

Merete Hals

Lærer-elev-relasjonen

- En kvantitativ studie av elevers opplevelse av skolens læringsmiljø og lærerens sosiale støtte, og hvilken betydning dette har for elevenes psykiske helse, indre motivasjon og hjelpesøkende atferd.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, mai 2015

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Institutt for pedagogikk

Sammendrag

I denne masteroppgaven er det fokus på elevenes opplevelse av læreren som sosial støttende i 8. til 10. trinn i grunnskolen og 2. og 3. trinn i den videregående skolen. Målet med denne studien er å se på relasjoner mellom skolens målstruktur, lærer-elev-relasjonen, elevenes psykiske helse, deres indre motivasjon og deres hjelpesøkende atferd. Studien vil belyse følgende problemstilling:

Har skolens målstruktur og lærerens sosiale støtte betydning for elevenes psykiske helse, indre motivasjon og hjelpesøkende atferd?

Det ble benyttet en kvantitativ undersøkelse for å belyse problemstillingen i denne oppgaven. Utvalget bestod av 3510 elever fra 8. til 10. trinn i grunnskolen og 2. og 3. trinn i den videregående skolen i Norge, med hovedvekt i Trøndelag.

Resultatene viser at skolens målstruktur er relatert til hvordan elevene opplever læreren som sosial støttende. En læringsorientert målstruktur ser ut til å ha en positiv virkning på lærer-elev-relasjonen, mens en prestasjonsorientert målstruktur ser ut til å ha en negativ virkning. Videre viser resultatene at liten sosial støtte fra læreren har en negativ sammenheng på elevenes psykiske helse. Som forventet hadde sosial støtte en positiv sammenheng med elevenes indre motivasjon og hjelpesøkende atferd. Psykisk helse hadde en negativ svak sammenheng med indre motivasjon og hjelpesøkende atferd. Resultatene fra analysene er diskutert i lys av teori og tidligere forskning, samt en refleksjon på hvilke praktiske refleksjoner over hva funnene har å si for lærere og elever.

Forord

Denne masteroppgaven avslutter mine to år som spesialpedagogstudent ved Pedagogisk institutt ved NTNU og mine fem år som student i Trondheim. Det har vært noen fantastiske år hvor jeg har lært mye om meg selv og jeg har tilegnet meg erfaringer som jeg vil bringe med meg videre inn i arbeidet som spesialpedagog. Selve jobben med masteroppgaven har både vært spennende og krevende, og det har vært læringsrikt å få arbeide med et tema jeg har valgt selv gjennom disse syv månedene. Jeg sitter igjen med en større kunnskap om hvordan lærer-elev-relasjonen fungerer etter denne prosessen.

Jeg vil først og fremst takke min veileder Roger Andre Federici for konstruktive tilbakemeldinger og støtte gjennom denne skriveprosessen. Jeg vil i tillegg rette en takk til Einar M. Skaalvik for hjelp med den teoretiske modellen og analyse av data. Tusen takk til venner og medstudenter som jeg har fått delt mine frustrasjoner og diskusjoner med, dere har vært en god støtte under denne prosessen.

Til sist vil jeg sende en takk til min familie, og spesielt til min storesøster Åshild. Du har vært et stort forbilde for meg når det kommer til videreutdanning, og du er vel en av de store grunnene til at jeg har kommet så langt som jeg har i utdanningen min.

Trondheim, NTNU, 2015

Merete Hals

Innhold

1. Innledning	2
1.1. Tema og utgangspunkt for forskningsprosjektet	2
1.2. Innhold i masteroppgaven	3
2. Teori	4
2.1. Skolens målstruktur	4
2.2. Lærer-elev relasjonen	5
2.2.1. Den gode relasjonen	6
2.2.2. Sosial støtte	7
2.2.3. Emosjonell – og instrumentell støtte	8
2.3. Psykisk helse	8
2.3.1. Angst	9
2.3.2. Nedstemthet	10
2.4. Indre motivasjon	10
2.5. Hjelpesøkende atferd	12
2.6. Problemstilling og teoretisk modell	13
3. Metode	16
3.1. Kvantitativ forskningsmetode	16
3.2. Populasjon og utvalg	16
3.4. Spørreundersøkelse som forskningsmetode	17
3.5. Måleinstrumentene	18
3.6. Analyser	19
3.6.1. Korrelasjonsanalyse	19
3.6.2. Regresjonsanalyse	20
3.6.3. Reliabilitet	20
3.6.4. Validitet	20
3.7. Ethiske betraktninger	21
4. Resultater	24
4.1. Faktoranalyser	24
4.2. Korrelasjonsanalyse og deskriptiv statistikk	26
4.3. Regresjonsanalyse	28
5. Diskusjon	32
5.1. Studiens hovedfunn	32
5.2. Sammenheng mellom skolens målstruktur og sosial støtte	32

5.3. Sammenheng mellom skolens målstruktur og psykisk helse, indre motivasjon og hjelpesøkende atferd	33
5.4. Sammenhengen mellom sosial støtte og psykisk helse, indre motivasjon og hjelpesøkende atferd	34
5.5. Sammenhengen mellom psykisk helse, indre motivasjon og hjelpesøkende atferd.....	35
5.6. Sammenhengen mellom indre motivasjon og hjelpesøkende atferd	36
5.7. Praktiske implikasjoner	37
5.7.1. Elevenes opplevelse av skolens målstruktur	37
5.7.2. Viktigheten av en god lærer-elev-relasjon.....	39
5.7.3. Hva vil lærer-elev-relasjonen si for elevenes psykiske helse?.....	40
5.8. Metodiske betraktninger.....	41
6. Oppsummering og avsluttende kommentarer	44
6.1. Videre forskning	45
Litteraturliste	46

Figurer

Figur 1: Forventende sammenhenger mellom læringsorientert målstruktur, prestasjonsorientert målstruktur, sosial støtte, psykisk helse, indre motivasjon og hjelpesøkende atferd.....	14
Figur 2: Sti-analyse. Den viser kun signifikante sammenhenger ($p < .001$).....	29

Tabeller

Tabell 1: Faktoranalyse av to teoretiske skalaer for skolens målstruktur.....	24
Tabell 2: Faktoranalyse av to teoretiske skalaer for psykisk helse.....	25
Tabell 3: Pearsons korrelasjoner og deskriptiv statistikk.....	27

Vedlegg

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD.....	51
Vedlegg 2: Brev til lærerne.....	52
Vedlegg 3: Brev til foresatte.....	53

1. Innledning

Barn og unge bruker i dag mye av sin tid i skolen, derfor er det viktig at skolen er en plass der elevene trives, opplever mestring og kan utvikle seg selv. I det siste har det blitt lagt mer vekt på lærer-elev-relasjonen i skolen, i pedagogisk forskning og politiske debatter, og hvilken betydning den har for elevene. En årsak til at det har blitt mer vektlagt kan være på grunn av at stadig flere studier viser viktigheten av en god lærer-elev-relasjon for elevenes trivsel, motivasjon og læring i skolen (Drugli, 2013; Federici & Skaalvik, 2013; Overland, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Forskning viser i tillegg at en god lærer-elev-relasjon fører til en bedre psykisk helse blant elevene (Helleand & Mathiesen, 2009; Undheim, 2008). Det har blitt lagt mer vekt på lærerstudenters sosiale og relasjonelle kompetanse og det har blitt etterspurt kunnskap om hvordan man kan skape en god lærer-elev-relasjon i skolen (Meld.St. 11, 2008 - 2009). Lærere har en betydningsfull posisjon for barn og unges læring i skolen og gode lærere har en opplæring som er strukturert og engasjert. De bør i tillegg være faglig dyktige, gi relevante og rettferdige tilbakemeldinger til elevene og tilpasse opplæringen til hver enkelt elev (Meld.St. 11, 2008 - 2009).

Studier har vist at læringsmiljøet har stor betydning for hvordan elevene opplever lærer-elev-relasjonen (Federici & Skaalvik, 2013). Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) viser til at god læring kommer fra et læringsmiljø som inspirerer, motiverer og fokuserer på innsats hos elevene. Et læringsmiljø som oppleves positivt for elevene er det læringsmiljøet som lettest fører til en positiv lærer-elev-relasjon. Og læringsmiljøet og elev-lærer-relasjonen påvirker igjen elevenes psykiske helse, deres indre motivasjon og deres hjelpesøkende atferd. Derfor er det viktig at lærerne jobber med å skape et godt læringsmiljø og en god lærer-elev-relasjon.

1.1. Tema og utgangspunkt for forskningsprosjektet

Inspirasjon til valg av tema fikk jeg under en informasjonsdag som ble holdt for mastergradsstudenter ved Pedagogisk institutt ved NTNU høsten 2014. Vi ble presentert for ulike prosjekt som vi hadde mulighet til å delta på. Jeg ble interessert i et forskningsprosjekt som Pedagogisk institutt hadde startet opp, som omhandlet psykisk helse i skolen. Jeg tok kontakt med en av prosjektlederne, Roger Andre Federici, og det ble deretter holdt et informasjonsmøte om forskningsprosjektet. Etter informasjonsmøtet stilte jeg meg positiv til å bli en del av prosjektet. Jeg valgte å fokusere på skolens målstruktur og elevenes opplevelse av læreren som sosial støttende, og hvilken betydning lærerne har for elevenes psykiske helse,

indre motivasjon og hjelpesøkende atferd. På bakgrunn av dette er denne studiens formål å se på elevenes opplevelse av lærer-elev-relasjonen i skolen. Hensikten er å se om skolens målstruktur og lærer-elev-relasjonen har betydning for elevenes psykiske helse, indre motivasjon og hjelpesøkende atferd og i tillegg kartlegge hvilke forhold som potensielt kan forklare dette.

Denne studien er en del av et større forskningsprosjekt ved Pedagogisk institutt (NTNU) og forskningsprosjektets navn er; Psykisk helse i Skolen: Elevenes trivsel, selvoppfatning og motivasjon for skolearbeid. Jeg og seks andre mastergradsstudenter har våren 2015 deltatt i dette forskningsprosjektet som har vært ledet av Roger Andre Federici. Vi har sammen som prosjektgruppe samarbeidet med å hente inn data fra de skolene som har deltatt i prosjektet, mens selve dataanalysene er blitt utført på egen hånd.

1.2. Innhold i masteroppgaven

Denne masteroppgaven består av totalt seks kapitler. I kapittel 2 starter jeg med å redegjøre for den teoretiske forankringen i denne oppgaven. Utvalgte begrep vil bli presentert i lys av tidligere forskning og sentral teori på området. I slutten av dette kapitlet vil jeg presentere oppgavens problemstilling og mine forventende sammenhenger mellom de utvalgte variablene. I kapittel 3 vil jeg presentere valg av metodisk tilnærming, utvalg og gjennomføring av spørreundersøkelsen. I tillegg vil jeg si litt om etiske implikasjoner og hvordan denne studien har blitt kvalitetssikret. Kapittel 4 består av en presentasjon av studiets forskningsfunn. Her vil jeg trekke frem resultater som er relevante for min oppgave. I kapittel 5 vil jeg se på mine resultater og diskutere de i lys av tidligere forskning og aktuell teori. Her vil jeg i tillegg reflektere over praktiske implikasjoner, før kapitlet avsluttes med metodiske betraktninger. Oppgaven vil bli avrundet i kapittel 6 med en avslutning og mine tanker om videre forskning.

2. Teori

I dette kapitlet vil jeg innlede med å se på betegnelsen skolens målstruktur og hva den vil si for elevers relasjon til læreren. Deretter vil jeg se på begrepet lærer-elev-relasjonen og videre si hva som kjennetegner den gode relasjonen. Etter det vil jeg ta for meg sosial støtte og hva sosial støtte vil si for lærer-elev-relasjonen. I den andre delen av dette kapitlet vil jeg ta for meg psykisk helse og si litt om begrepene angst og nedstemthet innenfor psykisk helse. I kapitlets tredje del vil jeg gjøre rede for begrepet indre motivasjon med spesielt vekt på Deci og Ryan sine teorier. Deretter tar jeg for meg begrepet hjelpesøkende atferd og jeg vil se på forhold som kan føre til unngåelse av hjelpesøkende atferd. Jeg vil i hele kapitlet bruke aktuell teori og forskning på de begrepene jeg presenterer. Til slutt vil jeg presentere studiens problemstilling og teoretiske modell.

2.1. Skolens målstruktur

Skolens målstruktur kan sees på som skolens verdigrunnlag og skolens læringsmiljø (Ames & Ames, 1984). Skolens målstruktur handler om de signalene skolen sender ut til elevene om hva de anser som viktig og verdifullt i skolen. Ulike skoler kan sende ut forskjellige signaler, de kan sende ut signaler om at det er viktig at elevene gjør sitt beste og utvikler seg selv, eller de kan sende ut signaler om at det er resultatene og at de gjør det bedre enn andre som teller (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Lærerne sender, bevisst eller ubevisst, signaler om hva som er viktig i skolen, og skolens målstruktur har innvirkning på elevenes selvoppfatning, individuelle mål og prestasjoner (Ames & Ames, 1984).

Hvis skolen legger vekt på kunnskap og forståelse, på individuelle forbedringer og innsats kan man si at skolens målstruktur er læringsorientert (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elevene blir oppfordret til å sette opp individuelle mål og resultatene vurderes etter målene som er satt og elevenes tidligere resultater. En læringsorientert målstruktur legger vekt på framgang, utvikling og individuell måloppnåelse. I følge Walker (2012) kan skoler med en målstruktur som er læringsorientert bidra til en sterkere klassesammenheng hos elevene, og som Ames (1992) påpeker er en læringsorientert målstruktur forbundet med indre motivasjon og større interesse for å lære. Dermed er det viktig at læreren skaper variasjon i undervisningen og gir oppgaver som elevene synes er spennende. For å fungere som en forsterker til relasjonsbygging og som en motivator for elevene, er bruk av ros, oppmuntring og

anerkjennelse viktig, og i følge Webster-Stratton (2005) har ros som er støttende og spesifikk positiv effekt på elevers læring.

Hvis skolen legger mest vekt på resultater og at resultatene sammenlignes med resultatene til andre elever, klasser og skoler har skolen en målstruktur som er prestasjonsorientert, elevers læringsprosess verdsettes mindre enn selve resultatet de oppnår gjør (Skaalvik og Skaalvik, 2013). En prestasjonsorientert målstruktur kan sees på som at suksess handler om å vise andre skoler at man er bedre enn dem. Det er prestasjoner som blir verdsatt i en slik målstruktur, og det og ikke mestre og å gjøre feil kan føles som et nederlag hos elevene (Ames, 1992).

