering av kompetanse og indre motivasjon. Det er også grunnlag for å si at lærerstøtte og støtte fra medelever både kan ha direkte og indirekte effekter på skolepress, selvvurdering av kompetanse og indre motivasjon. Disse undersøkelsene gjennomføres ved sti-analyse, men i forkant av sti-analysen er det ønskelig å undersøke om empirien faktisk danner grunnlag for å analysere variablene med sti-analyse. Dette gjøres ved en eksplorerende korrelasjonsanalyse, hvor alle variablene i utvalget inngår.

Ved tilfredsstillende utfall i korrelasjonsanalysen, vil sti-analysen kjøres. Modellen det er tatt utgangspunkt i (figur 2) er bygd opp med bakgrunn i empiri. Variablene for sosial støtte befinner seg til venstre i modellen som eksogene variabler. «Skolepress», «Selvvurdering av kompetanse» og «Indre motivasjon» plasseres til høyre i modellen som endogene variabler. Med utgangspunkt i sti-modellen er det aktuelt å undersøkes følgende forskningsspørsmål og hypoteser:

- b. H<sub>1</sub>: Lærerstøtte påvirker støtte fra medelever positivt, skolepress negativt, selvvurdering av kompetanse positivt, indre motivasjon positivt og indre motivasjon positivt indirekte gjennom selvvurdering av kompetanse og skolepress.
- c. H<sub>2</sub>: Støtte fra medelever påvirker lærerstøtte positivt, skolepress negativt, selvvurdering av kompetanse positivt, indre motivasjon positivt og indre motivasjon positivt indirekte gjennom selvvurdering av kompetanse.
- d. H<sub>3</sub>: Skolepress påvirker selvvurdering av kompetanse negativt, indre motivasjon negativt og indre motivasjon negativt indirekte gjennom selvvurdering av kompetanse.
- e. H<sub>4</sub>: Selvvurdering av kompetanse påvirker indre motivasjon positivt.



Figur 2. Utgangspunkt for forskningen, sti-modell.

Til slutt kjøres det en gruppert sti-analyse, hvor det skal undersøkes om det er forskjell i styrken på effektene basert på kjønn. Denne analysen undersøker om det kan være forskjell på betydningen av variablene. Med andre ord om det finnes kjønnsforskjeller med tanke på hvordan lærerstøtte og elevstøtte påvirker skolepress, selvvurdering av kompetanse og indre motivasjon.

## 3. Forskningsmetode

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for forskningens design og metodiske valg foretatt i forskningsprosessen. Deretter vil undersøkelsen måleinstrument vurderes. Videre belyses oppgavens kvalitet, med fokus på reliabilitet og validitet. Dette etterfølges av presentasjon av de foretatte analysene. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg presentere etiske refleksjoner rundt min rolle som forsker i dette forskningsprosjektet.

### 3.1 Design

Prosjektets problemstilling, mål, hensikt og omfang er med på å avgjøre oppgavens metodiske valg (Ringdal, 2018). Det vil være mulig å benytte både kvalitativt og kvantitativt design når betydningen av sosial støtte og press skal undersøkes. Målet med dette prosjektet er å finne sammenhenger mellom lærerstøtte, elevstøtte og press, og hvordan disse variablene kan påvirke selvutvikling av kompetanse og indre motivasjon. I tillegg skal kjønnsmessige forskjeller undersøkes. For å få et bredt og representativt bilde av fenomenene er det naturlig å velge et kvantitativt forskningsdesign. Prosjektet tar utgangspunkt i allerede foreliggende datamateriale fra det pågående longitudinale forskningsprosjektet «Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen». På bakgrunn av masteroppgavens omfang baserer det utvalgte materialet seg på et tverrsnittsdesign. Det vil si at elevene studeres på et gitt tidspunkt i skolegangen. Det kan argumenteres for at tverrsnittsdesign er fornuftig ettersom forskningen kan danne et øyeblikksbilde som danner grunnlag for videre forskning på feltet.

Metoden gir et godt utgangspunkt for å visualisere og analysere komplekse modeller som lar seg teste. På denne måten kan man undersøke sammenhenger mellom variablene og kvantifisere komplekse fenomener. Datamaterialet gir et godt utgangspunkt for statistiske analyser med intensjon om å finne sammenhenger mellom de aktuelle variablene, og metoden åpner i utgangspunktet opp for å kunne generalisere funn til populasjonen. Underveis i forskningen har jeg hatt som mål å møte alle funn med nysgjerrighet, og utfordre forforståelsen min for å gjøre forskningen mest mulig objektiv.

### 3.2 Utvalg

Prosjektet baserer seg på et bekvemmelighetsutvalg hvor avgjørende faktorer er hvilke skoler som stilte seg positive til å delta, og spørsmål om foresatte godtar at eleven deltar i undersøkelsen. Grunnlaget for oppgaven er 1215 elever på 8. trinn i Trondheim kommune. Totalt er det 12 ungdomsskoler som har deltatt i undersøkelsen og tilsammen har prosjektet en svarprosent på 75% (74,8). Av respondentene er 632 gutter, og 562 jenter. Dette gir en prosentvis fordeling på 52% gutter og 48% jenter. Sett i et representativitetsperspektiv var det høsten 2022 62 897 elever i Norge som gikk på 8. trinn ved offentlige skoler (Statistisk sentralbyrå, 2022). Utvalget i denne undersøkelsen dekker dermed i underkant av 2% av populasjonen. Det rapporteres om at det i Norge fødes flere gutter enn jenter, prosentvis fordeling av kjønn kan derfor sees å være representativ.

### 3.3 Datainnsamling

Datainnsamlingen foregikk på elevenes skoler med hjelp av et nettbasert skjema. Det var de ansatte ved skolen som sto ansvarlig for gjennomføringen, med veiledning fra prosjektets forskere ved NTNU. Skjemaene ble i etterkant behandlet av ansatte ved NTNU som er tilknyttet prosjektet. Ettersom elevene skal følges i flere år, er ikke undersøkelsene anonyme. Likevel blir elevenes navn erstattet med en unik kode når dataene behandles.

Når det opprettes en SPSS fil for å kunne analysere dataen vil det dermed ikke være mulig å finne tilbake til hvem som har besvart undersøkelsen. Elevene er også forsikret om at ingen andre enn personer ved NTNU som er tilknyttet prosjektet vil ha tilgang til navnene deres.

### 3.4 Vitenskapsteoretiske refleksjoner

Kvantitativ forskning bygger på ideen om at stabiliteten i sosiale fenomener danner grunnlag for at målinger og kvantitative beskrivelser vil være meningsfulle (Ringdal, 2018). Studiens formål peker mot et kritisk-realistisk forskningsperspektiv, som tar utgangspunkt i at fenomener eksisterer selv om mennesket ikke har kjennskap til dem (Jakobsen, 2021; Kleven & Hjordemaal, 2018). Kritisk-realistisk forskningsperspektiv legger et ontologisk realistisk syn til grunn, der virkeligheten eksisterer uavhengig av vår oppfatninger, teorier eller konstruksjoner (Kleven & Hjordemaal, 2018). I tillegg legges det til grunn et epistemologisk relativistisk syn som innebærer at det er vanskelig å få noen objektiv eller nøytral kunnskap om verden vi lever i, ettersom vår kunnskap alltid avhenger av utgangspunktet eller forforståelsen vi har. Det er altså mye mer til verden enn det vi kan tilegne oss kunnskap om (Jakobsen, 2021).

Det er i stor grad usikkerhet knyttet til målingene og tolkningene i denne oppgaven, men det trekkes ikke tvil om at det som observeres er realistiske fenomen. Min rolle som forsker vil kunne være med på å påvirke hvordan målingene presenteres (Jakobsen, 2021), men jeg vil forsøke å gjøre avstanden mellom målingene og virkeligheten så liten som mulig. På den måten håper jeg framstillingen av funn blir så lik virkeligheten som det lar seg gjøre.

### 3.5 Måleinstrument

Samfunnsvitenskapen baserer seg på systematisk forskning som bidrar til å bygge broer mellom teori og virkelighet. Kvantitative undersøkelser i samfunnsvitenskapen innebærer å tallfeste for å forstå sosiale fenomener (Kleven & Hjordemaal, 2018; Thagaard, 2018; Ringdal, 2018). Sosiale fenomener er ofte vanskelige målbare fenomener. Dermed blir det stort behov for å operasjonalisere begrepet gjennom både måleinstrument og teori (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Den aktuelle spørreundersøkelsen kartlegger noen bakgrunnsvariabler som blant annet kjønn, og videre forhold som lærerstøtte, støtte fra medelever, skolepress, selvvurdering av kompetanse og indre motivasjon. Bakgrunnsvariabelen kjønn vil bli benyttet for å sammenligne gutter og jenters opplevelse av de aktuelle variablene. Variablene er målt ved likertskala hvor svaralternativene er presentert i partall. I det følgende gjennomgås bakgrunn og begrunnelse for variablene. Alle variabler er målt på skala fra 1= svært usant, til 6= svært sant, bortsett fra variabelen «Skolepress» som er målt på skala fra 1= ikke noe press, til 6= stort press.

#### 3.5.1 Lærerstøtte

Emosjonell lærerstøtte måles av «Lærerne mine bryr seg om meg», «Lærerne mine setter pris på meg» og «Jeg kan stole på lærerne mine». Instrumentell lærerstøtte måles av «Lærerne mine forsøker å svare på de faglige spørsmålene mine», «Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner» og «Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår». I litteraturen diskutere det om begrepet støtte fra lærer kan defineres som et flerdimensjonalt begrep. Federici og Skaalvik (2014) legger fram skillet mellom instrumentell og emosjonell lærerstøtte. De påpeker at selv om begrepene teoretisk kan skilles fra hverandre, opplever elevene at praktisk hjelp i skolerelaterte situasjoner er et

tegn på at læreren bryr seg (Federici & Skaalvik, 2014). Dette har sammenheng med at begrepene korrelerer sterkt. Det er vanskelig å måle lærerstøtte som to selvstendige fenomen. Faktoranalysen viser at de to fenomenene kommer ut som en dimensjon, dermed har jeg valgt å slå sammen emosjonell og instrumentell lærerstøtte til en variabel som henvises til som lærerstøtte. Variabelen bygger på item fra instrumentet Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS) (Malecki & Demary, 2002). Variabelen er ment å fange opp elevenes opplevelse av læreren som oppmuntrende og støttende, i tillegg til opplevelsen av en hjelpsom lærer i skolerelaterte situasjoner.

### 3.5.2 Støtte fra medelever

Variabelen støtte fra medelever er ment å måle informantens opplevelse av sosial støtte fra medelever, og består av påstandene: «Jeg har medelever i klassen som jeg kan stole på», «Jeg har medelever i klassen som bryr seg om meg» og «Jeg har medelever i klassen som aksepterer meg slik jeg er». Item i denne variabelen bygger også på CASSS.

### 3.5.3 Selvvurdering av kompetanse

Selvvurdering av kompetanse består av påstandene: «Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen», «Jeg gjør det bra på en rekke områder» og «Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det». Variabelen er ment å måle elevenes oppfattelse av egen skolefaglige kompetanse. Variabelen er basert på Tafarodi og Swann (1995), PISA-undersøkelsen og delvis egenlaget og tilpasset formålet med undersøkelsen.

### 3.5.4 Indre motivasjon

Variabelen indre motivasjon bygger på Deci et al. (1994), og variabelen er testet ut i flere forskningsprosjekter. Dette styrker variabelens validitet. Indre motivasjon måles med påstandene: «Jeg liker å holde på med skolearbeid», «Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene» og «Fagene vi har på skolen interesserer meg». Variabelen er ment å måle elevens indre motivasjon i forhold til skolefag og skolerelatert arbeid.

### 3.5.5 Skolepress

Variabelen skolepress innledes med følgende setning «Tenk på de siste to ukene, og velg det tallet som best angir i hvilken grad du har opplevd press knyttet til...», og måles med påstandene: «...at du har stilt store krav til deg selv angående resultater i skolen», «...at du har gruet deg til presentasjoner», «...arbeidsmengden på skolen», «...mengden med hjemmeleker», «...antall prøver på skolen», «...at fagene på skolen er for vanskelige» og til slutt et åpent spørsmål «Annet:». Variabelen er laget til denne undersøkelsen, og har som formål å måle elevens opplevde press i forhold til skolerelaterte situasjoner og hjemmearbeid.

## 3.6 Kvalitet

Kvalitet i forskningen er et sentralt aspekt, og handler om å sikre at slutningene som trekkes i en forskningsstudie er relevante, og at slutningene bærer preg av validitet og reliabilitet. Vurderingene som gjøres gjennom forskningsprosjektet er avgjørende for oppgaven.

Reliabilitet handler om konsistens og pålitelighet av måleinstrumentet. Det innebærer å sikre at målingene er stabile og at de gir konsistente estimater. Reliabiliteten er avgjørende for å kunne stole på resultatene og trekke konklusjoner. En vanlig metode for å vurdere reliabilitet er å beregne Chronbachs alfa. Vanligvis settes 0.7 som Chronbachs



nedre grenseverdi, og 0.95 som øvre. Alle verdier som faller mellom grenseverdiene er å regne som tilfredsstillende intern konsistens for en variabel (Eikemo og Clausen, 2012). I denne oppgaven oppgis reliabilitetskoeffisientene for variablene å ligg mellom 0.779 og 0.926, noe som indikerer en tilfredsstillende reliabilitet.

