

Beathe Liebech-Lien

Selvoppfatning og skoleprestasjoner

En kvantitativ studie av sammenhengen mellom opplevd selvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning blant elever med ulikt faglig nivå på studieretningen studiespesialisering (VG1).

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, august 2010

Forord

Masterskrivingen har vært en spennende og lærerik prosess, der jeg har ervervet mye ny kunnskap og ikke minst lært mye om meg selv underveis i prosessen. Selvoppfatning har vært et spennende tema å arbeide med, og det jeg har lært underveis kommer til å ha stor betydning i det videre arbeidet mitt som lærer. Det er en unik mulighet å få arbeide med et tema og en oppgave gjennom et helt semester. Jeg er glad jeg valgte å arbeide et par år som lærer før jeg ferdigstilte mastergraden min, både på grunn av at jeg da fikk mulighet til å sette pris på å konsentrere meg om et tema og oppgave, samt at erfaringene som lærer har gjort teorien virkelig og praksisnær.

En stor takk til forskergruppa ved NTNU som står bak prosjektet "Læringsmiljøets betydning for bortvalg i videregående skole" for at jeg fikk benytte deres innsamlede data i masteroppgaven. Dette har gitt meg mulighet til å arbeide med store utvalg, som jeg ellers vanskelig kunne gjennomført. Ved å bruke allerede innsamlet data har jeg fått kjennskap til en omfattende spørreundersøkelse og jeg ser frem til å følge det videre arbeidet med dette materialet.

Jeg vil også takke min veileder Per Egil Mjaavatn ved institutt for pedagogikk, NTNU, for gode veiledningstimer og konstruktive tilbakemeldinger underveis i arbeidet med oppgaven.

Til sist en spesiell takk til mannen min, Kjetil, for støtte og oppmuntring gjennom masterskrivingen.

Trondheim, august 2010

Beathe Liebech-Lien

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	OPPGAVENS STRUKTUR	2
1.2	BEGREPSAVKLARING.....	2
2	TEORETISK TILNÆRMING	4
2.1	SELVOPPFATNING.....	4
2.1.1	<i>Selvoppfatningens hierarkiske og multidimensjonale oppbygning</i>	5
2.1.2	<i>Selvverd</i>	6
2.1.3	<i>Selvurdering av kompetanse/ Akademisk selvoppfatning</i>	7
2.1.4	<i>Sosial selvoppfatning</i>	8
2.1.5	<i>Selvoppfatning i skolen</i>	9
2.2	SOSIAL SAMMENLIGNING	10
2.3	PSYKOLOGISK SENTRALITET.....	12
2.4	COVINGTONS TEORI OM SELVVERD	12
2.5	SAMMENHengen mellom skoleprestasjoner og selvoppfatning.....	14
2.6	KJØNN OG SELVOPPFATNING	17
2.7	PROBLEMSTILLING	19
3	FORSKNINGSMETODISK TILNÆRMING	21
3.1	DESIGN.....	21
3.2	FORSKNINGSPROSJEKTET ”LÆRINGSMILJØETS BETYDNING FOR BORTVALG I VIDEREGÅENDE SKOLE” 21	
3.3	UTVALG OG POPULASJON	22
3.4	ANVENDTE MÅLEINSTRUMENT	23
3.4.1	<i>Mål på selvverd</i>	24
3.4.2	<i>Akademisk selvoppfatning</i>	25
3.4.3	<i>Mål på sosial selvoppfatning</i>	26
3.4.4	<i>Faglig nivå til eleven</i>	26
3.5	MÅLINGENS KVALITET	27
3.5.1	<i>Validitet og faktoranalyse</i>	27
3.5.2	<i>Reliabilitet</i>	28
3.5.3	<i>Frafall</i>	28
3.6	ANALYSER	29
3.7	ETISKE BETRAKTNINGER	30
4	RESULTATER	31
4.1	DESKRIPTIV STATISTIKK.....	31
4.2	SLUTNINGSTATISTIKK.....	33
4.2.1	<i>Forskjeller mellom faglig svake, faglig middels og faglig sterke elevers selvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning</i>	33
4.2.2	<i>Forskjeller i opplevd selvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning hos faglig svake jenter og faglig svake gutter?</i>	35
5	DRØFTING	37
5.1	FORSKJELLER I SELVVERD, AKADEMISK SELVOPPFATNING OG SOSIAL SELVOPPFATNING HOS ELEVER MED ULIKT FAGLIG NIVÅ.....	37

5.1.1	<i>Forskjeller i selvverd mellom elever med ulikt faglig nivå</i>	37
5.1.2	<i>Forskjeller i akademisk selvoppfatning mellom elever med ulikt faglig nivå</i>	38
5.1.3	<i>Forskjeller i opplevd sosial selvoppfatning for elever med ulikt faglig nivå</i>	40
5.2	KJØNNSFORSKJELLER I SELVVERD, AKADEMISK SELVOPPFATNING OG SOSIAL SELVOPPFATNING BLANT ELEVER SOM ER FAGLIG SVAKE.....	40
6	OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER	43
7	LITTERATURLISTE	45
	VEDLEGG 1. MÅLEINSTRUMENT FOR SELVOPPFATNING	55
	VEDLEGG 2. FAKTORANALYSE	56

Tabelloversikt

Tabell 1:	Utvalgsoversikt	31
Tabell 2:	Deskriptiv statistikk for elevene i gruppene; faglig svake, faglig middels og faglig sterk for variablene selvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning	32
Tabell 3:	Deskriptiv statistikk for faglig svake jenter og faglig svake gutter for variablene selvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning	33
Tabell 4:	Gjennomsnittlig sumskårer	34
Tabell 5:	Kjønnsfordelt gjennomsnitt sumskårer	35

Figuroversikt

Figur 1.	Covingtons modell over evner, innsats og prestasjoners påvirkning på selvverd.	13
----------	---	----

1 Innledning

Vi lever i et kompetansesamfunn hvor utdanning er sterkt vektlagt. Elever sosialiseres inn i samfunnet hvor utdanning blir sett på som forutsetningen for å lykkes videre inn i arbeidslivet og en rekke andre sosiale sammenhenger (NOU:2003:16). Skolen blir sett på som et av de viktigste oppvekstmiljøene for barn og unge, der elevene tilbringer store deler av dagen på skolen eller med skolerelaterte oppgaver. I skolen er kunnskapstilegnelse og faglig innhold sentralt og elevenes prestasjoner ses på som et av de viktigste virkemidlene for videre å sikre seg den utdanningen og jobben en ønsker (Skaalvik, 2003; Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Når prestasjoner har så stor verdi i samfunnet kan dette virke som et press på elevene for å få gode skoleprestasjoner og dette kan få innvirkning på elevenes selvoppfatning (Burns, 1982; Skaalvik og Skaalvik, 2005). Oppfatningen elevene har av seg selv er basert på alle tidligere erfaringer og hvordan eleven har forstått og fortolket erfaringene (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Ikke alle erfaringer har like stor betydning for selvoppfatningen, hva eleven verdsetter og opplever som viktig for seg, spiller en sentral rolle for hvordan selvoppfatningen påvirkes (Rosenberg, 1968). Hva miljøet verdsetter som viktig har også stor innvirkning på hva eleven opplever som viktig (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Forskning viser at skoleprestasjoner trolig tillegges større betydning for elevene jo lengre de er i utdanningsløpet (Sørli, 1998) og det er spesielt de teoretiske fagene som elevene tilegger mest verdi (Skaalvik, 1989). Med samfunnets verdsetting av utdanning vil trolig akademiske prestasjoner verdsettes av elevene og få betydning for selvoppfatningen.

Utdanningspolitikk verden over vektlegger at elever skal ha en positiv selvoppfatning. Et sentralt mål ved opplæringen er å bevare og utvikle selvoppfatningen hos elevene (Marsh og Köller, 2003). Positiv selvoppfatning kan sees på som en beskyttende faktor for elevene som bidrar til en positiv utvikling, læring og sosial fungering, mens en negativ selvoppfatning blant annet er forbundet med mistrivsel, ensomhet og psykososiale problemer. Negativ selvoppfatning kan også ha en negativ innvirkning på elevens læring (Sørli, 1998).

Det er betydelig forskning som går på sammenhengen mellom elevers prestasjoner på skolen og de ulike sidene av selvoppfatningen. Skaalvik og Skaalvik (1988) nevner at det i mange undersøkelser ikke er tatt hensyn til forskjeller i miljø.

Målet med min masterstudie er å undersøke forskjeller i selvoppfatning hos elever med ulike faglige prestasjoner i videregående skole, på studieretningen studiespesialisering.

Studiespesialisering er en teoretisk retning som har som mål å forberede elevene på videre studier. I studien vil elevenes opplevde selvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning bli vektlagt.

1.1 Oppgavens struktur

Masteroppgaven består av 6 kapitler. I kapittel 1, innledningen, redegjøres det kort for valg av oppgave og begrepsavklaringer. I kapittel 2 vil jeg redegjøre for teoretisk tilnærming og tidligere relevante forskningsresultater. Denne delen avsluttes med problemstillingen for masterstudien. Kapittel 3 inneholder metoddelen som beskriver studiens metodiske valg som design, utvalg og populasjon, måleinstrument, målingens kvalitet, analyser og etiske betraktninger. Kapittel 4 er resultatdelen av oppgaven hvor analysene av data blir presentert. Kapittel 5 er drøftingsdelen hvor undersøkelsens resultater blir sett i lys av teoretisk tilnærming og tidligere forskning. Kapittel 0 gir en kort oppsummering av oppgaven samt tanker rundt videre forskning.

1.2 Begrepsavklaring

I masteroppgaven vil jeg gå nærmere inn på selvoppfatning hos elever. Det er spesielt selvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning jeg vil se nærmere på.

Selvverd kan sees på som en persons generelle verdsetting av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Selvakseptering og selvaktelse er begreper som er nært beslektet med selvverd og vil i denne oppgaven bli brukt likt som selvverd og gå inn under betegnelsen selvverd. I engelskspråklig teori blir self-esteem (Rosenberg, 1977:1979), self-worth (Covington, 1984; 1992) brukt som betegnelse på selvverd.

I oppgaven vil begrepene selvvurdering av kompetanse og akademisk selvoppfatning bli brukt som tilnærmet like begrep. Selvvurdering av kompetanse ser på den generelle opplevelsen eleven har av å mestre og å føle seg kompetent (Tafarodi og Swann, 1995). Den akademiske

selvoppfatningen viser til elevens oppfatning av seg selv i skolekonteksten og er den opplevelsen og følelsen eleven har av å gjøre det godt på skolen (Skaalvik, 2003).

I metode, resultat og drøftingsdelen vil betegnelsene faglig svake, faglig middels og faglig sterke elever bli brukt. Disse grupperingene er gjort på bakgrunn av elevenes selvoppgitte karakter på siste prøve i norsk og matematikk. Karakteren i norsk og matematikk er summert og elevene er delt inn i tre like grupper etter oppnådd sumskåre.

2 Teoretisk tilnærming

2.1 Selvoppfatning

Skaalvik og Skaalvik (2005) ser på selvoppfatning som; ”... enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har av seg selv” (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s.75). Selvoppfatning blir en fellesbetegnelse på de mange ulike følelser og oppfatninger en person har av seg selv og er et resultat av tidligere erfaringer en person har hatt og hvordan en forstår og tolker disse erfaringene. En kan si at en kan ha en oppfatning av seg selv i alle de ulike områdene hvor en har gjort en erfaring (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Mennesket ønsker å ha en positiv selvoppfatning og vil ha som mål å forbedre selvoppfatningen. Forbedring av selvoppfatningen har en verdi i seg selv, samtidig som en forbedring vil kunne føre med seg andre positive resultater sett i sammenheng med de forskjellige situasjonene en er i (Marsh, Craven og McInerney, 2003).

En positiv selvoppfatning gjør at en fokuserer mindre på sin egen utilstrekkelighet, får mindre prestasjonsangst, større trivsel og muliggjøre kompetanseutvikling. Positiv selvoppfatning kan sees på som en beskyttende faktor for mennesket som bidrar til en positiv utvikling, muliggjør læring og sosial fungering (Sørli, 1998). Mennesker som tenker positivt om seg selv er sagt å være mer sunne, lykkeligere og mer produktive. Derfor vil en forbedring av selvoppfatningen muliggjøre potensialet som ligger i mennesket (Craven, Marsh og Burnett, 2003).

Teorier rundt selvoppfatning er i stadig endring og utvikling og det er vanskelig å finne en enhetlig og klar definisjon av hva selvoppfatning er og innebærer. Likeså har mange av teoriene rundt selvoppfatning noen felles tanker, slik som at selvoppfatningen spiller en sentral rolle i personligheten til mennesket og påvirker hvordan vi handler i ulike situasjoner (Bean og Lipka, 1986). Selvoppfatningen blir også ofte sett på som flerdimensjonal og hierarkisk oppbygd, men kan også være endimensjonal (Bean og Lipka, 1986; Skaalvik og Skaalvik, 2005; Sørli, 1998). Menneskets søken etter en stabil og konsistent selvoppfatning samtidig som en ønsker å forbedre selvoppfatningen trekkes frem i teorier rundt selvoppfatning. Sosiale kontekster og tilbakemeldinger av signifikante andre, er også sentralt i forhold til selvoppfatningen (Bean og Lipka, 1986).

En kan dele inn en persons selvoppfatning i ulike perspektiv; reel selvoppfatning, persipert selvoppfatning og ideell selvoppfatning. Reel selvoppfatning er personens egen oppfatning og

opplevelse av seg selv uavhengig av hvordan andre oppfatter personen. Persipert selvoppfatning omfatter hvordan en opplever at andre vurderer og oppfatter seg. Den persiperte selvoppfatningen påvirker utviklingen av reell selvoppfatning. Ideell selvoppfatning er hvordan en ønsker å være. Hvis avstanden mellom reell og ideell selvoppfatning blir for stor kan dette virke negativt på selvoppfatningen (Imsen, 1998; Skaalvik og Skaalvik, 2005). Avstanden mellom reell og ideell selvoppfatning øker med elevenes alder (Harter, 1996).

