

Thea Helene Hansen

## Meistringstru, skuletrivsel og identifisering med skulen - Kva skil vidaregåandeelevar i rurale og urbane område i Noreg?

Self-Efficacy, School Satisfaction and Identification with School – is there differences between High School Students in Rural and Urban areas in Norway?

Masteroppgåve i Psykologi, studieretning læring - hjerne, atferd, omgivelser

Rettleiar: Torbjørn Rundmo

Mai 2022



Thea Helene Hansen

# **Meistringstru, skuletrivsel og identifisering med skulen - Kva skil vidaregåandeelevar i rurale og urbane område i Noreg?**

Self-Efficacy, School Satisfaction and Identification with School – is there differences between High School Students in Rural and Urban areas in Norway?

Masteroppgåve i Psykologi, studieretning læring - hjerne, atferd, omgivelser

Rettleiar: Torbjørn Rundmo

Mai 2022

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for psykologi



Kunnskap for ei betre verd



## Forord

Formålet med denne studien var å utforske forskjellane i trivsel, meistringstru og identifisering med skulen mellom vidaregåandelevnar i rurale og urbane område i Noreg. I tillegg vart kva som kunne forklare variasjonen i meistringstru utforska.

Forfattar av oppgåva har vert ansvarleg for utforming av formål, innsamling av datamateriell frå eit av to utval og gjennomføring av analyse på datamateriell. Undersøkinga er basert på to datamateriell. Det første datamaterialet bestod av elevar på tre urbane skular og vart samla inn som ein del av ei anna undersøking, sjå Simonsen og Rundmo (2020). Det andre datamaterialet bestod av elevar på fire rurale skular og vart samla inn av forfattar som ein del av denne mastergraden. Spørjeskjema nytta var likt for begge datainnsamlingane og vart utvikla før den første datainnsamlinga av Simonsen og Rundmo (2020). Studien er uavhengig og er ikkje ein del av eit større forskingsprosjekt.

Takk til Inge-Ernald Simonsen og Torbjørn Rundmo for at samanlikninga vart mogleg.

Vidare takk til min svært hjelpsame vegleiar, Torbjørn Rundmo. Takk for god og grundig vegleing og nyttige tilbakemeldingar gjennom heile masteråret.

Stor takk til skulane og elevane som har deltatt i studien.

Takk til medstudentar for felleslunsjar, pausar i sola og lange dagar i fellesskap på lesesalen.

Takk til naturen, sola, snøen og den friske luften for heilt nødvendige avbrekk frå oppgåva.

Takk til venner og kjente som tok avbrekk saman med meg.

Takk til distriktet som forma meg og til byen som gjorde meg vaksen.

*Thea Helene Hansen  
Trondheim, mai 2022*



## Samandrag

Rurale og urbane miljø og skular skil kvarandre på mange måtar, dette kan føre til forskjellar mellom elevane som går på skular i dei respektive områda. Denne studien undersøker forskjellane og likskapane mellom elevar på vidaregåande i rurale og meir urbane område i Noreg. Formålet er todelt, hovudformålet er å sjå om det er skilnadar mellom dei to gruppene i meistringstru, trivsel og identifisering med skulen. I tillegg vert det utforska om det å bu i eit ruralt eller urbant område har noko å seie for variasjonen i meistringstru. Det diskutertast kva i rurale og urbane område og skular som kan føre til at forskjellane oppstår og korleis trivsel, meistringstru og identifisering påverkar elevane sin skulekvardag og skuleutfallet deira. Problemstillinga som vert utforska er følgjande: *Kor store skilnadar er det mellom vidaregåande elevar i rurale og urbane område innanfor trivsel, meistringstru og identifisering med skulen og i kva grad har det noko å seie for meistringstrua til elevane om dei bur i ruralt eller urbant område?*

Datamaterialet består av 1081 deltakarar, 326 elevar frå fire rurale skular og 755 elevar frå tre vidaregåande skular i eit meir urbant område. Dei deltok alle i ei fysisk spørjeundersøking. Dei rurale områda er mindre tettstadar med eit innbyggartal på 2500-7500 personar og ein vidaregåande skule i kvar tettstad. Dei urbane vidaregåandeskulane ligg i eller nært ein storby med over 200 000 innbyggjarar. Det vart kontrollert for kjønn, studieretning og foreldra si høgste utdanning i analysane.

Resultata viste at det var statistisk klare skilnadar mellom dei to utvala. Skilnadane var størst i meistringstru (Self-Efficacy). Elevane på dei urbane skulane hadde større tru på eiga meistring både når det kom til akademisk meistring og generell meistring. Dei opplevde også skulen som meir meiningsfull enn dei rurale elevane. Elevane på dei meir rurale skulane hadde derimot noko høgare skuletrivsel og høgare forventningar til skulen enn kva elevane på dei urbane skulane hadde. Elevane viste lite forskjellar innanfor identifisering med skulen.

Det var relativt stor skilnad i meistringstru mellom elevane på dei rurale og dei urbane skulane. Resultata viste at om elevane gjekk på ein rural eller ein urban skule hadde noko å seie for variasjonen i meistringstru. I tillegg hadde skulemeining og livstilfredsheit ein del å seie. Det vart funne signifikant positiv samanheng mellom skulemeining og meistringstru og livstilfredsheit og meistringstru. Meistringstru har vist klare samanhengar med prestasjon og er derfor sentralt å utforske i skulesamheng.

Moglege årsaker til skilnadane mellom elevar på skular i urbane og rurale område vert diskutert. Til dømes vert både regionale forhold som sentralitet og arbeidsmarknad, og

skuleforhald som skulestorleik og lærarkompetanse drøfta som mogelege årsaker til forskjellane. Det vert diskutert korleis forskjellane mellom by og bygd kan føre til forskjellar i skuleforhald og korleis dette mogleg kan ha noko å seie for meistringstru, trivsel og identifisering med skulen. Vidare vert det også drøfta korleis meistringstru, trivsel og identifisering med skulen kan påverke skulekvardagen og skuleprestasjonen til elevane.

Det vert anbefalt meir forskning på området som kontrollerer for sentralitet, skulestørrelse, klassestørrelse, lærarkompetanse og lærartettleik, og som ser på kva kvalitetar ved dei rurale og urbane områda og skulane som skapar forskjellane som er funne i denne studien. I tillegg vert det anbefalt analyser som ser på effekten av høg og låg grad av meistring, trivsel og identifisering når det kjem til skuleprestasjonen og skulekvardagen til elevane.

*Nøkkelord: Rural, Urban, Self-Efficacy, School Satisfaction, Identification with School*



### Abstract

Rural and urban communities differ in several ways, and this could lead to differences among the students on these two geographical areas. This study wants to explore if there are differences between high school students in Self-Efficacy, School Satisfaction, and Identification with School. Seven schools and 1081 students participated in the study. The results showed that there were significant differences between the two groups in Self-Efficacy, where the urban students scored significantly higher than the rural students in both Academic and General Self-Efficacy. There were also significant differences in School Satisfaction, School Expectations, Satisfaction with Life and School Meaningfulness. Somewhat unexpectedly there were no significant difference in Identification with School. Results showed that being a student at a rural or urban school significantly explained some of the variance in Self-Efficacy, in addition to School Meaningfulness and Satisfaction with Life. The study implies that differences among rural and urban students exist, continued work on what causes the differences is necessary.