I følge Cook og Campbell (i Kleven, 2008) knyttes ikke validitet til måleinstrumentet, men til de slutningene man trekker på grunnlag av forskningen. De skiller mellom validitet som et fenomen, og det å validere (Cook & Campbell i Kleven, 2008). Validitet som fenomen refererer til hvor gitt målingene måler det de er ment å måle. Prosessen med å validere omhandler forskerens undersøkelser av om en måling måler det den er ment til å måle. For å vurdere prosjektets validitet er det tatt utgangspunkt i Cook og Campbells skille mellom begrepsvaliditet, statistisk validitet, indre validitet og ytre validitet (Kleven, 2008).

Begrepsvaliditet omfatter gyldigheten av å måle de operasjonaliserte begrepene som studeres. Begrepsvaliditet er viktig for å kunne konkludere med at variabelen måler det de er ment å måle. Spesielt i samfunnsvitenskapelig forskning er begrepsvaliditet viktig, med tanke på at begrepene som måles ofte er abstrakte og ikke observerbare (Kleven, 2008). I første omgang vil teori og operasjonalisering av begrepene gi et innblikk i begrepsvaliditeten. Videre kan korrelasjonsanalyse og faktoranalyse benyttes for å vurdere om indikatorene er tilfredsstillende. I denne oppgaven ble det kjørt en konfirmerende faktoranalyse med antall items satt til 5. Denne vurderingen er gjort med grunnlag i teori, hvor jeg forventer at lærerstøtte skal komme ut som en faktor. Dette er med på å styrke oppgavens begrepsvaliditet. I tillegg styrkes begrepsvaliditeten av at variabelenes utsagn bygger på teori og tidligere forskning, og at noen av begrepene er utprøvd og anerkjent i tidligere forskning (Kleven, 2008).

Den indre validiteten refererer til gyldigheten av de kausale slutningene i den aktuelle studien. Det er viktig at de påståtte årsak-virkning-relasjonene mellom variablene er gyldig, og uten innblanding av alternative forklaringer. Denne informasjonen er ikke mulig å få ut ifra en observert korrelasjonskoeffisienter, men den indre validiteten kan styrkes ved å se på logiske sammenhenger og utelukke tolkninger som er lite sannsynlige (Kleven, 2008). Oppgavens design er avgjørende for den indre validiteten. Basert på tidligere forskning teori er det grunnlag for å si at lærerstøtte og trygge rammer kan ha påvirkning på elevstøtte, selvvurdering av kompetanse og indre motivasjon. Det er også grunn for å anta at elevstøtte kan påvirke selvvurdering av kompetanse, indre motivasjon og opplevd skolepress. I tillegg er det grunnlag for å undersøke om skolepress har direkte påvirkning av både selvvurdering av kompetanse og indre motivasjon.

Statistisk validitet knyttes til sammenhengene som er funnet i utvalget, og slutningene som tas. Dette kan være forskjeller mellom kjønn, sammenhenger mellom variabler, eller hvordan variabler påvirker hverandre. Signifikanstesting er en anerkjent måte å undersøke statistisk validitet på, og benyttes for å vurdere om observasjoner funn er ekte eller skyldes tilfeldighetet (Kleven, 2008). I denne oppgaven er t-test, teoretisk begrunnet sti-modell og RMSEA benyttet for å sikte statistisk validitet.

Ytre validitet omhandler generaliserbarhet og overførbarhet av forskningsfunnene til populasjonen. Generalisering forutsetter et sannsynlighetsutvalg, noe man sjeldent har tilgang på i pedagogisk forskning. I dette tilfellet er utvalget et bekvemmelighetsutvalg. I tillegg har størrelsen på utvalget, personene i utvalget, konteksten og tidsperspektiv for datainnsamling mye å si for generaliseringen (Kleven, 2008). I den aktuelle undersøkelsen er det 8. trinn elever i Trondheim Kommune som har deltatt. Trondheim kommune har et bredt mangfold av elever, og det kan derfor argumenteres for at mange grupper i

samfunnet er representert. Utvalget møter også forventningene om fordeling av kjønn. Skolene i utvalget er alle byskoler, og bygdeskoler er ikke representert i utvalget. Derfor må det tas høyde for at det finnes tendenser på landbasis det ikke er mulig å fange opp i denne studien, og at resultatene ikke nødvendigvis kan generaliseres til populasjonen.

I tillegg er det viktig å bemerke seg at det gjeldende studiet er et tverrsnittsdesign. En begrensning med tverrsnittsdesign er blant annet å etablere årsakssammenhenger og se sammenhenger over tid. Teoretiske valg og tidligere forskning er likevel med på å styrke opp studiets kausalitet.

### 3.6.1 Mulige målefeil

Når det kommer til mulige målefeil skiller Ringdal (2018) mellom tilfeldige og systematiske målefeil. Tilfeldige målefeil kan for eksempel være personer som misforstår spørsmål, og som dermed fører til variasjon i måleresultatene. Likevel vil ikke tilfeldige målefeil påvirke resultatene i stor grad ettersom tilfeldige målefeil ofte jevnes ut materialet. Systematiske målefeil kan derimot ha stor innvirkning på datamaterialet. Disse målefeilene kan for eksempel skyldes utvalgsfeil eller dekningsfeil. I en longitudinell studie kan det skyldes elever som flytter fra eller til kommunen i løpet av datainnsamlingen, og dermed enten forsvinner fra studien eller kommer inn midtveis i en studie. Dekningsfeil forekommer dersom ikke utvalget har de egenskapene som skal til for å dekke populasjonen. I denne oppgaven har jeg ikke mulighet til å undersøke om utvalget svarer ulikt enn populasjonen, men gjennom representativitetsanalysen ser vi at utvalget kan tilsvare populasjonen.

Innsamling av data basert på selvrappotering i spørreskjema vil alltid kunne være problematisk. I dette tilfellet sitter elevene i klasserommet når de svarer på spørreundersøkelsen, og det kan tenkes at de klarer å se hva klassekameratene svarer, for så å svare det samme. Ringdal (2018) omtaler også «enighetssyndromet» som handler om at respondenter på spørreundersøkelser svarer i retning av det som er sosialt ønskelig. Dette er en type målefeil som kan svekke forskningen validitet (Ringdal, 2018).

De fleste målingene i undersøkelsen er foretatt i partallskala. Det vil si at respondenten på undersøkelsen må ta et standpunkt til variabelen. Det er ikke mulig å foreta et nøytralt svar. På denne måten sikrer man seg at ikke respondenten raser gjennom undersøkelsen ved å ta en enkel løsning å svare nøytralt. På en annen side mister respondenten muligheten til å svare nøytralt dersom den faktisk har en nøytral posisjon til påstanden.

En systematisk målefeil som kan forekomme er dårlige formulerte påstander og spørsmål i undersøkelsen. Det er også mulig at forskerens forventninger til materialet og hypoteser forskeren inngår prosjektet med påvirker utviklingen av påstander og spørsmål. I dette tilfellet har ikke jeg hatt noen rådighet over spørsmål i undersøkelser, men har inntrykk av at det ikke er mange spørsmål som systematisk kan misforstås, og heller ingen ledende spørsmål som bærer preg av forskernes forventninger. Jeg har inntrykk av, og tiltro til at, forskerne i denne sammenhengen har foretatt nøye vurderinger i utforming av undersøkelsen, som ikke vil føre med seg systematiske målefeil.

## 3.7 Analyser

For å svare på problemstillingen er det benyttet en rekke analyser i programmene SPSS versjon 28, og SPSS AMOS versjon 27. Variablene som benyttes i analysene er målt som sammensatte mål, og jeg benytter variablene både som målte variabler for å se på korrelasjoner, og som latente variabler for å se på sammenhenger mellom variablene i sti-modellen. En forutsetning for analysene er at fordelingene på variablene i utvalget ikke er

skjevfordelt (tallverdi 1) og på intervall- eller rasionivå (Ringdal, 2018). Dette er gjeldende for alle variablene i utvalget. Kvalitetssikring av sammensatte mål er gjennomført gjennom faktoranalyse, og ved å se på Chronbachs Alfa. Det er også gjennomført konfirmerende faktoranalyse med oblimin rotasjon (maximum likelihood) og fixed numbers til 5. Gjennom å få ut deskriptiv statistikk i SPSS kan en allerede trekke noen slutninger fra utvalget. Her blir det sett på sentralmål, spredningsmål og datafordeling i utvalget. Bivariat korrelasjonsanalyse er benyttet for å se samvariasjon mellom variablene (Kleven og Hjordemaal, 2018). Det er benyttet t-test og gruppert sti-analyse for å finne eventuelle forskjeller mellom kjønn.

I SPSS AMOS er det utført en kombinasjon av konfirmerende faktoranalyse knyttet til hver variabel, og en strukturmodell som viser sammenhengen mellom variablene. Stimodellen er utgangspunktet for analysene. Analysen er gjennomført med maximum likelihood for å få ut standardiserte faktorladninger som indikerer styrken og retningen av sammenhengen mellom hver variabel og dens tilhørende faktor (Christophersen, 2012). Her er RMSEA benyttet for å vurdere kvaliteten på modellen. Verdier mellom 0 og 0.05 indikerer at modellen er god, verdier mellom 0.05 og 0.10 indikerer en akseptabel modell, og ved verdier over 0.10 bør modellen revurderes (Christophersen, 2012). Også i SPSS AMOS er det gjennomført test for å se etter kjønnsmessige forskjeller.

### 3.8 Forskningsetikk

Prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og har fått godkjenning (vedlegg 1). Prosjektet møter krav om behandling av personopplysninger, frivillighet, informasjon til deltakere og rettigheter om innsyn og sletting for respondentene. Infoskriv til skoler og foresatte ble sendt ut på flere språk, og for at en elev skal kunne delta i undersøkelsen kreves samtykke fra foresatte (vedlegg 2). Det er vurdert at forskningen vil gi mer nytte enn risiko for deltakerne til tross for at sensitive opplysninger og helseopplysninger skal oppgis.

Deltakelsen er begrunnet i med at det er behov for informasjon fra elevene for å kunne tilrettelegge for godt og sosialt læringsmiljø for alle, og at skolen vil kunne bli en bedre plass å være i etterkant av undersøkelsen. Det informeres også om et de som ikke deltar vil få et annet pedagogisk opplegg imens klassekameratene svarer på undersøkelsen. Med dette kan frivillighetsaspektet i spørreundersøkelsen diskuteres. Selv om foresatte og elever får beskjed om at undersøkelsen er frivillig, er ordleggingen i infoskriv slik at en kan føle at en bør delta selv om en ikke har lyst. I tillegg gjennomføres undersøkelsen i klasserommet, og elever kan dermed ha kjent seg presset til å gjennomføre ettersom flertallet velger å gjennomføre undersøkelsen. På en annen side kan opplevd press om å delta resultere i høy svarprosent, noe som er viktig for prosjektets validitet.

Aspektet med å bli tilbudt et annet pedagogisk opplegg imens klassekameratene gjennomfører undersøkelsen utfordrer også frivillighetsaspektet da elever sjeldent vil skille seg ut fra jevngamle. Prosjektet er godt diskutert i diverse organisasjoner som FAU<sup>1</sup>, ungdommens bystyre og ved rektor- og lærermøte. Der er tilbudet om et annet pedagogiske opplegg blitt sett på som uproblematisk. Løsning har vært å ha et pedagogisk opplegg i klassen som alle elevene skal hoppe inn i når de er ferdige med undersøkelsen.

Som forsker som mottar sekundærdata blir min rolle i prosjektet passiv, og jeg har ingen mulighet til å påvirke undersøkelsene. Likevel er sekundærdataen jeg mottar utarbeidet av erfarne forskere med stor faglig tyngde. Dette tror jeg vil være til stor fordel

---

<sup>1</sup> Foreldrerådets arbeidsutvalg

for oppgaven. Med min passive forskerrolle er jeg bevisst på å skape meg en god oversikt over hvordan prosjektet er gjennomført og valg som er tatt, for på den måten skape transparens i oppgaven. Denne kunnskapen har jeg tilegnet meg gjennom god dialog med lederne av prosjektet

## 4. Resultat og analyse

I dette kapittelet skal jeg presentere resultatene av analysene gjennomført i SPSS og SPSS AMOS. Jeg har valgt å gå systematisk til verks i presentasjon analysene for å gi en oversiktlig og leservennlig gjennomgang av resultatene. Derav inkluderer avhandlingen også mange tabeller.

### 4.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål

For å kvalitets sikre de sammensatte målene er det gjennomført konfirmerende faktoranalyse og reliabilitetsanalyse. Den konfirmerende faktoranalysen er kjørt med oblimin rotasjon og maximum likelihood, og analysen viser ikke faktorladninger som er under pluss/minus 0.3. Dette er fordi verdier under denne grensen anses som ubetydelige (Ringdal, 2018). Det ble først kjørt analyse med fixed numbers satt til 6. Emosjonell og instrumentell lærerstøtte kom da ut som en faktor, og analysen ble dermed kjørt en gang til med fixed numbers satt til 5. Alle variablene er kjørt i samme faktoranalyse, og forklarer 63,27% av variansen i itemene.

Tabell 1. Konfirmerende faktoranalyse.

	Stolar	Imot	Press	Stoelev	Sekom
Lærerne mine forsøker å svare på de faglige spørsmålene mine	.688				
Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner	.770				
Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår	.783				
Lærerne mine bryr seg om meg	.908				
Lærerne mine setter pris på meg	.835				
Jeg kan stole på lærerne mine	.895				
Jeg har medelever i klassen som jeg kan stole på				.829	
Jeg har medelever i klassen som bryr seg om meg				.861	
Jeg har medelever i klassen som aksepterer meg slik jeg er				.809	
Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen					.554
Jeg gjør det bra på en rekke områder					.521
Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det					.620
Jeg liker å holde på med skolearbeid		-.756			
Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene		-.906			
Fagene vi har på skolen interesserer meg		-.769			
... at du har stilt store krav til deg selv angående resultater i skolen			.572		
... at du har gruet deg til presentasjoner			.404		
... arbeidsmengden på skolen			.776		
... mengden av hjemmelekser			.735		
... antall prøver på skolen			.718		
... at fagene på skolen er for vanskelige			.665		

Stolar= Lærerstøtte, Imot= Indre motivasjon, Press= Skolepress, Stoelev= Støtte fra medelever, Sekom= Selvvurdering av kompetanse

De fem faktorene kommer alle fint ut i analysen. De fleste faktorene har sterke faktorladninger. Videre er det gjennomført en reliabilitetsanalyse hvor variablenes interne konsistens testes. Alle variablene har alfaverdi på over 0.7, og regnes for å ha god intern konsistens.

