

Hild Maret Meisingset

En kvantitativ studie av opplevelse av sosial støtte, og dens betydning for indre motivasjon hos elever i videregående

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Jan Arvid Haugan og Vegard Johansen

Mai 2019

Hild Maret Meisingset

En kvantitativ studie av opplevelse av sosial støtte, og dens betydning for indre motivasjon hos elever i videregående

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

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

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å se på hvilken betydning ulike former for sosial støtte har for indre motivasjon for skolearbeid hos elever i videregående skole. Ved å få tilgang til en stor undersøkelse i regi av Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU i Trondheim, kalt Livet i Skolen, har det vært mulig å benytte et stort kvantitativt datamateriale. Livet i skolen har som hensikt å få innblikk i hvordan elever ved 13 skoler i Trøndelag (gamle Sør-Trøndelag) opplever livet i skolen. I min oppgave har jeg tatt utgangspunkt i de elevene som deltok i spørreundersøkelsen i 2015 (VG1) og 2017 (VG2) for å kunne se på endring mellom VG1 og VG2. Totalt var det 1695 elever som deltok på begge disse målingene.

For å besvare oppgavens problemstilling, forskningsspørsmål og hypoteser har jeg gjennomført faktoranalyser, beskrivende analyser, korrelasjonsanalyser og hierarkiske regresjonsanalyser. Jeg har sett etter sammenhenger og hvilke faktorer som har betydning for indre motivasjon hos elevene. Halvparten av elevene hadde omtrent lik motivasjon i VG1, som i VG2, to av ti hadde høyest motivasjon i VG2 og tre av ti hadde høyest motivasjon i VG1. For utvalget som helhet var det en svak nedgang i indre motivasjon. De hierarkiske regresjonsanalysene viste at lærerstøtte hadde stor positiv betydning for elevenes indre motivasjon på videregående, både for elevene i VG1 og elevene i VG2. Dette er et viktig funn fordi det retter søkelyset mot læreres betydning for elever. Det viser til læreres unike posisjon til å gi støtte som styrker indre motivasjon, og på den måten kan fremme elevers læring.

Medelevstøtte hadde noe positiv sammenheng med elevenes indre motivasjon. Basert på andre studier diskuteres det om medelevstøtte har positiv innvirkning på andre faktorer som trivsel og tilhørighet, og på den måten får en indirekte effekt på indre motivasjon. Det var overraskende at funnene indikerte at foreldrestøtte ikke hadde sammenheng med indre motivasjon.

Bakgrunnsvariablene tidligere akademiske prestasjoner og studieretning hadde statistisk signifikant betydning for indre motivasjon, mens mors utdanningsnivå og kjønn ikke viste seg å ha betydning for indre motivasjon hos elevene.

Forord

Etter snart 5 år som student i Trondheim, avslutter jeg min tid som student med denne masteroppgaven. Det å skrive masteroppgave har vist seg å ikke være «bare bare», og det å skrive en oppgave om motivasjon har til tider følt litt ironisk. Det har vært mye frustrasjon, men heldigvis mest mestring og glede og jeg er stolt av å sitte her med et ferdig produkt. En viktig del av min masteroppgaveprosess har vært at jeg har valgt et tema jeg interesserer meg for. Jeg har hele tiden hatt en følelse av at dette får jeg bruk for, når jeg nå til høsten skal ut i jobb som lærer og spesialpedagog.

Jeg har virkelig fått kjent på hvor mye støtte fra andre har hatt å si for min motivasjon dette semesteret. Først vil jeg rette en takk til mine kunnskapsrike veiledere Jan Arvid Haugan og Vegard Johansen. Tusen takk for gode og konstruktive innspill og tilbakemeldinger. Under en veiledning i vår sa dere «opp med haka, dette klarer du!». Dette har gått som et mantra i hodet mitt de tunge dagene der oppgaven har følt uoverkommelig. Takk!

Jeg vil også takke mamma og far som alltid bare er en telefonsamtale unna med gode råd og en egen evne til å avverge (det som oppleves som) krisesituasjoner. Jeg føler meg alltid bedre etter å ha snakket med dere. Takk!

Helt til slutt vil jeg takke min flinke og gode venninne og medstudent gjennom 5 år, Andrea Storøy Rødseth. Takk for at du har ledd med meg, felt noen tapre tårer med meg og støttet meg gjennom alle disse årene. Gleder meg til flere gode stunder sammen med deg. Uten deg og din støtte hadde ikke denne masteroppgaven vært ferdig. Takk!

God lesing!

Trondheim, mai 2019

Hild Maret Meisingset

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
FORORD	II
1.0 INNLEDNING	1
2.0 TEORI	5
2.1 BRONFENBRENNERS ØKOLOGISKE UTVIKLINGSMODELL.....	5
2.2 MOTIVASJON	7
2.2.1 Indre motivasjon	9
2.3 SOSIAL STØTTE	10
2.3.1 Lærerstøtte	11
2.3.2 Foreldrestøtte.....	12
2.3.3 Medelevstøtte	13
2.3.4 Kontrollvariabler	14
2.4 FORVENTEDE SAMMENHENGER – HYPOTESER	17
3.0 METODE	19
3.1 KVANTITATIV FORSKNINGSMETODE	19
3.2 FORSKNINGSPROSESSEN	19
3.3 POPULASJON OG UTVALG I LIS	20
3.3.1 Representativitetsanalyse.....	21
3.4 MÅLEINSTRUMENTET	22
3.4.1 Spørreundersøkelsen.....	22
3.4.2 Variablene i undersøkelsen.....	22
3.5 KVALITET	26
3.5.1 Forskningsetiske betraktninger.....	28
3.6 STATISTISKE ANALYSER	29
3.6.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål.....	29
3.6.2 Korrelasjon	30
3.6.3 T-tester og Cohens d (Effektstørrelse)	31
3.6.4 Hierarkisk regresjonsanalyse	32
4.0 PRESENTASJON AV RESULTATER	33
4.1 BESKRIVELSE AV VARIABLENE	33
4.2 BIVARIATE ANALYSER	36
4.2.1 Korrelasjonsanalyser.....	37
4.3 HIERARKISK REGRESJONSANALYSE	39
4.4 BESVARELSE PÅ STUDIENS HYPOTESER	41
4.4.1 Hypotese 1.....	41
4.4.2 Hypotese 2.....	42
4.4.3 Hypotese 3.....	42
4.4.4 Hypotese 4.....	42
5.0 DISKUSJON	43
5.1 ENDRING I INDRE MOTIVASJON FRA VG1 TIL VG2	43
5.2 FINNES DET SAMMENHENG MELLOM ELEVENES OPPLEVELSE AV SOSIAL STØTTE OG ELEVENES INDRE MOTIVASJON?	46
5.3 FINNES DET SAMMENHENG MELLOM KJØNN, STUDIERETNING, MORS UTDANNING, TIDLIGERE AKADEMISKE PRESTASJONER, OG ELEVENES INDRE MOTIVASJON?.....	51
6.0 AVSLUTNING	55
6.1 OPPSUMMERING AV OPPGAVENS FUNN	55
6.2 BEGRENSNINGER	56
6.3 VIDERE FORSKNING	58

LITTERATURLISTE	61
VEDLEGG.....	69
VEDLEGG 1: FAKTORANALYSE VG1 - STØTTEVARIABLER	69
VEDLEGG 2: FAKTORANALYSE VG2 - STØTTEVARIABLER.....	70
VEDLEGG 3: FAKTORANALYSE VG1 – MOTIVASJON.....	71
VEDLEGG 4: FAKTORANALYSE VG2 – MOTIVASJON.....	72
VEDLEGG 5: INFORMASJONSSKRIV TIL ELEVER OG FORESATTE.....	73
VEDLEGG 6: NSD	74
VEDLEGG 7: SPØRRESKJEMA VG1 H15	77
VEDLEGG 8: SPØRRESKJEMA VG2 v17	85

1.0 Innledning

I denne masteroppgaven vil temaet være rettet mot elevers motivasjon, avgrenset til elevenes indre motivasjon, og betydningen av ulike former for sosial støtte. Sosial støtte handler om menneskers opplevelse av støtte fra andre mennesker i deres sosiale kretser (Malecki & Demaray, 2002). Derfor vil sosial støtte og sosiale relasjoner bli brukt om hverandre når det gjelder støtte. Støtterelasjonene vil bli delt inn i tre ulike typer; lærerstøtte, foreldrestøtte og medelevstøtte. Dette er alle støtterelasjoner som kan tenkes å ha betydning for elevenes sosiale liv tilknyttet skole og skolearbeid. Det dokumenteres gjennom forskning (Skaalvik & Skaalvik, 2015), at motivasjon er en viktig faktor for innsats og læring, og at gode relasjoner kan ha betydning for motivasjon hos elever.

I Norge har man i flere år målt forhold knyttet til trivsel, læring og motivasjon i den årlige Elevundersøkelsen. Resultatene fra undersøkelsen er ment for å brukes til å gjøre positive endringer i skolen, slik at skolen skal utvikle seg til å bli best mulig (Utdanningsdirektoratet, 2018a). I hovedrapporten for Elevundersøkelsen 2017 viser Wendelborg, Røe og Buland (2018) til at elevenes motivasjon går gradvis i negativ retning fra 5.trinn til 10.trinn, deretter har elevene en økning i motivasjon i overgangen fra 10.trinn til VG1, deretter synker motivasjonen gradvis igjen til VG3. Dette ser vi også for lærerstøtte. Opplevelse av støtte fra lærer synker fra 5.trinn til 10.trinn, deretter en økning i støtte fra 10.trinn til VG1, for så å synke igjen fra VG1 til VG3. Elevundersøkelsen viser at det er en gradvis nedgang fra 5. trinn til VG3 i opplevelse av støtte hjemmefra (Wendelborg, Røe & Buland, 2018).

Einar M. Skaalvik har også jobbet med data fra Elevundersøkelsen over flere år. I en annen studie ser han på elevers opplevelse i skolen fra 4. trinn til 10. trinn gjennom en tverrsnittsundersøkelse (Skaalvik & Skaalvik, 2011). I undersøkelsen fant Skaalvik og Skaalvik (2011) en sammenheng mellom elevenes alder og opplevelse av skolen. Dess eldre elevene blir, dess mer negativ er opplevelsen av skolen. Undersøkelsen viste at elevene blant annet blir mindre motiverte og opplevde mindre støtte fra lærer med økende alder. Man finner med andre ord likhetstrekk mellom denne studien og resultatene fra elevundersøkelsen.

I et intervju og som kommentar til Elevundersøkelsen presenterte Skaalvik fire mulige forklaringer på hvorfor elevenes motivasjon synker (Mellingsæter, 2018): En mulig forklaring er at elevene ikke har godt nok tilpasset opplæring til å oppleve mestring og oppleve

forventning til mestring. Selve lærestoffet er også en mulig årsak, da det ikke lenger oppleves som relevant eller har verdi. Med økende alder synker opplevelsen av å ha en støttende lærer, noe som kan være en tredje årsak. En siste mulig forklaring er at dess eldre elevene blir, dess mer fokus er det på prestasjoner i form av karakterer og tester. Dette kan påvirke motivasjonen i den forstand at det er karakterene som er i fokus, og ikke på selve innholdet i det man skal lære.

I februar 2019 ble resultatene fra Elevundersøkelsen 2018 publisert. Ferske tall viser at motivasjon, støtte fra lærer og støtte fra hjemmet ikke har endret seg drastisk fra året før, og de samme tendensene fortsatt er gjeldende (Skoleporten, 2019). Ved å se på tall fra de siste årene finner man likevel noen funn som er forskjellig på tvers av kjønn og studieretning. Det kommer frem at elevene som går yrkesfaglige program er mer motiverte og rapporterer høyere opplevelse av støtte fra lærer enn elevene som går studiespesialiserende program. Elevene som går studiespesialiserende opplever mer støtte hjemmefra enn det elevene ved yrkesfag gjør. Guttene rapporterer om mer støtte fra lærer enn hjemmet, uavhengig av studieretning. Jenter på yrkesfaglige program opplever mer støtte fra lærer enn hjemme, mens det er motsatt for jentene som går studiespesialiserende (Skoleporten, 2019).

Elevundersøkelsen gir oss tall og tendenser fra barneskolen og ut videregående. Hvilke faktorer som har betydning for motivasjonen kommer ikke tydelig frem. Det er mulig å anta noen sammenhenger ut i fra tallene, som at høy opplevelse av støtte også gir høyere opplevelse av motivasjon for noen av aldersgruppene. Dette kan derimot ikke generaliseres og fastslås for å gjelde alle, siden alle elever er ulike og har ulike opplevelser og behov. Derfor er det interessant for meg som fremtidig lærer og spesialpedagog å se nærmere på om det er støtterelasjoner som har betydning for elevenes motivasjon, og på den måten ta dette med videre ut i egen yrkespraksis. For lærere og spesialpedagoger som allerede er ute i jobb, er dette også nyttig kunnskap. Tiden vi lever i er stadig i endring, skolen er i endring, elevene er i endring utviklingsmessig og lærerens yrkespraksis er også derfor i endring. Ny kunnskap er derfor nødvendig for å hele tiden holde seg oppdatert med samtiden.

Når det kommer til læring og forskning har det tidligere vært fokusert en del på kognitiv læring. I de siste årene har dette endret seg og ved å se på forskningen fra 20 år siden og til forskningen som publiseres i dag er det nå også inkludert kulturelle og sosiale forhold. Kognitiv læring handler om hvordan man bruker egen tenkning til å tilegne seg nye

ferdigheter og kunnskaper. Kulturelle og sosiale forhold handler blant annet om sosiale ferdigheter, motivasjon, relasjoner og følelser (NOU 2014:7, s. 32). I september 2017 vedtok Stortinget ny overordnet del til læreplanen, som trer i kraft høsten 2020 sammen med fornyelsen av læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2015). I læreplanens kapittel 2.4, som handler om «å lære å lære», står det blant annet at «Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlag for læring hele livet. Det krever at lærerne følger elevenes utvikling tett og gir dem støtte tilpasset deres alder, modenhets- og funksjonsnivå» (Utdanningsdirektoratet, 2018b, s. 13). Resultater fra forskningen og tallene fra Elevundersøkelsen de siste årene tyder på at sosial støtte og relasjoner kan ha betydning for motivasjon og læring hos elever.

Etter fire år på lærerutdanningen oppleves læring som et komplekst fenomen, hvor det er mange ulike faktorer som spiller inn. Etter et år med spesialpedagogikk erfarer jeg læring som veldig individuelt, da jeg har sett elever som blant annet har ulike forutsetninger for å lære, ulik grad av motivasjon og noen elever har vanskeligere for å skape relasjoner med andre. Som nyutdannet grunnskolelærer og fremtidig spesialpedagog har jeg et ønske om å ha kunnskap om indre motivasjon hos elever, og hvilke støtterelasjoner som i størst grad har positiv innvirkning på den indre motivasjonen hos elevene. Dette er nyttig kunnskap da motivasjon og læring henger tett sammen. Et tema som har vært aktuelt i media de siste årene er frafall i norske skoler, og dette er noe det stadig diskuteres rundt og jobbes med. Helt siden Reform 94 ble innført, har frafallsandelen vært på omtrent 30% (Manju, 2011). Sammenlignet med andre OECD land ligger Norge høyt oppe på lista over frafall i skolen (OECD, 2017). Uten å gå inn på årsaker til frafall i videregående skole, vil indre motivasjon tenkes å være en positiv faktor for å fullføre videregående, og derfor også en viktig grunn til et dypere dykk.

Datamaterialet som blir brukt i denne oppgaven er samlet inn gjennom prosjektet Livet i Skolen (fra nå av kalt LiS) ved NTNU i Trondheim. Jeg har valgt å benytte meg av datamaterialet som er samlet inn høsten 2015 og våren 2017, ved 13 ulike videregående skoler i Trøndelag. Over 2000 elever har deltatt i undersøkelsen, men av disse er det 1695 som har deltatt i begge målingene jeg har tatt utgangspunkt i. Ved å bruke dette datasettet håper jeg å kunne besvare min problemstilling på en god måte. På bakgrunn av det overnevnte vil denne problemstillingen bli belyst i oppgaven:

Hvilken betydning har sosial støtte for indre motivasjon hos elever i videregående skole?

For å støtte opp om problemstillingen er det utformet fire forskningsspørsmål, der jeg særlig vil vektlegge forskningsspørsmål 2 og forskningsspørsmål 3:

- 1) Er elevenes indre motivasjon i VG1 og VG2 stabil eller i endring?
- 2) Hvilke sammenhenger er det mellom elevers opplevelse av sosial støtte og indre motivasjon i VG1 og VG2?
- 3) Finner vi de samme sammenhenger mellom elevers opplevelse av sosial støtte og indre motivasjon i VG1 og VG2?
- 4) Hvilke sammenhenger er det mellom bakgrunnsfaktorer (kjønn, mors utdanning, akademiske prestasjoner og studieretning) og indre motivasjon i VG1 og VG2?

For å se på hvilken betydning sosial støtte har for indre motivasjon hos elevene, vil jeg se på endringer fra første studieår (VG1) til andre (VG2). Sosial støtte i denne oppgaven vil være støtte fra lærer, støtte fra foreldre og støtte fra medelever. I tillegg vil bakgrunnsvariablene kjønn, studieretning, mors utdanningsnivå og akademiske prestasjoner inkluderes, for å se om dette er faktorer som kan ha betydning for indre motivasjon. Formålet med oppgaven er å se hvilke typer av sosial støtte som kan sies å ha betydning for elevers indre motivasjon.

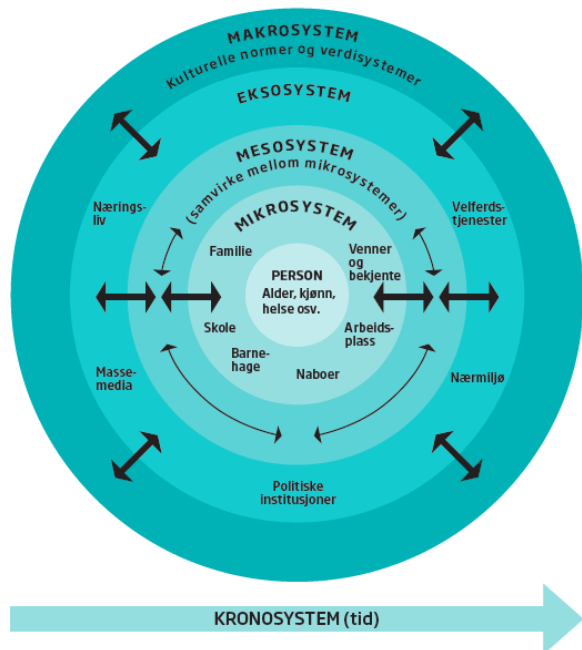
Oppgaven er bygd opp av seks hoveddeler. Første kapittel inneholder oppgavens aktualitet, tema, presentasjon av problemstilling, forskningsspørsmål og formål. I kapittel to presenteres det teoretiske rammeverket. I tillegg vil tidligere forskning av både eldre og nyere dato bli presentert. Avslutningsvis i kapittel to vil studiens hypoteser bli presentert. Kapittel tre er en redegjørelse av de metodiske valgene jeg har foretatt i forbindelse med min oppgave. Deretter vil det i kapittel fire bli presentert funn fra ulike statistiske analyser. Avslutningsvis i dette kapitlet vil hypotesene bli bekreftet/avkreftet. Problemstillingen vil i lys av teori og funn bli belyst og drøftet i kapittel fem. Kapittel seks er avsluttende for oppgaven, og her vil hovedfunn bli presentert, samt oppgavens begrensinger og forslag til videre forskning.

2.0 Teori

Som forsker søker man å være så objektiv som mulig gjennom hele forskningsprosessen. De teoretiske perspektivene jeg har valgt å legge til grunn for oppgaven videre, er imidlertid subjektive valg jeg har tatt ut fra en selvstendig vurdering av hva som vil belyse problemstillingen best mulig. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for Bronfenbrenners (1979) økologiske utviklingsmodell, som viser til ulike personer, samfunnstjenester og institusjoner som har betydning for individers utvikling. Grunnen til at denne modellen blir presentert, er at vi i modellen finner personer som lærere (skole), foreldre (hjem) og medelever (venner), som vil kunne knyttes til ulike former for sosial støtte. Deretter vil jeg gjøre rede for motivasjonsbegrepet, spesielt indre motivasjon, da dette er en sentral del av tematikken i denne oppgaven. Indre motivasjon er et fundament i Deci og Ryans Self-Determination Theory, selvbestemmelsesteorien på norsk (Deci & Ryan, 1985). Teorien tar for seg tre grunnleggende behov tilknyttet indre motivasjon og jeg har valgt å se nærmere på «behovet for tilhørighet» og knytte dette til sosial støtte. De ulike støtterelasjonene; lærerstøtte, foreldrestøtte og medelevstøtte (Malecki & Demaray, 2002) vil bli presentert og gjort rede for. I tillegg vil sosial støtte generelt bli redegjort for, og hvilken betydning sosial støtte har for motivasjon. Litteratur og tidligere forskning vil danne grunnlag for utvikling av hypotesene jeg ønsker å undersøke og drøfte videre i oppgaven.

2.1 Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell

Psykolog og professor Urie Bronfenbrenner har utformet en modell, den økologiske utviklingsmodellen (1979), som viser og forklarer hvilke prosesser mellom individer og miljø som forklarer utvikling hos individer. Modellen er vist under som Figur 1 (s. 6). Faktorene teorien tar for seg er på ulike nivå, eller samfunnssystemer, som er henholdsvis mikro-, meso-, ekso- og makronivå. Nivåene omfatter nære relasjoner som påvirker utvikling som familie, skole og venner, men også faktorer som samfunnet blir påvirket av, som igjen påvirker individet. Dette kan for eksempel være velferdstjenester og politiske institusjoner. Innen individets mikrosystem, som er systemet nærmest individet, finner vi blant annet familie, venner, bekjente, skole og naboer. Innen skole er det nærliggende å inkludere lærere og spesialpedagoger. De ulike støtterelasjonene er viktige faktorer for utvikling, og derfor kan det være interessant å se nærmere på disse relasjonene og sammenhengen med indre motivasjon, da disse kan tenkes å ha en positiv innvirkning på individets motivasjon. Modellen er svært anerkjent i forskningsmiljøer, og blir ofte brukt i forbindelse med forskning på barns og unges utvikling.