Vår selvoppfatning kan være generell og mer spesifisert og avgrenset. Individuer kan ha en selvoppfatning av seg selv på flere ulike områder. En elev kan ha en generell oppfatning av seg selv, han kan også ha en mer spesifisert oppfattelse av seg selv skolemessig/akademisk og under dette igjen kan han ha en mer avgrenset oppfatning av seg selv i de ulike fag og emner han har (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Innenfor selvoppfatning er det utviklet seg to forskningstradisjoner; forventningstradisjonen og selvvurderingstradisjonen. Disse to tradisjonene er viktig i skoleforskning da de er spesielt opptatt av selvoppfatningens tilknytning til prestasjoner. Forventningstradisjonen ser på elevers forventninger om mestring og har sin hovedvekt på det kognitive området. Selvvurderingstradisjonen ser på de generelle selvvurderinger elever har av seg selv og emosjonelle forhold som er knyttet til denne selvvurderingen. Selvvurdering kan sees på som selvoppfatning på et spesifikt område. Selvvurderingstradisjonens forskning har vært opptatt av den generelle selvvurderingen, selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

2.1.1 Selvoppfatningens hierarkiske og multidimensjonale oppbygning

En rekke studier betrakter selvoppfatning som hierarkisk og multidimensjonal oppbygd. Shavelson, Hubner og Stanton (1976) utarbeidet en teoretisk modell av selvoppfatning som har fått stor innvirkning på senere forskning og forståelse av begrepet selvoppfatning (Craven, Marsh og Burnett, 2003; Hattie, 1992; Marsh og O`Mara, 2008).

Shavelsons, Hubner og Stantons (1976) teoretiske modell legger til grunn at mennesket vurderer seg selv på flere forskjellige områder og vurderingene på disse områdene påvirker den generelle selvvurderingen; selvverdet. Modellen gir en oversikt over selvvurdering

generelt og områdespesifikk selvvurdering. Selvverdet er den mest stabile selvvurderingen og er ikke så utsatt for påvirkning som underkategoriene (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Menneskets generelle selvvurdering, selvverd, finner vi øverst på modellen. Selvverdet er basert på selvvurdering på fire hovedområder; akademisk, sosial, emosjonell og fysisk. Modellen blir her delt i to mellom akademisk selvvurdering og ikke akademisk selvpoppfatning. De fire hovedområdene er igjen basert på selvvurderinger som er mer spesifisert. Hovedområdet akademisk selvpoppfatning kan for eksempel være basert på blant annet selvvurdering i matematikk. Selvvurdering i matematikk kan igjen være basert på selvvurdering innenfor bestemte emner i faget (Harter, 1996; Hattie, 1992; Skaalvik og Skaalvik, 2005).

2.1.2 Selvverd

Selvverd er en sentral del av selvpoppfatningen og kan sees på som en persons generelle verdsetting av seg selv. De positive eller negative følelsene og holdningene personen har av seg selv (Rosenberg, 1979; Skaalvik og Skaalvik 1988; Skaalvik, 2000; Skaalvik og Skaalvik, 2005). I vid betydning er selvverd likt begrepene selvfølelse, selvrespekt og selvakseptering (Covington og Beary, 1976). I selvverd ligger det å respektere og akseptere seg selv som den personen man er og gi seg selv verdi uavhengig av direkte ytre hendelser (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Selvverdet blir påvirket av selvvurderingen på flere spesifikke områder og selvvurderingene kan være mer eller mindre uavhengig av hverandre (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det generelle selvverdet blir ikke i like stor grad påvirket av alle oppfatningene en har av seg selv. Det er de oppfatningene vi opplever som viktige for oss som betyr mest for selvverdet (Rosenberg, 1979).

Selvverd er viktig for mental helse og livskvalitet, og kan ses på som et mål på om personen har det godt med seg selv (Skaalvik, 2000). Kaplan (1980) viser til at lavt selvverd er en subjektiv ubehagelig tilstand og lavt selvverd er negativt for personers mentale helse. Han viser også til undersøkelser som har funnet sammenheng mellom lavt selvverd, emosjonelle vansker, depresjon og psykiske lidelser hos ungdom og voksne. I Skaalviks (1989) undersøkelse "Verdier, selvpoppfatning og mental helse" blant elever på videregående skole

finnes lignende sammenhenger. Her ser en sammenheng mellom selvverd og mental helse, syn på fremtiden, følelsen av å ha kontroll over livet sitt og følelsen av å bli misforstått/ anerkjent. Jo lavere selvverd elevene hadde jo dårligere var den mentale helsen deres. Elevene var også bekymret for fremtiden, følte at de ikke kunne kontrollere sitt eget liv og at de hadde egenskaper som andre ikke anerkjente. Skaalvik ser på disse funnene som at lavt selvverd her blir en betydelig psykisk belastning for elevene (Skaalvik, 1989).

Selvverd påvirker også hvordan elever opplever skolesituasjonen, der lavt selvverd kan føre til at elever blir utrygge i skolekonteksten (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Elever med lavt selvverd kan ha en tendens til å unngå oppgaver der de tror de ikke lykkes for å beskytte selvverdet. Elever som har høyt selvverd har større tro på at de kommer til lykkes og vil derfor ikke være redd for å mislykkes i samme grad (Hattie, 1992).

2.1.3 Selvvurdering av kompetanse/ Akademisk selvoppfatning

Selvoppfatning omfatter alle sider av elevenes selvoppfatning mens selvvurdering er en områdespesifikk del av selvoppfatningen. Selvvurdering av kompetanse ser på den generelle opplevelsen eleven har av å mestre og å føle seg kompetent. Tafarodi og Swann (1995) definerer selvvurdering av kompetanse som "... the overall sense of oneself as capable, effective and in control. High self competence has an intrinsically positive affective and valuative character." (Tafarodi og Swann, 1995, s. 325).

Selvvurdering av kompetanse blir påvirket av hvordan en opplever å håndtere hverdagen sin. Hvilke mål en setter seg og om disse blir realisert spiller en stor rolle. Selvvurdering av kompetanse blir påvirket av hva vi ønsker å oppnå og av hvilke resultater som oppnås. Hvis det er samsvar mellom det vi ønsker å oppnå og resultatet vil selvvurdering av kompetanse øke. Dette forutsetter at en ser på samsvar mellom aspirasjon og resultat som noe som skyldes egne handlinger (Tafarodi og Swann, 1995).

Akademisk selvoppfatning er et ofte brukt begrep som ser på elevens selvvurdering av kompetanse i skolekonteksten. Den akademiske selvoppfatningen kan omhandle elevens generelle oppfatning og følelse av å gjøre det godt på skolen. I den akademiske selvoppfatningen ligger også forventningene eleven har til å lære i et bestemt fag eller i skolen generelt (Skaalvik, 2003; Skaalvik og Skaalvik, 2005). Den akademiske selvoppfatningen blir

ofte sett i sammenheng med hvordan en presterer i skolen i forhold til medelever og er i stor grad basert på tilbakemeldinger eleven får på skolearbeidet sitt gjennom prøver, karakterer, lærere, foreldre og medelever (Burns, 1982).

I en hierarkisk forståelse av selvoppfatning vil akademisk selvoppfatning være en del av den generelle selvoppfatningen. Akademisk selvoppfatning kan igjen være generell eller spesifikk (Marsh, 1990). Den generelle akademiske selvoppfatningen går mer på opplevelsen av å gjøre det godt på skolen, mens en spesifikk akademisk selvoppfatning kan gå på opplevelsen av å mestre et bestemt fag eller et bestemt emne innenfor et fag (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Tilbakemeldingen eleven får på sine prestasjoner og seg selv i skolekonteksten former selvoppfatningen. Burns (1982) viser til at den akademiske selvoppfatningen til eleven vil være klart definert mot slutten av grunnskolen.

Elever med lav akademisk selvoppfatning kan oppleve prestasjonssituasjoner som truende fordi de forventer å mislykkes (Skaalvik, 1998). Lav akademisk selvoppfatning kan også få konsekvenser for den videre motivasjonen for læring. Ireson og Hallam (2009) fant i sin studie av sammenhengen mellom prestasjoner og gruppering av elever etter evne, at elever med lav akademisk selvoppfatning spesifisert på fag påvirket elevenes ønske om å fortsette videre studier i faget.

2.1.4 Sosial selvoppfatning

Sosial selvoppfatning er et teoretisk begrep som har mange ulike definisjoner. Sosial selvoppfatning kan blant annet sees på som menneskets oppfatning av deres sosiale ferdigheter og sosial kompetanse (Berndt og Burgdy, 1996). Sosial kompetanse går på menneskets evne til å være i samspill med andre mennesker i forskjellige situasjoner. Mennesker med god sosial kompetanse vil trolig være mer fornøyde og er mer kompetente til å takle livets utfordringer, tanker og følelser enn de med lav sosial kompetanse (Sørli, 1998). En annen måte å se sosial selvoppfatning på er opplevelsen mennesket har av å være beundret og likt av andre; følelsen av å være sosialt akseptert (Berndt og Burgdy, 1996).

Sosial selvoppfatning kan også være påvirket av hvordan en tror andre oppfatter seg. Andres vurderinger av seg selv har stor betydning for elever og den sosiale selvoppfatningen vil påvirke bildet en har av seg selv (Skaalvik, 1989).

Marsh ser på jevnalderrelasjonen som en av de viktigste delene av den sosiale selvoppfatningen (Berndt og Burgdy, 1996). Harter (1982) vektlegger også jevnalderrelasjonen og ser på sosial selvoppfatning som det å ha gode venner og være en person som det er lett å like. Det å føle seg som en viktig del av klassen vil også være en del av den sosiale selvoppfatningen.

Mennesker som med letthet omgås medmennesker, er komfortabel med å snakke med fremmede og er trygg på sin sosiale kompetanse blir betraktet som mennesker med positiv sosial selvoppfatning. Venner og jevnalderaksept spiller en viktig rolle i den sosiale selvoppfatningen, spesielt for eldre elever (Berndt og Burgdy, 1996).

2.1.5 Selvoppfatning i skolen

Elever tilbringer store deler av dagen på skolen og med skolerelaterte oppgaver. I skolen er kunnskapstilegnelse og faglig innhold viktig, men skolen er også mye mer. I skolen lærer barn hvordan de blir oppfattet av andre gjennom sosial samhandling med jevnaldrende, og de lærer også hva de er i stand til å mestre. Skolen er et av de viktigste oppvekstmiljøene og har betydning for elevens personlige utvikling og selvoppfatning (Skaalvik, 2003).

Hvordan elever verdsetter seg selv i skolealder har stor betydning for selvverdet i voksen alder. Skolens innvirkning på elevenes selvoppfatning får derfor langvarige konsekvenser (Skaalvik og Haugaløkken, 1986). Skaalvik og Skaalvik (2005) poengterer at det er et etisk anliggende at skolen tilrettelegger slik at elevene bevarer og utvikler et mest mulig positivt selvverd.

Skolen har noen karakteristiske trekk som er viktige i utviklingen av selvoppfatningen og selvverdet til elevene. Det som setter skolen i en særstilling er at den er mer eller mindre obligatorisk for barn og ungdom i alderen 6-19 år. Dette er ikke et miljø en kan velge seg bort fra og elevene må ta del i skolens kultur og tradisjon (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Et av skolens karaktertrekk er at den naturlig blir et sted for sosial sammenligning. I skolen går elever i skoleklasser/grupper som i hovedsak er organisert etter lik aldersgruppering og det er denne klassen/gruppen som blir elevens viktigste referanseramme for selv vurdering på ulike områder. Elever sammenligner seg med hverandre på mange ulike områder, faglig aktivitet har stor betydning i skolen og vil derfor spesielt være aktuell for sosial

sammenligning. Den sammenligningen elevene gjør faglig og sosialt med andre vil påvirke elevens selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Et annet viktig trekk ved skolen er at den har stor verdi i samfunnet og utdanning blir sett på som en måte å sikre fremtiden, til å få en god jobb og til å oppnå status. Barn sosialiseres inn i en kultur der skolen blir sett på som viktig og verdifull, der skoleprestasjoner blir sett på som en av de viktigste måtene å sikre seg den videre utdanningen og jobben en ønsker.

Skoleprestasjoner ilegges mer verdi for elevene ved økende alder (Skaalvik, 1989; Skaalvik og Skaalvik, 2005). Skaalvik og Skaalvik (2005) kaller dette et kulturpress for å få gode skoleprestasjoner. Kulturpresset føles også av foreldre noe som kan føre til et foreldrepres i retning gode prestasjoner. Det er spesielt skoleprestasjoner i teorifagene som vektlegges som viktige av foreldre og samfunnet og resultatene elevene oppnår i disse fagene har betydning for elevers selvoppfatning og selvverd (Imsen, 1998; Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Undersøkelser gjort på grunnskole og videregående viser at de teoretiske fagene, norsk og matematikk, anses av elevene som de mest betydningsfulle (Skaalvik og Haugaløkken, 1986; Skaalvik, 1989).

2.2 Sosial sammenligning

Sosial sammenligning spiller en vesentlig rolle i utviklingen av selvoppfatningen. Mennesker vurderer seg selv gjennom å sammenligne seg med andre enkeltpersoner, grupper eller sosiale kategorier. Det er gjennom sosial sammenligning at mennesker lærer om seg selv ved å sammenligne seg med andre. Mennesket vurderer seg også ut fra tidligere erfaringer. Det finnes også flere andre standarder en kan sammenligne seg med slik som et ønsket ideal eller moralsk ideal (Rosenberg, 1979).