Tabell 2. Chronbachs alfa

Variabel	Chronbachs Alfa	Antall items
Lærer støtte	0.926	6
Støtte fra medelever	0.871	3
Selv vurdering av kompetanse	0.779	3
Indre motivasjon	0.878	3
Skolepress	0.818	6

## 4.2 Deskriptiv statistikk

Tabell 3 viser deskriptiv statistikk for variablene. Tabellen gir en god oversikt over materialet, og er nødvendig for å vurdere dataens kvalitet. Skjevhet bør i utgangspunktet ikke ha større tallverdi enn 1 (Ringdal, 2018). Alle verdiene er negativt fordelte, eller venstreskjeve. Det vil si at gjennomsnittet for alle variablene er lavere enn medianen. I materialet har «Støtte fra medelever» en skjevhet på -1.201. Skjevheten er over tommelfingerregelen på 1, men ikke dramatisk over grensen. I store utvalg er skjevhet ikke et stort problem ettersom sampelfordelingen er normalfordelt (Field, 2018). Et alternativ kunne være å transformere fordelingen, men i dette tilfellet brukes variabelen videre i parametriske statistikk som den er. De resterende variablene har verdier under 1.

Variablene «lærer støtte» og «selv vurdering av kompetanse» har relativt høyt gjennomsnitt. Det indikerer at de fleste opplever høy grad av støtte fra lærer og vurderer kompetansen sin som høy. Gjennomsnitt for indre motivasjon og skolepress ligger midt på treet, og indikerer at elevene hverken opplever mye eller lite indre motivasjon og skolepress.

Tabell 3 . Deskriptiv statistikk

		Lærer støtte	Støtte fra medelever	Selv vurdering av kompetanse	Indre motivasjon	Skolepress
N	Valid	1209	1202	1203	1210	1184
	Missing	6	13	12	5	31
Gjennomsnitt		4.532	5.078	4.295	3.427	3.479
Median		4.666	5.333	4.333	3.666	3.500
Standard avvik		1.191	.955	.975	1.061	1.071
Skjevhet		-.783	-1.201	-.497	-.205	-.118
Kurtosis		.049	1.219	-.033	-.356	-.333

### 4.3 Forsknings spørsmål

For å forsøke å besvare oppgavens problemstilling er det benyttet t-test, bivariat korrelasjonsanalyse og konfirmerende faktoranalyse. Problemstillingen er: *Hvordan påvirker lærerstøtte, elevstøtte og skolepress indre motivasjon og selvvurdering av kompetanse hos elever på 8 trinn? Og er det signifikante forskjeller med hensyn til kjønn?* For å gjøre oppgaven mer oversiktlig vil jeg gå punktvis til verks å svare på forsknings spørsmål og hypoteser som presentert innledningsvis.

#### a. Er det kjønnsforskjeller med hensyn til lærerstøtte, støtte fra medelever, skolepress, selvvurdering av kompetanse og indre motivasjon?

For å se om det er kjønnsforskjeller i utvalget er det gjennomført en t-test i SPSS. Testen viser at det er signifikant forskjell mellom kjønn når det kommer til «Lærerstøtte», «Selvvurdering av kompetanse» og «skolepress». For variabelen «Lærerstøtte» har kjønn en liten effekt ( $d = 0.19$ ). Det betyr at støtte fra lærer har er noe forskjellig opplevd hos gutter og jenter, men kun på et lavt nivå. «Selvvurdering av kompetanse» har en noe høyere effektstørrelse ( $d = 0.25$ ), men også her er effekten av kjønn liten. For «Skolepress» er effekten av kjønn moderat ( $d = 0.55$ ). Det er tydelig at skolepress oppleves i forskjellig grad hos de to kjønnene.

Tabell 6. T-test

	Kjønn	Mean	T-obs	Std.- deviation	Sig.	Cohens d
Lærerstøtte	Gutt	4.648	.916	1.009	<.001	0.19
	Jente	4.459		.989		
Støtte fra medelever	Gutt	5.064	.675	.945	.285	-
	Jente	5.123		.936		
Selvvurdering av kompetanse	Gutt	4.416	.786	.972	<.001	0.25
	Jente	4.177		.941		
Indre motivasjon	Gutt	3.371	.323	1.082	.057	-
	Jente	3.488		1.026		
Skolepress	Gutt	3.206	.058	1.006	<.001	0.55
	Jente	3.772		.993		

#### Bivariat korrelasjonsanalyse

For å se om variablene korrelerer er det benyttet en bivariat korrelasjonsanalyse. Den viser at «Indre motivasjon» og «Selvvurdering av kompetanse» har den høyeste korrelasjonen (.576). Det kan tyde på at høyere vurdering av egen kompetanse har en positiv innvirkning på indre motivasjon. Altså at de som selv tror de har høy kompetanse også har høyere indre motivasjon. «Lærerstøtte» og-, «Støtte fra medelever» har også en høy korrelasjon (.500). Noe som kan bety at de som opplever god støtte fra lærer også

opplever god støtte fra medelever. «Lærerstøtte» har moderat korrelasjon med «Selvvurdering av kompetanse» og «Indre motivasjon». Det betyr at økende opplevelse av lærerstøtte også øker selvvurdering av kompetanse og indre motivasjon. «Skolepress» korrelerer på det jevne svakt negativt med «Lærerstøtte», «Støtte fra medelever», «Selvvurdering av kompetanse» og «Indre motivasjon». Det vil si at økt opplevelse av de øvrige variablene er med på å redusere opplevelsen av skolepress.

«Støtte fra medelever» korrelerer moderat med «Selvvurdering av kompetanse», noe som tyder på at støtte fra medelever er med på å påvirke hvordan elevene vurderer sin egen kompetanse. En svak korrelasjon mellom «Indre motivasjon» og «Støtte fra medelever» tyder på at sterkere opplevd støtte fra medelever er med på å øke elevenes indre motivasjon. «Skolepress» korrelerer positivt med «Kjønn», noe som kan tyde på at kjønn har betydning for opplevelsen av skolepress. «Kjønn» korrelerer svakt negativt med både «selvvurdering av kompetanse» og «Lærerstøtte», noe som kan tyde på at kjønn også er av betydning for de nevnte variablene.

Tabell 4. Bivariat korrelasjonsanalyse.

	Lærerstøtte	Støtte fra medelever	Selv-vurdering av kompetanse	Indre motivasjon	Skolepress
Lærerstøtte	1				
Støtte fra medelever	.500**	1			
Selvvurdering av kompetanse	.483**	.395**	1		
Indre motivasjon	.463**	.277**	.576**	1	
Skolepress	-.288**	-.182**	-.263**	-.187**	1

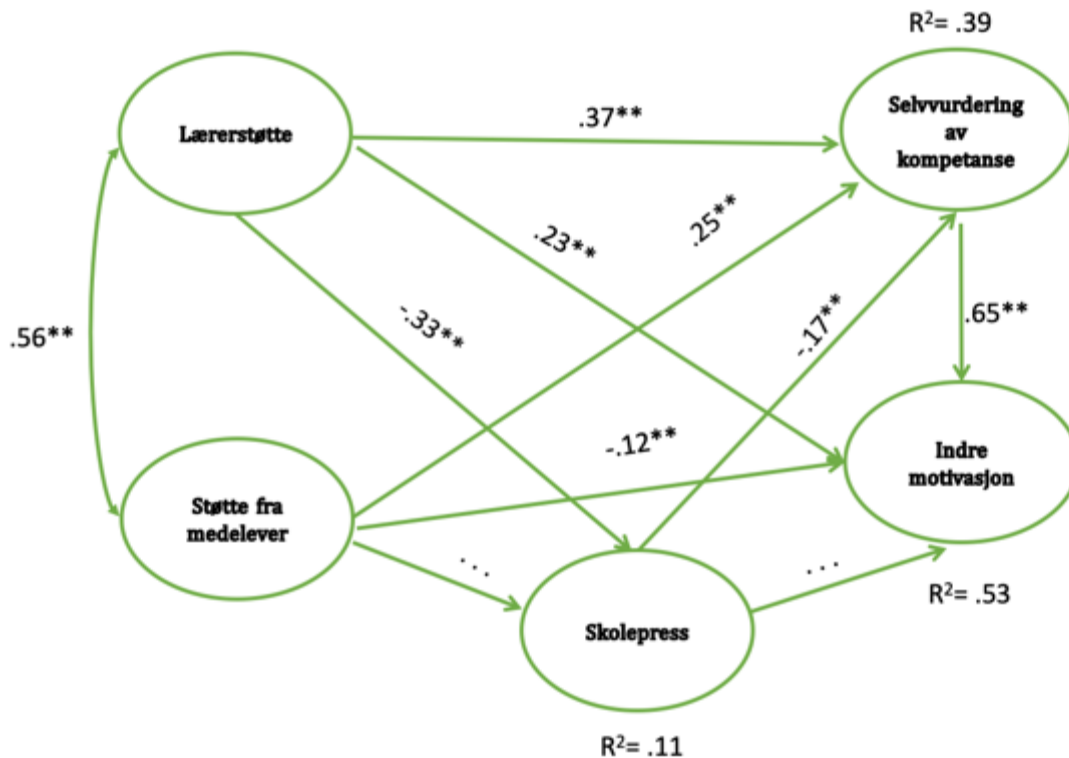
\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Bivariat korrelasjonsanalyse gir oss et innblikk i hvordan to og to variabler korrelerer, men mangler kontroll for eventuelle andre forhold. Sti-analysen som er utført i SPSS AMOS ser derimot på et komplekst samspill mellom alle de utplukkede variablene ved å se på direkte og indirekte effekter. Analysen gjør det mulig å se relasjonsmønster ved å se alle variabler under ett. Variablene sees på ved hjelp av sti-modell som er forhåndsbestemt med bakgrunn i teori og empiri. Direkte og indirekte effekter presenteres i tabell 5. I sti-modellen representerer hver pil en direkte effekt mellom variablene. Følger man en sti via flere variabler får man også med indirekte effekter. Det kan for eksempel være «Støtte fra medelever», via «Selvvurdering av kompetanse» til «Indre motivasjon».

RMSEA for sti-modellen er på 0.060 og modellen regnes for å være akseptabel. Ved hjelp av konfirmerende faktoranalyse skal jeg forsøke å belyse de fire hypotesene. Resultatene fra sti-modell kan sees i figur 3 og tabell 5.



Figur 3. Sti-modell (n=1215)



- b. H<sub>1</sub>: Lærerstøtte påvirker støtte fra medelever positivt, skolepress negativt, selvvurdering av kompetanse positivt, indre motivasjon positivt og indre motivasjon positivt indirekte gjennom selvvurdering av kompetanse og skolepress.**

Analysen viser at det er en sterk positiv korrelasjon mellom «Lærerstøtte» og «Støtte fra medelever». Dette indikerer at elever som opplever større grad av støtte fra læreren, også opplever større grad av støtte fra medelevene. Videre viser analysen en moderat negativ sammenheng mellom «Lærerstøtte» og «Skolepress». Det indikerer at elever som opplever god støtte fra læreren, opplever mindre grad av skolepress. «Lærerstøtte» har en moderat positiv sammenheng med «Selvvurdering av kompetanse», noe som indikerer at elevers opplevelse av lærerstøtte er med på å øke opplevelsen av å være kompetent. I tillegg har «Lærerstøtte» en moderat positiv sammenheng med «Indre motivasjon», noe som tyder på at elever som opplever stor grad av lærerstøtte også har høyere indre motivasjon.

Det er av tabell 5 grunnlag for å si at «Lærerstøtte» har en indirekte positiv effekt på variabelen «Indre motivasjon» gjennom både «Skolepress» og «Selvvurdering av kompetanse». Dette sees ved at den totale effekten blir høyere enn den direkte effekten alene.

For denne hypotesen er konklusjonen at H<sub>1</sub> står.

- c. H<sub>2</sub>: Støtte fra medelever påvirker skolepress negativt, selvvurdering av kompetanse positivt, indre motivasjon positivt og indre motivasjon positivt indirekte gjennom selvvurdering av kompetanse.**

Mellom «Støtte fra medelever» og «Skolepress» er det en ubetydelig negativ og ikke signifikant effekt på  $-.01$ . Videre påvirker «Støtte fra medelever» moderat positivt med «Selvvurdering av kompetanse». Det indikerer at økt opplevelse av støtte fra medelever

er med på å øke opplevelsen av å være kompetent. «Støtte fra medelever» påvirker «Indre motivasjon» svakt negativt, men fremdeles signifikant. Elevstøtte har også indirekte positiv effekt på både selvvurdering av kompetanse og indre motivasjon.

For denne hypotesen er konklusjonen at en får støtte for at «Støtte fra medelever» påvirker «Selvvurdering av kompetanse» positivt. Analysen støtter derimot ikke hypotese om at «Støtte fra medelever» påvirker «Skolepress» negativt og «Indre motivasjon positivt».

