

Andreas Strømsvik Lauvås

# En kvantitativ studie av målstruktur i klasserommet, støtterelasjoner og coping hos elever i den videregående skolen i Sør-Trøndelag

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Per Frostad

Mai 2019



Andreas Strømsvik Lauvås

# En kvantitativ studie av målstruktur i klasserommet, støtterelasjoner og coping hos elever i den videregående skolen i Sør-Trøndelag

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Per Frostad  
Mai 2019

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



## Innholdsfortegnelse

<b>FORORD .....</b>	<b>5</b>
<b>DEL 1: ARTIKKELKAPPE.....</b>	<b>7</b>
<b>BAKGRUNN FOR STUDIEN.....</b>	<b>7</b>
<b>METODE .....</b>	<b>9</b>
<b>STUDIENS HYPOTESER.....</b>	<b>15</b>
<b>DISKUSJON AV STUDIENS HYPOTESER.....</b>	<b>16</b>
<b>SLUTTKOMMENTAR.....</b>	<b>20</b>
<b>REFERANSER .....</b>	<b>21</b>
<b>DEL 2: FORSKNINGSARTIKKEL .....</b>	<b>24</b>
<b>INTRODUKSJON .....</b>	<b>25</b>
<b>TEORETISKE PERSPEKTIVER.....</b>	<b>26</b>
<b>METODE .....</b>	<b>30</b>
<b>RESULTATER .....</b>	<b>32</b>
<b>DISKUSJON .....</b>	<b>35</b>
<b>KONKLUSJON .....</b>	<b>40</b>
<b>REFERANSER .....</b>	<b>41</b>
<b>VEDLEGG 1: GODKJENNELSE FRA NSD .....</b>	<b>47</b>
<b>VEDLEGG 2: SPØRRESKJEMA .....</b>	<b>50</b>
<b>VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV TIL ELEVER/FORESATTE .....</b>	<b>58</b>



## Forord

Denne studien er en avsluttende oppgave for masterprogrammet i spesialpedagogikk ved Norges Teknisk-naturvitenskapelige Universitets (NTNU) institutt for pedagogikk og livslang læring. Oppgaven er skrevet under veiledning av professor Per Frostad, og tilsvarer 30 studiepoeng.

Masteroppgaven er skrevet i artikkelform, med formål om publisering i et anerkjent fagfelleurdert tidsskrift. Forskningsartikkelen representerer hoveddelen av min masteroppgave og er presentert i det samme formatet som vil sendes til tidsskriftet Spesialpedagogikk. Oppgaven inkluderer i tillegg en artikkelkappe. Artikkelkappen inneholder en redegjørelse av overordnet teoretisk ramme for oppgaven, utdypende informasjon om metode og diskusjon av studiens hypoteser.

Min utdanning som grunnskolelærer er nå ved veis ende, etter innlevering av denne avsluttende masteroppgaven. Det har vært både interessant, lærerikt og utfordrende å gå i dybden på et tema jeg brenner for. Et dypdykk i både forskning og teoretiske perspektiver har gitt meg nye innsikter som jeg utvilsomt vil ta med meg inn i læreryrket. At «elevene og lærlingene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre sine liv og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1) ser jeg på som den viktigste oppgaven vi som lærere har.

Å skrive en masteroppgave er ikke noe man gjør på egen hånd. Først og fremst vil jeg takke Per Egil Mjaavatn og Per Frostad ved NTNUs institutt for pedagogikk og livslang læring, for å ha gitt meg tilgang til det kvantitative datamaterialet fra forskningsprosjektet «Livet i skolen». Videre vil jeg spesielt takke deg, Per Frostad, for utmerket veiledning gjennom denne prosessen. Din faglige tyngde og dine konstruktive tilbakemeldinger har vært til stor hjelp for meg i arbeidet med masteroppgaven, og døren til ditt kontor har alltid vært åpen de gangene jeg har hatt behov for en prat.

Til slutt vil jeg takke alle mine medstudenter som har bidratt til å gjøre studietiden i Trondheim til en fantastisk periode. Nå venter voksenlivet..

Trondheim, 28. april 2019

Andreas Lauvås





## Del 1: Artikkelkappe

### Bakgrunn for studien

Denne masteroppgaven er skrevet gjennom deltakelse i det longitudinelle forskningsprosjektet «Livet i Skolen» ved institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU i Trondheim. Gjennom prosjektet har forskergruppen fulgt et kull elever i det daværende Sør-Trøndelag fra ungdomsskolen og gjennom den videregående opplæringen, med gjennomføring av totalt fire spørreundersøkelser og deltakelse av mer enn 3000 elever fra 10. klasse (2015) til VG3 (2018). Tema for forskningsprosjektet inkluderer blant annet emosjonelle problemer, motivasjon, selvoppfatning, sosiale relasjoner, skolens målstruktur og skoleprestasjoner. Av disse er det klasserommets målstruktur, støtterelasjoner i skolen og elevenes evne til coping som er overordnede tema for masteroppgaven, og benyttede data er fra spørreundersøkelsen gjennomført i VG1.

Denne studien er en avsluttende masteroppgave i spesialpedagogikk. I følge Tangen (2012, s. 17) er spesialpedagogikkens overordnede mål «(..)å fremme gode lærings-, utviklings-, og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter - eller er i betydelig risiko for å møte - funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse». Dette innebærer i hovedsak to faglige oppgaver (Tangen, 2012):

1. Å *forebygge* at barrierer og vansker oppstår eller får utvikle seg, og
2. Å *redusere* og *avhjelp*e barrierer og vansker som finnes.

I følge Befring (2012) kan det i møtet med problemtilstander skilles mellom hjelpetiltak (behandling, rehabilitering), forebygging (profylakse) og kartlegging (diagnose, observasjon). Forebygging kan videre deles inn i to dimensjoner; Tiltak for å beskytte barn og unge mot forhold som kan medføre, vedlikeholde og forsterke problemutvikling, og tiltak som kan bidra til å fremme barn og unges kompetanse til å beskytte seg selv (Befring, 2012). Læring for å fremme personlig utvikling fremstår dermed som en sentral komponent innen forebyggingsperspektivet, for å styrke barn og unges personlige motstandsdyktighet mot risikofaktorer (Befring, 2012). Denne masteroppgaven er skrevet med utgangspunkt i dette forebyggingsperspektivet innen spesialpedagogikken. En slik tilnærming vil inngå i det som kalles allmennforebygging. Allmennforebygging omfatter generelle tiltak rettet mot avgrensede grupper (for eksempel skolebarn), og søker å støtte barn og unge i å motvirke at

forutsigbare problemer oppstår (Befring, 2012). Formålet med denne typen forebygging er å bidra til at barn og unge klarer å bevare en tilstand med god psykososial livskvalitet, ved å bistå den enkelte i å være en god aktør i sitt eget liv (Befring, 2012).

Verdens helseorganisasjon, WHO, definerer psykisk helse som «(..) a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community» (World Health Organization, 2014). Tilstrekkelig evne til coping, altså å effektivt kunne håndtere stress eller motgang, fremstår dermed som en viktig komponent for å oppnå en god psykisk helse. Denne formen for motstandsdyktighet er naturligvis også av betydning for den psykiske helsen til norske skolebarn. Resultatene av den seneste Ungdataundersøkelsen viser at omfanget av selvrapporterte psykiske helseplager øker blant elever i ungdomsskolen og i den videregående opplæringen (Bakken, 2018). Mest utbredt er typiske stresssymptomer, der tre av ti ungdomsskoleelever opplever å være «ganske mye» eller «veldig mye» plaget av tanker om at «alt er et slit» eller at de «bekymrer seg for mye om ting». I den videregående opplæringen er nærmere halvparten av elevene plaget av dette (Bakken, 2018). Denne utviklingen er bekymringsverdig, og forebygging innen psykisk helse er derfor et høyaktuelt tema i den norske skolen.

Det er nok relativt bred enighet om at forebygging av psykiske plager er en selvsagt målsetting i den norske skolen, men i praksis synes det dessverre ikke å være et like stort fokus på dette. Befring (2012) påpeker at det spissformulert kan oppleves som at den norske grunnskolen ofte viser større omsorg for skolefagene enn for skolebarnas personlige velferd. Innføringen av omfattende målstyring i skolen gjennom læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006, kombinert med økt bruk av og fokus på større nasjonale og internasjonale tester (f.eks. PISA), gjenspeiler skolepolitiske føringer som klart signaliserer viktigheten av prestasjoner og resultater i skolen. Tidligere studier viser også at norske elever, med økende alder, opplever skolen som mer og mer prestasjonsorientert (Skaalvik & Skaalvik, 2011). En prestasjonsorientert skole er en skole hvor hovedfokuset er på karakterer og resultater (Ames, 1992; Patrick, Kaplan & Ryan, 2011), der resultatene i tillegg synliggjøres og sammenlignes - både mellom skoler og elever. En slik målstruktur sender signaler til elevene om at det er viktig å prestere best, og bidrar dermed til et økt prestasjonspress i skolen. Skaalvik & Federici (2015) har i sine studier funnet en klar sammenheng mellom elevenes opplevde

prestasjonspress i skolen og deres psykiske helse, der høyt prestasjonspress er assosiert med mer utmattelse og nedstemthet, og med lavere selvverd.

Tatt ovennevnte tilstandsbeskrivelser i betraktning er det utvilsomt et behov for at skoleledere og lærere tar i bruk sin pedagogiske «verktøykasse» for å forhindre en videre negativ utvikling, hva gjelder prestasjonspress og psykiske plager i skolen. Et alternativ til den prestasjonsorienterte tilnærmingen er implementering av en læringsorientert målstruktur i klasserommet, der forståelse, innsats, individuell utvikling og rom for å feile er sentrale komponenter (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Dersom klasserommets læringsmiljø kjennetegnes av disse fokusområdene, vil det i mindre grad bli tilrettelagt for sammenligning og konkurranse mellom elevene. I så måte vil en læringsorientert tilnærming fungere som en motvekt til den institusjonelle prestasjonsorienteringen.

Denne masteroppgaven er forankret i spesialpedagogikk som fag, den psykiske helsetilstanden blant norske skolebarn og den økende prestasjonsorienteringen i skolen. Forskningsartikkelens tittel er «Sammenhengen mellom målstruktur, støtterelasjoner og evne til coping hos elever i den videregående skolen». Den tar utgangspunkt i det allmennforebyggende perspektivet innen spesialpedagogikken, i form av tiltak som kan bidra til å fremme barn og unges motstandsdyktighet mot risikofaktorer. Formålet med oppgaven er nærmere bestemt å undersøke om læringsstrukturen i klasserommet har betydning for elevenes evne til å effektivt håndtere å mislykkes, mediert gjennom sentrale støtterelasjoner i skolen.

## **Metode**

Forskningsartikkelen, som utgjør hoveddelen av denne masteroppgaven, inneholder en kort redegjørelse av metode. Denne redegjørelsen er dog relativt avgrenset, grunnet artikkelens omfang. En ytterligere beskrivelse av studiens metode er derfor nødvendig, og da særskilt en refleksjon rundt metodiske vurderinger.

### *Kort om undersøkelsen*

Utvalget som er benyttet i denne studien er et bekvemmelighetsutvalg, i hovedsak basert på geografisk beliggenhet. Utvalget består av i alt 13 videregående skoler i det som tidligere var Sør-Trøndelag fylke, der ni av skolene ligger i Trondheim kommune og fire i omkringliggende kommuner. Et bekvemmelighetsutvalg legger begrensninger på muligheten

til å generalisere resultatene til den daværende populasjonen av elever i VG1 i Sør-Trøndelag. Det kan likevel argumenteres for at resultatene i noe grad kan generaliseres til populasjonen. Elevene i undersøkelsens utvalg utgjorde i 2015 68% (2918 elever) av alle elevene på dette alderstrinnet i Sør-Trøndelag (4295 elever) (Utdanningsdirektoratet, 2015). Svarprosenten er i tillegg høy (87%), og de deltagende skolene er lokalisert i både by og distrikt. For sentrale parametere som kjønn og studieretning er fordelingen i utvalget relativt lik fordelingen i populasjonen. Ved VG1 i Sør-Trøndelag i 2015 var 51% av elevene gutter, og 47% av elevene gikk i studieforbereende utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet, 2015). Av deltakerne i studien er henholdsvis 50% av elevene gutter, og 53% av elevene i studieforbereende utdanningsprogram. På bakgrunn av ovennevnte informasjon kan studien dermed tenkes å ha en overførbarhet, med muligheter for en skjønnsmessig generalisering av resultater til populasjonen.