Sosial sammenligningsteori vektlegger hvordan personen direkte sammenligner seg selv med andre. En ser på hvordan mennesker oppfatter seg selv, sine prestasjoner/evner og lignende i forhold til andre man sammenligner seg med (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Skaalvik og Skaalvik (2005) referer til Festinger for å belyse sosial sammenligning. Festinger (1954) hevder mennesker har en indre driv for å vurdere sine meninger og evner og vil søke å sammenligne seg med andre hvis en ikke har objektive mål å vurdere seg selv mot. Det er

også naturlig for mennesket å sammenligne seg med andre som er lik seg selv i forhold til alder, kjønn, erfaringer og atferd (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Ungdoms selvoppfatning utvikles og endres ofte gjennom sosial sammenligning. Forventninger og samhandlingen med jevnaldrende spiller en stor rolle. Jevnaldrende vil i ungdomstiden ofte ta over rollen som den ”signifikante andre”. Hos yngre elever spiller gjerne foreldre rollen som signifikante andre. Det er spesielt i skolen jevnaldergruppen får en spesiell status og klassen vil være den naturlige arenaen for sosial sammenligning (Beane og Lipka, 1986).

Marsh (1987) ser blant annet på sosial sammenligningsteori og sammenligningsgruppens betydning for hvordan en vurderer seg selv. Han illustrerer dette gjennom ”Big-fish-little-pond” effekt. Skoleklasser kan ha ulikt prestasjonsnivå, der noen klasser kan ha høye prestasjoner og andre igjen lave. Når elever som har like prestasjoner har ulik akademisk selvoppfatning i ulike klasser kan en få ”Big-Fish-little-pond” effekten. En elev kan få lavere akademisk selvoppfatning i en klasse der andre presterer bedre enn seg og høyere akademisk selvoppfatning i en klasse der elevene presterer lavere enn seg. Her får referansegruppen gjennom sosial sammenligning innvirkning på selvoppfatningen til eleven. For elevens selvoppfatning vil det være bedre å være stor fisk i en liten dam, flink elev i en svak klasse, enn liten fisk i en stor dam, svak elev i en flink klasse (Marsh, 1987).

Som sett gjennom sosial sammenligningsteori vil en elev sin oppfatning av hvordan han presterer på skolen være påvirket av hvordan elevene i klassen presterer. Hvordan eleven presterer, virker inn på hvilken selvoppfatningen eleven har og skoleprestasjoner vil påvirke hvordan en vurderer seg selv akademisk og selverdet. Hvordan en presterer i forhold til klassen forventes å gi større utslag til hvordan en vurderer seg selv, heller enn å vurdere seg selv ved hjelp av en objektiv norm (Skaalvik, 1989).

Sosial sammenligning vil ofte virke uheldig på selvoppfatningen til de svake elevene. Hvis elever som skårer lavt sammenligner seg med elever som skårer høyt, slik som vil skje i en vanlig klasse vil de kunne føle seg intellektuelt mindreverdige, miste motivasjonen til skolearbeid, ha negative følelser for seg selv og se ned på seg selv (Levine, 1983). Elever som skårer lavt på skolen har en tendens til å ha lavere selvoppfatning (Bean & Lipka 1986).

2.3 Psykologisk sentralitet.

Selvvurdering på ulike felt danner grunnlaget for selvverdet til mennesker. Det er ikke alle selvvurderinger og alle felt som betyr like mye for selvverdet, dette er individuelt for hver enkelt person og hva en verdsetter (Rosenberg, 1968). Rosenberg (1968) bruker betegnelsen psykologisk sentralitet om hva mennesker verdsetter og opplever som viktig og dets innvirkning på selvverdet.

Hva som oppleves som psykologisk sentralt for en person er ofte det samme som miljøet rundt verdsetter. Kontekstuelle forhold får stor betydning for hva en ser på psykologisk sentralt og vil igjen påvirke hvor stor betydning selvvurdering innenfor et bestemt område spiller inn på selvoppfatningen (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Rosenberg (1968) hevder at selvverdet til mennesker er basert på om en opplever å mestre de kvaliteter som en verdsetter. De arenaer vi lykkes i vil også ifølge Rosenberg vurderes høyt og de arenaer vi ikke mestrer vil vi devaluere. En vil også heller velge å holde på med aktiviteter en lykkes i enn aktiviteter en ikke mestrer, såfremt det ikke er påtvunget. Dette er en psykologisk selektiv strategi for å beskytte selvverdet. Miljøet har stor betydning for hva vi opplever som psykologisk sentralt, det vil være vanskelig å devaluere noe som miljøet verdsetter høyt (Rosenberg, 1968; Skaalvik og Skaalvik, 2005).

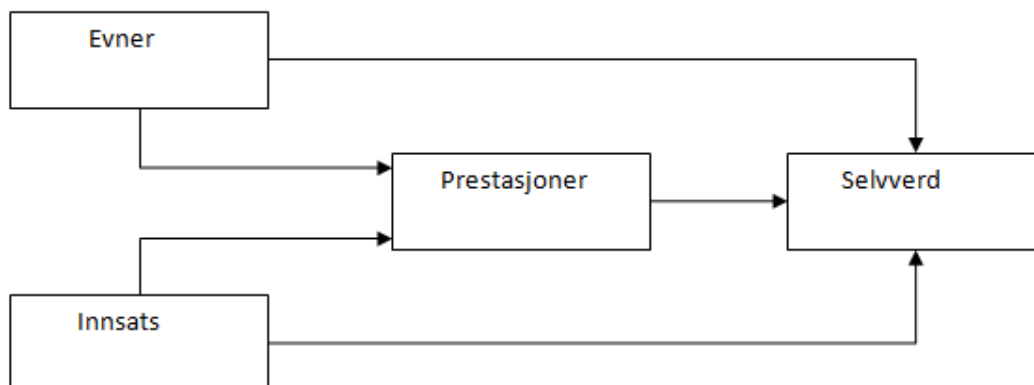
Skaalvik og Skaalvik (2005) viser til prinsippet om psykologisk sentralitet og poengterer at dette også gjelder for områdespesifikk selvvurdering, akademisk selvvurdering og skolefag blir dratt fram som eksempel. Ikke alle fag er like psykologisk sentrale for elevene, dette er individuelt, undersøkelser viser at teorifagene norsk og matematikk blir sett på som de viktigste fagene av de fleste elevene (Skaalvik og Haugaløkken, 1986; Skaalvik, 1989).

2.4 Covingtons teori om selvverd

I samfunnet blir ofte menneskers verdi sett i sammenheng med hva de har prestert og oppnådd, der evner blir sett på som en av de viktigste årsakene til suksess og mangel på evner som viktigste årsak til å mislykkes. Dette gjør at elever ofte setter likhetstegn mellom evner og prestasjoner og deres selvverd. Covington har utarbeidet en selvverdsteori der han ser på hva som kan true elevens selvverd og hvordan denne trusselen påvirker motivasjonen til

skolearbeid. Selvverdsteorien går ut fra at elever/mennesker har behov for å verdsette seg selv positivt og i skolen vil selvdverdet i stor grad være avhengig av elevens evne til å prestere. Selvverdsteorien antar også at elever ønsker å beskytte selvdverdet sitt hvis det blir truet (Covington, 1984; Covington, 1992; Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Covington har utarbeidet en modell på bakgrunn av selvverdsteorien som illustrerer sammenhengen mellom evner, innsats, prestasjoner og selvdverdet. Evner og innsats påvirker selvdverdet både direkte og indirekte, mens prestasjoner påvirker direkte. Den direkte sammenhengen mellom prestasjoner og selvdverdet viser hvor viktig det er at elever lykkes i aktiviteter som de vurderer som verdifulle. Uten å lykkes i verdifulle aktiviteter mister de muligheten til positiv påvirkning og opprettholdelse av selvdverdet (Covington, 1984).



Figur 1. Covingtons modell over evner, innsats og prestasjoners påvirkning på selvdverdet (Covington, 1984; Covington, 1992).

Evner påvirker selvdverdet direkte på grunn av at gode evner kan ha en verdi selv om en ikke presterer så godt som en ønsker. Evner påvirker også indirekte gjennom prestasjoner, siden evner er en forutsetning for å prestere godt. Det er på bakgrunn av sine prestasjoner elevene oppfatter å ha gode evner, derfor blir også prestasjonene viktig for en egen opplevelse av sine evner (Covington, 1984; Covington, 1992).

Innsats påvirker også selvdverdet direkte samt indirekte gjennom prestasjoner. Den direkte sammenhengen mellom innsats og selvdverdet kommer av at innsats ofte blir vurdert positivt uavhengig av hvordan en presterer og at dette vil gi en direkte påvirkning av selvdverdet. Covington (1984) poengterer at det er spesielt yngre barn som ser på innsats som

hovedårsaken til gode prestasjoner. Den indirekte virkningen på selvverdet gjennom innsatsens påvirkning på prestasjonene kommer av at innsats øker sannsynligheten til å få til oppgaven. Hvis en vurderer seg selv ut fra en objektiv norm vil en økning i innsats gi bedre prestasjoner for eleven (Covington, 1984; Covington, 1992).

Som sett i modellen er både evner og innsats viktig for prestasjoner som igjen er viktig for selvverdet. Innsats har en viktig betydning for yngre elever, men vil etter hvert som elevene blir eldre miste noe av sin verdi. Evner vil da bli oppfattet som den viktigste faktoren for suksess. Eleven sin oppfatning av sine evner vil da få stor betydning for selvverdet og motivasjon for skolearbeidet (Covington, 1984; Covington, 1992).

Når elever føler at selvverdet blir truet forsøker de å beskytte selvverdet sitt. I selvverdsteorien ser en på mulige strategier elevene benytter for å beskytte selvverdet. Det er elevenes forventninger om å lykkes som spiller en viktig rolle i selvverdsteorien og hvis en elev har lave forventninger om suksess vil han forsøke å beskytte selvverdet sitt, en strategi og motivert atferd kan da være å gi lite innsats (Covington, 1984; Covington, 1992).

Når elever beskytter selvverdet sitt gjennom å yte lite, vil dette på sikt gå ut over læringen til elevene. Elevene kommer inn i en ond sirkel og prestasjonene vil bli lavere, noe som igjen virker negativt på selvverdet. Strategien til eleven for å beskytte selvverdet vil på lengre sikt virke mot sin hensikt og resultatet blir lavere selvverd. Miljøet rundt eleven kan også reagere negativt på lite innsats og en kan lett få negative tilbakemeldinger på handlingen sin. Elever som yter liten innsats vil derfor ofte ha unnskyldninger for innsatsen sin, som flytter fokuset bort fra eleven og over til ytre årsaker som eleven ikke råder over (Covington, 1984; Covington, 1992).

2.5 Sammenhengen mellom skoleprestasjoner og selvoppfatning

Skolen er en av de viktigste oppvekstmiljø til elevene og har som vist stor betydning for elevenes personlige utvikling og selvoppfatning. I skolen er kunnskapstilegnelse og faglig innhold sentralt (Skaalvik, 2003). Elever sosialiseres inn i en kultur der skoleprestasjoner tillegges stor betydning for og videre sikre fremtiden (Skaalvik, 1989) og elevenes akademiske prestasjoner på skolen får innvirkning på elevenes selvoppfatning (Burns, 1982).

Skoleprestasjoners innvirkning på selvverd viser ofte en moderat korrelasjon ($r=.20$ til $r=.30$) (Skaalvik og Lauvdal, 1984). Korrelasjonen mellom skoleprestasjoner og selvverd er mer moderate enn korrelasjonen mellom akademisk selvoppfatning og skoleprestasjoner. Den akademiske selvoppfatningen kan virke som bindeleddet mellom skoleprestasjoner og selvverd (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Undersøkelser viser også at elever som presterer lavt på skolen har signifikant lavere selvverd enn elever som klarer seg godt på skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Valås (1999) fant i sin studie "Students With Learning Disabilities and Low-Achieving Students: Peer Acceptance, Loneliness, Self-Esteem, and Depression" av elever i 4, 7 og 9 trinn at elever med lærevansker skårer lavere på selvverd enn elever uten lærevansker. Lavt presterende elever har også en lavere skåre på selvverd enn gjennomsnittlig og høyt presterende elever. Mellom elevene med lærevansker og de som presterer lavt var det ingen signifikant forskjell i selvverdet. Jentene skåret lavere enn guttene på selvverd.

Skaalvik og Lauvdal (1984) viser til at undersøkelser av skoleprestasjoner og selvverd ofte viser en moderat korrelasjon ($r=.20$ til $r=.30$). Den lave sammenhengen mener de maskerer korrelasjon når en undersøker sammenhengen mellom skoleprestasjoner og selvverd i lys av kontekst. I 1984 gjennomførte de en undersøkelse av 3., 6. og 8. klassinger i Finnmark og Trondheim og fant relativt sterk sammenheng mellom skoleprestasjoner og selvverd på 6. og 8. trinn i Trondheim, men ingen signifikante forskjeller i Finnmark. Der de som presterte lavt blant elevene i Trondheim hadde lavere selvverd enn de som presterte høyt. Skaalvik og Lauvdal (1984) forklarer forskjellen mellom Finnmark og Trondheim i at det er et høyere kulturpress mot gode skoleprestasjoner i Trondheim og skoleprestasjoner tillegges større betydning for selvverdet. Svake skoleprestasjoner vil være en trussel mot selvverdet fordi kulturpresset gjør skoleprestasjoner psykologisk sentrale for eleven (Skaalvik og Lauvdal, 1984).

Forskning viser en klar sammenheng mellom elevens akademiske selvoppfatning og skoleprestasjoner. I undersøkelser vises denne sammenhengen ofte ved at skoleprestasjoner og akademisk selvoppfatning korrelerer mellom $r=.40$ og $r=.60$ (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Craven, Marsh og Burnett (2003) viser til flere undersøkelser for å se på kausalitetsforholdet mellom skoleprestasjoner og akademisk selvoppfatning. Der enkelte undersøkelser har funn som indikerer at skoleprestasjoner påvirker den akademiske selvoppfatningen, har andre undersøkelser funn som indikerer at den akademiske selvoppfatningen påvirker

skoleprestasjonene. Trolig er det et gjensidig påvirkningsforhold mellom variablene der forandringer i akademisk selvoppfatning virker inn på prestasjoner og motsatt, men dette må sees på med modifikasjoner. Det kan også se ut som om det gjensidige påvirkningsforholdet er sterkest hos eldre elever (Craven, Marsh og Burnett, 2003; Hattie, 1992).