# Innhold

1. Introduksjon .....	9
1.1 Bakgrunn – kva skil urbane og rurale område og skular? .....	13
1.2.1 Identifisering med skulen, lærarar og elevane .....	17
1.2.2 Trivsel, livstilfredsheit, forventningar og skulemeining .....	19
1.2.3 Meistringstru .....	21
1.3 Kjønn, studietype og foreldra si utdanning .....	25
1.4 Formål .....	26
2. Metode .....	27
2.1 Deltakarar .....	27
2.2 Målingar .....	29
2.3 Prosedyre .....	32
2.4 Ethiske betraktningar .....	32
2.5 Statistiske analyser .....	33
3. Resultat .....	35
3.1 Kor store er skilnadar mellom dei rurale og urbane elevar? .....	35
3.1.1 Skilnadar i trivsel, forventningar, livstilfredsheit og skulemeining .....	37
3.1.2 Skilnadar i identifisering .....	40
3.1.3 Skilnadar i meistringstru .....	41
3.2 Kva forklarar meistringstru? .....	42
4. Diskusjon .....	46
4.1. Kva kan vere årsakene til forskjellen i meistringstru? .....	48
4.2 Korleis kan skilnadane mellom urbane og rurale område skape forskjellar? .....	51
4.3 Kva konsekvensar har forskjellane og korleis kan ein redusere dei? .....	53
4.4 På kva måte er by og distrikt like? .....	55
4.5 Implikasjonar med studien .....	56
4.6 Metodisk diskusjon .....	57
4.7 Vidare forskning .....	58
5. Konklusjon .....	59
Referanseliste .....	61
Appendix 1 .....	70
Appendix 2 .....	76
Appendix 3 .....	78



## 1. Introduksjon

På kva måte skapar forskjellane mellom rurale og urbane område og skular forskjellar mellom elevane som går på skule der? Korleis påverkar det å bu i distriktet eller i meir urbane område vidaregåandelevlar? Denne studien ynskjer å undersøke om det er skilnadar i trivsel, meistringstru og identifisering med skulen mellom vidaregåandelevlar i rurale og urbane område i Noreg og om det å bu i eit ruralt eller urbant område har noko å seie for variasjonen i meistringstru.

Området vi bur i kan påverke korleis vi har det og kva vi lærer. Bandura (1986, 2001) påpeikte det gjensidige forholdet mellom det sosiale miljøet og den som lærar av det. Menneske er aktive individ med sjølvregulering og sjølvrefleksjon som påverkar eiga utvikling, men også vert påverka av det vi omgjev oss med (Bandura, 1997). Bronfenbrenner (1979, 1986) viste i sin økologiske modell korleis konteksten vi veks opp i og miljøet vi har rundt oss påverkar utviklinga vår. Rammeverket forklarar at menneskeleg utvikling skjer ved at fleire nivå av miljøet påverkar utviklinga vår. Modellen tar for seg korleis kvaliteten til barnets miljø og korleis dei ulike systema (mikro-, meso-, ekso- og makrosystem) påverkar kvarandre gjensidig og barnet i sentrum av modellen.

Det er mogleg å bruke Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell (1979) når det kjem til korleis skulen og skulerelaterte faktorar påverkar elevane. I eit skulesystem representera mikrosystemet det sosiale nettverket av familie, vener, lærarar og medelevar. Mesosystemet representera skulens ressursar og prosessar på eit organisatorisk nivå og interaksjonen mellom nettverka og omhandlar skuleleiingsprosessar, læringspraksis og skuleklima (Rumberger & Palardy, 2004; Saab, 2009). Eksosystemet relaterer til det større samfunnet sine interaksjonar med andre skular, foreldre, organisasjonar og tenester, medan makrosystemet tar inn større strukturar inkludert politikk, prosedyrar og lover (Saab, 2009). Forskjellane mellom skulane i rurale og urbane område vil kome til syne i heile den økologiske modellen, medan forskjellane mellom rurale og urbane samfunn i hovudsak vil vere synlege i ekso- og makrosystema.

I byar og på større stadar har ein gjerne ein brei arbeidsmarknad og eit breitt utdanningstilbod. På mindre stadar derimot kan både arbeid- og utdanningsmogleikane vere meir avgrensa og ofte knytt til færre sektorar. I Noreg har det blitt gjort fleire studie på korleis regionale forskjellar påverkar barn og unge i skulen (Markussen et al., 2012; Lie, 2009; Statistisk sentralbyrå, 2020). Markussen et al. (2012) analyserte kvifor det er så mange fleire som droppar ut av vidaregåande skule i Finnmark enn i noko anna fylke i Noreg.

Årssaksbilete var samansett, men noko av det dei peikte på var at ungdom i Finnmark hadde ei anna haldning til skulen og såg på utdanning som mindre viktig enn ungdom på Østlandet. Agger et al. (2018) fann at auka tru på jobbmogleikar i rurale område var assosiert med mindre utdanningsambisjonar seinare. Ei anna studie peikte på skulestruktur og næringsstruktur for å forklare kvifor mange ungdomar valde vekk vidaregåande i Finnmark (Lie, 2009). Det har lenge vert påvist store fylkesforskjellar i gjennomføring av vidaregåande skule i Noreg (Borge et al., 2011; Markussen et al., 2012).

I tillegg til regionale forskjellar er det også forskjellar i skuleforhold på urbane og rurale område. I byar er det gjerne mange vidaregåandeskular å velje mellom og dei fleste av desse er større skular. Auke i skulestorleik gjev auke i klassestorleik som gjer at lærartettleiken vert mindre (Lazear, 2001). I distrikta kan ungdommen stort sett berre velje den skulen som er der eller dei må velje å flytte heimanfrå i ung alder. Storleiken på skulen i distriktet er gjerne mindre og klassestorleiken likeså. På nokre distriktsskular vil difor lærartettleiken vere større, men kompetansenivået til lærarane kan vere mindre. Monk (2007) fann at det i rurale område kunne vere avgrensa tilgang på kvalifiserte lærarar og mogleik for profesjonell utvikling. Skulekvaliteten varierer også frå skule til skule (Falch et al., 2016). Desse ulike skuleforhalda og dei regionale forholda kan påverke psykologiske faktorar som kan ha samanheng med korleis elevane har det og presterer i skulen. Det er viktig å undersøkje om det finns forskjellar mellom elevane når det gjeld slike faktorar i skular lokalisert i urbane og rurale område fordi det kan få konsekvensar for elevane. Hovudformålet med denne oppgåva er difor å undersøkje forskjellane mellom byområde og distriktsområde i Noreg i meistringstru, trivsel og identifisering med skulen. I tillegg vert det utforska om det å bu i eit ruralt eller urbant område har noko å seie for meistringstru, då meistringstru er viktig for prestasjonane til elevane (Moulton et al., 1991; Mischaelides, 2008) og fullføring av skulen (Alivernini & Lucidi, 2011).

Meistringstru (Self-Efficacy) handlar om trua på egne evner til å utrette handlingar som krevst for å produsere gitte prestasjonar (Bandura, 1997). Sosial identifisering handlar om å kjenne seg som ein del av ei gruppe og å oppleve medlemskapet som viktig for eigen identitet (Tajfel, 1972, 1978). Identifisering er viktig for sosial støtte, tilknytning, tilhøyrslø og fellesskapskjensle (Reynolds et al. 2017; Haslam et al. 2018). Trivsel handlar om å like seg, finne seg til rette og å oppleve tilfredsheit og velvære (Kunnskapsforlaget, 2014). Internasjonalt tyder det på at det kan finnast forskjellar mellom rurale og urbane område på desse faktorane. Til dømes fann Meera og Jumana (2015) signifikant forskjell i meistringstru mellom urbane og rurale område i India, der den urbane gruppa hadde signifikant høgare

meistringstru. I identifisering er det funne forskjellar mellom urbane og rurale elevar i Spania av Paricio et al. (2020), studien viste høgare gruppeidentifisering med klassa i den rurale konteksten. Det er og funne ein kopling mellom sosial identifisering og trivsel i rurale område som ikkje fantes i det urbane utvalet (Khan et al., 2014). Det er gjort færre slike studie i Noreg og det er difor interessant å sjå om forskjellane mellom rurale og urbane område også eksistera i Noreg.