### *Faktoranalyse*

For å undersøke om items i studiens spørreskjema målte begrepene de var ment å måle (begrepsvaliditet), ble det gjennomført faktoranalyser. Faktoranalysene inngår som en del av kvalitetssikringen av de sammensatte målene. Det ble gjennomført to separate faktoranalyser, med bakgrunn i den teoretiske SEM-modellen presentert i studiens artikkeldel; én for de uavhengige variablene (se tabell 1) og én for de avhengige variablene (se tabell 2). Det er benyttet en eksplorerende prinsipl komponentanalyse (PCA) med direkte oblimin rotasjon. En eksplorerende faktoranalyse anvendes der forskeren ikke har noen antakelser om hvilket antall faktorer som best beskriver et fenomen på forhånd (Bjerkan, 2012), og i følge Field (2013) bør oblimin rotasjon benyttes dersom det er teoretisk grunnlag for å anta at de underliggende faktorene korrelerer med hverandre. De latente variablene i denne studien er nært tilknyttet hverandre i både tid, sted og form (psykometri), og innbyrdes korrelasjoner mellom disse kan derfor forventes. Korrelasjoner mellom de underliggende faktorene er derfor inkludert i presentasjonen av resultatene (se tabell 1 og tabell 2).

Resultatene av faktoranalysen for studiens uavhengige variabler er presentert i tabell 1, med oppgitte faktorladninger etter rotasjon. To faktorer hadde en egenverdi over Kaisers kriterium på 1. Dette ga en to-faktorstruktur, med henholdsvis oppfattet prestasjonsorientert målstruktur og oppfattet læringsorientert målstruktur som underliggende faktorer. Faktorene forklarer henholdsvis 41% (faktor 1) og 25% (faktor 2) av variansen, totalt 66%. Alle inkluderte items

hadde primærladning over .5, og èn item («Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene») ladet over .3 på begge faktorer.

Etter gjennomført faktoranalyse ble reliabiliteten for de underliggende faktorene testet (se tabell 1). Som statistisk mål på de latente variablenes indre konsistens ble Cronbach's  $\alpha$  benyttet. Indre konsistens er et mye brukt mål på reliabiliteten til en empirisk måling av et latent begrep (Clausen & Johansen, 2012). Prestasjonsorientert målstruktur, basert på Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) (Midgley et al., 2000), hadde høy reliabilitet, med Cronbach's  $\alpha = .89$ . Læringsorientert målstruktur, også basert på PALS (Midgley et al., 2000), hadde en noe lavere reliabilitet, med Cronbach's  $\alpha = .67$ .

Tabell 1.

Faktorladninger for de uavhengige latente variablene benyttet i studien

Item	Faktorladninger	
	1	2
Det viktigste i klassen vår er å gjøre det godt på prøver	.91	
Det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen	.91	
Det viktigste i klassen vår er å få gode karakterer	.82	
Det viktigste i klassen vår er å svare riktig på spørsmålene	.81	
Det er viktig for lærerne våre at vi skjønner det vi gjør, ikke bare puffer det		.85
Det er viktig for lærerne våre at vi lærer nye ting		.84
Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene	.36	.56
Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du lærer av det		.54
Eigenvalue	3.24	1.96
% of variance	40.5	24.5
Cronbach's $\alpha$	.89	.67
Faktorkorrelasjoner		
Faktor 1	-	
Faktor 2	.09	-

Extraction method: Principal Component analysis. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Faktor loadings < .3 are suppressed.

Resultatene av faktoranalysen for studiens avhengige variabler er presentert i tabell 2, med oppgitte faktorladninger etter rotasjon. Tre faktorer hadde en egenverdi over Kaisers kriterium på 1. Dette ga en tre-faktorstruktur, med henholdsvis oppfattet lærerstøtte, oppfattet medelevstøtte og coping som underliggende faktorer. Faktorene forklarer henholdsvis 38%

(faktor 1), 19% (faktor 2) og 13% (faktor 3) av variansen, totalt 70%. Alle inkluderte items bortsett fra én (.68) hadde primærladning over .7, og ingen items ladet over .3 på flere faktorer. Faktorstrukturen for de avhengige variablene er derfor tilfredsstillende.

Etter gjennomført faktoranalyse ble reliabiliteten for de underliggende faktorene testet, også for de avhengige variablene i studien (se tabell 2). Både lærerstøtte, medelevstøtte og coping hadde høy reliabilitet, med Cronbach's  $\alpha$  på henholdsvis .89 (lærerstøtte), .84 (medelevstøtte) og .87 (coping).

Tabell 2.

Faktorladninger for de avhengige latente variablene benyttet i studien

Item	Faktorladninger		
	1	2	3
Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår	.89		
Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til	.87		
Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg	.86		
Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det	.82		
Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile evnene mine		.88	
Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid		.87	
Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil		.85	
Når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til		.78	
Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine		.68	
Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg			.89
Andre elever i klassen min behandler meg med respekt			.88
Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg			.78
Andre elever i klassen min sier positive ting om meg			.75
Eigenvalue	4.94	2.45	1.70
% of variance	38.0	18.9	13.1
Cronbach's $\alpha$	.89	.87	.84
Faktorkorrelasjoner			
Faktor 1	-		
Faktor 2	.27	-	
Faktor 3	.39	.26	-

Extraction method: Principal Component analysis. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization

Faktor loadings < .3 are suppressed.

Resultatene av både faktoranalyse og måling av indre konsistens viser at sammensetningen av den latente variabelen læringsorientert målstruktur kan diskuteres. I følge Field (2013) er det ulike oppfattelser av hvilke alfaverdier som er akseptable ved bruk av Cronbach's  $\alpha$ . Ofte oppgis verdier på minimum .7 eller .8 som akseptable, og som indikasjon på en reliabel skala. I arbeid med psykometri kan det dog forventes å få alfaverdier under .7, som fortsatt kan ansees som tilstrekkelige (Field, 2013). Variabelen læringsorientert målstruktur benyttet i denne studien, med Cronbach's  $\alpha = .67$ , ligger likevel i grenseland av hva som kan aksepteres for videre bruk i statistiske analyser.

I Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) differensieres det mellom elevenes oppfattelse av deres personlige målstruktur, lærerens målstruktur og klassens målstruktur (Midgley et al., 2000). Ved måling av læringsorientert målstruktur i denne studien er derimot elevenes oppfattelse av henholdsvis lærerens (to items) og klassens (to items) målstruktur kombinert. Dersom vi ser på faktoranalysen av variabelen, er størrelsen på faktorladningene tilsynelatende todelt; Items som refererer til læreren har faktorladninger på henholdsvis .85 og .84, mens items som refererer til klassen har faktorladninger på henholdsvis .56 og .54. I tillegg lader item «Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene» på begge faktorer (hhv. .56 og .36). Ved videre studier anbefales derfor en revidering av det benyttede instrumentet, slik at samtlige items refererer til enten lærerens eller klassens målstruktur. Dette vil sannsynligvis forbedre måleinstrumentets reliabilitet, og dermed også medføre en Cronbach's  $\alpha$ -verdi over den allment aksepterte .7.

En alternativ test av reliabilitet ble i tillegg gjennomført på bakgrunn av ovennevnte informasjon. I denne testen ble itemet med lavest faktorladning, «Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du lærer av det», fjernet. Dette ga en tilfredsstillende faktorstruktur, og en noe høyere Cronbach's  $\alpha$  på .71. Det ble likevel bestemt å inkludere nevnte item på bakgrunn av et teoretisk grunnlag. Blant andre Skaalvik & Skaalvik (2013) påpeker at ved en læringsorientert tilnærming vil det å feile bli sett på som en naturlig del av læringsprosessen, og dette fremstår dermed som et sentralt kjennetegn ved denne formen for målstruktur. Samtidig kan formuleringen av itemet implisere at det *ikke* er OK å gjøre feil i klassen, dersom man *ikke* lærer av det. En alternativ formulering, for eksempel «Det er helt OK å gjøre feil i klassen» - uten forutsetningen om at elevene må lære av sine feil, kan derfor med fordel vurderes ved videre bruk av måleinstrumentet.

## *Kausalitet*

Kausalitet er et relativt omstridt tema innen pedagogisk forskning, og i samfunnsvitenskapen forøvrig. Da denne studien er en del av samfunnsvitenskapen, er det derfor hensiktsmessig å redegjøre kort for kausalitet, og diskutere dette begrepet innen studiens kontekst. Kausalitet handler i følge Kvernbekk (2002, s. 56) « (...) om årsakssammenhenger, om dynamiske forhold hvor en eller flere faktorer skaper eller produserer endringer i en eller flere andre faktorer». David Hume (1739) stiller opp tre hovedkjennetegn for slutninger om årsaker: 1) Antatt årsak må finne sted før antatt virkning (asymmetri); 2) Antatt årsak og antatt virkning må finne sted nært hverandre i tid og rom (lokalitet); 3) Antatt årsak må være tilstede hver gang antatt virkning finner sted (konstant konjunksjon). Kravet om asymmetri for å kunne stadfeste årsakssammenhenger er lite kontroversielt. Prinsippene om lokalitet og konstant konjunksjon er derimot både omdiskutert og utfordrende, sett fra et samfunnsvitenskapelig standpunkt. En oppfyllelse av alle Humes kriterier forutsetter determinisme, og ideen om kausalitet som konstante konjunksjoner er overtatt av moderne empirister (Kvernbekk, 2002). Mer sammensatte kausalforhold der årsaker kan settes sammen i kjeder, mange faktorer må samvirke for at en effekt skal skapes eller der kausale sammenhenger kan strekkes ut over både tid og rom (f.eks. at foreldres utdanningsvalg påvirker barns utdanningsvalg), går derfor langt utenfor empiristenes krav til kausalitet (Kvernbekk, 2002).

Forståelsen av kausalitetsbegrepet avhenger altså av ens vitenskapsteoretiske ståsted. En empirist og en realist vil derfor ha to ulike oppfatninger av kausalitet og årsakssammenhenger. Pedagogiske fag, som er innrettet mot å skape endringer av ulike slag, har opplagt bruk for et kausalitetsbegrep for å begrunne forskjellen på tiltak som virker og ikke virker (Kvernbekk, 2002). Statistiske analyser sier likevel ikke i seg selv noe om kausale sammenhenger. For å kunne si noe om årsakssammenhenger, er man derfor avhengig av å begrunne dette teoretisk. Strukturelle regresjonsmodeller (SEM) er best egnet for testing av eksisterende teori (i motsetning til etablering av nye teorier), da kausalretninger i modellen vil måtte være basert på tidligere forskning (Gallagher, Ting & Palmer, 2008). Dette vil også være tilfellet for sammenhenger mellom de inkluderte variablene i denne studien; Læringsorientert målstruktur, prestasjonsorientert målstruktur, medelevstøtte, lærerstøtte og coping. Det vil ikke gjøres en dyptgående redegjørelse av det teoretiske grunnlaget som er benyttet for å vurdere årsakssammenhenger mellom de ovennevnte variablene her, da teoretisk rammeverk og henvisninger til tidligere studier er nærmere beskrevet i oppgavens artikkeldel. Dersom vi ser tilbake på Humes (1739) tre kjennetegn for årsakssammenhenger,



oppfyller nok de fleste sammenhengene mellom variablene i studien prinsippene om asymmetri og lokalitet. Den eneste årsakssammenheng som fremstår som noe uklar hva gjelder prinsippet om asymmetri (antatt årsak må finne sted før antatt virkning), er mellom variablene oppfattet målstruktur og oppfattet lærerstøtte. Dette er nærmere diskutert under punktet H2 i redegjørelsen av studiens hypoteser. Prinsippet om kontant konjunksjon er, som forventet ut fra et samfunnsvitenskapelig ståsted, derimot ikke oppfylt for noen av sammenhengene mellom de inkluderte variablene. Humes kriterier er i ettertid både blitt kritisert og omdiskutert (se blant andre Field, 2013 og Kvernbekk, 2002), og det eksisterer i dag en rekke ulike vitenskapsteoretiske forståelser av hva kausalitet er. Kausalitet er med andre ord fortsatt et nokså omstridt tema innen akademia. Likevel kan man konkludere med at kausalitetsbegrepet både har en sentral og nødvendig plass i pedagogisk forskning, og i samfunnsvitenskapen forøvrig.

#### *Kort om informasjon til elever*

Foreldre og elever ble på forhånd informert om at deltakelse i undersøkelsen var frivillig, og at elevene kunne trekke seg underveis (se vedlegg 3). Prosjektet ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (se vedlegg 1), og i tråd med NSDs retningslinjer for anonymitet ble hver elev tildelt hvert sitt identifikasjonsnummer. En lærer ved hver skole var hovedansvarlig for gjennomføring av datainnsamlingen, og ga også elevene informasjon om undersøkelsen. Som et tiltak for å øke svarprosenten, hadde fylkeskommunen i forkant av datainnsamlingen sendt en oppfordring til skolene om å delta i studien.