Figur 1. Helsedirektoratets (2015) illustrasjon av Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell.

Samspillet mellom mennesker og det samfunnet de befinner seg i, påvirker hvordan barnet utvikler seg. Systemene vi finner i Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell, vil påvirke individets utvikling både indirekte og direkte. Samspillet mellom systemene vil også ha betydning for utviklingsprosessen. Et eksempel på et system som indirekte kan påvirke eleven, er skole-hjem samarbeidet. Sosial støtte kan være støtte fra foreldre, medelever/venner, skole, og kan forekomme i direkte kontakt med barnet. Bronfenbrenner (1986) påpeker at akademisk motivasjon og oppnåelse må ses i sammenheng med sosiale og psykologiske settinger, og ikke bare i læringsspesifikke sammenhenger. Dette fordi den sosiale støtten barn og unge får fra andre, er en viktig del av deres sosiale miljø og har påvirkning på flere områder når det gjelder skole (Bronfenbrenner, 1986). De to viktigste sosiale miljøene er i følge Bronfenbrenner (1986) hjemmet og skolen, og det er i disse miljøene vi finner lærere, foreldre og medelever.

Senere i kapittelet skal jeg se nærmere på noen av de ulike støtterelasjonene som er nevnt over, som er knyttet til skolen; lærerstøtte, foreldrestøtte og medelevstøtte. Disse støtterelasjonene er det forsket på tidligere, blant annet av Kathryn Wentzel (1998). Wentzel

(1998) har sett på mellommenneskelige relasjoner og sett på om disse kan påvirke elevers motivasjon når det gjelder skole. Hun har, i likhet med min studie, sett på støtte fra lærer, foreldre og medelever. Studien viser at støtte fra lærer, foreldre og medelever var knyttet til flere aspekter ved motivasjon i skolen. De ulike støtterelasjonene har en uavhengig og selvstendig rolle. Det å ha flere kilder til sosial støtte for motivasjon og akademiske resultater, er i all hovedsak berikende for elevene. Det kommer fram at de ulike sosiale relasjonene kan påvirke motivasjonen ulikt.

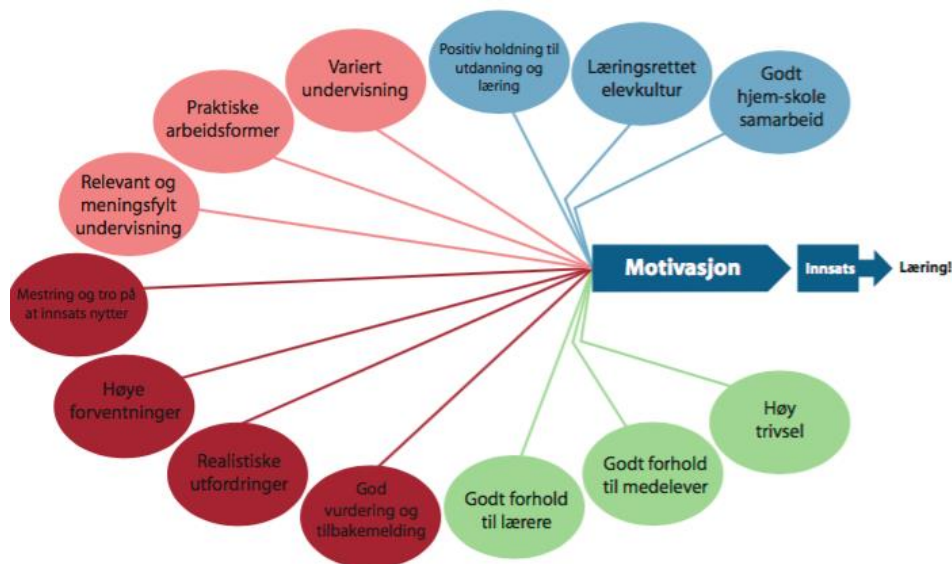
2.2 Motivasjon

Fra et lærer- og spesialpedagogisk perspektiv er en av de største utfordringene man møter i skolen det å motivere elever. Det snakkes som «å motivere elevene», som i bunn og grunn handler om å kunne legge til rette for at elevene blir møtt med de utfordringene og det de trenger for å kunne oppnå mestring og motivasjon. Derfor er det viktig at man som lærer og spesialpedagog har kunnskap om hvilke faktorer som spiller inn på elevenes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Kunnskap om motivasjon er viktig, da tidligere forskning viser at motivasjonen hos elevene synker med økende alder (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Wigfield & Cambria, 2010; Wigfield & Wagner, 2005). Motivasjon finnes på flere arenaer enn på skolen, som på ulike idrettsarenaer og innen kulturskole. I denne oppgaven er det elevenes motivasjon på skolen i sammenheng med sosial støtte som er i fokus.

Fra et teoretisk perspektiv handler motivasjon om ulike aspekter ved motivert atferd og ulike begrunnelser for motivert atferd. Motivasjon er et komplekst forskningsfelt innen pedagogikken, og det er mye teori og tidligere forskning knyttet til motivasjon. Hensikten med motivasjonsteorier og forskning er, ifølge Stipek (2002), å forklare, predikere og se hvilke faktorer som forklarer en persons atferd. En måte å forske på motivasjon på er derfor å se på hvorfor elevene handler som de gjør og hvilken drivkraft i elevene som forårsaker handling. En annen måte er å se på hvilke faktorer som spiller inn på motivasjonen når elevene målrettet jobber mot noe (Pintrich & Schunk, 1996). I denne oppgaven forsker jeg ved å se nærmere på faktorer som har betydning for elevenes motivasjon.

Figuren under (Figur 2, s. 8) viser ulike faktorer som har betydning for elevers motivasjon, som igjen har betydning for innsats, som til slutt resulterer i læring. Figuren er presentert i Stortingsmelding 22 som handler om motivasjon, mestring og muligheter på ungdomsskolen (Meld. til St. 22, 2010-2011). Stortingsmeldingen har til hensikt å belyse hvilke områder det

er viktig å jobbe med for at skolen best mulig skal legge til rette for et godt læringsutbytte for elevene. Som vi ser på figuren er det mange ulike faktorer som spiller inn på elevenes motivasjon. De blå er faktorer som handler om læringskultur og samarbeid mellom skole-hjem. De rosa omhandler hvordan undervisningen er lagt opp. De røde er faktorer som handler om mestringsforventninger, realistiske utfordringer og gode tilbakemeldinger og vurderinger. De grønne er faktorer som handler om gode relasjoner og trivsel.



Figur 2. Faktorer som kan ha betydning for elevers motivasjon (Meld. til St. 22, 2010-2011).

I stortingsmeldingen poengteres det at det ofte vil være sånn at flere faktorer er gjeldende samtidig, samt at faktorene for motivasjon kan være forskjellig ut ifra hvilken situasjon eleven står i. Min oppgave tar for seg sosial støtte og indre motivasjon. Dette betyr at det i mange tilfeller ikke ene og alene er sosial støtte som har utslag på elevenes motivasjon, men flere faktorer på samme tid. Av hensyn til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål er det likevel faktorene knyttet til relasjoner (de grønne) som blir i fokus videre i oppgaven, da relasjoner og støtte henger sammen. Andre faktorer tilknyttet Figur 2 vil bli henvist til der det er naturlig.

Innen motivasjon skiller man gjerne mellom indre og ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2002; Hattie, 2009, Skaalvik & Skaalvik, 2015). Selvbestemmende aktiviteter er aktiviteter elevene ønsker å utføre fordi de selv finner aktivitetene interessante og givende. Når dette er det grunnleggende fundamentet for å ta fatt på aktiviteten, er elevene indre motiverte (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Når elevene er ytre motiverte, er det andre grunner enn at aktiviteten i seg

selv gir glede, som er drivkraften. Et eksempel på en ytre faktor kan være karakterer. Da utfører elevene aktiviteten for å oppnå gode karakterer, ikke fordi aktiviteten i seg selv gir glede eller er viktig for eleven. Forskning viser at indre motiverte elever er mer utholdende og presterer bedre akademisk (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Forskning viser også at indre motiverte elever får best læringsutbytte (Ryan & Deci, 2009), noe som vil gjenspeile seg i akademiske prestasjoner. Nå er det ikke slik at mennesker er enten indre motiverte eller ytre motiverte, man kan være både indre- og ytre motivert (Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008). Elever kan være indre motiverte og ha interesse for aktiviteten, samtidig som de ønsker å oppnå god karakter i det faget de jobber med, som er en ytre motivasjonsfaktor. Siden forskning viser til at det er en fordel å være indre motivert, er det dette det bør legges vekt på i skolen. Dette betyr at vi på best mulig måte må legge til rette slik at elevene selv blir motiverte. Derfor har jeg i min oppgave valgt å se på indre motivasjon knyttet til sosial støtte. Indre motivasjon vil derfor bli grundigere presentert i neste kapittel.

2.2.1 Indre motivasjon

Indre motivasjon er motivasjon hos mennesker som finner sted når aktiviteten i seg selv er drivkraften for handling (Deci & Ryan, 2000). I selvbestemmelsesteorien fokuserer Deci og Ryan (2000) på tre grunnleggende behov som er med på å forklare indre motivasjon hos mennesker. Disse grunnleggende behovene er «behovet for autonomi», «behovet for kompetanse» og «behovet for tilhørighet». Det siste behovet «behovet for tilhørighet» er det det vil fokuseres på i forhold til denne oppgaven, selv om også de andre to behovene er relevante for indre motivasjon. «Følelse av tilhørighet refererer til positive sosiale relasjoner, følelse av å bli respektert og medregnet, men også følelse av trygghet og tillit (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.69). Behovet for tilhørighet er tett knyttet til sosiale relasjoner, som igjen henger sammen med sosial støtte. Autonomi handler om det å kunne ta egne valg og føle selvstendighet (Deci & Ryan, 2000). Deci og Ryan (2000) beskriver autonomistøtte som en støtteform som fremmer indre motivasjon, autonomistøtte vil derfor bli nevnt i forbindelse med sosial støtte og tilhørighet senere i oppgaven.

Indre motivasjon kan sees på ved to ulike tilnærminger (Deci & Ryan, 2000). Den første tilnærmingen handler om at indre motivert atferd vises gjennom at aktiviteter blir gjennomført uten at det finnes noen form for belønning, eller annen ytre faktor, som er drivkraften bak handlingen. Det er personens egen interesse ved aktiviteten som fører til handling. Den andre tilnærmingen bygger, ifølge Deci og Ryan (2000), på indre motivasjon som et grunnleggende

psykologisk behov. Indre motivasjon er ifølge Deci og Ryan (2000) et medfødt positivt potensial hos mennesker. Dette innebærer at mennesker har en iboende nysgjerrighet og iver til å lære nye ting. I tillegg har vi en tendens til å søke utfordringer og vi utforsker det vi synes er spennende. Dette ser vi også i Piagets (1952) kognitive utviklingsteori, som mener at mennesker helt fra dagen vi er født utvikler nye forklaringer og utvikler vår kunnskap og kompetanse. Tilfredsstillende man får når man utfører noe man tidligere ikke klarte, beskrives som en «drivkraft» for ønsket om å hele tiden lære og bli bedre.

Forskning viser at indre motivasjon gir antatt bedre læringsresultater, enn hva ytre motivasjon gjør (Ryan & Deci, 2009). I tillegg til dette påpeker Stipek (2002), basert på tidligere forskning, at det å skape indre motivasjon hos elevene er bra for læring utenom skolen, lysten til å søke utfordringer, forståelse, kreativitet, glede og deltakelse i andre aktiviteter. Det er altså flere positive sider ved at elevene er indre motiverte, og som fremtidig lærer/spesialpedagog er dette noe jeg ønsker å jobbe for å fremme. Derfor skal jeg videre se på indre motivasjon i sammenheng med sosial støtte.

2.3 Sosial støtte

Det finnes flere definisjoner på hva sosial støtte er. To av de mest brukte er utarbeidet av Cobbs (1976) og Malecki og Demaray (2002). Cobbs (1976) klassiske definisjon, beskriver sosial støtte ved hjelp av tre viktige komponenter: det å føle seg likt, å føle seg verdifull og å føle tilhørighet i et sosialt nettverk. Malecki og Demaray (2002) definerer sosial støtte som individets oppfatning av støtte fra mennesker i deres sosiale kretser. Forskning viser at den viktigste sosiale støtten i barn og unges liv er foreldre, lærere, venner og medelever (Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, 2009; Tian, Zhao & Huebner, 2015). Dette er personer en elev oftest er i kontakt med, og vi finner disse personene i elevenes mikrosystem, som vist i Figur 1 (s.6) (Bronfenbrenner, 1979). Gode relasjoner er viktig, da det å ha relasjoner og tilknytning til andre anses som et grunnleggende behov. Sosiale behov finner vi blant annet i en av de mest kjente teoriene innen behovsteorier, Maslows behovspyramide.

Støtte kan forekomme i flere former, to av disse er emosjonell- og instrumentell støtte (Malecki & Demaray, 2002). Disse to formene for støtte er inkludert i spørreskjemaet i LiS, og vil i det følgende bli kort presentert. Instrumentell støtte karakteriseres av elevenes opplevelse av faglig veiledning og hjelp. Denne støtten inkluderer konstruktive tilbakemeldinger, gode forklaringer, hjelp til videre arbeid med oppgaver i form av forslag til

framgangsmåter og demonstrasjoner (Federici & Skaalvik, 2013). Emosjonell støtte beskrives av Federici og Skaalvik (2013) som elevenes opplevelse av at læreren bryr seg om dem, viser tillit, respekterer dem og oppmuntrer dem. Denne formen for støtte er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) med på å skape trygghet for elevene i klasserommet. En måte å være støttende på, som har vist seg å ha betydning for elevers indre motivasjon, nysgjerrighet og lyst til utforskning, er autonomistøtte. Når man er autonomistøttende klarer man, ifølge Black og Deci (2000), å sette seg inn i andres situasjon, legge opp til at det er lov å ta egne valg og anerkjenne følelser hos den andre.

2.3.1 Lærerstøtte

Forskning har vist at støtte fra lærer, og den kvaliteten det er på lærer-elev-relasjonen er viktig for ulike grunner. En god relasjon mellom lærer og elev har en positiv påvirkning på elevenes akademiske motivasjon, innsats og prestasjoner (Ryan, Stiller & Lynch, 1994), samt elevenes engasjement (Furrer & Skinner, 2003). Lærer kan støtte elevene både instrumentelt og emosjonelt (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Opplevelse av instrumentell støtte handler om læreren klarer å gi adekvat faglig hjelp og veiledning. Emosjonell støtte handler på den andre siden mer om det «medmenneskelige» aspektet ved en relasjon, som for eksempel opplevelse av at læreren bryr seg om dem, viser varme, tillit og respekt (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Tidligere forskning viser at elevene derimot ikke skiller mellom instrumentell- og emosjonell støtte, noe faktoranalysen i denne studien viser også. Derfor vil betegnelsen lærerstøtte bli brukt som en fellesbetegnelse for både instrumentell- og emosjonell støtte fra lærer videre i oppgaven.

Ifølge Drugli (2012) skal relasjonen mellom lærer og elev være slik at den bidrar til læring hos elevene. Ifølge Davis (2003) er en god relasjon en relasjon som fremmer barns regulering av sosioemosjonelle og kognitive ferdigheter, i tillegg til å fremme motivasjon til utforskning. Nordenbo, Sjøgaard Larsen, Tiftikci, Wendt og Østergaard (2008) konkluderer, etter å ha gått gjennom omlag 70 studier om lærer-elev-relasjoner, at det er tre faktorer som har stor sammenheng med elevers læring. Et av hovedfunnene som viste seg å ha betydelig sammenheng med elevers læring, var lærerens evne til å danne gode og positive relasjoner til hver enkelt elev. Forskning viser at en av hovedgrunnene til at mennesker utfører en aktivitet som de i utgangspunktet ikke har lyst til å gjøre, handler om at det er en annen person de føler seg knyttet til, for eksempel lærer, har verdsatt aktiviteten. Elever som opplever tilknytning og tilhørighet hos lærer ser ut til å oppleve større betydning av skolearbeidet og mer indre

motivasjon, enn elever som ikke har en god tilknytning til læreren sin (Niemiec & Ryan, 2009). Forskning av Davis (2006) viser det samme, elever som opplever en støttende lærer rapporterer oftere høyere grad av motivasjon og oppnår bedre resultater på skolen. Ifølge Ryan og Grolnick (1986) er elever som har lærere som er autonomistøttende vist seg å være mer indre motivert, utforskende, nysgjerrig og i stand til å takle utfordringer bedre.

I en metaanalyse av elevers læringsutbytte, av Hattie (2009), ble det forsket på ulike faktorer som har betydning for elevenes læringsutbytte. Faktorer knyttet til organisering og skolenivå, som skolebygninger, skolestørrelse, åpne skoler, klassestørrelse og aldersblanding, viste seg å ikke ha effekt. Det studien derimot fant var at faktorer knyttet til læreren hadde særlig betydning. Relasjonen mellom lærer og elev viste seg å være spesielt viktig, i tillegg til blant annet lærerens tilbakemeldinger, lærers evne til å lede klasser, klargjøring og direkte instruksjoner om læringsmål, atferd og arbeidsinnsats. Det denne studien viser er viktigheten av god lærerstøtte for et godt læringsutbytte.

2.3.2 Foreldrestøtte

Tidligere forskning viser at både gutter og jenter har nytte av støtte fra voksne (Malecki & Demaray, 2002; Wentzel, 1998). Foreldre er barns primære kilde til sosial støtte og tilknytning, og har mulighet til å støtte eleven når det kommer til akademiske prestasjoner og tanker om skolen (Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, 2009; Baumrind, 1978). En studie av Ginsburg og Bronstein (1993) viser at foreldre som oppmuntrer og støtter barna sine når det kommer til karakterer og skoleprestasjoner har sammenheng med indre motivasjon hos elevene. Videre viser studien at autonomistøttende foreldre også er positivt for indre motivasjon og prestasjoner knyttet til skolen. Studien viste også at sosioøkonomisk status var signifikant med motivasjon og akademiske prestasjoner.

Positive holdninger til utdanning og læring er noe elevene kan ta med seg hjemmefra. Dette ble poengtert i Figur 2 (s. 8), der positive holdninger til utdanning og læring er en faktor for motivasjon. Elever som har foreldre som fremsnakker og er positive til skole og utdanning vil, ifølge Nordahl (2007), i større grad selv ha en positiv oppfatning til skole og utdanning. I ungdomsårene er det forandringer for elevene, dette gjelder også forandringer i hvor den sosiale støtten kommer fra. For elever i ungdomsårene viser tidligere forskning et økt behov for positive og støttende relasjoner til jevnaldrende og «non-parentale» voksenpersoner (voksenpersoner som ikke er foreldre), som medelever og lærere (Roorda, Koomen, Split &

Oort, 2011). Denne endringen støttes av forskningen til Helsen, Vollebergh og Meeus (2000) som viser at foreldrestøtte ser ut til å synke, mens opplevelsen av vennestøtte øker.

Selv om noe forskning viser at elevenes opplevelse av støtte fra foreldre synker, viser nyere undersøkelser at dette er på vei til å snu. Elevene rapporterer nå i større grad bedre relasjon til foreldrene sine enn før (Bakken, 2016). Dette funnet gjelder for både jenter og gutter. Resultatene fra Ungdata viser at åtte av ti elever er fornøyde med foreldrene sine. Dette tyder på at elevene anser foreldrene sine nå som viktige støttespillere. Når det gjelder støtte fra foreldre og indre motivasjon, har forskning av Grolnick, Deci og Ryan (1997) vist at barn med foreldre som er autonomistøttende i større grad er indre motiverte, enn barn med foreldre der støtten oppleves som mer kontrollerende.

2.3.3 Medelevstøtte

I ungdomstiden er det spesielt venner og medelever som står i fokus (Bakken, 2016). Dette kan derfor tenkes å være den viktigste kilden til sosial støtte for mange ungdommer. Barn og ungdom søker gradvis mer kontakt med venner og deltakelse sammen med jevnaldrende for å dekke behovet for tilhørighet etterhvert som de blir eldre (Deci & Ryan, 2000). Støtte fra medelever og indre motivasjon virker å være et forskningsfelt som har blitt mer fremtredende de siste årene. Nyere internasjonal forskning på elevers opplevelse av sosial støtte og motivasjon, viser at det er høy positiv korrelasjon mellom motivasjon og sosial støtte fra venner (Tezci, Sezer, Gurgan & Aktan, 2015). En annen studie indikerer at blant annet medelevstøtte er positivt både akademisk og sosialt, og at medelevstøtte har betydning for motivasjon, engasjement og tilhørighet (Kiefer, Alley & Ellerbrock, 2015).

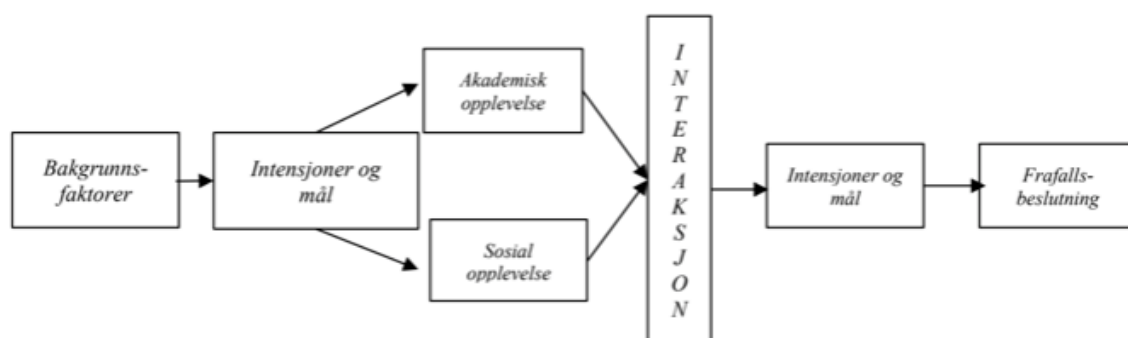
Tidligere har forskning på sosial støtte fra medelever handlet i stor grad om opplevelse av tilhørighet, trivsel og helsefaktorer (Helsedirektoratet, 2015; Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, 2009). I 2003 skrev National Research Council at motivasjon og gode relasjoner til medelever ikke er bevist å ha noen direkte forbindelse. I Figur 2 (s. 8) er høy trivsel en viktig faktor for motivasjon. Medelevstøtte som vi ser kan ha sammenheng med tilhørighet og trivsel, vil derfor kunne tenkes å være en indirekte faktor for indre motivasjon hos elevene.

Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver at medelever har en påvirkningskraft på den enkelte persons atferd og handlinger. Elever som befinner seg i en klasse eller på en skole der akademiske prestasjoner blir verdsatt og sett på som viktig, vil kunne få de samme tankene

angående skole. På den måten kan man si at elevene påvirker motivasjonen til hverandre gjennom likt syn på hva som er viktig.

2.3.4 Kontrollvariabler

I den hierarkiske regresjonsmodellen i kapittel 4 (resultater) har jeg kontrollert for mine funn ved å inkludere bakgrunnsvariablene kjønn, mors utdanningsnivå, studieretning og akademiske prestasjoner. I regresjonsmodeller ønsker man å finne årsaker til den avhengige variabelen (i min oppgave indre motivasjon). Vi skiller mellom eksogene variabler, som ikke blir påvirket av andre variabler, og endogene variabler, som blir påvirket av andre variabler (Johansen & Schanke, 2014, s.153). Noen variabler kan være både endogene og eksogene, og da er en hierarkisk regresjonsmodell en måte å finne ut hvilke av variablene som har betydning for den avhengige variabelen (Ringdal, 2013). Først vil variabelen kjønn presenteres, den kan ikke påvirkes av noe og er derfor eksogen. Deretter vil disse variablene bli presentert: studieretning, sosioøkonomisk status (mors utdanningsnivå) og akademiske prestasjoner. Disse variablene er både endogene og eksogene. Figur 3 (under) er utviklet av Tinto (1987), og er en longitudinell modell som tar hensyn til bakgrunnsvariabler og hendelser i elevenes liv når de er kommet til skolen, for å forklare frafall i skolen (Hovdehaugen, Aamodt & Frølich, 2008). Dette kan også belyse mine bakgrunnsvariablers betydning for indre motivasjon. Bakgrunnsfaktorene elevene har med seg i skolen, kan ha betydning for intensjoner og mål, og igjen få betydning for sosiale og akademiske opplevelser. Disse opplevelsene kan videre ha betydning for indre motivasjon, og bakgrunnsvariablene får en indirekte påvirkning på indre motivasjon.



Figur 3. Fremstilling av Tintos modell (Hovdehaugen, Aamodt & Frølich, 2008).

Kjønnsforskjeller

Forskning har vist at elever opplever sosial støtte ulikt, og hvem man opplever mest støtte fra varierer. Elevundersøkelsen fra 2018 viser at elever (i VG1) på yrkesfag program er mer motivert enn elever på studiespesialiserende program. Både gutter og jenter på yrkesfaglige program rapporterer høyere opplevelse av støtte fra lærer enn elever som går studiespesialiserende program. Gutter, uavhengig av linje, opplever mer støtte fra lærer enn støtte fra hjemmet. Jenter på studiespesialiserende program opplever mer støtte fra hjemme enn fra lærer, mens jenter på yrkesfaglige program opplever mer støtte fra lærer enn støtte fra hjemmet (Skoleportalen, 2019).

Ifølge Statistisk sentralbyrå (2017) er forskjellen mellom gutter og jenters akademiske prestasjoner større når de går ut av ungdomsskolen, enn tidligere i skoleløpet. Ved å se på statistikk fra de nasjonale prøvene, ser man at forskjellen blir større og større dess lenger opp i klassene elevene kommer. Akademiske prestasjoner henger gjerne sammen med motivasjon, så det kan være nærliggende å tro at forskjell mellom motivasjon også vil vise seg som ulik for jenter og gutter på videregående.

Utdanningsprogram

I NOU 2019:3, kommer det frem at overganger mellom utdanningsløp kan gi en fornyet motivasjon og øke arbeidsinnsatsen. Mjaavatn og Frostad (2018) har sett på elevens opplevelse av overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole. Forskningen viser at elevene på yrkesfaglige linjer opplever overgangen mest positiv. Disse elevene har, i motsetning til elever på studiespesialiserende, i større grad fått forventningene innfridd. Faktorer som viser seg å være mer gjeldende for yrkesfagelever er at de har blitt mer motivert for fagene sine, høyere trivsel, mer faglig støtte fra lærer og styrket faglig selvoppfatning (Mjaavatn & Frostad, 2018). Dette i og for seg er bra for elevene som starter på yrkesfag. Likevel ser vi at motivasjonen hos elevene går ned fra VG1 til VG2. Det er ønskelig at den positive overgangen og at motivasjonen opprettholdes videre i studieløpet, slik at elevene ikke er umotiverte og i verste fall slutter på videregående.

Sosioøkonomisk status

Det er interessant å se på hvilken bakgrunn foreldrene til elevene har. Gjennom forskning har man funnet klare sammenhenger mellom foreldres sosioøkonomiske status (inntektsnivå,

tilknytning til arbeidslivet og utdanningsnivå) og hvordan barn og unge mestrer skolen (Frønes & Strømme, 2010). Hattie (2009) viser til relativt klare sammenhenger når det kommer til hvor godt elever presterer på skolen, og foreldrenes utdanningsnivå. Bakken (2016) viser også til at hjemmet spiller en viktig rolle når det kommer til barn og unges skolerestater, basert på tall fra Ungdata. Ifølge tidligere forskning har foreldres utdanningsnivå vist seg å ha betydning for elevenes karakterer (Grøgaard, Helland & Lauglo, 2008; Steffensen & Ziade, 2009). Ifølge OECD (2009) er det mors utdanning som har vist seg å være mest gjeldende for hvor godt elevene er rustet i møte med skolen. Dette kommer også frem i Ungdata (NOVA, 2016), der resultatene viser at elever som har en mor med høyere utdanning oppnår bedre karakterer, enn elever som har mødre med lavere utdanning.

Synet på skole og utdanning, kan være noe barnet tar med seg hjemmefra. Derfor kan det tenkes at foreldrenes utdanningsnivå har noe å si for hvordan barna deres opplever skolen. Foreldre med høy utdanning vil nok kunne tenkes å ha et mer positivt syn på skole og utdanning, enn foreldre uten høyere utdanning. Holdninger og verdier elevene har med seg hjemmefra, har vi sett i forbindelse med Figur 2 (s. 8), er en positiv faktor for motivasjon hos elever.

Akademiske prestasjoner

I denne oppgaven er grunnskolepoeng valgt som en bakgrunnsvariabel, og viser til elevenes tidligere akademiske prestasjoner. Dette fordi elevene i dagens skole testes og får karakterer i de ulike fagene. For å yte en innsats krever det en eller annen form for motivasjon. Karakterer blir sett på som en ytre motivasjonsfaktor. Til tross for dette kan det være interessant å se nærmere på om det finnes en sammenheng mellom akademiske prestasjoner og indre motivasjon. Karakterer fungerer i dag som grunnlag for opptak til videregående skole. Elever som ikke mestrer skolen på ungdomsskolen vil dermed stå i fare for å ikke komme inn på den studieretningen de ønsker, dette kan være av betydning for frafallsstatistikken i videregående skole (Byrhagen, Falch & Strøm, 2006). Det å ikke komme inn på den linjen man ønsker kan tenkes å oppleves som umotiverende og håpløst. Motsatt kan det tenkes at karakterkravet fører til ekstra motivasjon til å stå på og forbedre karakterene, slik at man kommer inn på den retningen man ønsker.

2.4 Forventede sammenhenger – hypoteser

Denne oppgaven ser på om ulike former for sosial støtte har sammenheng og betydning for indre motivasjon. På bakgrunn av litteratur og tidligere forskning ble denne problemstillingen utformet: «Hvilken betydning har sosial støtte for indre motivasjon hos elever i videregående skole?». For å avgrense problemstillingen har jeg lagd fire forskningsspørsmål. Dette avgrenser oppgaven og gir den retning i det videre arbeidet med analyser og tolkning av resultater:

- 1) Er elevenes indre motivasjon i VG1 og VG2 stabil eller i endring?
- 2) Hvilke sammenhenger er det mellom elevers opplevelse av sosial støtte og indre motivasjon i VG1 og VG2?
- 3) Finner vi de samme sammenhenger mellom elevers opplevelse av sosial støtte og indre motivasjon i VG1 og VG2?
- 4) Hvilke sammenhenger er det mellom bakgrunnsfaktorer (kjønn, mors utdanning, akademiske prestasjoner og studieretning) og indre motivasjon i VG1 og VG2?

Ut i fra problemstillingen, forskningsspørsmålene og funn i teori og litteratur, vil disse 4 hypotesene bli besvart i kapittel fire:

Hypotese 1

Opplevelse av indre motivasjon hos elever på videregående skole synker fra VG1 til VG2
(Skaalvik & Skaalvik, 2011;2015; Wigfield & Cambria, 2010; Wigfield & Wagner, 2005)

Hypotese 2

Lærer støtte, foreldre støtte og medelev støtte har betydning for elevenes opplevelse av indre motivasjon

(Bronfenbrenner, 1979; Wentzel, 1998; Meld. til St. 22, 2010-2011; Malecki & Demaray, 2002; Ryan, Stiller & Lynch, 1994; Deci & Ryan, 2000; Danielsen, Samdal, Hetland & Wold. 2009; Tian, Zhao & Huebner, 2005; Davis, 2003;2006; Niemiec & Ryan, 2009; Hattie, 2009; Tezci, Sezer, Gurgan & Aktan, 2015; Kiefer, Alley & Ellerbrock, 2015)

Hypotese 3

Det forventes at faktorene som spiller inn på indre motivasjon i VG1 er forskjellig fra faktorene som spiller inn på indre motivasjon i VG2.

(Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000; Roorda, Koomen, Split & Oort, 2011; Bakken, 2016)

Hypotese 4

Kjønn, studieretning, mors utdanning og akademiske prestasjoner har sammenheng med elevenes opplevelse av indre motivasjon på videregående skole

(Mjaavatn & Frostad, 2016; Hattie, 2009; Skoleportalen, 2019; NOU 2019:3, Frønes & Strømme, 2010; Grøgaard, Helland & Lauglo, 2008; Steffensen & Ziade, 2009; OECD, 2009; NOVA, 2016)

3.0 Metode

I denne delen av oppgaven vil de metodiske aspektene ved studien bli presentert. Jeg vil først presentere valg av metode, populasjon og utvalg. Deretter vil jeg beskrive måleinstrumentet jeg har brukt, som er hentet fra et stort prosjekt i regi av NTNU. Deretter vil jeg gjøre rede for hvilke statistiske analyser jeg har gjennomført, og kommentere hvordan undersøkelsen er kvalitetssikret. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for etiske betraktninger når det kommer til forskning.

3.1 Kvantitativ forskningsmetode

Valg av forskningsmetode avhenger av hva man har tenkt å finne ut. Problemstillingen bestemmer hvilken metode som er best egnet (Ringdal, 2013). Mitt forskningsprosjekts mål er å se om indre motivasjon har sammenheng med sosial støtte fra ulike aktører elevene møter på skolen og i livet. Problemstillingen for oppgaven er: «Hvilken betydning har sosial støtte for indre motivasjon hos elever i videregående skole?». For en objektiv analyse av problemstillingen min, har jeg valgt kvantitativ forskningsmetode. Med et ønske om bredde og mulighet til å generalisere, har jeg sett etter generelle tendenser basert på kvantitative data.

3.2 Forskningsprosessen

Innen forskning skiller man mellom induktiv- og deduktiv forskning. Hvor åpne eller lukkede tilnærmingen er for ny informasjon, er avgjørende for hvilken tilnærming studien har (Jacobsen, 2005). Den deduktive strategien kjennetegnes ved å gå «fra teori til empiri», mens induktiv tilnærming er motsatt og forskeren går «fra empiri til teori» (Ringdal, 2013). Min studie kan sies å ha en deduktiv tilnærming. Dette vil jeg forklare ved å kort gjøre rede for forskningsprosessen. Jeg begynte det hele med å se på måleinstrumentet fra LiS og fant variabler jeg synes så spennende og interessante ut. Variablene ble utgangspunktet for min problemstilling, og dermed ble søket etter teori og litteratur avgrenset til å omhandle det samme som variablene. Videre lagde jeg hypoteser ut i fra teori og tidligere forskning. Ved å se på datamaterialet og kjøre ulike analyser fikk jeg resultater og funn som enten bekreftet eller avkreftet hypotesene.

Kort om prosjektet

Datamaterialet jeg har fått tilgang til, er hentet fra en longitudinell undersøkelse i regi av Institutt for pedagogikk og livslanglæring ved NTNU i Trondheim. Prosjektet heter «Livet i

Skolen» og har som hensikt å undersøke ulike faktorer som påvirker hvordan elever har det på skolen. Innholdet i LiS er omfattende og inneholder spørsmål om blant annet sosial/faglig støtte, indre motivasjon, ensomhet, selvoppfatning og målstruktur. Mitt forskningsprosjekt har til hensikt å undersøke hvilke støtterelasjoner som er knyttet til indre motivasjon hos elever i VG1 og VG2, og se på eventuell endring i indre motivasjon mellom trinnene.

Undersøkelsen er gjennomført fire ganger fra våren 2015 til våren 2018. Dette innebærer at det finnes data fra 10.trinn, VG1, VG2 og VG3. Jeg har i min oppgave valgt å bruke besvarelsene fra VG1 og VG2, og kun inkludert de elevene som har deltatt ved begge målinger. Årsaken til at jeg valgte å ikke inkludere VG3, var at jeg da ikke fikk inkludert yrkesfag. Hadde jeg tatt med elevene fra 10.trinn, hadde jeg mistet mange respondenter. I tillegg til dette, er det min interesse for endringen som skjer fra starten i VG1 til slutten i VG2 som veier tyngst i valg av respondenter, da teori og forskning tyder på at sosial støtte har ulik betydning for elevene. Det å benytte data som er samlet inn ved flere tidspunkt er en gunstig måte å bruke spørreundersøkelse på, da dette kan sette søkelyset på endring over tid (Ringdal, 2013). Elevene som har deltatt i prosjektet kommer fra 13 ulike skoler i Trøndelag (gamle Sør-Trøndelag), både fra byskoler og bygdeskoler. Innsamlingen fra videregående inkluderer både elever fra studieforbereende program og yrkesfaglige program. Dette åpner opp for å se på forskjeller mellom linjene.

I forkant av prosjektet sendte prosjektlederne ut et informasjonsskriv til alle skolene, slik at skolene selv skulle informere elevene om undersøkelsen. Både elever og foresatte ble informert om undersøkelsen. Selve innsamlingen for VG1 og VG2 foregikk på papir i klasserom, med representanter fra NTNU tilstede. Ved å være til stede kan det sies at spørsmålsvaliditeten ble økt, da eventuelle misforståelser og spørsmål knyttet til måleinstrumentet kunne besvares der og da.

3.3 Populasjon og utvalg i LiS

I forskning er det viktig å tenke over hvilke deltakere man har i prosjektet, altså hvem utvalget består av. Utvalget skal gjerne representere en populasjon, dermed stilles det krav til at utvalget i størst mulig grad skal gi et bilde av hele populasjonen. På den måten kan utvalget kalles representativt og gi gyldige resultater for populasjonen (Ringdal, 2013). Skolene som har deltatt i LiS er trukket ved bekvemmelighetsutvalg, som er en type ikke-sannsynlighetsutvelgning (McQueen & Knussen, 2006). Utvalget i undersøkelsen ble trukket

på bakgrunn av tilgjengelighet og beliggenhet. Den delen av datamaterialet jeg har valgt å ta utgangspunkt i er hentet inn høsten 2015 og våren 2017. Utvalget er elever som både har svart på undersøkelsen i VG1 og VG2, og inneholder 1695 elever, der 866 er jenter og 829 er gutter. Av disse er det omlag 60 % som går studieforberedende program, mens omlag 40 % går yrkesfaglige program.

I VG1 var det 2918 personer som ble forespurt om å delta i undersøkelsen, og det var 1695 elever som deltok i studien både i VG1 og VG2. Det gir en svarprosent på 58%. I følge Ringdal (2013) er en svarprosent på rundt 60% ansett som god, og slik sett kan man si at svarprosenten er tilfredsstillende. Som vi ser i tabellen under (Tabell 1) hadde svarprosenten vært høyere dersom jeg hadde sett på elever som har svart fra VG1 for seg (86%) og VG2 for seg (79%), men ved å bruke de som har deltatt på begge innsamlingstidspunktene åpner dette for å tydeligere se på endring i indre motivasjon over tid, samt eventuelle endringer i hvilke faktorer som har noe å si for dette.

Tabell 1: Svarprosent, brutto- og nettoutvalg. Tabellen viser hvor mange elever som har svart på henholdsvis VG1, VG2 og VG1/VG2. Nettoutvalget er de gyldige svarene. Svarprosenten vises nederst.

	VG1	VG2	VG1/VG2
BRUTTOUTVALG	2918	2690	2918
NETTOUTVALG	2507	2122	1695
SVARPROSENT	86	79	58

3.3.1 Representativitetsanalyse

I både utvalg og populasjon er omtrent halvparten jenter, og halvparten gutter. Det er større forskjell når det gjelder hvilken studieretning elevene går. I mitt utvalg er det et flertall av elevene som går studiespesialiserende, mens det i populasjonen er flest elever som går yrkesfag. Mitt utvalgt sett mot populasjonen, vil utgjøre ca 40% av populasjonen. Den ytre validiteten ansees derfor som god. Et annet viktig aspekt når det kommer til populasjon og utvalg er det geografiske. I utvalget er både byskoler og landlige skoler inkludert, noe som i større grad gjenspeiler populasjonen enn om alle skolene var byskoler. På den måten kan resultatene fra denne studien også tenkes å gjelde for populasjonen. Tabell 2 under viser representativitetsanalysen fordelt på kjønn og studieretning i både utvalget og populasjonen.

Tabell 2: Representativitet fordelt på kjønn og studieretning i utvalget og i populasjonen

	PROSENTVIS FORDELING I POPULASJONEN		PROSENTVIS FORDELING I MIN STUDIE	
	2015	2017	2015	2017
GUTTER	51	51	49	49
JENTER	49	49	51	51
YRKESFAG	53	54	42	43
STUDIESPESIAL- ISERENDE	47	46	59	57
N	4295	3866	1695	1695

Merknad: Tall fra Utdanningsdirektoratet (u. å).

3.4 Måleinstrumentet

På grunn av at noen begreper ikke er direkte observerbare må man, ifølge Furr (2011), ha et godt måleinstrument for å oppnå gode og pålitelige målinger. Måleinstrumentet jeg har brukt i min studie, er en del av en større spørreundersøkelse i regi av NTNU. På bakgrunn av min problemstilling har jeg konsentrert meg om den delen av undersøkelsen som omhandler indre motivasjon og sosial støtte. Jeg vil nå gå mer inn på hva denne spørreundersøkelsen inneholder.

3.4.1 Spørreundersøkelsen

En spørreundersøkelse beskrives, ifølge Ringdal (2013, s.190), som «en systematisk metode for å samle inn data fra et utvalg personer (bedrifter, organisasjoner) for å gi en statistisk beskrivelse av den populasjonen utvalget er trukket fra». Spørsmålene knyttet til undersøkelsen er standardisert, det vil si at spørsmålene er like for alle deltakerne og at måten spørsmålene stilles på er likt for alle (Ringdal, 2013). I LiS er datainnsamlingen gjennomført ved selvutfyllende spørreskjema. Spørreskjemaet er utviklet av forskerne tilknyttet prosjektet. Spørreskjemaet inneholder mange ulike aspekter ved elevenes liv i skolen. Mange av variablene er ikke relevante for mitt prosjekt, og vil ikke bli nevnt på grunn av nettopp dette. I det følgende vil jeg nå beskrive de variablene som er brukt i analysene og vise til hvordan de er bygd opp i spørreskjemaet.

3.4.2 Variablene i undersøkelsen

Variablene, indre motivasjon og sosial støtte, er valgt ut i fra datamaterialet LiS.

Spørreundersøkelsen har allerede gjort valget for hvilken type motivasjon oppgaven skal

handle om. Ytre motivasjon er ikke en del av spørreundersøkelsen høsten 2015 eller våren 2017. Dette er også en av grunnene til at ytre motivasjon har fått liten plass i kapittel 2. Ifølge Ringdal (2013) er det viktig å sette seg inn i dataene godt når man bruker foreliggende data. Dette er allmenn kildekritikk, og ved å se på spørsmålsformuleringer vil det være mulig å avdekke mulige feilkilder. Når man foretar en kvalitetsmessig kontroll på aktuelle data, er dette en måte å vurdere dataenes reliabilitet (Ringdal, 2013). Variablene som er valgt for denne studien er latente begreper. For å kunne måle disse begrepene på en god måte, er en god operasjonalisering essensielt. I det følgende vil de utvalgte variablene bli presentert og vurdert.