Hvilke signaler som sendes til elevene i skolen vil variere fra lærer til lærer og fra skole til skole (Thronesen & Turmo, 2010). Man kan si at målstrukturen blir synliggjort i verdigrunnet til skolen og at de signaler som sendes ut styres av forskrifter og planer (Skaalvik & Skaalvik, 2011). I følge Skaalvik og Skaalvik (2013) så er det elevens opplevelse av skolen som er avgjørende, hvilke signaler de føler at de mottar, ikke hvilke signaler lærerne eller skolen mener de selv sender ut. Dette støttes av Ames (1992) som påpeker at det er elevenes fortolkninger og egne erfaringer som bidrar til hva eleven mener om læringsmiljøet i skolen, dermed kan elever som tilhører den samme klassen ha ulike meninger om skolens læringsmiljø. Turner mfl. i Skaalvik og Skaalvik (2013) viste at en læringsorientert målstruktur minsket elevenes tendens til å søke hjelp når de ikke trengte det, unngå utfordringer som ukjente oppgaver ga og til å gi seg selv et handikap. Internasjonal forskning på skolens målstruktur viser at den har betydning for elevenes innsats på skolen, deres hjelpesøkende atferd, bruk av læringsstrategier og lærer-elev relasjonen (Federici & Skaalvik, 2013).

2.2. Lærer-elev relasjonen

Et økende antall studier viser at en positiv relasjon mellom læreren og eleven har stor betydning for elevens trivsel, motivasjon og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En relasjon er noe som skjer mellom individer, det handler om hva slags innstilling eller oppfatning man har av hver andre (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I følge Nordahl mfl. (2012) er relasjon et grunnlag for kommunikasjon med hverandre og den sosiale samhandlingen man har til hverandre. Overland (2013) ser på relasjon som hvilken oppfatning man har til hverandre og hva de andre betyr for oss. Noen relasjoner er i tillegg viktigere enn andre. For barn i skolealder er foreldre, andre familiemedlemmer, jevnaldrende og lærere viktige relasjoner, og

barna tilbringer mer og mer tid i skolen, og dermed blir det enda viktigere å opprette en god lærer-elev-relasjon i skolen (Overland, 2013).

Relasjonskompetansen til læreren påvirker lærer-elev-relasjonen. Relasjonskompetanse handler om å være profesjonell i lærerrollen, som vil si å ta ansvar for egen kommunikasjon og atferd slik at den fungerer overfor elevene (Drugli, 2013). En lærer som er relasjonskompetent ser elevene som aktør i eget liv og viser respekt overfor dem. Den faglige kompetansen og relasjonskompetansen utgjør lærerens samlede yrkeskompetanse. Det holder dermed ikke med at en lærer er sterk på det faglige, læreren må i tillegg ha god samhandling med de menneskene han/hun jobber sammen med (Drugli, 2013). Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) vektlegger at lærere bør ha kompetanse i hvordan man skaper en god lærer-elev-relasjon, og for å skape en god relasjon må læreren kunne skape tillit, anerkjennelse og verdsetting, og læreren må se den enkelte elev og være i posisjon til eleven. Det er videre viktig at læreren får kjennskap til eleven og elevens behov for å skape et positivt forhold seg i mellom (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Det er læreren som har ansvar for å opprettholde lærer-elev-relasjonen som voksen, og det er læreren som må gi relasjonen det den trenger av åpenhet, likeverd og respekt hvis det er mangel på dette (Drugli, 2013). Hvis en lærer sliter med relasjonen til en elev er det lærerens oppgave å tilpasse sin atferd til den eleven, læreren må være bevisst sin egen fremtreden fremfor elevene (Drugli, 2013). I følge Overland (2013) får elever en bedre innstilling til skolen hvis de har en god relasjon til læreren, og for å opprettholde den gode lærer-elev-relasjonen er det viktig å vite hva en god relasjon vil si.

2.2.1. Den gode relasjonen

Gode lærer-elev-relasjoner handler om nærhet, omsorg, involvering, støtte, respekt og åpenhet mellom lærer og elev. Det handler om at både lærer og elev har en positiv innstilling og forventning til hverandre og at samspillet og kommunikasjonen i mellom dem fungerer godt (Drugli, 2013). Drugli (2013) peker på anerkjennelse som et sentralt aspekt når det kommer til gode lærer-elev-relasjoner. Anerkjennelse vil si at det er et likeverdig forhold mellom lærer og elev i relasjonen. Selv om en lærer og en elev har ulike roller på skolen, har hvert individ ulik opplevelse av hva det er som skjer rundt seg og dermed er de likeverdige subjekter som møter hverandre. I følge Løw (2009) i Drugli (2013) er en anerkjennende lærer en lærer som forstår, lytter og er bekreftende og aksepterende til elevene sine. I en samtale mellom

lærer og elev kan eleven oppleve det å bli sett og verdsatt av læreren, lærere bør derfor anerkjenne elevene ved å være en god samtalepartner overfor dem (Linder, 2012). Lærere må tenke over sin påvirkning på elevene og på elevenes selvforståelse, de må tenke over hvordan han/hun uttrykker seg og forholder seg til elevene, det er viktig å vise at man respekterer elevene (Drugli, 2013). Som Hattie (2009) uttrykker, å vise elevene respekt er sentralt når man skal etablere gode relasjoner. En lærer har makt overfor elevene sine, og kan gjennom sin kommunikasjon bygge opp eller bryte ned elevenes selvtillit (Drugli, 2013). Som Sprukeland (2011) påpeker er det å bli sett og verdsatt den sterkeste anerkjennelsen man kan få uansett alder.

Tillit er et annet viktig aspekt ved gode lærer-elev-relasjoner ifølge Drugli (2013). Som Overland poengterer (2013) er tillit en betingelse for en god lærer-elev-relasjon og tillit er viktig for at undervisningen skal fungere. Tillit er noe man må skape over tid mellom lærer og elev, men det er også noe som fort kan ødelegges (Overland, 2013). Hargreaves (1996) i Drugli (2013) hevder at tillit handler om tiltro til andre menneskers pålitelighet, man stoler på et menneske man har tillit til. Sprukeland (2011) betrakter tillit som en bærende dimensjon i lærer-elev-relasjonen. Ut fra en elevs tidligere erfaringer fra andre lærere kan det være vanskelig å skape tillit til eleven som lærer, og da er det lærerens jobb å prøve å skape tillit og vise at man er til å stole på. For å vise dette må læreren være forutsigbar, være troverdig og rettferdig, holde avtaler som er satt, vise eleven at man forstår, at man er imøtekommende, lyttende og støttende overfor eleven (Drugli, 2013).

2.2.2. Sosial støtte

Sosial støtte kan ses på som de sosiale prosessene som den enkelte elev har i skolen som bidrar til faglig og sosial utvikling hos elevene (Farmer & Farmer, 1996). Det er forskjell på hva elevene opplever av sosial støtte fra lærerne og hva lærerne faktisk gjør (Federici & Skaalvik, 2013). I følge Dalgard, Ystgaard og Brevik (1995) inneholder sosial støtte strukturelle egenskaper og funksjonelle egenskaper. De strukturelle egenskapene handler om hvor mange og hvem det er som gir støtte, hvor nær relasjon de har til hverandre, hvilken støtte som blir formidlet, om det er gjensidig støtte og likhet mellom individene. Funksjonelle egenskaper består av hva innholdet i den sosiale støtten er, om støtten er tilgjengelig når man har behov for den og hvem det er som gir den sosiale støtten. Man kan skille mellom

emosjonell- og instrumentell støtte. Jeg vil videre ta for meg disse begrepene i besvarelsen, med hovedvekt på emosjonell støtte.

2.2.3. Emosjonell – og instrumentell støtte

I følge Skaalvik og Skaalvik (2013) skiller det mellom emosjonell og instrumentell støtte når det kommer til sosial støtte fra læreren. Emosjonell støtte viser i hvilken grad eleven opplever at han/hun blir verdsatt, akseptert, respektert og føler seg trygg sammen med læreren. En kan se på emosjonell støtte som hvordan elevene opplever at de blir oppmuntret og vist omsorg, respekt, empati og aksept fra læreren (Federici & Skaalvik, 2013). Emosjonell støtte kan gjøre det enklere for elevene å spørre læreren om hjelp og at det er greit og akseptert å spørre om hjelp (Suldo, et al., 2009). I følge Patrick et al. (2007) vil høy grad av emosjonell støtte fremme elevers engasjement og interesse for skolen, og i tillegg minske deres bekymringer som tar deres oppmerksomhet vekk fra det de skal lære.

Instrumentell støtte vil si om eleven opplever at han/hun får de rådene, hjelpen og veiledningen som trengs i skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I følge Federici og Skaalvik (2013) handler instrumentell støtte om elevens opplevelse av å motta individuell veiledning og konkrete råd fra læreren, og i tillegg faglig tilrettelegging og utfordrende oppgaver. Semmer et al. (2008) viser til viktigheten av å gi instrumentell støtte ved omsorg, forståelse og respekt.

Studier viser at disse begrepene som måler sosial støtte er positivt korrelert. Altså, en elev som opplever læreren som emosjonelt støttende i tillegg opplever læreren som instrumentell støttende. Dette kan være på grunn av at elevene opplever den hjelpen og støtten de får som en antydning på at læreren respekterer og verdsetter dem (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Helland og Mathiesen (2009) har sett at elevers psykiske helse henger sammen med hvor god relasjon de har til andre rundt seg. Elever som har en god relasjon til foreldre og jevnaldrende, og opplever god støtte fra lærerne sine har bedre psykisk helse enn elever som opplever dårlige relasjoner og liten støtte fra læreren.

2.3. Psykisk helse

Jahoda (1958) i Hummelvoll (2004) viser til seks faktorer som kan konkretisere psykisk helse: å ha en positiv selvoppfatning, være en integrert person, å ha realitetsans og vise evne til empati, være aktiv og bruke sine ressurser, ta selvstendige valg og kunne handle uten å

isolere seg fra andre og å skape ekte relasjoner til andre individer. Videre sier Jahoda (1958) at den psykiske helsen må ses fra den kulturen man er en del av og at disse faktorene ikke er bestemte. Mennesker har evne til å tilpasse seg og mestre påkjenninger og stress som man møter på (Hummelvoll, 2004). God helse kommer frem når man har en balanse mellom sin psykofysiske, sosiale og kulturelle funksjonsevne. Den psykiske helsen vår kan henge sammen med flere årsaksfaktorer, vårt fysiske forhold, ernæringsforhold, hvordan vi har det hjemme eller på skolen (Dalgard, Ystgaard & Brevik, 1995). Forhold som dårlig selvtillit og sosial isolasjon er faktorer som kalles risikofaktorer, mens forhold som bedrer den psykiske helsen vår kalles beskyttelsesfaktorer. I følge Dalgard, Ystgaard og Brevik (1995) er det særlig de sosiale faktorene som spiller inn på den psykiske helsen. De har utviklet en modell for samspillet mellom sosialt miljø og helse. Modellen består av livspåkjenninger, sosial støtte, individuelle ressurser, stress-symptomer og mestring, og disse påvirker hverandre. Har man sterke individuelle ressurser mestrer man også negative hendelser bedre enn hvis man ikke har det.

Psykiske vansker har blitt et større samfunnsproblem de senere årene, det er flere i befolkningen vår nå enn det var før som sliter med den psykiske helsen (Norvoll, 2013). I Psykisk helse hos barn og unge – Folkehelse rapporten 2014 står det at om lag 15-20 prosent av barn og unge mellom 3-18år har nedsatt funksjon som følger av psykiske plager som depresjon, atferdsvansker og angst (Folkehelseinstituttet (FHI), 2014). I en undersøkelse NOVA har gjennomført undersøkte de om det presset unge opplever av å må lykkes i skolen påvirker de unges psykiske helse. Forskningen har ikke gitt noen klare svar på dette enda, mens andre norske studier viste stabilitet over tid og noen studier viser økning i angst- og depresjonslidelser (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), 2013). Depresjon og angst er blant de vanligste psykiske lidelsene til barn og unge og det er ofte man har depresjon og angst samtidig. 40 prosent av unge som lider av depresjon lider også av angst og 20 prosent av de med angst lider også av depresjon (Folkehelseinstituttet, 2009).

2.3.1. Angst

Angst og frykt er ord som ofte kan brukes om hverandre, men det er snakk om to ulike fenomener (Hummelvoll, 2004). Frykt handler om ting som skjer utenfor oss selv, noe som gjør at vi føler oss truet, som for eksempel krig og naturkatastrofer. Når det er snakk om angst

så handler det om noe vi føler inni oss, en indre uro uten kjent årsak. Som Aare, Bugge og Juklestad (2009) forklarer, handler angst om at man er redd i situasjoner der det ikke finnes noen fare, angsten bygger ofte på en uhensiktsmessig beregning om at det er fare rundt oss. En angstlidelse hos barn vil ifølge Folkehelseinstituttet (2009) si at barn viser engstelse som er typisk for alderen, forårsaker mye ubehag, oppleves skremmende intens og påvirker barns funksjon i hjemmet, med venner og familie og i skolen. Det er også forskjellige grader av angst. Mild angst, som kanskje er den mest vanlige, handler om spenninger som skjer i dagliglivet. Man blir mer oppmerksom og ser kanskje flere sammenhenger enn før, noe som kan bidra til læring (Hummelvoll, 2004).

2.3.2. Nedstemthet

Nedstemthet og sorg er noe alle mennesker kjenner på gjennom livet og er ofte en følger av et tap man har hatt (Hummelvoll, 2004). Det kan være et tap av en nær person, eller det kan være snakk om tap av selvaktelse, arbeid, sosial anseelse. Nedstemthet kan tenkes å være relatert til depresjon. Selve ordet depresjon kommer fra latin og betyr nedtrykking, det kan være snakk om en sinnsstemning, sykdommer eller et syndrom. I undersøkelsen til NOVA (2014) svarer litt over ti prosent at de er mye plaget av depressive symptomer og da handler det om typiske stress-symptomer. Norske studier viser at 15-20 prosent av unge har symptomer på depresjon (Folkehelseinstituttet, 2009). Kjennetegn ved depresjon hos barn og unge er ifølge Folkehelseinstituttet (2009) dårlig humør, mangel på glede, passivitet og mangel på interesse for mange aktiviteter. Undheim (2008) fant i sin doktorgradsavhandling at elever som opplevde liten støtte fra lærerne var de elevene som opplevde flest symptomer på depressivitet.