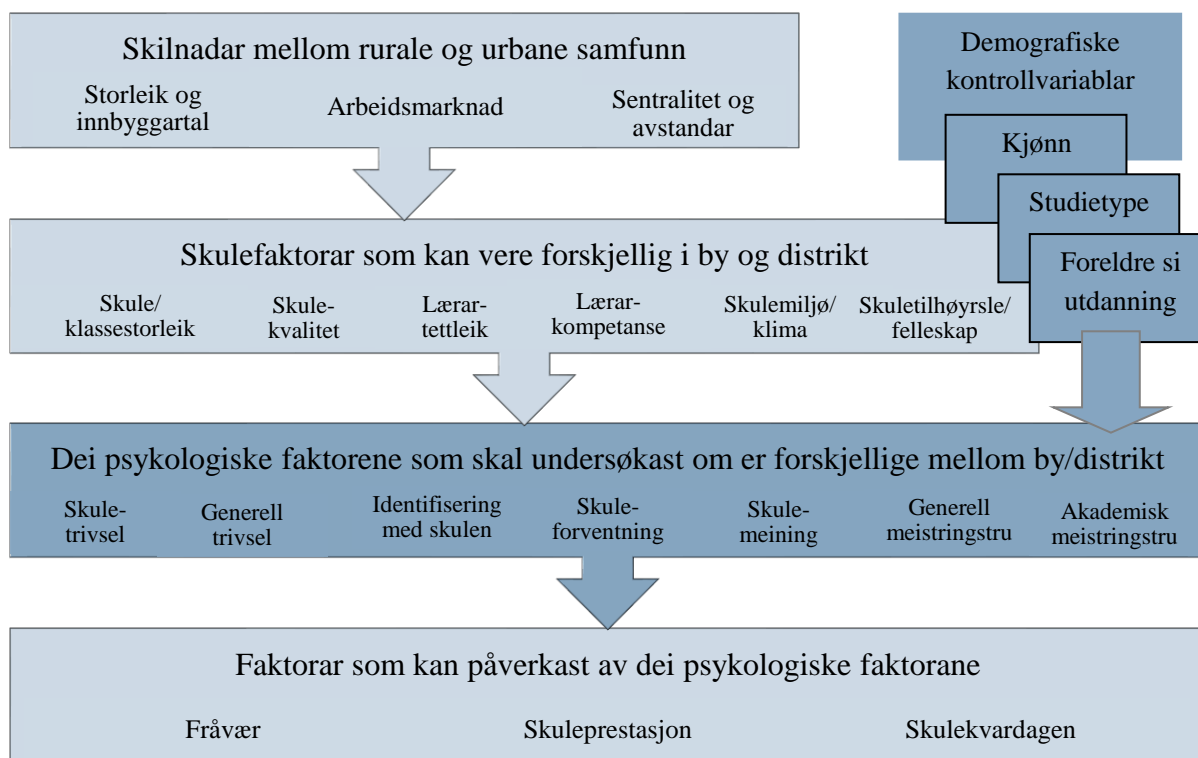
Meistringstru, trivsel og identifisering med skulen kan påverke elevane sin skulekvardag, fråværet og skuleprestasjonen deira. Meistringstru er funne å vere knytt til akademisk prestasjon (Moulton et al., 1991; Mischaelides, 2008). Det er samanheng mellom trivsel og skuleprestasjon. Dei som trivast på skulen presterer betre (Kirkcaldy et al., 2004; Scott, 2015) og er funne å ha lågare fråvær (Scott, 2015). Trivsel har blitt assosiert med tilhøyrsløse (Allen & Bowles, 2012), som har vist samanheng med akademisk meistringstru (Roeser et al. 1996). Fleire studie peikar på mangel på tilhøyrsløse til skulen og mangel på nettverk som ein grunn for at elevane vel å slutte på skulen (Bizumic et al., 2009; Ramsdal et al., 2018). Vieno et al. (2007) fann at ei kjensle av skulefelleskap var relatert til både auka meistringstru og trivsel, og Sánchez et al. (2005) fann at skuletilhøyrsløse kunne predikere mellom anna akademiske utfall og fråvær. Skuletilhøyrsløse å ha sterkare effekt i rurale område (Allen et al., 2018). Maxwell et al. (2017) fann at elevane si skuleidentifisering medierte forholdet mellom skuleklimate og elevane sine prestasjonar. Det tyder på at det kan vere samanhengar mellom dei ulike psykologiske faktorane og fleire ulike skulefaktorar og skuleutfall.

På grunnlag av at litteraturen tyder på at det kan vere forskjellar mellom urbane og rurale område i vidaregåande skule og at desse heng saman med psykologiske faktorar vert hovudproblemstillinga som følgjer:

*Kor store skilnadar er det mellom vidaregåandeelevar i rurale og urbane område innanfor trivsel, meistringstru og identifisering med skulen?*

For å setje det heile i samanheng presenterast det ein figur (figur 1) for korleis det å gå på vidaregåande i urbane og rurale område kan tenkje seg å føre til forskjellar mellom dei to elevgruppene.

**Figur 1** Framstilling av korleis ein kan tenkje seg at forskjellane mellom rurale og urbane samfunn fører til forskjellar i skulane som ilag med demografiske variablar kan påverke dei psykologiske faktorane trivsel, skulemeining, meistringstru og identifisering med skulen og korleis dette igjen kan påverke faktorar som frávær, skuleprestasjon og skuletrivsel.



Oppgåva avgrensast til å utforske om det er forskjell mellom vidaregåandelevnar i rurale og urbane område innanfor trivsel, skulemeining, meistringstru og identifisering med skulen. Analysane tek ikkje med skilnadane mellom rurale og urbane område og skulefaktorane som kan vere forskjellig frå by til distrikt (nivå 1 og 2 av figur 1) og heller ikkje korleis dei psykologiske faktorane kan påverke frávær, prestasjon og anna i skulekvardagen til elevane (nivå 4 av figur 1). Årsaka til dette er at disse samhengane er tidlegare dokumentert, dette vert gjennomgått i introduksjons- og diskusjonsdelen for å sette rammene for kvifor det kan vere forskjellar mellom elevane og kva konsekvensar forskjellane kan ha. Det som vert sett på i analysane er om det er forskjellar i dei psykologiske variablane (nivå 3 i figur 1, markert i mørkare blå) mellom elevane på rurale og urbane skular. Demografiske variablar (kjønn, studieretning og foreldre si utdanning) vert kontrollert for. Hypotesen er at det er forskjellar mellom dei rurale og urbane elevane og at forskjellane i hovudsak vil finnast i meistringstru og identifisering med skulen. Trivsel har vist seg å vere nokså lik i store undersøkingar i Noreg (Markussen, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2022;



Bakken, 2020). Det er difor forventa at elevane både i det rurale og urbane område skårar høgt på trivsel.

Vidare vert det sett på korleis ein kan forklare variansen i meistringstru hjå elevane og delproblemstillinga som vert utforska er;

*I kva grad har det noko å seie for meistringstrua til elevane om dei bur i ruralt eller urbant område?*

Hypotesen her er at det har noko å seie for variasjonen i meistringstru om elevane går på ein rural eller ein urban skule. Meistringstru er funne å vere forskjellig i rurale og urbane område (Meera & Jumana, 2015) og er knytt til akademisk prestasjon (Moulton et al., 1991; Mischaelides, 2008), som gjer det sentralt å utforske i skulesamanheng. Meistringstru er kopla til auka prestasjon både direkte ved å auke innsats og tolmod, og indirekte ved å påverke måla som individet set for seg sjølv (Zimmerman et al., 1992). Den fullstendige problemstillinga vert dermed:

*Kor store skilnadar er det mellom vidaregåandeelevane i rurale og urbane område innanfor trivsel, meistringstru og identifisering med skulen og i kva grad har det noko å seie for meistringstrua til elevane om dei bur i eit ruralt eller urbant område?*

### **1.1 Bakgrunn – kva skil urbane og rurale område og skular?**

Noreg har i fleire tiår hatt ein aktiv desentraliseringspolitikk for å gjere det mogleg for landets innbyggjarar å bu der ein måtte ynskje. Dette handlar om å oppretthalde viktige tenester og skape samfunnsutvikling også på små stadar og på denne måten gjere det mogleg for ungdom å gå på skule og for foreldra deira å ha arbeid der. Mellom anna er desentralisering av oppgåve frå staten til fylkeskommunane gjort for å legge til rette for å styrke samfunnsutvikling i alle deler av landet (Regjeringa, 2018). Det vart i 2017 innført felles politikk for by- og distriktsutvikling for å styrke distrikta og skape berekraftige byar (Meld. St. 18 (2016–2017)). Til trass for slik politikk er det på fleire område forskjellar mellom urbane og rurale område i Noreg (Statistisk sentralbyrå, 2020; Statistisk sentralbyrå, 2017; Markussen et al., 2011, 2012), men undersøkingane som har blitt gjort får noko motstridande resultat og gjev gjerne ulike grunnar for eventuelle forskjellar.