Burns (1982) viser til at hos elever som er svært faglig sterke og svært faglig svake vil akademisk selvoppfatning og prestasjoner korrelere høyt. Gjennomsnittselevens akademiske selvoppfatning vil ikke i like stor grad være påvirket av prestasjoner, noe som kan ha bakgrunn i at de får nok positive tilbakemeldinger på at de er tilstrekkelige, noe som utjevner de negative tilbakemeldingene (Burns, 1982).

Sammenhengen mellom skoleprestasjoner og sosial selvoppfatning har også vært i forskningens søkelys. Berndt og Burgy (1996) viser til at flere forskere ser på sammenhengen mellom sosial selvoppfatning og akademiske prestasjoner. Flere mener at sosial selvoppfatning ikke er relatert til den akademiske delen av selvoppfatningen. Her ligger til grunn en forståelse av at selvoppfatningen er hierarkisk oppbygd slik som Shavelson, Hubner og Stantons (1976) teoretiske modell, der sosial selvoppfatning blir sett i sammenheng med resultater og selvverdinger i sosiale arenaer og ikke de akademiske prestasjonene og selvverdingerne.

Andre undersøkelser igjen viser en sammenheng mellom sosial selvoppfatning og prestasjoner på bakgrunn av at elever som presterer godt har en tendens til å ha høyere jevnalderaksept. Prestasjoner blir da sett i sammenheng med både akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning (Berndt og Burgy, 1996).

Berndt og Burgdy (1996) viser til at i skolen har den sosiale selvoppfatningen til lavt og høyt-presterende elever vært i fokus. Blant annet lærere har vært redd for at svært høyt presterende elever opplever en lavere sosial selvoppfatning og sosial jevnalderaksept enn de andre elevene. En har også vært redd for at lavtpresterende elever har mindre jevnalderaksept fordi de skiller seg ut med sine lave prestasjoner. Studier viser at lave prestasjoner i skolen har liten innvirkning på elevenes sosiale selvoppfatning (Berndt og Burgy, 1996).

Metaanalyse av selvoppfatning utført av Hoge og Renzulli (1993) viser ingen signifikante forskjeller mellom gjennomsnittseleven og de høytpresterende elevene når det kommer til sosial selvoppfatning.

2.6 Kjønn og selvoppfatning

Kjønnsforskjeller i selvoppfatning er et spørsmål som mange forskere har vært opptatt av. Skaalvik (2000) viser til at en ofte antar at gutter har en bedre selvoppfatning og er mer selvsikre enn jenter som oftere nedvurderer evnene og ferdighetene sine. En slik forestilling av kjønnsforskjeller og selvoppfatning kan lett være overgeneralisert og misvisende. På bakgrunn av dette er det mer hensiktsmessig å se på kjønnsforskjeller innenfor selvoppfatningens forskjellige områder (Skaalvik, 2000).

Forskning rundt kjønnsforskjeller i selvverd er ikke entydig, der noen finner at gutter har høyere selvverd enn jenter, finner andre at det ikke er noen kjønnsforskjeller. Skaalvik (2000) mener forskjellen i funnene kan skyldes ulike måleinstrument for selvverd og viser til undersøkelser som har adekvate måleinstrumenter for selvverd der gutter skårer høyere på målt selvverd enn jenter (Skaalvik, 2000; Skaalvik, 1989). Skaalvik og Skaalvik (1988) viser til at undersøkelser som ser på sammenhenger mellom selvverd og kjønn i tidsrommet 1975 til 1985. I de fleste av disse undersøkelsene, spesielt de som har kontekstfrie tester, skårer guttene høyere på selvverd enn jentene noe som kan indikere at gutter har høyere selvverd enn jenter (Skaalvik og Skaalvik, 1988).

Metaanalyser av selvverd og kjønnsforskjeller viser også en tendens til at gutter skårer noe høyere enn jenter på selvverd og at det er i ungdomsperioden spesielt alderen 15-18 år forskjellen er størst (Kling, Hyde, Showers og Buswell, 1999; Twenge og Campbell, 2001). Kjønnsforskjellene mellom jenter og gutters selvverd utvikler seg i løpet av skolegangen. Tidlig på barneskolen er selvverdet likt mellom kjønnene mens ut over klassetrinnene synker jentenes selvakseptering mens guttenes er mer eller mindre stabil (Skaalvik og Skaalvik, 1988).

Kling et al. (1999) viser til undersøkelser som finner sterk sammenheng mellom oppfatning av eget utseende og selvverd. Oppfatningen av eget utseende og attraktivitet synker hos jenter i ungdomstiden, mens guttene har en stabil og positiv oppfatning av eget utseende. Hvordan jentene opplever at de ser ut og om de er attraktive er sterkt forbundet med selvverd. Dette kan sees på som en av forklaringene til at jenter skårer lavere på selvverd enn gutter i ungdomstiden (Kling et al. 1999).

Twenge og Campbell (2001) studerte undersøkelser som ble gjort i tidsrommet 1968-1994 om utviklingen av selvverdet opp igjennom skolegangen. I studien fant de at selvverdet hos begge kjønn blir svekket når elevene er i overgangsfasen til videregående skole. I løpet av videregående øker selvverdet til guttene mens jentenes selvverd forholder seg stabilt. Dette resulterer i at jentene går ut av videregående skole med et lavere selvverd enn guttene (Twenge og Campbell, 2001).

Hattie (1992) viser til Marsh (1989) som poengterer at målte kjønnsforskjeller i selvverd på ulike måleinstrument kan være et uttrykk for ulik responsstil og ikke nødvendigvis en forskjell i selvverdet.

Når det kommer til kjønnsforskjeller i akademisk selvoppfatning viser studier at gutter ofte har en høyere akademisk selvoppfatning enn jenter. Selv om jenter presterer bedre enn gutter, har de en tendens til å ha lavere akademisk selvoppfatning (Ireson og Hallam, 2009). Marsh (1990) viser til at det er spesielt i matematikk hvor jenter har lavere selvoppfatning enn gutter selv om de presterer likt eller bedre. I verbal selvvurdering derimot skårer jentene høyere enn guttene på akademisk selvoppfatning. Skaalvik (2000) referer til en norsk undersøkelse med lignende funn, der blant annet selvoppfatning i norsk og matematikk ble målt hos 2180 elever fra 3, 6 og 8. klasse. Undersøkelsen viser at guttene har høyere selvoppfatning i matematikk og at forskjellen mellom kjønnene blir større med alderen. I norskfaget derimot viser undersøkelsen at jentene har høyere selvoppfatning, men ingen økning i kjønnsforskjell med alderen.

I ikke-akademisk selvoppfatning viser flere undersøkelser at jenter skåre høyere på sosial selvoppfatning, mens gutter skårer høyere på fysisk selvoppfatning (Hattie, 1992).

2.7 Problemstilling

På bakgrunn av teorigrunnlaget tar studien sikte på å undersøke forskjeller i selvoppfatning hos elever som er på ulike faglige prestasjonsnivå. Som sett i teoridelen er skolen et av de viktigste oppvekstmiljøene og har betydning for elevenes personlige utvikling og selvoppfatning (Skaalvik, 2003). I teoridelen er selvoppfatningen i skolekonteksten vektlagt. Skolen har en del karakteristiske trekk som er viktige i utviklingen av elevenes selvoppfatning. Skole og utdanning har stor verdi i samfunnet og elevene sosialiseres inn i en kultur der utdanning blir sett på som den viktigste måten å sikre framtiden sin på. Det er spesielt skoleprestasjonene som blir sett på som den viktigste måten å sikre videre utdanning og jobb. Når skoleprestasjoner tillegges så stort verdi av samfunnet og menneskene rundt eleven vil skoleprestasjoner ha betydning for elevenes selvoppfatning (Skaalvik og Haugaløkken, 1986; Skaalvik og Skaalvik, 2005). Som tidligere vist i teoridelen er det prestasjoner i de teoretiske fagene norsk og matematikk som blir tillagt mest betydning for selvoppfatningen (Skaalvik og Haugaløkken, 1986).

Selvoppfatning er som tidligere nevnt en samlebetegnelse på de mange ulike følelser og oppfatninger en person har av seg selv og er et resultat av tidligere erfaringer og hvordan en har forstått og tolket disse (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Jeg har i studien valgt å se nærmere på ulike deler av selvoppfatningen; selvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning. Jeg ønsker å se på sammenheng mellom skoleprestasjoner og disse delene av selvoppfatningen.

Det er hos elever som går på studieretningen studiespesialisering på videregående skole jeg ønsker å undersøke sammenhengen mellom selvoppfatning og prestasjoner. Studieretningen studiespesialisering er en treårig utdanning som tar sikte på å forberede eleven til videre studier og som gir generell og eller spesiell studiekompetanse. Ut fra teorigrunnlaget som ser på prestasjoners sammenheng med selvoppfatningen kan en anta at det for elevene vil være et press for gode skoleprestasjoner for å sikre seg videre studieønsker og den jobben elevene ønsker. Prestasjoner kan bli psykologisk sentrale for elevene på bakgrunn av et eventuelt kulturpress for gode skoleprestasjoner og en verdsetting av prestasjoner på studieretningen og på den måten virke inn på selvoppfatningen til elevene. På bakgrunn av disse antakelsene er følgende hovedproblemstilling formulert:

”Er det noen forskjeller i opplevd selvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning mellom elever som er faglig svake, faglig middels eller faglig sterke på studieretningen studiespesialisering?”

Sett av teoridelen er også kjønnsforskjeller i selvoppfatning belyst. Selv om forskningen ikke er entydig, viser en rekke undersøkelser at gutter skårer noe høyere på selvverd enn jenter (Kling et al. 1999; Skaalvik og Skaalvik, 1988; Skaalvik, 1989; Twenge og Campbell, 2001). En finner også kjønnsforskjeller i akademisk selvoppfatning der gutter skårer høyere enn jenter, selv om jenter har bedre prestasjoner (Ireson og Hallam, 2009). Kjønnsforskjellen er spesielt tydelig i matematikk (Marsh, 1990). På den sosiale selvoppfatningen derimot viser studier at jenter har en tendens til å skåre høyere på sosial selvoppfatning (Hattie, 1992).

Studier viser også at elever som skårer lavt på skolen har en tendens til å ha lavere selvoppfatning (Bean og Lipka 1986). Kjønnsforskjeller i selvoppfatning er betydelig studert. Jeg ønsker å se nærmere på om det er noen kjønnsforskjeller hos de faglig svake elevene på studiespesialisering, og om eventuelle forskjeller har tilsvarende som teorigrunnlagets teori og empiri.

På bakgrunn av dette er følgende underproblemstilling formulert:

”Er det noen kjønnsforskjeller i opplevd selvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning blant elever som er faglig svake på studieretningen studiespesialisering?”

3 Forskningsmetodisk tilnærming

3.1 Design

For å besvare problemstillingen i masteroppgaven er det valgt å bruke en kvantitativ forskningsstrategi. Den kvantitative forskningen er basert på talldata og bygger på at sosiale fenomener er så stabile at målinger og kvantitative beskrivelser blir meningsfulle. Den kvantitative metoden gir en mulighet til å innhente informasjon fra store utvalg som igjen gir en muligheter til å se tendenser og generalisere (Ringdal, 2007). Designet til masteroppgaven er et survey-design, som er en fellesbetegnelse på kvantitative forskningsdesign, der innsamlingen av data skjer ved hjelp av strukturerte spørreskjema (Holand, 2007a). Designet er ikke-eksperimentielt og deskriptivt (Ringdal, 2007). Datamaterialet i masteroppgaven er hentet fra forskningsprosjektet "Læringsmiljøets betydning for bortvalg i videregående skole", spørreundersøkelsen ble foretatt høsten 2009. I masteroppgaven har jeg valgt å benytte deler av spørreundersøkelsen som ble utført høsten 2009.

Masterstudien består av en tverrsnittundersøkelse. En slik undersøkelse gir informasjon om en gitt populasjon på et bestemt tidspunkt. Designet kan ikke gi svar på hvordan prosesser endres og utvikles over tid, men kan benyttes til å gi et øyeblikksbilde. Tverrsnittundersøkelser kan gi oss beskrivelser av enkeltvariabler og kan brukes til å se på sammenhenger (Ringdal, 2007). I masteroppgavens problemstilling ønsker jeg å belyse sammenhengen mellom faglig nivå til eleven og elevens selvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning.

3.2 Forskningsprosjektet "Læringsmiljøets betydning for bortvalg i videregående skole"

Datamaterialet i masteroppgaven er hentet fra forskningsprosjektet "Læringsmiljøets betydning for bortvalg i videregående skole" som er et samarbeidsprosjekt mellom Sør-Trøndelag fylkeskommune og NTNU. Forskningsprosjektet startet opp høsten 2009, der alle elever på VG1 i Sør-Trøndelag fylke ble invitert til å delta. Prosjektet er en longitudinell studie som ønsker å følge elevene gjennom de to første årene på videregående skole ved hjelp

av en nettbasert spørreskjemaundersøkelse som ble gjennomført høsten 2009 og våren 2010 og planlagt gjennomført høsten 2010 og våren 2011. Forskningsprosjektet ser på flere tema i undersøkelsen slik som kartlegging av hvordan elevene opplever læringsmiljø og det sosiale miljøet på skolen, kartlegging av elever med spesielle behov sin faglige og sosiale deltakelse, analyse av hvordan generelt evnenivå virker inn på hvordan elevene oppfatter læringsmiljøet. Undersøkelsen ser også på sammenhengen mellom hvordan elevene opplever læringsmiljø og det sosiale miljøet og hvilken betydning dette har for bortvalg. Med begrepet bortvalg ser en på elever som har valgt å ikke fullføre videregående opplæring. Begrepet bortvalg ble introdusert i Markussen, Frøseth, Lødding og Sandberg (2008). Tradisjonelle begreper når en snakker om elever som ikke fullfører videregående opplæring er ofte frafall eller drop-out. Med begrepet bortvalg prøver en å vise at elevene har en grad av valg når de velger å avbryte utdanningen sin (Markussen et al., 2008).