### **Studiens hypoteser**

Som nevnt i artikkelkappens innledning er denne masteroppgaven forankret i spesialpedagogikk som fag, den psykiske helsetilstanden blant norske skolebarn og den økende prestasjonsorienteringen i skolen. Nærmere bestemt søker studien å undersøke hvilken betydning klasserommets målstruktur har for elevenes evne til å effektivt håndtere å mislykkes (coping), mediert gjennom støtterelasjoner i skolen. Ut i fra eksisterende teori ble det på forhånd utarbeidet noen underliggende hypoteser, hva gjelder sammenhenger mellom de inkluderte variablene. De respektive hypotesene vil her presenteres og diskuteres i lys av studiens resultater. Merk at en redegjørelse av hovedfunn også vil være inkludert i forskningsartikkelen.

### *Studiens hypoteser*

H1: Elevers oppfattelse av klasserommets målstruktur har direkte positiv betydning for deres coping.

H2: Elevers oppfattelse av klasserommets målstruktur som læringsorientert har positiv betydning for oppfattet lærerstøtte.

H3: Elevers oppfattelse av klasserommets målstruktur som læringsorientert har positiv betydning for oppfattet medelevstøtte.

H4: Elevers oppfattelse av klasserommets målstruktur som prestasjonsorientert har ingen eller negativ effekt på henholdsvis oppfattet lærer- og medelevstøtte.

H5: Betydningen av variablene vil være ulik for gutter og jenter.

### **Diskusjon av studiens hypoteser**

*H1: Elevers oppfattelse av klasserommets målstruktur har direkte positiv betydning for deres coping.*

I forhold til ovennevnte hypotese, ga analysen et noe uventet resultat. Resultatene av analysen viste at oppfattet læringsorientert målstruktur ikke hadde signifikant direkte effekt på elevenes evne til coping. For prestasjonsorientert målstruktur var effekten signifikant og negativ, men relativt svak ( $\beta = -.19$ ). Resultatene viste samtidig at oppfattet læringsorientert målstruktur hadde signifikant indirekte betydning for elevenes coping, mediert gjennom henholdsvis lærerstøtte og medelevstøtte ( $\beta = .26$ ). Den indirekte effekten av oppfattet prestasjonsorientert målstruktur på elevenes coping var derimot negativ ( $\beta = -.04$ ).

I et klasserom som kjennetegnes av en prestasjonsorientert målstruktur, vil fokuset være å prestere godt på tester, oppnå gode karakterer og være flinkere enn sine medelever (Ames, 1992; Patrick et al., 2011). En slik tilnærming vil nok medføre et økt fokus på sammenligning og konkurranse i klasserommet. Dersom en elev gang på gang opplever å være en del av klassens lavere presterende elevgruppe, er det ikke utenkelig at dette over tid kan utvikle seg til en form for lært hjelpeløshet, når eleven opplever at et ønsket utfall (f.eks. å få bedre karakterer enn storparten av sine medelever) ikke kan nås. I et prestasjonsorientert klasserom vil gode resultater altså forstås som et resultat av ens evner (Ames, 1992), og å mislykkes vil i

så måte være en bekreftelse på manglende evner. Gjentatte opplevelser av å mislykkes kan nok derfor medføre at elevene over tid i mindre grad evner å effektivt håndtere nederlag på en konstruktiv måte, men heller attribuerer resultatene til sine (manglende) evner. Dersom man til stadighet opplever at ens evner ikke strekker til (fører til gode resultater), er det ikke urimelig å anta en del elever opplever å miste troen på seg selv eller tenke at man aldri vil få det til.

## *H2: Elevers oppfattelse av klasserommets målstruktur som læringsorientert har positiv betydning for oppfattet lærerstøtte.*

Resultatene i denne studien tyder på at dersom elever oppfatter at klasserommets målstruktur er av en læringsorientert art, oppfatter de også i større grad sin lærer som støttende.

Sammenhengen er positiv og sterk ( $\beta = .72$ ). Dette står i motsetning til om elevene oppfatter klasserommets målstruktur som prestasjonsorientert, der sammenhengen med lærerstøtte er negativ og svak ( $\beta = -.09$ ).

Disse resultatene samsvarer med funnene til Skaalvik & Skaalvik (2013) i en større studie av elever i den norske skolen, der resultatene viste en sterk positiv sammenheng mellom oppfattet læringsorientert målstruktur og lærerstøtte. I et klasserom dominert av en læringsorientert målstruktur vil elevenes innsats, forståelse og personlige utvikling være høyt verdsatt (Patrick et al., 2011), og å feile vil bli sett på som en naturlig del av læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I et slikt læringsmiljø vil alle elever i teorien ha mulighet til motta positive tilbakemeldinger og oppmuntring fra læreren, og dermed også oppleve at læreren bryr seg om de og verdsetter deres arbeid. Samtidig kan det nok også argumenteres for at retningen på denne sammenhengen (kausalitet) ikke nødvendigvis er helt klar. I denne studien er det antatt at opplevd lærerstøtte er en effekt av målstrukturen, mens det i praksis nok kanskje også er slik at elevenes oppfattelse av klassens målstruktur avhenger av deres opplevelse av læreren som støttende. Det er nok i hovedsak læreren, gjennom sin praksis, som legger grunnlaget for hvilken målstruktur elevene oppfatter som dominant i deres klasserom. Om lærerstøtte da er en *effekt av* eller en *årsak til* klasserommets målstruktur, kan naturligvis diskuteres. Dette vil ikke bli diskutert ytterligere i denne oppgaven, men kan være en interessant problemstilling for videre studier.

*H3: Elevers oppfattelse av klasserommets målstruktur som læringsorientert har positiv betydning for oppfattet medelevstøtte.*

Sammenhengen mellom oppfattet læringsorientert målstruktur og opplevd medelevstøtte er i denne studien signifikant og positiv, som forventet. Det er likevel verdt å bemerke at den direkte effekten er relativt svak ( $\beta = .12$ ). Den indirekte sammenhengen mellom variablene er en del sterkere, mediert gjennom lærerstøtte ( $\beta = .25$ ).

At elevers oppfattelse av klasserommets målstruktur som læringsorientert har betydning for opplevd medelevstøtte, samsvarer med andre studier av målstruktur i skolen (Polychroni, Hatzichristou & Sideridis, 2012; Walker, 2012). Dette kan sees i sammenheng med beskrivelsen av en læringsorientert målstruktur under H2, der innsats, personlig utvikling og rom for å feile er nevnt som viktige komponenter i et klasserom kjennetegnet av læringsorientering. Et slikt fokus oppfordrer ikke til konkurranse eller faglig sammenligning mellom elever, men søker heller å bygge opp relasjonene i klasserommet ved at elevene sammen jobber for å utvikle sin kunnskap og sine ferdigheter. Det er samtidig verdt å nevne at en læringsorientert målstruktur ikke nødvendigvis medfører svakere prestasjoner eller resultater, men at en slik tilnærming i større grad fremmer en dypere form for læring og forståelse.

Resultatene viser også at en læringsorientert tilnærming i klasserommet har indirekte betydning for opplevd medelevstøtte, mediert gjennom opplevd lærerstøtte. Effekten lærerstøtte har for medelevstøtte er verdt å merke seg. At lærerens rolle er viktig, ikke bare ved direkte elevstøtte, men også i form av å gå foran som et eksempel og tilrettelegge for relasjonsbygging og støtte mellom elevene i klasserommet, er noe blant andre Rueger (Rueger, Malecki, Aycok, Puy & Coyle, 2016) påpeker. Læreren er en rollemodell hva gjelder sosial samhandling i skolen, og elever vil ofte observere hvordan læreren forholder seg til andre elever, for deretter å bruke dette som en referanse for hvordan de selv oppfører seg ovenfor hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det kan nok også tenkes at elever som er trygge på etablering av relasjoner og som har generelt gode sosiale evner, lettere knytter kontakt til personer i alle aldre - inkludert både lærere og medelever.

*H4: Elevers oppfattelse av klasserommets målstruktur som prestasjonsorientert har ingen eller negativ effekt på henholdsvis oppfattet lærer- og medelevstøtte.*

Studiens resultater stemmer godt overens med ovennevnte hypotese. Prestasjonsorientert

målstruktur har negativ og relativt svak sammenheng med både oppfattet lærerstøtte ( $\beta = -.09$ ) og oppfattet medelevstøtte ( $\beta = -.08$ ). Resultatene er i samsvar med tidligere forskning, blant annet studier gjort av Polychroni (et al., 2012).

I et klasserom dominert av en prestasjonsorientert tilnærming, vil fokuset være å prestere godt på tester, være flinkere enn sine medelever og oppnå gode resultater (Ames, 1992; Patrick et al., 2011). Et slikt læringsmiljø vil stimulere til sosial sammenligning og konkurranse mellom elever, og det er derfor ikke overraskende at en prestasjonsorientert målstruktur har liten eller ingen effekt på medelevstøtte. Dersom elevene i klasserommet konkurrerer mot hverandre, for å oppnå de relativt sett beste karakterene eller resultatene, hvorfor skal man da støtte eller hjelpe sine medelever? Det er nok heller ikke urimelig å anta at lærere som legger stor vekt på prestasjoner og resultater, kan oppfattes som særskilt støttende ovenfor høytpresterende elever. Dersom det i hovedsak er gode karakterer, sterke testresultater eller demonstrering av ferdigheter som får lærerens oppmerksomhet, kan nok denne personen oppleves som mindre støttende av elever som ikke presterer like godt - og dermed ikke mottar den samme oppmerksomheten eller engasjementet fra sin lærer.

#### *H5: Betydningen av variablene vil være ulik for gutter og jenter.*

Resultatene viser at betydningen av enkelte av variablene er ulike for gutter og jenter. For begge kjønn har læringsorientert målstruktur sterk og positiv effekt på oppfattet lærerstøtte ( $\beta = .73/.72$ ). Betydningen av oppfattet lærerstøtte for henholdsvis oppfattet medelevstøtte og coping er derimot noe ulik for de respektive kjønn. Lærerstøttens betydning for medelevstøtte fremstår som noe sterkere for gutter ( $\beta = .41$ ) enn for jenter ( $\beta = .32$ ), mens lærerstøttens betydning for coping fremstår som noe sterkere for jenter ( $\beta = .24$ ) enn for gutter ( $\beta = .18$ ). Oppfattet medelevstøtte har større effekt for guttenes coping ( $\beta = .22$ ) enn for jentenes coping ( $\beta = .13$ ). Dersom elever oppfatter klasserommets målstruktur som prestasjonsorientert, virker det å være av større negativ betydning for jenters coping ( $\beta = -.26$ ) enn gutters coping ( $\beta = -.18$ ). Øvrige sammenhenger, uavhengig av kjønn, er enten meget svake eller ikke signifikante.

Disse resultatene er interessante, da tidligere forskning har gitt tvetydige resultater hva gjelder støtterelasjonenes betydning for de ulike kjønnene. I enkelte studier er det funnet kjønnsforskjeller for sammenhengene mellom støtterelasjoner og psykisk helse (f.eks. Wang, Brinkworth & Eccles, 2013), mens det i andre studier ikke er funnet slike ulikheter (f.eks. Rueger et al., 2016). Til tross for dette viser eksisterende forskning en relativt sterk tendens til

at jenter opplever betydelig mer støtte fra jevnaldrende (f.eks. medelever) enn gutter (Cheng & Chan, 2004; Colarossi & Eccles, 2003; Furman & Buhrmester, 1992). Det er i så måte noe overraskende at sammenhengen mellom medelevstøtte og coping er sterkere for gutter enn for jenter, noe som kan tyde på at medelevstøtte i større grad har betydning for gutter enn tidligere antatt.

Det er også verdt å merke seg at den direkte betydningen av lærerstøtte for coping virker å være noe større for jenter enn gutter. Resultatene kan altså tyde på at støtte fra en voksen, i dette tilfellet lærere, er noe viktigere for jenters coping - mens støtte fra jevnaldrende, i dette tilfelle medelever, er noe viktigere for gutters coping. Disse resultatene, som altså ikke nødvendigvis er sammenfallende med tidligere studier, indikerer derfor at det er behov for videre forskning innen dette fagområdet, kanskje spesielt i en norsk kontekst - da storparten av tidligere studier er internasjonale. Både lærerens og elevenes rolle i klasserommet og skolen forøvrig, er nok relativt ulik i for eksempel USA og Norge, og kan nok derfor gi ikke-sammenfallende resultater.