Statistisk sentralbyrå (SSB) har i rapporten (rapport 2020/30) «Kva kjenneteiknar skular og kommunar som bidreg til elevane si læring?» sett på kva som kjenneteiknar skular og kommunar som bidreg meir eller mindre enn forventa til elevane si læring samanlikna med andre skular og kommune med same forutsetningar. Dei brukte berekning av skulebidragsindikator som er kor mykje ein skule bidreg til elevane si læring. Dette er eit

justert resultat ut i frå kva resultat ein skule ville fått om den var gjennomsnittleg på andre mål. Alle fylka i Noreg vart samanlikna og det vart funne regionale forskjellar mellom kommunane og skulane. På mellom- og ungdomstrinnet fann dei at sannsynet for å vere ei kommune som bidrog meir enn forventa hadde ein positiv samanheng med sentralitet og at store skular oftare bidrog meir til elevane si læring. I denne studien var alle kommune og skular rangert på ein sentralitetsindeks frå 0 (minst sentral) til 1000 (mest sentral), der dei mest sentrale var skular i storbyane og dei mindre sentrale var skular i distrikta. I tillegg til at sentralitet hadde noko å seie fann dei at kor mange elevar skulen hadde også spelte inn. Sannsynet for å bidra meir til eleven sitt resultat auka i takt med kor mange elevar det var på skulen og i takt med sentraliteten til kommunen.

På vidaregåande viste resultata at skulestørrelse hadde ein negativ samanheng med kor mykje ein skule bidrog til å forhindre fråfall, i tillegg til kor mykje ein skule bidrog til å få elevane til å fullføre og bestå. Sannsynet for å vere ein skule som bidrog meir enn forventa over tid til at elevar fullførte og besto vart reduserast i takt med at skulestørrelsen auka. Små skular hadde større sannsyn for å halde på elevane slik at dei ikkje slutta. Når det kjem til regionale forskjellar fann den same undersøkinga mellom anna at til større kommunen er, til større er sannsynet for at kommunen bidreg mindre til elevane si læring enn forventa over tid, alt anna haldt likt. Sannsynet for at ei kommune bidrog stabilt mindre enn forventa auka med kommunens storleik og sentralitet. Dei fann og at det er stor spreing i dei store kommunane samanlikna med dei små (Statistisk sentralbyrå, 2020). Resultata tyder på at både storleik på skulen og kommunen, og kor sentralt det ligg kan ha innverknad på elevane si læring og skuleutfall.

Ein tidlegare rapport frå SSB (rapport 2017/2) fann at mindre sentrale skular i gjennomsnitt skåra under dei meir sentrale skulane på bidrag til eleven si læring, men at desse forskjellane så å seie vart viska ut når ein justerte for elevane sine forutsetningar (Statistisk sentralbyrå, 2017). Nasjonale prøver (prøver alle på ungdomsskulen tek i fleire fag kvart år) viste i 2021, i likskap med tidlegare år, at eleva i sentrale kommune skåra høgare på nasjonale prøver. Dei mest sentrale kommunane har ei større mengd elevar på dei øvste meistringsnivåa i alle fag testa samanlikna med dei minst sentrale kommunane der ein del mindre elevar når eit høgt meistringsnivå. Forskjellane består sjølv om ein tek høgde for forskjell i foreldra si utdanning (Statistisk sentralbyrå, 2021b).

Distrikta er gjerne prega av store avstandar og dette kan påverke fråvær og fråfall (Borge et al. 2011; Rosenberg et al. 2015). Ei studie om variasjonen mellom fylker og fråfall på vidaregåande fann at fråvær av skule innanfor 50km reiseavstand hadde signifikant negativ

effekt på fullføringsgrada. Dei fann at ein elev utan tilgang på vidaregåande skule i 50km reiseavstand frå heimstaden hadde lågare sannsyn for å fullføre enn elevar som hadde meir enn fem skular innan same reiseavstand. Dei fann at variasjonen i fullføringsgrada på vidaregåande kunne forklarast av grunnskulekarakter og familiebakgrunn, men også målbare regionale arbeidsmarknadsvariasjonar og reiseavstand til opplæringstilbodet (Borge et al. 2011).

Ein rapport utarbeida av Senter for økonomisk forskning (SØF) på oppdrag frå Kunnskapsdepartementet om skulekvalitet peikte på skuleforhald og regionale forhold for å forklare variasjonen i skulekvalitet i Noreg (Falch et al., 2016). Til dømes fann dei at det var ein negativ samanheng mellom mengd av utdanningsprogram og skulekvalitet. I denne studien var skulekvalitet satt saman av fleire andre indikatorar som er tenkt å føre til ein skule som gjev elevane ein bra kvardag og bidreg til auke i prestasjon. Vidare fann dei at det var positivt for skulekvaliteten at elevane kom frå mange ulike grunnskular heller enn eit fåtall skular. Lokale forhold kan også påverke skulekvaliteten. Både von Simson (2015) og Reiling og Strøm (2015) fann at fullføring auka når den lokale arbeidsledigheita auka. Falch et al. (2016) viste at det var ein klar tendens til at skular som ligg i kommunar med høg ledigheit har lågare skulekvalitet.

I distrikta er skulane ofte mindre enn i byane. Melheim (1998) hevda at mindre skular gav like godt fagleg utbytte som større skule, men i fleire tilfelle hadde større potensial til å forbetre prestasjonane til elevane grunna høg lærartettleik. Når elevane får meir vaksenkontakt og det er færre elevar per elev kan dette verke inn på prestasjonane til elevane (Melheim, 1998). Lazear (2001) fann at det var grunna at lærarane kunne bruke ein undervisningspraksis som gav større læringsutbytte og at det var mindre forstyrningar i undervisninga som gjorde at læringsutbytte kunne vere større ved mindre skular. Solstad (2009) konkluderte med at dei små skulane var minst like gode som større skular. Effekten av mindre klasser, som er tilfelle på distriktsskular, er mykje diskutert og funn viser både positive og negative effektar på elevane sin prestasjon (sjå Krueger, 2002 for litteraturgjennomgang). Effekten av auka lærartettleik er også diskutert då auke i lærartettleik ikkje alltid gjev direkte effekt på eleven sitt læringsutbytte (Sandsør et al., 2019). Ei anna utfordring i dei rurale områda er avgrensa kvalifisert kompetanse hjå lærarane, då desse i større grad tiltrekkast urbane område (Johnson & Strange, 2007; Monk, 2007).

Internasjonal forskning viser også forskjellar mellom urbane og rurale skular. Ei studie frå USA samanlikna skulekarakteristikk og skulemogleikane for elevane i urbane, suburbane og rurale område og fann sterke kontrastar i demografi og skulekvalitet på tvers av områda,

der dei urbane skulane kom verst ut. Dei fann at det var stor variasjon innanfor dei tre områda, det fantes både skular med god kvalitet og dårleg kvalitet i alle områda. Studien konkluderte med at skulen ofte speglar samfunnet den ligg i (Burdick-Will & Logan, 2017). Anna forskning tydar på at ungdom som veks opp i rurale settingar, samanlikna med urbane settingar, kan vere meir sårbare (Elliott & Larson, 2004; Viner et al., 2012; Smokowski et al., 2013; Jiang et al., 2016). Atav og Spencer (2002) fann at ungdom i rurale område hadde større risiko for å delta i risikoåtferd som alkohol, dop og risikofylt seksuell åtferd. Elliot og Larson (2004) fann i tillegg at ungdom i rurale område opplevde større barrierar når det kom til tilgang på helseressursar og informasjon om mental og seksuell helse. Det er også funne større frekvens av mobbing i nokre rurale skular samanlikna med byskular i USA (Dulmus et al., 2006).

Paricio et al. (2020) fann at rural og urban kontekst modererte fleire faktorar viktige for positiv utvikling i ungdomen. Studien såg på forholdet mellom gruppeidentifisering på skulen og fleire viktige utviklingsvariablar, til dømes meistringstru, livstilfredsheit og akademisk prestasjon og korleis rural og urban kontekst modererte dette forholdet. Studien fant mellom anna at gruppeidentifisering på skulen var sterkare i rural kontekst, i tillegg til at elevane i rurale område var meir fornøgde med livet. Større grad av identifisering med klassa var positivt relatert til høgare sjølvkjensle, livstilfredsheit og akademisk prestasjon, i tillegg til meir meistringstru.