**d. H<sub>3</sub>: Skolepress påvirker selvvurdering av kompetanse negativt, indre motivasjon negativt og indre motivasjon negativt indirekte gjennom selvvurdering av kompetanse.**

Variabelen «Skolepress» har en svak negativ påvirkning på variabelen «Selvvurdering» av kompetanse». Det gir grunnlag for å si at skolepress fører til lavere selvvurdering av kompetanse. «Skolepress» har en ubetydelig positiv korrelasjon med «Indre motivasjon» som ligger på .04. «Skolepress» har en ubetydelig og indirekte negativ effekt på «Indre motivasjon» som er med på å minimalt øke en allerede lav total effekt.

For denne hypotesen er konklusjonen at «Skolepress» påvirker «Selvvurdering av kompetanse» negativt, men en får ikke støtte for at «Skolepress» hverken har direkte eller indirekte negativ effekt på «Indre motivasjon».

**e. H<sub>4</sub>: Selvvurdering av kompetanse påvirker indre motivasjon positivt.**

Ved å undersøke den siste hypotesen kommer det fram at «Selvvurdering av kompetanse» har en sterk positiv korrelasjon med «Indre motivasjon». Det indikerer at elever som opplever seg kompetente, også har høyere grad av indre motivasjon.

For denne hypotesen er konklusjonen at H<sub>4</sub> står.

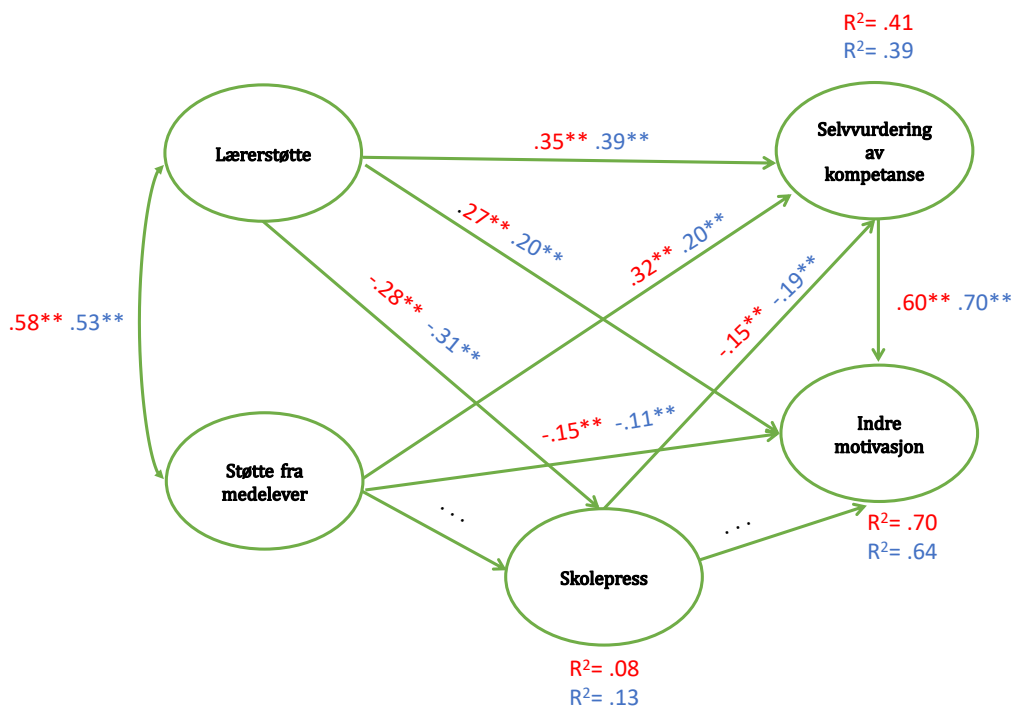
Tabell 5. Direkte og indirekte effekt

Relasjon	Direkte effekt	Indirekte effekt	Total effekt
<b>Lærer støtte</b>			
Selvvurdering av kompetanse	.367	.058	.425
Indre motivasjon	.226	.264	.490
Skolepress	-.333	0	-.333
<b>Elev støtte</b>			
Selvvurdering av kompetanse	.251	.002	.253
Indre motivasjon	-.122	.164	.042
Skolepress	-.009	0	-.009
<b>Skolepress</b>			
Selvvurdering av kompetanse	-.175	0	-.175
Indre motivasjon	.036	-.114	-.077
<b>Selvvurdering av kompetanse</b>			
Indre motivasjon	.650	0	.650

## Gruppert sti-analyse

For å undersøke dette forskningsspørsmålet er det benyttet sti-analyse med gruppering for kjønn for å se eventuelle forskjeller mellom gruppene. I forkant av å teste en kjønnsdelt modell burde det vært gjennomført en invarianstest for å være sikker på at de latente variablene er målt likt hos gutter og jenter. Denne testen går utenfor rammene for prosjektet, og er dermed ikke inkludert. Det er dermed en usikkerhet knyttet til om det er målt det samme hos kjønnene. I tillegg er det en begrensning med AMOS at det ikke rapporteres konfidensintervall for gruppene. Dermed har jeg ikke grunnlag for å si om resultatene i analysen er signifikant eller ikke.

Figur 4, Sti-analyse kjønn. Rød = Jente, Blå = Gutt



Analysen viser på det jevne at gutter og jenter har ganske lik opplevelse av variablene, men det er små forskjeller på de to gruppene. Det kommer frem at «Lærerstøtte» har noe sterkere effekt på «Støtte fra medelever» for jenter enn for gutter. Det kan tyde på at jenter opplever en litt sterkere sammenheng mellom lærerstøtte og støtte fra medelever. «Lærerstøtte» har også en noe større sammenheng med «Indre motivasjon» for jenter enn for gutter. Videre har «Lærerstøtte» en noe sterkere sammenheng med «Selvvurdering av kompetanse» for gutter enn for jenter. «Lærerstøtte» har også en noe sterkere negativ sammenheng med «Skolepress» for gutter enn for jenter. Det indikerer at gutter som opplever høy lærerstøtte opplever mindre skolepress. For jenter vil dette bety at høy andel lærerstøtte, vil gi lavere opplevelse av skolepress, men jentene vil fortsatt oppleve høyere skolepress enn guttene.

«Støtte fra medelever» og «Selvvurdering av kompetanse» har sterkere effekt for jenter enn gutter. Det kan tyde på at støtte fra medelever er av større betydning for jenter enn for gutter, og dermed har høyere effekt på opplevelsen av å være kompetent. Det er en negativ sammenheng mellom «Støtte fra medelever» og «Indre motivasjon», denne er

sterkere for jenter enn for gutter. Det indikerer at støtte fra medelever er mindre viktig for gutter når det kommer til å opprettholde indre motivasjon.

«Selvvurdering av kompetanse» har en høyere sammenheng med «Indre motivasjon» for gutter enn for jenter. Det indikerer at gutter i større grad opplever økt indre motivasjon som følge av selvvurdering av kompetanse. «Skolepress» og «Selvvurdering av kompetanse» har derimot en sterkere negativ sammenheng for gutter enn for jenter. Dette indikerer at det er en sterkere sammenheng mellom høyt skolepress og lav selvvurdering hos gutter enn hos jenter. Høyere nivå av skolepress bidrar til lavere selvvurdering av kompetanse.

## 5. Refleksjon

I dette kapittelet skal jeg drøfte forskningsspørsmål og hypoteser, og også i dette kapittelet vil jeg gå systematisk til verks. I første omgang skal jeg se på de kjønnsmessige forskjellene. Deretter vil jeg ta for meg hvordan og hvorfor variablene i utvalget korrelerer, samtidig som jeg vurderer oppgavens fire problemstillinger med utgangspunkt i sti-analysen og direkte og indirekte sammenhenger. Resultater fra bivariat korrelasjon og sti-analyse blir altså slått sammen i diskusjonsdelen. Elevene det drøftes om er i henhold til undersøkelsen utvalg. Alle refleksjoner bærer preg av det teoretiske grunnlaget, og noe teori vil være gjeldende for flere variabler.

### 5.1 Er det kjønnsforskjeller med hensyn til lærerstøtte, støtte fra medelever, skolepress, selvvurdering av kompetanse og indre motivasjon?

T-testen viser at det finnes forskjeller basert på kjønn i utvalget, noe som også er forventet ut fra teori om kjønnsstereotyper. Det er signifikant forskjell mellom gruppene på variabelen «Lærerstøtte». Effekten er liten, men gutter skårer likevel noe høyere på variabelen. Dette indikerer at guttene i utvalget opplever å ha noe mer støtte fra læreren enn det jentene i utvalget gjør. Det er vanskelig å fastslå årsak til den ulike oppfattelsen, men en av årsakene kan være kjønnsstereotyper, og at gutter generelt sett er mer selvsikre enn jenter (Bø, 2018). Det kan tenkes at ved å fremstå som selvsikker, vil læreren oppfatte eleven som mer kapabel og gi den utfordringer og oppmuntringer, som igjen fører til at eleven opplever å ha en støttende lærer. Elever som opplever god støtte fra læreren er også mer engasjert i skolearbeid, viser større innsats og er mer på søken etter hjelp (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det kan dermed tenkes at elevene som utstråler selvsikkerhet opplever som mer engasjert i undervisningen, klasserommet og fagene. Lærere som oppfatter dette vil kunne engasjere seg mer i elevens faglige utvikling, og eleven vil da kunne oppfatte en lærer som opptrer støttende. En annen vinkling kan også være at støtte oppleves forskjellig for alle elever, og for å kunne ta imot støtte fra læreren er det viktig at den som mottar støtte føler seg som støtteverdig (Bø, 2003). Ser man på gjennomsnitt for «Støtte fra medelever» skårer jentene høyere på variabelen enn guttene. Denne forskjellen er ikke signifikant, men det kan tenkes at jentene i utvalget er mer tilbøyelig for å søke støtte fra jevnaldrende enn støtte fra lærer, og at guttene dermed opplever lærerstøtte som mer betydelig.

Angående variabelen «Støtte fra medelever» var ikke funnene i analysen signifikante, men fra gjennomsnittet skårer jentene i utvalget noe høyere enn guttene på variablene. Her kan også kjønnsstereotyper være bakgrunn for resultatene. Jenter er ofte mer omsorgsfulle enn gutter (Bø, 2018), noe som kan føre til at de etablerer tettere vennskap med hverandre, og gir mer støtte og empati enn det gutter gjør. I tillegg er jenter mer opptatt av sine sosiale nettverk enn det guttene er (Bø, 2018). Gutter har også oftere tendens til å skulle fremstå som mer selvsikre enn jenter, noe som kan føre til at de er mindre tilbøyelige til å motta sosial støtte fra medelever. Likevel kan det tenkes at tilfeldigheter har ført til resultatet, ettersom det ikke er funnet signifikante forskjeller.

«Selvvurdering av kompetanse» viser signifikant forskjell mellom gruppene i utvalget. Her skårer guttene noe høyere enn jentene. Dette kan skyldes at gutter er mer selvsikre enn jenter, og at gutter ofte tilskrives mer selvtillit (Bø, 2018). At jenter har lavere selvtillit, kan medføre at de ikke vurderer seg selv som like kompetente som guttene i utvalget, noe Phillips og Zimmerman (1990) også har funnet. I tillegg har de funnet at selv om jentene vurderer seg selv som mindre kompetente, er det funnet liten forskjell mellom evnene og

prestasjonene til kjønnene. Det betyr at selv om jentene vurderer seg selv som mindre kompetente, presterer de på samme nivå som guttene. Dette kan igjen henge sammen med at jenter har lavere selvtillit enn gutter. Sett i lys av at gutter opplever lærerstøtte som av mer betydning enn det jentene gjør, kan lærerstøtten også bidra til at guttene føler seg mer selvsikre når de vurderer sin kompetanse.

Den klareste tendensen i t-testen er at jenter i utvalget føler på større grad av skolepress enn guttene. Dette var et forventet resultat av analysen ettersom undersøkelsen Ung i Oslo allerede avdekket at betydelig flere jenter enn gutter opplever skolepress (Bakken, 2021). Bø (2018) har forklart at jenter er mer sensitive og generelt mer følsomme enn gutter. I tillegg har Bø (2018) funnet at jenter er mer utsatt for hodepine, psykiske helseplager og søvnmangel. Nova rapporten (Eriksen et al, 2017) viste at presset for å gjøre det bra på skolen kan føre til nettopp hodepine, psykiske plager og søvnmangel. En mulig årsaksforklaring kan dermed være at jenter lar seg påvirke mer i situasjoner hvor de blir utsatt for skolepress, og at de tar presset mer innover seg. Jentene i utvalget opplever mer press, men Bø (2018) hevder at jenter er bedre på å håndtere presset enn det gutter er (Bø, 2018). Det er dermed ikke sikkert at jenter som opplever større grad av skolepress vil la dette gå ut over trivsel og prestasjoner i skolen.

T-testen viser at det ikke er signifikante forskjeller mellom kjønnene når det kommer til «Indre motivasjon». Det betyr at kjønnene opplever indre motivasjon noenlunde likt. Ser man på gjennomsnitt viser det seg at jenter likevel skårer noe høyere på indre motivasjon enn gutter. Det kan ha sammenheng med at jentene, som nevnt tidligere, er bedre til å håndtere skolepresset. På en annen side kan forskjellene i utvalget også være tilfeldige ettersom funnene for variabelen ikke er signifikant.

## 5.2 H<sub>1</sub>: Lærerstøtte påvirker støtte fra medelever positivt, skolepress negativt, selvvurdering av kompetanse positivt, indre motivasjons positivt og indre motivasjon positivt indirekte gjennom selvvurdering av kompetanse og skolepress.