2.4. Indre motivasjon

I følge Stipek (2002) har motivasjonsteorier til hensikt å forklare, predikere og se på hva som innvirker på en persons atferd. Motivasjon blir ofte beskrevet som en drivkraft som har betydning for vår atferd, for våre valg, innsatsen vår og vår utholdenhet.

Deci and Ryan (2000) har to tilnærminger til begrepet indre motivasjon. For det første handler indre motivasjon om at den ikke er avhengig av ytre belønning eller straff for at oppgaven skal utføres, men om at man har interesse for oppgaven og at man får belønning gjennom glede over oppgaven man utfører. For det andre forklarer Deci and Ryan (2000) indre

motivasjon som grunnleggende psykologiske behov rettet mot behovene selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Indre motivasjon handler om individets tendenser til å være leken, aktiv og søkende med en drivkraft til å lære og å søke nye opplevelser (Ryan & Deci, 2000b). Det handler altså om at man vil søke utfordringer, utvikle seg selv og oppnå mål som man har satt seg selv (Deci & Ryan, 2002). Som Stiptek (2002) påpeker er det viktig at man bruker tid på å skape indre motivasjon hos elevene, for det stimulerer til kreativitet, glede, vilje, læring og lysten til å søke nye utfordringer hos elevene.

Deci og Ryan (2000) mener indre motivasjon er en funksjon som inneholder tre grunnleggende psykologiske behov hos oss mennesker, og for å opprettholde den indre motivasjonen trenger elevene støtte av behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Behovet for selvbestemmelse sikter til følelsen av å bestemme selv og at man selv har valgt handlingen som blir utført (Deci & Ryan, 2000). Behovet selvbestemmelse vil si at en har et ønske om å se seg selv som opphavet til sine egne handlinger, selvbestemmelse handler altså om at atferden oppleves som frivillig og kommer fra egne interesser, verdier og valg, man opplever altså indre kontroll. Er det en oppgave som utføres på grunn av at man er lovet en form for belønning handler det om ytre kontroll, man utfører ikke oppgaven for at man føler seg motivert for den.

Behovet for kompetanse er en viktig drivkraft i å være engasjert i utfordrende oppgaver og for at man skal føle seg utholdende når oppgaven blir vanskelig. Følelsen av at man har kompetansen som trengs gir oss lyst til å fortsette eller gjenta oppgaven på nytt (Skaalvik & Skaalvik). For at elever skal føle seg kompetent til oppgaven er det viktig at de får oppgaver som ligger på et kompetansenivå som er tilpasset deres egne forutsetninger (Deci & Ryan, 2002).

Tilhørighet handler om behovet en har for nærhet til andre personer og føle at man er integrert i samfunnet man tilhører. Det handler om å gi og motta omsorg og føle seg akseptert av dem man har i rundt seg (Skaalvik og Skaalvik). I følge Ryan og Deci (2000a) er det viktig at læreren etablerer en god og trygg relasjon til elevene, det kan bidra til forsterket indre motivasjon. En lærer som fokuserer på indre motivasjon under skolearbeidet har også lettere for at elevene søker hjelp (Ryan & Pintrich, 1997).

2.5. Hjelpesøkende atferd

Hjelpesøkende atferd er en viktig strategi som bidrar til læring. Jo eldre et barn blir, jo bedre blir barnet til å reflektere over skolearbeidet og om det trenger hjelp og støtte av læreren. Men noen elever skriver heller ned et svar som de kanskje vet er feil i stedet for å søke hjelp, og dette kan være negativt for deres læring og resultater i skolen (Ryan, Pintrich & Midgley, 2001).

Hjelpesøkende atferd begynner med forståelsen for at man trenger hjelp, og når man får denne forståelsen må man bestemme seg for om man skal søke den hjelpen man har behov for (Ryan et al., 2001). Hjelpesøkende atferd er en læringsstrategi som består av kognitive, sosiale, affektive og motiverende aspekter, elevene må forstå selv når de trenger hjelp og hvem de skal henvende seg til (Newman, 2000). Hjelpesøkende atferd bidrar til selvregulerende læring hos elevene. Når de er mer selvregulerende har elevene evne til å bruke mer hensiktsmessige strategier i det faglige arbeidet, og de er mer løsningsorienterte på oppgaver de ikke har kjennskap til fra før (Newman, 1998). Elever som unngår å be om hjelp kan bli mindre selvregulerende, de kan stagnere i læringsprosessen og det kan få en læringshemmet effekt. Å unngå å søke hjelp kan føre til misforståelser, at elevene fortere gir opp og de kan bli mer passive i møte med nye utfordringer de møter (Ryan et al., 2001).

Hjelpesøkende atferd er en sosial atferd som blir påvirket av elevene selv og det miljøet de er en del av (Newman, 1991). En god relasjon til læreren er viktig, spesielt hos de yngre elevene, og gode relasjoner er positivt relatert til hjelpesøkende atferd. For eldre elever kan ulemper ved hjelpesøkende atferd være mer fremtredende (Newman, 2000). Det er flere grunner for at elever velger og ikke å søke hjelp. Det kan handle om at det ikke er praktisk eller gjennomførbart å søke hjelp, at det ikke er noen i rundt som er kompetent nokk til å gi den hjelpen eleven trenger, eller at det tar for lang tid å få hjelp. Det kan også handle om at elevene bekymrer seg over at andre elever eller lærere dømmer deres evner negativt, de er altså redde for å fremstå som dumme (Ryan et al., 2001). Dette kan få konsekvenser for elevenes motivasjon og forståelse av fagstoffet (Newman, 1998).

Læringsmiljøet kan påvirke den hjelpesøkende atferden blant elever. Læreren har til oppgave å skape en kultur og et miljø som formidler oppgaveorientering og læring til elevene. Hvis en lærer bare vektlegger gode prestasjoner og karakterer kan det få en uheldig effekt for elevene. Elevene kan da bli usikre på om det er akseptert å spørre læreren om hjelp (Ryan et al., 2001).

Elever som presterer lavt, eller som opplever at de ikke er spesielt kompetent, kan ofte være bekymret for at andre elever vil tenke at deres behov for hjelp indikerer hva de ikke er i stand til, og derfor vil de være mindre mottakelige til å søke den hjelpen de har behov for (Ryan et al., 2001). Elever som oppfatter seg selv som sosialt kompetent har mindre sannsynlighet for å føle seg truet av å søke hjelp, og er i tillegg flinkere til å søke den hjelpen de trenger. Det handler om at sosial kompetanse spiller en rolle i om man søker hjelp når man har behov for det.

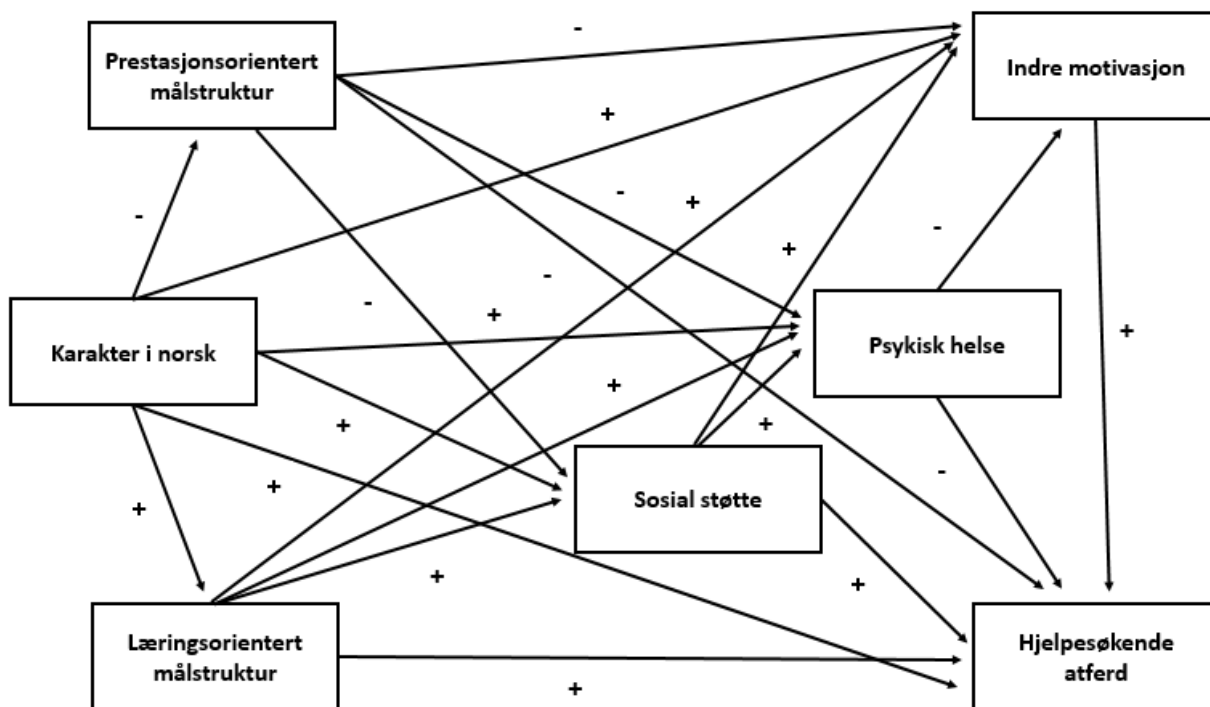
2.6. Problemstilling og teoretisk modell

Problemstillingen er utarbeidet på bakgrunn av teori og tidligere forskning. Jeg vil først presentere min problemstilling og deretter vil jeg presentere min teoretiske modell.

Målet med denne studien er å undersøke om skolens målstruktur og lærerens sosiale støtte påvirker elevenes psykiske helse, indre motivasjon og hjelpesøkende atferd. Problemstillingen er formulert med utgangspunktet i teori og tidligere forskning, og ble som følger:

Har skolens målstruktur og lærerens sosiale støtte betydning for elevenes psykiske helse, indre motivasjon og hjelpesøkende atferd?

Min teoretiske modell tar utgangspunkt i mine empiriske forventninger og den viser de ulike sammenhengene jeg forventer å få mellom de teoretiske begrepene jeg har valgt. Pilene i den teoretiske modellen viser hvilke relasjoner som skal testes og den skal leses fra høyre til venstre.



Figur 1: Forventende sammenhenger mellom læringsorientert målstruktur, prestasjonsorientert målstruktur, sosial støtte, psykisk helse, indre motivasjon og hjelpesøkende atferd.

Variablene som ligger til venstre utgjør elevenes opplevelse av kontekstuelle faktorer, og de måles ved at elevene vurderer i hvor stor grad de opplever en læringsorientert målstruktur, en prestasjonsorientert målstruktur og sosial støtte fra lærerne i skolen. De variablene som ligger til høyre er individfaktorer og de måles ved at elevene vurderer i hvor stor grad de opplever angst og nedstemthet, indre motivasjon og hjelpesøkende atferd.

Jeg forventet at en god karakter i norsk ville ha en positiv innvirkning for alle variablene unntatt prestasjonsorientert målstruktur. Det var ventet at de kontekstuelle variablene læringsorientert målstruktur og prestasjonsorientert målstruktur ville ha en betydning for variabelen sosial støtte. Jeg forventet at læringsorientert målstruktur ville ha en positiv forbindelse med sosial støtte, og at prestasjonsorientert målstruktur ville ha en negativ forbindelse med sosial støtte. På bakgrunn av tidligere forskning og teori forventet jeg at en læringsorientert målstruktur ville ha en positiv betydning for indre motivasjon, mens en prestasjonsorientert målstruktur ville ha en negativ betydning for indre motivasjon. Videre forventet jeg at lærernes sosiale støtte ville ha en direkte og positiv sammenheng for elevenes psykiske helse, og en direkte, indirekte og positiv sammenheng med indre motivasjon og

hjelpesøkende atferd. Ved en mindre god psykisk helse forventet jeg at psykisk helse ville ha en negativ sammenheng med indre motivasjon og hjelpesøkende atferd. Til slutt ventet jeg at indre motivasjon ville ha en positiv og direkte sammenheng med hjelpesøkende atferd.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg ta for meg de metodiske aspektene i studien. Jeg vil presentere valg av metode, populasjon og utvalg, og gi en beskrivelse av instrumentene. Deretter vil det bli redegjort for analysemetodene som jeg har tatt i bruk og i tillegg si litt om hvordan undersøkelsen har blitt kvalitetssikret. Til slutt vil jeg redegjøre for de forskningsetiske betraktningene.

3.1. Kvantitativ forskningsmetode

I samfunnsvitenskapelig forskning skiller det mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. De blir sett på som to ulike strategier, men de kan fungere som utfyllende for hverandre i et flermetodedesign. Det er problemstillingen som forteller hvilken forskningsmetode som er best å ta i bruk (Ringdal, 2013). Dette forskningsprosjektet har som mål å se på sammenhengen mellom skolens målstruktur, sosial støtte, og om de har en sammenheng med elevenes psykiske helse, elevenes motivasjon og elevenes hjelpesøkende atferd, dermed ønsket jeg en bredde på forskningen min og valget havnet dermed på en kvantitativ forskningsmetode. I kvantitativ forskningsmetode har forskeren avstand fra forskningsobjektet og forskeren ønsker å si noe om populasjonen fra et representativt utvalg (Ringdal, 2013).

3.2. Populasjon og utvalg

En populasjon vil si hvor mange personer undersøkelsen tar for seg (Ringdal, 2013), og i denne undersøkelsen bestod populasjonen av elever fra 8. til 10. trinn i grunnskolen og 2. og 3. trinn i den videregående skole i Norge, med hovedvekt i Trøndelag. Valg av skoler ble påvirket av tilgjengelighet, beliggenhet, elevantall og om skolene hadde mulighet til å delta i undersøkelsen. Skolene ble kontaktet gjennom telefon og det var til slutt 23 skoler som svarte ja til å delta i undersøkelsen, dette ble dermed vårt utvalg. Skolene ble kontaktet igjen i januar for å avtale når datainnsamlingen skulle finne sted og det ble avtalt uke 7, 8 og 9.

Det potensielle utvalget var på 3510 elever, men det kan ha blitt forandringer i antall elever per skole siden. Av 3510 elever var det 2228 som gjennomførte spørreundersøkelsen, og tilsvarer en svarprosent på 78,2 prosent. Vi hadde dermed et frafall på 21,8 prosent på undersøkelsen. Som Ringdal (2013) sier, så er et frafall på 50 prosent eller mer vanlig under spørreundersøkelser. Av elever som ikke deltok i spørreundersøkelsen var det noen som

hadde reservert seg. Om noen elever ikke var til stede på grunn av andre bli årsaker, ble vi ikke opplyst om.