Gjennomgangen av litteraturen tyder på at det er eit grunnlag for at ein kan anta at det er forskjellar mellom rurale og urbane område som kan ha noko å seie for skuleforhalda i distriktet og i byen som kan føre til forskjellar i psykologiske faktorar. Hovudfokuset i denne oppgåva vert difor å utforske kor store desse forskjellane er innanfor trivsel, identifisering og meistringstru.

## **1.2 Bakgrunn - viktige faktorar i skulen**

Det er mange faktorar i skulen ein kan samanlikne elevane i dei rurale og urbane områda på. Trivsel, identifisering og meistringstru vil vere fokuset i denne oppgåva då det kan tyde på at det kan vere forskjellar i desse faktorane mellom rurale og urbane område (Paricio et al., 2020; Meera & Jumana, 2015; Khan et al., 2014; Sørensen, 2014), i tillegg til at det kan sjå ut til å henge saman med skuleutfall og skulekvardagen til elevane (Scott, 2015; Sánchez et al., 2005; Pajares & Schunk, 2001). Til dømes er dårleg trivsel i skulen knytt til dårlegare skuleprestasjon, meir fråvær og større risiko for at eleven sluttar (Scott, 2015).

Skuleidentifisering er knytt til sunn utvikling i ungdomsåra (Miller et al., 2016; Paricio et al., 2020) og skuletilhøyrse som signifikant kan predikere akademiske utfall, skuleinnsats,

motivasjon og grad av fråvær (Sánchez et al., 2005). Fleire har funne eit positivt forhold mellom meistringstru og akademisk prestasjon (Moulton et al., 1991; Michaelides, 2008). Meistringstru ser og ut til å gje positive effektar på elevane sin trivsel og tilfredsheit med faga på skulen (Pajares & Schunk, 2001).

Viktigheita til høg trivsel, meistringstru og skuleidentifisering vert tydeleg når ein ser korleis desse psykologiske faktorane heng saman. Simonsen og Rundmo (2020) fann at dei fleste måla på identifisering var signifikant assosiert med skuletrivsel. Dei fann også at generell meistringstru og akademisk meistringstru hadde ei indirekte effekt på trivsel gjennom dei ulike identifiseringsmåla.

Forskinga og dei regionale forskjellane som eksisterer gjev grunnlag for at det kan vere forskjellar mellom dei urbane og rurale elevane innanfor trivsel, identifisering og meistringstru. Med dette grunnlaget er det med denne studien ynskjeleg å undersøkje kor store forskjellane det er i trivsel, identifisering og meistringstru mellom eit urbant og eit ruralt utval frå Noreg. Vidare følgjer innføring i faktorane som vert undersøkt i denne studien.

### ***1.2.1 Identifisering med skulen, lærarar og elevane***

Sosial identitet vart beskrive av Tajfel (1972) som eit individ sin kunnskap om gruppedlemskap og den emosjonelle viktigheita det individet har til medlemskapet til gruppa. Vi menneske identifiserer oss med grupper og samanliknar vår gruppe med andre grupper (Tajfel & Turner, 1979; Turner, 1987). Dette gjer vi gjerne for å redusere sosial usikkerheit og auke positive kjensler om oss sjølve (Johnson et al. 2012). Når vi identifiserer oss med ei gruppe, tek vi del i normene, verdiane og synspunkta til gruppa og dette påverkar haldningane, emosjonane og åtferda vår, i tillegg til at det aukar sannsynet for å oppføre seg i tråd med gruppa sine normer. Dette kan slå både positivt og negativt ut avhengig av normene (Tajfel & Turner, 1986).

Identifisering med skulen kan delast inn i fleire forskjellige mål. I denne studien vert det skilt mellom kognitiv og affektiv identifisering med skulen, identifisering med lærar, identifisering med elevar, identifisering med klassa og læraren sin sosiale leiaridentitet. Johnson et al. (2012) skilte mellom kognitiv og affektiv identifisering med organisasjonar og dette er omgjort til å handle om identifisering med skulen i denne studien. Johnson et al. (2012) meinte det var to hovudgrunnar til kvifor menneske identifiserer seg med grupper, den eine er for å kjenne seg betre om seg sjølv og dette bygger den affektive identifiseringa på. Den andre er for å redusere sosial usikkerheit som i større grad handlar om kognitiv identifisering og korleis vi tenkjer om oss sjølve og korleis vi definerer oss utifrå det sosiale

miljøet. Identifisering med lærar, elevar og klassa handlar om grada av tilhøyrslse og fellesskap vi kjenner til læraren, elevane og klassa vår (Voelkl, 1997). Den sosiale leiidentiteten til læraren er eit mål på om læraren klarer å representere, tilpasse, skape og oppretthalde ei kjensle av sosial identitet i klasserommet (Haslam et al., 2018).

Å kjenne at ein høyrer til er spesielt viktig for sosial utvikling i tenåra (Allen & Kern, 2017). Identifisering med grupper av jamaldra har i tillegg vist å vere viktig for den psykososiale tilpassinga til ungdom (Brown & Larson, 2009). Albarollo et al. (2018) fann at identifisering med klassekameratar og identifisering med vener er dei to typane identifisering hjå ungdom som er mest relevante for utviklinga. Identifisering med desse to gruppene er sterkt knytt til utvikling av ungdomens personlege utvikling og deira psykososiale tilpassing. Dette kan vere særleg relevant for ungdom i rurale område då vener på skulen og vener på fritida som regel er dei same personane. Grupper spelar ei viktig rolle i elevane sitt liv, spesielt i ungdomstida når grupper vert fundamentale for forming av identitet og optimal utvikling (Paricio et al., 2020).

Forskjellig sosial bakgrunn gjev utdanning forskjellig verdi og gjer at born med forskjellig bakgrunn identifiserer seg på ulike måter med skulen (Boudon, 1974). For ungdom i rurale område kunne mellom anna ei kjensle av tilhøyrslse til skulen predikere akademiske utfall og ambisjonane til ungdommen (Irvin et al., 2011). Skulen tilbyr ei unik mogleik for å skape tilhøyrslse for born og ungdom og har ei viktig rolle for at elevane skal bygge sosiale nettverk. Skulen er ein viktig arena for positiv utvikling for ungdomane, og kanskje spesielt i rurale områder der skulen ofte er den møteplassen der ungdommen interagerer mest (Paricio et al., 2020). Ungdom i rurale område, samanlikna med ungdom i urbane område er vist å ha nærare sosiale koplingar og ha større identitetskjenning med familien og samfunnet (Agger et al., 2018). Khan et al., 2014 fann eit forhold mellom sosial identifisering og trivsel (well-being) i rurale område. Akademisk motivasjon var funne å vere sterkt knytt til skuletilhøyrslse i rurale og subskular, men viste svakare samanheng i urban setting (Allen et al., 2018). Med dette som grunnlag er det forventa å finne forskjellar i identifisering mellom dei urbane og rurale elevane.

Greenaway et al. (2017) fann at sosial identifisering predikerte skuletrivsel positivt. Gruppebasert identitet har blitt relatert til trivsel, til dømes har kjensle av tilhøyrslse til fleire sosiale grupper blitt sett på som viktig for helse, trivsel og læring (Cruwys et al. 2016; Haslam et al. 2009). Vaillant (2012) fann at tilhøyrslse til ei studentgruppe påverka elevane sin trivsel. Ei australsk studie med 693 elevar fann at elevane si kjensle av tilhøyrslse var den mest signifikante variabelen for elevane sin trivsel (Bizumic et al. 2009). Det verkar til at

identifisering, som truleg er ein av faktorane som skil urbane og rurale ungdomar (Paricio et al., 2020) kan ha noko å seie for elevane sin trivsel (Greenaway et al. 2017).