Spørreskjemaundersøkelsen består av et spørreskjema som elevene selv utfyller. Spørreskjemaet inneholder faktorer som bakgrunnsopplysninger om eleven og spørsmål som fanger inn elevens opplevelse av skolehverdagen sin slik som opplevelse av sosial og faglig støtte, det sosiale miljøet på skolen, egen mestring, tilhørighet og trivsel, medbestemmelse, motivasjon for fag og for å fullføre videregående utdanning. Undersøkelsen tar også for seg hvordan det faglige innholdet og lærernes forventninger i skolen oppleves. Elevene fyller også ut spørsmål som avdekker elevens sosiale posisjon i klassen (sosiometri). I tillegg til spørreskjemaet løser elevene en problemløsningstest, figurtest. En kontaktperson ved hver av skolene fyller også ut et spørreskjema om elever som får spesialundervisning.

3.3 Utvalg og populasjon

Utvalget i denne studien er alle elever i Sør- Trøndelag fylke som går grunnkurs (VG1) på studieretningen studiespesialisering. Jeg har i studien benyttet allerede innsamlet datamaterialet der alle elever som går på videregående grunnkurs ble invitert til å delta. Ut i fra dette har jeg valgt å se på elevene som går på studieretningen studiespesialisering.

Det er registrert 1294 elever som er tatt inn på studiespesialisering, VG1 i Sør-Trøndelag fylke høsten 2009, og samtlige elever er invitert til å delta i spørreundersøkelsen. 806 elever har besvart spørreundersøkelsen, noe som gir en svarprosent på 62,3 %. Holand(2007b) viser

til at en svarprosent som ligger mellom 60 og 70 prosent er tilfredsstillende for at utvalget skal være representativt for populasjonen.

Utvalget i denne undersøkelsen er ikke trukket tilfeldig og kan beskrives som et bekvemmelighetsutvalg. Siden utvalget ikke er basert på et sannsynlighetsutvalg er det usikkert om utvalget som består av elevene studiespesialisering i Sør- Trøndelag fylke kan generaliseres til populasjonen. Populasjonen vil være alle elever som går VG1 studiespesialisering i Norge. Studiens ytre validitet kan svekkes ved ikke å benytte seg av sannsynlighetsutvalg, og dette kan vanskeliggjøre generalisering av funnene til å gjelde alle elever ved VG1 studiespesialisering i Norge.

3.4 Anvendte måleinstrument

I oppgaven ser jeg på hvordan elever opplever sitt selvverd, vurderer sin egen akademiske selvoppfatning samt elevenes sosiale selvoppfatning. Disse variablene er ikke objektive tilstander der en kan gjøre en direkte måling, variablene er basert på elevenes subjektive opplevelse. Slike variabler omtales ofte som latente variabler, variabler som ikke kan måles direkte og som bygges på et teoretisk begrep (Ringdal, 2007). For å måle elevenes opplevelse er det benyttet måleinstrument som kan konkretisere elevenes opplevelse. Måleinstrumentene benyttet i oppgaven er selvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning. Måleinstrumentene er sammensatte mål som skåres ved å summere opp summen av flere indikatorer/utsagn som sammen måler det teoretiske begrepet (Ringdal, 2007).

Måleinstrumentene er av Likert-formatet, som i 1933 ble utviklet som måleredskap av Rensis Likert. Likert-formatet består av utsagn med 3-7 lukkede svarkategorier som skal vurderes. Svarkategoriene går fra uenig til enig med utsagnet og svarkategorien tallfestes og summeres for å gi en sumskåre som uttrykker personens holdning til det måleinstrumentet ønsker å måle (Holand, 2007b).

Svarkategoriene i masteroppgavens spørreskjema graderes fra 1= helt usant, 2= nesten helt usant, 3= litt usant, 4=litt sant, 5= ganske sant og 6= helt sant. Med 6 svarkategorier blir det ingen nøytral kategori noe som gjør at elevene må ta stilling til utsagnet. Det er 6 svarkategorier til hvert utsagn og alle måleinstrumentene i spørreundersøkelsen har 6 utsagn hver.

For å kunne benytte seg av parametriske statistikk på datamaterialet bør dataene være på intervall eller rasionivå. Sumvariabler som er målt med Likert-formatet som i denne undersøkelsen ligger i grenseland mellom ordinal og intervall nivå (Ulleberg og Nordvik, 2001). Det er vanlig at variabler som ligger i grenseland mellom ordinal og intervallnivå benyttes i parametriske statistikk der det i utgangspunktet kreves variabler på intervall nivå. Ringdal (2007) viser til at det ofte blir sett på hvor robust analyseteknikken er framfor og kun la målnivået til variablene avgjøre om en kan bruke parametriske statistikk.

Under redegjørelse av de anvendte måleinstrumentene; selvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning er faktorladninger og Chronbachs alfa nevnt. Validitet og reliabilitet vil bli ytterligere forklart under kapittel 3.5 Målingens kvalitet.

3.4.1 Mål på selvverd

Måleinstrumentet inneholder 6 utsagn som til sammen skal måle det teoretiske begrepet selvverd. Utsagnene "Jeg vil helst være slik jeg er" og "Jeg er ofte misfornøyd med meg selv" kommer fra "Self Description Questionnaire I" utviklet av Marsh. "Self Description Questionnaire I" er et omfattende spørreskjema som måler selvoppfatningen elever har på ulike områder både akademisk og ikke akademisk (Marsh, 1990).

De fire utsagnene "Jeg godtar meg slik jeg er", "Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes", "Jeg er like mye verdt som andre" og "Jeg liker meg selv slik jeg er" utsagnet er utarbeidet av Einar M Skaalvik (Pijl, Frostad og Mjaavatn, Under trykking).

Faktoranalysen av utsagnene viser at utsagn 4 "Jeg er like mye verd som alle andre" har en faktorladning på 0,506, noe som er betydelig lavere verdi enn de andre utsagnene. På bakgrunn av dette blir utsagn 4 tatt bort fra de videre analyser av datamaterialet.

Chronbachs alfa til måleinstrumentet selvverd øker også fra 0,86 til 0,87 når utsagnet tas bort. De videre analyser baserer seg på å måle opplevd selvverd på de resterende 5 utsagnene.

3.4.2 Akademisk selvoppfatning

Målet for akademisk selvoppfatning er utviklet ved å sette sammen 6 utsagn som tidligere er benyttet i andre måleinstrument. Utsagnene ”Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste”, ”Jeg gjør det bra på en rekke områder” og ”Jeg har mange talenter” er hentet fra måleinstrumentet ”Self-competence and Self-liking scale” (SLCS) som er utarbeidet av Tafordi og Swann (1995). SLCS er et todimensjonalt instrument med utsagn som måler ”self-competence” og ”self-liking”. Utsagnene som er brukt for å måle akademisk selvoppfatning er tatt fra utsagnene som måler ”self-competence”.

Utsagnene ”Jeg kan unngå å få dårlige karakterer hvis jeg bestemmer meg for det” og ”Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig kan jeg klare det” er hentet fra PISA undersøkelsen som ble gjennomført i 2000. Disse to utsagnene i PISA undersøkelsen ble brukt i det teoretiske konstruktet ”kontrollforventning” som ser på hvilke forventninger eleven har i forhold til å mestre ulike utfordringer i læring på tvers av fag (Lie, Kjærnsli, Roe og Turmo, 2001).

Utsagnet ”Jeg takler utfordringen med å lære meg nytt stoff i skolen” er en fornorsket utsagn hentet fra måleinstrumentet ”Perceived competence for learning” utarbeidet av Deci og Ryan. Måleinstrumentet er et av flere måleinstrument som er brukt i forbindelse med deres selvbestemmelsesteori (Williams og Deci, 1996).

I min masterstudie bruker jeg allerede innsamlet datamateriale og måleinstrumentet het opprinnelig selvvurdering av kompetanse. Som sett i teoridelen kan selvvurdering av kompetanse sees på som den generelle følelsen en har av å mestre og å føle seg kompetent (Tafarodi og Swann, 1995). Måleinstrumentet får elevene til å ta stilling til utsagn som går på oppfattelse av egne evner, talenter og utholdenhet. Det har også utsagn som går mer spesifisert på skolen slik som utsagnene ”Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen” og ”Jeg kan unngå å få dårlige karakterer hvis jeg bestemmer meg for det”. Med bakgrunn i dette og at begrepene selvvurdering av kompetanse og akademisk selvoppfatning for elever kan sees på som tilnærmet like begrep, valgte jeg å bruke betegnelsen akademisk selvoppfatning på måleinstrumentet. Analyse av elevenes skårer på selvvurdering av kompetanse blir videre i oppgaven sett på i lys av teori og empiri rundt akademisk selvoppfatning

Reliabiliteten for indikatorsettet til akademisk selvoppfatning har Chronbachs alfa på 0,84, noe som tyder på at måleinstrumentet har høy reliabilitet.

3.4.3 Mål på sosial selvoppfatning

Sosial selvoppfatning ble målt gjennom 6 utsagn slik som ”Jeg har lett for å få gode venner”, ”De fleste liker meg” og ”Det er mange som vil ha meg som venn”. 5 av utsagnene er hentet fra ”Self Description Questionnaire I” utviklet av Marsh. Utsagnene er hentet fra måleinstrumentet ”Peer Relations Scale” som måler elevers sosiale selvoppfatning (Marsh, 1990).

Utsagn 4, ”Jeg er godt likt av de andre elevene”, er et utsagn som er utarbeidet av forskergruppa bak prosjektet ”Læringsmiljøets betydning for bortvalg i videregående skole”.

Indikatorsettet til sosial selvoppfatning har en Chronbachs alfa på 0,90 noe som indikerer en høy indre konsistens.

3.4.4 Faglig nivå til eleven

Elevene i spørreundersøkelsen blir spurt om hva de fikk på siste prøve/stil på videregående skole i norsk og matematikk, på bakgrunn av dette har jeg valgt å slå sammen karakterpoengene elevene har fått i disse fagene. Elevene kan minimum få samlet karakterpoeng 2, og maksimal samlet karakterpoeng 12. Deretter er elevene delt inn og rangert i 3 like grupper etter oppnådd sumskåre. De tre gruppene har fått betegnelsen faglig svake, faglig middels og faglig sterke elever.

Elevene i gruppen faglig svake har en gjennomsnittskåre på 3,54 karakterpoeng, de faglig middels elevene har et gjennomsnitt på 7,55 og de faglig sterke elevene skårer gjennomsnittlig 10,32 karakterpoeng.

3.5 Målingens kvalitet

3.5.1 Validitet og faktoranalyse

Vurdering av validitet er viktig i kvantitativ forskning. Validitet går ut på om vi måler det vi ønsker å måle. I kvantitativ forskning er vurdering av den ytre validitet viktig. Ytre validitet går på studiens generaliserbarhet. Som tidligere nevnt er utvalget i denne studien et bekvemmelighetsutvalg, noe som kan true studiens ytre validiteten. Utvalg som ikke er trukket ved hjelp av sannsynlighetsutvelging kan være vanskelig å generalisere tilbake til populasjonen (Ringdal, 2007).

Studiens indre validitet måles blant annet ved å se på begrepsvaliditeten som går på om utsagnene en bruker for å måle et teoretisk begrep måler det de skal måle. Begrepsvaliditeten ser på forbindelsen mellom det teoretiske begrepet og indikatorene.

Begrepene selvvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning som brukes i denne studien er abstrakte begrep som ikke kan måles direkte. Begrepene operasjonaliseres for å gjøre begrepene målbare. Operasjonaliseringen av begrepene i denne undersøkelsen er gjort av forskerne bak prosjektet "Læringsmiljøets betydning for bortvalg i videregående skole" og de fleste av indikatorene er allerede benyttet i anerkjente undersøkelser, noe som styrker validiteten til de teoretiske begrepene.

For å sikre begrepsvaliditeten i måleinstrumentene som benyttes i undersøkelser kan en utføre faktoranalyse av utsagnene. Faktoranalyse brukes for å finne ut om et sett utsagn måler det samme fenomenet eller om det fanger inn andre dimensjoner. Ved hjelp av faktoranalysen kan en se om utsagnene en har brukt for å måle en latent variabel passer inn i en indeks. Hvilke indikatorer som måler en latent variabel velger man først ut basert på tidligere teori og empiri. Faktoranalysen reduserer og grupperer sammen utsagn som beskriver det samme inn under en faktor, basert på korrelasjoner mellom observerte variabler, og dette hjelper oss til å se om indikatorene en ønsker å bruke passer inn i indikatorsettet (Bjerkan, 2007; Ringdal, 2007).

De indikatorene som får høye ladninger fra faktoren i en faktoranalyse kan brukes til å lage en sumskåre som måler den latente variabelen. Sumskårer istedenfor enkeltvariabler forventes å gi en høyere reliabilitet og validitet på måleinstrumentet (Ulleberg og Nordvik, 2001). En korrelasjon på 0,40 mellom faktoren og variabelen blir sett på som et minimumskrav (Ringdal, 2007).

I masteroppgaven ble det utført konfirmerende faktoranalyser av utsagnene (indikatorene) til den enkelte latente variabel for å se om indikatorene hørte til i indikatorsettet. Det ble gått ut i fra at utsagnene til den enkelte latente variable var endimensjonal og derfor ble antall faktorer satt til 1. Faktoranalysene for de latente variablene; akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning var endimensjonale og hadde høye korrelasjoner mellom faktoren og variabelen, og ble derfor ikke endret i studien.