Gjennom bivariat korrelasjonsanalyse og sti-analysen kan en se at «Lærerstøtte» og «Støtte fra medelever» har høy signifikant korrelasjon. Elevene har behov for nærhet og relasjoner med andre mennesker, og det er naturlig at relasjonene dannes med personer eleven finner på mikro- og mesonivået (Bø, 2018; Holmes, 2014; Bronfenbrenner, 1979). Både lærere og medelever er med på å danne et helsefremmende skolemiljø, og er med på å utvikle et nettverk elevene føler tilhørighet til (Jordet, 2020; Cobb, 1976). Det kan tenkes at elever som opplever god støtte fra læreren, dermed også opplever god støtte fra medelever. Utgangspunktet for dette er at elever som opplever god sosial støtte tilhører et miljø som er preget av trivsel, vennskap og fravær av mobbing (Helsedirektoratet, 2021). En følelse av tilhørighet og samhold vil kunne føre til at både læreren og elever er mer villig til å si støtte og veiledning til hverandre.

Det kan også tenkes at å oppleve god støtte fra lærer, gjør elevene trygge til å etablere gode relasjoner til medelevene sine, noe som gir rom for å støtte hverandre. Når en lærer gir god støtte og veiledning til elever, kan det tenkes at elevene også øker støtten til hverandre. Det har også vist seg at elever ønsker å bli akseptert av sine medelever, og tilpasser seg hverandres holdninger, verdier og synspunkter (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det kan derfor tenkes at elever som opplever god støtte fra læreren, viderefører opplevelsen til medelevene slik at medelevene enten etablerer en bedre sosial relasjon til læreren, eller opplever god støtte fra læreren via sine medelever. Det er viktig å merke seg at sosial læring mellom medelever også kan få negative konsekvenser dersom atferd

og egenskaper som blir imitert er feilaktige. Kombinasjonen av støtte fra lærer og støtte fra medelever er derfor viktig. Læreren kan bidra med pålitelige kilder og ta ansvar for å veilede og gi tilbakemelding med teoretisk forankring på elevenes arbeid.

«Lærerstøtte» påvirker variabelen «Skolepress» negativt både i korrelasjonsanalysen og sti-analysen. Den negative påvirkningen er positivt for elevene, etter som økt opplevelse av lærerstøtte er med på å redusere opplevelsen av skolepress. Denne påvirkningen kan skyldes flere faktorer. Det kan tenkes at lærerstøtte bidrar til at eleven har bedre forståelse av emnet, noe som fører til at elevene opplever mindre usikkerhet knyttet til arbeidsoppgaver. I tillegg kan elevene oppleve en lærer som oppmuntrer til et vekstorientert tankesett (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Elevene vil da kunne fokusere på å lære og utvikle ferdigheter fremfor å fokusere på å oppnå gode resultater. På denne måten reduseres følelsen av press på elevene. Det kunne vært naturlig å tenke at både lærerstøtte og støtte fra medelever bidrar til å redusere opplevelsen av skolepress, men ser en på totaleffekten i tabell 5 er den lik den direkte effekten, og sti-analysen viser dermed ikke at elevstøtte har en indirekte effekt i denne sammenhengen. Det kan tenkes at årsaken til dette er at støtte fra medelever og støtte fra lærer oppleves noe forskjellig hos elevene, og at det er lærerstøtten elevene opplever som bidrag for å redusere opplevelsen av skolepress.

Korrelasjonsanalysen viser en moderat korrelasjon mellom «Lærerstøtte» og «Selvvurdering av kompetanse», og sti analysen viser at det er en moderat signifikant sammenheng mellom variablene. Sammenhengen viser at lærerstøtte har innvirkning på hvordan elevene opplever seg kompetente. Skaalvik og Skaalvik (2015) omtaler lærerstøtte som avgjørende for å forstå lærestoff og for å tilegne seg verktøy for problemløsning. Denne egenskapen bidrar til at elevene erfarer mestring i skolefagene. Når elever opplever støtte og veiledning kan resultatet bli at de utvikler en bedre forståelse for emnene på skolen. Igjen vil dette kunne føre til økt selvtillit hos elevene, noe som gjør eleven mer tilbøyelig til å vurdere kompetansen sin som høyere. På en annen side kan det også tenkes at lærerstøtte fører til positive forventninger som styrker elevens selvtillit, noe som igjen kan føre til at eleven yter bedre og opplever suksess. Erfaringer med suksess har vist seg å videre styrke troen på seg selv (Bong & Skaalvik, 2003). En støttende lærer vil kunne gi konstruktive tilbakemeldinger til elevene, noe som gir eleven en bedre forståelse av sine styrker og svakheter (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Bong & Skaalvik, 2003). Dette kan føre til at elevene er mer i stand til å vurdere og reflektere rundt sin egen kompetanse og vurdere seg selv mer nøyaktig. En mer nøyaktig vurdering av seg selv vil igjen kunne føre til erfaring med suksess og styrking av elevens tro på seg selv. Det viser seg at lærerstøtte også har en indirekte påvirkning på selvvurdering av kompetanse. Her kan det tenkes at kombinasjonen av elevstøtte og lærerstøtte har potensiale til å ytterligere øke elevens selvvurdering av kompetanse.

Til slutt har «Lærerstøtte» også en moderat effekt på «Indre motivasjon», og variablene har også en moderat signifikant sammenheng i sti-analysen. Lærerstøtte kan bidra til at eleven føler seg mer kompetent, og dermed føler seg i stand til å takle utfordringer i sin egen læring (Skaalvik & Skaalvik, 2015). At eleven har tro på seg selv, vil kunne bidra til å styrke den indre motivasjonen ettersom indre motivasjon reflekterer den personlige drivkraften (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Motivasjon er kjent for å øke innsats og utholdenhet i aktiviteter (Tohidi & Jabbardi, 2011). Ved at eleven opplever å ha tro på seg selv, og mestre aktiviteter, kan innsatsen og utholdenheten øke. Dette vil igjen kunne føre til økte opplevelser av mestring, og dermed også økt forventning om å lykkes, og til slutt oppnå videre økning av indre motivasjon.

Læreren kan også oppmuntre til et vekstorientert tankesett hvor feil blir sett på som mulighet for læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2015); Black & Deci, 2000). Eleven vil da kunne kjenne på indre motivasjon for fortsette å jobbe med emnene, lære av sine feil, og på denne måten videre utvikle sine faglige kunnskaper og sin forventning om å lykkes. Følelsen av å ha en støttende lærer i et fag vil kunne bidra til å gjøre emnet mer interessant og relevant for eleven. Det skyldes at signifikante andre har en unik evne til å påvirke elevers holdninger, verdier og interesser (Ryan & Deci, 2000a; Reeve, 2009). Denne evnen kan også hjelpe elever å få mer glede og dypere forståelse av læringen. Elever som opplever å finne et emne interessant, vil automatisk utvikle høyere grad av indre motivasjon i faget. Lærer støtte kan også bidra med positiv feedback, og anerkjennelse, som igjen øker elevens selvtillit og indre motivasjon ved at elevene opplever å ha oppnådd suksess.

«Lærer støtte» har en direkte effekt på «Indre motivasjon» som ligger på .226, den indirekte effekten ligger på .264, noe som gjør at den totale effekten sammenlagt blir på .490. Dette er mer enn en dobling av den direkte effekten. Resultatene fra analysen gjør det tydelig at variablene i kombinasjon er avgjørende for indre motivasjon hos elevene. Gjennom lærer støtte kan læreren bidra til et positivt klassemiljø der elevene bidrar til å oppmuntre og støtte hverandre. Lærer støtten kan bidra til at følelsen av skolepress reduseres, og lærer støtte kan bidra til at elevene opplever seg som kompetente, har troen på seg selv og er mer motivert for å lære. Kombinert kan variablene alle bidra til å øke den indre motivasjonen for eleven.

### 5.3 H<sub>2</sub>: Støtte fra medelever skolepress negativt, selvvurdering av kompetanse positivt, indre motivasjon positivt og indre motivasjon positivt indirekte gjennom selvvurdering av kompetanse.

«Støtte fra medelever» har en negativ korrelasjon med «Skolepress» i bivariat korrelasjonsanalyse. Det kan tenkes at et godt læringsmiljø, og gode relasjoner med medelever er en gunstig ressurs til å håndtere skolepress, noe også Eriksen et al. (2017) peker på som et viktig komponent for å unngå ubalanse mellom stresset en utsettes for og ressurser en innehar for å håndtere presset. Et skolemiljø som fokuserer på læring og utvikling (Eriksen et al., 2017) er med på å redusere opplevelsen av skolepress. En elevgruppe som ikke er fokuserte på resultater og karakterer, men fokuserer på samhold og kan bidra til et bedre skolemiljø, som igjen reduserer opplevelsen av skolepress.

I sti-analysen er det derimot ingen betydelig effekt fra «Støtte fra medelever» til «Skolepress». Sti-analysen tar hensyn til at det kan være andre variabler kan påvirke sammenhengen, noe som forklarer hvorfor de to analysene viser forskjellige resultat. Dette kan bety at støtte fra medelever ikke har en direkte negativ effekt på skolepress i seg selv, men at effekten kan sees i sammenheng med variabelen lærer støtte. Av tabell 5, med direkte og indirekte effekter, er det ingenting som tyder på at elevstøtte har betydelig direkte eller indirekte effekt på skolepress. Det er viktig å huske at korrelasjon mellom to variabler ikke nødvendigvis betyr kausalitet. De to ulike resultatene er et godt eksempel på dette. Resultatet er det verd å bite seg merke i, da det ikke finnes noen teoretisk forklaring på fenomenet. Men det kan tenkes at lærer støtte har større påvirkning på variabelen skolepress, og at støtte fra medelever dermed ikke får noe utslag i analysen. Det kan også tenkes at elevene opplever sosial støtte fra lærer og medelever forskjellig, og at elevene ikke opplever at støtte fra medelever påvirker opplevelsen av skolepress i noen grad.



«Støtte fra medelever» korrelerer positivt med «Selvvurdering av kompetanse», og det er også en moderat positiv signifikant effekt i sti-analysen. En mulig sammenheng mellom variablene kan komme av positive tilbakemeldinger fra medelever (Bong & Skaalvik, 2003). Positive tilbakemeldinger er en viktig del av mestringstro. Mestringstro kan være med på å øke elevenes selvtillit, og derav også hvordan de vurderer sin egen kompetanse. En annen komponent av mestringstro er å se hvordan andre presterer (Bong & Skaalvik, 2003). Det er viktig for elevene å passe inn, og elevene imiterer ofte hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2015, Erikson, 2000). Ved observasjon og imitasjon kan medelevers ferdigheter og mestringsforventninger overføres til seg selv. Eleven vil kunne få inntrykk av at den også vil klare å gjennomføre en oppgave, og kombinert med at medelever gir positive tilbakemeldinger og oppmuntring vil støtte fra medelever kunne påvirke selvvurdering av kompetanse. Elevers selvfølelse og selvvurdering kan også være tilknyttet tilhørighet til en gruppe. Opplever eleven å vær akseptert av, og verdsatt av medelevene, vil dette kunne være med på å øke følelsen av å være kompetent.

For «Indre motivasjon» viser det seg at ikke bare læreren, men også medelever har evne til å påvirke hverandres holdninger, verdier og interesser (Black & Deci, 2000; Reeve, 2009). I korrelasjonsanalysen er det en moderat positiv korrelasjon mellom «Støtte fra medelever» og «indre motivasjon». Imens sti-analysen viser en svak negativ og signifikant påvirkning fra «Støtte fra medelever» til «Indre motivasjon». Teoretisk er det vist at støtte og oppmuntring fra medelever kan dermed være med på å øke elevens indre motivasjon, ved at selvtilliten økes. Skaalvik og Skaalvik (2015) påpeker at indre motivasjon i stor grad er resultat av læringsmiljøet. Dersom elever opplever et læringsmiljø hvor elevene støtter hverandre, roser og oppmuntrer hverandre, vil det være sannsynlig at de også opplever høyere grad av indre motivasjon. På en annen side vil et konkurransepreget læringsmiljø være med på å svekke elevenes indre motivasjon.

At sti-analysen viser en negativ effekt mellom variablene er overraskende, men en tenkt forklaring kan være at elevene i stor grad avhenger av hverandre, og hverandres anerkjennelse og tilbakemeldinger. På denne måten kan elevene miste sin egne indre motivasjon og i hovedsak drives av ytre motivasjon og ønsket om konformitet. Tar vi derimot høyde for indirekte effekter ser vi at den totale effekten av elevstøtte mot indre motivasjon blir positiv.

#### 5.4 H<sub>3</sub>: Skolepress påvirker selvvurdering av kompetanse negativt, indre motivasjon negativt og indre motivasjon negativt indirekte gjennom selvvurdering av kompetanse.

Skolepress korrelerer negativt med selvvurdering av kompetanse i korrelasjonsanalysen, og sti-analysen viser også en negativ påvirkning. Økt opplevelse av skolepress kan være med på å redusere følelsen av å være kompetent. En faktor som kan forklare dette er at elevene kan oppleve av å ikke strekke til eller være god nok. En stor komponent i å oppleve seg som kompetent er å få dekt kompetansebehovet, og å oppleve mestringstro (Bong & Skaalvik, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dersom eleven ikke opplever å være kompetent nok, vil den naturlig nok også kunne bli påvirket mer av skolepress. Videre kan høy opplevelse av skolepress tenkes å være med på å svekke elevens tro på å mestre oppgaven den har fremfor seg, og dermed også svekke elevens selvvurdering av kompetanse. I tillegg kan det tenkes at høyt press kan føre til at eleven fokuserer mer på å oppnå gode vurderinger, istedenfor å fokusere på utvikle sin kompetanse.