Indre motivasjon

Spørsmålene i spørreundersøkelsen som omhandler indre motivasjon er utviklet, modifisert og testet av Deci og Ryan (2000). Selve begrepet «Indre motivasjon» er et flerdimensjonalt begrep, og er i spørreundersøkelsen en skala bestående av fire items ment for å måle elevenes erfaringer knyttet til interesse og engasjement når det kommer til skolerelaterte aktiviteter. Påstandene i skalaen dekker mye av teorien knyttet til indre motivasjon. Skalaen er en likertskala som er målt mellom 1-6, der 1 betyr «svært usant» og 6 betyr «svært sant». Ved å benytte en likertskala vil man kunne få graderte svar fra respondentene. Det diskuteres imidlertid om en skala burde ha oddetall eller partall når det kommer til antall svaralternativer. Ved å ha oddetall har man et «midtsvar» som blir hverken enig eller uenig, mens man ved partall må ta stilling til spørsmålet som blir stilt. Spørsmålene i datasettet knyttet til indre motivasjon er følgende: «Jeg liker å holde på med skolearbeid», «Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene», «Fagene vi har på skolen interesserer meg» og «Jeg har lyst til å arbeide med fagene». Indre motivasjon er beskrevet som en drivkraft basert på interesse, glede og det å se verdien i aktiviteten som skal gjennomføres. Dette finner vi godt representert i spørsmålene ved ord som «liker», «morsomt», «interesserer» og «lyst til å arbeide». Cronbach's alfa for skalaen er 0,87 for VG1 og 0,91 for VG2.

Sosial støtte

Måleinstrumentet Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS), utviklet av Malecki, Demeray, Elliot og Nolten (1999) danner grunnlaget for variabelen sosial støtte i LiS. Skalaen har til hensikt å måle elevenes opplevelse av støtte fra lærer, foreldre, medelever og venner. I denne oppgaven er ikke støtte fra venner inkludert. Det ser ut til at elevene i liten grad skiller

mellom medelever og venner utenom skolen, og det er snakk om de samme personene. Derfor har jeg valgt å fokusere på medelever. Alle støttevariablene er målt på en likertskala fra 1-6, der 1 betyr «svært usann» og 6 betyr «svært sant».

I spørreundersøkelsen er støtte fra lærer delt inn i to forskjellige skalaer. Basert på CASSS ble det lagd en skala for emosjonell støtte og en skala for instrumentell støtte. Dette til tross for at det i forskningslitteraturen diskuteres om lærerstøtte burde bli beskrevet som et multidimensjonelt fenomen, eller gå under en og samme dimensjon (Downer, Stuhlman, Schweig, Martínez & Ruzek, 2015). Federici og Skaalvik (2017) viser til at man teoretisk kan skille mellom emosjonell- og instrumentell støtte. På den andre siden viser de til at man også ser at spørsmål knyttet til hjelp i skolerelaterte situasjoner (instrumentell støtte) oppleves for elevene som at læreren bryr seg (Federici & Skaalvik, 2017). Instrumentell støtte hadde som hensikt å avdekke hvordan elever opplever læreren som hjelpsom i skolerelaterte situasjoner, mens spørsmålene knyttet til emosjonell støtte heller ser på hvordan elevene opplever at læreren bryr seg om dem, er støttende og oppmuntrende. Spørsmålene som omhandler instrumentell støtte er som følger: «Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner», «Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har», «Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår» og «Hvis jeg trenger hjelp, vil lærerne mine gi meg det». Spørsmålene knyttet til emosjonell støtte er som følger: «Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg», «Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte», «Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til» og «Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål». Faktoranalysen av lærerstøtte viste en singel-struktur, noe som sier oss at elevene som har svart på undersøkelsen fra LiS ikke skiller mellom emosjonell- og instrumentell støtte. På bakgrunn av dette har jeg videre valgt å slå sammen emosjonell- og instrumentell støtte til én faktor; lærerstøtte. Cronbach's alfa for skalaen er 0,91 for VG1 og 0,93 for VG2.

Skalaen for foreldrestøtte er utviklet av Malecki og Demaray (2002) og forskere tilknyttet prosjektet, og består av følgende items (for VG2): «Foreldrene mine gir meg gode råd», «Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer», «Foreldrene mine støtter meg hvis jeg ikke har det så bra» og «Jeg trives sammen med foreldrene mine». VG1 har to ekstra påstander: «Foreldrene mine er interessert i skolearbeidet mitt» og «Foreldrene mine hjelper meg med skolearbeidet». Spørsmålenes hensikt er å fange opp i hvilken grad elevene opplever at foreldrene gir råd og stiller opp. Elevene fikk også her krysse av på en likertskala fra 1-6

der 1 betyr «svært usant» og 6 betyr «svært sant». Cronbach's alfa for skalaen er 0,86 for VG1 og 0,91 for VG2.

Medelevstøtte har til hensikt å måle i hvilken grad elevene er hyggelige og respektfulle seg i mellom på skolen. I likhet med de andre støtterelasjonene ble svarene avgitt på en gradert likertskala fra 1-6, der 1 betyr «svært usant» og 6 betyr «svært sant». Påstandene knyttet til medelevstøtte er som følger: «Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg», «Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg», «Andre elever i klassen min sier positive ting om meg» og «Andre elever i klassen min behandler meg med respekt». Cronbach's alfa for skalaen er 0,83 for VG1 og 0,84 for VG2.

Kontrollvariabler

Som teorien påpeker er det mange faktorer som har noe å si for elevens indre motivasjon. For å kontrollere at variablene «indre motivasjon» og de ulike støtterelasjonene ikke gir feil utslag, er det valgt noen kontrollvariabler. Dette er variabler som man i andre studier har funnet har betydning for indre motivasjon, og ved å ha med disse variablene i analysen «justerer» vi sammenhenger mellom sosial støtte og indre motivasjon. Når vi kontrollerer for andre relevante variabler så kan dette gjøre at betydningen av sosial støtte øker eller synker eller er på samme nivå, og vi kan ha større tiltro til de funnene vi får for sosial støtte og indre motivasjon.

Kontrollvariablene er bakgrunnsvariabler som er med på å gi et bilde av elevene. Dette er variablene kjønn, tidligere akademiske prestasjoner og studieretning (disse er grundigere beskrevet i kapittel 2.3.4). Kjønn og studieretning er begge todelt, med henholdsvis jente/gutt og studiespesialisering/yrkesfag på videregående skole. Tidligere akademiske prestasjoner er målt som gjennomsnitt av grunnskolepoeng fra eksamen i basisfag på ungdomsskolen. I tillegg er mors utdanning inkludert som kontrollvariabel, da tidligere forskning viser at elever som har foreldre med høyt utdanningsnivå, er bedre rustet i møte med skolen og skolens akademiske krav (OECD, 2009). Mors utdanning består av en skala med fire items som er følgende: «Mor har grunnskole som høyeste utdanning», «Mor har videregående skole som høyeste utdanning», «Mor har inntil 3 års utdanning ved høyskole/universitet» og «Mor har mer enn 3 års utdanning ved høyskole/universitet». I min studie har jeg valgt å dele inn mors utdanning i tre nivå; lav, middels og høy. Årsaken til dette er at det er veldig få som kun har grunnskole som høyeste utdanning, og få som har videregående som høyeste utdanning. For å

få en tilfredsstillende størrelse på variabelen er disse to dermed slått sammen, og det resulterer i at mors utdanning er tredelt.

3.5 Kvalitet

Når man snakker om kvalitet i forskning snakker man ofte om reliabilitet og validitet. Reliabilitet brukes for å beskrive konsistens og stabilitet i målinger og handler i stor grad om målesikkerhet. Estimaten man får ut i fra spørreundersøkelsen skal være konsistente, og være til å stole på. Derfor er det viktig at måleinstrumentet fungerer sånn det er ment å fungere (Ringdal, 2013). Ved å beregne reliabilitetskoeffisienten Chronbach's alfa, har jeg i denne oppgaven sikret reliabilitet. For å kvalitetssikre de sammensatte målene anvendt i min studie, har jeg kjørt faktoranalyser.

Når det er snakk om å kunne stole på de slutningene man kommer fram til, snakker vi om validitet. Validitet blir også omtalt som gyldighet, og handler om vi måler det vi faktisk har tenkt til å måle (Ringdal, 2013). Begrepsvaliditet handler om «grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det» (Kleven, 2011, s.86). En måte å måle dette på, er ved hjelp av faktoranalyse. Dette ble gjennomført for denne studien også, og vil bli nærmere kommentert i kapittel 3.6 som handler om statistiske analyser (faktoranalysene ligger vedlagt). I tillegg har jeg i min studie vurdert begrepsvaliditeten ved å se på sammenheng mellom spørsmålene i spørreundersøkelsen og de begrepene jeg ønsker å måle. Problemstillingen er bygget på teori, og gjennom den teoretiske forankringen er begrepsvaliditeten forsøkt ivaretatt. Som nevnt tidligere er spørreundersøkelsen fra en større undersøkelse i regi av NTNU. De spørsmålene jeg har brukt, er tidligere testet og anvendt innen veletablerte forskningsmiljøer, noe som vil styrke begrepsvaliditeten.

Selv om måleinstrumentet er utviklet og basert på teori og empiri, har det vist seg at man ikke alltid kan bruke måleinstrumenter sånn som de er tenkt å brukes. I forbindelse med denne oppgaven har jeg blant annet sett at lærerstøtte lader på en komponent, og at variablene vennestøtte og medelevstøtte i liten grad skilles av elevene. Dette gjelder for øvrig også for indre- og ytre motivasjon. Da LiS ble gjennomført første gang i 10.trinn, så viste faktoranalyser at indre- og ytre motivasjon ikke ble skilt. Forskerne mente at indre motivasjon var viktigst, og i studiene fra VG1 til VG3 var ikke ytre motivasjon tatt med.

Indre validitet handler ifølge Kleven (2011, s.104) om «at man kan stole på den tolkningen som framsettes om relasjoner mellom variabler». I min oppgave og i forskning generelt, er det ikke slik at korrelasjon mellom to variabler ene og alene tilsvarer et årsaksforhold mellom dem. Andre mulige årsakssammenhenger må tas høyde for. En måte å styrke den indre validiteten på er å redusere sannsynligheten for systematiske målefeil. Det er forskerens ansvar å se til at målefeil i minst mulig grad gjør seg gjeldende (Ringdal, 2013). Ringdal (2013) skiller mellom to typer målefeil; representasjonsfeil og feil i måleprosessen. Noen målefeil er systematiske, mens andre er tilfeldige målefeil som oppstår i forskningsprosessen. Målefeil knyttet til metodiske feil er, ifølge Podsakoff, MacKenzie og Lee (2003), en av hovedårsakene til at målefeil oppstår. Som forsker er det en fordel å kjenne til hvilke målefeil som kan oppstå. På den måten kan man unngå at målefeilene ødelegger for resultatene, og ikke fører til misledende konklusjoner (Podsakoff, MacKenzie & Lee, 2003). I og med at jeg ikke har utformet måleinstrumentet selv, har jeg brukt ulike analysemetoder for å sjekke at måleinstrumentet fungerer slik det er ment å fungere. I tillegg har jeg sett over spørsmålene og vurdert skalaene med itemsene.

En måte å sikre indre validitet på, og som er gjort for denne oppgaven, er å sjekke for tredjevariabler. Podsakoff, MacKenzie og Lee (2003) skriver at det blant annet er viktig å sjekke for målefeil som skyldes måleinstrumentet man bruker. Det kan være feil som oppstår på grunn av hvor itemsene er plassert i undersøkelsen, og på grunn av målekontekst og spørreundersøkelsens lengde (Podsakoff, MacKenzie & Lee, 2003). Skalaer som inneholder få items er, ifølge Podsakoff, MacKenzie og Lee (2003) mer utsatt for målefeil enn skalaer med mange items. Dette kommer av at spørsmålene da er lettere å gjenkjenne for respondentene, og at de da svarer likt. I spørreundersøkelsen til LiS er det flere skalaer med items for å måle latente begreper. Det kunne da vært en tanke å ha flere items på hver skala, men da ville spørreundersøkelsen blitt mye lenger. Dette er en risikovurdering man må ta, da en for lang spørreundersøkelse vil for noen være umotiverende og føles uoverkommelig. Da risikerer man at noen respondenter svarer uten å faktisk lese de spørsmålene som blir stilt.

Målefeil kan også være knyttet til spørreundersøkelsens språk, da språket i måleinstrumentet har noe å si for hvor vidt de som svarer vet hva de skal svare. Språket må være tilpasset målgruppen, som i dette tilfellet er elever fra 10.trinn til VG3. Hvis språket er for vanskelig kan man risikere at elevene svarer ukritisk uten å ha forståelse av hva det spørres etter (Podsakoff, MacKenzie & Lee, 2003). Spørreskjemaet fra LiS er benyttet ved tidligere

anledninger, da kan man se om elevene skjønner spørsmålene og om dette måleinstrumentet er egnet for elever i denne aldersgruppen.

En annen form for validitet er statistisk validitet. Denne formen handler om resultatenes signifikansnivå, betydelighet og størrelse (Kleven, 2011). Selv om man får resultater som er statistisk signifikant, må det tas i betraktning at dette ikke alltid tilsvarer praktisk relevans. Ytre validitet er knyttet til resultatenes gyldighetsområde (Kleven, 2011), og ble nevnt tidligere i kapitlet i forbindelse med utvalg og populasjon. Det er ønskelig at mine resultater basert på utvalget, skal kunne generaliseres og overføres til populasjonen. I denne oppgaven er utvalget som nevnt tidligere trukket ved bekvemmelighetsutvalg. Det kan derfor diskuteres om den ytre validiteten blir ivaretatt, når statistisk generalisering i utgangspunktet forutsetter sannsynlighetsutvalg (Dette vil bli diskutert i kapittel 6.2 - Oppgavens begrensinger).

3.5.1 Forskningsetiske betraktninger

Forskning har etiske retningslinjer å forholde seg til. Disse retningslinjene er utviklet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH. Når forskningen inneholder personopplysninger, må forskeren søke til NSD (Norsk senter for forskningsdata), som da godkjenner forskningen hvis alle etiske forskningskrav er oppfylt. LiS samler inn både direkte og indirekte personlig informasjon om de som deltar. På grunn av dette ble prosjektet søkt inn til NSD, som godkjente prosjektet (Se vedlegg 6). Det ble informert, til både foreldre og elever, om at prosjektet og deltakelsen var frivillig, og at man kunne trekke seg underveis dersom dette var ønskelig. Elever under 16 år måtte ha samtykke fra foreldre/foresatte (Se vedlegg 5). Innsamlingen av datamaterialet ble utført av personer knyttet til prosjektet. Spørreskjemaet var i papirform (Se vedlegg 7 og 8 for spørreskjema).

Det å benytte seg av data som er samlet inn av andre følger med seg fordeler, i tillegg til noen forhold man må ta til betraktning. Den største fordelen er at man kan få tilgang til store datasett som det ikke hadde vært mulig å hente inn i forbindelse med egen studie.

Datainnsamling kan både være tidkrevende og kostbart (Smith, Ayanian, Covinsky, Landon, McCarthy, Wee & Steinman, 2011). I min studie er det et ønske å se på sosial støtte og endring i indre motivasjon over tid, og for å gjøre dette er jeg avhengig av data som er samlet inn på flere tidspunkt. Det å få tilgang til LiS har derfor vært veldig nyttig for min oppgave, da denne studien både gjør det mulig å se på endring over tid og i tillegg har relevante målinger. Hvem som har samlet inn datamaterialet er også viktig å ta i betraktning når man

har tenkt å bruke sekundærdata (Jacobson, Hamilton & Galloway, 1993). Datamaterialet er hentet inn av forskere ved NTNU og benyttet i andre studier, dette fungerer som en kvalitetssikring og fører til at jeg er trygg på å bruke datamaterialet.

Når man bruker sekundærdata er det viktig å huske på at det er noen slutninger som allerede er gjort, som man ikke kan påvirke eller endre. Valget om hvilken type motivasjon er et eksempel på dette. I LiS er fokuset på indre motivasjon, og dermed ble det naturlig for meg å velge indre motivasjon på bakgrunn av det. Jeg får en passiv forskerrolle, da jeg ikke har deltatt i planlegging og forarbeid, utarbeiding og gjennomføring. Mine holdninger og verdier vil derimot kunne være med på å påvirke mine resultater, da det avhenger av hvordan jeg tolker de resultatene som kommer.

3.6 Statistiske analyser

Alle statistiske analyser i denne oppgaven er gjort i SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versjon 25). Analyser jeg har kjørt i SPSS i forbindelse med denne oppgaven er faktoranalyser, reliabilitetsanalyser og korrelasjonstester for å vurdere om måleinstrumentet fungerer tilfredsstillende. For å belyse problemstillingen er det gjennomført deskriptiv statistikk og regresjonsanalyser. Resultater av gjennomførte analyser vil bli presentert i kapittel 4.

3.6.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål

I arbeidet med å analysere data fra spørreundersøkelser er det vanlig å benytte sammensatte mål, da målet kan inneholde flere sider ved et rikt teoretisk begrep (Ringdal, 2013). Variabler kan bli omtalt som latente variabler, som vil si variabler som ikke kan direkte måles, men måles indirekte ved hjelp av flere andre variabler (Ringdal, 2013). Eksempel på slike latente variabler i min studie er «indre motivasjon» og de ulike støtterelasjonene. For å sjekke om de sammensatte målene er endimensjonale, kan man gjennomføre en faktoranalyse. Vi skiller mellom bekreftende og eksplorerende faktoranalyse, der den eksplorerende er den mest brukte metoden (Ringdal, 2013). I denne oppgaven er det benyttet eksplorerende faktoranalyse av variablene knyttet til indre motivasjon og for de ulike støttevariablene. Estimeringsmetoden som er brukt er Maximum likelihood, som undersøker om det finnes noen mønstre i korrelasjonen mellom variablene. Maximum likelihood vil gjøre det mulig å slå sammen enkeltpåstander, til faktorer. Rotasjonsteknikken som er benyttet er oblimin rotasjon. Denne

brukes da modellen forutsetter korrelerte faktorer, noe som var forventet for mine faktorer. En nedre grense for akseptabel faktorladning er, ifølge Pallant (2013) 0,40. Faktorer som lader under 0,30 er i min oppgave tatt vekk. En høy faktorladning blir betegnet som 0,60. Dersom man har items som skårer høyt på flere latente variabler, bør man foreta en datareduksjon. Dette fordi man som tidligere nevnt ønsker endimensjonale mål. Når datareduksjonen er gjort kan man ifølge Pallant (2013) lage nye endimensjonale skalaer. Vedlagt ligger resultatene for faktoranalysene for både VG1 og VG2. Vedlegg 1 og vedlegg 2 viser faktoranalysene for de ulike støttevariablene lærerstøtte, foreldrestøtte og medelevstøtte for VG1 og VG2. Faktoranalysene viser for begge studieår en tydelig tre-faktor struktur. Faktoranalysene viser at emosjonell og instrumentell lærerstøtte utgjør til sammen en faktor. Intern konsistens ble målt ved å se på Cronbach's alfa, som er vist nederst i tabellene. Som vi ser er alle verdiene mellom 0,83 og 0,93 for de ulike støttevariablene. Dette anses som tilfredsstillende, da verdiene er over den nedre grensen på 0,70 (Pallant, 2013; Furr, 2011). Vedlegg 3 og vedlegg 4 viser hvordan faktorene fordeler seg for indre motivasjon for VG1 og VG2. Her er coping og innsats lagt til i analysen, for å se at itemsene for indre motivasjon lader sånn som de er ment å gjøre. Vi ser en klar tre-faktor struktur. Cronbach's alfa er mellom 0,78 og 0,91 og anses som tilfredsstillende, da også disse er over 0,70.

Som nevnt over ble Cronbach's alfa brukt for å sjekke variablenes interne konsistens. Cronbach's alfa sier noe om hvor god operasjonaliseringen er. Ifølge Pallant (2013) er det å sjekke skalaens reliabilitet, som blir gjort ved å se på den interne konsistensen, viktig for å sjekke om skalaen måler samme begrep. Cronbach's alfa varierer mellom 0 og 1, der en verdi over 0,70 ansees som ideell (Pallant, 2013). Dette avhenger av hvor mange indikatorer man har. Furr (2011) anser en Cronbach's alfa mellom 0,70 og 0,95 som tilfredsstillende. Dersom Cronbach's alfa er under 0,70 bør man ta en ny vurdering på om itemsene i skalaen faktisk måler det begrepet de er ment å måle. Dersom Cronbach's alfa er over 0,95 kan det tenkes at itemsene måler nøyaktig det samme, og bør derfor også vurderes. Mine variabler viser seg å ha en meget god alfa begge år (Lærerstøtte = 0,91 (VG1) og = 0,93 (VG2), foreldrestøtte = 0,86 (VG1) og =0,91 (VG2), medelevstøtte = 0,83 (VG1) og =0,84 (VG2)).

3.6.2 Korrelasjon

For å se om det er statistisk sammenheng mellom variabler, sjekker man for korrelasjon mellom variablene (Ringdal, 2013). Korrelasjonstesten sier ingenting om årsaksforhold mellom dem, da variablene ikke er avhengige eller uavhengige. Korrelasjon vil variere

mellom -1 og 1. Vi kan få negative og positive tall. Positiv korrelasjon vil si at dersom den ene variabelen øker, vil også den andre variabelen øke. Negativ korrelasjon viser derimot at dersom den ene variabelen øker, avtar den andre (Pallant, 2013). Ved å gjennomføre korrelasjonsanalyser, er det også mulig å sjekke tredjevariablers effekt på de gitte korrelasjonene. En annen fordel ved å bruke korrelasjonsanalyser er at det blir mulig å sjekke for multikollinearitet. Multikollinearitet oppstår når de uavhengige variablene korrelerer for sterkt med hverandre. Det kan føre til at resultatene man får blir usikre. Tabell 7 og 8 (s. 41-42) viser korrelasjonsmatrisene med bruk av ulike korrelasjonsmål, som ble gjennomført for denne oppgaven. Det er benyttet phi for å måle korrelasjon mellom to dikotome variabler, punkt biserial r for å måle korrelasjon mellom en dikotom og en kontinuerlig variabel og Pearson' r for å måle korrelasjon mellom to kontinuerlige variabler. Hvor stor sammenhengen er deles inn i lav, moderat og høy. Forskjellige forskere opererer med ulike verdier, men Cohen (1988) beskriver lav korrelasjon som r mellom 0,10 og 0,29, moderat korrelasjon som r mellom 0,30 og 0,49 og høy korrelasjon som r mellom 0,50 til 1,0. Mine resultater fra korrelasjonsanalysene viser at variablene korrelerer godt, og ikke for høyt med tanke på multikollinearitet.