I måleinstrumentet for opplevd selvverd har utsagn nr. 4; ”Jeg er like mye verd som andre”, var også endimensjonal, men hadde en betydelig lavere faktorladning enn de andre utsagnene. På bakgrunn av dette er utsagnet tatt ut av den videre bearbeidingen av materialet. Se vedlegg 2 for faktoranalyse.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om målingens pålitelighet, der en ser om gjentatte målinger med måleinstrumentet gir det samme resultatet. Reliabiliteten kan vurderes på tre måter; allmenn kildekritikk, test-retest-teknikken, der en ser på graden av samsvar mellom to gjentatte målinger av samme variabel, og ved å måle graden av indre konsistens mellom de indikatorene som er i måleinstrumentet. I masteroppgaven er graden av indre konsistens målt ved hjelp av Chronbachs alfa. Chronbachs alfa er den statistiske størrelsen som uttrykker reliabiliteten når en måler graden av indre konsistens, verdien varierer mellom 0 og 1. For å si at et indikatorsett har høy reliabilitet og høy indre konsistens bør den ligge nært opp mot 1, og helst over 0,70 (Christophersen, 2004; Ringdal, 2009).

På måleinstrumentene som er brukt i masteroppgaven ligger Chronbachs alfa mellom 0,83 til 0,90. Indikatorsettene som er brukt i oppgaven har høy indre konsistens og dette tyder på at målene har høy reliabilitet. Chronbachs alfa er spesifisert for indikatorsettet til hvert måleinstrument er beskrevet tidligere i teksten.

3.5.3 Frafall

Frafall er viktig å se på når en skal vurdere målingens kvalitet. Frafall kan være tilfeldig eller systematisk. Ved tilfeldig frafall blir ikke utvalgets representativitet påvirket, men tilfeldige

utvalgsfeil kan øke. Frafall kan ofte være systematisk der for eksempel enkelte grupper ikke blir representert, noe som igjen kan gi skjeve utvalg (Ringdal, 2007).

I denne undersøkelsen ble alle elever ved VG1 på videregående skole invitert til å delta på undersøkelsen, der det i denne masterstudien ble sett spesielt på retningen studiespesialisering. Når det kommer til frafall er det en tendens til at enkelte skoler har lav svarprosent noe som skyldes at noen skoler vegrer seg for å delta og at enkelte skoler ikke administrativt har fulgt opp.

3.6 Analyser

Datamaterialet ble analysert ved hjelp av SPSS Statistisk 17.0 for Windows. Faktoranalyse og reliabilitetsanalyse ble gjennomført for å sikre studiens validitet.

T-tester for to uavhengig utvalg og enveis variansanalyse (ANOVA) ble utført for å finne mulige signifikante forskjeller i gjennomsnittsskårer. Analysene ble brukt for å finne signifikante forskjeller mellom elevene på de ulike faglige nivåene. For å finne ut hvilken faglig nivå det eventuelt er forskjeller mellom ble post hoc testen, scheffe, benyttet. T-test for to uavhengig utvalg ble brukt for å finne signifikante forskjeller mellom faglig svake gutter og faglig svake jenter.

Som supplement til t-testene og ANOVA analysen ble effektstørrelsestesten Cohen's d benyttet. Effektstørrelsen er ikke like avhengig av utvalgsstørrelse da effektstørrelsen regnes ut ved å finne differansen mellom middelerverdien til to grupper, delt på standardavviket (Skaar og Skaalvik, 2008).

Effektstørrelsen går også ut fra nullhypotesen, der populasjonene antas å være like. Ved nullhypotesen vil effektstørrelsen være 0. Når nullhypotesen er falsk vil effektstørrelsen være over null, desto større effektstørrelsen er, desto større forskjell er det mellom parameterne. Effektstørrelsen vil være 0 når nullhypotesen er sann og ved en falsk nullhypotese vil effektstørrelsen være over null; jo høyere effektstørrelse, jo større forskjell mellom populasjonene. En effektstørrelse på 0.2 er å betegne som en liten forskjell i gjennomsnitt mellom populasjonene. Effektstørrelse på 0,5 viser til en moderat effektstørrelse, effektstørrelse på 0,8 derimot betraktes som en stor forskjell mellom populasjonene. (Cohen, 1988). Skaar og Skaalvik (2002) har på bakgrunn av Cohen (1988) delt inn i intervall for

effektstørrelse. Effektstørrelse under 0,2 blir betraktet som ingen forskjell, effektstørrelse mellom 0,20-0,49 ses på som små forskjeller, intervallet mellom 0,5-0,79 betraktes som moderate forskjeller og effektstørrelse over 0,8 er en stor forskjell mellom populasjonene.

3.7 Etiske betraktninger

Jeg har i oppgaven brukt allerede innsamlet data. Det er forskningsprosjektet "Læringsmiljøets betydning for bortvalg i videregående skole" som er innehaver av dataene og som har ansvaret for at de etiske retningslinjene er fulgt. Alle opplysninger er behandlet i samsvar med lover og forskrifter og prosjektet har fått tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste til å gjennomføre undersøkelsen.

Elevene og deres foresatte har fått informasjon om prosjektet, der de blant annet er blitt opplyst om frivillig deltakelse og at elevene kan trekke seg fra undersøkelsen når de måtte ønske. Når det kommer til anonymitet for elevene, er hver enkelt elev registrert med et registreringsnummer som ikke kan identifiseres av forskerne eller personer rundt eleven. Registreringsnummer og navnelister oppbevares hos Sør-Trøndelag fylkeskommune fram til prosjektet avsluttes 19.8.2011, deretter vil datamaterialet bli ytterligere anonymisert.

4 Resultater

4.1 Deskriptiv statistikk

Som en ser av Tabell 1 er det 806 elever på studieretningen studiespesialisering som har besvart spørreundersøkelsen. 446 jenter og 358 gutter. Ved inndeling av elevene i grupper etter faglig nivå finner vi 153 elever i kategorien faglig svak, herav 75 jenter og 78 gutter. 315 elever havner i kategorien faglig middels der 178 er jenter og 135 er gutter. Det er 326 elever som havner i kategorien faglig sterke, med fordelingen 189 jenter og 137 gutter. På variablene selvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning ser man av tabellen et frafall av respondenter som skyldes at enkelte av besvarelsene på disse variablene ikke ble betraktet som valide, noe som blant annet kan skyldes at eleven ikke har svart på deler av spørsmål eller ved ikke korrekt avkrysning.

Tabell 1: Utvalgsoversikt

	N	Faglig svak			Faglig middels			Faglig sterk		
	Totalt	Gutt	Jente	Totalt	Gutt	Jente	Totalt	Gutt	Jente	Totalt
Antall som har besvart undersøkelsen	806	78	75	153	135	178	315	137	189	326
Selvverd	774	75	74	149	130	171	301	135	189	324
Akademisk selvoppfatning	776	75	74	149	131	172	303	135	189	324
Sosial selvoppfatning	774	75	74	149	131	171	302	135	188	323

Tabell 2 gir en foreløpig beskrivelse av variablene som er brukt i masteroppgaven, som vil bli videre analysert i resultatdelen.

Tabell 2: Deskriptiv statistikk for elevene i gruppene; faglig svake, faglig middels og faglig sterk for variablene selvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning

Variabler	Gjennomsnitt			Standardavvik			Skewness		
	Faglig svak	Faglig middels	Faglig sterk	Faglig svak	Faglig middels	Faglig sterk	Faglig svak	Faglig middels	Faglig sterk
Selvverd	22.75	22.74	23.64	5.45	5.40	4.74	-.84	-.78	-.82
Akademisk selvoppfatning	22.54	24.04	25.96	3.99	4.01	2.96	-.68	-1.07	-.89
Sosial selvoppfatning	23.09	23.41	23.81	4.58	4.16	3.54	-1.07	-.70	-.48

Sumvariablene ”akademisk selvoppfatning” og ”sosial selvoppfatning” består begge av 6 utsagn og kan ha skårer som varierer fra 6-36. Sumvariabelen selvverd består av 5 utsagn og kan ha skårer fra 5-30. Jo høyere skåre eleven har, jo mer enig er eleven i utsagnene som utgjør variabelen.

Skewness/ skjevhetkoeffisienten er et mål på om fordelingen av data er normalfordelte. Når skjevhetkoeffisienten er 0, har man normalfordelte data der gjennomsnitt og median er identiske. Skjevhetkoeffisienten kan ha positiv eller negativ fortegn. Negativ fortegn indikerer at fordelingen er negativ skjev, venstreskjev. I en venstreskjevfordeling er det flere som skårer over gjennomsnittet enn de som skårer under. Gjennomsnittet vil da ligge til venstre for medianen. En positiv skjevfordeling har et gjennomsnitt som er større enn median, det er flere som skårer under gjennomsnittet enn over (Gall, Gall og Borg, 2007; Valås, 2006).

For å benytte seg av parametriske statistikk er det en forutsetning at variablene er tilnærmet normalfordelt. Skjevhetkoeffisienten bør derfor ligge mellom -1 og 1. Som en ser ut fra Tabell 2 har samtlige av variablene en negativ skjev fordeling der flere skårer over gjennomsnittet enn under. På variabelen ”akademisk selvoppfatning” har gruppen faglig middels en skjevhet på -1.07, variabelen ”sosial selvoppfatning” for gruppen faglig svake elever har også en skjevhet på -1.07. Skjevhet på -1.07 ligger nært inntil 1 og vil i de videre analyser bli brukt i parametriske statistikk.

I de videre analyser av datamaterialet vil forskjellen mellom faglig svake jenter og faglig svake gutter bli undersøkt. Tabell 3 viser en beskrivelse av variablene selvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning for gruppene faglig svake jenter og faglig svake gutter. I beskrivelsen av Tabell 2 ble det redegjort for mulige sumskårer på de ulike variablene.

Tabell 3: Deskriptiv statistikk for faglig svake jenter og faglig svake gutter for variablene selvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning

Variabler	Gjennomsnitt		Standardavvik		Skewness	
	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente
Selvverd	24.48	20.99	4.78	5.57	-1.28	-.56
Akademisk selvoppfatning	23.41	21.65	4.22	3.57	-1.25	-.18
Sosial selvoppfatning	23.90	23.07	5.29	3.76	-1.27	-.38

I slutningsstatistikkdelen vil signifikante forskjeller mellom faglig svake gutter og faglig svake jenter bli undersøkt ved hjelp av t-test for to uavhengige utvalg. Parameterisk statistikk forutsetter en normalfordeling. Som en ser ut fra tabellen er det en venstreskjev fordeling hos både jentene og guttene, der flere skårer høyere enn gjennomsnittet. Skjevhetkoeffisientene hos faglig svake gutter ligger på variabelen selvverd -1.28, akademisk selvoppfatning har en skjevhet på -1.25 og sosial selvoppfatning er -1.27. Skjevhetkoeffisienten bør ligge mellom -1 og 1 fordi skjevfordelte data kan vanskeliggjøre bruken av parametriske statistikk. T-tester er ansett å være robuste mot skjevfordelinger (Valås, 2006) og med bakgrunn i dette ble det valgt å benytte parametriske statistikk i de videre analysene av variablene.

4.2 Slutningsstatistikk

4.2.1 Forskjeller mellom faglig svake, faglig middels og faglig sterke elevers selvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning.

Tabell 4 viser en oversikt over gjennomsnittskårene på variablene selvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning, totalt for hele gruppen og delt inn etter faglig nivå. Som en ser ut fra tabellen skårer faglig svake og faglig middels elever lavere enn faglig sterke elever. På variabelen akademisk selvoppfatning skårer faglig svake elever lavere enn faglig middels og sterke elever. Faglig sterke elever skårer også høyere enn faglig middels elever. Det er kun små forskjeller i gjennomsnittskårene på variabelen sosial selvoppfatning på de ulike faglige gruppene.

Tabell 4: Gjennomsnittlig sumskårer

Variabel	Faglig svak			Faglig middels			Faglig sterk			Total		
	\bar{X}	N	Sd	\bar{X}	N	Sd	\bar{X}	N	Sd	\bar{X}	N	Sd
Selvverd	22,75	149	5,45	22,74	303	5,40	23,64	324	4,74	23,12	776	5,15
Akademisk selvoppfatning	22,54	149	3,99	24,04	305	4,01	25,96	324	2,96	24,55	778	3,83
Sosial selvoppfatning	23,09	149	4,58	23,41	305	4,16	23,81	323	3,54	23,52	777	4,01

For å se om det er signifikante forskjeller hos elever med ulikt faglig nivå på de ulike variablene, ble det utført en ANOVA analyse. Denne analysen er godt egnet når en skal se om det er signifikante forskjeller mellom tre eller flere populasjonsgjennomsnitt (Valås, 2006). Etter ANOVA analysen ble det også utført post hoc test, scheffe, for å finne ut mellom hvilken gruppe det eventuelt er signifikante forskjeller. Cohen`s d ble også beregnet mellom enkelte grupper på de ulike variablene.

Opplevd selvverd var den første variabelen som ble testet ved hjelp av ANOVA analyse. Analysen av gruppene faglig svak, faglig middels og faglig sterks skåre på selvverd viste ingen signifikante forskjeller mellom gruppene på 5 % nivå ($F=2,847$, $df=775$, $sig=0,059$). Men analysen viser at dette er en nærsignifikant. Som sett i Tabell 4 skårer faglig svake og faglig middels elever noe lavere enn faglig sterke elever på selvverd.

Forskjeller mellom faglig svak og faglig sterk samt faglig middels og faglig sterk ble undersøkt nærmere ved hjelp av effektstørrelsestesten Cohen`s d. Cohen`s d mellom faglig svak og faglig sterk samt faglig middels og faglig sterk er på 0,18, noe som indikerer ingen forskjell slik som ANOVA analysen viste. En Cohen`s d på 0,20-0,49 betraktes som små forskjeller. Effektstørrelsen på 0,18 ligger nært opp mot på starten av dette intervallet.

Sammenhengen mellom faglig nivå og akademisk selvoppfatning ble også undersøkt med ANOVA analyse og påfølgende post hoc test, scheffe. ANOVA analysen viser at det er signifikant forskjell mellom gruppene på 5 % nivå ($F=51,170$, $df=777$ og $sig.=.000$). Post hoc testen viser at det er signifikant forskjell mellom samtlige grupper, der faglig sterke elever har signifikant høyere skårer på akademisk selvoppfatning enn faglig svake og faglig middels elever. Faglig middels elever skårer også signifikant høyere enn faglig svake elever.