En form for konklusjon vil uansett være at en læringsorientert målstruktur har positiv betydning for elevers coping, uavhengig av kjønn. Om denne betydningen i hovedsak er mediert gjennom lærerstøtte (jenter) eller medelevstøtte (gutter), er i så måte av mindre betydning.

## **Sluttkommentar**

I forhold til ovennevnte hypoteser og tilhørende resultater, kan man nok trygt konkludere med at en læringsorientert målstruktur er å foretrekke fremfor en prestasjonsorientert målstruktur. Dersom elever oppfatter klasserommets målstruktur som læringsorientert har det positiv betydning for elevenes evne til coping, i tillegg til at det har positiv effekt på relasjonene i klasserommet. Skoleledere og lærere bør derfor vektlegge en slik tilnærming i deres praksis, der innsats, forståelse og elevenes personlige utvikling står i hovedfokus. Dette bør fungere som en motvekt til resultatorienteringen som blant annet internasjonale tester som PISA og TIMSS fører med seg. Undersøkelser de seneste årene viser en markant økning av selvrapporterte psykiske helseplager hos elever i skolen (Bakken, 2018; Folkehelseinstituttet, 2014), og alle midler som kan motvirke en videre negativ utvikling bør derfor være av stor interesse for både skolen og samfunnet forøvrig.

## Referanser

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.261
- Bakken, A. (2018). *Ungdata. Nasjonale resultater 2018* (NOVA Rapport 8/2018). Oslo: NOVA
- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 129-146). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bjerkan, A. M. (2012). Faktoranalyse. I T. A. Eikemo & T. H. Clausen (Red.), *Kvantitativ analyse med SPSS* (s. 252-266). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Cheng, S-T. & Chan, A. C. M. (2004). The multidimensional scale of perceived social support: dimensionality and age and gender differences i adolescents. *Personality and Individual differences*, 37(7), 1359-1369. doi: 10.1016/j.paid.2004.01.006
- Clausen, T. H. & Johansen, V. (2012). Cronbachs alfa. I T. A. Eikemo & T. H. Clausen (Red.), *Kvantitativ analyse med SPSS* (s. 268-277). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Colarossi, L. G., & Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27(1), 19-30. doi: 10.1093/swr/27.1.19
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4. utg.). London: Sage Publications Ltd
- Furman, W. & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child development*, 63(1), 103-115. doi: 10.2307/1130905
- Gallagher, D., Ting, L., & Palmer, A. (2008). A journey into the unknown; taking the fear out of structural equation modeling with AMOS for the first-time user. *The marketing review*, 8(3), 255-275. doi: 10.1362/146934708X337672

- Hume, D. (1739). *A treatise of human nature* (L. A. Selby-Bigge Ed.). Oxford: The Clarendon Press
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-78). Oslo: Unipub AS
- Midgley, C., Maehr, M. L., Huda, L. Z., Anderman, E., L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, J. N., Roeser, R., & Urda, T. (2000). *Manual for the patterns of Adaptive Learning Scales*. Ann Arbor, MI: University of Michigan
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of educational psychology*, 103(2), 367-381. doi: 10.1037/a0023311
- Polychroni, F., Hatzichristou, C., & Sideridis, G. (2012). The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 207-217. doi: 10.1016/j.lindif.2011.10.005
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Aycock, C., Pyun, Y., & Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 142(10), 1017-1067. doi: 10.1037/bul0000058
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 2015(3), 11-15. Hentet fra [https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_3\\_2015/UTD-BS0315-WEB2\\_ny\\_versjon\\_22sept\\_skaalvik\\_federici.pdf](https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_3_2015/UTD-BS0315-WEB2_ny_versjon_22sept_skaalvik_federici.pdf)
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid* (1. utg.). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with



students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior.

*International Journal of Educational Research*, 61, 5-14. doi:  
10.1016/j.ijer.2013.03.007

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen* (s. 47-69). Oslo: Gyldendal Akademisk

Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Utdanningsdirektoratet. (2015). Elevtall i videregående skole - utdanningsprogram og trinn. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-vgo-utdanningsprogram/>

Utdanningsdirektoratet. (2016, 18. mars). Relasjoner mellom elever. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>

Walker, C. O. (2012). Student perception of classroom achievement goals as predictors of belonging and content instrumentality. *Social Psychology of Education*, 15(1), 97–107. doi: 10.1007/s11218-011-9165-z

Wang, M-T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderation effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49(4), 690-705. doi: 10.1037/a0027916

World Health Organization. (2014, august). Mental health: a state of well-being. Hentet fra [https://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/en/](https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/)

## Del 2: Forskningsartikkel

### Sammenhengen mellom målstruktur, støtterelasjoner og evne til coping hos elever i den videregående skolen

Masteroppgave

Andreas Strømsvik Lauvås

NTNU Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk og livslang læring

#### Abstract

The purpose of the present study is to examine how students' perception of the classroom goal structure are related to their coping, and their perception of the teacher and classmates as supportive. The participants were 2529 Norwegian students from the first year of high school, aged 15-16. The data were analyzed by means of structural equation modeling (SEM). Mastery goal structure was positively related to the students' perception of their teachers and classmates as supportive. Mastery goal structure was indirectly positively related to the students' coping, mediated through the mentioned support relations. Teacher support was a stronger predictor of girls coping, whereas classmate support was a stronger predictor of boys coping. The study strongly indicates that teachers should focus on a mastery oriented teaching environment in their classroom, to promote the well-being of their students.

#### Sammendrag

Formålet med denne studien er å undersøke hvilken betydning elevenes oppfattelse av klasserommets målstruktur har for deres evne til coping, både direkte og mediert gjennom støtterelasjonene i skolen. Deltakerne i studien er 2529 VG1-elever ved skoler i det daværende Sør-Trøndelag fylke. Data ble analysert ved bruk av en strukturell regresjonsmodell (SEM). Læringsorientert målstruktur var positivt relatert til både opplevd lærerstøtte og medelevstøtte. Læringsorientert målstruktur hadde indirekte positiv betydning for elevers coping, mediert gjennom nevnte støtterelasjoner. Lærerstøtte var viktigere for jenters coping, mens medelevstøtte var viktigere for gutters coping. Studiens resultater gir sterke indikasjoner på at lærere bør fokusere på en læringsorientert tilnærming i klasserommet, som et allmennforebyggende tiltak for å styrke elevenes psykiske helse.

**Nøkkelord:** Målstruktur, støtterelasjoner, coping

## Introduksjon

Det har de siste årene vært et økende fokus på psykiske helseplager blant barn og ungdom i Norge. Undersøkelser gjennomført av blant andre Folkehelseinstituttet og Velferdsforskningsinstituttet NOVA viser flere bekymrende utviklingstrekk, inkludert en markant økning av selvrappporterte psykiske helseplager hos elever i både ungdomsskolen og i den videregående skolen (Bakken, 2018; Folkehelseinstituttet, 2014). Det anslås at mellom 15-20 prosent av barn og unge i Norge mellom 3-18 år har nedsatt funksjon grunnet psykiske plager som depresjon, atferdsproblemer og angst (Folkehelseinstituttet, 2014, NOU 2015:2). Spesielt utbredt er typiske stressymptomer, der nærmere halvparten av elevene i den videregående skolen opplever å være «veldig mye» eller «ganske mye» plaget av tanker om at «alt er et slit» eller at de «bekymrer seg for mye om ting» (Bakken, 2018).

Samtidig har det pågått en debatt omkring prestasjonsstrykket i den norske skolen. Elever i både ungdomsskolen og i den videregående skolen opplever et stort prestasjonspress, og spesielt jentene opplever dette presset som sterkt (Skaalvik & Federici, 2015). De seneste årene har det blant annet vært lagt stor vekt på resultater i internasjonale tester som PISA og TIMSS, der resultatene i tillegg offentliggjøres og sammenlignes mellom skoler, kommuner og fylker. Forskning tyder på at det er en sammenheng mellom det økende fokuset på prestasjon og testing i skolen, og økningen av psykiske helseplager blant barn og unge (Skaalvik & Federici, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Skoleledere og lærere har derfor et stort ansvar for å håndtere omgivelsenes forventninger om prestasjoner og resultater i skolen, samtidig som at de må tilrettelegge for et læringsmiljø i det enkelte klasserom som ivaretar elevenes psykiske helse på en god måte. Dette medfører blant annet at de må være bevisste på hvilken type målstruktur de legger opp til i klasserommet. Innen skoleforskning har det tradisjonelt blitt skilt mellom to ulike former for målstruktur; henholdsvis læringsorientert og prestasjonsorientert målstruktur (Ames, 1992; Meece, Anderman & Anderman, 2006; Patrick, Kaplan & Ryan, 2011). Der en prestasjonsorientert tilnærming signaliserer til elevene at det å prestere best eller få gode karakterer er viktigst, søker en læringsorientert tilnærming heller å fokusere på elevenes innsats og personlige fremgang (Patrick et al., 2011). Hvilken målstruktur den enkelte elev oppfatter som dominerende i deres klasse trekkes i forskningen frem som av særskilt betydning for individet (Meece et al., 2006, Roeser, Midgley & Urda, 1996).

Denne studiens formål er å fungere som et ytterligere bidrag til forskningslitteraturen som omhandler elevenes oppfattelse av målstrukturen i klasserommet. Nærmere bestemt søker studien å undersøke betydningen oppfattet målstruktur har for elevenes evne til coping, enten direkte eller mediert gjennom støtterelasjoner i skolen. Coping forstås i dette prosjektet som en beskyttende faktor mot lært hjelpeløshet og depresjon. Sammen med symptomer på angst, er depresjonssymptomer de vanligste plagene blant norsk ungdom i dag (Bakken, 2018), og eventuelle tiltak som kan redusere omfanget av depresjon bør derfor være av stor interesse for skoleverket. Prosentandelen som har et høyt nivå av depressive symptomer i den videregående skolen er samtidig betydelig høyere for jenter enn for gutter (Bakken, 2018), og studien vil derfor også inkludere en analyse av kjønnsforskjeller for de inkluderte variablene.

## **Teoretiske perspektiver**

### *Målstruktur*

Målstruktur i klasserommet er av forskere tradisjonelt delt inn i to hovedtyper;

Læringsorientert målstruktur (Mastery Goal Structure) og prestasjonsorientert målstruktur (Performance Goal Structure) (Ames, 1992; Meece et al., 2006; Patrick et al., 2011). Ved en læringsorientert tilnærming vil elevenes innsats, forståelse og personlige utvikling være høyt verdsatt (Patrick et al., 2011), og å feile vil bli sett på som en naturlig del av læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Referansepunktet for suksess vil i så måte være en selv. Dette står i motsetning til en prestasjonsorientert tilnærming, der fokuset i større grad vil være å prestere godt på tester, være flinkere enn sine medelever og å oppnå gode karakterer (Ames, 1992; Patrick et al., 2011). Suksess vil da være definert av om man presterer bedre enn sine klassekamerater eller ikke. I et klasserom som er kjennetegnet av en læringsorientert målstruktur vil fokuset altså være å utvikle kompetanse, mens i et klasserom med prestasjonsorientert målstruktur vil fokuset være å demonstrere kompetanse.

I denne studien er det elevenes oppfattelse av klasserommets målstruktur som er målt; Altså hvilken målstruktur elevene selv oppfatter som dominerende i deres klasse, ofte mediert gjennom lærerens handlinger. Forskning viser at elevenes oppfattelse av klasserommets målstruktur har betydning faglig (Rolland, 2012), så vel som sosialt (Polychroni, Hatzichristou & Sideridis, 2012). En læringsorientert tilnærming er assosiert med en rekke positive utfall i skolen. Dette inkluderer blant annet økt følelse av tilhørighet hos elevene (Walker, 2012), økt mestringstro (Roeser et al., 1996) og utholdenhet (Wolters, 2004) i skolearbeidet, større grad av indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013), positive

relasjoner med medelever og lærere (Polychroni et al., 2012), og økt innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Sammenlignet med en læringsorientert målstruktur er en prestasjonsorientert tilnærming derimot assosiert med en rekke negative utfall i skolen. Dette inkluderer blant annet økt fokus på sammenligning og konkurranse (Skaalvik & Skaalvik, 2013), lavere utholdenhet og økt prokrastinering i skolearbeidet (Wolters, 2004), negativ eller ingen effekt på relasjoner i klasserommet (Polychroni et al., 2012) og lavere grad av hjelpesøkende atferd (Ryan, Gheen & Midgley, 1998).

### *Støtterelasjoner*

Relasjoner med henholdsvis lærere og medelever er en del av det Malecki & Demaray (2002) kaller sosial støtte, definert som «an individual's perception of general support or specific supportive behaviours (available or enacted upon) from people in their social network» (Malecki & Demaray, 2002, s. 2). Å ha positive sosiale relasjoner eller å oppleve en følelse av tilhørighet er anerkjent som et grunnleggende psykologisk behov, og tilfredsstillelse av dette behovet er av stor betydning for å kunne oppnå god psykisk helse (Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 2000).