3.6.3 T-tester og Cohens d (Effektstørrelse)

T-tester brukes når man har to grupper, for eksempel gutt/jente eller VG1/VG2, og man ønsker å sammenligne gjennomsnitt mellom gruppene. T-testen forteller meg om det er statistisk signifikant forskjell mellom gruppene (Pallant, 2013). I denne studien er «Paired sample t-test» benyttet, fordi denne gjør det mulig å sammenligne gjennomsnitt fra to forskjellige målinger for de samme personene (Pallant, 2013). Dette er gjort for VG1 og VG2 for hele utvalget, og for guttene i VG1 og VG2, og for jentene i VG1 og VG2.

Cohens d er, i følge Kleven (2013, s.4), et «... effektstørrelses mål som tar utgangspunkt i differansen mellom gjennomsnittene, og uttrykker denne med standardavviket som måleenhet». Dette ble gjort i min oppgave i forbindelse med elevenes endring i indre motivasjon. Ved å bruke Cohens d, fant jeg ut hvor mange prosent av elevene som hadde hatt en liten, moderat og stor endring.

3.6.4 Hierarkisk regresjonsanalyse

I min studie er det gjennomført hierarkiske regresjonsanalyser for å sjekke om det er signifikante sammenhenger mellom indre motivasjon og de ulike støtterelasjonene, lærerstøtte, foreldrestøtte og medelevstøtte. Grunnen til at hierarkisk regresjonsanalyse blir brukt i oppgaven, er at variablene som blir benyttet har ulike egenskaper. Noen er endogene, mens andre er eksogene. Det vil si at noen variabler kun påvirker andre variabler (eksogene variabler), noen blir kun påvirket av andre variabler (endogene variabler), mens andre variabler både påvirker og blir selv påvirket.

I modellen er indre motivasjon den avhengige variabelen, og de tre ulike støttevariablene blir uavhengige variabler. I tillegg ble det sjekket for kjønn, studieretning, mors utdanning og tidligere akademiske prestasjoner, som også er uavhengige variabler. Det er gjennomført en egen analyse for VG1 og en egen for VG2. Analysen vil i tillegg til å si noe om sammenheng, kunne si noe om hvilke variabler som har størst påvirkning. Jeg har valgt å legge inn de uavhengige variablene i tre steg. I det første steget er kjønn og mors utdanning lagt til. I steg nummer to blir snitt av grunnskolepoeng og studieretning inkludert. I siste og tredje steg finner vi de ulike støtterelasjonene; lærer-, foreldre- og medelevstøtte.

Når analysen er kjørt kan man ut i fra modellen se hvor mange prosent av variansen som blir forklart av de aktuelle variablene. Dette ser man ved å se på R^2 som er korrelasjonskoeffisienten. Den standardiserte regresjonskoeffisienten (Beta) i modellen vil, i min studie, vise effekten av hvilke variabler som har mest betydning for elevers indre motivasjon. Resultatene av den hierarkiske regresjonsanalysen vil danne et grunnlag for å avgjøre hvilke av de uavhengige variablene som er viktigst, og har mest betydning for den avhengige variabelen indre motivasjon.

4.0 Presentasjon av resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg først presentere resultater fra de ulike statistiske analysene som er gjennomført. Kapittelet er inndelt i kapitler som tar for seg beskrivelse av variablene, korrelasjonsanalysene og regresjonsanalysene. Tabeller vil bli kommentert og presentert underveis. Avslutningsvis i dette kapittelet vil studiens hypoteser bli besvart.

4.1 Beskrivelse av variablene

For å sikre at variablene man skal bruke i analysene er egnet for parametrisk statistikk, ser man på den deskriptive statistikken som beskriver variablene, og kan være til hjelp når man skal vurdere kvaliteten på datamaterialet (Valås, 2018). I tabellene under (Tabell 3, 4 og 5) vises deskriptiv statistikk på alle variablene som inkluderes i regresjonsanalysen. Ved å se på variablenes gjennomsnitt, standardavvik, p-verdi og konfidensintervall, kan jeg anta noen foreløpige slutninger. I regresjonsanalysen har jeg tenkt å benytte meg av disse kontrollvariablene; mors utdanning, kjønn, akademiske prestasjoner (grunnskolepoeng) og studieretning, i tillegg til variablene vist i tabell 3 og 4. Tabell 6 er en prosentfordeling av kontrollvariablene. Variabelen grunnskolepoeng er ikke inkludert i tabellen, da det ikke er hensiktsmessig å se på hvor mange av elevene som har fått karakter 1, 2, 3 og så videre. Gjennomsnittlig karaktersnitt er regnet ut, og er 4,24 for hele utvalget.

Tabell 3: Beskrivende statistikk for alle variablene for VG1 og VG2 som benyttes i analysene, hele utvalget

Variabler	Gjennomsnitt		Standardavvik		T-test av VG1 og VG2	
	VG1	VG2	VG1	VG2	p-verdi	95% KI
Indre motivasjon	3,7	3,5	1,07	1,15	0,00	0,09 til 0,19
Støtte fra lærer	4,3	4,3	0,98	0,99	0,65	-0,06 til 0,04
Støtte fra foreldre	4,8	5,2	1	1	0,00	-0,37 til -0,29
Støtte fra medelever	4,9	4,8	0,89	0,93	0,00	0,04 til 0,13

I tabell 3 ser vi at det er en nedgang i indre motivasjon hos elevene (fra 3,7 til 3,5). Støtte fra lærer holder seg stabilt fra VG1 til VG2. Støtte fra medelever har en liten nedgang (fra 4,9 til

4,8). Variabelen som har størst endring fra VG1 til VG2 er elevenes opplevelse av støtte fra foreldre. Her øker gjennomsnittet fra 4,8 til 5,2. T-testen viser at det er statistisk signifikant forskjell mellom hele utvalgets opplevelse av indre motivasjon, støtte fra foreldre og støtte fra medelever. T-testen finner ingen statistisk signifikant forskjell mellom støtte fra lærer.

Et interessant funn her, er at den indre motivasjon synker noe for hele utvalget fra VG1 til VG2. Jeg hadde lyst til å se nærmere på denne endringen i indre motivasjon. Det første jeg gjorde var å gjøre en korrelasjonsanalyse mellom elevenes skåre på indre motivasjon i VG1 og VG2. Denne viste at det var høy positiv korrelasjon mellom trinnene ($r=0,58$), og det betyr at den enkelte elev i all hovedsak hadde omtrent lik skåre i VG1 og VG2. Jeg var videre interessert i å se hvor stor andel av elevene som opplever at den indre motivasjonen synker fra VG1 til VG2, øker fra VG1 til VG2, og som ikke har noen endring i indre motivasjon fra VG1 til VG2. For å forstå når det er snakk om en stor eller liten endring kan vi bruke kunnskap om effektstørrelser, herunder Cohens d . Cohen (1988) argumenterte med at når d var 0,2 var det en svak effekt, ved 0,5 var det moderat effekt, og ved 0,8 var det stor effekt. Jeg har da sagt at alle elever som har endring som er høyere enn $d=0,5$ opplever moderat/stor endring, mens de som har en endring på $d=0,49$ og lavere ikke har opplevd endring. Ved å bruke dette skillet ($d=0,5$ er da gitt ved en avstand fra forrige måling på $\pm 0,52$ poeng), så finner jeg at andelen elever som går ned i indre motivasjon fra VG1 til VG2 er 30 %, andelen som går opp fra VG1 til VG2 er 20%, mens 50% av elevene er omtrent på samme nivå når det gjelder indre motivasjon de to årene.

Tabell 4: Beskrivende statistikk for alle variablene for VG1 og VG2 som benyttes i analysene, gutter

Variabler	Gjennomsnitt		Standardavvik		T-test av VG1 og VG2	
	VG1	VG2	VG1	VG2	p-verdi	95% KI
Indre motivasjon	3,7	3,5	1,10	1,22	0,00	0,15-0,30
Støtte fra lærer	4,4	4,4	0,97	1,00	0,43	-0,04-0,09
Støtte fra foreldre	4,8	5,1	0,94	0,99	0,00	-0,37- (-0,24)
Støtte fra medelever	4,9	4,9	0,90	0,91	0,05	0,00-0,13

Tabell 4 viser at indre motivasjon hos guttene synker fra 3,7 til 3,5 fra VG1 til VG2. Støtte fra lærer og støtte fra medelever holder seg stabilt. Støtte fra foreldre har også her den største endringen fra VG1 til VG2, med en økning fra 4,8 til 5,1. T-testen viser at for guttene er det ikke statistisk signifikant forskjell mellom støtte fra lærer mellom VG1 og VG2. Indre motivasjon, støtte fra foreldre og støtte fra medelever er statistisk signifikant.

Tabell 5: Beskrivende statistikk for alle variablene for VG1 og VG2 som benyttes i analysene, jenter

Variabler	Gjennomsnitt		Standardavvik		T-test av VG1 og VG2	
	VG1	VG2	VG1	VG2	p-verdi	95% KI
Indre motivasjon	3,7	3,6	1,05	1,07	0,03	0,008-0,14
Støtte fra lærer	4,3	4,3	0,99	0,97	0,17	-0,11-0,02
Støtte fra foreldre	4,9	5,2	1,05	1,03	0,00	-0,41- (-0,30)
Støtte fra medelever	4,9	4,8	0,88	0,95	0,00	0,05-0,17

Tabell 5 viser at den indre motivasjonen hos jentene synker fra 3,7 til 3,6. Den synker altså litt mindre enn hos guttene. Gjennomsnittet for opplevd støtte fra lærer er det samme for VG1 og VG2 (4,3). Opplevd støtte fra medelever synker fra 4,9 til 4,8. I likhet med hele utvalget og guttene, er det støtte fra foreldre som har den største endringen (fra 4,9 til 5,2). T-testen viser at for jentene er det ikke statistisk signifikant forskjell mellom støtte fra lærer mellom VG1 og VG2. Indre motivasjon, støtte fra foreldre og støtte fra medelever er statistisk signifikant.

Tabell 6: Prosentfordeling kontrollvariabler

Mors utdanning:	Prosent
Mor med lav utdanning	26
Mor med middels utdanning	28
Mor med høy utdanning	39
Kjønn:	
Gutt	49
Jente	51
Studieretning:	
Yrkesfag	42
Studiespesialiserende	58

Tabell 6 viser at det er omtrent like mange som har mor med lav og middels utdanning (26 % og 28 %), det er flest elever som oppgir at de har mor med høy utdanning (39%). Det er litt flere jenter enn gutter som har deltatt i spørreundersøkelsen. Av de som har svart går flest på studiespesialiserende program.

4.2 Bivariate analyser

For å beskrive hvilke variabler som potensielt har betydning for indre motivasjon hos elevene, gjennomførte jeg en analyse av korrelasjoner mellom de aktuelle variablene. I tillegg ser man ved hjelp av korrelasjonsanalysen hvilke uavhengige variabler det er sammenheng mellom. Nedenfor viser tabellene korrelasjonsmatriser for VG1 og VG2. De signifikante korrelasjonene vil bli kommentert.

4.2.1 Korrelasjonsanalyser

Tabell 7: Korrelasjonsmatrise med bruk av ulike korrelasjonsmål, VG1

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Indre motivasjon	1	,27**	,24**	,45**	,02	-,08	0,10**	,04	-,02
2. Opplevelse av støtte fra medelever		1	,40**	,44**	-,01	,09**	,10	,06*	-,01
3. Opplevelse av støtte fra foreldre			1	,40**	-,03	,09**	,09**	,10**	-,02
4. Opplevelse av støtte fra lærer				1	,08**	-,10**	,00	-,02	-,03
5. Gutt					1	-,12**	-,24**	-,05	,02
6. Yrkesfag						1	,60**	,26**	-,01
7. Karaktersnitt grunnskolepoeng							1	,27**	-,01
8. Mor med høy utdanning								1	-,51**
9. Mor med middels utdanning									1

*Merknad: * $p < 0,05$. ** $< 0,01$. $N = 1695$. Korrelasjonsmatrise for avhengige og uavhengige variabler. Det er benyttet ulike korrelasjonsmål: phi (dikotom*dikotom), punkt biserial r (dikotom*kontinuerlig) og Pearson' r (kontinuerlig*kontinuerlig).*

Ut i fra korrelasjonsmatrisen for VG1 (tabell 7) ser vi at indre motivasjon for elever i VG1 korrelerer sterkest med opplevelse av støtte fra lærer ($r = 0,45$). Dette kan forklares ved at økt opplevd støtte fra lærer fører til høyere indre motivasjon. Det er også positiv korrelasjon mellom indre motivasjon og opplevelse av støtte fra medelever ($r = 0,27$), opplevelse av støtte fra foreldre ($r = 0,24$). Det er noe lavere korrelasjon mellom indre motivasjon og karaktersnitt ($r = 0,10$), indre motivasjon og gutt ($r = 0,02$) og indre motivasjon og mor med høy utdanning ($r = 0,04$), men alle er positive. Yrkesfag og mor med middels utdanning korrelerer svakt negativt ($r = -0,08$ og $r = -0,02$) med indre motivasjon. De ulike støtterelasjonene viser seg å korrelere godt med hverandre.

Tabell 8: Korrelasjonsmatrise med bruk av ulike korrelasjonsmål, VG2

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Indre motivasjon	1	,27**	,22**	,44**	-,04	-,03	,15**	-,01	,01
2. Opplevelse av støtte fra medelever		1	,46**	,47**	,02	,10**	,10**	,05*	-,01
3. Opplevelse av støtte fra foreldre			1	,42**	-,05*	,05	,06*	,05*	,02
4. Opplevelse av støtte fra lærer				1	,04	-,09**	,02	-,01	-,02
5. Gutt					1	-,12**	-,24**	-,05	,02
6. Yrkesfag						1	,60**	,26**	-,01
7. Karaktersnitt grunnskolepoeng							1	,27**	-,01
8. Mor med høy utdanning								1	-,51**
9. Mor med middels utdanning									1

*Merknad: * $p < 0,05$. ** $< 0,01$. $N = 1695$. Korrelasjonsmatrise for avhengige og uavhengige variabler. Det er benyttet ulike korrelasjonsmål: phi (dikotom*dikotom), punkt biserial r (dikotom*kontinuerlig) og Pearson' r (kontinuerlig*kontinuerlig).*

Korrelasjonsanalysen for VG2 viser at indre motivasjon korrelerer sterkest med opplevelse av støtte fra lærer ($r = 0,44$). Det er også positiv korrelasjon mellom indre motivasjon og opplevelse av støtte fra medelever ($r = 0,27$) og opplevelse av støtte fra foreldre ($r = 0,22$). Noe lavere korrelasjon er det mellom indre motivasjon og karaktersnitt ($r = 0,15$) og indre motivasjon og mor med middels utdanning ($r = 0,01$). Det er en svak negativ korrelasjon mellom indre motivasjon og gutt, yrkesfag og mor med høy utdanning. Støtterelasjonene korrelerer godt med hverandre.

Tabell 7 og 8 fremstår som like, kun med små forskjeller. For begge år er det støtte fra lærer som korrelerer sterkest med indre motivasjon. De ulike støtterelasjonene korrelerer godt med hverandre begge år. Dette tyder på at det er liten forskjell mellom elevenes indre motivasjon

og opplevelse av sosial støtte fra VG1 til VG2. Denne sammenhengen skal jeg se videre på i neste kapittel, der de hierarkiske regresjonsanalysene vil bli presentert.

4.3 Hierarkisk regresjonsanalyse

I denne delen av kapittelet vil resultatene fra de hierarkiske regresjonsanalysene presenteres. Det er ønskelig å komme frem til sammenhenger som kan ha betydning for elevenes indre motivasjon. Dette gjøres i min oppgave ved å utføre en hierarkisk regresjonsanalyse med de uavhengige variablene. Variablene er forskjellige og vi skiller gjerne mellom endogene og eksogene variabler. Endogene variabler er variabler som blir påvirket av andre variabler. Eksogene variabler er variabler som ikke blir påvirket, men kan påvirke andre variabler. I tillegg kan noen variabler fungere⁸ som eksogene og endogene.

På bakgrunn av disse variablene ønsker jeg å predikere et fenomen (indre motivasjon), for så å utvikle steg som har til hensikt å forklare indre motivasjon. Den hierarkiske regresjonsmodellen består av tre steg. I det første steget (steg 1) ble kjønn og mors utdanning lagt inn (eksogene variabler). I det neste steget (steg 2) ble i tillegg grunnskolepoeng og studieretning inkludert (blir påvirket av kjønn og morsutdanning fra steg 1, men påvirker indre motivasjon). I siste steg (steg 3) ble støttevariablene lagt inn (blir påvirket av variablene i steg 1 og steg 2, men er i modellen tenkt å påvirke indre motivasjon).

Tabellene under viser de hierarkiske regresjonsanalysene. Tabell 9 og 10 viser at det er samme tendenser for VG1 og VG2 når det gjelder hvilke variabler som har betydning for indre motivasjon. I steg 1 antas ingen av kontrollvariablene å påvirke indre motivasjon hos elevene, da betaverdiene er lave. I steg 2 ser vi at for VG1 (tabell 9) har grunnskolepoeng og studieretning betydning for elevenes indre motivasjon. Dette er også tilfellet for VG2 (tabell 10). Studieretningens betydning er større for VG1 enn for VG2, men ansees likevel å ha statistisk signifikant betydning begge år. I steg 3 er det, for begge år, opplevelse av støtte fra lærer som har helt klart størst betydning når det gjelder elevenes indre motivasjon. Opplevelse av støtte fra medelever er statistisk signifikant begge år, men det er nevneverdig at betaverdiene er lave. Opplevelse av støtte fra foreldre er ikke signifikant, og har ikke betydning for elevenes indre motivasjon for skolearbeid.

Ved å se på tabellens R^2 i steg 3 for VG1 og VG2 kan man se på andelen forklart varians når det gjelder indre motivasjon og de ulike støttevariablene. For VG1 er forklart varians 24%,

mens den er 23 % for VG2. Ikke store forskjeller, men variansen indikerer at de uavhengige variablene får litt mindre forklaringskraft andre studieår.

Tabell 9: Hierarkisk regresjonsanalyse, indre motivasjon og støtterelasjoner for hele utvalget, VG1

	Steg 1	Steg 2	Steg 3
	Beta	Beta	Beta
Gutt	0,03	0,06*	0,02
Mor med høy utdanning	0,02	0,01	0,02
Mor med middels utdanning	-0,02	-0,03	-0,01
Grunnskolepoeng snitt		0,24**	0,18**
Yrkesfag		-0,22**	-0,17**
Opplevelse av støtte fra medelever			0,08*
Opplevelse av støtte fra foreldre			0,05
Opplevelse av støtte fra lærer			0,38**
R²	0,00	0,045	0,24

*Avhengig variabel: Indre motivasjon h15. Referanse kategorier: Mor lav utdanning, jente og studiespesialiserende program. * = $p < 0,05$ og ** $p < 0,01$*

Tabell 10: Hierarkisk regresjonsanalyse, indre motivasjon og støtterelasjoner for hele utvalget, VG2

	Steg 1	Steg 2	Steg 3
	Beta	Beta	Beta
Gutt	-0,03	0,00	-0,03
Mor med høy utdanning	-0,01	-0,05	-0,03
Mor med middels utdanning	0,00	-0,02	0,001
Grunnskolepoeng snitt		0,25**	0,19**
Yrkesfag		-0,15**	-0,10**
Opplevelse av støtte fra medelever			0,07*
Opplevelse av støtte fra foreldre			0,01
Opplevelse av støtte fra lærer			0,40**
R²	0,001	0,04	0,23

*Avhengig variabel: Indre motivasjon v17. Referansekategorier: Mor med lav utdanning, jente og studiespesialiserende program. * = $p < 0,05$ og ** $p < 0,01$*

4.4 Besvarelse på studiens hypoteser

I dette kapittelet vil jeg kort besvare studiens fire hypoteser. Hypotesene vil videre bli kommentert i diskusjonen i kapittel 5.

4.4.1 Hypotese 1

Opplevelse av indre motivasjon hos elever på videregående skole synker fra VG1 til VG2

Denne hypotesen bekreftes for en del av utvalget, mens den avkreftes for resten. Vi ser at den indre motivasjonen synker fra et snitt på 3,7 i VG1 til 3,5 i VG2 for hele utvalget. Samtidig var korrelasjonen mellom indre motivasjon i VG1 og VG2 ganske sterk ($r=0,58$), og det forteller at elevene i all hovedsak hadde lik skåre i VG1 og VG2. En endring på $d=0,5$ er av Cohen ansett som en moderat endring, og når dette kriteriet ble brukt fant jeg følgende for indre motivasjon fra VG1 til VG2: moderat/sterk nedgang for 30 % av elevene, ingen/svak endring for 50 % av elevene og moderat/sterk oppgang for 20% av elevene. Dette betyr at den indre motivasjonen synker fra VG1 til VG2 for 30 % av elevene. De resterende 70% opplever ingen/svak endring eller moderat/sterk oppgang.

4.4.2 Hypotese 2

Lærer støtte, foreldre støtte og medelev støtte har betydning for elevenes opplevelse av indre motivasjon

Hypotese 2 både bekreftes og avkreftes. Ser vi på korrelasjonsmatrisene isolert sett, korrelerer alle støttevariablene med indre motivasjon, og kan dermed sies å ha sammenheng med indre motivasjon. Når vi ser nærmere på de hierarkiske regresjonsanalysene ser vi at det er lærer støtte som har størst betydning for indre motivasjon for skolearbeid. Medelev støtte har også statistisk signifikant betydning for indre motivasjon, mens foreldre støtte ikke har betydning for indre motivasjon for skolearbeid for elevene. Disse resultatene gjelder for begge studieår.