Skolepress har en negativ korrelasjon med indre motivasjon i korrelasjonsanalysen, Det vil si at høyt indre motivasjon kan bidra til å redusere opplevelsen av skolepress. Et

godt læringsmiljø der fokuset ikke ligger på å oppnå gode karakterer, kan bidra til at elever kjenner på en sterkere indre motivasjon, og på denne måten ikke blir påvirket i like stor grad av presset de opplever (Eriksen, et al., 2017; Bakken, 2021). På en annen side kan lav indre motivasjon gjøre det vanskelig for eleven å håndtere skolepresset. Ser man på sti-analysen er det ingen påvirkning fra variabelen «Skolepress» til «Indre motivasjon». Her er det også en forklaring at sti-analysen tar høyde for at andre variabler kan påvirke sammenhengen. Ser en på indirekte effekt mellom variablene er det tydelig at skolepress har en indirekte negativ effekt på indre motivasjon. Sammenlagt med en ubetydelig positiv direkte effekt blir den totale effekten svakt negativt. Skolepress har altså en negativ effekt på indre motivasjon, men effekten foregår indirekte.

#### 5.5 H4: Selvvurdering av kompetanse påvirker indre motivasjon positivt.

«Selvvurdering av kompetanse» korrelerer sterkt positivt med «Indre motivasjon» i korrelasjonsanalysen, og sti-analysen viser også sterk sammenheng. Med utgangspunkt i Shavelson et al. (1976) sin modell kan selvvurdering av kompetanse sees på som elevens generelle oppfatning av å mestre og å være kompetent. Når en elev vurderer seg selv som kompetent bidrar dette til å ha troen på seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I sammenhenger hvor elevene skal begi seg ut på å løse oppgaver, vil det være en fordel at de har troen på at de kan klare oppgaven. Dersom eleven opplever seg som kompetent er det naturlig at den indre motivasjonen for å løse oppgaven er på plass og er høyere enn hva den ville ha vært dersom eleven ikke opplever seg som kompetent.

#### 5.6 Gruppert sti-analyse

Den kjønnsdelte sti-analysen viser at gutter og jenter på det jevne har relativt lik opplevelse av variablene. Likevel viser analysen at «Lærer støtte» og «Støtte fra medelever» korrelerer noe sterkere for jenter enn for gutter. Dette kan ha bakgrunn i at jenter er mer orientert rundt venner enn det gutter er (Bø, 2018). I tillegg er jenter mer omsorgsfulle enn gutter. Det kan derfor tenkes at jentene i større grad vektlegger å etablere gode relasjoner til både lærere og medelever, og at høyere grad av opplevd lærer støtte kan føre til høyere grad av opplevd støtte fra medelever. Dette med bakgrunn i at god støtte fra lærer ofte assosieres med et godt læringsmiljø, som igjen legger en god grunnmur for å danne gode relasjoner til klassekamerater (Bø, 2003).

«Lærer støtte» har en noe større effekt på «Selvvurdering av kompetanse» for gutten enn for jenter. Det vil si at gutter i større grad blir påvirket av lærer støtte enn jenter. En mulig forklaring på dette kan være at gutter har høyere selvtillit enn jenter (Bø, 2018). Kombinert med å oppleve en støttende lærer, kan det tenkes at lærer støtten fører til ytterligere økt selvtillit hos guttene, som igjen fører til mer selvsikkerhet i vurdering av egen kompetanse. På denne måten vil guttene oppleve mer styrke på effekten av «Lærer støtte» på «Selvvurdering av kompetanse» enn jentene gjør. Det kan også tenkes at de to gruppene opplever lærer støtte forskjellig (Bø, 2003), og at guttene vektlegger støtte fra lærer tyngre enn støtte fra medelever. Jenter er også mer følsomme enn gutter (Bø, 2018), og det kan tenkes at tilbakemeldinger fra læreren kan oppfattes forskjellig hos gruppene, og at jenter tar lærerens tilbakemeldinger på en mer personlig måte.

«Lærer støtte» har en noe større effekt på «Indre motivasjon» hos jenter enn hos gutter. Gutter har generelt høyere selvtillit enn jenter (Bø, 2018). Det kan derfor tenkes at de derfor ikke har like stor effekt av lærer støtte mot indre motivasjon, ettersom tro på egne evner er tilstrekkelig for å opprettholde den indre motivasjonene. Sagt på en annen måte er jenter mindre selvsikre, og det kan derfor tenkes at de har bedre effekt av

lærerstøtten mot indre motivasjon (Bø, 2018). Det kan tenkes at støtte fra lærer gir jenter mer selvtillit og tro på egne evner, som igjen fører til økt indre motivasjon. Indre motivasjon kan være knyttet til personlige mål, verdier og overbevisninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ettersom jenter er mer orientert rundt primærrelasjoner enn gutter, kan det tenkes at de opplever høyere indre motivasjon for å ikke skuffe sosiale relasjoner, som for eksempel læreren. Ettersom jenter ofte er mer orientert rundt relasjoner kan det også tenkes at lærerstøtte har større effekt på jenters interesse for fagene, og på den måten oppnår økt selvtillit og indre motivasjon i fagene.

«Støtte fra medelever har en større effekt på «Selvvurdering av kompetanse» for jenter enn for gutter. Et kan tenkes at dette skyldes jenters er mer orienterte rundt relasjoner enn gutter, og at de derfor opplever støtte fra medelever som mer betydningsfullt enn gutter (Bø, 2018). Ved å legge vekt på støtte fra medelever kan det tenkes at jentene opplever mer oppmuntring og støtte fra medelevene, som er med på å øke selvvurdering av kompetanse. Vi vet også at gutter ofte er mer uavhengig enn jenter, og det kan tenkes at støtte fra medelever derfor har en lavere effekt for guttene ettersom de skal klare seg uavhengig av andre (Bø, 2018). Gutter tildeles også oftere selvtillit, og det kan tenkes at selvtilliten fører til at støtte fra medelever ikke har en like stor effekt på selvvurdering av kompetanse som det har for jenter.

«Støtte fra medelever» har en noe større negativ effekt på «Indre motivasjon» for jenter enn for gutter. At effekten er negativ er som diskutert i 5.3 merkelig. En mulig forklaring på den negative effekten var i 5.3 at elevene kan miste sin indre motivasjon i hovedsak drives av ytre motivasjon. Når det kommer til forskjeller mellom gruppene kan en se på kjønnsstereotyper for å forsøke å finne noen årsak til forskjellen på styrken på effekten. Det kan tenkes at jenter, som har dårligere selvtillit og er mer sosialt orienterte enn gutter, sammenligner seg mer med medelevene, og på den måten opplever negativ effekt på indre motivasjon. Det kan tenkes at jenters indre motivasjon svekkes i samhandling med andre elever, og ettersom jenter er mer følsomme enn gutter kan det tenkes at de lar seg påvirke mer av eventuelle negative impulser fra medelevene sine. For guttene sin del, kan høy grad av selvtillit være grunn til at «Støtte fra medelever» har lavere negativ effekt på «indre motivasjon». Det kan også tenkes at jenter, som er mer sosialt orienterte enn gutter (Bø, 2018), har en forventning om støtte fra medelever, og dersom forventningene om støtte ikke oppfylles kan det ha en negativ effekt på indre motivasjon.

«Skolepress» har en noe større negativ effekt på «Selvvurdering av kompetanse» for gutter enn for jenter. Fra tidligere vet vi at jenter er bedre på å håndtere stress og press enn det gutter er (Bø, 2018). Begge gruppene opplever det samme presset, men jenters egenskaper til å håndtere presset kan bidra til at styrken på effekten reduseres hos jenter. Det kan også tenkes at jenter har god støtte i medelever, som er med på å redusere opplevelsen av skolepress, og at styrken på effekten dermed blir litt svakere for jenter.

«Selvvurdering av kompetanse» Har en større effekt på «Indre motivasjon for gutter enn for jenter. Gutter vurderer seg selv som mer kompetente enn jenter (Phillips & Zimmerman, 1990), og dette kan bidra til at gutter opplever økt effekt mellom selvvurdering av kompetanse og indre motivasjon. Igjen kan det også tenkes at gutters selvsikkerhet er med på å styrke troen på sin kompetanse (Bø, 2018). På den måten selvvurderinga av kompetanse har større effekt på indre motivasjon ettersom gutter er trygge på at de kan klare å gjennomføre oppgaven. Jenters lavere selvtillit i vurderingssituasjoner kan føre til at jenter er mer kritiske til egen kompetanse, og

dermed ikke har like stor tro på at de kan klare oppgaven som gutter har (Phillips & Zimmerman, 1990). Dermed opplever de også en lavere effekt mellom variablene enn det guttene gjør.

## 6. Oppsummering

Overgangen til ungdomsskole kan være en stressende livshendelse for elever, og endringene og utfordringene overgangsfasen medfører er mange. Elevene skal bli kjent med nye rutiner og forventinger, og ikke minst danne nye relasjoner til lærere og medelever. Elevene i overgangen er i følge Erikson (2000) i en fase av livet hvor det er viktig å finne sin plass, kjenne på mestring og motivasjon for å danne seg et positivt selvbilde i møte med skoleoppgaver og i sosiale settinger. Elevens behov i denne fasen må dekkes for at de skal få et positivt utfall av den psykososiale utviklingen. Elevene har blant annet behov for anerkjennelse, positive tilbakemeldinger og mestringsfølelse. Kompleksiteten av overgangen har potensiale for god utvikling for elevene, og det er i stor grad skolen som er ansvarliggjort i forhold til å gi elevene muligheter for god utvikling.

I oppgaven er følgende problemstilling undersøkt:

*Hvordan påvirker lærerstøtte, elevstøtte og skolepress indre motivasjon og selvvurdering av kompetanse hos elever på 8 trinn? Og er det signifikante forskjeller med hensyn til kjønn, både på nivå og betydning av variablene?*

Hovedfunn fra analysen viser at både støtte fra læreren, og støtte fra medelevene er av betydning for elevers opplevelse av selvvurdering av kompetanse og indre motivasjon. Det er en tydelig sterk korrelasjon mellom lærerstøtte og støtte fra medelever, noe som tyder på at begge formene for sosial støtte er viktige for elevenes utvikling. Skolen har mulighet til å legge til rette for at elevene har tilgang på gode sosiale relasjoner, blant annet ved at læreren fokuserer på å danne et trygt og godt skolemiljø. Analysene viser at det i hovedsak er lærerstøtte som har innvirkning på elevers opplevelse av skolepress. Hvorfor støtte fra medelever ikke viser noen effekt på variabelen skolepress vet vi ikke, men det antas at lærerstøtte bidrar til å redusere effekten på skolepress ved for eksempel å gi trygghet til elevene. Videre er det funnet indirekte effekter hvor det igjen bekreftes at kombinasjonen av lærerstøtte og støtte fra medelever er viktig, og det antas at de to formene for støtte er med på å bygge hverandre opp.

Alle variablene i sti-analysen peker mot indre motivasjon, denne vurderingen er gjort med bakgrunn i teori. Det viser seg også at alle variabler enten har en direkte eller indirekte effekt som er med på å øke opplevelsen av indre motivasjon. Økt indre motivasjon gir elevene mulighet til å prestere på et høyere nivå, og er med på å overvinne barrierer for elevene (Tohidi & Jabbari, 2011). Motivasjon beskrives også som en drivkraft til å gjennomføre en handling eller oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det kan dermed også trekkes linjer til at økt indre motivasjon vil kunne være med på å gi gode livsbetingelser for elevene, og at elevene vil kunne ha den drivkraften de trenger for å oppnå suksess i skolen og i livet generelt. Jakten på indre motivasjon er kompleks, og avhenger med stor sannsynlighet av flere variabler enn de som er undersøkt i denne forskningen. Likevel kan en se at støtte signifikante andre er viktig i arbeidet med å oppnå indre motivasjon. Støtten kan for eksempel gis ved å gi positive tilbakemeldinger, fremme vekstorientert holdning til læring, og skape et støttende læringsmiljø.

Når det kommer til kjønnsforskjeller er det fra t-testen grunnlag for å si at gutter og jenter opplever «Lærerstøtte», «Selvvurdering av kompetanse» og «Skolepress» ulikt. Dette var også forventet ut fra teori om kjønnsstereotyper. Sti-modellen viser også forskjeller i effektene når det kommer til kjønn. Det er viktig å bemerke seg at den kjønnsdelte sti-analysen ikke har gjennomgått test for invarians, og det er heller ikke funnet om forskjellene i analysen er signifikante. Det finnes derfor ikke grunnlag fastslå om det faktisk finnes forskjeller i effektene på variablene. Likevel er funnene interessante.

Funnene i oppgaven samsvarer i stor grad med tidligere forskning på feltet. I tillegg viser tidligere forskning at utfordringer forbundet med overgangen til ungdomsskolen ikke trenger å komme til syne før flere år etter overgangen. (Bagnall & Jindal-Snape, 2023). En svakhet ved denne oppgaven er derfor at det er benyttet et tverrsnittsdesign, og ikke et longitudinelt design.

## 6.1 Veien videre

I denne omgangen er det undersøkt hvordan variablene «Lærerstøtte» og «Støtte fra medelever» korrelerer med eller har effekt på variablene «Skolepress», «Selvvurdering av kompetanse» og «Indre motivasjon». Prosjektets rammer har styrt mange avgjørelser i løpet av prosessen, og basert på funn i analyser har prosjektet rom for eventuell videre forskning.

I prosjektet er det ikke noe grunnlag for å si noe om kvaliteten på den sosiale støtten elevene opplever. Dette kunne det vært spennende å se nærmere på, og undersøke om elevene opplever ulik kvalitet på støtten, også med bakgrunn i kjønn. Det kunne også vært interessant å undersøke bakgrunnen for at elevene opplever en negativ effekt fra variabelen «Støtte fra medelever» til «Indre motivasjon».