3.3. Gjennomføringen av spørreundersøkelsen

Deltakerne i forskningsprosjektet skulle samle to skoler hver til å delta i forskningsprosjektet og det ble gjort gjennom telefon i november. Noen skoler hadde ikke anledning til å delta, men etter mange telefoner fikk alle klarsignal fra to til tre skoler hver, noe som til slutt tilsvarte 23 skoler.

Hvis skolene takket ja til å delta i forskningsprosjektet sendte vi ut et informasjonsskriv per e-post til rektorene med en mer detaljert informasjon om prosjektet. Informasjonsskrivet tok for seg bakgrunn og formål med prosjektet og hvordan den skulle gjennomføres. Det ble også sendt ut et eget informasjonsskriv til klasseforstanderne om hva de skulle informere elevene om når de skulle gi ut brev til foresatte. Selve spørreskjemaet ble sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, Personvernombudet for forskning, og vi fikk tilbakemelding om at forskningsprosjektet ikke hadde behov for meldeplikt.

Hvordan selve datainnsamlingen skulle foregå på de forskjellige skolene ble i forkant diskutert med de enkelte rektorene ved skolene. På noen skoler var deltakerne i prosjektgruppa til stede under selve datainnsamlingen. Vi presenterte oss og prosjektet, og fortalte hvordan spørreundersøkelsen skulle gjennomføres. Det ble også presisert at spørreundersøkelsen var fullstendig anonym og at hvis det var noe elevene trengte hjelp til å forstå var det bare å rekke opp hånda underveis. Vi samlet inn skjemaene etterhvert som de var fylt ut og elevene ble satt til andre stille aktiviteter for å ikke forstyrre medelever som ikke var ferdige. Andre skoler ønsket å gjennomføre datainnsamlingen på egen hånd og fikk dermed skjemaene tilsendt i posten.

3.4. Spørreundersøkelse som forskningsmetode

Det ble brukt spørreskjema i papirformat under datainnsamlingen. Selve spørreskjemaet ble utviklet av Einar M. Skaalvik og Roger A. Federici med innspill fra deltakerne i prosjektgruppa. Det ble utviklet mange forskjellige variabler på bakgrunn av prosjektdeltakernes problemstillinger. De variablene jeg har tatt utgangspunkt i beskrives under punkt 3.5. Måleinstrumentene.

3.5. Måleinstrumentene

Spørreskjemaet startet med en kort informasjonstekst om selve forskningsprosjektet og en liten tekst om hvordan selve utfyllingen av spørreskjemaet skulle utføres. Deretter fulgte noen lette spørsmål knyttet til kjønn og klassetrinn. Elevene skulle i tillegg fylle inn de fem siste sifrene i mobilnummeret sitt, dette for at de samme skolene blir invitert til å delta i forskningsprosjektet igjen til neste år og dermed har man mulighet til å sammenligne svar. Deretter fulgte det en del lukkede spørsmål, noe som vil si at spørsmålene har faste svaralternativer (Ringdal, 2013).

Variabelen skolens målstruktur er delt inn i to underdimensjoner: læringsorientert målstruktur og prestasjonsorientert målstruktur. Læringsorientert målstruktur forsøker å fange opp elevenes oppfattelse av læreren som flink til å gi ros og den ble utviklet av Federici, Skaalvik og Tangen (2015). Den ble målt med fire påstander: «På denne skolen får elevene ros når det gjør så godt de kan», «På denne skolen roser lærerne elevene når de forbedrer seg», «Lærerne på denne skolen vil at elevene skal forstå lærestoffet, ikke bare huske det» og «Lærerne på denne skolen roser alle elevene som klarer noe de ikke klarte før». Disse itemene er betegnet C3, C5, C1 og C7.

Skalaen prestasjonsorientert målstruktur skulle måle om læreren ble oppfattet som resultatorientert og om det bare var de «flinke» elevene som opplevde ros i klassen. Spørsmålene er utviklet av Federici, Skaalvik og Tangen (2015). Skalaen bestod av fire items: «På denne skolen roser lærerne bare de elevene som gjør det best», «Selv om jeg gjør så godt jeg kan, blir ikke mine lærere fornøyd», «Mine lærere bryr seg bare om de flinkeste elevene» og «På denne skolen får bare de flinkeste elevene ros». Disse itemene er betegnet C8, C10, C12 og C6.

Variabelen sosial støtte ble målt gjennom underdimensjonen emosjonell støtte. Variabelen emosjonell støtte skulle prøve å fange opp om elevene opplevde læreren som vennlig og omsorgsfull. Denne skalaen er utviklet av Federici og Skaalvik (2014). Variabelen bestod av fire items: «Jeg føler at lærerne bryr seg om meg», «Mine lærere behandler meg på en vennlig måte», «Jeg føler lærerne vil mitt beste» og «Mine lærere oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til». Disse itemene er betegnet C2, C4, C9 og C11.

Variabelen nedstemthet hadde til hensikt å se om noen elever følte seg deprimert eller nedstemt. Skalaen er utviklet av Ungdata (2010 – 2012). Skalaen ble innledet med «Har du i løpet av den siste uken vært plaget av noe av dette:» og det fulgte syv utsagn: «Følt at alt er et

slit», «Følt deg trist eller nedstemt», «Følt håpløshet med tanke på fremtiden», «Vært mye bekymret», «Følt at du må gråte», «Følt deg ulykkelig» og «Følt at du har lyst til å gi opp alt». Disse itemene er betegnet E21, E22, E24, E26, E28, E31 og E29.

Variabelen angst skulle måle om elevene følte seg engstelig. Den er utviklet av Ungdata (2010 – 2012). Skalaen ble innledet med «Har du i løpet av den siste uke vært plaget av noe av dette:» og ble fulgt av tre påstander: «Følt deg nervøs», «Følt deg engstelig» og «Følt deg anspent». Disse itemene er betegnet E27, E20 og E25.

Indre motivasjon skulle undersøke om elevene jobbet med skolefagene på grunn av egne interesser og lyst. Skalaen er utviklet av Skaalvik og Skaalvik (2013), og ble målt gjennom disse utsagnene: «Jeg liker å arbeide med skolefagene», «Jeg liker å gjøre skolearbeid», «Jeg liker de fleste skolefagene» og «Jeg synes det er morsomt å arbeide med skolefagene». Disse itemene er betegnet B2, B15, B19 og B17.

Variabelen hjelpesøkende atferd forsøkte å fange opp om elevene oppsøkte læreren om hjelp når de hadde behov for det, eller om de unngikk å søke hjelp. Skalaen er utviklet av Federici, Skaalvik og Tangen (2015), og ble målt gjennom disse tre påstandene: «Jeg ber lærerne om hjelp med skolearbeidet hvis jeg trenger det», «På skolen ber jeg lærerne om hjelp hvis det er noe jeg ikke får til» og «På skolen ber jeg lærerne om forklaring hvis det er noe jeg ikke forstår». Disse itemene er betegnet B18, B20 og B22.

Itemene har fem svaralternativer hver. Svaralternativene for sumvariablene som handlet om mestringsorientert målstruktur, prestasjonsorientert målstruktur, sosial støtte, indre motivasjon og hjelpesøkende atferd var: 1=Svært uenig, 2=Uenig, 3=Verken/eller, 4=Enig og 5=Svært enig. Svaralternativene for sumvariablene som handlet om nedstemthet og angst var: 1=Aldri, 2=Sjelden, 3=Noen ganger, 4=Ofte og 5=Hele tiden.

3.6. Analyser

Under analysene av dataene fra spørreundersøkelsen ble SPSS 21 brukt.

3.6.1. Korrelasjonsanalyse

Korrelasjon handler om det er statistisk sammenheng mellom to variabler (Ringdal, 2013).

Det ble tatt i bruk Pearsons Produkt Moment korrelasjon for å beskrive styrke og retning på

lineære sammenhenger mellom to og to variabler. Positiv korrelasjon vil si at hvis den ene variabelen øker, vil også den andre variabelen øke. Negativ korrelasjon vil si at hvis den ene variabelen øker, så vil den andre variabelen avta (Pallant, 2013).

3.6.2. Regresjonsanalyse

For å analysere informasjonen som ble innhentet ble Multiple regresjon brukt. Som i en korrelasjonsanalyse, tester man også sammenhengen mellom signifikante variabler i en regresjonsanalyse, men den gir oss i tillegg en mer avansert forklaring på samvariasjonene. Ved å ta i bruk multiple regresjonsanalyse kan man predikere hvor mye effekt de uavhengige variablene har på den avhengige variabelen, når variablene er kontrollert opp mot hverandre. Regresjonskoeffisienten viser altså endringer i Y når X øker (Ringdal, 2013).

3.6.3. Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet og innebærer en empirisk vurdering. For at resultatene skal bli pålitelige må måleinstrumentene gi samme resultat ved å kjøre flere målinger (Ringdal, 2013). Cronbachs alpha (indre konsistens) ble tatt i bruk for å undersøke reliabiliteten. Den kan variere fra 0-1, og bør være på minimum .07 for en akseptabel reliabilitet, men når skalaene inneholder mindre enn ti items er det vanlig å finne lavere verdier (Pallant, 2013). Det er ønskelig at spørsmålene i hver enkelt skala skal ta for seg ulike sider av begrepet, alphaverdien bør derfor ikke overstige .95.

Instrumentene viste alphaverdier over .07, og hadde dermed akseptable verdier, som vil si at spørsmålene som hadde stor sannsynlighet målte samme faktor. Alphaverdiene til de ulike skalaene vil bli presentert i resultatkapittelet.

3.6.4. Validitet

I følge Ringdal (2013) kan man si at høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet.

Validiteten refererer til gyldigheten av tolkningene og slutningene man gjør av datamaterialet man har, måler spørsmålene det begrepet man er ute etter. Jeg kommer til å ta for meg noen ulike typer av validitet: Begrepsvaliditet, statistisk validitet, indre validitet og ytre validitet.

Begrepsvaliditet handler om man har lyktes i å måle det begrepet man ønsker å måle, og om det er relasjon mellom indikatorene og det teoretiske begrepet (Ringdal, 2013). En metode å

måle begrepsvaliditet på er ved bruk av faktoranalyse. Faktoranalyse kan brukes for å finne ut om flere spørsmål måler en eller flere dimensjoner (Ringdal, 2013). Det finnes to typer av faktoranalyse, eksplorerende og bekreftende. Eksplorerende faktoranalyse brukes for å se om det er relasjoner mellom variablene, der faktorene ikke er bestemt på forhånd. I en bekreftende faktoranalyse er antall faktorer, relasjoner og indikatorer bestemt på forhånd (Ringdal, 2013). Jeg brukte faktoranalyse i denne oppgaven for å se hvilke items som passet inn og hvilke som kanskje måtte fjernes. Begrepene angst og nedstemthet ble ut fra faktoranalysen vurdert som en faktor og jeg valgte dermed å kalle denne faktoren for psykisk helse. Ved å bruke rotasjon på faktorene viste faktoranalysen hvilke spørsmål som hørte sammen. Det ble brukt oblimin rotasjon for faktorene var forventet å korrelere.

Statistisk validitet vi si om resultatene man får ikke må skyldes tilfeldige feil, at de har en rimelig størrelse og at de er signifikante (Lund & Haugen, 2006). Jeg har tatt i bruk signifikanttesting i regresjon- og korrelasjonsanalyser for å sikre statistisk validitet.

Indre validitet handler om å se på årsaksforhold. Selv om man har to variabler som henger sammen, kan det også være en tredje variabel som påvirker en av de andre variablene. Slutninger i denne oppgaven bygger på min teoretiske modell, teori og tidligere forskning (se figur 1). På grunn av at denne oppgaven er bygd på tverrsnittsdata, vil det være lite grunnlag å konkludere rundt kausale forhold.

Ytre validitet handler om å sikre generaliseringen fra utvalget fra datainnsamlingen til populasjonen. For å sikre ytre validitet må man ha et representativt utvalg. I min oppgave handler det altså om resultatene jeg har fått fra mine analyser kan generalisere alle i 8. til 10. trinn i grunnskolen og 2. og 3. trinn i den videregående skolen i Norge, med hovedvekt i Trøndelag. Hvor stort frafallet er vil også spille en rolle for den ytre validiteten (Ringdal, 2013). I prosjektgruppas undersøkelse hadde vi en svarprosent på 78,2 prosent, som kan sees på som høyt.

3.7. Etiske betraktninger

Forskningsetikk handler om de normene man som forsker må forholde seg til under forskningen. Det er snakk om å gi informasjon, få samtykke, konsesjon- og meldeplikt og anonymitet (Ringdal, 2013). I forkant av undersøkelsen sendte vi i prosjektgruppa ut informasjonsskriv til de skolene som hadde takket ja til å delta. Det ble i tillegg sendt ut

informasjonsskriv som elevene skulle gi til foreldrene på grunn av at de fleste av elevene var under 16 år. Foreldrene kunne reservere barnet sitt fra å delta i undersøkelsen hvis det var ønskelig. På informasjonsskrivet var det informasjon om bakgrunn og formål for undersøkelsen og hvordan undersøkelsen skulle forgå.

Før utdeling av spørreundersøkelsen informerte vi elevene om at det var frivillig å delta og at spørreundersøkelsen var fullstendig anonym. Det ble gjort klart at ingen av elevene skulle skrive ned sitt navn eller skolens navn på spørreundersøkelsen.

Forskningsprosjektet ble sendt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste, men vi fikk beskjed om at prosjektet ikke var meldepliktig.

4. Resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere mine resultater fra de statistiske analysene som jeg har fått gjennom bruk av SPSS. Faktoranalysene og korrelasjonsanalysen vil bli presentert gjennom tabeller og resultatet fra sti-analysen vil bli presentert gjennom min teorimodell. Dette vil bli gjort ved å vise relasjonene mellom de ulike variablene i modellen.

4.1. Faktoranalyser

For å se om spørsmålene samlet målte det de var ment å måle, altså en dimensjon, ble det gjennomført faktoranalyse på de ulike skalaene. Jeg utførte en faktoranalyse på dimensjonene læringsorientert – og prestasjonsorientert målstruktur. Resultatet er vist i tabell 1.

Tabell 1: Faktoranalyse av to teoretiske skalaer for skolens målstruktur

Items	Faktorer	
	1	2
C8	.888	
C6	.836	
C12	.806	
C10	.434	
C3		.818
C5		.787
C7		.685
C1		.424

Note: Factor Matrix. 1. Skolens målstruktur. Maximum likelihood og oblimin rotation.