Studier viser at kvaliteten på lærer-elev relasjoner har betydning for blant annet elevenes selvpoppfattelse (De Wit, Karioja, Rye & Shain, 2011), indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2011), engasjement (Furrer & Skinner, 2003), sosiale kompetanse (Malecki & Demaray, 2003), innsats (Federici & Skaalvik, 2013) og trivsel (Furrer & Skinner, 2003). En god lærer-elev relasjon trekkes i tillegg frem som en potensiell resiliensfaktor for elever ved motgang eller negative opplevelser (Pössel et al., 2018; Wang, Brinkworth & Eccles, 2013). I forskningen skilles det ofte mellom instrumentell og emosjonell støtte fra lærere. Emosjonell støtte omhandler i hvilken grad elevene opplever å bli respektert, verdsatt, akseptert og oppmuntret av lærerne, mens instrumentell støtte dreier seg om elevene opplever at de får praktisk veiledning og konkrete råd i skolearbeidet (Federici & Skaalvik, 2013). I teorien kan disse to formene for støtte skilles fra hverandre, men tidligere studier tyder på at elever oppfatter lærerstøtte som ett fenomen (Federici & Skaalvik, 2013).

Støtte fra medelever er en annen sentral støtterelasjon i klasserommet. Støtte fra jevnaldrende sees ofte på som en av de viktigste formene for sosial støtte i ungdomsalderen. Forskning viser at elevenes oppfattede støtte fra en generell vennegruppe, som for eksempel medelever, blant annet har betydning for deres selvvurdering (Demaray & Malecki, 2002), sosiale

ferdigheter (Demaray & Malecki, 2002), selvoppfattelse (De Wit et al., 2011) og prososiale atferd (Wentzel, 1998). Eksisterende studier viser også klare tendenser til at støtte fra medelever fungerer som en beskyttende faktor mot depresjon for elever i skolen (De Wit et al., 2011; Rueger, Malecki, Aycock, Puyn & Coyle, 2016).

Det er relativt bred enighet om at sosial støtte som fenomen er en viktig preventiv faktor mot utvikling av psykiske helseplager i ungdomsalderen (Drugli, Klökner & Larsson, 2011; Pössel et al., 2018; Rueger et al., 2016; Rueger, Malecki & Demaray, 2010; Wang et al., 2013), der positive relasjoner virker å være av særskilt betydning for sårbare elever (Drugli et al., 2011; Malecki & Demaray, 2002; Wang et al., 2013). Hva gjelder kjønnsforskjeller for sammenhengen mellom sosial støtte og psykisk helse, gir ikke forskningen noe entydig svar. Wang (et al., 2013) har i sin studie funnet at en god lærer-elev relasjon i større grad motvirker utvikling av depressive symptomer for sårbare (lav «effortful control») gutter enn for jenter. Ruegers (et al., 2010) resultater tyder på at medelevstøtte motvirker utvikling av depresjonsrelaterte symptomer for gutter, men ikke for jenter. En rekke andre studier tyder derimot på at sosial støtte i like stor grad er en beskyttelsesfaktor mot depresjon for begge kjønn (Colarossi & Eccles, 2003; De Wit et al., 2011; Rueger et al., 2016).

### *Coping*

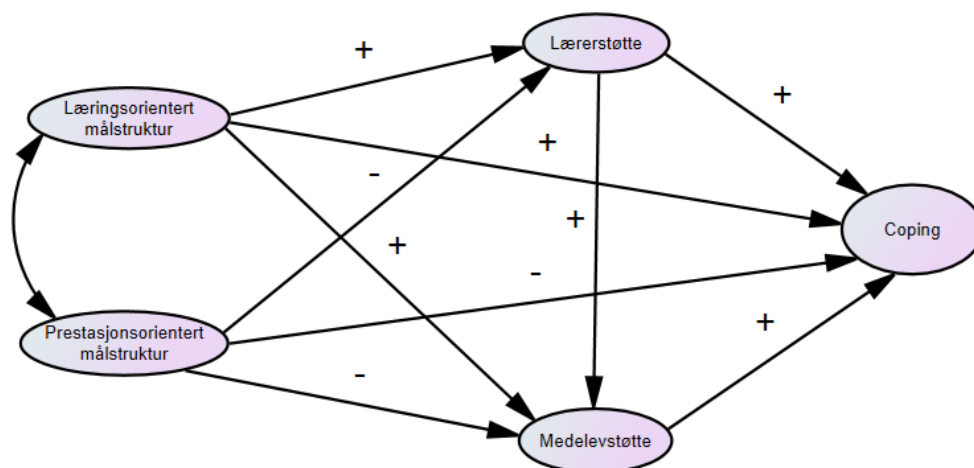
Coping kan defineres som i hvilken grad man effektivt håndterer å mislykkes eller å oppleve negative hendelser (Schroder & Ollis, 2013), og forstås i dette prosjektet som en beskyttende faktor mot lært hjelpeløshet og depresjon. Coping er i så måte en påvirkbar personlig egenskap eller evne til å håndtere livets opp- og nedturer på en effektiv måte. Det er samtidig viktig å skille mellom evne til coping (*om* man håndterer å mislykkes) og coping-strategier (*hvordan* man håndterer å mislykkes), og det er altså førstnevnte som undersøkes nærmere i dette prosjektet. The Coping Competence Questionnaire (CCP), som er benyttet i denne studien, er basert på Lyn Abramsons teori om lært hjelpesløshet (Schroder & Ollis, 2013). Lært hjelpesløshet kan oppstå når en person opplever at et ønsket utfall (i f.eks. skolen) ikke kan nås (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978). Når man opplever at et ønsket utfall er ukontrollerbart, kan tre nært relaterte brister oppstå; en kognitiv brist, en motivasjonsbrist og en emosjonell brist. En kognitiv brist er karakterisert av en svekket evne til læring, og inkluderer en manglende evne til å anvende en passende respons i situasjoner der utfallet faktisk er kontrollerbart. En motivasjonsbrist medfører en mangel på innsats, som et resultat av at troen på at ingenting kan gjøres for å oppnå et ønsket utfall. En emosjonell brist kan

dermed oppstå i form av en depressiv sinnssstemning. En samtidig forekomst av disse tre prosessene er assosiert med utvikling av depresjon (Abramson et al., 1978), og utgjør et sett av nært relaterte symptomer som vil være latente og enkelt kunne aktiveres hos en person som har lav evne til coping.

En prestasjonsorientert tilnærming i klasserommet er potensielt skadelig i form av at den legger opp til stadige opplevelser av å mislykkes - en av hovedårsakene til lært hjelpesløshet (Walling & Martinek, 1995). Sosial støtte fremstår derimot som en sentral bidragsyter til effektiv coping (Lazarus & Folkman, 1984; Thoits, 1986). Resultater i tidligere studier tyder også på at omfanget av ineffektiv coping øker med alder frem til elevene er 18 år (Frydenberg & Lewis, 2000). Formålet med denne studien er derfor undersøke om klasserommets målstruktur i den videregående skolen (VG1) har betydning for elevenes evne til coping, enten direkte eller indirekte gjennom støtterelasjoner.

### *Teoretisk modell*

Det er på bakgrunn av den teoretiske redegjørelsen laget en modell (figur 1) som illustrerer de forventede sammenhenger mellom variablene i studien. Inkluderte variabler er henholdsvis læringsorientert målstruktur, prestasjonsorientert målstruktur, medelevstøtte, lærerstøtte og coping. Det forventes at oppfattet læringsorientert målstruktur vil ha positiv effekt på elevenes evne til coping. Læringsorientert målstruktur er også forventet å ha positiv betydning for opplevd lærer- og medelevstøtte. Dersom klasserommets målstruktur derimot oppfattes som prestasjonsorientert, er dette forventet å ha en negativ betydning for elevenes evne til coping. En prestasjonsorientert målstruktur er videre forventet å ha negativ effekt på støtterelasjonene i klasserommet.



Figur 1. Teoretisk modell med forventede sammenhenger

## Metode

### *Deltakere*

Deltakerne i studien er 2529 elever ved 13 videregående skoler i det daværende Sør-Trøndelag fylke. Skolene er lokalisert i både by og ved mindre tettsteder. Datainnsamlingen ble gjennomført høsten 2015, noen måneder etter elevenes overgang fra ungdomsskolen til den videregående skolen (VG1). Data ble samlet inn ved bruk av spørreskjema (se vedlegg 2) og svarprosenten var relativt høy (87%). Deltakerne i studien består av henholdsvis 1267 gutter og 1262 jenter, med alder fra 15-16 år.

### *Instrumenter*

Det er elevenes oppfattelse av målstruktur i klasserommet, støtterelasjoner i skolen og deres evne til coping som er hovedtema for denne studien. Alle items i de inkluderte måleinstrumentene ble målt med en likertskala med svaralternativer fra 1= «Svært usant» til 6= «Svært sant».

Elevenes oppfattelse av klassens målstruktur ble målt ved bruk av åtte items, som et todimensjonalt konsept basert på Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) (Midgley et al., 2000). Elevenes oppfattelse av klasserommets målstruktur som enten læringsorientert eller prestasjonsorientert ble målt med henholdsvis fire items hver. Eksempler på items for oppfattet læringsorientert målstruktur er «Det er viktig for lærerne våre at vi skjønner det vi gjør, ikke bare puffer det» og «Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene». Cronbach's  $\alpha$  for variabelen er .67. Eksempler på items for oppfattet prestasjonsorientert målstruktur er «Det viktigste i klassen vår er å få gode karakterer» og «Det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen». Cronbach's  $\alpha$  for variabelen er .89.

Det ble forventet at elevenes oppfattelse av lærerstøtte var todimensjonal, delt inn i henholdsvis instrumentell og emosjonell støtte. Spørreundersøkelsen inkluderte derfor fire items for hver dimensjon. Faktoranalysen i etterkant av datainnsamlingen viste derimot elevene oppfatter lærerstøtte som et endimensjonalt fenomen, og denne variabelen består derfor av de fire items (to instrumentelle og to emosjonelle) med høyest faktorladning. To av de benyttede items er hentet fra Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS) (Malecki & Demaray, 2002) og to er hentet fra PISAs "Supportive Teacher" spørreskjema (OECD, 2009). Eksempler på items er «Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg» og «Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det». Cronbach's  $\alpha$  for variabelen er .89.



Elevenes oppfattelse av støtte fra medelever ble målt med fire items fra CASSS (Malecki & Demaray, 2002). Eksempler på items er «Andre elever i klassen min behandler meg med respekt» og «Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg». Cronbach's  $\alpha$  for variabelen er .84.

Coping ble målt med fem items fra The Coping Competence Questionnaire (Schroder & Ollis, 2013). Items i the Coping Competence Questionnaire (CCP) kombinerer en tenkt negativ hendelse (f.eks. å mislykkes eller å få negative tilbakemeldinger) og én av bristene (emosjonell, kognitiv, motivasjonell) tilknyttet lært hjelpsløshet (Schroder & Ollis, 2013). Eksempler på items er «Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid» og «Når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til». Høy score på items indikerer lav coping, og Likert-skalaen er derfor snudd (avgitt svar 6 = 1, 5 = 2 etc.) for denne variabelen. Cronbach's  $\alpha$  er .87.

### *Dataanalyse*

Den teoretiske modellen (figur 1) ble testet gjennom en strukturell regresjonsmodell (SEM), ved bruk av AMOS 24. SEM gjør det mulig å teste den teoretiske modellen statistisk for å undersøke om den er konsistent med datamateriale, også referert til som modellens goodness-of-fit. Dersom den teoretiske modellen tilfredstiller kriteriene for goodness-of-fit, underbygger det de forhåndsdefinerte hypotesene. Indikatorene som benyttes for å teste modellens goodness-of-fit er Non-Normed Fit Index (NNFI, også kjent som TLI), Incremental Fit Index (IFI), Comparative Fit Index (CFI) og "root means square error of approximation" (RMSEA), i tillegg til en kji-kvadrattest. For indeksene TLI, IFI og CFI er verdier over .90 vanligvis betraktet som akseptable, og verdier over .95 indikerer en god fit (Hu & Bentler, 1999). For kontinuerlige data er RMSEA < .07 en indikator på akseptabel fit (Steiger, 2007). I denne studien vil rapportering av SEM-analysens resultater ta utgangspunkt i et 5%-signifikansnivå, der det differensieres mellom signifikante og ikke-signifikante regresjonskoeffisienter mellom de latente variablene.