Datamaterialet som benyttes i undersøkelsene er ferske, og tilhører et pågående prosjekt. Derav var det flere mulige vinklinger på oppgaven som ikke lot seg gjennomføre på nåværende tidspunkt. En interessant vinkling kunne vært å sammenligne resultater fra elevene før og etter de begynte på ungdomsskolen. Dette med bakgrunn i å for eksempel undersøke om den sosiale støtten endret karakter. Det hadde også vært interessant å gruppere elever etter om de har spesialpedagogiske vedtak eller ikke, og på den måten undersøke om det finnes forskjeller i hvordan gruppene opplever variablene. Sistnevnte åpner opp for en del andre forskningsetiske aspekter, men kunne i teorien vært gjennomført. Til slutt hadde det vært spennende å følge studiet longitudinelt, noe som ikke lar seg gjøre med bakgrunn i masteroppgavens tidsramme.

## 7. Litteraturliste

- Bagnall, C. L., Fox, C. L., Skipper, Y., & Oldfield, J. (2021). *Evaluating a universal emotional-centred intervention to improve children's emotional well-being over primary-secondary school transition*. *Advances in Educational Research and Evaluation*, 2(1), 113–126. DOI: <https://doi.org/10.25082/AERE.2021.01.003>
- Bagnall, C. L., & Jindal-Snape, D. (2023). *Child Self-Report Measures of Primary-Secondary Transition Experiences and Emotional Wellbeing: An International Systematic Literature Review*. *International Journal of Educational and Life Transitions*, 2(1): 4, pp. 1–31. DOI: <https://doi.org/10.5334/ijelt.35>
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater*. <https://hdl.handle.net/11250/2767874>
- Barstad, A. (2021). *Blir vi stadig mer ensomme?* <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/blir-vi-stadig-mer-ensomme>
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Contexts of child rearing: Problems and prospects*. *American psychologist*, 34(10), 844.
- Bø, I (2003). *Hva betyr det for ungdom å oppleve sosial støtte?* Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. (5.utg). Universitetsforlaget.
- Cauce, A. M., Felner, R. D., & Primavera, J. (1982). Social support in high-risk adolescents: Structural components and adaptive impact. *American Journal of Community Psychology*, 10(4), 417–428. <https://doi.org/10.1007/BF00893980>
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. (1994). *Facilitating internalization: The self-determination theory perspective*. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A & Soest, T. V. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 6/2017
- Erikson, E, H. (2000). *Barndommen og samfunnet*. (1. utg.) Gyldendal Akademisk
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, 7(1), 21-36.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics. 5<sup>th</sup> Edition*. London: Sage.
- Forstad, P. & Flem, A. (2008). *The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools*. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>
- Furlong, Andy, Cartmel, Fred, Biggart, Andy, Sweeting, Helen, & West, Patric (2003). *Youth Transitions: Patterns of vulnerability and Process of Social Inclusion*. Research Findings nr 8/2003. Edinburgh: Scottish Executive Social Research: Enterprise, Transport and Lifelong Learning Department.
- Gjertsen, P-Å. (2010). *Sosialpedagogikk. Forståelse, handling og refleksjon*. (2.utg). Fagbokforlaget.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124–136. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.124>

- Helsedirektoratet (2021). *Sektorrapport om folkehelse 2021. Sosial støtte og andre nettverksressurser*. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/sektorrapport-om-folkehelse/sosial-stotte-deltakelse-og-medvirkning/sosial-stotte-og-andre-nettverksressurser>
- Holmes, J. (2014) *John Bowlby and attachment theory*. (2. Utg). Routledge.
- Jakobsen, T.,G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme - -et ikke-antroposentrisk alternativ*. (1. utg.) Fagbokforlaget.
- Jordet, A., N. (2020), *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. (1. utg). Cappelen Damm Akademisk
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogikk*, 28(3), 219-233.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St.6 (2019-2020)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Malecki, C., K. & Demary, M., K. (2002). *Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS)*. Northern Illinois University. *Psychology in the Schools*, Vol. 39(1), 2002.
- Meeus, W. (1994). Psychosocial problem and social support in adolescence. I F. Nestmann, & K. Hurrelmann (red.), *Social Networks and Social Support I Childhoos and adilsence* (s. 1-20). Walter de Gruyter
- Meld. St. 22(2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- NAOB (u.d). Det Norske Akademis Ordbok. <https://naob.no/ordbok/livsbetingelse>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- NOU 2018: 2 (2018). *Fremtidige kompetansebehov 1 – kunnskapsgrunlaget*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/sec3>
- Nyhagen, M, S. (2021). *De fleste takler overgangen til ungdomsskolen bra*. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-ntnu-partner/de-fleste-takler-overgangen-til-ungdomsskolen-bra/1919410>
- OECD-Nor way Steering Group on Lower Second- ar y Education (2011): *The Norway Path to Quality Lower Secondary Education*. Preliminary report. OECD.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998- 07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Phillips, D., and Zimmerman, B.J. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. In R. Sternberg and J. Kolligian (eds.), *Competence Considered*. New Haven, CT: Yale University Press.



- Postholm, M, B., Haug, P., Krumsvik, R, J. & Munthe, E. (2021). *Elev i skolen 5-10. Mangfold og mestring*. (1. utg.). Cappelen Damm.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Ruud, M. (2018). *Skolepress og stress øker,, særlig blant jenter*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/helse-psykisk-helse-skolemiljo/skolepress-og-stress-oket-saerlig-blant-jenter/152221>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Statton, G. C. (1976) *Self-concept: Validation of construct interpretations*. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.
- Statistisk sentralbyrå. (2022). Elevar i grunnskoleutdanning etter årstrinn, eigeforhold, institusjonstype, statistikkvariabel og år. <https://www.ssb.no/statbank/table/05232/tableViewLayout1/>
- Statped. (u.d.) *Overganger i livet*. <https://acm1.no/innsikt/overganger/>
- Strand, G. M. (2019) *Experiencing the transition to lower secondary school: Students' voices*. <http://hdl.handle.net/11250/2631188>
- Strand, G. M. (2022) *Overgangen til ungdomstrinnet. Elevers opplevelse og hvordan vi kan støtte dem*. Universitetsforlaget.
- Szidon, K., Ruppert, A., & Smith, L. (2015) *Five Steps for Developing Effective Transition Plans for High School Students With Autism Spectrum Disorder*. *TEACHING Exceptional Children*, Vol. 47, No. 3, pp. 147-152.
- Tafarodi, R. W., & Swann Jr. W. B. (1995). Self-Liking and Self-Competence as dimensions of Global Self-Esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, 65(2), s. 322-342.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i Kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tilleczek, Kate C. & Ferguson, Bruce (2007). *Transitions and Pathways from Elementary to Secondary School: A Review of Selected Literature*. Ontario Ministry of Education Toronto, Canada.
- Tohidi, H., Jabbari, M, M. (2011). *The effects of motivation in education*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 31 (2012) 820 – 824. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.148>

- Trondheim kommune. (2018). *Stein, saks, papir - strategidokument for Stavset skole*.  
<https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/10-bilder-og-filer/02-skoler/skoler-p-a/stavset-skole/stein-saks-papir-strategidokument.pdf>
- Tveitereid, K. (2018). *Hele livet er fullt av overganger*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/hele-livet-er-fullt-av-overganger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Nasjonal kartlegging av unges utdannings- og yrkesvalg*.  
[https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2019-03/kartlegging\\_av\\_unges\\_utdannings-og\\_yrkesvalg\\_2019.pdf](https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2019-03/kartlegging_av_unges_utdannings-og_yrkesvalg_2019.pdf)

## 8. Vedlegg

### Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD

03.02.2023, 15:49

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 179788	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 19.10.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

### Prosjekttittel

Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

### Prosjektansvarlig

Jan Arvid Haugan

### Prosjektperiode

01.05.2022 - 30.06.2028

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige  
Særlige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)  
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2028.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

#### BAKGRUNN

Prosjektet vil gjennomføres årlig frem til 2028. Prosjektet vil oppdateres før neste runde, som vil inkludere mer omfattende informasjon om sosiometri. Det bør vurderes om det er aktuelt med annet behandlingsgrunnlag for den videre innsamlingen av opplysninger.

#### OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

#### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 31.12.2028.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

<https://meldeskjema.sikt.no/2554051-d98a-480e-af08-8429ee14061/vurdering>

1/2

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

[nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema](https://meldeskjema.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema)

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos oss: Olav Rosness

Lykke til med prosjektet!

## DET RELASJONELLE LIVET I TRONDHEIMSSKOLEN

### Informasjon til elever i 7. klasse i Trondheim kommune og deres foresatte

#### Bakgrunn og hensikt

Klasserommet er et sted for undervisning og læring, men også for vennskap og sosiale relasjoner. Skal skolen lykkes med å legge til rette for et godt sosialt læringsmiljø for alle, er den avhengig av informasjon fra elevene selv om hvordan de opplever skolen de går på. I denne undersøkelsen ønsker vi at du gir oss denne informasjonen. Opplysningene du gir 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.

Den overordnede hensikten med prosjektet «Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen» er å undersøke hvordan ulike faktorer virker på barn og unges velvære og tilhørighet i skolen. Prosjektet er anbefalt av Oppvekst- og utdanningsdirektør Lasse Arntsen som et av prosjektene Trondheim kommune ønsker å prioritere innenfor Universitetskommunen TRD3.0, som er et samarbeid om forskning mellom Trondheim kommune og NTNU.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Du vil bli invitert til å besvare et elektronisk spørreskjema i skoletida. Den første spørreundersøkelsen vil bli gjennomført i mai 2022. Det tar ca. 25 minutter å fylle ut skjemaet, og det er helt frivillig å delta. Du kan trekke deg underveis i undersøkelsen, og om du angrep deg etter å ha svart, kan du be om at de opplysningene du ga blir slettet. Undersøkelsen vil gjentas årlig de neste sju årene. Når prosjektet er avsluttet vil alle personopplysninger bli slettet. Spørsmålene i undersøkelsen vil handle om din opplevelse av trivsel og sosiale relasjoner (du oppgir hvem som er dine venner), samt noen bakgrunnsopplysninger.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

For at vi skal kunne sammenligne svarene dere som elever gir på spørreundersøkelse så er det nødvendig at du skriver navnet ditt i skjemaet. Vi kommer ikke til å vise skjemaet ditt til noen andre eller lagre navnet ditt sammen med det du har svart på undersøkelsen. Ingen på skolen vil få vite hva du har svart på spørreskjemaet. Det vil ikke på noe tidspunkt være mulig for andre enn oss forskere å knytte det du sier til navnet ditt, og vi har taushetsplikt.

**Postadresse**  
7491 Trondheim

**Besøksadresse**  
Gunnerushuset,  
Kalvskinnet

**Prosjektansvarlig**  
Jan Arvid Haugan  
[jan.haugan@ntnu.no](mailto:jan.haugan@ntnu.no)  
Mob: +47 924 17 37

Dersom du ønsker å være med på dette, gir du ditt samtykke ved å fylle ut det elektroniske spørreskjemaet når det er satt av tid i din klasse. 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. Dersom du ikke ønsker å delta i studien vil du i stedet jobbe med individuelt opplegg på skolen mens spørreskjemaet fylles ut av dine medelever.

Dine foresatte må gi samtykke til at du kan være med i undersøkelsen. Det gjør de ved å gå inn på denne lenken: <https://nettskjema.no/a/262978>

Har du spørsmål til undersøkelsen kan du ta kontakt med:

Prosjektansvarlig Jan Arvid Haugan på e-post [jan.haugan@ntnu.no](mailto:jan.haugan@ntnu.no) eller telefon 924 17 372

Hilsen

**Jan Arvid Haugan**  
Prosjektansvarlig/førsteamanuensis  
Institutt for lærerutdanning  
NTNU

**Per Frostad**  
Professor  
Institutt for pedagogikk og livslang læring  
NTNU

**Astrid Hoås Morin**  
Universitetslektor  
Institutt for pedagogikk og livslang læring  
NTNU

**Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen**

*Kodebok*  
T2

## INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>1: KODENR.....</b>	<b>4</b>
<b>2: BAKGRUNNSOPPLYSNINGER.....</b>	<b>4</b>
<b>3: SELVOPPFATNING.....</b>	<b>5</b>
SELVVERD.....	5
SELVVURDERING AV KOMPETANSE .....	5
SOSIAL SELVOPPFATNING.....	5
COPING COMPETENCE.....	5
<b>4: FØLELSER.....</b>	<b>6</b>
POSITIVE FØLELSER.....	6
EMOSJONELLE PROBLEM.....	6
FUTURE ORIENTATION.....	6
<b>5: ENGASJEMENT.....</b>	<b>7</b>
INDRE MOTIVASJON.....	7
INNSATS.....	7
<b>6: SOSIOMETRI.....</b>	<b>7</b>
<b>7: TILHØRIGHET.....</b>	<b>8</b>
VELVÆRE.....	8
KONFLIKT.....	<i>Feil! Bokmerke er ikke definert.</i>
SAMHOLD.....	<i>Feil! Bokmerke er ikke definert.</i>
ISOLASJON.....	<i>Feil! Bokmerke er ikke definert.</i>
MATTERING.....	8
ENSOMHET/SOSIAL ISOLASJON.....	8
<b>8: SOSIAL STØTTE.....</b>	<b>9</b>
STØTTE FORESATTE.....	9
EMOSJONELL LÆRERSTØTTE.....	9
INSTRUMENTELL LÆRERSTØTTE.....	9
STØTTE FRA MEDELEVER.....	9
<b>9: ERFARINGER MED US.....</b>	<b>10</b>
AKADEMISKE ERFARINGER.....	10
SOSIALE ERFARINGER (ELEVER).....	10
ERFARINGER AV ENDRING.....	10
FRIHET OG ANSVAR.....	10
<b>10: KONTINUITET OG DISKONTINUITET.....</b>	<b>11</b>
SOSIAL KONTINUITET.....	11
LÆRERKONTINUITET.....	11