### ***1.2.2 Trivsel, livstilfredsheit, forventningar og skulemeining***

Høg skuletrivsel er eit stort fokus i Norsk politikk og kunnskapsdepartementet fremmer at «*Alle born og elevar har rett til eit trygt og godt læringsmiljø som fremmar helse, trivsel og læring*» (Regjering, 2021). Utdanningsdirektoratet gjennomfører kvar haust ei elevundersøking i første klasse på alle vidaregåandeskular i Noreg. I 2021 viste elevundersøkinga at det mellom fylka ikkje er så stor variasjon i trivsel. Alle fylka skåra hausten 2021 mellom 4.2-4.4 av 5 på trivsel, der 1 er lågast trivsel og 5 er høgast. Dette tyder på at vi i Noreg har høg skuletrivsel i alle fylker. Undersøkinga fann større variasjon mellom skular og kommunar (Utdanningsdirektoratet, 2022), som gjer det interessant å sjå om det finnes ein skilnad mellom urbane og rurale område. Statistisk sentralbyrå (2020) fann i den tidlegare omtalte rapporten (2020/30) at større oppleving av trivsel mellom elevane auka sannsynet for å vere ein skule som bidrog meir enn forventa til at elevane ikkje slutta.

Skuletrivsel kan definerast som eleven si evaluering av eiga skuleoppleving som heilheit (Huebner, 1994) Skuletrivsel heng gjerne saman med skulemiljø og skuleklima. Thapa et al. (2013) fann at eit godt skulemiljø kunne forbetre trivselen til elven, samt auke prestasjonane og forebygge frávær og fråfall. Skuleklima vart av Wang og Degol (2016) operasjonalisert til å omhandle fire hovudområde; fagleg klima, fellesskap, tryggleik og organisatoriske forhold. Fagleg klima omhandlar kvaliteten på lærarar og læringsutbytte til elevane. Fellesskap omhandlar tillit og relasjonar, tilhøyring, samarbeid og respekt for forskjellar. Gode relasjonar mellom lærar og elev vert sentralt for å ha eit godt skuleklima. Tryggleik omhandlar tryggleiken ein tilsett kan gje ein elev både emosjonelt og fysisk. Dei organisatoriske forholda omhandla korleis elevar og lærarar opplev skulekvardagen (Wang & Degol, 2016). Faktorar assosiert med godt skuleklima, til dømes sosial støtte og forhold til lærar, viste sterk samanheng med skuletrivsel (Zullig et al., 2011). Freeman & Anderman (2005) fann forskjellar i skuleklimaet mellom urbane og rurale skular, der elevar på rurale skular opplevde meir stabilitet i lærarmassen og mindre bekymring for vald samanlikna med elevar på urbane skular.

I tillegg til skuletrivsel har generell trivsel og *Satisfaction with life* (omtalt som livstilfredsheit) blitt målt. Generell trivsel er eit meir overordna mål på trivsel og inkluderer eleven si oppleving av opplæring, fritid, omgangskrins, vener, familie og livet generelt (Simonsen & Rundmo, 2020). Livstilfredsheit fangar meir av kor fornøgde elevane er med

livet og er ei mykje brukt måling på trivsel i internasjonal forskning. Til dømes fann Awang-Hashim et al. (2015) at livstilfredsheit var signifikant relatert til skulededikasjon. Ei studie som vart gjort i 30 land fann ein positiv samanheng mellom ungdommane si livstilfredsheit og deira akademiske prestasjon (Kirkcaldy et al., 2004). Det verkar til at dei elevane som har det bra på skulen har større sjanse for å prestere i skulen.

Livstilfredsheit ser ut til å vere høgare i rurale område. Sørensen (2014) fann høgare livstilfredsheit i rurale område samanlikna med urbane område i Europa. På same måte fann Paricio et al. (2020) at elevane i studien frå rurale område i Spania var meir tilfredse med livet enn dei i urbane område. Når ho skulle forklare variansen i livstilfredsheit forklart av interaksjonen mellom gruppeidentifisering og kontekst peika ho på at sterkare sosiale koplingar og samarbeidsnettverk i rurale område kunne vere noko av grunnen til høgare livstilfredsheit. Dette stemme overeins med Prezza og Constantini (1998) som fann at livstilfredsheit var relatert til fellesskapskjensle i rurale område og Zhang og Leung (2002) som fann at livstilfredsheit var relatert til kollektiv sjølvkjensle.

Forventningane elevane har til skulen og meininga elevane har om skulen har og blitt målt. Kay med fleire (2016) fann at elevane sine forventningar om kor langt dei ville nå i skulen hadde konsekvensar for engasjement, prestasjon og kor langt dei faktisk kom seg i skuleløpet. Det er tenkt at desse forventningane kan vere forskjellige mellom distrikt og by, som til dømes Markussen et al. (2012) merka seg når det kom til forskjellane i fråfall mellom Finnmark og Østlandet. Sjølv om ein kan sjå for seg at Finnmarksungdomen er meir rural enn Østlandsungdomen skilde Markussen et al. (2012) ikkje utvala sine på denne måten, og det er greitt å merke seg at begge utvala i studien inneheld byar. Karakteristikken til Finnmarksungdomen er likevel likare det rurale utvalet i denne studien, medan Østlandsungdomen er likare det urbane utvalet og vert derfor brukt i samanlikning av regionale forskjellar. Markussen et al. (2012) fann at ungdom i Finnmark hadde ei anna haldning til skulen og såg på utdanning som mindre viktig enn ungdom på Østlandet, noko grunna mogleikane for arbeid utan utdanning som er i Nord-Noreg. I tillegg var forventninga frå foreldre om høgare utdanning mindre i Nord-Noreg. Foreldre sine forventningar og mogleikane ein ungdom har påverkar forventningane til ungdomen og skuleutfallet (Jencks et al., 1983). I tillegg kan forventningar frå medelevar, lærarar og grupper ein er medlem av påverke egne forventningar (Cornell et al., 2016).

Kultur for høge forventningar i skulen kan ha viktige konsekvensar for eigen prestasjon og egne forventningar (Trinidad, 2019). Skulens kollektive forventning, som kan definerast som prosenten av studentar som forventar å ta ei grad, er påverka av fleire



kontekstuelle faktorar mellom anna urbanitet. Trinidad (2020) si studie viste at kollektive forventningar på skulen hadde signifikant påverknad på korttids- og langtidsprestasjonane til elevar på urbane skular, men at dei same forventningane ikkje signifikant påverka prestasjonane til elevar på meir rurale skular. For både urbane og rurale skular fann Trinidad (2020) at dei med låge forventningar var mindre sannsynleg å fullføre skulen medan dei med forventning om å fullføre hadde større sannsyn for å fullføre.

Målet «skulemeining» tek for seg eleven om eleven ser på skulen som meningsfull og om eleven ser på det som hensiktsmessig å fullføre skulen. Dette kan knytast til meningsfullheit (meaningfulness), som er at ein opplev noko som viktig og at gjev mening for ein sjølv. Dette vert i jobbsamanheng knytt til høgare arbeidstilfredsheit og sterkare indre motivasjon (Hackman & Oldham, 1976). I skulesamanheng fann Stevenson (1990) ein relasjon mellom elevane sitt syn på relevansen til skuleoppgåva og involvering. Cennamo & Braunlich (1996) fann at auka opplevd meningsfullheit auka mengda av mental innsats som vart investert i oppgåva. Azila-Gbetor et al. (2022) fann at meningsfullheit og meistringstru kunne positivt predikere studentane sin tilfredsheit med akademiske program. Meningsfullheit medierte forholdet mellom meistringstru og studenten sin fornøgdheit med akademiske program.

### ***1.2.3 Meistringstru***

Meistringstru (Self-Efficacy) vart av Bandura (1997) definert som «trua på eigne evne til å organisere og utrette handlingar som krevst for å produsere gitte prestasjonar». Elevane si tru på meistringsevne sine påverkar deira emosjonar, deira akademiske prestasjon og interessa deira for akademiske aktivitetar (Bandura, 1994).

Internasjonalt kan det sjå ut som at elevar i urbane områda har høgare meistringstru, dette fant Meera og Jumana (2015) då dei undersøkte forskjellar i meistringstru mellom urbane og rurale område i India. Studien såg på akademisk prestasjon i engelsk og fann at den rurale gruppa hadde både lågare meistringstru og lågare akademisk prestasjon.