## Resultater

### Bivariate korrelasjoner

Tabell 1 viser bivariate korrelasjoner mellom de observerte variablene. I tabellen kan vi se at oppfattet læringsorientert målstruktur er signifikant og positivt korrelert med oppfattet prestasjonsorientert målstruktur ( $r = ,161$ ,  $p < .01$ ). Oppfattet læringsorientert målstruktur er videre signifikant og positivt relatert til henholdsvis oppfattet medelevstøtte ( $r = ,398$ ) og oppfattet lærerstøtte ( $r = ,587$ ). En signifikant og positiv korrelasjon er i tillegg observert mellom oppfattet læringsorientert målstruktur og coping ( $r = ,210$ ).

Tabell 1.

Bivariate korrelasjoner mellom de observerte variablene

Variabler	1	2	3	4	5
1. Oppfattet læringsorientert målstruktur	-	,161**	,398**	,587**	,210**
2. Oppfattet prestasjonsorientert målstruktur	-	-	-,039	,010	-,197**
3. Oppfattet medelevstøtte	-	-	-	,415**	,269**
4. Oppfattet lærerstøtte	-	-	-	-	,276**
5. Coping	-	-	-	-	-
Gjennomsnitt	4,59	3,33	4,92	4,18	4,29
Standardavvik	,88	1,18	,90	1,13	1,20

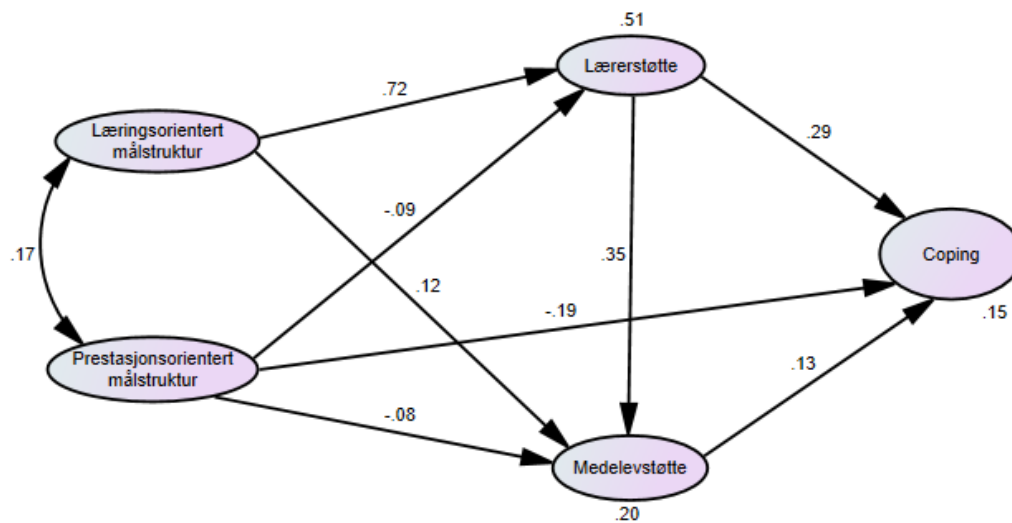
$p < .01$  \*\*  $p < .05$  \*

Oppfattet prestasjonsorientert målstruktur er ikke signifikant korrelert med verken oppfattet medelevstøtte eller lærerstøtte. Derimot er korrelasjonen med coping signifikant og, som forventet, negativ ( $r = -,197$ ). Videre er det verdt å merke seg at oppfattet medelevstøtte er signifikant og positivt korrelert med både oppfattet lærerstøtte ( $r = ,415$ ) og coping ( $r = ,269$ ). Også oppfattet lærerstøtte er signifikant og positivt korrelert med coping ( $r = ,276$ ).

### SEM analyse

Relasjonene mellom de latente variablene ble videre analysert i en strukturell regresjonsmodell (SEM) ved bruk av programmet AMOS 24. Den teoretiske modellen er tidligere skissert i figur 1. Modellen ble testet og hadde en akseptabel fit til data ( $\chi^2 = 1679,652$   $df = 179$ ,  $p < .00$ ,  $CFI = .946$ ,  $IFI = .946$ ,  $TLI = .930$  og  $RMSEA = .051$ ). Oppfattet

læringsorientert målstruktur var ikke signifikant ( $p > .05$ ) direkte relatert til coping, og er derfor fjernet fra den teoretiske modellen, noe som resulterer i en modifisert modell (figur 2).

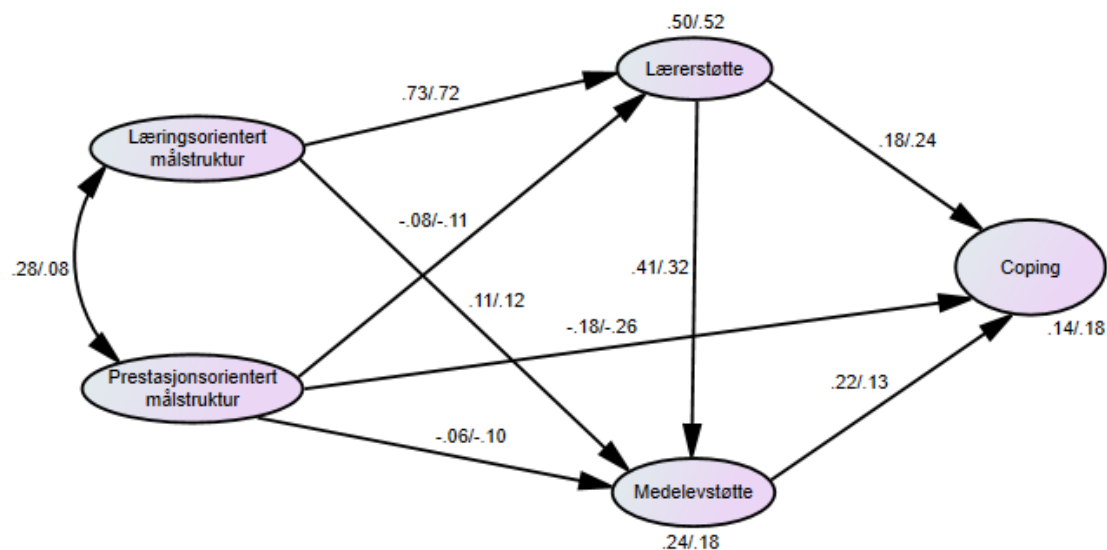


Figur 2. Modifisert modell som viser standardiserte regresjonskoeffisienter mellom variablene, testet ved bruk av en strukturell regresjonsmodell (SEM)

Oppfattet læringsorientert målstruktur er positivt relatert til både lærerstøtte (standardisert regresjonskoeffisient  $\beta = .72$ ) og medelevstøtte ( $\beta = .12$ ). Oppfattet prestasjonsorientert målstruktur er negativt relatert til både lærerstøtte ( $\beta = -.09$ ), medelevstøtte ( $\beta = -.08$ ) og coping ( $\beta = -.19$ ). Lærerstøtte er positivt relatert til henholdsvis medelevstøtte ( $\beta = .35$ ) og coping ( $\beta = 0.29$ ). Medelevstøtte er videre positivt relatert til coping ( $\beta = .13$ ). SEM-analysen viser i tillegg en indirekte relasjon mellom oppfattet læringsorientert målstruktur og coping ( $\beta = .26$ ), mediert gjennom henholdsvis lærerstøtte og medelevstøtte. Den indirekte relasjonen mellom oppfattet prestasjonsorientert målstruktur og coping, mediert gjennom de samme støttevariablene, er derimot negativ ( $\beta = -.04$ ). Andel totalt forklart varians for de endogene variablene er henholdsvis  $R^2 = .51$  (lærerstøtte),  $R^2 = .20$  (medelevstøtte) og  $R^2 = .15$  (coping).

Det ble i tillegg gjennomført en separat SEM-analyse for henholdsvis gutter og jenter. Resultatene viser at modellen hadde en akseptabel fit til data for begge kjønn; ( $\chi^2 = 918,218$   $df = 179$ ,  $p < .00$ , CFI = .948, IFI = .948, TLI = .933 og RMSEA = .051) for jenter og ( $\chi^2 = 961,917$   $df = 179$ ,  $p < .00$ , CFI = .939, IFI = .939, TLI = .921 og RMSEA = .051) for gutter. Oppfattet læringsorientert målstruktur var ikke signifikant ( $p > .05$ ) direkte relatert til coping

verken for gutter eller jenter, og er derfor fjernet fra den forventede modellen, noe som resulterer i en modifisert modell (figur 3).



Figur 3. Modifisert modell som viser standardiserte regresjonskoeffisienter mellom variablene for henholdsvis gutter (før skråstrek) og jenter (etter skråstrek), testet ved bruk av en strukturell regresjonsmodell (SEM)

Oppfattet læringsorientert målstruktur er omtrent likt relatert til henholdsvis lærerstøtte ( $\beta = .73/.72$ ) og medelevstøtte ( $\beta = .11/.12$ ) for både jenter og gutter. Oppfattet prestasjonsorientert målstruktur er noe sterkere negativt relatert til henholdsvis lærerstøtte ( $\beta = -.08/-.11$ ) og medelevstøtte ( $\beta = -.06/-.10$ ) for jenter enn for gutter. For både jenter og gutter er oppfattet prestasjonsorientert målstruktur negativt relatert til coping, og i noe sterkere grad for jenter ( $\beta = -.18/-.26$ ). Lærerstøtte er sterkere relatert til medelevstøtte for gutter enn for jenter ( $\beta = .41/.32$ ), mens relasjonen mellom lærerstøtte og coping er sterkere for jenter ( $\beta = .18/.24$ ). Medelevstøtte synes å være av større betydning for gutters coping enn for jenters coping ( $\beta = .22/.13$ ). SEM-analysen viser i tillegg en like stor indirekte relasjon mellom oppfattet læringsorientert målstruktur og coping for både gutter og jenter ( $\beta = .22/.22$ ), mediert gjennom henholdsvis lærer- og medelevstøtte. Den indirekte relasjonen mellom oppfattet prestasjonsorientert målstruktur og coping, mediert gjennom de samme støttevariablene, er negativ for begge kjønn ( $\beta = -.03/-.04$ ). Andel totalt forklart varians for de endogene variablene er henholdsvis  $R^2 = .50/.52$  (lærerstøtte),  $R^2 = .24/.18$  (medelevstøtte) og  $R^2 = .14/.18$  (coping).

## Diskusjon

Resultatene av SEM-analysen viser en sterk positiv relasjon mellom oppfattet læringsorientert målstruktur og elevenes opplevelse av lærerstøtte. Dette står i motsetning til sammenhengen mellom oppfattet prestasjonsorientert målstruktur og lærerstøtte, som er negativ og svak. Disse funnene er ikke overraskende, eksisterende teori tatt i betraktning, og støtter opp under forhåndshypotesene for nevnte sammenhenger. I et klasserom som kjennetegnes av en læringsorientert målstruktur vil læreren fokusere på elevenes forståelse, berømme innsats, verdsette personlig utvikling (Patrick et al., 2011) og anerkjenne at å feile er en del av læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Som en følge av dette vil alle elever få positiv feedback og oppmuntring fra læreren, ihvertfall i prinsippet, og dermed oppleve at læreren verdsetter og bryr seg om de. I et klasserom som kjennetegnes av en prestasjonsorientert målstruktur, vil læreren i større grad anerkjenne og fokusere på gode testresultater, evner og karakterer (Ames, 1992; Patrick et al., 2011). Dersom man som elev kun opplever å få lærerens oppmerksomhet og anerkjennelse i forbindelse med faglige prestasjoner, er det ikke urimelig å anta at det kan svekke den generelle opplevelsen av læreren som støttende. Elevene vil nok da oppleve at støtte fra læreren i større grad er betinget av deres resultater, enn ved en læringsorientert tilnærming. Selv om det også kan tenkes at elever på ulikt faglig nivå opplever ulik grad av lærerstøtte i et prestasjonsorientert klasserom, er ikke det undersøkt nærmere i denne oppgaven. Det kreves derfor videre studier for å kunne kartlegge dette forholdet nærmere.