4.4.3 Hypotese 3

Det forventes at faktorene som spiller inn på indre motivasjon i VG1 er forskjellig fra faktorene som spiller inn på indre motivasjon i VG2

Hypotese 4 avkreftes på bakgrunn av de hierarkiske regresjonsmodellene og korrelasjonsmatrisene. Det viser seg å være små forskjeller mellom faktorene som spiller inn for indre motivasjon hos elevene i VG1 og VG2. Faktoren studieretning har betydning for indre motivasjon begge studieår. Det er interessant å se at studieretning har tydelig mindre betydning for elevenes motivasjon andre studieår, kontra første.

4.4.4 Hypotese 4

Kjønn, studieretning, mors utdanning og akademiske prestasjoner har betydning for elevenes opplevelse av indre motivasjon på videregående skole

Hypotese 3 både bekreftes og avkreftes. To av bakgrunnsvariablene viser seg å ha sammenheng/betydning for indre motivasjon for skolearbeid, men de andre to ikke har sammenheng/betydning. Det viser seg ut i fra resultatene at mors utdanning ikke har sammenheng med indre motivasjon hos elevene. Heller ikke kjønn ser ut til å ha betydning. Studieretning og akademiske prestasjoner (snitt av grunnskolepoeng) derimot, viser seg å ha sammenheng med elevenes indre motivasjon.

5.0 Diskusjon

I dette kapittelet vil resultatene fra min studie bli belyst og diskutert i lys av presentert teori og tidligere forskning. På den måten vil jeg forsøke å besvare problemstillingen: «Hvilken betydning har sosial støtte for indre motivasjon hos elever på videregående skole?».

Diskusjonene er i hovedsak delt inn i tre kapitler. Kapitlene tar for seg diskusjoner knyttet til problemstilling, forskningsspørsmål og hypotesene, og er som følger: «Endring i indre motivasjon fra VG1 til VG2», «Finnes det sammenheng mellom elevenes opplevelse av sosial støtte og elevenes indre motivasjon?», «Finnes det sammenheng mellom kjønn, studieretning, mors utdanning, tidligere akademiske prestasjoner, og elevenes indre motivasjon?».

5.1 Endring i indre motivasjon fra VG1 til VG2

Et av de viktigste funnene i de beskrivende analysene handler om nedgangen i indre motivasjon hos elevene. På den ene siden er det slik at elevenes svar om indre motivasjon i VG1 og VG2 korrelerer i relativt stor grad. På den andre siden viste analysen videre at mens halvparten av elevene opplevde liten/ingen endring i indre motivasjon, så opplevde 20% en moderat/sterk positiv endring og 30% opplevde en moderat/sterk negativ endring. For hele utvalget synker gjennomsnittet for indre motivasjon fra 3,7 til 3,5, og det er en statistisk signifikant endring. Det viser seg at det er hos guttene den indre motivasjonen synker mest fra VG1 til VG2.

Resultatene om endring i indre motivasjon fra VG1 til VG2 er i samsvar med tidligere forskning, som også viser at elevenes indre motivasjon synker med økende alder (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Wigfield & Cambria, 2010; Wigfield & Wagner, 2005). Resultatene fra elevundersøkelsen viser det samme for elevene fra 5.trinn til 10.trinn. Dette ser vi også i en studie av Gillet, Vallerand og Lafrenère (2011), som viser at indre motivasjon for skolearbeid har en nedgang fra 9 til 12 år, fra 12-15 år viser studien deres at motivasjonen ikke øker. Dess eldre elevene blir, dess mindre motiverte ser de ut til å bli. Mine resultater, som sier at elevenes motivasjon synker fra VG1 til VG2, er i tråd med denne forskningen. Likevel viser forskning basert på de samme dataene av Mjaavatn og Frostad (2018) at overgangen mellom 10.trinn og videregående skole gir en økning i motivasjon hos elevene, spesielt hos elever på yrkesfag. Så selv om elevene her blir et år eldre, øker altså motivasjonen en liten periode før den synker igjen. Dette ser vi også studien til Gillet, Vallerand og Lafrenère (2011); elevene får en økning i motivasjon når de blir 15 år.

Et spørsmål man stiller seg som lærer er hvorfor den indre motivasjonen synker. Indre motivasjon er motivasjon hos mennesker som finner sted når aktiviteten i seg selv er drivkraften for handling (Deci & Ryan, 2000). Det er tydelig at elevene helt fra 7.trinn til VG2 (med et lite unntak i overgangen fra ungdomsskole til videregående) mister interesse, glede og lyst til å arbeide med oppgaver tilknyttet skolen. Det kan tenkes at det elevene syntet var spennende og interessant på barneskolen, ikke er det på ungdomsskolen, og det som var spennende og interessant på ungdomsskolen ikke gjelder når elevene går på videregående. Det er i stor grad opp til lærer/spesialpedagog hvordan undervisningen blir lagt opp. Dette kommer også frem i Figur 1 (s. 6) som viser at «Variert undervisning» er en faktor som kan bidra til motivasjon hos elever (Meld. til St. 22, 2010-2011). Det å gjøre undervisningen spennende og variert vil kunne tenkes å ha positiv innvirkning på motivasjonen. En utfordring med dette er at det er tidkrevende å lage forskjellige undervisningsopplegg til en hver time, og at det derfor kanskje er lett å havne i et «spor». Hvis elevene ikke synes det er morsomt, finner glede med oppgavene/undervisningen de får, vil dette over tid føre til at motivasjonen synker.

Tidspunktet for målingene kan også ha noe å si for at motivasjonen ser ut til å synke, men får en økning i overgangen fra 10. trinn til VG1. Målingen for VG1 er gjort på høsten, like etter at elevene har startet på videregående. Andre måling er gjennomført helt på tampen av VG2 (våren). Det betyr at det i praksis nesten er to skoleår mellom disse målingene. Det kan tenkes at nedgangen ikke hadde vært like stor dersom målingen for VG1, også ble gjennomført på våren. En mulig forklaring på dette «hoppet» i motivasjonen er at det for mange elever oppleves som nytt og spennende å begynne på videregående. Dette belyses blant annet i NOU 2019:3, der det påpekes at overgangen mellom utdanningsløp kan gi en fornyet motivasjon og øke arbeidsinnsatsen. I overgangen opplever elevene nye medelever, nye lærere, nye fag og nye krav. For mange vil dette tenkes å oppleves som nytt og spennende i positiv forstand, mens det for andre vil tenkes å kunne oppleves nytt, skummelt og usikkert.

Elevundersøkelsen viser at elevene som går på yrkesfag er mer motiverte enn elevene som går på studiespesialiserende linjer (Skoleporten, 2019). Undervisningen fra 10.trinn til eksempelvis bygg og anlegg, vil være forskjellig. Det kan tenkes at noen av elevene som begynner her, har mer glede av fagene de får på videregående enn de fagene man har på ungdomsskolen. Ifølge Deci og Ryan (2000) er indre motivasjon et medfødt positivt potensial hos mennesker. Dette ser vi også i Piagets (1952) kognitive utviklingsteori. Dette betyr at

mennesker av natur har en iboende nysgjerrighet og iver til å lære nye ting. I tillegg har vi en tendens til å utforske og søke utfordringer når det gjelder temaer/oppgaver vi finner spennende og interessante. Dette kan være årsaken til at noen av elevene på yrkesfag er mer motivert enn elevene på studiespesialiserende. Disse elevene vil oppleve en endring i hvordan undervisningen er lagt opp og en endring i fag. Det kan tenkes at elevene nå blir møtt med fag de i større grad har interesse for og at dette vises gjennom deres indre motivasjon.

Fra et lærer og spesialpedagogisk syn er det at den indre motivasjonen synker med økende alder et bekymringsverdig funn, da man ønsker høy grad av indre motivasjon hos elevene. Tidligere forskning har vist at indre motivasjon er den typen motivasjon som gir best læringsutbytte (Deci & Ryan, 2000). På bakgrunn av dette funnet og studien, vil det være hensiktsmessig å forske nærmere på hva det er som gjør at den indre motivasjonen synker. På den måten kan man videre arbeide for å opprettholde og fremme indre motivasjon hos elevene. Det ansees også som viktig med tanke på frafallsstatistikken i Norge, som i forhold til andre OECD-land ligger høyt oppe på lista. En kvantitativ studie av Balkis (2018) viser til at det er sammenheng mellom elever som ikke er motiverte og har fravær i skolen, og frafall. Studien viser at skoleoppgavenes verdi, ingen opplevelse av mestring og vanskelige oppgaver er en årsakene til at elevene har intensjon om å droppe ut av skolen. Likhetstrekk ved denne studien finner vi i en studie fra USA (Rumberger, 2011) som viser at underliggende faktorer som lav motivasjon, lite engasjement og det å stryke i fag kan føre til «drop-outs», altså at elevene slutter på skolen. Rumberger (2011) nevner også lærer-elev-relasjonen som en faktor for frafall, er relasjonen dårlig mellom lærer og elev, er det større sannsynlighet for at eleven slutter på videregående. Dette kan man som lærer og spesialpedagog gjøre noe med, da man har mulighet til å påvirke undervisningen og tilrettelegge slik at elevene får oppgaver de har mulighet til å mestre. Dette peker på hvor viktig det er for en lærer/spesialpedagog å kjenne elevene og vite hva som skal til for å motivere og støtte dem, og danne gode relasjoner med dem.

En av de største utfordringene man møter i skolen som lærer og spesialpedagog er nettopp dette med å motivere elevene. Det «å motivere elever» handler i bunn og grunn om å legge til rette for at elevene blir møtt med de utfordringene de trenger for opplevelse av mestring og motivasjon. Som Skaalvik og Skaalvik (2015) påpeker, er det derfor viktig at lærere og spesialpedagoger har kunnskap om hvilke faktorer som spiller en rolle for elevenes motivasjon. Som vi har sett tidligere er det mange faktorer som kan spille inn på elevenes

motivasjon. Figur 1 (s. 6) fra Stortingsmelding 22 (Kunnskapsdepartementet, 2010) viser et godt bilde på nettopp dette. Det å vite hvilke faktorer som er gjeldende for hver enkelt elev krever en innsats fra lærer/spesialpedagog, og en god relasjon mellom lærer/spesialpedagog og elev.

5.2 Finnes det sammenheng mellom elevenes opplevelse av sosial støtte og elevenes indre motivasjon?

Motivasjon er viktig for læring hos elevene, og ulike faktorer har betydning for motivasjonen, dette har vi blant annet sett i forbindelse med Figur 2 (s. 8). I selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985) er et av behovene som er med på å fremme indre motivasjon hos mennesker «behovet for tilhørighet». Dette behovet kan sees i sammenheng med sosial støtte. Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver at følelse av tilhørighet refererer blant annet til positive sosiale relasjoner. I Bronfenbrenners (1979) utviklingsmodell, er alle de sosiale relasjonene knyttet til de ulike sosial støtte-variablene (lærere, foreldre og medelever) i individets mikrosystem. Disse relasjonene har betydning for elevenes utvikling (Bronfenbrenner, 1979) og for elevenes opplevelse av tilhørighet (Deci & Ryan, 1985), og derfor ble det forventet at disse støtterelasjonene skulle ha betydning for indre motivasjon. Resultatene fra min forskning viser at det er sammenheng mellom elevenes opplevelse av sosial støtte og elevenes indre motivasjon. Ut i fra korrelasjonsmatrisene og de hierarkiske regresjonsanalysene ser vi at de ulike støtterelasjonene har ulik sammenheng og betydning for indre motivasjon. Hovedfunnet i regresjonsanalysen er at opplevelse av støtte fra lærer har helt klart mest positiv betydning for indre motivasjon for skolearbeid. Støtte fra medelever er statistisk signifikant i positiv retning for indre motivasjon, men kan sies å ha liten betydning i praksis da betaværdien er lav. Støtte fra foreldre har ikke en statistisk signifikant betydning for indre motivasjon.

Sosial støtte handler ifølge Cobbs (1976) om å føle seg likt, verdifull og føle tilhørighet i et nettverk. Malecki og Demaray (2002) skriver at sosial støtte handler om støtte fra mennesker i menneskers sosiale kretser. Lærerstøtte, foreldrestøtte og medelevstøtte er tre av barn og unges viktigste kilder til sosial støtte (Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, 2009; Tian, Zhao & Huebner, 2015). Ifølge Deci og Ryan (2000) har foreldrestøtte og lærerstøtte positiv innvirkning på elevenes indre motivasjon. Mine resultater viser til at lærerstøtte har mye å si for den indre motivasjonen, mens foreldrestøtte viste seg å ikke ha noen betydning for indre motivasjon. Dette er noe overraskende med tanke på tidligere forskning, som sier at foreldrestøtte har innvirkning på indre motivasjon. Lite forskning sier noe om sammenhengen

mellom motivasjon og medelevstøtte, men viser til sammenheng mellom medelevstøtte, trivsel og tilhørighet (Helsedirektoratet, 2015; Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, 2009). Mine resultater kan sees i lys av dette. I forhold til indre motivasjon viser resultatene at medelevstøtte har statistisk signifikant sammenheng, men at denne er lav og har liten betydning i praksis. Hadde vi derimot sjekket medelevstøtte opp mot trivsel og tilhørighet, er sannsynligheten større for at det her hadde blitt vist en sterkere sammenheng. Denne sammenhengen er funnet i tidligere forskning. Trivsel og tilhørighet kan sees på som helsefaktorer, og Cohen (2004) viser til at sosiale relasjoner er knyttet til positive helsefordeler. I en longitudinell studie av Tian, Zhao og Huebner (2015) viser resultatene blant annet at skolerelatert sosial støtte og sosial aksept er viktig for elevenes trivsel på skolen.

Sammenheng mellom støtte fra lærer og indre motivasjon

Lærerstøtte er i denne oppgaven beskrevet som både instrumentell- og emosjonell støtte, da tidligere forskning og mine analyser knyttet til spørreskjemaet viser at elevene ikke skiller mellom de to type støtteformene. Det å støtte elevene handler i stor grad om å ha en god relasjon til elevene. Ifølge Drugli (2012) skal denne relasjonen bidra til læring hos elevene. Davis (2003) beskriver en god relasjon der relasjonene blant annet bidrar til å fremme elevenes motivasjon til utforskning. Elever som opplever tilknytning og tilhørighet hos lærer ser ut til å oppleve større betydning av skolearbeidet og er mer indre motiverte, enn elever som ikke opplever tilknytning og tilhørighet hos lærer (Niemic & Ryan, 2009). Dette belyses også av Davis (2006), som viser til at elever som opplever en støttende lærer rapporterer oftere høyere grad av motivasjon og oppnår bedre resultater på skolen. Ut i fra teorien og tidligere forskning ser vi viktigheten av relasjonen mellom lærer og elev for godt læringsutbytte, tilhørighet og motivasjon. Funnene i min oppgave tilsier, i likhet med forskning og teori, at lærere har en spesiell rolle i møtet med elevene på skolen.

Lærere er voksenpersoner elevene omgås med store deler av tiden sin, da store deler av barn og unges tid blir tilbrakt på skolen. Støttevariabelen «lærerstøtte» inkluderer både emosjonell- og instrumentell støtte. Dette kan på mange måter tenkes å gjenspeile lærerstøtte ganske godt. Dette fordi en lærer både støtter elevene når det gjelder skolearbeid, veiledning og videre utvikling, samt fremmer følelse av tilhørighet, anerkjennelse og respekt. Elevene i skolen er alle forskjellige og har ulike behov når det gjelder hvilken form for støtte de trenger. En lærer som har gode relasjoner til elevene sine og kjenner de godt, vil være bedre rustet i møtet med

elevene og deres behov. I kapittel 4.1 – beskrivelse av variablene, ser vi ut i fra den beskrivende statistikken at opplevelse av støtte fra lærer holder seg stabilt fra første til andre studieår, dette gjelder både for guttene og jentene. De hierarkiske regresjonsanalysene viser at lærerstøtte har en liten økning for betydningen av indre motivasjon i VG2, da betaværdien øker fra 0,38 til 0,40. Denne forskjellen er liten, og lærerstøtte har så og si like mye betydning for elevenes indre motivasjon i VG1 som i VG2. Det var forventet at de ulike støtterelasjonene skulle ha ulik betydning for på tvers av trinn, og denne antakelsen ble ytterligere forsterket etter å ha sett at den indre motivasjonen endrer seg.

En mulig årsak til at lærerstøtte viste seg å ha betydning for indre motivasjon fra oppstarten i VGS i tillegg til å ha betydning lenger ut i utdanningsløpet i min studie, er at elevene på de ulike tidspunktene kan tenkes å trenge ulik form for støtte fra lærer. I forbindelse med oppstart i VG1 kan det tenkes at støtten er preget av at man trenger en trygg voksenperson i en tid som kan oppleves som ny og spennende, men også usikker og skummel. Videre i utdanningsløpet kan støtten fra lærer være gjeldende da elevene blir eldre og lærestoffet blir vanskeligere og krevende. På den måten kan det tenkes at elevene trenger mer støtte faglig, og en lærer som har tro på at de kan gjennomføre de oppgavene og utfordringene de står ovenfor. I og med at lærerstøttevariabelen er slått sammen av to ulike former for støtte, kunne det derfor vært interessant i et større forskningsprosjekt å utvikle et spørreskjema som i større grad undersøkte forskjellen på lærerstøtte. På den måten kunne man igjen delt opp og sett hvilke elever som opplever emosjonell støtte viktigst, og hvem som opplever instrumentell støtte viktigst.

I en studie fra Canada ble det undersøkt om det var sammenheng mellom studenters relasjon til lærer og «achievement motivation» (prestasjonsmotivasjon på norsk) i overgangen fra ungdomsskolen til videregående (Chouinard, Roy, Archambault & Smith, 2017). Analysene viste at like etter overgangen hadde elevene en nedgang i prestasjonsmotivasjon. Resultatene viste et interessant funn knyttet til relasjonen mellom student og lærer etter overgangen. De elevene som hadde fått en god relasjon etter overgangen, hadde en mindre nedgang i motivasjon. Resultatene fra denne studien påpeker hvor viktig studenters forhold til lærere er, for å gjøre overgangen lettere og for å opprettholde motivasjon hos elevene. Prestasjonsmotivasjon og indre motivasjon er ikke nøyaktig det samme, men denne studien viser til betydningen av lærere og motivasjon og at lærer-elev-relasjonen er viktig.

Det å ha kunnskap om hvilke støtterelasjoner som har positiv innvirkning på elevenes indre motivasjon er for en lærer/spesialpedagog, noe jeg ser på som viktig informasjon. En stor del av det å være lærer i skolen handler om å ha gode relasjoner til elevene, og det å støtte elevene til å få ut sitt potensial i skolen. Gjennom denne studien kommer det tydelig frem at det er støtte fra lærer som har mest å si for elevenes indre motivasjon. Det er også andre positive utfall ved å ha en lærer som oppleves som støttende. Forskning viser at lærerstøtte også er positivt for elevenes innsats og prestasjoner (Ryan, Stiller & Lynch, 1994). Dette betyr at man som lærer og spesialpedagog aktivt må jobbe for å være en støttende voksen i barn og unges liv.

Sammenheng mellom støtte fra medelever og indre motivasjon

For mange er det i ungdomstiden støtte fra medelever som er den viktigste kilden til sosial støtte, og det er gjennom blant annet medelevstøtte elevene søker tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Korrelasjonsmatrisen viser at det er en svak, men positiv, korrelasjon mellom opplevelse av støtte fra medelever og indre motivasjon. De hierarkiske regresjonsanalysene viser at medelevstøtte har en svak, men positiv, betydning for indre motivasjon både i VG1 og VG2. Som nevnt i kapittel 3 må man av og til sjekke om resultatene på tross av at de har statistisk signifikant sammenheng, er relevante i praksis. Det har vist seg å være lite forskning som omhandler både indre motivasjon og støtte fra medelever. Det kan tenkes at støtte fra medelever i stedet har innvirkning på andre områder knyttet til eleven og «livet på skolen». Som helsedirektoratet (2015) og Danielsen, Samdal, Hetland og Wold (2009) påpeker, er støtte fra venner og medelever i større grad knyttet til opplevelse av tilhørighet, trivsel og helsefordeler.

Forskning har vist at hvor støtten kommer fra endrer seg i ungdomsårene, og at ungdommer i større grad har behov for støtterelasjoner fra «non-parentale», altså fra andre enn foreldre (Roorda, Koomen, Split & Oort, 2011). Helsen, Vollebergh og Meeus (2000) sin forskning støtter opp om dette, da deres resultater viser at foreldrestøtte ser ut til å synke mens opplevelse av vennestøtte øker. Dette kan henge sammen med at når elevene er eldre, gjerne bruker mer tid sammen med venner i ungdomsårene og føler tilhørighet til jevnaldrende. Det er grunn til å anta at medelevstøtte har betydning for elevenes liv i skolen, både for indre motivasjon som vist i regresjonen, og andre sider som trivsel og tilhørighet.

Sammenheng mellom støtte fra foreldre og indre motivasjon

At foreldre har så liten betydning for indre motivasjon som resultatene viser er noe overraskende. Noe overraskende fordi foreldre blir sett på som barns primære kilde til sosial støtte og tilknytning, og har mulighet til å støtte elevene når det gjelder akademiske prestasjoner og tanker om skolen (Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, 2009; Baumrind, 1978). I tillegg viser tidligere forskning av Ginsburg og Bronstein (1993) at foreldre som oppmuntrer og støtter barna sine når det kommer til karakterer og akademiske prestasjoner har sammenheng med indre motivasjon hos elevene. Nyere forskning viser også dette, og viser at det er flere positive sammenhenger som kommer som resultat av foreldrestøtte. I en litteraturstudie av elevers engasjement i skolen knyttet til familievariabler, ser man at støtte fra foreldre blant annet er positivt for motivasjon, gode akademiske prestasjoner og engasjement i skolen (Veiga, Robu, Conboy, Ortiz, Carvalho & Galvo, 2016).