<b>11: MÅLSTRUKTUR.....</b>	<b>11</b>
<i>MESTRINGSORIENTERT MÅLSTRUKTUR.....</i>	<i>11</i>
<i>PRESTASJONSORIENTERT MÅLSTRUKTUR.....</i>	<i>11</i>
<b>12: UFRIVILLIG SKOLEFRAVÆR.....</b>	<b>12</b>
<i>ANDRES FRAVÆR.....</i>	<i>12</i>
<i>FLUKT FRA SOSIALE SITUASJONER.....</i>	<i>12</i>
<i>FLUKT FRA EVALUERINGSSITUASJONER.....</i>	<i>12</i>
<i>ØNSKE OM OPPMERKSOMHET.....</i>	<i>12</i>
<b>13: PRESS OG STRESS.....</b>	<b>13</b>
<i>SOSIALT PRESS.....</i>	<i>13</i>
<i>SKOLEPRESS.....</i>	<i>13</i>
<i>SKOLESTRESS.....</i>	<i>13</i>

**1: KODENR.**

	Label	Var
Skjemanr		skjemanr
Skole		skole

**2: BAKGRUNNSOPPLYSNINGER**

	Label	Var
Fornavn		fnavn
Etternavn		enavn
Klasse	Hva heter din klasse på 8.trinn	klasse
Kjønn	1=Jente, 2=Gutt, 3 = Annet	kjønn

Har dine foresatte utdanning fra universitet eller høyskole?	Mor eller annen kvinnelig foresatt 1 = Ja 2 = Nei 3 = Vet ikke	morutd
	Far eller annen mannlig foresatt 1 = Ja 2 = Nei 3 = Vet ikke	farutd

Hvilket språk snakker du hjemme det meste av tiden? (Kryss av i bare én boks.)	1=Norsk 2=Svensk 3=Dansk 4=Engelsk 5=Annet språk – hvilket?	språk
---	---	-------

Karakterer		
Norsk	Hvilken karakter fikk du på forrigeprøve i norsk?	karno
Matematikk	Hvilken karakter fikk du på forrige prøve i matematikk?	karma
Engelsk	Hvilken karakter fikk du på forrige prøve i engelsk?	kareng

### 3: SELVOPPFATNING

#### SELVVERD

<b>1= svært usant - 6= svært sant</b>	
Jeg godtar meg selv slik jeg er	sege1
Jeg vil helst være slik jeg er	sege2
Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes	sege3s

#### SELVVURDERING AV KOMPETANSE

<b>1= Svært usant - 6= Svært sant</b>	
Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen	sekom2
Jeg gjør det bra på en rekke områder	sekom3
Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det	sekom4

#### SOSIAL SELVOPPFATNING

<b>1= svært usant - 6= svært sant</b>	
Jeg har lett for å få venner	sesos1
Det er lett å like meg	sesos2
Det er mange som vil ha meg som venn	sesos4

#### COPING COMPETENCE

<b>1= Svært usant - 6= Svært sant</b>	
Jeg begynner å tvile på evnene mine hvis jeg gjør det dårlig på skolen	coping1s
Jeg tenker fort at jeg aldri vil få det til hvis jeg ikke lykkes med en gang	coping3s
Jeg mister troen på meg selv hvis jeg gjør feil	coping4s

#### 4: FØLELSER

##### POSITIVE FØLELSER

<b>1= aldri, 2= sjelden, 3=av og til, 4=ofte, 5=hele tiden</b>	
<b>Hvor ofte har du hatt følgende følelser den siste uken?</b>	
Glad	folelse1
I godt humør	folelse4
Fornøyd	folelse8

##### EMOSJONELLE PROBLEM

<b>1= Stemmer ikke 2= Stemmer delvis 3 = Stemmer helt</b>	<b>Høst 2015</b>
Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	emo1
Jeg bekymrer meg mye	emo2
Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten	emo3
Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker	emo4
Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt	emo5

##### FUTURE ORIENTATION

<b>1= Svært usant - 6= Svært sant</b>	
Jeg blir glad når jeg tenker på framtida mi	future2
Jeg er ivrig etter å få oppfylt mine drømmer i framtida	future3
Jeg får mye energi av å tenke på livet mitt framover	future4

## 5: ENGASJEMENT

### INDRE MOTIVASJON

<b>1= Svært usant - 6= Svært sant</b>	
Jeg liker å holde på med skolearbeid	imot1
Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene	imot2
Fagene vi har på skolen interesserer meg	imot3

### INNSATS

<b>1= Svært usant - 6= Svært sant</b>	
Jeg jobber godt med oppgavene vi får på skolen	innsats1
Jeg forbereder meg så godt jeg kan til prøver	innsats2
Jeg følger godt med i timene på skolen	innsats4

## 6: SOSIOMETRI

Hvem av elevene i klassen din er dine venner? <b>Avgitte valg</b>	vave1	vave2	vave3	vave4	vave5
Hvem av elevene i klassen din er du sammen med i friminuttene? <b>Avgitte valg</b>	vapau1	vapau2	vapau3	vapau4	vapau5

## 7: TILHØRIGHET

### VELVÆRE

1= Svært usant - 6= Svært sant	var
Jeg føler meg hjemme i klassen min	com1
Jeg føler meg som en del av klassen min	com2
Jeg liker meg i klassen min	com3

### MATTERING

Jeg er viktig for medelevene mine	matt1
De andre elevene vil savne meg om jeg er borte fra skolen en dag	matt3
De andre elevene er interessert i det jeg har å si	matt4

### ENSOMHET/SOSIAL ISOLASJON

Jeg har ingen å snakke med på skolen	ensom1
Jeg blir gående mye alene i friminuttene	ensom2
Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med	ensom3
Jeg har ingen venner på skolen	ensom4

### KONFLIKT

Det er mye krangling i denne klassen	con1
Elevene kaller hverandre stygge ting i denne klassen	con3
Elevene er slemme med hverandre i denne klassen	con4

### SAMHOLD

Alle er venner i denne klassen	coh1
Alle liker hverandre i denne klassen	coh2
Alle er en del av fellesskapet i denne klassen	coh4

### ISOLASJON

I denne klassen er det elever som ikke er med i gruppa	iso1
Noen elever er utenfor i denne klassen	iso2
Noen elever er ofte alene i denne klassen	iso4

## 8: SOSIAL STØTTE

### STØTTE FORESATTE

<b>1= Svært usant - 6= Svært sant</b>	
De voksne hjemme gir meg gode råd	stofor1
De voksne hjemme støtter meg hvis jeg har problemer	stofor2
De voksne hjemme støtter meg hvis jeg ikke har det så bra	stofor3

### EMOSJONELL LÆRERSTØTTE

<b>1= Svært usant - 6= Svært sant</b>	
Lærerne mine bryr seg om meg	stoemolar1
Lærerne mine setter pris på meg	stoemolar2
Jeg kan stole på lærerne mine	stoemolar4

### INSTRUMENTELL LÆRERSTØTTE

<b>1= Svært usant - 6= Svært sant</b>	
Lærerne mine forsøker å svare på de faglige spørsmålene mine	stoinstlar1
Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner	stoinstlar2
Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår	stoinstlar3

### STØTTE FRA MEDELEVER

<b>1= Svært usant - 6= Svært sant</b>	
Jeg har medelever i klassen som jeg kan stole på	stoelev1
Jeg har medelever i klassen som bryr seg om meg	stoelev2
Jeg har medelever i klassen som aksepterer meg slik jeg er	stoelev3

## 9: ERFARINGER MED US

### AKADEMISKE ERFARINGER

<b>1= Svært usant - 6= Svært sant</b>	
Jeg klarer skolefagene bra på ungdomsskolen	akerf1
Jeg lærer mye interessant på ungdomsskolen	akerf2
Jeg har spennende fag på ungdomsskolen	akerf4

### SOSIALE ERFARINGER (ELEVER)

<b>1= Svært usant - 6= Svært sant</b>	
Jeg har møtt hyggelige medelever på ungdomsskolen	soserfe2
Jeg har fått nye venner på ungdomsskolen	soserfe3
Det har vært fint å treffe nye elever på ungdomsskolen	soserfe4

### ERFARINGER AV ENDRING

<b>Tenk på hvordan du har det nå sammenlignet med da du gikk i 7.klasse</b>	
<b>1= Svært usant - 6= Svært sant</b>	
Jeg har flere venner på ungdomsskolen	endrerf1
Jeg får bedre hjelp fra lærerne på ungdomsskolen	endrerf2
Jeg lykkes bedre med fagene på ungdomsskolen	endrerf3
Jeg trives bedre på ungdomsskolen	endrerf4

### FRIHET OG ANSVAR

<b>Tenk på hvordan du har det nå sammenlignet med da du gikk i 7.klasse</b>	
<b>1= Svært usant - 6= Svært sant</b>	
Jeg får bestemme mer hvordan jeg skal løse oppgavene på ungdomsskolen	frians1
Jeg får bestemme mer av hva jeg skal arbeide med på ungdomsskolen	frians2
Jeg har mer ansvar på ungdomsskolen	frians3
Jeg har mer frihet på ungdomsskolen	frians4



## 10: KONTINUITET OG DISKONTINUITET

### SOSIAL KONTINUITET

<b>Fyll inn antall</b>	
Hvor mange av elevene du gikk i 7.klasse med går du i klasse med nå?	Antall

### LÆRERKONTINUITET

<b>1= Svært usant - 6= Svært sant</b>	
Det har vært fint å få nye lærere på ungdomsskolen	larkont1

## 11: MÅLSTRUKTUR

### MESTRINGSORIENTERT MÅLSTRUKTUR

<b>1= Svært usant - 6= Svært sant</b>	
I denne klassen blir innsats verdsatt like mye som resultater	mastgoal1
I denne klassen er det viktigere å forstå stoffet enn å svare rett på spørsmål	mastgoal2
I denne klassen er det viktigere at elevene lærer enn hvor godt de gjør det på prøver	mastgoal3

### PRESTASJENSORIENTERT MÅLSTRUKTUR

<b>1= Svært usant - 6= Svært sant</b>	
I denne klassen er det bare de flinkeste elevene som får ros	perfgoal1
Lærerne i klassen min bryr seg bare om de flinkeste elevene	perfgoal2
Lærerne i klassen min bryr seg ikke om elever som er svake på skolen	perfgoal3

## 12: UFRIVILLIG SKOLEFRAVÆR

### ANDRES FRAVÆR

Noen elever kan ha vanskeligheter med å komme på skolen Har du noen tanker om hva dette kan skyldes? Åpent	
--	--

### FLUKT FRA SOSIALE SITUASJONER

Har det hendt at du har blitt hjemme fra skolen hele eller deler av dagen på grunn av at du:

1= Aldri, 2 = Under en gang i uka, 3 = 1 gang i uka, 4 = 2 ganger i uka, 5 = 3 eller flere ganger i uka	
... synes det er vanskelig å være sammen med medelevene dine?	fluktsos1
... ikke har noen å være sammen med der?	fluktsos2
... ikke trives med lærerne dine?	fluktsos3

### FLUKT FRA EVALUERINGSITUASJONER

1= Aldri, 2 = Under en gang i uka, 3 = 1 gang i uka, 4 = 2 ganger i uka, 5 = 3 eller flere ganger i uka	
... ikke liker å snakke høyt i klassen?	flukteva1
... skal ha en prøve?	flukteva2
... synes det er ubehagelig å holde presentasjoner?	flukteva3

### ØNSKE OM OPPMERKSOMHET

1= Aldri, 2 = Under en gang i uka, 3 = 1 gang i uka, 4 = 2 ganger i uka, 5 = 3 eller flere ganger i uka	
... heller vil være sammen med voksne hjemme	oppm1

### 13: PRESS OG STRESS

#### SOSIALT PRESS

Tenk på de to siste ukene, og velg det tallet som best angir i hvilken grad du har opplevd press knyttet til:	
<b>1 = Ikke noe press - 6 = Stort press</b>	
Å se bra ut	sopress1
Å ha «riktige» klær eller utstyr	sopress2
Å være populær blant medelever	sopress3
Å være populær på sosiale medier	sopress4
Annet:	Sopress5

#### SKOLEPRESS

Tenk på de to siste ukene, og velg det tallet som best angir i hvilken grad du har opplevd press knyttet til ...:	
<b>1 = Ikke noe press - 6 = Stort press</b>	
... at du har stilt store krav til deg selv angående resultater i skolen	press1
... at du har gruet deg til presentasjoner	press2
... arbeidsmengden på skolen	press3
... mengden av hjemmelekser	press4
... antall prøver på skolen	press5
... at fagene på skolen er for vanskelige	press6
Annet:	Press7

#### EVALUERINGSSITUASJONER

<b>1 = Aldri, 2 = Under en gang i uka, 3 = 1 gang i uka, 4 = 2 ganger i uka, 5 = 3 eller flere ganger i uka</b>	
<b>Hvor ofte har du</b>	
Prøver	eval1
Presentasjoner foran klassen	eval2
Skriftlig innlevering som du har jobbet med hjemme	eval3

#### SKOLESTRESS

<b>1 = Svært usant - 6 = Svært sant</b>	
Jeg blir stresset av skolearbeidet	stress1
Jeg føler meg utslitt på grunn av skolearbeidet	stress2
Jeg har mer skolearbeid enn jeg klarer å gjøre	stress3