Meistringstru påverkar individets tru på om ein klarer å oppnå spesifikke mål og korleis ein tenkjer om framtidige hendingar (Wood & Bandura, 1989). Meistringstru påverka også sjølvreguleringsprosessar, til dømes jobbar individ med større meistringstru hardare når dei møter hindringar (Dweck & Molden, 2017). Meistringstru påverkar også kva mål ein set for seg sjølv og om dei trur dei kjem til å lukkast (Bandura, 1993). Større meistringstru er knytt til større dedikasjon til å oppnå måla sine (Locke & Latham, 2002). Fleire studie har funne ein relasjon mellom meistringstru og akademiske prestasjonar (Britner & Pajares, 2006;

Mischaelides, 2008; Moulton et al., 1991). Det er også knytt til kor fornøgd ein er med faga sine (Pajares & Schunk, 2001).

I denne studien differensierast det mellom akademisk og generell meistringstru. Akademisk meistringstru handlar om trua ein har på om ein klarar fag og å fullføre skulen (Simonsen & Rundmo, 2020). Bandura (2006) omtalte originalt meistringstru til å vere domene spesifikt. Andre forskarar trekk fram ein generalisert form for meistringstru som speglar ein meir generell form for sjølvtilitt til eigne meistringsevne på ein større mengd situasjonar og krav (Schwarzer & Jerusalem, 1995).

Ein kan tenkje seg at meistringstrua til elevane i rurale og urbane område kan vere forskjellig fordi elevane har forskjellige erfaringar. Ifølge Bandura (1986, 1997) utviklar menneske meistringstru ved å tolke informasjon frå fire kjelde. Den første og sterkaste kjelda er informasjon frå tidlegare prestasjonar. Tidlegare suksess eller nederlag påverkar meistringstru i nye liknande situasjonar. Gjentakande oppleving av suksess i oppgåver styrker meistringstrua, medan gjentakande mislykka forsøk svekker trua vi har på oss sjølv. Den andre kjelda er informasjonen vi får av å observere andre sin suksess og feilgrep. Meistringstrua vert mest påverka av korleis likesinna presterer, til dømes medelevar og jamaldra, spesielt om ein deler karakteristikkk. Vidare er den tredje kjelda verbale tilbakemeldingar. Tilbakemeldingar frå andre, t.d. lærarar, foreldre eller medelevar, om eigen kompetanse eller mangel på kompetanse påverkar meistringstrua vår. Negative tilbakemeldingar påverkar meistringstrua vår i større grad enn positive. Den siste kjelda til meistringstru er vår eiga fysiske og emosjonelle tilstand. Positiv affekt og optimisme når ein gjer ei oppgåve aukar trua på at ein skal klare noko medan negativ affekt, stress og depresjon svekker meistringstrua (Bandura, 1986; 1997). Dette vil seie at meistringstrua til dels vert utvikla i tråd med korleis dei rundt deg presterer, i tillegg til tilbakemeldingar frå andre, t.d. lærarar og medelevar. Går ein på ein skule med elevar som presterer og meistrar vil ein ifølgje Bandura (1997) også oppleve meistringstru, spesielt om ein i tillegg får positive tilbakemeldingar frå lærarar og medelevar.

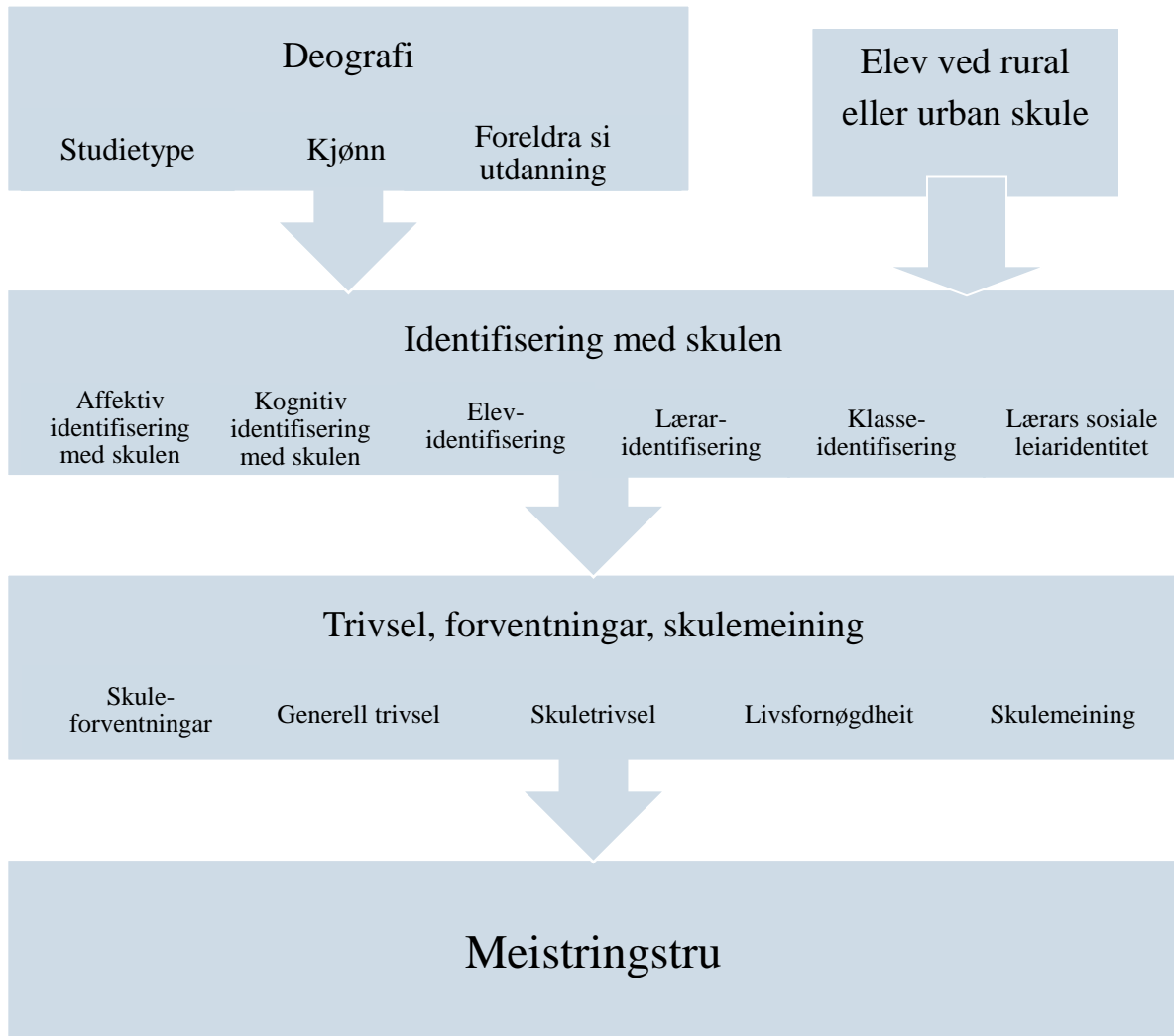
I denne studien vert det antatt at identifisering, skulemeining og trivsel bidreg til variasjon i meistringstru, i tillegg til om eleven bur i eit ruralt eller urbant område. Ei studie frå Beijing om elevar som hadde flytta frå rurale til urbane område viste høgare grad av meistringstru om eleven identifiserte seg med byen heller enn med det rurale området eleven kom frå. Denne studien seier noko om korleis sosial identitet kan påverke meistringstru i skulen og at denne identiteten kan vere annleis i rurale og urbane område (Wang et al., 2019). Bradley & Corwyn (2004) fann samanheng mellom livstilfredsheit og meistringstru og Azila-

Gbetor et al. (2022) fann samanheng mellom skulemeining og meistringstru og effekten det hadde på tilfredsheita til elevane. Forskingslitteraturen legg fram at meistringstru er viktig for prestasjonane til elevane (Bandura, 1994, Moulton et al., 1991; Mischaelides, 2008). Både skuletrivsel og identifisering er også knytt til skuleprestasjonar (Kirkcaldy et al., 2004; Scott, 2015; Maxwell et al., 2017). Ei viktig målsetjing i Noreg er at alle elevar skal oppnå grunnleggjande ferdigheiter og oppleve meistring (Regjeringa, 2021). Dermed vert meistringstru sentralt å undersøkje, i tillegg til å utforske kva faktorar som har betydning for variasjon i meistringstru.