Dersom elevene oppfatter målstrukturen som læringsorientert, er dette også positivt relatert til deres opplevelse av medelevstøtte i klasserommet. Relasjonen mellom prestasjonsorientert målstruktur og medelevstøtte er derimot negativ. Også disse resultatene er som forventet, eksisterende teori tatt i betraktning. I tidligere studier er det funnet at dersom elevene oppfatter klasserommets målstruktur som læringsorientert, har det positivt betydning for deres relasjoner til andre elever (Polychroni et al., 2012). En prestasjonsorientert tilnærming har derimot negativ eller ingen effekt på de samme relasjonene (Polychroni et al., 2012). Dersom læringsaktiviteter i skolen preges av samarbeid og innsats, i stedet for fokus på konkurranse og evner, er det ikke overraskende at elevene i større grad opplever sine medelever som støttende. Ved en slik tilnærming til læring vil nok elevene se nytteverdien av å gi hverandre støtte, hjelp og oppmuntring, i motsetning til om de seg i mellom konkurrerer om karakterer og sammenligner sine prestasjoner. Selv om de ovennevnte sammenhengene er signifikante i denne studien, er det verdt å bemerke at regresjonskoeffisientene er relativt svake;

henholdsvis  $\beta = .12$  og  $\beta = -.08$ . Datainnsamlingen ble gjennomført samme høst som elevene startet den videregående skolegangen, og en del av relasjonene mellom elevene var nok derfor i etableringsfasen. Dersom en liknende studie gjennomføres i elevenes andre eller tredje skoleår i den videregående skolen, kan det nok derfor forventes at sammenhengen mellom læringsorientert målstruktur og medelevstøtte er noe sterkere. Denne hypotesen støttes også av funn i en liknende studie, der regresjonskoeffisienten for nevnte relasjon økte betraktelig fra VG1 til VG2 (Guerrero, 2018). Elevene vil da ha hatt mer tid til å etablere og bygge opp relasjoner seg imellom.

Resultatene viser videre at oppfattet lærerstøtte var den sterkeste prediktoren for medelevstøtte, kort tid etter elevene startet sin videregående skolegang. Dette demonstrerer viktigheten av lærerstøtte ved overgangen til en ny skole, der kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev fremstår som særskilt betydningsfull i denne perioden. At lærerens rolle er sentral, ikke bare i form av å etablere gode lærer-elev relasjoner, men også gjennom å gå foran som et eksempel og tilrettelegge for relasjonsbygging og støtte mellom elevene i klasserommet, er noe blant andre Rueger (et al., 2016) påpeker. Læreren er en viktig rollemodell hva gjelder sosial samhandling i skolen, og elever vil ofte observere hvordan læreren forholder seg til andre elever, for deretter å bruke dette som en referanse for hvordan de selv oppfører seg ovenfor hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2016). Lærere bør derfor etterstrebe å etablere så gode relasjoner som mulig til alle elever i klasserommet, og kanskje særskilt til elever som har utfordringer faglig og/eller sosialt. Som beskrevet tidligere fremstår etablering av en læringsorientert tilnærming i klasserommet som et viktig virkemiddel for å tilrettelegge for gode relasjoner mellom lærere og elever - og vil dermed også fungere som et positivt bidrag til relasjonsbygging mellom elevene.

Å undersøke de uavhengige variabelenes betydning for elevenes coping er hovedformålet med denne studien. Resultatene av SEM-analysen er som forventet for enkelte sammenhenger, mens andre funn er noe mer overraskende gitt de teoretiske forhåndsantakelsene. Læringsorientert målstruktur har ingen signifikant direkte betydning for elevenes coping. Prestasjonsorientert målstruktur har derimot, som forventet, negativ direkte effekt på elevenes coping. Studiens resultater tyder dermed på at fraværet av en prestasjonsorientert målstruktur er viktigere enn tilstedeværelsen av en læringsorientert målstruktur, hva gjelder den direkte effekten klasserommets målstruktur har på elevenes evne til coping. At et klasserom som kjennetegnes av fokus på prestasjoner og evner fører til at elever i mindre grad evner å

effektivt håndtere å mislykkes, er ikke overraskende. I et prestasjonsorientert læringsmiljø vil gode testresultater eller karakterer anerkjennes (Ames, 1992; Patrick et al., 2011), og dermed representere ønskede utfall for elevene. Dersom en elev gang på gang opplever å ikke få anerkjennelse for sine resultater, kan det bidra til at eleven mister troen på at det ønskede utfallet er kontrollerbart - og videre oppfatter sine evner som utilstrekkelige. Stadige opplevelser av å mislykkes kan dermed føre til utvikling av lært hjelpeløshet og depresjon, noe som blant andre Walling & Martinek (1995) påpeker. I et klasserom som kjennetegnes av en prestasjonsorientert målstruktur vil ønsket utfall i tillegg være èndimensjonalt; enten presterer man godt eller ikke. I et klasserom med en mer læringsorientert tilnærming er det tilsynelatende flere ønskede utfall; man kan for eksempel vise god innsats, øke sin forståelse eller demonstrere personlig utvikling. Sannsynligheten for å relativt sett «mislykkes» vil nok derfor være høyere i et prestasjonsorientert læringsmiljø.

Til tross for at oppfattet læringsorientert målstruktur ikke har noen direkte effekt på elevenes coping, er den indirekte sammenhengen signifikant og positiv ( $\beta = .26$ ) - mediert gjennom henholdsvis lærer- og medelevstøtte. Den indirekte effekten prestasjonsorientert målstruktur har på elevenes coping, mediert gjennom de samme støtterelasjonene, er negativ og relativt svak ( $\beta = -.04$ ). Disse resultatene samsvarer med studiens forhåndshypoteser, og tyder på at læringsorientert målstruktur har positiv indirekte betydning for elevenes evne til coping. Dersom man som lærer ønsker å bidra best mulig til at elever effektivt skal håndtere å mislykkes, er det altså ikke kun tilstrekkelig med fravær av en prestasjonsorientert målstruktur i klasserommet, men også implementering av en læringsorientert målstruktur. En læringsorientert tilnærming er assosiert med etablering av positive relasjoner i klasserommet (Polychroni et al., 2012), og eksisterende litteratur peker på sosial støtte som en sentral bidragsyter til effektiv coping (Lazarus & Folkman, 1984; Thoits, 1986). Sosial støtte som fenomen er også anerkjent som en viktig preventiv faktor mot utvikling av psykiske plager i ungdomsalderen (Drugli et al., 2011; Pössel et al., 2018; Rueger et al., 2016; Rueger, et al., 2010; Wang et al., 2013). Betydningen læringsorientert målstruktur har for elevenes coping, er altså først og fremst ved å tilrettelegge for etablering av gode og sterke relasjoner i klasserommet, gjennom fokus på et læringsmiljø der samarbeid, innsats og personlig utvikling er sentrale komponenter - og der sammenligning og konkurranse mellom elevene er, ihvertfall i teorien, fraværende.

### *Kjønnsforskjeller*

Det ble også gjennomført en SEM-analyse for å undersøke om sammenhengene mellom de latente variablene var ulike basert på kjønn. Analysen viste at en prestasjonsorientert målstruktur synes å ha noe større negativ betydning for jenters coping enn for gutters coping. Jenter virker altså å i større grad ha problemer med å effektivt håndtere å mislykkes dersom hovedfokuset i klasserommet omhandler karakterer, evner og prestasjoner. Skaalvik & Federici (2015) har i sin studie funnet at jenter opplever et sterkere prestasjonspress i skolen enn gutter, og fastslår samtidig at det er en klar sammenheng mellom opplevd prestasjonspress og psykisk helse. At et klasserom som kjennetegnes av en prestasjonsorientert målstruktur har noe større negativ betydning for jenters coping enn for gutters coping, er derfor ikke overraskende. Støtterelasjonenes betydning for elevenes coping synes også å være noe ulik for jenter og gutter. Resultatene i denne studien tyder på gutter i større grad evner å effektivt håndtere å mislykkes dersom de opplever å ha gode relasjoner med sine medelever, mens jentene i større grad evner å effektivt håndtere å mislykkes dersom de opplever å ha en god relasjon til sin lærer. Dette er interessante funn tatt eksisterende forskningslitteratur i betraktning, der enkelte studier indikerer at sosiale støtterelasjoner har ulik betydning for jenters og gutters psykiske helse (Rueger et al., 2010; Wang et al., 2013) - mens andre studier ikke viser en slik forskjell (Colarossi & Eccles, 2003; De Wit et al., 2011; Rueger et al., 2016). Resultatene i denne studien gir indikasjoner på at det eksisterer kjønnsforskjeller hva gjelder sammenhengen mellom støtterelasjoner og coping, og den fungerer dermed som et bidrag til den eksisterende forskningslitteraturen på feltet. Videre studier bør imidlertid gjennomføres, gjerne i en norsk kontekst, for å ytterligere kunne belyse dette temaet.

Til tross for ovennevnte ulikheter mellom gutter og jenter, er den totale indirekte effekten av læringsorientert målstruktur på elevenes evne til coping positiv og like stor for begge kjønn. Den læringsorienterte målstrukturens betydning for henholdsvis opplevd lærer- og medelevstøtte var også lik for gutter og jenter. Som forventet hadde i tillegg oppfattet prestasjonsorientert målstruktur negativ effekt på støtterelasjonene i klasserommet, uavhengig av kjønn. Resultatene i denne studien indikerer dermed at en læringsorientert målstruktur er fordelaktig både for jenter og gutter. Skoleledere og lærere bør derfor arbeide for implementering av en slik målorientering i deres klasserom.



### *Begrensninger*

Denne studien har også noen begrensninger. Av praktiske årsaker er alle deltagende skoler lokalisert i det som tidligere var Sør-Trøndelag fylke. Dette reduserer mulighetene for generalisering til resten av landet, selv om man nok kan forvente relativt like resultater også i andre fylker. Studien er dermed gjennomført utelukkende i en norsk kontekst, noe som også begrenser muligheten for generalisering til andre land. Ethvert lands skolesystem kjennetegnes av sine egne lover, tradisjoner og organisering, og en konklusjon på tvers av landegrenser vil derfor være verken mulig eller ønskelig.

En ytterligere begrensning i studien er at lærerstøtte og medelevstøtte er målt som generelle fenomener, noe som medfører at oppfattelse av støtte fra en rekke ulike individer samles i én og samme støttevariabel. Det er ikke utenkelig at én lærer som oppleves som veldig støttende kan ha større betydning for en elev, enn den kombinerte «generelle» lærerstøtten. Ved spørsmål om opplevd lærerstøtte er det nok også sannsynlig at elever i den samme klassen vil tenke på ulike lærere (f.eks. kan elev 1 tenke på den veldig støttende norsklæreren, mens elev 2 kan tenke på den litt avvisende engelsklæreren). En tydeligere spørsmålsformulering ville nok derfor ha vært hensiktsmessig, med henvisning til én spesifikk lærer (f.eks. kontaktlærer, matematikklærer). Dette ville nok redusert eventuelle målefeil, og dermed styrket studiens reliabilitet.

Det er elevenes egne oppfattelse av klasserommets målstruktur som er målt i denne studien. Denne oppfattelsen vil være avhengig av elevenes erfaringer, både i skolen (f.eks. lærerens vurderingspraksis) og utenfor skolen (f.eks. foreldres reaksjon på resultater) (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I tillegg vil elevene ofte behandles ulikt, noe som kan føre til at elever i samme klasse oppfatter klasserommets målstruktur forskjellig (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Samtidig er det nok elevenes egne opplevelse av målstrukturen som er av størst betydning for de selv, og ikke nødvendigvis den objektivt sett «faktiske» målstrukturen i et klasserom.

Benyttet måleinstrument for læringsorientert målstruktur er hentet fra Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS). I PALS differensieres det mellom elevenes oppfattelse av deres personlige målstruktur, lærerens målstruktur og klassens målstruktur (Midgley et al., 2000). Ved måling av læringsorientert målstruktur i denne studien, er derimot elevenes oppfattelse av henholdsvis lærerens (to items) og klassens (to items) målstruktur kombinert. Til tross for at klassens målstruktur ofte vil medieres og påvirkes av lærerens handlinger, skilles det i

litteraturen normalt mellom de to formene for målstruktur. Kombinasjonen av disse kan nok være en av grunnene til lav reliabilitet (Cronbach's  $\alpha = .670$ ) for variabelen, og studien bør derfor replikeres med et forbedret måleinstrument for oppfattet læringsorientert målstruktur.

Til slutt er det verdt å nevne at data benyttet i denne studien er tverrsnittsdata.

Regresjonskoeffisientene sier kun noe om relasjonene mellom variablene når alle variabler i den strukturelle regresjonsmodellen (SEM) er kontrollert for. Dataene i seg selv sier ikke noe om kausale sammenhenger, og tolkningen av slike sammenhenger er derfor kun basert på teori. Kausalitet er forøvrig et relativt omstridt tema i samfunnsvitenskapen, men pedagogikken som fagfelt er likevel avhengig av et kausalitetsbegrep for å begrunne forskjell på tiltak som ikke virker og tiltak som virker (Kvernbekk, 2002).