Selv om regresjonsanalysene viser at foreldrestøtte har liten betydning for indre motivasjon, er det interessant å se på den deskriptive statistikken. Her kommer det frem at støtte fra foreldre har den helt klart største økningen når det gjelder opplevelse av støtte. Elevene i VG2 opplever mer støtte fra foreldre enn det de gjør i VG1. Dette funnet samsvarer godt med nyere forskning (Bakken, 2016), som viser at elever er mer fornøyde med foreldrene sine enn det de var før.

En mulig årsak til økning i opplevelse fra støtte fra foreldre kan mulig henge sammen med at hjemmet har blitt en arena barn og unge tilbringer mer tid på. Bakken (2016) viser til at ungdommer tidligere oftere var «ute med venner» og tilbrakte tid rundt bensinstasjoner og lignende steder man kunne møtes. Ungdata-rapporten viser at elevene er mer hjemme, og at barn og unge i mindre grad er fysisk sammen med jevnaldrende. I nyere tid er sosiale medier blitt et «møtepunkt», som elevene har tilgang til hjemme. Mer tid hjemme, betyr mer tid sammen med foreldre. Selv om mine resultater ikke viser en sammenheng mellom foreldre og indre motivasjon, vil det også her være slik at foreldrestøtte vil kunne være viktig for andre deler av barnets behov for støtte.

En annen viktig grunn til å jobbe for foreldrestøtte er at det viser seg gjennom tidligere studier at både gutter og jenter har nytte av støtte fra voksne (Malecki & Demaray, 2002; Wentzel, 1998). En måte å jobbe med dette i skolen på er å legge opp til et godt samarbeid mellom skole og hjem, på den måten jobber foreldre og lærere/spesialpedagoger sammen som et

system, for å best mulig legge til rette for utvikling og læring for elevene. Foreldre og lærere møter barn og unge på forskjellige områder, og kan utfylle hverandre når det kommer til informasjon om barna og ungdommene. I Bronfenbrenners (1979) økologiske utviklingsmodell er både skole og hjem i elevens mikrosystem, og beskrives som de to viktigste sosiale miljøene for barn og unge (Bronfenbrenner, 1986). Disse kan ene og alene direkte påvirke utvikling hos eleven, men de kan også sammen fungere som et system som kan påvirke elevens utvikling.

5.3 Finnes det sammenheng mellom kjønn, studieretning, mors utdanning, tidligere akademiske prestasjoner, og elevenes indre motivasjon?

I de hierarkiske regresjonsmodellene for VG1 og VG2 (tabell 9 og tabell 10), ser vi at mors utdanning og kjønn ikke har statistisk signifikant sammenheng med elevenes indre motivasjon. Tidligere akademiske prestasjoner og studieretning derimot, viser seg å ha statistisk signifikant sammenheng med den indre motivasjonen hos elevene. Resultatene for VG1 og VG2 viser seg å være tilnærmet de samme når det gjelder tidligere akademiske prestasjoner. Mer interessant er det å se at studieretning virker å ha mindre betydning for indre motivasjon andre studieår enn første.

Mine resultater viser at det ikke er noen direkte sammenheng mellom kjønn og mors utdanning, og indre motivasjon. Det kan likevel tenkes at disse har en indirekte sammenheng med motivasjon, da forskning har vist at det blant annet er ulike akademiske prestasjoner knyttet til kjønn (Statistisk sentralbyrå, 2017). Akademiske prestasjoner kan igjen knyttes til indre motivasjon. Indre motiverte elever har best læringsutbytte (Ryan & Deci, 2009), noe som vil gjenspeiles i elevenes akademiske prestasjoner. Tidligere studier har vist at mors utdanning har betydning for elevenes karakterer (Grøgaard, Helland, Lauglo, 2008; Steffensen & Ziade, 2009), og at elever med mor med høy utdanning presterer jevnt over bedre på skolen. Mine resultater viser, til tross for at indre motivasjon og prestasjoner har en sammenheng, at mors utdanning ikke har direkte betydning for indre motivasjonen.

Studieretning og akademiske prestasjoner har begge betydning for indre motivasjon hos elever på videregående. Når det gjelder studieretning, viser tidligere forskning at elevene i overgangen fra 10.trinn til VG1 opplever en oppgang i motivasjon, og at de elevene som starter på yrkesfag er mer motiverte enn elevene ved studiespesialiserende program (Mjaavatn & Frostad, 2018). Elevundersøkelsen fra 2018 viser også at det er elevene ved yrkesfaglige

program som er mest motiverte av elevene på videregående (VG1) (Skoleporten, 2019). Dette funnet står dermed i samsvar med tidligere funn og forskning.

Akademiske prestasjoner blir målt i karakterer og blir sett på som en ytre motivasjonsfaktor. Til tross for dette har altså akademiske prestasjoner, i form av grunnskolepoeng, noe å si for den indre motivasjonen. Forskning viser at elever som er indre motiverte presterer bedre akademisk, enn elever som ikke er det (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Bedre prestasjoner vil henge sammen med høyere karaktersnitt, og mine funn kan derfor regnes som sannsynlige. En mulig forklaring på at akademiske prestasjoner og indre motivasjon har sammenheng, er at indre motivasjon er knyttet til innsats. Det dokumenteres gjennom forskning (Skaalvik & Skaalvik, 2015) at motivasjon er en viktig faktor for innsats og læring. For å oppnå gode karakterer må elevene legge ned en innsats i skolearbeidet. Dette vil kunne tenkes å være enklere for de elevene som er indre motiverte og ser gleden i å jobbe med oppgavene. Disse er ifølge forskning (Skaalvik & Skaalvik, 2005) mer utholdende og presterer bedre. En annen mulig forklaring på hvorfor akademiske prestasjoner og indre motivasjon henger sammen, er at karakterer i dagens skole fungerer som grunnlag for opptak til videregående. Dette betyr at elevene må jobbe godt på ungdomsskolen for å få de karakterene de trenger for å kunne komme inn på sitt førstevalg.

En mulig forklaring på at studieretning og indre motivasjon har sammenheng er at elevene som begynner på videregående nå selv har valgt hvilken retning de ønsker å gå. Dette valget er gjerne begrunnet i interesser eller en tanke om en fremtidig yrkesretning. På denne måten kan det tenkes at elevene klarer å motivere seg selv i større grad, fordi de ser viktigheten med arbeidet og innsatsen de legger ned. «Relevant og meningsfylt undervisning» er en faktor for motivasjon (Figur 1, s. 6), og elever som blir møtt med denne typen undervisning vil derfor tenkes å bli mer motivert.

Kjønn har så og si ingen betydning for den indre motivasjonen, sett ut i fra regresjonsanalysen. Dette kommer mulig av at uavhengig av kjønn er det andre faktorer som spiller en større rolle enn om elevene er gutt/jente. Når det gjelder mors utdanning er det heller ingen sammenheng med indre motivasjon, og det er trolig andre faktorer som spiller en større rolle i forhold til indre motivasjon.

Hovedfunnet når det gjelder bakgrunnsvariabler og indre motivasjon er at det er studieretning og akademiske prestasjoner som har mest å si for indre motivasjon. Det kan derfor være interessant å se nærmere på hva det er som forårsaker dette. Er det undervisningen som har betydning eller er det læreren som har mest å si? Kan det være slik at praktisk arbeid i større grad motiverer elevene enn teori og oppgaver? Når det gjelder grunnskolekarakterer kan det diskuteres om det er dette som burde være «inngangsbilletten» til videregående. Yrkesfaglige linjer og ungdomsskole er to forskjellige ting. Elever som ikke mestrer alle fagene på ungdomsskolen, vil stå i fare for å ikke komme inn på yrkesfag, selv om interessen for yrkesfag er der. På den måten må disse elevene «ta til takke» med andre plasser, som kan tenkes å ha en negativ effekt på en allerede dalende indre motivasjon.

6.0 Avslutning

Med denne oppgaven hadde jeg et ønske om å kunne si noe om hvilken sammenheng det er mellom lærerstøtte, foreldrestøtte, medelevstøtte og indre motivasjon for skolearbeid hos elever i videregående skole. Oppgavens problemstilling ble utformet slik: «*Hvilken betydning har sosial støtte for indre motivasjon hos elever på videregående?*». Sosial støtte og indre motivasjon er redegjort for i teorikapittelet. For å belyse sammenheng mellom variablene som er valgt ut, og for å få en oversikt over datamaterialet, har jeg brukt deskriptiv statistikk og hierarkiske regresjonsmodeller. Dette ga grunnlaget for å bekrefte/avkrefte hypotesene i kapittel 4. I kapittel 5 har jeg diskutert mine funn i lys av teori og tidligere forskning.

Masteroppgavens avslutning er tredelt. I første del vil jeg oppsummere oppgavens viktigste funn og resultater. I del to vil det bli reflektert rundt oppgavens begrensinger. Avslutningsvis vil jeg dele noen tanker om veien videre, og mulige innfallsvinkler og fokusområder til videre forskning.

6.1 Oppsummering av oppgavens funn

I henhold til forskningsspørsmål 1 ser vi ut i fra resultatene at elevenes indre motivasjon fra VG1 til VG2 endrer seg for noen positivt, negativt for andre og ingenting for omlag halvparten. Forskningsspørsmål 2 og 3 handler om hvilke sammenhenger det er mellom sosial støtte og indre motivasjon i VG1 og VG2, og om vi finner de samme sammenhengene i VG1 og VG2. Resultatene viser at det er sammenheng mellom sosial støtte og indre motivasjon, men at de ulike støttevariablene har ulik betydning for indre motivasjon. Resultatene viser også at elevene svarer tilnærmet likt begge år, og at det er de samme variablene som gjør seg gledende når det gjelder betydningen for indre motivasjon.

Oppgavens funn viser at det er lærerstøtte som har størst positiv betydning for elevenes indre motivasjon for skolearbeid. Dette kommer frem i de hierarkiske regresjonsmodellene, begge studieår. Det at betydningen av lærerstøtte er like sterk i starten i VG1 som i slutten i VG2, er et nokså overraskende funn. Mest overraskende er betydningen av lærer så tidlig i videregående. Jeg hadde forventet at betydningen av støtte fra lærer hadde en sterkere betydning for elevene i VG2 på grunn av at lærer og elev da har hatt tid til å bli kjent og dannet en relasjon. Det dette funnet viser, er at det tyder på at lærer har en viktig rolle både

ved oppstart i videregående, og underveis i studieløpet.

Medelevstøtte viste seg å ha en statistisk signifikant positiv betydning for indre motivasjon for skolearbeid. Det var forventet at medelevstøtte skulle ha betydning for indre motivasjon, da jeg har inntrykk av at elever i ungdomsårene er mye sammen med venner, og i større grad støtter seg på disse i stedet for voksenpersoner. Dette viste også teorien. Overraskende hadde medelevstøtte en veldig lav betydning. Det ble diskutert i kapittel 5 om dette kan komme som en årsak av at medelevstøtte har mer betydning for andre faktorer knyttet til elevenes liv på skolen, og fungerer som en modererende variabel for indre motivasjon. Det kan tenkes at medelevstøtte har større betydning for trivsel og tilhørighet, og at indre motivasjon og medelevstøtte henger sammen på bakgrunn av dette.

Foreldre er de som for de fleste barn og unge står dem aller nærmest. Det var forventet at foreldre skulle ha en positiv betydning for indre motivasjon, men de hierarkiske regresjonsmodellene viste motsatt. Foreldrestøtte hadde ingen betydning for indre motivasjon for skolearbeid verken første eller andre studieår. Den beskrivende statistikken viser til tross for lav betydning for indre motivasjon, at elevene opplever at foreldrestøtten øker fra VG1 til VG2. Det er nærliggende å tro at foreldrestøtte er av betydning for andre ting enn akkurat indre motivasjon hos elevene. Disse funnene sett opp mot oppgavens problemstilling, viser at sosial støtte har en betydning for indre motivasjon, og at det er støtte fra lærer og medelev som er sterkest.

Forskningsspørsmål 4 handler om bakgrunnsvariablenes betydning for indre motivasjon i VG1 og VG2. For begge studieår fant jeg at bakgrunnsvariablene tidligere akademiske prestasjoner (målt som gjennomsnitt av grunnskolepoeng) og studieretning hadde statistisk signifikant positiv betydning for indre motivasjon. Kjønn og mors utdanning viste seg å ikke ha statistisk signifikant betydning.

6.2 Begrensninger

Underveis i forskningsprosessen har jeg tatt valg som kan tenkes å ha betydning for de resultatene jeg har kommet frem til. Jeg har blant annet valgt å bruke et utvalg som er trukket ved bekvemmelighetsutvalg. Dette gjør det vanskeligere å generalisere til populasjonen, da dette helst forutsetter sannsynlighetsutvalg. På bakgrunn av dette gjennomførte jeg en

representativitetsanalyse for å se om utvalget til tross for måten de var blitt trukket på, kan representere populasjonen på en bra måte. Jeg fant ut at utvalget og populasjonen samsvarte i nokså stor grad, men er likevel forsiktig med å generalisere mine funn.

I datamaterialet fra LiS finnes det flere variabler enn de som er brukt i min studie, og som jeg ikke har kontrollert for. Disse variablene kan tenkes å være potensielt medierende variabler og ha indirekte betydning for elevenes indre motivasjon, men det kan også være at andre variabler ville vist direkte betydning for indre motivasjon hos elevene. Variabler som kunne vært kontrollert for er for eksempel selvpoppfatning, emosjonelle problemer, ensomhet og målstruktur i klassen. Medelevstøtte viste seg å ha en svak positiv betydning for indre motivasjon, og foreldrestøtte viste seg å ha tilnærmet ingen betydning for indre motivasjon for skolearbeid. Likevel kan det tenkes at disse støtterelasjonene vil ha sammenheng, eller er knyttet til andre relevante og viktige faktorer knyttet til elevenes liv. Andre variabler kunne blitt inkludert, men på grunn av oppgavens størrelse ble noen valgt ut og fokusert på.

Dette er en kvantitativ studie som viser tall på hvordan ulike former for sosial støtte har betydning for indre motivasjon. For å sjekke hvem av elevene som opplever nedgang og oppgang i indre motivasjon, hadde en studie med både kvalitativ og kvantitativ metode gitt et bedre bilde på dette. På den måten hadde man ikke bare fått tall, men også en bedre innsikt i hva elevene selv tenker og hvordan de opplever sosial støtte. Med intervju hadde man hatt mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og på den måten gått dypere inn i overraskende aspekter. Dette kommer ikke frem i min studie som kun er kvantitativ.

Når det gjelder instrumentell og emosjonell støtte viser ikke mine resultater hvilken type støtte som gjør seg gjeldende for elevene. Lærer støttevariabelen er slått sammen, så den inneholder både emosjonell- og instrumentell støtte. Dette ble gjort på bakgrunn av at faktoranalysen viste at de ladet på én komponent. Hvilken lærer det er snakk om er heller ikke presisert. Det er nærliggende å anta at elevene vil ha ulike relasjoner til lærerne på skolen, og hvilken lærer de tar utgangspunkt i vil få betydning for mine resultater. Hvis alle har basert svarene sine på bakgrunn av den læreren de liker best (uavhengig om det er kontaktlærer/faglærer), vil dette gi et galt bilde hvis hensikten var å måle støtte fra for eksempel kontaktlærer.

Til tross for disse forbeholdene, så er Livet i Skolen og datamaterialet tilhørende prosjektet, en av de klart bedre skoleundersøkelsene som er gjort tilknyttet elevenes liv i skolen. Datamaterialet er stort, og for en uerfaren forsker uten erfaring med kvantitativ metode fra tidligere, har dette vært svært spennende. Funnene jeg har fått på bakgrunn av prosjektet er veldig interessante, spesielt når det gjelder lærerstøtte og hvordan den indre motivasjonen viser seg å synke med økende alder. Dette er nyttig kunnskap for meg og for andre lærere og spesialpedagoger, og setter søkelyset på viktigheten av det å jobbe for gode relasjoner i skolen.

6.3 Videre forskning

En stor del av det å være lærer i skolen handler om å ha gode relasjoner til elevene, og å støtte elevene til å få ut sitt potensiale. Gjennom denne studien kommer det tydelig frem at det er støtte fra lærer som har mest å si for elevenes indre motivasjon. Lærerstøtte har også vist seg å være en positiv faktor for innsats og prestasjoner. Det er mulig at det også er andre fordeler knyttet til lærerstøtte, og dette kan det forskes videre på. Det å ha kunnskap om hvilke støtterelasjoner som har positiv innvirkning på elevenes indre motivasjon er for en lærer/spesialpedagog noe jeg ser på som viktig informasjon. Spesielt viktig med tanke på det urovekkende funnet om at elevenes motivasjon er synkende. Dette betyr i praksis at noe må endres og at denne synkende trenden må snus. Siden lærer har en så sentral rolle når det kommer til betydningen av indre motivasjon for elevene, kan dette være et fokusområde å satse på i videre forskning. Et dypere dykk inn i hva det er viktig å fokusere på i møtet mellom lærer og elev, og hvilke sider av relasjonen som fremmer indre motivasjon, hadde vært interessant.

Resultatene viser at det er endring i motivasjon for elevene. Det er moderat/sterk nedgang i indre motivasjon for 30 % av elevene, ingen/svak endring for 50 % av elevene og moderat/sterk oppgang for 20 % av elevene. Det hadde vært interessant i et videre forskningsprosjekt å se nærmere på hvem disse elevene er og hvilke faktorer som spiller inn for disse elevenes indre motivasjon, som gjør at de opplever nedgang/oppgang/ingen endring. Hvilken type støtte elevene opplever, om det er emosjonell- eller instrumentell støtte de opplever, hadde vært veldig interessant. Hvis dette hadde vært et forskningstema kunne også andre former for støtte blitt inkludert, for eksempel autonomistøtte som i følge forskning er positivt for indre motivasjon. En annen spennende innfallsvinkel er å se nærmere på hvilken

lærer det er snakk om, og se nærmere på om det er forskjell mellom støtte fra lærer og hvilke fag læreren underviser i. Forskjeller mellom opplevd støtte fra kontaktlærer, ressurslærer, faglærer og spesialpedagog, og indre motivasjon hadde også vært en måte å forske videre på lærers rolle for indre motivasjon og utvikling generelt.

Det trengs mer forskning på feltet for enda bedre forståelse for indre motivasjon og hvordan og hvorfor sosial støtte har betydning. For videre forskning og en bedre og bredere innsikt i hva det er elevene opplever som støttende fra lærer, foreldre og medelever, hadde det vært spennende å gjennomføre kvalitative intervjuer. På den måten kunne kvantitative og kvalitative resultater fungere utfyllende for hverandre og muligens føre til en bedre forståelse av betydningen og sammenhengen mellom sosial støtte og indre motivasjon. For min egen del tar jeg med meg kunnskapen og funnene fra denne oppgaven ut i arbeidslivet. Forskning på indre motivasjon og sosial støtte er tema jeg i fremtiden kommer til å følge med på. Forskning bidrar til at jeg som lærer kan forstå skoleverdenen litt bedre, og for min yrkespraksis både som lærer og spesialpedagog ser jeg nytten av forskningen som blir gjort. Jeg ønsker å holde meg oppdater for å legge til rette for best mulig utvikling, motivasjon og trivsel for mine fremtidige elever.

Litteraturliste

- Bakken, A. (2016). *Ungdata. Nasjonale resultater 2016* (NOVA Rapport 2016:8). Oslo: NOVA
- Balkis, M. (2018). Academic amotivation and intention to school dropout: the mediation role of academic achievement and absenteeism. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(2), 257-270. doi:10.1080/02188791.2018.1460258
- Baumrind, D. (1978). Parental Disciplinary Patterns and Social Competence in Children. *Youth & Society*, 9(3), 239–267. doi:10.1177/0044118x7800900302
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The Effects of Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective. *Science Education*, 84, 740- 756.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. doi:10.1037/0012-1649.22.6.723
- Byrhagen, K., Falch, T. & Strøm, B. (2006). *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretning og fylke*. Trondheim: SØF.
- Chouinard, R., Roy, N., Archambault, I. & Smith, J. (2017). Relationships with Teachers and Achievement Motivation in the Context of the Transition to Secondary School. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 2(1), 1.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. utg.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, S. (2004). Social Relationships and Health. *American Psychologist*, 59(8), 676-684. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676>
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, 207–234.
- Davis, H. A. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *Elementary School Journal*, 106(3), 193–223.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). "The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior". *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Downer, J. T., Stuhlman, M., Schweig, J., Martínez, J. F., & Ruzek, E. (2015). Measuring effective teacher-student interactions from a student perspective: A multi-level analysis. *The Journal of Early Adolescence*, 35(5-6), 722-758.
<http://dx.doi.org/10.1177/0272431614564059>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen – betydningen for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1, 58-63. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2013/bedre-skole-1-2013.pdf>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen* (s. 186-200). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Frønes, I. & Strømme, H. (2010). *Risiko og marginalisering: norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Furr, R. M. (2011). *Scale construction and psychometrics for social and personality psychology*. London: SAGE.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Gillet, N., Vallerand, R. J. & Lafrenière, M. A. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15(1), 77-95. doi:10.1007/s11218-011-9170-2
- Ginsburg, G. S. & Bronstein, P. (1993). Family Factors Related to Children's Intrinsic/Extrinsic Motivational Orientation and Academic Performance. *Child Development*, 64(5), 1461-1474.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1997), Internalization within the family. I J. E. Grusec & L. Kuczynski (Red.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (s. 135-161). New York: Wiley.
- Grøgaard, J., Helland, J. H. & Lauglo, J. (2008). *Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen? En analyse av ulikhet i elevers prestasjonsnivå i fjerde, syvende og tiende trinn i grunnskolen og i grunnskuret i videregående* (Rapport 2008:45). Oslo: NIFU STEP.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helsedirektoratet. (2015, juni). Trivsel i skolen. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf>
- Helsen, M., Vollebergh, W. & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence: An official Publication of the American Society for Adolescent Psychiatry*, 29(3), 319–335.
- Hovdhaugen, E., Aamodt, P. O. & Frølich, N. (2008). *Finnes det en «universalmedisin» mot frafall?: En analyse av universitetenes holdning til og tiltak mot frafall blant studenter*. (2008:9). Oslo: NIFU STEP.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (2. utg.). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Jacobson, A., Hamilton, P. & Galloway, J. (1993). Obtaining and evaluating data sets for secondary analysis in nursing research. *Western Journal of Nursing Research*, 15, 483-494.
- Johansen, V. & Schanke, T. Entreprenørskapsprosjekter og elevers skoleprestasjoner. I V. Johansen, & L. A. Støren. (Red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge – Tilnærminger, utbredelse og effekter*. (s. 147-162). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kiefer, S. M., Alley, K. M. & Ellerbrock, C. R. (2015). Teacher and peer support for young adolescents' motivation, engagement, and school belonging. *RMLE Online*, 38, 1–18. <https://doi.org/10.1080/19404476.2015.11641184>
- Kleven, T. A. (red.), Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2013, 19. september). Effektstørrelse. Hentet fra <https://www.uio.no/studier/emner/uv/iped/PED4010/h13/effektstorrelse%5B1%5D.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Motivasjon-Mestring-Muligheter-Ungdomstrinnet*. (Meld. St. 22 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id64125>
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Elliot, S. N. & Nolten, P. W. (1999). The Child and Adolescent Social Support Scale. DeKalb, IL: *Northern Illinois University*.
- Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1-18.