Cohen`s d viser at forskjellen mellom faglig svake og faglig middels elever er 0,38. Faglig svake og faglig sterke er 1,03, noe som betraktes som en stor forskjell mellom gruppene. Mellom faglig middels elever og faglig sterke elever er effektstørrelsen moderat på 0,55.

ANOVA analysen av gruppegjennomsnittene på variabelen sosial selvoppfatning viser ingen signifikant forskjell mellom gruppegjennomsnittene ($F= 1, 828$, $df=776$ og $sig,=.161$).

4.2.2 Forskjeller i opplevd selvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning hos faglig svake jenter og faglig svake gutter?

Tabell 5: Kjønnfordelt gjennomsnitt sumskårer

Variabel	Gutt			Jente		
	\bar{X}	N	Sd	\bar{X}	N	Sd
Selvverd	24,48	75	4,78	20,99	74	5,57
Akademisk selvoppfatning	23,41	75	4,22	21,65	74	3,56
Sosial selvoppfatning	23,11	75	5,29	23,07	74	3,76

Som en ser ut fra Tabell 5 skårer faglig svake gutter høyere enn faglig svake jenter på selvverd og akademisk selvoppfatning. På variabelen sosial selvoppfatning skårer faglig svake gutter og jenter tilnærmet likt.

For å finne ut om det er signifikante forskjeller mellom faglig svake jenter og faglig svake gutter i forhold til variablene selvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning ble det benyttet t-test for to uavhengig utvalg.

T-testen viser signifikant forskjeller i selvverd mellom faglig svake jenter og faglig svake gutter ($t=4.096$, $df=147$ og $sig,=.000$). Faglig svake jenter skårer signifikant lavere på selvverd enn de faglig svake guttene med en gjennomsnittskåre henholdsvis på 20,99 og 24,48.

Cohen`d gir en effektstørrelse på 0,68 som viser at det er en moderat forskjell mellom gruppene.

Ved undersøkelse av forskjeller mellom faglig svake jenter og faglig svake gutters akademiske selvoppfatning viser også t-testen signifikante forskjell mellom gruppene ($t= 2,$

758, $df=147$ og $sig.=.007$). Her skårer guttene signifikant høyere med en gjennomsnittskåre på 23,41 enn jentene som skårer på 21,65.

Effektstørrelsen på 0,45 viser at det er en liten til moderat forskjell mellom gruppene.

På variabelen sosial selvoppfatning er det ingen signifikante forskjeller mellom faglig svake jenter og faglig svake gutter ($t=.055$, $df=147$, $sig.=.956$).

5 Drøfting

Studiens formål er å undersøke om det er noen sammenheng mellom faglig nivå og selvoppfatning hos elever som går på studieretningen studiespesialisering. Forskjeller i opplevd selvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning hos elever som er faglig svake, faglig middels og faglig sterke er hovedproblemstillingen. I drøftingsdelen vil også underproblemstillingen om kjønnsforskjeller i opplevd selvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning for de elevene som er i gruppen faglig svake bli diskutert.

5.1 Forskjeller i selvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning hos elever med ulikt faglig nivå

5.1.1 Forskjeller i selvverd mellom elever med ulikt faglig nivå

Teori og forskning rundt sammenhengen mellom akademisk prestasjoner og selvverd er ikke entydig. Som sett ut fra teoridelen vektlegges prestasjoners betydning for selvverdet gjennom Covingtons selvverdsteori, sosial sammenligning og samfunnets press for gode prestasjoner og innvirkningen dette får for hvordan elevene verdsetter prestasjoner og hvordan dette igjen påvirker selvoppfatningen.

I undersøkelser viser skoleprestasjoner og selvverd ofte en moderat korrelasjon ($r=.20$ til $r=.30$), og at det er sterkere sammenheng mellom skoleprestasjoner og den akademiske delen av selvoppfatningen enn den generelle selvvurderingen; selvverdet. Forskning viser også at elever som presterer lavt har signifikant lavere selvverd enn elever som presterer godt på skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Valås (1999) fant i sin studie at elever som presterer lavt og elever med lærevansker skårer lavere på opplevd selvverd enn gjennomsnittlige og høytpresterende elever.

Undersøkelsen i min masterstudie viser at elevene i gruppene faglig svak og faglig middels har en noe lavere gjennomsnittskåre på opplevd selvverd enn elevene i gruppen faglig sterke, men forskjellen mellom gruppene er ikke signifikant. I analysene er det en nærsignifikant mellom de ulike faglige nivåene. Ved å se på gjennomsnittskårene på opplevd selvverd ser en tendens til at faglig sterke elever skårer høyere på selvverd enn faglig middels og faglig sterke elever.

Funnene i undersøkelsen støtter ikke overnevnte forskning som viser en signifikant forskjell i selvverd ut fra elevenes ulike faglige nivå. Det bør nevnes at Valås (1999) undersøkelse var av elever i grunnskolen.

Målet med masteroppgaven er å undersøke om det er forskjeller i selvverd mellom elever som er på ulikt faglig nivå. Studien tar ikke sikte på å finne årsaken til en eventuell forskjell, men tidligere nevnt teori kan vise mulige forklaringer på at det er ingen signifikant forskjell mellom gruppene.

Selvverd blir sett på som den mest stabile selvvurderingen som ikke er så utsatt for påvirkning av selvvurderinger på de ulike underområder (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det er heller ikke alle selvvurderinger som betyr like mye for selvverdet, noe som er individuelt for den enkelte person (Rosenberg, 1968). I studien ble det heller ikke undersøkt hvordan elevene verdsetter prestasjoner i de teoretiske fagene norsk og matematikk og studien kan derfor ikke si noe om prestasjonenes psykologiske sentralitet for elevene.

Rosenberg (1968) mener også at de arenaer en lykkes i, vil en også verdsette, noe som er en strategi for å beskytte selvverdet. Dette kan føre til at for eksempel faglig svake elever devaluerer betydningen av akademiske prestasjoner i de teoretiske fagene norsk og matematikk og heller vil finne andre selvvurderinger som vil ha en større betydning for selvverdet.

5.1.2 Forskjeller i akademisk selvoppfatning mellom elever med ulikt faglig nivå

Akademisk selvoppfatning og prestasjoner viser ofte en sterk sammenheng (Skaalvik og Skaalvik, 2005), og det er tilbakemeldingen elevene får på sine prestasjoner og seg selv i skolekonteksten som er med på å forme den akademiske selvoppfatningen (Burns, 1982).

I undersøkelsen av forskjeller i akademisk selvoppfatning for elever med de ulike faglige nivåene finner en signifikant forskjell mellom alle gruppene. Det er elevene i gruppen faglig sterke som skårer høyest på akademisk selvoppfatning. Mellom de faglig sterke elevene og de faglig middels finner vi en moderat forskjell i gruppegjennomsnittene med en Cohen's d på 0,55. En finner også en signifikant forskjell mellom elevene som skårer faglig middels og elevene som skårer lavt, der de faglig svake elevene skårer signifikant lavere på akademisk selvoppfatning. Det er særlig forskjellen akademisk selvoppfatning mellom de faglig sterke

og de faglig svake som er spesielt framtreddende. Her finner man en stor forskjell på gruppegjennomsnittene med en Cohen's d på 1.03.

Burns (1982) sier at det er spesielt hos elever som er svært faglig sterke og svært faglig svake hvor den akademiske selvoppfatningen og prestasjoner korrelerer høyt. I min masterstudie finner vi som vist en tydelig signifikant forskjell mellom de faglig sterke og de faglig svake elevene.

Studien har ikke som mål å finne årsaken til forskjellen mellom de ulike faglige nivåenes akademiske selvoppfatning, men ut fra tidligere nevnt teori kan en anta at skoleprestasjoner i de teoretiske fagene norsk og matematikk oppleves som psykologisk sentrale for elevens akademiske selvoppfatning og at masterstudiets forskjeller i den akademiske selvoppfatningen blant annet kan skyldes dette. Studier viser at de teoretiske fagene blir sett på som de viktigste fagene for de fleste elevene (Skaalvik og Haugaløkken, 1986; Skaalvik, 1989). Skaalvik og Skaalvik (2005) sier at det er spesielt skoleprestasjonene i teorifagene som vektlegges av foreldre og samfunnet rundt eleven og resultatene elevene presterer i disse fagene får betydning for elevenes selvoppfatning. Betydningen kan komme av at hva som verdsettes av eleven i stor grad påvirkes av hva miljøet rundt eleven verdsetter (Rosenberg, 1968; Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Sosial sammenligning spiller også en stor rolle for selvoppfatningen. Elevens oppfatning av hvordan en presterer på skolen; akademisk selvoppfatning, vil blant annet være påvirket av hvordan de andre i klassen presterer (Bean og Lipka, 1986; Skaalvik, 1989). Marsh (1987) teori om "big-fish-little-pond" viser for eksempel at en svak elev vil ha høyere akademisk selvoppfatning i en klasse der prestasjonene er svake enn i en klasse der prestasjonene er sterke. I masterstudien er ikke prestasjonsnivået i skoleklassene undersøkt og hvordan dette påvirker relasjonen mellom prestasjonene og elevenes akademiske selvoppfatning vites ikke.

De faglig svake elevene viser en signifikant lavere akademisk selvoppfatning enn de andre elevene. Dette kan være verdt å merke seg, da lav akademisk selvoppfatning kan få konsekvenser for videre motivasjon og læring: blant annet på grunn av at de kan oppleve prestasjonssituasjoner som truende, på grunn av at de forventer å mislykkes (Skaalvik, 2003).

5.1.3 Forskjeller i opplevd sosial selvoppfatning for elever med ulikt faglig nivå

En rekke forskere har sett på sammenhengen mellom akademiske prestasjoner og sosial selvoppfatning. Flere mener at sosial selvoppfatning ikke er relatert til den akademiske delen av selvoppfatningen, slik som blant annet skoleprestasjoner (Berndt og Burgdy, 1996).

Studier av sosial selvoppfatning viser ingen signifikante forskjeller mellom gjennomsnittselever og høytpresterende elever (Hoge og Renzulli, 1993). Studier viser også at lave prestasjoner har lite innvirkning på sosial selvoppfatning blant elevene. Andre undersøkelser igjen viser en sammenheng mellom akademiske prestasjoner og sosial selvoppfatning ved at elever med gode prestasjoner har en tendens til å ha høyere jevnalderaksept (Berndt og Burgdy, 1996).

I masterstudien er måleinstrumentet sosial selvoppfatning i hovedsak basert på Marsh (1990) "Peer relations scale", som måler elevens selvoppfatning i forhold til jevnalderrelasjoner. Instrumentet ser på elevens popularitet, hvor enkelt eleven finner venner og om de andre elevene liker en og ønsker å ha en som venn.

I undersøkelsen ble det ikke funnet signifikante forskjeller i sosial selvoppfatning mellom elever med ulikt faglig nivå. Ut fra disse funnene kan en anta at prestasjoner i norsk og matematikk ikke har så stor betydning for elevens selvoppfatning i forhold til jevnalderrelasjoner. Disse funnene støtter overnevnte forskning som viser at lave prestasjoner har lite innvirkning på sosial selvoppfatning og Hoge og Renzullis (1993) studie som viser ingen signifikante forskjeller mellom gjennomsnittselever og høytpresterende elever når det kommer til sosial selvoppfatning (Berndt og Burgdy, 1996; Hoge og Renzulli, 1993).

5.2 Kjønnforskjeller i selververd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning blant elever som er faglig svake

Kjønnforskjeller i selvoppfatning er et tema som en rekke forskere har vært opptatt av. En antar ofte at gutter har en høyere selvoppfatning enn jenter, men kjønnforskjeller i selvoppfatning er mer nyansert hvis en ser på selvoppfatningens ulike deler (Skaalvik, 2000).

I denne studien belyses kjønnsforskjeller i selvverd, akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning for elever som presterer lavt i de teoretiske fagene; norsk og matematikk.

Forskning rundt kjønnsforskjeller i selvverd er ikke entydige, men en rekke undersøkelser viser at gutter har en tendens til å skåre høyere på selvverd enn jenter (Kling et al., 1999; Skaalvik og Skaalvik, 1988; Skaalvik, 2000). Studier viser at det er spesielt i ungdomstida at gutter skårer høyere på selvverd enn jenter. Masterstudien støtter overnevnte forskning som viser til kjønnsforskjell i selvverd, i studien skårer de faglig svake guttene i utvalget signifikant høyere enn jentene. Effektstørrelsestesten Cohen's d viser at det er en moderat forskjell (0,68) mellom de faglig svake guttene og jentene.

Undersøkelsen tar ikke sikte på å finne årsaken til kjønnsforskjellen i selvverd for de faglig svake elevene og det er ikke belegg for å si at for faglig svake jenter betyr skoleprestasjoner mer for selvverdet enn gutter. Kling et al. (1999) viser til undersøkelser som finner en sterk sammenheng mellom selvverd og utseende for jenter, og at oppfatningen av eget utseende og attraktivitet synker hos jenter i ungdomstiden. Guttens oppfatning av eget utseende og attraktivitet er derimot stabil og positiv. Den sterke sammenhengen mellom selvverd og oppfatning av eget utseende kan sees på som en mulig forklaring til at jenter skårer lavere på selvverd.

Hattie (1992) viser til Marsh (1989) som mener at kjønnsforskjeller i selvverd ikke nødvendigvis er en forskjell i det reelle selvverdet, men heller et uttrykk for ulik responsstil på måleinstrumentene.

Når det kommer til akademisk selvoppfatning viser undersøkelsen en forskjell mellom de faglig svake guttene og jentene, der guttene skårer signifikant høyere enn jentene. Effektstørrelsestesten Cohens's d viser at det er en liten til moderat forskjell (0,45) mellom kjønnene.

Studier viser at gutter ofte har en høyere akademisk selvoppfatning enn jenter (Ireson og Hallam, 2009), slik som undersøkelsen av de faglig svake guttene og jentene i denne studien der de faglig svake guttene også skåret signifikant høyere enn de faglig svake jentene.