Som faktoranalysen viser gir den tydelig utslag i to faktorer. Itemsene som hører til samme skala lader høyt på en og samme faktor. Faktorene representerer hver for seg prestasjonsorientert målstruktur og læringsorientert målstruktur.

Jeg utførte en faktoranalyse på skalaene angst og nedstemthet for å se om de ble identifisert som en eller to faktorer. Resultatet er presentert i tabell 2.

Tabell 2: Faktoranalyse av to teoretiske skalaer for psykisk helse

	Faktor
Items	1
E22	.838
E26	.825
E31	.824
E29	.808
E28	.781
E21	.777
E20	.756
E27	.749
E25	.741
E24	.741

Note: Factor Matrix. 1. Psykisk helse. Maximum likelihood og oblimin rotation.

Faktoranalysen viste at skalaene for angst og nedstemthet ladet på en og samme faktor, elevene tolket altså disse skalaene som en dimensjon. Jeg valgte å beholde skalaene som et sammensatt mål og kalte variabelen for psykisk helse. Cronbachs alpha på de to sammensatte målene hadde en alphaverdi på .941. Den høye korrelasjonen kan handle om at elevene ikke skiller mellom angst og nedstemthet. Dette støttes av Folkehelseinstituttet (2009), som har sett at 40 prosent av unge som lider av depresjon også lider av angst, og at 20 prosent som lider av angst også lider av depresjon. Dette kan tolkes som at elever som lider av nedstemthet opplever at de blir engstelig av nedstemtheten og at elever som lider av angst opplever å føle seg nedstemt av å være engstelig. Det kan også handle om at elevene ikke skiller mellom typiske trekk ved angst og nedstemthet, de ser på det som en og samme lidelse.

Det ble også utført faktoranalyser på variablene sosial støtte, indre motivasjon og hjelpesøkende atferd, og de hadde en tilfredsstillende Cronbachs alpha. Sosial støtte hadde en Cronbachs alpha på .826, indre motivasjon en Cronbachs alpha på .866 og hjelpesøkende atferd en Cronbachs alpha på .876.

4.2. Korrelasjonsanalyse og deskriptiv statistikk

En korrelasjonsanalyse blir tatt i bruk for å se på samsvar mellom variablene, altså om de korrelerer positivt eller negativt, og hvor stor sammenheng det er mellom de ulike variablene. For å undersøke dette ble det gjennomført en PM-korrelasjonsanalyse. Jeg gjennomførte i tillegg en deskriptiv analyse for å se på det karakteriske ved dette datasettet.

Tabell 3: Pearsons korrelasjoner og deskriptiv statistikk

Variabler	1	2	3	4	5	6	7
1.Karakterer	-						
2.Hjelpesøkende atferd	.134**	-					
3.Indre motivasjon	.165**	.341**	-				
4.Sosial støtte	.065**	.420**	.417**	-			
5.Mestringsorientert målstruktur	.022**	.356**	.349**	.729**	-		
6.Prestasjonsorientert målstruktur	-.100**	-.292**	-.332**	-.632**	.604**	-	
7.Psykisk helse	.006**	-.258**	-.246**	-.336**	-.331**	.359**	-
Maksimal score	7	5	5	5	5	5	50
Antall items	1	3	4	4	4	4	10
Gjennomsnitt	4.10	3.86	2.88	3.68	3.55	2.39	22.05
Standardavvik	1.07	.80	.83	.70	.71	.87	9.89
Skjevhet	.62	-.89	-.10	-.69	-.42	.50	.81
Kurtosis	.99	1.23	-.38	1.25	.32	-.04	-.08

Note: Korrelasjonene er signifikante på 0,01 nivået (to-halet).

Den første delen av tabell 5. viser korrelasjonene mellom de forskjellige skalaene. Mellom skalaen for karakter i norsk og de resterende skalaene er nesten alle positivt korrelert unntatt prestasjonsorientert målstruktur som har en negativ korrelasjon (-.100). Dette vil si at en prestasjonsorientert målstruktur muligens påvirker elevenes norsk karakter negativt. I tabellen kan man også se at korrelasjonen mellom karakter i norsk og psykisk helse er liten, men

signifikant, det er altså en liten sammenheng mellom karakter i norsk og elevenes psykiske helse.

Hjelpesøkende atferd har en moderat til svak sammenheng mellom de andre skalaene. Den høyeste korrelasjonen til hjelpesøkende atferd er sosial støtte (.420). Dette vil si at sosial støtte fra læreren har en viss betydning for om elevene søker hjelp når de har behov for det. Den laveste korrelasjonen til hjelpesøkende atferd er psykisk helse, og den er i tillegg negativ (-.258). Elevenes psykiske helse har altså en betydning for om elevene søker læreren om hjelp eller ikke. Læringsorientert målstruktur er moderat positivt korrelert med hjelpesøkende atferd (.356), mens en prestasjonsorientert målstruktur er moderat negativt korrelert med hjelpesøkende atferd (-.292). Så elevene søker læreren om mer hjelp med en læringsorientert målstruktur enn med en prestasjonsorientert målstruktur.

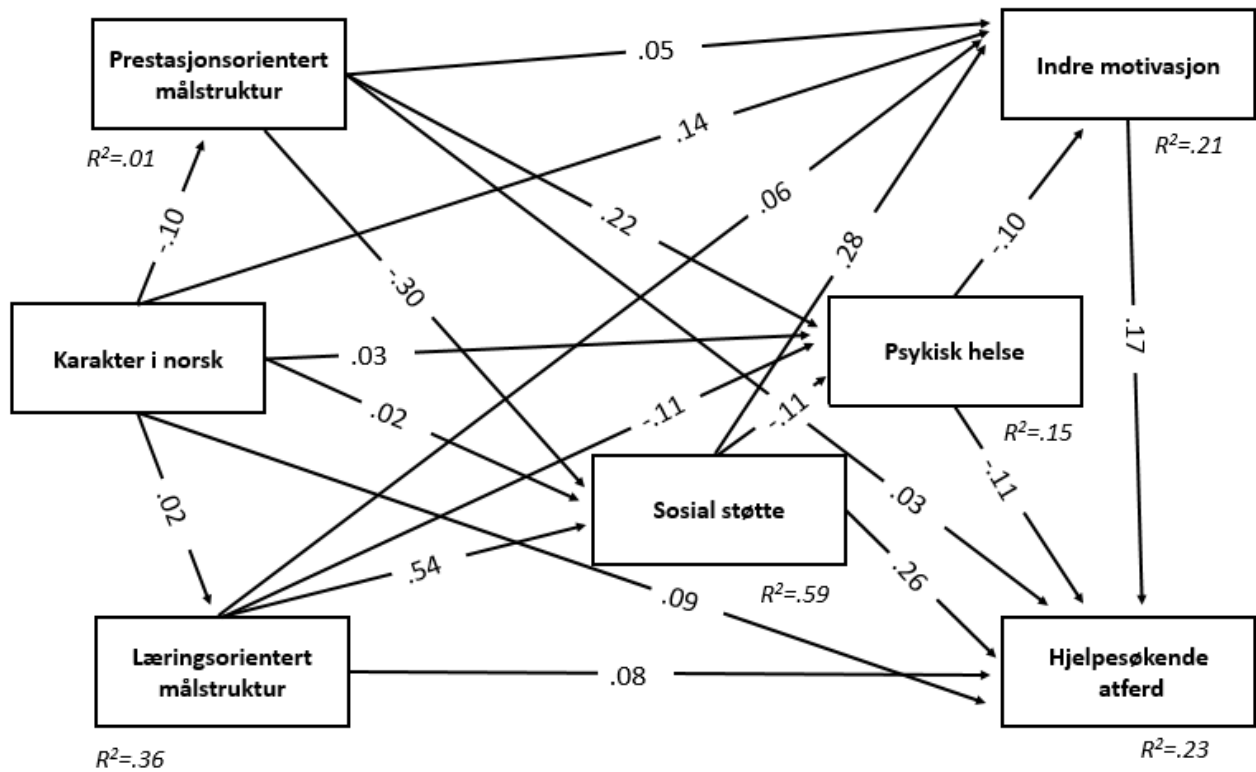
Korrelasjonsanalysen viser at læringsorientert målstruktur og sosial støtte er de skalaene som har høyest korrelasjon (.729), mens prestasjonsorientert målstruktur og sosial støtte har en høy negativ korrelasjon (-.632). En læringsorientert målstruktur har altså en positiv sammenheng med sosial støtte, mens en prestasjonsorientert målstruktur har en negativ sammenheng med sosial støtte. En annen sterk korrelasjon er mellom prestasjonsorientert målstruktur og læringsorientert målstruktur (.604). De gjenstående skalaene hadde en korrelasjon fra svak til moderat grad.

Korrelasjonsanalysen i tabell 5. viser sammenhenger mellom to variabler, og om sammenhengene er positive eller negative. Fordi det ikke er kontrollert for potensielle utenforliggende variabler, kan man ikke si noe om kausale forhold. Det er derfor ikke hensiktsmessig å undersøke bare disse korrelasjonene. Jeg vil videre se nærmere på variablene ved å ta i bruk regresjonsanalyser.

4.3. Regresjonsanalyse

På bakgrunn av teori og tidligere forskning utviklet jeg en teoretisk sti-modell. For å teste min teoretiske sti-modell tok jeg i bruk regresjonsanalyser. Regresjonsanalysene ser på relasjonene mellom de ulike variablene og beregner et relasjonsmønster ved å kontrollere for de andre variablene i sti-modellen. I analysene startet jeg fra høyre og gikk til venstre, og jeg brukte en ny avhengig variabel for hver gang. De andre variablene var uavhengige. Etter hver regresjonsanalyse noterte jeg styrken på relasjonen mellom de uavhengige variablene og den

avhengige variabelen. Resultatet av regresjonsanalysene er vist i figur 2, og betaverdiene viser hvor stor sammenhengen er mellom de ulike variablene.



Figur 2. Sti-analyse. Den viser kun signifikante sammenhenger ($p < .001$).

Figur 2 viser at skolens målstruktur predikerer sosial støtte. En læringsorientert målstruktur predikerer sosial støtte sterkt (.54), mens en prestasjonsorientert målstruktur har en negativ moderat sammenheng med sosial støtte (-.30). Prestasjonsorientert målstruktur har en svak sammenheng med indre motivasjon (.05), det samme har læringsorientert målstruktur (.06). Videre har prestasjonsorientert målstruktur en positiv sammenheng med psykisk helse (.22), og læringsorientert målstruktur har en negativ sammenheng med psykisk helse (-.11). Til hjelpesøkende atferd har prestasjonsorientert målstruktur en svak sammenheng (.03), det har også læringsorientert målstruktur (.08). Disse to variablene forklarer 59% av variansen i hvordan elevene opplever sosial støtte fra læreren.

Sosial støtte har en negativ svak sammenheng til psykisk helse (-.11). Regresjonsanalysen viser at sosial støtte predikerer indre motivasjon og hjelpesøkende atferd i en positiv moderat grad, indre motivasjon med en betaverdi på (.28), og hjelpesøkende atferd med en betaverdi på (.26).

Som forventet predikerte psykisk helse indre motivasjon og hjelpesøkende atferd negativt. Psykisk helse har en negativ svak sammenheng med indre motivasjon (-.10), og en negativ svak sammenheng med hjelpesøkende atferd (-.11). De uavhengige variablene forklarer til sammen 15% av variansen til psykisk helse.

I stianalysen (figur 2) ser man at indre motivasjon predikerer hjelpesøkende atferd i en svak grad (.17). Til sammen forklarer de uavhengige variablene 23% av variansen i hjelpesøkende atferd.

5. Diskusjon

Oppgavens problemstilling er som følger: *Har skolens målstruktur og lærerens sosiale støtte betydning for elevenes psykiske helse, indre motivasjon og hjelpesøkende atferd?* For å svare på den vil jeg først gi en liten oppsummering av studiens hovedfunn. Deretter vil jeg drøfte mine funn og resultater opp mot tidligere presentert forskning, aktuell teori og mine empiriske forventninger. Videre vil jeg reflektere over praktiske implikasjoner og undersøkelsens metodiske styrker og svakheter. Til slutt vil jeg legge fram oppgavens avslutning og forslag til videre forskning.

5.1. Studiens hovedfunn

Målet for denne studien var å se på om skolens målstruktur og lærerens sosiale støtte hadde en betydning for elevenes psykiske helse, indre motivasjon og hjelpesøkende atferd. De analysene som har blitt gjennomført støtter mine empiriske forventninger, og det ser ut som om en læringsorientert målstruktur og en sosialt støttende lærer kan å føre til bedre psykisk helse blant elevene, samt at elevene har en større indre motivasjon og er flinkere til å søke hjelp hos læreren med en læringsorientert målstruktur og en sosialt støttende lærer. Analysene viser i tillegg at elever som skårer lavt på variablene som er relatert til psykisk helse også skårer lavt på indre motivasjon og hjelpesøkende atferd.

5.2. Sammenheng mellom skolens målstruktur og sosial støtte

Det var forventet at skolens målstruktur hadde en betydning for hvordan elevene opplevde læreren som sosialt støttende i skolen, dette støttes av analysene som ble gjennomført (se figur 2.). Ved en prestasjonsorientert målstruktur kan det virker som lærerne er mindre sosialt støttende til elevene enn de er ved en læringsorientert målstruktur. Internasjonal forskning har også vist at skolens målstruktur har betydning for lærer-elev-relasjonen (Federici og Skaalvik, 2013). Det kan handle om at i en prestasjonsorientert målstruktur er det resultater som teller og det er om å gjøre det best, dermed kan det gå utover hvordan elevene opplever læreren som sosialt støttende. En læringsorientert målstruktur handler om individuell fremgang og individuelle mål, det handler ikke om konkurranse med andre, men om å gjøre det bedre selv. Det at elever som opplever lærere som mer sosialt støttende i en læringsorientert målstruktur enn i en prestasjonsorientert målstruktur, kan tolkes som at lærerne ser mer på hver enkelt elev og hva han/hun oppnår individuelt, og ikke på hele klassen som en helhet.