- Manju, C. (2011). Sju av ti fullfører videregående opplæring. *Statistisk sentralbyrå (SSB)*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sju-av-ti-fullforer-videregaaende-opplaering>
- McQueen, R. A. & Knussen, C. (2006) *Introduction to research methods and statistics in psychology*. Harlow: Pearson.
- Mellingsæter, H. (2018, 28. mars). Elevene har svart: Slik synker motivasjon, trivsel og støtte fra lærerne. *Aftenposten*. Hentet fra https://www.aftenposten.no/norge/i/yvbw8r/Ellevne-har-svart-Slik-synker-motivasjon_-trivsel-og-stotte-fra-larerne
- Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2018). Fra ungdomsskole til videregående skole – hvordan opplever elevene overgangen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 282-298.
- Niemiec, C. & Ryan, R. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole – Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review utført for Kunnskaps- departementet, Oslo*. I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring I fremtidens skole*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU: 2019:3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnforskjeller I skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/sec2>
- NOVA (2016). *Ungdata. Nasjonale resultater 2016* (Rapport 2016:8). Oslo: NOVA.
- OECD. (2009). *OECDs gjennomgang av evaluering og vurdering innen utdanning*. Hentet fra: http://www.oecd.org/education/school/Evaluation-and-Assessment_Norwegian-version.pdf
- OECD. (2017). *Education at a Glance, Oecd indicators, 2017*.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (5.utg.) Maidenhead: Open University Press. McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York, NY: W.W. Norton & Co. <https://doi.org/10.1037/11494-000>

- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education. Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y. & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. doi: 10.3102/0034654311421793
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out. Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done about It*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An Organismic dialectical perspective. I E. L. Deci & R. M. Ryan. (Ed.), *Handbook of Self-Determination Research* (s. 3-37). Rochester: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. Motivation, learning, and well-being, I K. R. Wentzel & A. Wigfield (red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 171-195). New York: Routledge.
- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550-558.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D. & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249. <http://dx.doi.org/10.1177/027243169401400207>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeidet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skoleporten. (2019). Elevundersøkelsen. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/rapporvisning/videregaende-skole/laeringsmiljoe/elevundersoekelsen/nasjonalt?orgaggr=a&kjonn=a&utdanningstype=yrk&program=--&sammenstilling=1&fordeling=2>

- Smith, A. K., Ayanian, J. Z., Covinsky, K. E., Landon, B. E., McCarthy, E. P., Wee, C. C. & Steinman, M. A. (2011). Conducting high-value secondary dataset analysis: an introductory guide and resources. *Journal of general internal medicine*, 26(8), 920–9.
- Statistisk sentralbyrå. (2017). Guttene havner bakpå. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/guttene-havner-bakpa>
- Steffensen, K. & Ziade, A. E. (2009). *Skoleresultater 2008. En kartlegging av karakterer fra grunnskoler og videregående skoler i Norge*. (Rapport 2009:23). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tezci, e., Sezer, F. Gurgan, U. & Aktan, S. (2015). A Study on Social Support and Motivation, *The Anthropologist*, 22 (2), 284-292, doi:10.1080/09720073.2015.11891879
- Tian, L., Zhao, J. & Huebner, S. E. (2015). School-related social support and subjective well being in school among adolescents: The role of self-system factors. *Journal of Adolescence*, 45, 138-148.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Generell del av læreplanen. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 5. juni). Elevundersøkelsen. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b, 22. oktober). Overordnet del av læreplanverket. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). Elevtall i videregående skole – fylker og skoler. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-fylker-og-skoler/>
- Valås, H. (2018). Elementær statistikk. Kompendium, NTNU.
- Wendelborg, C., Røe, M. & Buland, T. (2018). *Elevundersøkelsen 2017 – hovedrapporten*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/elevundersokelsen-2017-hovedrapporten/>
- Veiga, F. H., Robu, V., Conboy, J., Ortiz, A., Carvalho, C. & Galvão, D. (2016). Students' engagement in school and family variables: A literature review. *Estudos de Psicologia*, 33(2), 187-197.

- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Wigfield, A. & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development and relation to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1-35.
- Wigfield, A. & Wagner, A. L. (2005). Competence, motivation, and identity development during adolescence, I A. J. Elliot & C. S. Dweck (red.), *Handbook of Competence and Motivation* (s. 222-239). New York: The Guildford Press.
- Woolfolk, A., Hughes, M. & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. London: Pearson and Longman.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Faktoranalyse VG1 - støttevariabler

Faktoranalyse med items fra de ulike støttevariablene, støtte fra foreldre, lærere, venner og medelever for VG1

Påstander

	1	2	3	4
Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår	,86			
Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg deg	,82			
Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til	,80			
Lærerne mine forklarer med det jeg ikke skjønner	,78			
Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg	,78			
Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har	,73			
Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål	,72			
Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte	,69			
Jeg har venner utenom skolen som er hyggelige mot meg		,94		
Jeg har venner utenom skolen som gjør til sammen med meg		,92		
Jeg har venner utenom skolen som behandler meg med respekt		,83		
Jeg har venner utenom skolen som sier positive ting om meg		,79		
Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer			,85	
Jeg trives sammen med foreldrene mine			,81	
Foreldrene mine gir meg gode råd			,80	
Foreldrene mine støtter meg hvis jeg ikke har det så bra			,78	
Foreldrene mine hjelper meg med skolearbeidet			,72	
Foreldrene mine er interessert i skolearbeidet mitt			,69	
Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg				-,87
Andre elever i klassen min behandler meg med respekt				-,86
Andre elever i klassen sier positive ting om meg				-,77
Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg				-,78
Cronbach's alfa	,91	,90	,86	,83

Merk: Faktorladninger under 0.3 er fjernet

Vedlegg 2: Faktoranalyse VG2 - Støttevariabler

Faktoranalyse med items fra de ulike støttevariablene, støtte fra foreldre, lærere, venner og medelever for VG2

Påstander

	1	2	3	4
Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår	,86			
Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg deg	,82			
Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til	,82			
Lærerne mine forklarer med det jeg ikke skjønner	,84			
Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg	,81			
Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har	,82			
Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål	,76			
Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte	,73			
Jeg har venner utenom skolen som er hyggelige mot meg		,92		
Jeg har venner utenom skolen som gjør til sammen med meg		,90		
Jeg har venner utenom skolen som behandler meg med respekt		,85		
Jeg har venner utenom skolen som sier positive ting om meg		,85		
Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer			-,94	
Jeg trives sammen med foreldrene mine			-,90	
Foreldrene mine gir meg gode råd			-,81	
Foreldrene mine støtter meg hvis jeg ikke har det så bra			-,86	
Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg				-,88
Andre elever i klassen min behandler meg med respekt				-,89
Andre elever i klassen sier positive ting om meg				-,79
Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg				-,73
Chronbach's alfa	,93	,91	,91	,84

Merk: faktorladninger under 0.3 er fjernet

Vedlegg 3: Faktoranalyse VG1 – Motivasjon

Faktoranalyse med items fra de ulike variablene knyttet til motivasjon; indre motivasjon, coping og innsats for VG1

Påstander

	1	2	3
Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene	,86		
Fagene vi har på skolen interesserer meg	,85		
Jeg synes skolearbeidet er lystbetont	,85		
Jeg liker å holde på med skolearbeid	,76		
Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile evnene mine		,88	
Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten min		,87	
Jeg mister roen på meg selv når jeg gjør feil		,84	
Når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til		,76	
Jeg føler ofte jeg ikke klarer å løse problemene mine		,67	
Jeg forbereder meg så godt jeg kan til prøver			,82
Jeg slurver mye med skolearbeidet mitt			,75
Jeg jobber godt med oppgavene vi får på skolen			,74
Jeg følger godt med i timene på skolen			,67
Chronbach's alfa	,87	,87	,78

Merk: Faktorladninger under 0.3 er fjernet

Vedlegg 4: Faktoranalyse VG2 – Motivasjon

Faktoranalyse med items fra de ulike variablene knyttet til motivasjon; indre motivasjon, coping og innsats for VG2

Påstander

	1	2	3
Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene	,92		
Fagene vi har på skolen interesserer meg	,87		
Jeg har lyst til å arbeide med fagene	,89		
Jeg liker å holde på med skolearbeid	,78		
Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile evnene mine		,87	
Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten min		,87	
Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil		,83	
Når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til		,79	
Jeg føler ofte jeg ikke klarer å løse problemene mine		,68	
Jeg forbereder meg så godt jeg kan til prøver			,80
Jeg slurver mye med skolearbeidet mitt			,78
Jeg jobber godt med oppgavene vi får på skolen			,71
Jeg følger godt med i timene på skolen			,61
Chronbach's alfa	,91	,87	,79

Merk: Faktorladninger under 0.3 er fjernet

Vedlegg 5: Informasjonsskriv til elever og foresatte

Elevenes opplevelse av læringsmiljøet i videregående skole.

Informasjon til elever i 2. klasse i videregående skoler i Sør-Trøndelag og deres foresatte. Læreplanen for videregående skole sier at alle elever skal kunne oppleve at skolen er et godt sted å være, både faglig og sosialt.

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

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

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

Spørsmålene handler om:

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

Undersøkelsen vil bli gjennomført i løpet av våren.

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

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

Har du spørsmål om undersøkelsen kan disse rettes til:

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

Vedlegg 6: NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Per Frostad
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 05.05.2015

Vår ref: 42443 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

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

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

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

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

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

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

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

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uo.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. lgym@varsolhet.ntnu.no
TROMSØ: NSD, Svt, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@svt.uib.no



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DIN OPPLEVELSE AV SKOLEN



LES DETTE FØR DU STARTER!	Skjemaet skal leses maskinelt. Følg derfor disse reglene: • Bruk svart eller blå kulepenn. Skriv tydelig, og ikke utenfor feltene. Kryss av slik: <input checked="" type="checkbox"/> • Feilkryssing kan strykes ved å fylle hele feltet. Sett så kryss i rett felt. • Sett bare ett kryss på hvert spørsmål om ikke annet er oppgitt.
--	--

Vennligst skriv STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER.

Fornavn: ⇒

Etternavn: ⇒

Klassebetegnelse: ⇒

1. Ditt kjønn: ⇒ Jente... Gutt...

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

- Grunnskole ₁
 Videregående skole ₂
 Høgskole/universitet, inntil 3 år ₃
 Høgskole/universitet, mer enn 3 år ₄

3. Hva er din fars høyeste fullførte utdanning?
Kryss av bare for den høyeste utdanningen.

- Grunnskole ₁
 Videregående skole ₂
 Høgskole/universitet, inntil 3 år ₃
 Høgskole/universitet, mer enn 3 år ₄

4. Hvem bor du sammen med mesteparten av tiden? NB: Sett bare ett kryss!

1. Mor og far sammen 3. Bare mor... 5. Mor og annen foresatt... 7. Fosterfamilie...
 2. Skifter mellom mor og far... 4. Bare far... 6. Far og annen foresatt... 8. Bor alene...

5. I hvilket land ble du født? ⇒

- Norge ₁ Europa utenom Norden... ₂
 Et annet nordisk land... ₃ Et land utenom Europa... ₄

6. Hvilket språk snakker du hjemme det meste av tiden? NB: Sett bare ett kryss!

- Norsk... ₁ Svensk... ₂ Dansk... ₃ Engelsk... ₄ Annet språk (hvilket?)... ₅

Annet språk:

Vennligst bruk bare STORE BOKSTAVER!

7. Din studieretning:

- | | |
|--|---|
| Naturbruk..... <input type="checkbox"/> ₁ | Teknikk og industriell produksjon... <input type="checkbox"/> ₁₀ |
| Bygg- og anleggsteknikk... <input type="checkbox"/> ₂ | Restaurert- og matfag... <input type="checkbox"/> ₁₁ |
| Design og håndverk... <input type="checkbox"/> ₃ | Service og samferdsel... <input type="checkbox"/> ₁₂ |
| Elektrofag... <input type="checkbox"/> ₄ | Medier- og kommunikasjon... <input type="checkbox"/> ₁₃ |
| Helse- og oppvekstfag... <input type="checkbox"/> ₅ | Kunst, design og arkitektur... <input type="checkbox"/> ₁₄ |
| | Musikk, dans og drama... <input type="checkbox"/> ₁₅ |
| | Idrettsfag... <input type="checkbox"/> ₁₆ |
| | Alternativ opplæring... <input type="checkbox"/> ₁₇ |



KS-15
04-4

H15 4

Utdanningens generelle
målsettinger (V17-C, V18)



1



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



8. Ble du tatt inn på førsteensket ditt for skole? ⇨ Ja...₁ Nei...₂
9. Ble du tatt inn på førsteensket ditt for linje? ⇨ Ja...₁ Nei...₂
10. Er dette første gang du går på VG1? ⇨ Ja...₁ Nei...₂
11. Har du byttet linje i løpet av høsten? ⇨ Ja...₁ Nei...₂
12. Hva fikk du i standpunktkarakter i 10. klasse i disse fagene? ⇨
- | | | | | | | | |
|---------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1. Norsk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Matematikk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Engelsk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
13. Hvilken karakterer fikk du i disse fagene ved siste prøve? ⇨
- | | | | | | | | |
|---------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1. Norsk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Matematikk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Engelsk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
14. Får du ekstra hjelp og støtte på skolen i noen av fagene? NB: bare ett kryss! ⇨
- | | | | |
|---------------------|---------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|
| Nei | <input type="checkbox"/> ₁ | Ja, utenom klassen | <input type="checkbox"/> ₃ |
| Ja, i klassen | <input type="checkbox"/> ₂ | Ja, både i og utenom klassen | <input type="checkbox"/> ₄ |

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

- | | | | | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | Svært usant | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Svært sant |
| 15. Jeg gjør det bra på en rekke områder | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Jeg jobber godt med oppgavene vi får på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Jeg har lett for å få venner | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Det er lett å like meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Jeg godtar meg selv slik jeg er | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Jeg vil helst være slik jeg er | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Jeg følger godt med i timene på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Jeg slurver mye med skolearbeidet mitt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Det er mange som vil ha meg som venn | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Jeg forbereder meg så godt jeg kan til prøver | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

KS-10
04-1

H15 4

Utdanningen gjennomføres
norskeskole2017-18.NBU

2

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

- | | Svært usant | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Svært sant |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 27. Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. De fleste liker meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Jeg er ofte misfornøyd med meg selv | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

I hvilken grad stemmer hver av disse påstandene for deg?

- | | Stemmer ikke | Stemmer delvis | Stemmer helt |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 |
| 31. Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Jeg tenker meg om før jeg handler (gjør noe) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Jeg bekymrer meg mye | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Jeg har ofte hodpine, vondt i magen eller kvalme | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. Jeg blir lett distraheret, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. Jeg er stadig urolig eller i bevegelse | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

- | | Svært usant | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Svært sant |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 41. Jeg klarer skolefagene bra på videregående | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. Jeg liker godt fagene på videregående | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43. Jeg synes det er spennende å gå på videregående | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44. Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45. Jeg prøver å unngå at det skal se ut som om jeg har problemer med skolearbeidet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 46. Jeg tror jeg kommer til å begynne å studere etter videregående | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 47. Det er et mål for meg at de andre elevene ikke skal tenke på meg som dum | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 48. Fagene vi har på skolen interesserer meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | | Svært
usant | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Svært
sant |
|--|--------------------------|----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 49. Jeg trives bedre på videregående enn jeg gjorde på ungdomsskolen..... | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 50. Jeg lykkes bedre med fagene på videregående enn jeg gjorde på ungdomsskolen | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 51. Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid..... | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 52. Jeg har likt å treffe nye mennesker på videregående | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 53. Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 54. Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene..... | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 55. Jeg får bedre hjelp fra lærerne på videregående enn jeg fikk på ungdomsskolen..... | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 56. Det er viktig for meg at lærerne ikke skal tro at jeg kan mindre enn de andre elevene ... | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 57. Jeg har hatt hyggelige medelever på videregående..... | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 58. Jeg lærer mye interessant på videregående..... | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 59. Jeg synes skolearbeidet er lystbetont..... | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 60. Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 61. Jeg liker å holde på med skolearbeid | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 62. Jeg har fått nye venner på videregående | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 63. Det er viktig for meg å ikke virke dum i klassen..... | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 64. Når jeg ikke lykkes med én gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til..... | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 65. Jeg har fått flere venner på videregående enn jeg har på ungdomsskolen | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 66. Jeg går i en hyggelig klasse på videregående..... | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 67. Jeg tror jeg kommer til å begynne å jobbe etter videregående..... | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 68. På skalaen fra 1 til 10, hvor sikker er du på at du vil komme til å fullføre videregående skole? ⇔ | | | | | | | | | |

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

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

- | | Svært usant | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Svært sant |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 69. Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du lærer av det..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 70. Det viktigste i klassen vår er å få gode karakterer..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 71. Jeg trives godt sammen med lærerne mine..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 72. Jeg samarbeider godt med andre elever i klassen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 73. Skolen min er et sted hvor jeg føler at jeg hører til..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 74. Det viktigste i klassen vår er å svare riktig på spørsmålene..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 75. Det viktigste i klassen vår er å gjøre det godt på prøver..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 76. Det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 77. Jeg trives godt i friminuttene/fritimene..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 78. Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 79. Det er viktig for lærerne våre at vi skjønner det vi gjør, og ikke bare pugges det..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 80. Det er viktig for lærerne våre at vi lærer nye ting..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 81. Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 82. Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på denne skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 83. Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 84. Jeg føler meg ensom på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 85. Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 86. Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av problemer i familien min..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 87. Foreldrene mine er interessert i skolearbeidet mitt..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 88. Foreldrene mine hjelper meg med skolearbeidet..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 89. Jeg har venner utenom skolen som behandler meg med respekt..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 90. Jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 91. Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av stadige konflikter med lærerne mine..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 92. Andre elever i klassen min behandler meg med respekt..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 93. Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



KS-10
04-4

H15

4

Utskravet genereres
automatisk 07-12-2016

5



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



- | | Svært usant | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Svært sant |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 94. Foreldrene mine støtter meg hvis jeg ikke har det så bra..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 95. Jeg føler at jeg kaster bort tida mi ved å gå på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 96. Jeg vurderer å slutte på skolen fordi det er alt for mye teori..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 97. Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 98. Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 99. Jeg har ingen å snakke med på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 100. Jeg har ingen venner på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 101. Jeg vil aldri lykkes på skolen, samme hvor hardt jeg prøver..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 102. Jeg lurer på om det er noen vits i å fortsette på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 103. Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 104. Andre elever i klassen min sier positive ting om meg..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 105. Jeg har venner utenom skolen som sier positive ting om meg..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 106. Jeg frykter at manglende evner fører til at jeg slutter på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 107. Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 108. Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 109. Foreldrene mine gir meg gode råd..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 110. Jeg har venner utenom skolen som gjør ting sammen med meg..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 111. Jeg vurderer å slutte på skolen for å begynne å jobbe og tjene penger..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 112. Jeg har venner utenom skolen som er hyggelige mot meg..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 113. Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 114. Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 115. Jeg trives sammen med foreldrene mine..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 116. Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 117. Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

KS-10
04-4

H15

4

Utskriftsversjon av
testspørsmål (17/11/2014)

6

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

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

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

KS-17
6-4

2

8

Utskalleten gjennomføres
med assistanse fra SPUK, NTNU

V17

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

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

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

KS-17
G-4

3 8

Undersøkelser gjennomføres
med assistansen fra SSI Ak. NTNU

V17

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

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

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

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

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

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

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

KS-17
8-4

4 8

Undersøkelser gjennomføres
med assistansen fra SU-ak, NTNU



V17

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

Sterke og svake sider (SDQ-Nor)

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

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

+

+

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

115. Har du søkt læreplass? ⇨

Ja ... _1_ Nei ... _4_

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

Ja ... _1_ Nei ... _4_

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

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

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

118. Jeg har fått god nok hjelp til å kunne skrive en CV.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

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

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

120. Var du med på læreplasskonferansen i november? ⇨

Ja ... _1_ Nei ... _4_

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

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

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

	Svært usant					Svært sant
	1	2	3	4	5	
122. Jeg tror jeg kommer til å få det hyggelig på læreplassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
123. Jeg tror jeg kommer til å klare meg bra på læreplassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
124. Jeg tror jeg kommer til å møte hyggelige mennesker på læreplassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
125. Jeg tror jeg kommer til å lære mye interessant på læreplassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
126. Jeg tror jeg vil få nye venner på læreplassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
127. Jeg gleder meg til det jeg skal lære på læreplassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
128. Jeg gleder meg til å treffe nye mennesker på læreplassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
129. Jeg tror det blir spennende å begynne å arbeide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
130. Jeg tror jeg kommer til å få en spennende jobb når jeg blir ferdig med læretida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du ville svare på spørsmålene!