Marsh (1990) viser til at det er særlig i matematikk guttene har høyere selvoppfatning enn jentene. Skaalvik (2000) viser også til at gutter har høyere selvoppfatning i matematikk enn jenter, mens jenter har høyere selvoppfatning i norsk enn gutter. I masterstudien ble faglig nivå basert ut fra oppnådd karakterer i norsk og matematikk på sist prøve, deretter ble elevene

delt inn i tre faglig nivå. Med tanke på at elevene har blitt gitt en sumkarakter basert på prestasjoner i norsk og matematikk kan dette maskere en annerledes forskjell i en mer spesifisert akademisk selvvurdering basert på enten norsk eller matematikk.

Flere studier av kjønnsforskjeller av sosial selvoppfatning viser at jenter skårer høyere på sosial selvoppfatning enn gutter som heller skårer høyere på fysisk selvoppfatning (Hattie, 1992). I undersøkelsen av faglig svake elevers sosiale selvoppfatning finner en ingen signifikant forskjeller mellom guttene og jentene.

6 Oppsummering og avsluttende kommentarer

Studien viser ingen signifikante forskjeller i selvverd for elever som er faglig svake, faglig middels og faglig sterke. Det kan derfor se ut som om selvverd ikke er så utsatt for påvirkninger fra prestasjoner i norsk og matematikk. Selvverdet blir sett på som den mest stabile selvvurderingen mennesket har av seg selv. En annen mulig forklaring kan være at mennesker ønsker å verdsette ting vi lykkes i for å opprettholde et mest mulig positivt selvverd. Dette kan føre til at elever som skårer lavt i de teoretiske fag devaluerer betydningen prestasjoner har for selvverd og heller vektlegger andre felt de lykkes i. Det er heller ingen signifikante forskjeller i sosial selvoppfatning mellom elevene på ulikt faglig nivå. Forskning har indikert at prestasjoner ikke påvirker den sosiale delen av selvoppfatningen (Berndt og Burgdy, 1996).

Prestasjoner derimot viser å ha større sammenheng med den akademiske delen av selvoppfattelse. Der elever som er faglig sterke har en betydelig høyere akademisk selvoppfatning enn elever som er faglig svake og faglig middels. Elever som er faglig svake skårer også signifikant lavere på akademisk selvoppfatning enn elever som er faglig middels. Det er en stor forskjell mellom gjennomsnittsskårene på de faglig sterke og de faglig svake elevene. Med tanke på at de faglig svake elevene skårer betydelig lavere på akademisk selvoppfatning er dette et funn verdt å merke seg: lav akademisk selvoppfatning kan få følger for motivasjon og læring. Elevene kan også oppleve prestasjonssituasjoner som truende, da de tror de kommer til å mislykkes (Skaalvik, 1998).

Studien viser også kjønnsforskjeller i selvoppfatningen hos elevene som er faglig svake. Det er signifikant forskjell mellom de faglig svake jentene og guttene i selvverd og akademisk selvoppfatning. Forskning viser ofte at jenter skårer lavere enn guttene på disse områdene. På sosial selvoppfatning er det ingen signifikant forskjell mellom elevenes skårer.

Som vist er det ingen signifikant forskjell i selvverd mellom elevene med ulikt faglig nivå selv om en i masterstudien finner en nærsignifikant. Det hadde vært interessant og sett nærmere på relasjonen mellom selvverd og skoleprestasjoner. Spesielt hvordan elevenes verdsetting av skolen og skoleprestasjoner virker inn på selvverdet til elevene ut fra faglig nivå. Dette for å forstå mer hvordan teoretiske prestasjoner på studiespesialisering virker inn på selvoppfatningen. Det hadde også vært spennende å arbeide videre med den signifikante forskjellen i akademisk selvoppfatning mellom de ulike faglige nivåene, særlig den betydelige

forskjellen i akademisk selvoppfatning mellom faglig svake og faglig sterke elever. Spesielt med tanke på bortvalgsproblematikken i videregående skole hadde det vært interessant å se om hvordan akademisk selvoppfatning og faglig nivå virker inn på elevenes bortvalg av videregående opplæring.

7 Litteraturliste

- Beane, J.M. & Lipka, P. (1986). *Self-concept, self-esteem and the curriculum*. New York: Teachers college, Colombia University.
- Berndt, T.J. & Burgy, L. (1996). Social Self- Concept. I B.A. Bracken (Red.), *Handbook of Self-Concept. Developmental, Social and Clinical Considerations*. (ss. 171- 209). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Bjerkan, A.M. (2007). Faktoranalyse. I T.A. Eikemo & T.H.Clausen (Red.), *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. (ss. 220-234). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Burns, R.B. (1982). *Self-Concept Development and Education*. London: Holt, Rinehart and Winston Ltd.
- Christophersen, K.A. (2004). *Databehandling og statistisk analyse med SPSS (2.utg.)*. Oslo: Unipub.
- Cohen, C. (1988). *Statistical power for the behavioral science (2. utg.)*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. United States of America: Cambridge University Press.
- Covington, M.V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The elementary school journal*, 85, 5-20.
- Covington, M.V. & Beery, R.G. (1976). *Self-Worth and School Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Principles of Educational Psychology Series.

- Craven, R.G., Marsh, H.W. & Burnett, P. (2003). Cracking the self-concept enhancement conundrum. I H.W. Marsh, R.G. Craven og D.M. McInerney (red.): *International advances in self research*. (ss. 91–126).Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Gall, M.D., Gall, J.P. & Borg, W.R. (2007). *Educational research. An introduction*. (eight edition). United States of America:Pearson Education, Inc.
- Harter, S. (1996). Historical Roots of Contemporary Issues Involving Self-Concept. I B.A. Bracken (Red.), *Handbook of Self-Concept.Developmental, Social and Clinical Considerations*. (ss.1-37). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. I R.F. Baumeiseter (Red.), *Self-esteem, the puzzle of low regard*. (88-111). New York & London: Plenum Press.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children.*Child Development*, 53, 87-97.
- Hattie, J. (1992). *Self-Concept*.London; Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, 63(4), 449–465.
- Holand, A. (2007a). Survey-forskning.I K. Fuglesth og K. Skogen.(Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (2. utg., ss.41-51). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

- Holand, A. (2007b). Spørreskjema. I K. Fugleseth og K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (2. utg., ss. 132-143). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Imsen, G. (1998). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Tangen: Universitetsforlaget.
- Ireson, J. & Hallam, S. (2009). Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. *Learning and Instruction* 19, 201-213.
- Kaplan, H.B. (1980). *Deviant behavior in defence of self*. United States of America: Academic Press, Inc.
- Kling, K.C., Hyde, J.S., Showers, C.J. & Buswell, B.N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta- analysis. *Psychological bulletin*, 125(4), 470-500.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). I første rekke. Forsterket grunnopplæring for alle. (NOU;2003:16). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Lastet ned 20. mai, 2010 fra www.regjeringen.no
- Levin, J.M. (1983). Social comparison and education. I J.M. Levine & M.C. Wang. (Red.), *Teacher and student perceptions: implications for learning* (1. utg., ss. 29-55). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. (2001). Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv, *Acta Didactica No. 4*, Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Markussen, E., Frøseth, M.W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant*

- 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter. Rapport 13/2008. Oslo: NIFU STEP.
- Marsh, H.W. (1990). *Self Description Questionnaire-1. SDQ1, Manual*. Australia: University of Western Sydney, Macarthur.
- Marsh, H.W. (1989). Sex differences in the development of verbal and mathematics constructs- The high-school and beyond study. *American Educational Research Journal*, 26 (2), 191-225.
- Marsh, H.W. (1987). The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-295.
- Marsh, H.W., Craven, R.G. & McInerney, D.M. (2003). International advances in self research. Speaking to the future. I H.W. Marsh, R.G. Craven & D.M. McInerney (red.): *International advances in self research*. (ss. 3-14). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Marsh, H.W. & Köller, O. (2003). Bringing together two theoretical models of relations between academic self-concept and achievement. I H.W. Marsh, R.G. Craven & D.M. McInerney (red.): *International advances in self research*. (ss. 3-14). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Marsh, H.W. & O'Mara, A. (2008). Reciprocal Effects Between Academic Self-Concept, Self-Esteem, Achievement, and Attainment Over Seven Adolescent Years: Unidimensional and Multidimensional Perspectives of Self-Concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 542-552.
- Pijl, S.P., Frostad, P. & Mjaavatn, P.E. (Under trykking). Segregation in the classroom: What does it take to be accepted as a friend? *Social Psychology of Education: An International Journal*.

- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rosenberg, M. (1977). Contextual dissonance effects: Nature and causes. *Psychiatry*, 40, 205-217.
- Rosenberg, M. (1968). Psychological selectivity in self-esteem formation. I C. Gordon & K.J. Gergen (Red.), *The Self in social Interaction*. (1. utg., ss. 339-346). New York: Wiley.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic books.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Validation of Construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Skaalvik, E.M. (2003). Skolen som oppvekstmiljø. I E.M. Skaalvik & Ø. Kvello (Red.), *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet* (2. utg., ss. 218-250). Otta: Tano Aschehoug.
- Skaalvik, E.M. (2000). Selvoppfatning og motivasjon hos gutter og jenter. I G. Imsen (Red.), *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (1. utg., ss. 91-111). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skaalvik, E.M. (1989). *Verdier, selvoppfatning og mental helse. En undersøkelse blant elever i videregående skole*. Universitetet i Trondheim: Tapir Forlag.
- Skaalvik, E.M. & Haugaløkken, O.K. (1986). *Skolefagenes betydning: har alle fag i skolen samme verdi?* Trondheim: Universitetet i Trondheim, Pedagogisk institutt.
- Skaalvik, E.M. & Lauvdal, T.(1984). *Selvoppfatning, skoleprestasjoner, kulturelle normer og foreldreholdninger*. Trondheim: Universitet i Trondheim: Pedagogisk institutt.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik,S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1988). *Barns selvoppfatning – skolens ansvar*. Oslo: Tano A.S.

Skaalvik, E.M., Sletta, O. & Valås, H. (1994). Task involvement and ego involvement:

Relations with academic achievement, academic self-concept and self-esteem.

Scandinavian Journal of Educational Research, 38, 231-243.

Skaar, K. & Skaalvik, E.(2008). *Elevundersøkelsene: Mobbing og uro; Noen trender over år*.

Notat 16.5.08. Lastet ned 14. April, 2010 fra

http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Brukerundersokelser_2008/Notat_mobbing_uro_2008.pdf

Sørli, M.A. (1998). *Mestring og tilkorkomning i skolen. Fokus på elevers skolefaglige*

kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning. Delrapport 2 fra

forskningsprosjektet ”Skole og samspillvansker”. Oslo: NOVA. Rapport 12c/98.

Tafarodi, R.W. & Swann, W.B. (1995). Self-Liking and Self-Competence as Dimensions of

Global Self-Esteem: Initial Validation of a Measure. *Journal of Personality*

Assessment, 65(2), 322-342.

Twenge, J.M. & Campbell, W.K. (2001). Age and birth cohort differences in self esteem: A

cross temporal meta-analysis. *Journal of personality and social Psychology Review*, 5,

321-344.

Ulleberg, P. & Nordvik, H. (2001). *Faktoranalyse*. Trondheim: Tapir.

Valås, H. (1999). Students with learning disabilities and low achieving students; peer

acceptance, loneliness, self-esteem and depression. *Social Psychology of Education*, 3,

173-192.

Valås, H.(1996). *Elementær statistikk*. NTNU Pedagogisk institutt.Trondheim:
Kompendieforlaget.

Wade, B. & Moore, M. (1993). *Experiencing special education*. Buckingham: Open
University Press.

Williams, G.C. & Deci, E.L. (1996). Personality processes and individual differences.
Internalization of Biopsychosocial Values by Medical Students: A Test of Self-
Determination Theory.*Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779.

Vedlegg 1. Måleinstrument for Selvoppfatning

Elevene tar stilling til utsagnene ved å krysse av på et svaralternativ som går fra 1=Helt usant til 6= helt sant

Selvverd

1. Jeg godtar meg selv slik jeg er.
2. Jeg vil helst være slik jeg er.
3. Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes.
4. Jeg er like mye verdt som andre.
5. Jeg liker meg selv slik jeg er.
6. Jeg er ofte misfornøy med meg selv.

Selvurdering av kompetanse (Akademisk selvoppfatning)

1. Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste.
2. Jeg takler utfordringer med å lære nytt stoff på skolen.
3. Jeg gjør det bra på en rekke områder.
4. Jeg kan unngå å få dårlige karakterer hvis jeg bestemmer meg for det.
5. Jeg har mange talenter.
6. Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det.

Sosial selvoppfatning

1. Jeg har lett for å få venner.
2. Det er lett å like meg.
3. Jeg er godt likt av de andre elevene.
4. Jeg er lett å omgås.
5. Det er mange som vil ha meg som venn.

Vedlegg 2. Faktoranalyse

Component Matrix^a

	Component
Selvverd	1
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Jeg godtar meg selv slik jeg er	.882
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Jeg vil helst være slik jeg er	.789
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes	-.764
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Jeg er like mye verd som andre	.506
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Jeg liker meg selv slik jeg er	.901
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Jeg er ofte misfornøyd med meg selv	-.746

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Component Matrix^a

	Component
Selvvurdering av kompetanse (Akademisk selvoppfatning)	1

I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste	.808
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen	.761
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Jeg gjør det bra på en rekke områder	.809
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Jeg kan unngå å få dårlige karakterer hvis jeg bestemmer meg for det	.658
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Jeg har mange talenter	.716
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det	.726

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Component Matrix^a

	Component
Sosial selvoppfatning	1
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Jeg har lett for å få venner	.796
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Det er lett å like meg	.842

I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - De fleste liker meg	.827
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Jeg er godt likt av de andre elevene	.828
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Jeg er lett å omgås	.784
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Det er mange som vil ha meg som venn	.810

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.