5.3. Sammenheng mellom skolens målstruktur og psykisk helse, indre motivasjon og hjelpesøkende atferd

I regresjonsanalysen kan man se at en prestasjonsorientert målstruktur har en negativ sammenheng med elevenes psykisk helse, mens en læringsorientert målstruktur er positivt relatert til en bedre psykisk helse (se figur 2). Det kan se ut som om elevene føler mer angst og nedstemthet ved en prestasjonsorientert målstruktur enn de gjør ved en læringsorientert målstruktur. Dette er i tråd med undersøkelsen NOVA gjennomførte for å se om presset ungdommer opplever av å gjøre det bra i skolen påvirker deres psykiske helse, og det viste seg at det var en økning i angst- og depresjonslidelser blant elever som opplevde det som et press å lykkes i skolen (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), 2013). Det kan antas at prestasjonsorientert målstruktur kan føre til høyere press om å gjøre det bra faglig på skolen, som dermed kan medføre til mer angst og nedstemthet blant elevene. I en læringsorientert målstruktur kan det hende at elever ikke opplever det samme presset som de gjør i en prestasjonsorientert målstruktur, som da kan ha en sammenheng til mindre angst- og depresjonslidelser. Dette kan ses i sammenheng med det Ames (1992) sier om at en prestasjonsorientert målstruktur kan føre til nederlag hvis en elev ikke mestrer oppgaven, noe som igjen kan tenkes å føre til nedstemthet.

Resultatene i analysene viste at en prestasjonsorientert målstruktur var relatert til mindre indre motivasjon hos elevene, mens en læringsorientert målstruktur var relatert til en større indre motivasjon. Dette er i tråd med det Ames (1992) sier om at en læringsorientert målstruktur er forbundet med indre motivasjon hos elevene og gir de en større interesse for å lære. Det kan tenkes dette handler om at elevene føler at de selv har lyst til å lære og ikke føler seg presset av skolen eller læreren. Det kan være snakk om behovet for selvbestemmelse, at det er noe man selv vil oppnå og ikke noe man opplever som et press utenifra (Deci & Ryan, 2000).

I resultatene kan man også se at prestasjonsorientert målstruktur har en svak negativ virkning når det kommer til hjelpesøkende atferd hos elevene, mens en læringsorientert målstruktur har en svak positiv virkning på hjelpesøkende atferd. Dette viser at elever som opplever en prestasjonsorientert målstruktur kan ha en tendens til å unngå å søke hjelp, mens elever som opplever en læringsorientert målstruktur er flinkere til å oppsøke læreren om hjelp når de har behov for det. Skolens målstruktur kan ha en viss betydning for elevers hjelpesøkende atferd i skolen (Federici & Skaalvik, 2013). Skolens målstruktur handler om skolens læringsmiljø, og hvis skolen bare ser på gode karakterer og prestasjoner kan det ha en dårlig effekt på elevers hjelpesøkende atferd (Ryan et.al. 2001). Det har også vist seg i tidligere forskning at en

læringsorientert målstruktur gjorde at elevene ikke søkte hjelp når de ikke hadde behov for det (Turner mfl. I Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det kan tenkes at elevene opplever å føle seg tryggere i en skole som fører en læringsorientert målstruktur og at elevene dermed prøver å løse oppgavene selv før de spør læreren om hjelp.

5.4. Sammenhengen mellom sosial støtte og psykisk helse, indre motivasjon og hjelpesøkende atferd

Det var forventet at sosial støtte fra læreren skulle ha en positiv virkning på elevenes psykiske helse, og dette er noe som støttes av resultatene jeg fikk ut fra analysene (se figur 2). Elevene vil ut fra disse resultatene oppleve mindre angst og nedstemthet med en positiv lærer-elev-relasjon. Ved at læreren viser emosjonell støtte til eleven vil eleven antakelig bekymre seg mindre over andre faktorer i livet og oppleve en større interesse for skolen (Patrick et al., 2007), som igjen kan antas å ha innvirkning på elevens psykiske helse. Dette er i tråd med hva Helland og Mathiesen (2009) sier om sammenhengen mellom lærer-elev-relasjonen og psykisk helse. I sin doktorgradsavhandlingen fant Undheim (2008) ut at de elevene som opplevde liten sosial støtte fra læreren var de elevene som var mest nedstemt. Det kan tenkes at en lærer som er sosial støttende til sine elever øker sjansene for at elevene opplever mindre nedstemthet og angst i sin hverdag. En god lærer-elev-relasjon kan altså være positivt for elevenes psykisk helse, mens en lite sosial støttende lærer kan ha negative konsekvenser for elevenes psykiske helse.

Resultatene viser at sosial støtte har en positiv betydning for elevenes indre motivasjon. Man kan se i den teoretiske modellen (figur 2) at sosial støtte fra læreren har en positiv påvirkning på elevenes indre motivasjon. Dette er i tråd med hva Ryan og Deci (2000a) sier om at en god lærer-elev-relasjon fører til en større indre motivasjon hos elevene. Det kan handle om at elevene føler seg mer akseptert og tryggere når læreren er sosialt støttende og dermed blir skolearbeid mer lystbetont. Det å ha en lærer som er positiv og støttende, og i tillegg er oppmerksomme på elevenes arbeid kan antas å føre til mer interesse for skolen. Ryan og Deci (2000a) nevner tilhørighet som en funksjon innenfor indre motivasjon. For å oppleve tilhørighet i en klasse vil jeg anta at lærer-elev-relasjonen er en viktig del. Uten en god lærer-elev-relasjon kan det være vanskelig å føle seg akseptert av læreren, og dermed vil eleven antakelig ikke føle seg som en del av klassen. Som Stiptek (2002) hevder, så skal man bruke tid på å skape indre motivasjon hos elevene, og for å kunne skape denne indre motivasjonen

vil jeg gå ut i fra at det er viktig at læreren er sosial støttende under denne prosessen, noe som støttes av mine resultater (se figur 2).

I følge Newman (2000) er en god lærer-elev-relasjon positivt korrelert med hjelpesøkende atferd. Dette blir støttet av resultatet i analysene, der kan man se at lærerens sosial støtte har en positiv betydning for elevenes hjelpesøkende atferd. Drugli (2013) drar frem tillit som en viktig del av lærer-elev-relasjonen og at tilliten er viktig for at undervisningen skal fungere. For at en elev skal søke hjelp hos en lærer vil jeg gå ut i fra at det er vesentlig at eleven stoler på læreren, og føler at det er trygt å søke hjelp. Det er altså viktig at læreren viser at han/hun er til å stole på og skaper en god relasjon med eleven. Dette handler om at læringsmiljøet er en faktor som kan påvirke elevens hjelpesøkende atferd (Ryan et al., 2001), og å utøve tillit og være sosial støttende overfor elevene ser jeg på en del av læringsmiljøet. Når det kommer til elever som føler at de ikke kan søke hjelp hos læreren, kan tolkes som at de kan være redde for å fremstå som dum eller at de er redd for å bli dømt av andre elever eller av læreren (Ryan et al., 2001). Når en elev velger å ikke søke hjelp hos læreren i situasjoner han/hun har bruk for det, kan handle om at det har oppstått en dårlig lærer-elev-relasjon og at læreren ikke er nok sosialt støttende overfor eleven. Som Drugli (2013) påpeker er det læreren som har ansvar for lærer-elev-relasjonen, og dermed er det læreren som skal vise elevene at det er trygt å søke hjelp.

5.5. Sammenhengen mellom psykisk helse, indre motivasjon og hjelpesøkende atferd

I resultatene ser man at de elevene som skårer lavt på psykisk helse også skårer lavt på indre motivasjon. Mindre indre motivasjon kan altså være negativt relatert til elevenes psykisk helse. Det er flere årsaksfaktorer som påvirker den psykiske helsen, og Dalgard, Ystgaard og Brevik (1995) nevner at særlig de sosiale faktorene spiller inn på den psykiske helsen. I følge Deci og Ryan (2000) trenger elever støtte av behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet for å opprettholde den indre motivasjonen, og ifølge Jahoda (1958) er det å være integrert i miljøet, å skape en relasjon til andre mennesker og å ta selvstendige valg, tre av seks faktorer for å opprettholde en god psykisk helse. Behovene selvbestemmelse og tilhørighet inngår i Jahodas faktorer for å opprettholde en god psykisk helse. Slik jeg tolker dette må elevene føle seg integrert i skolen og i klasserommet, og føle seg som en del av samfunnet de tilhører for å opprettholde en god psykisk helse. Det handler om at eleven både

må skape en relasjon til de andre elevene, men også med læreren, og som nevnt tidligere er det læreren som har ansvar for å skape denne relasjonen mellom lærer og elev (Drugli, 2013). Behovet for selvbestemmelse og Jahodas faktor å om ta selvstendige valg henger sammen, slik jeg ser det. Slik jeg tolker det er elevene avhengig av å være med og ta beslutninger som omhandler seg selv for å opprettholde en god psykisk helse og for å føle indre motivasjon i de valgene som blir tatt. Det kan tenkes at elever som blir mye utelatt i valg som blir tatt i klassen fort kan miste motivasjon for skolen og at det dermed går utover deres psykiske helse, man kan oppleve angst eller nedstemthet over å ha mistet sin rett til selvbestemmelse (Hummelvoll, 2004).

Et annet formål med denne undersøkelsen var å se på sammenhengen mellom elevenes psykiske helse og deres hjelpesøkende atferd. Det var antatt at elevene som skåret lavt på psykisk helse i tillegg ville skåre lavt på hjelpesøkende atferd, noe resultatene bekrefter. Det kan antas at en elev som opplever angst eller nedstemthet har det vanskeligere med å søke hjelp fra læreren på grunn av at de føler seg nedtrykt. I følge Folkehelseinstituttet (2009) er passivitet og mangel på interesse for mange aktiviteter, noen av kjennetegnene til depresjon blant barn og unge. Slik jeg ser på det kan det være vanskelig for en elev som føler seg nedstemt å søke den hjelpen en trenger hvis eleven mangler interesse for det som skjer i skolen og på de oppgavene som skal gjøres. Ryan et al. (2001) tar for seg at elever som unngår å søke hjelp kan bli passive når de møter nye utfordringer. Passivitet er også noe som inngår i kjennetegnene til depresjon hos Folkehelseinstituttet (2009). Dette kan tolkes som at elever som unngår å søke hjelp allerede har en form for nedstemthet, derfor opplever man kanskje at elevene er passive i møte med nye utfordringer. Angst er en form for frykt for noe som egentlig ikke er der (Aare, Bugge og Juklestad, 2009), og det å søke hjelp kan kanskje oppleves som en situasjon der en opplever angst. Det kan tenkes at elever kan være redde for å bli dømt negativt av andre elever eller av læreren hvis de søker hjelp på en oppgave som de fleste andre mestrer, og derfor unngår disse elevene å søke hjelp (Ryan et al., 2001). En slik unngåelse kan være en uheldig situasjon som kan føre til misforståelser og at elevene fortere gir opp (Ryan et al., 2001).

5.6. Sammenhengen mellom indre motivasjon og hjelpesøkende atferd

I følge Ryan og Pintrich (1997) søker elevene lettere hjelp hvis læreren fokuserer på indre motivasjon under skolearbeidet. Dette blir støttet av resultatet som viser at indre motivasjon

har en positiv sammenheng med hjelpesøkende atferd. En mulig tolkning av dette resultatet kan være at elever som har større indre motivasjon til å fullføre oppgaven også opplever det enklere å be om hjelp, og lærere som fokuserer på å skape indre motivasjon hos elevene skaper en god lærer-elev-relasjon til elevene, og dermed er det kanskje lettere for elevene å be læreren om hjelp (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I følge Ryan et al. (2001) har elever som er mer sosialt kompetent lettere for å søke hjelp i skolen, og dette kan tenkes å handle om selvtillit. Slik jeg ser det handler indre motivasjon mye om selvtillit og å tørre å prøve, og det at høy grad av indre motivasjon fører til hjelpesøkende atferd hos elevene, kan handle om at elevene føler seg tryggere på seg selv. Det kan også tenkes at elever som synes det er gøy å jobbe med det aktuelle faget og får gode resultater har en større indre motivasjon og at det dermed er enklere å søke hjelp hos læreren. Dette støttes av resultatene som viser at karakterer har en moderat positiv korrelasjon med indre motivasjon (Se tabell 4). I motsatt tilfelle kan noen elever være redde for å bli oppfattet som dumme hvis de søker hjelp, noe som kan få konsekvenser for deres motivasjon for skolearbeidet (Newman, 1998) (Ryan et al., 2001).

5.7. Praktiske implikasjoner

5.7.1. Elevenes opplevelse av skolens målstruktur

Denne studien har vist at skolens målstruktur har betydning for hvordan elevene ser på lærerne som sosialt støttende, hvordan målstrukturen påvirker elevenes psykiske helse, deres indre motivasjon og om elevene velger å søke hjelp eller ikke i situasjoner de har behov for hjelp. Ut fra funnene kan det diskuteres hvilke praktiske implikasjoner disse funnene kan ha for elevene.

Resultatene fra denne studien viser at en læringsorientert målstruktur er positivt relatert til hvordan elevene opplever læreren som positivt støttende, påvirkning av elevenes psykiske helse, i hvilken grad av indre motivasjon elevene føler og deres hjelpesøkende atferd. Disse resultatene samsvarer med det Ames (1992) sier om at en læringsorientert målstruktur er forbundet med elevenes indre motivasjon og deres interesse for å lære. I skolen er det en læringsorientert målstruktur som skaper best lærer-elev-relasjon, men i læreplanen til norske skoler er det mye en lærer skal lære bort til elevene i løpet av kort tid, så spørsmålet er om det lar det seg gjøre å holde på en læringsorientert målstruktur med tanke på alt pensum en lærer skal gå igjennom? En læringsorientert målstruktur legger vekt på kunnskap og forståelse,

individuelle forbedringer og innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er i tillegg viktig med variasjon i undervisning og oppgaver, og en læringsorientert målstruktur er forbundet med indre motivasjon og interesse for å lære (Ames, 1992). Kunnskapsløftets læringsplakat (Utdanningsdirektoratet, 2006) ser jeg på som forbundet med kjennetegnene til en læringsorientert målstruktur. Det står at lærerne skal være engasjerende, gi rom for samarbeid, inspirere til lærelyst, fremme demokrati i klasserommet og ta i bruk varierte arbeidsmåter i jobben sin. I tillegg skal elevene til en viss grad få velge oppgaver selv. Dette viser at den norske skolen ønsker å føre en læringsorientert målstruktur.