## **Konklusjon**

Denne studien gir sterke indikasjoner på at skoleledere og lærere bør fokusere på en læringsorientert tilnærming i klasserommet. Resultatene viser at elevene bedre evner å effektivt håndtere å mislykkes (coping) dersom klasserommets målstruktur er læringsorientert. Denne sammenhengen er mediert gjennom støtterelasjonene i klasserommet. Resultatene viser videre at en læringsorientert tilnærming er fordelaktig for både gutter og jenter. Kvaliteten på elevenes støtterelasjoner og deres evne til å håndtere nederlag er to viktige beskyttelsesfaktorer mot utvikling av psykiske plager. Implementering av en læringsorientert målstruktur i klasserommet vil derfor være hensiktsmessig, sett fra et allmennforebyggende perspektiv.

## Referanser

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of abnormal psychology*, 87(1), 49-74. doi: 1979-00305-001
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.261
- Bakken, A. (2018). *Ungdata. Nasjonale resultater 2018* (NOVA Rapport 8/2018). Oslo: NOVA
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. doi: 1995-29052-001
- Colarossi, L. G., & Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27(1), 19-30. doi: 10.1093/swr/27.1.19
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). Critical Levels of Perceived Social Support Associated with Student Adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17(3), 213-241. doi: 10.1521/scpq.17.3.213.20883
- De Wit, D. J., Karioja, K., Rye, B. J., & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556-572. doi: 10.1002/pits.20576
- Drugli, M. B., Klökner, C., & Larsson, B. (2011). Do demographic factors, school functioning, and quality of student-teacher relationships as rated by teachers predict internalising and

- externalising problems among Norwegian schoolchildren? *Evaluation & Research in Education*, 24(4), 243-254. doi: 10.1080/09500790.2011.626033
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen: Betydning for elevenes motivasjon og læring, *Bedre skole*, 2013(1), 58-63. Hentet fra [https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_1\\_2013/BS\\_1-13\\_web\\_Federici\\_Skaalvik.pdf](https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2013/BS_1-13_web_Federici_Skaalvik.pdf)
- Folkehelseinstituttet. (2014). *Folkehelse rapporten 2014. Helsetilstanden i Norge*. (Rapport 4/2014). Oslo: Folkehelseinstituttet
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (2000). Teaching Coping to Adolescents: When and to Whom? *American Educational Research Journal*, 37(3), 727-745. doi: 10.3102/00028312037003727
- 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. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Guerrero, M. G. (2018). *Students' perceived classroom goal structures, teacher emotional support, peer support and self-esteem in upper secondary school students*. (Mastergradsavhandling). NTNU, Trondheim
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-78). Oslo: Unipub AS
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company

- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2002). Measuring Perceived Social Support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS). *Psychology in the schools*, 39(1), 1-18. doi: 10.1002/pits.10004
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231-252. doi: 10.1521/scpq.18.3.231.22576
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual review of psychology*, 57(1), 487-503. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, J. N., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of Adaptive Learning Scales*. Ann Arbor, MI: University of Michigan
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til - virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- OECD. (2009). *OECD Programme for international students assessment: Student questionnaire*. Paris: OECD
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of educational psychology*, 103(2), 367-381. doi: 10.1037/a0023311
- Polychroni, F., Hatzichristou, C., & Sideridis, G. (2012). The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. *Learning and Individual differences*, 22(2), 207-217. doi: 10.1016/j.lindif.2011.10.005
- Pössel, P., Burton, S. M., Cauley, B., Sawyer, M. G., Spence, S. H., & Sheffield, J. (2018). Association between social support from family, friends, and teachers and depressive

- symptoms in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(2), 398-412. doi: 10.1007/s10964-017-0712-6
- Roeser, R. W., Midgley, C. & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422. doi: 10.1037/0022-0663.88.3.408
- Rolland, R. G. (2012). Synthesizing the Evidence on Classroom Goal Structures in Middle and Secondary Schools: A Meta-Analysis and Narrative Review. *Review of Educational Research*, 82(4), 396-435. doi: 10.3102/0034654312464909
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Aycock, C., Pyun, Y., & Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 142(10), 1017-1067. doi: 10.1037/bul0000058
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 47-61. doi: 10.1007/s10964-008-9368-6
- Ryan, A. M., Gheen, H. M., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role and classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 528-535. doi: 10.1037/0022-0663.90.3.528
- Schroder, K. E. E., & Ollis, C. L. (2013). The Coping Competence Questionnaire: A measure of resilience to helplessness and depression. *Motiv Emot*, 37, 286-302. doi: 10.1007/s11031-012-9311-8
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen, *Bedre skole*, 2015(3), 11-15. Hentet fra [https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_3\\_2015/UTD-BS0315-WEB2\\_ny\\_versjon\\_22sept\\_skaalvik\\_federici.pdf](https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_3_2015/UTD-BS0315-WEB2_ny_versjon_22sept_skaalvik_federici.pdf)

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14. doi: 10.1016/j.ijer.2013.03.007
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen* (s. 47-69). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-898. doi: 10.1016/j.paid.2006.09.017
- Thoits, P. (1986). Social support as coping assistance. *Journal of consulting and clinical psychology*, 54(4), 416-423. doi: 1986-30534-001
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 18. mars). Relasjoner mellom elever. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>
- Walker, C. O. (2012). Student perception of classroom achievement goals as predictors of belonging and content instrumentality. *Social Psychology of Education*, 15(1), 97–107. doi: 10.1007/s11218-011-9165-z
- Walling, M. D., & Martinek, T. J. (1995). Learned Helplessness: A Case Study of a Middle School Student. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 454-466. doi: 10.1123/jtpe.14.4.454
- Wang, M-T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderation effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49(4), 690-705. doi: 10.1037/a0027916

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. doi: 10.1037/0022-0663.90.2.202

Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.236



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

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

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

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

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

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

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

# DIN OPPLEVELSE AV SKOLEN

<b>LES DETTE FØR DU STARTER!</b>	Skjemaet skal leses maskinelt. Følg derfor disse reglene: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruk svart eller blå kulepenn. Skriv tydelig, og ikke utenfor feltene. <b>Kryss av slik:</b> ☒.</li> <li>• Feilkryssing kan strykes ved å fylle hele feltet. Sett så kryss i rett felt.</li> <li>• Sett bare ett kryss på hvert spørsmål om ikke annet er oppgitt.</li> </ul>
--	--

Vennligst skriv STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER.

Fornavn: ⇒ 

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

Etternavn: ⇒ 

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

Klassebetegnelse: ⇒ 

--	--	--	--

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

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

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

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

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

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 ..... <sub>1</sub> Europa utenom Norden ... <sub>3</sub>  
 Et annet nordisk land ..... <sub>2</sub> Et land utenom Europa .... <sub>4</sub>

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

Norsk .... <sub>1</sub>     Svensk..... <sub>1</sub>     Dansk.... <sub>1</sub>     Engelsk ... <sub>1</sub>     Annet språk (hvilket? ↓) ... <sub>1</sub>

Annet språk: Vennligst bruk bare STORE BOKSTAVER!  

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

7. Din studieretning:

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

8. Ble du tatt inn på førsteønsket ditt for *skole*? ⇨ Ja .... <sub>1</sub>  
Nei... <sub>2</sub>

9. Ble du tatt inn på førsteønsket ditt for *linje*? ⇨ Ja.... <sub>1</sub>  
Nei.. <sub>2</sub>

10. Er dette første gang du går på VG1? ⇨ Ja .... <sub>1</sub>  
Nei... <sub>2</sub>

11. Har du byttet linje i løpet av høsten? ⇨ Ja.... <sub>1</sub>  
Nei.. <sub>2</sub>

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"/>
2. Matematikk .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Engelsk .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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"/>
2. Matematikk .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Engelsk .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

Nei..... <sub>1</sub>    Ja, utenom klassen..... <sub>3</sub>  
Ja, i klassen..... <sub>2</sub>    Ja, både i og utenom klassen ... <sub>4</sub>

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

	Svært usant						Svært sant					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- |   | Svært usant              |                          |                          |                          | Svært sant               |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        |
| 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"/> |
| 28. De fleste liker meg .....                                     | <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"/> |
| 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"/> |

- I hvilken grad stemmer hver av disse påstandene for deg?
- |   | Stemmer ikke<br>1        | Stemmer delvis<br>2      | Stemmer helt<br>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 hodepine, 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              |                          |                          |                          | Svært sant               |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |

- |  | Svært usant              |                          | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <input type="checkbox"/> |
| 57. Jeg har møtt 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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <input type="checkbox"/> |

68. 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	Helt 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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

Svært usant

Svært sant

- |   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 79. 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |



- |   | Svært<br>usant           |                          | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | Svært<br>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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <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"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Hvor fornøyd er du med følgende?

118. Tenk tilbake på da du valgte linje på VGS i 10. klasse. Hvor fornøyd er du med kvaliteten på informasjonen du fikk for å kunne velge? .....

Ikke i det hele tatt  
1 2 3 4 5 6  
Svært fornøyd

119. Hvor fornøyd er du med ditt valg av skole? .....

120. Hvor fornøyd er du med ditt valg av linje? .....

121. Angrer du på valget ditt? ⇒ Angrer valg av skole... <sub>1</sub> Angrer valg både av skole og linje... <sub>3</sub>  
Angrer valg av linje..... <sub>2</sub> Angrer ikke på noe av dette..... <sub>4</sub>

122. Utenom skoletiden, hvor ofte er du så fysisk aktiv at du blir svett eller andpusten?.....

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

123. Hvor mange timer i uka bruker du på å jobbe med lekser? .....

Ingen  
↓  
1 - 5  
↓  
6 - 10  
↓  
Over 10  
↓

124. Hvor mange ganger har du skulket skolen i dette skoleåret? .....

125. Hvor mange ganger har du kommet for sent på skolen uten gyldig grunn i dette skoleåret? .....

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

126. Jeg synes det er en passe blanding av teori og praksis på skolen .....

Svært usant  
1 2 3 4 5 6  
Svært sant

127. Jeg vurderer å bytte linje fordi det er alt for mye teori.....

128. Jeg bruker alt for lang tid på å jobbe med lekser .....

129. Jeg blir plaget av enkelte elever på skolen eller skoleveien .....

130. Oppgavene jeg har fått på skolen har vært passe vanskelige for meg .....

131. Lærerne mine er god til å tilpasse oppgavene til alle elevene .....

132. Jeg er ofte trøtt/uopplagt på skolen fordi jeg har brukt data eller mobiltelefon om natta ...

133. Jeg burde bruke mer tid på lekser .....

134. Lærerne mine tror jeg kan gjøre det godt i programfagene .....

135. Lærerne mine tror jeg kan gjøre det godt på skolen .....

136. Jeg er fornøyd med kroppen min .....

137. Lærerne mine spør meg når jeg rekker opp handa .....

- |  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 138. Det er viktig for meg at lærerne mine liker meg .....               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 139. Lærerne mine tror jeg kan gjøre det godt i matematikk .....         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 140. Lærerne mine gir meg oppgaver som er passe vanskelige for meg ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 141. Det er viktig for meg å trives med lærerne mine .....               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

142. Hvor mange timer sover du vanligvis pr. natt, utenom helgene? NB: Avrund til nærmeste halvtime. Bruk ett desimal. Sover du f.eks. vanligvis 7½ time, skriver du 7,5 i feltet. Sover du vanligvis 10 timer, skriver du 10,0 i feltet. Vær nøye med å plassere tallene rett før/etter kommaet! ⇨

	,
--	---

143. Når legger du deg vanligvis om kvelden, utenom helgene? NB: Vær nøye med å plassere tallene rett i feltet. Legger du deg vanligvis kl halv ti (21:30) om kvelden, skriver du 21:30 i feltet. Legger du deg ved midnatt, skriver du 24:00 i feltet. ⇨

	:	
--	---	--

- |  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 144. 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"/> |
| 145. 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"/> |
| 146. 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 ↓
147. 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 ↓
148. Hvor ofte røyker du? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Takk for at du ville svare på spørsmålene!*

## **Elevenes opplevelse av læringsmiljøet i videregående skole.**

Informasjon til elever i 1. 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 overgangen fra ungdomsskole til videregående skole
- Din opplevelse av den hjelp og støtte du får på skolen
- Din motivasjon for skolen
- Sosiale relasjoner på skolen
- Trivsel på skolen

Undersøkelsen vil bli gjennomført før jul.

Noen av dere var med på en tilsvarende undersøkelse da dere gikk i 10. klasse i vår. 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 2. klasse på VGS, derfor trenger vi navnet også på de som ikke var med sist vår. 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. Pedagogisk institutt/NTNU, tlf. 73551151, [per.frostad@svt.ntnu.no](mailto:per.frostad@svt.ntnu.no)