Som tidligere nevnt har lærerne mye de skal igjennom av pensum i løpet av et skoleår, og det kan være tidskrevende å jobbe med variasjon i undervisningen og tilpasning til hver elev. I Kunnskapsløftet (2006) står det at elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen, men det er innenfor rammen av diverse lover og forskrifter. Men lar dette seg gjøre? Det har blitt mer fokus på bruk av nasjonale- og internasjonale prøver i den norske skolen i det siste. I en undersøkelse som ble gjennomført i 2012 viste det seg at 7 av 10 rektorer brukte nasjonale prøver til å rangere skolene innad i kommunene (Utdanningsforbundet, 2012). Det viste seg i tillegg at flertallet av skolene ikke brukte nasjonale prøver til å forbedre skolen og undervisningen. Dette setter mindre fokus på den enkelte elevs fremgang og innsats, og det begynner å ligne mer på en prestasjonsorientert målstruktur enn en læringsorientert målstruktur, og som resultatdelen viste var en prestasjonsorientert målstruktur negativt relatert til elevenes psykiske helse, deres indre motivasjon og hjelpesøkende atferd. Er det mye fokus på nasjonale- og internasjonale prøver og hvilke skoler som gjør det best, kan det gå utover den læringsorienterte målstrukturen og lærer-elev-relasjonen, og det kan være vanskelig å få trukket elevene inn i planlegging, gjennomføring og vurdering når staten har et fokus på testing av elevene.

Hvilken målstruktur en skole eller en lærer utøver kan være annerledes enn hva elevene selv opplever. Elevene tolker selv om de opplever læringsmiljøet som læringsorientert eller prestasjonsorientert, og dermed kan elever i samme klasse ende opp med forskjellige meninger om læringsmiljøet i skolen (Ames, 1992). Elevers mening om skolens målstruktur kan handle om at elevene føler at de har en bra eller dårlig relasjon til læreren eller at noen elever trives bedre i en undervisningsform som er konkurransepreget. Fokus på konkurranse innad og utad i skolen kan påvirke elevene og deres syn på hvordan skolen og læreren skal være.

5.7.2. Viktigheten av en god lærer-elev-relasjon

I denne studien har vi sett at en sosialt støttende lærer er positivt relatert til bedre psykisk helse og indre motivasjon hos elevene, og det har en positiv sammenheng med elevenes hjelpesøkende atferd. Det vi kan se er at lærerens sosiale støtte er viktig for at elevene skal trives og lære i skolen, og den enkelte lærer bør jobbe med å forsterke og opprettholde relasjonen med sine elever. Overland (2013) trekker frem tillit som en betingelse for en god lærer-elev-relasjon og for at undervisningen skal fungere i klassen. Hvis en elev ikke føler tillit overfor læreren kan det være vanskelig for læreren å skape motivasjon for undervisningen og eleven føler kanskje det er vanskelig å be læreren om hjelp. Har eleven tillit til læreren kan det være enklere for læreren å skape en god lærer-elev-relasjon og det kan være enklere å skape motivasjon for undervisningen.

Lærere og elever kan oppleve den sosiale støtten læreren gir forskjellig (Federici & Skaalvik, 2013). Selv om læreren opplever at han/hun gir eleven mye sosial støtte, kan eleven oppleve at læreren gir liten sosial støtte. Hvis en elev ikke trives i klassen kan det være på grunn av at det har oppstått en dårlig lærer-elev-relasjon. Det er lærerens oppgave å skape og opprettholde en god elev-lærer relasjon (Drugli, 2013), og dermed er det lærerens oppgave å finne ut hva som er feil og prøve å vinne tillit og respekt fra eleven. Det er viktig at læreren åpner opp for en trygg og åpen læringssituasjon i klasserommet og prøver å skape bedre læringsmuligheter og trivsel for elevene.

I følge Skaalvik og Skaalvik (2011) er det viktig at lærerne gjør seg kjent med sine elever for å kunne skape en god lærer-elev-relasjon. Ved å vise interesse for hver enkelt elev viser læreren at han/hun bryr seg og vil det beste for eleven, og det vil dermed være enklere å skape en god lærer-elev-relasjon. Videre vil en god lærer-elev-relasjon fremme elevens interesse for skolen, samtidig som det kan hjelpe mot bekymringer som tar elevenes oppmerksomhet vekk fra det de skal lære (Patrick et al., 2007). Resultatene viste at en læringsorientert målstruktur hadde en betydning for elevenes opplevelse av læreren som sosialt støttende (Se figur 2). Med en læringsorientert målstruktur kan det bli lettere å skape en god lærer-elev-relasjon, og med en støttende, anerkjennende og oppmuntrende lærer kan elevene lettere oppleve læringsmiljøet som positivt.

5.7.3. Hva vil lærer-elev-relasjonen si for elevenes psykiske helse?

Resultatene viste at elevenes opplevelse av sosial støtte hadde en direkte sammenheng med deres psykiske helse. De elevene som opplever høy grad av sosial støtte fra læreren hadde også en bedre psykisk helse enn de elevene som opplever lite sosial støtte fra læreren. Dette kan tolkes som hvis læreren ikke jobber med å skape en god relasjonen til elevene vil elevene oppleve mer nedstemthet og angst (Helland & Mathisen, 2009) (Undheim, 2008). Man kan se på det som at læreren har stor påvirkning på hvordan elevene opplever å trives i skolen. Dette støttes av Dalgard, Ystgaard og Brevik (1995) som påpeker at den psykiske helsen henger sammen med flere årsaksfaktorer, og skolen kan være en av dem.

I resultatdelen viste det seg at elevenes psykiske helse påvirket deres indre motivasjon for skolearbeid. Elever med en god psykisk helse hadde høyere grad av indre motivasjon enn de elevene som hadde en mindre god psykisk helse. Elevenes opplevelse av sosial støtte påvirket igjen elevenes indre motivasjon. De elevene som opplevde høy grad av sosial støtte følte seg mer motiverte. Slik jeg ser det henger dette sammen. En god psykisk helse henger sammen med indre motivasjon, og for at elevene skal føle seg motiverte til skolearbeid må de oppleve sosial støtte fra læreren. Deci og Ryan (2000) trekker frem tilhørighet som et grunnleggende psykologisk behov for å føle seg indre motivert. Tilhørighet handler om å føle at man er en del av samfunnet, i dette tilfellet handler det om klassen og skolen. For å føle denne tilhørigheten kan det tenkes at det er viktig å oppleve sosial støtte fra læreren, å føle at en er en del av klassemiljøet. Videre kan tilhørighet være viktig for en god psykisk helse og for å føle at en er motivert for skolen.

Resultatene viste at god sosial støtte hadde en positiv sammenheng med elevenes hjelpesøkende atferd og de elevene som skåret lavt på psykisk helse også skåret lavt på hjelpesøkende atferd (se figur 2). Noen elever er redde for å bli oppfattet som dumme av læreren eller av andre elever, hvis de spør læreren om hjelp til en oppgave (Ryan et al., 2001). Det kan være på grunn av at elevene ikke føler at de har en god relasjon til læreren, og at de dermed heller velger å lar være å spørre om hjelp. Dette kan også handle om elevenes psykiske helse. Det å være redd for å spørre om hjelp når de har behov for det kan være form for angst. Angst er en form for frykt som egentlig ikke er til stede (Aare, Bugge & Juklestad, 2009), og det er jo kanskje dette elevene sitter og kjenner på. Lærere må vise at klasserommet og skolen er et sted elevene kan føle seg trygge. I et læringsmiljø med mye usikkerhet inneholder mindre gode og etablerte lærer-elev-relasjoner. I en skole med gode lærer-elev-relasjoner kan det tenkes at elevene opplever at det er trygt å søke om hjelp og at det ikke

føles farlig å gjøre feil. Hvis elevene føler at de er trygge tørr de kanskje å søke hjelp når de føler de selv har behov for det.

5.8. Metodiske betraktninger

Prosjektgruppa var til stede ved flere av de deltakende skolene under spørreundersøkelsene, dermed hadde elevene mulighet til å spørre noen av oss i prosjektgruppa om hjelp hvis de hadde behov for det, eller om det var noe de ikke forstod i spørreskjemaet. Vi opplevde at det var noen av begrepene som var vanskelig for noen elever å forstå betydningen av. For de skolene vi var til stede kan vi se på det som en styrke for begrepsvaliditeten. Det at vi informerte om at det bare var å spørre oss om hjelp under spørreundersøkelsen før den startet, gjorde at elevene kanskje følte seg tryggere på å spørre om hjelp. Det kan også tenkes at det var flere som ikke forsto alle spørsmålene eller begrepene, men unnlot å spørre oss om hjelp. Det var i tillegg noen skoler der vi ikke var til stede og dermed vet vi ikke hvordan, eller om de elevene tolket spørsmålene og begrepene rett. Det kunne vært en fordel å ha gjennomgått en forspørreundersøkelse før selve gjennomføringen av spørreundersøkelsen, slik kunne vi ha kartlagt hvilke spørsmål og begrep som var forståelig og hvilke begrep som burde ha blitt omformulert. Men på grunn av utvalgets størrelse er slike eventuelle målefeil forventet å bli jevnet ut.

Det er i tillegg viktig å tenke over andre eventuelle feilkilder som kan ha påvirket måleinstrumentene i spørreundersøkelsen. Det kan hende at elevene tolket spørsmålene på forskjellige vis og at det dermed blir en feilkilde i forhold til validiteten. Under selve presentasjonen før spørreundersøkelsen var det noen elever som var nervøse for at undersøkelsen ikke var fullstendig anonym. Nervøsiteten angående anonymitet handlet spesielt om at elevene skulle skrive ned de fem siste sifrene i mobilnumrene sine. Vi beroliget dem med at dette ble spurt om på grunn av at vi ville spørre de samme skolene om å delta på undersøkelsen til neste år og at vi slik fikk sammenlignet resultatene. Vi fortalte også at når alle spørreundersøkelsene var samlet inn ville vi legge alle i en konvolutt som ble limt igjen. Ved at vi beroliget elevene med at spørreundersøkelsen var anonym ble den eventuelle feilkilden kanskje ikke like truende for dens gyldighet.

Utvalgets størrelse er en styrke i denne undersøkelsen. Vi hadde en svarprosent på 78,2 prosent, som er en høy svarprosent og som Ringdal (2013) mener reduserer risikoen for frafallsfeil. Deltakerne i prosjektgruppa benyttet samme datamateriale, og på grunn av at vi

var så mange ble det ikke noe problem å skaffe nok respondenter til spørreundersøkelsen. Skolene som ble valgt til å delta på spørreundersøkelsen ble valgt gjennom et tilgjengelighetsutvalg og ikke et sannsynlighetsutvalg, dermed kan man sette spørsmålstegn ved den ytre validiteten på undersøkelsen. Man kan se på utvalget som relativt stort selv om skolene ikke ble trukket tilfeldig. Til sammen var det 25 ungdomsskoler og videregående skoler som takket ja til å delta i undersøkelsen, og det var større og mindre skoler fra både bygd og by. Med tanke på størrelsen på utvalget, så ser jeg på utvalget som representativt og generaliserbart for 8. til 10. trinn i ungdomsskolen og 2. og 3. trinn på den videregående skolen i Norge, med hovedvekt i Trøndelag, og i tillegg styrkes validiteten i undersøkelsen på grunn av at resultatene har en klar sammenheng med det tidligere forskning har på områdene.

Denne studien tar utgangspunkt i en teoretisk modell som tolkes kausalt. Studien har i tillegg tatt i bruk et tverrsnittdesign på grunn av tidsbegrensning og størrelse på selve masteroppgaven. Studiens indre validitet svekkes når et slikt tverrsnittdesign blir tatt i bruk, dette på grunn av at det ikke er noen muligheter til å trekke noen kausale slutninger mellom variablene som er tatt i bruk. Elevenes relasjon til lærerne kan variere på samme måte som elevenes psykiske helse og deres indre motivasjon kan variere fra tidligere og senere på året. Derfor kan vi ikke trekke noen faktiske slutninger om kausaliteten i denne studien. Hadde vi derimot tatt i bruk et longitudinelt design hadde det blitt lettere å si noe om hvordan slike kausalforhold viser seg over et lengre tidsrom, dette på grunn av at man samler inn data på to eller flere tidspunkt.

6. Oppsummering og avsluttende kommentarer

I denne studien var hensikten å undersøke om *skolens målstruktur og lærerens sosiale støtte hadde betydning for elevenes psykiske helse, indre motivasjon og hjelpesøkende atferd.*

Vi har i denne studien sett at skolens målstruktur har betydning for elevenes opplevelse av læreren som sosial støttende. Studien viser at elevene som opplever en læringsorientert målstruktur i skolen rapporterer i større grad om opplevelsen av læreren som sosialt støttende enn de elevene som opplever en prestasjonsorientert målstruktur i skolen. Dette kan tolkes som at en lærer som fører en læringsorientertmålstruktur vil virke mer sosialt støttende enn en lærer som fører en prestasjonsorientert målstruktur. Det kan handle om at i en læringsorientert målstruktur handler det om individuell fremgang og at undervisningen oppleves som konkurransepreget. Videre har vi sett at en prestasjonsorientert målstruktur har en negativ virkning på elevenes psykisk helse, mens en læringsorientert målstruktur har en positiv virkning på elevenes psykiske helse. Prestasjonsorientert målstruktur hadde i tillegg en negativ virkning på elevenes indre motivasjon og hjelpesøkende atferd, mens en læringsorientert målstruktur hadde en positiv virkning. Studien viser også at hvis elevene opplever læreren som sosialt støttende, har det en positiv virkning på deres psykiske helse, indre motivasjon og hjelpesøkende atferd. Det kan tolkes som at lærerens evne til å vise trygghet gjennom sosial støtte er viktig for elevenes psykiske helse, indre motivasjon og hjelpesøkende atferd. Resultatene viste at en god psykisk helse i tillegg virker positivt på elevenes indre motivasjon og hjelpesøkende atferd i forhold til hva en mindre god psykisk helse gjør. Dette kan tolkes som at elever med en god psykisk helse er mer motivert for skolen og er bedre på å søke hjelp når de har behov for det. Resultatene viste også at elever som er indre motivert er i tillegg bedre på å søke hjelp.

Resultatene har vist at skolens læringsmiljø har betydning for elevenes opplevelse av læreren som sosialt støttende, som igjen har betydning for elevenes psykiske helse, deres indre motivasjon og deres hjelpesøkende atferd. Det er derfor viktig at skolen jobber med læringsmiljøet og lærer-elev-relasjonen. Dette kan gjøres ved å vektlegge innsatsen til hver enkelt elev, gjøre seg kjent med hver elev og tilpasse opplæringen så godt det lar seg gjøre, og i tillegg ikke fokusere på konkurranse innad og utad i skolen. Det å skape en følelse av trygghet mellom lærer og elev har vist seg i resultatene og i tidligere forskning at er viktig for at elevene skal føle tilhørighet og for den gode lærer-elev-relasjonen, som i tillegg har vist seg å være viktig for å fremme elevenes psykiske helse, indre motivasjon og hjelpesøkende atferd.

Hvis elevene opplever læreren som sosialt støttende kan det bidra til en positiv virkning på elevenes psykiske helse, noe som igjen kan gjøre elevene bedre rustet til å takle og fullføre videre utdanning og andre situasjoner i samfunnet.

6.1. Videre forskning

I fremtidige studier kan det være spennende å undersøke andre forhold som kan påvirke elevenes opplevelse av skolen og andre faktorer som kan påvirke deres psykiske helse. Relasjoner mellom jevnaldrende er et eksempel som hadde vært spennende å undersøke nærmere. Hvordan jevnaldrende påvirker elevenes skolehverdag, lærer-elev-relasjonen og deres psykiske helse. Hvordan elevene har det hjemme er også en faktor som kunne vært spennende og sett nærmere på. Hvordan hjemmeforhold kan påvirke elevenes skolehverdag, lærer-elev-relasjonen og deres psykiske helse. Det hadde i tillegg vært interessant å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse for videre forskning rundt lærer-elev-relasjonen. Ved bruk av intervju kunne man ha gått dypere inn i hvordan elevene opplever læreren som sosialt støttende, og man kunne i tillegg sett på hvordan lærerne legger opp til å skape en god relasjon til elevene og sett om det stemmer med elevenes tanker om hva en god lærer-elev-relasjon er.

Litteraturliste

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Education Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C. & Ames, R. (1984). Systems of students and teacher motivation, Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology Copyright*, 80(3), 260-267.
- Aarre, T.F., Bugge, P. & Juklestad, S.I. (2009). *Psykiatri for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Dalgard, O.S., Ystgaard, M. & Breik, J.I. (1995). Sosiale miljøfaktorer og psykisk helse. I O.S. Dalgard, E. Døhlie & M. Ystgaard (Red.), *Sosialt nettverk. Helse & samfunn* (ss. 13-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-Determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. New York: University of Rochester Press.
- Drugli, B.D. (2013). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Farmer, T.W., & Farmer, E.M. (1996). Social relationships of students whit exceptionalities in mainstream classrooms: Social networks and homophily. *Exceptional children*, 62 (5), 431-450.
- Federici, R.A., & Skaalvik, E.M. (2013). Lærer-elev-relasjonen. –betydning for elevens motivasjon og læring. *Bedre skole*, (1), 58-63.
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2014). Students’ Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies* 2014 ;Volum 7.(1) s. 21-36.
- Federici, R.S., Skaalvik, E.M. & Tangen, T.N. (2015). Students’ Perceptions of the Goal Structure in Mathematics Classrooms: Relations with Goal Orientations, Mathematics

Anxiety, and Help-Seeking Behavior. *International Education Studies 2015* ;Volum 8.(3) s. 146-158.

Folkehelseinstituttet. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. Lokalisert på <http://www.fhi.no/dav/68675aa178.pdf>

Folkehelseinstituttet. (2014). *Psykisk helse hos barn og unge – Folkehelse rapporten 2014*. Lokalisert på http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=Content_7242&Main_6157=7239
: 0:25,8904&MainContent_7239=7242:0:25,8906&Content_7242=7244:110703::0:724
3:12:::0:0

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Helland, M.J. & Mathiesen, K.S. (2009). *13-15-åringer fra vanlige familier i Norge – hverdagsliv og psykisk helse*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.

Hummelvoll, J.K. (2004). *HELT – ikke stykkevis og delt. Psykiatrisk sykepleie og psykisk helse*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Linder, A. (2012). *Dette vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Newman, R.S. (1991). Goals and self-regulated learning: What motivates children to seek academic help? *Advances in motivation and Achievement*, 7, 151-183.

Newman, R.S. (1998). Adaptive help-seeking: Arole of social interaction in self regulated learning. In S.A Karabenick (Ed.), *Strategic help-seeking. Implications for learning and teaching* (pp. 13-37). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Ass.

Newman, R.S. (2000). Social Influences on the Development of children`s adaptive Help seeking: The role of parents, teachers and peers. *Developmental Review*, 20, 350-404.

Nordahl, T. Sørli M., Manger T. & Tveit A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget

- Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. (2013). *Ungdata. Nasjonale resultater 2010-2012*. Lokalisert på http://www.nova.no/asset/7229/1/7229_1.pdf
- Norvoll, R. (2013). *Samfunn og psykisk helse. Samfunnsvitenskapelige perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Meld. St. 11 2008-2009 (2009). *Læreren Rollen og Utdanningen*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet. Hentet 15.04.15, fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Overland, T. (2013). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS (5th edition)*. Maidenhead: Open University Press. Mcgraw-Hill.
- Patrick, H., Ryan, A.M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivation beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99(1)*, 83-98.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55(1)*, 68-78.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Ryan, A.M. & Pintrich, P.R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology, 89(2)*, 329-341.
- Ryan, A.M., Pintrich, P., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: who and why? *Education Psychology Review, 13 (2)*, 93-112.

- Semmer, N.K., Elfering, A., Jacobshagen, N., Perrot, T., Beehr, T.A., & Boos, N. (2008). The emotional meaning of instrumental social support. *International Journal of Stress Management, 15*(3), 235-251.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research 2013* ;Volum 61. s. 5-14.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk – Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmotstad & Bjørke AS.
- Suldo, S.M., Friedrich, A.A., White, T., Framer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review, 38*(1), 67-85.
- Sæther, A.K. (2012). *Norske rektorer: Nasjonale prøver feiler*. Utdanningsforbundet. Hentet 28.04.15, fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Fag-og-utdanning/Andre-artikler/Norske-rektorer-Nasjonale-prover-feiler/>
- Tangen, R. (2012) Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring & R. Tangen (red). *Spesialpedagogikk* (ss. 151 - 169). Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Thronsen, I., & Turmo, A. (2010). Elevers utvikling av regneferdigheter: Betydningen av målorientering. *Bedre skole, 2*, 41-45.
- Undheim, A.M. (2008). *Short and long-term outcome of emotional and behavioural problems in young adolescents with and without reading difficulties*. Doktorgradsavhandling, NTNU, Trondheim.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 28.04.15, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>

Walker, C.O. (2012). Student perceptions of classrooms achievement goals as predictors of belonging and content instrumentality. *Social Psychology of Education, 15(1)*, 97-107.

Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn* Oversatt av K.A. Okstad). Oslo: Gyldendal Akademisk. (Orginalutgaven utgitt i 1999).



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

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Roger Andre Federici

Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 24.11.2014

Vår ref: 40548 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40548 *Lærer-elev relasjoner: Veien til motivasjon, læring og trivsel*

Behandlingsansvarlig *NTNU, ved institusjonens øverste leder*

Daglig ansvarlig *Roger Andre Federici*

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Sondre S. Arnesen

Katrine Utaaker Segdal

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

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

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

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

Vedlegg 2: Brev til lærerne



Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

INFORMASJON TIL LÆRERE OM FORSKNINGSPROSJEKTET: ELEVENES TRIVSEL, SELVOPPFATNING OG MOTIVASJON FOR SKOLEARBEID

I forbindelse med forskningsprosjektet «Elevenes trivsel, selvoppfatning og motivasjon for skolearbeid» skal det sendes informasjonsbrev til foreldre/foresatte. Det er mange skoler og klasser som deltar i prosjektet, til sammen ca. 4000 elever. Av praktiske hensyn har vi derfor bedt om at kontaktlærer (eller ansvarlig lærer) deler ut brevene som elevene tar med hjem. **Nedenfor har vi utformet et forslag til hva lærerne kan gi av muntlig informasjon til elevene når brevene deles ut:**

Ved Pedagogisk institutt, NTNU forskes det på hvordan skolen kan bli bedre for elevene. For å finne ut hvordan skolen kan bli bedre for elevene trenger forskerne mer kunnskap om hvordan elevene selv opplever skolen. Akkurat nå er det motivasjon for skolearbeid og elevenes trivsel forskerne arbeider med. Da trenger de å vite mer om hvordan elevene opplever skolen og hvor godt de trives.

For å få mer kunnskap om det har Pedagogisk institutt trukket ut noen skoler hvor de spør elevene om hva de tenker om dette. Denne skolen er blant de skolene som er trukket ut til å delta. Undersøkelsen gjelder elever fra 8. trinn til Vg2.

Undersøkelsen gjøres ved at elevene svarer på noen spørsmål om motivasjon, trivsel og hvordan de har det. Spørsmålene gjelder blant annet hvor motivert de er på skolen, hvordan de arbeider og hvordan de trives. Dere (elevene) får utdelt et spørreskjema hvor dere for hvert spørsmål setter et kryss på det svaret som stemmer med hva dere tenker. Spørreskjemaet er ikke en prøve og det er ingen gale svar. Det tar ca. 30 minutter å fylle ut skjemaet. Dette vil bli gjort i løpet av de neste ukene.

Frivillig deltakelse

Undersøkelsen er anonym. Det betyr at dere ikke skriver navn på spørreskjemaet. Derfor får ingen vite hva dere har svart – verken forskerne eller lærerne.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. For at resultatene skal bli pålitelig, er det viktig at flest mulig deltar.

Reglene er slik at foreldrene må informeres når det gjøres forskning i skolen. Derfor får dere et brev (skriv) som dere skal ta med hjem. I det skrivet er det en svarslipp som foreldre/foresatte kan benytte hvis de IKKE ønsker at barna deres skal delta i undersøkelsen.

Postadresse	Org.nr. 974 767 880	Besøksadresse	Telefon	Førstemanuensis
7491 Trondheim	E-post: roger.federici@ntnu.no	Paviljong C, 2. etasje	+ 47 73 59 19 50	Roger Andre Federici
	http://www.ntnu.no/ped	NTNU Dragvoll	Telefaks	Tlf: +47 73 59 63 36
		7049 Trondheim	+ 47 73 59 18 90	Mob: +47 959 36 231

Vedlegg 3: Brev til foresatte



Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

1 av 2

Til foreldre / foresatte

INFORMASJON OM FORSKNINGSPROSJEKT: ELEVENES TRIVSEL, SELVOPPFATNING OG MOTIVASJON FOR SKOLEARBEID

Pedagogisk institutt har forskning på motivasjon som et av flere satsningsområder. Vi starter nå et prosjekt hvor vi vil fokusere på sammenhenger mellom elevenes motivasjon for skolearbeid og trivsel på skolen. For å kunne foreslå gode tiltak til hvordan skolen kan bli best mulig for elevene, trenger vi å vite mer om hvordan elevene selv opplever skolehverdagen. Vi ber derfor ditt/dine barn om å svare på noen spørsmål som handler om motivasjon, læring og trivsel på skolen. Spørsmålene stilles til elever fra 8. trinn til Vg2 på flere skoler i Midt-Norge.

Bakgrunn og formål med prosjektet:

Hensikten med prosjektet er å få et klarere bilde av elevenes motivasjon, trivsel og oppfatning av seg selv både faglig, fysisk og sosialt. Vi ønsker spesielt å kartlegge hvilke forhold som bidrar til å fremme trivsel, motivasjon og en positiv selvoppfatning. Slike forhold kan være opplevelse av mestring, tro på at en vil mestre fagene på skolen, forhold til medelevene og lærerne, samt verdien av skolearbeidet.

Frivillig deltakelse

Undersøkelsen gjennomføres som en spørreundersøkelse hvor elevene besvarer et spørreskjema. Det er frivillig for både skolen, klassen og de enkelte elevene å delta. Undersøkelsen er anonym og elevene skriver ikke navn på spørreskjemaet. Elevene kan trekke seg underveis når de besvarer spørreskjemaet.

For å følge elevenes og skolens utvikling over tid vil vi gjennomføre en tilsvarende undersøkelse våren 2016. Elevene blir derfor spurt om de fem siste sifrene i mobilnummeret sitt. Dette gjøres utelukkende for å koble svarene fra denne undersøkelsen med undersøkelsen i 2016 og gir ikke grunnlag for å identifisere enkeltelever. Denne koblingen vil bli slettet umiddelbart etter siste datainnsamling og data blir fullstendig anonymisert ved prosjektslutt, senest i 2017.

Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD) og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og bare deltakere i prosjektet vil ha tilgang til datamaterialet. Innsamlet data vil ikke under noen omstendighet bli presentert på en slik måte at det direkte eller indirekte er mulig å spore den enkelte deltaker, klasse eller skole. Alle spørreskjema vil bli makulert ved prosjektslutt.

Postadresse
7491 Trondheim

Org.nr. 974 767 880

E-post:
roger.federici@ntnu.no
<http://www.ntnu.no/ped>

Besøksadresse

Paviljong C, 2. etasje
NTNU Dragvoll
7049 Trondheim

Telefon

+ 47 73 59 19 50

Telefaks

+ 47 73 59 18 90

Førsteamanuensis

Roger Andre Federici

Tlf: +47 73 59 63 36

Mob: +47 95 93 62 31


Gjennomføring

Undersøkelsen forventes gjennomført ved de aktuelle skolene i løpet av februar/mars 2015. Elevene fyller ut spørreskjemaet i samlet klasse. Når de har fylt det ut, samles skjemaet inn og legges i en svarkonvolutt sammen med de andre besvarelsene. Det er ingen som vil få vite hva den enkelte elev har svart.

For å få så sikre resultater som mulig, er det viktig at så mange som mulig av elevene deltar i undersøkelsen. Foreldre/foresatte som ikke ønsker at sitt/sine barn skal delta kan reservere seg ved å fylle ut vedlagte svarslipp, som leveres på skolen.

Ta gjerne kontakt med oss dersom dere ønsker mer informasjon om prosjektet eller har spørsmål. Kontaktinformasjon finnes under.

Med vennlig hilsen



Roger Andre Federici
Førsteamanuensis
Pedagogisk institutt
NTNU
Mobil: 959 36 231
Mail: roger.federici@ntnu.no



Einar M. Skaalvik
Professor
NTNU Samfunnsforskning
NTNU
Mobil: 971 69 572
Mail: einar.skaalvik@svt.ntnu.no

Jeg/vi ønsker å reservere oss mot at vårt/våre barn skal delta i spørreundersøkelse om elevenes trivsel, selvoppfatning og motivasjon for skolearbeid.

Navn på barn: _____

Signatur foreldre/foresatte: _____

Dato: _____

NB: Fylles kun ut dersom du/dere ønsker å reservere dere mot deltakelse i undersøkelsen.