Det presenterast ein figur (figur 2) som framstiller det tenkte forholdet for korleis variasjonen i meistringstru kan forklarast. Demografi (studietype, kjønn og foreldra si utdanning), i tillegg til kva skule (urban eller rural) er tenkt å påverke grada av identifisering eleven har med skulen. Dette støttes av at det er vist skilnadar i identifisering mellom urbane og rurale område (Agger et al., 2018; Paricio et al., 2020). Vidare er det tenkt at identifiseringa har innverknad på skuleforventningane, skulemeining og trivsel. Dette støttes også, til dømes fann Simonsen og Rundmo (2020) at identifisering med skulen signifikant kunne predikere skuletrivsel. Forventningane elevane har er tatt med då forventningar er vist å kunne påverke prestasjonar annleis i rurale og urbane område (Trinidad, 2020) og dermed kanskje kan ha ei forskjellig effekt også på meistringstru. Alle dei føreliggjande nivåa er tenkt å kunne påverke grada av meistringstru ein elev har. Truleg er det også andre direkte og indirekte effektar mellom dei ulike komponentane i figuren. I tillegg til andre faktorar som kan forklare variasjon i meistringstru.

**Figur 2**

*Framstilling av korleis ein kan forklare variasjonen i meistringstru ved demografiske variablar, om eleven går på ein rural eller urban skule og dei ulike psykologiske variablane.*



### 1.3 Kjønn, studietype og foreldra si utdanning

For å utelate at forskjellane i dei psykologiske faktorane mellom rurale og urbane skular og område kjem av tredjevariablar vert det kontrollert for kjønn, studietype og foreldra si høgaste utdanning. Dette er variablar som ofte er funne forskjellar mellom og er vist å kunne moderere resultat i tidlegare forskning. Det er forventat at også i denne studien at skåre i faktorane undersøkt i noko grad er avhengig av den demografiske gruppa deltakarar tilhøyrar.

Fleire studie har funne forskjellar mellom gutar og jenter i skulen. Markussen et al. (2012) fann kjønnsforskjellar i til dømes skuleforventning. Han fann også at jentene hadde betre karakterar enn gutane (Markussen et al., 2012), og som nemnt heng akademisk prestasjon saman med både høgare trivsel (Kirkcaldy et al., 2004; Scott, 2015) og meistringstru (Moulton et al., 1991; Michaelides, 2008). Ei undersøking om kjønnsforskjellar i rurale område i USA fann at kvinneleg ungdom rapporterte høgare akademisk meistring, større ambisjonar, større forventningar frå foreldre og større familieansvar og i større frekvens enn menn begynte på høgare utdanning. Dei mannlige ungdomane rapporterte høgare ruralidentitet og såg større arbeidsmogleikar i det rurale samfunnet. Undersøkinga fann også at kjønn modererte forholdet mellom synet på jobbmogleikar i det rurale området og om ein søkte seg inn på collage (Agger et al., 2018).

Foreldra si utdanning kan også ha noko å seie for utfalla til elevane. Yépez (2021) såg på kva faktorar som påverka kor mykje foreldra involverte seg i barna si utdanning og fann at dei faktorane som hadde mest å seie var utdanninga til foreldra og om mor/far var frå ruralt eller urbant område. Studien fann at urbane foreldre med høg utdanning deltok meir i barna sine akademiske aktivitetar. Når Markussen et al. (2012) samanlikna Finnmarksungdomen med Østlandsungdomen fann han at Finnmarksungdomen hadde foreldre med i gjennomsnitt lågare utdanning enn Østlandsungdommen, dette kan tyde på at det er regionale forskjellar i utdanning til foreldre som bør tas høgde for.

Om elevane går yrkesfagleg retning eller studiespesialiserande retning på vidaregåande kan også påverke resultat. Markussen et al. (2012) fann til dømes signifikant forskjell i skuleforventning mellom dei som gjekk studiespesialiserande og dei som gjekk yrkesfag, der dei på studiespesialiserande hadde høgare forventningar til skuleåret framfor seg. I tillegg fann han at dei på studiespesialiserande rapporterte om litt høgare trivsel enn dei på yrkesfag.

Grunna at litteraturen tyder på at kjønn, studieretning og utdanninga til foreldra kan ha noko å seie for resultatata vert dette brukt som kontrollvariablar i analysane.

## 1.4 Formål

Introduksjonen av litteratur gjer at ein anta at det er forskjellar mellom urbane og rurale område som gjer det truleg å finne forskjellar i trivsel, meistringstru og identifisering med skulen. Det er interessant å undersøke om det finns forskjellar i psykologiske mål og kor store dei eventuelle forskjellane er grunna dei godt dokumenterte forskjellane mellom rurale og urbane område og effekten faktorane kan ha på prestasjon, fråvær og skulekvardagen til elevane. Fokuset i undersøkinga ligg på dei psykologiske måla trivsel, identifisering og meistringstru og ikkje på forskjellane regionalt og i skulen, dette vert gjennomgått og diskutert for å skape ramma rundt kvifor forskjellane eventuelt eksistera.

Gjennomgangen av tidlegare forskning viser at det er få, om nokon, norske studie der ein ser på forskjellane i identifisering med skulen og meistringstru mellom elevar på urbane og rurale skular. Det er også få norske studie om forskjell i trivsel mellom rurale og urbane område, då ein heller har sett på fylkesforskjellar (t.d. elevundersøkinga (Utdanningsdirektoratet, 2020)) eller forskjellar mellom to geografiske område (t.d. Finnmark og Østlandet (Markussen et al., 2012)).

Hovudformålet til denne studien er å sjå om det er forskjellar mellom elevar i rurale og urbane område i skuletrivsel, meistringstru og identifisering med skulen. Hypotesen er at det er forskjellar mellom dei to elevgruppene og at forskjellen spesielt kjem til syne i meistringstru og identifisering med skulen. Det vert antatt at forskjellane i trivsel ikkje er så store då andre studie gjev indikatorar på at norske vidaregåande elevar generelt har det bra på skulen (sjå Utdanningsdirektoratet, 2021).

Vidare er formålet å utforske om det å bu i eit ruralt eller urbant område kan forklare eventuelle forskjellar i meistringstru. Meistringstru er sentralt for prestasjon i skulen (Moulton et al., 1991; Mischaelides, 2008) og det er funne forskjellar i prestasjon i sentrale og mindre sentrale kommune (Statistisk sentralbyrå, 2021b). Det er difor interessant å sjå om det også er forskjellar i meistringstru mellom urbane og rurale område. Det er også interessant å sjå kva rolle trivsel og identifisering spelar for meistringstru.

## 2. Metode

### 2.1 Deltakarar

Studien består av data frå sju forskjellige skular i Noreg. 755 elevar frå tre vidaregåandeskular i urbane område har blitt samanlikna med 326 vidaregåandeelevar frå fire rurale tettstadar for å sjå om det er skilnader mellom elevane i identifisering med skulen, trivsel og meistringstru. Statistisk sentralbyrå definerer tettstadar som plassar der det bur minimum 200 personar (Statistisk sentralbyrå, 2021a). Dei rurale områda er tettstadar med eit innbyggartal på 2500-7500 personar og ein vidaregåande skule i kvar tettstad. Desse ligg minimum 2,5 timar frå nærmaste storby. Dei urbane vidaregåandeskulane ligg i eller nær ein storby med over 200 000 innbyggjarar. Sentrumsskulane er frå Trondheimsområdet, medan distriktsskulane er alle skular frå gamle Sogn og Fjordane, no Vestland fylke. Resultata er representativ for utvala frå områda som har blitt undersøkt, men kan også gje eit bilete på andre, liknande område i Noreg.

**Tabell 1**

*Deskriptiv statistikk*

	N	%
<b>Går på:</b>		
Rural skule	326	30%
Urban skule	755	70%
Totalt	1081	100%
<b>Kjønn:</b>		
Jenter	515	47%
Gutar	544	50%
Missing	22	2%
Totalt	1081	100%
<b>Studieretning:</b>		
Studieførebuande	472	44%
Yrkesfag	609	56%
Totalt	1081	100%

Tabell 1 viser at 30% av deltakarane gjekk på ein skule i rurale område og 70% på skule i urbant område, respektivt 326 og 755 av 1081 deltakarar. 44% av deltakarane gjekk studieførebuande medan 56% gjekk yrkesfag. 515 jenter og 544 gutar deltok i studien. Det er noko missing data (2%) i kjønn.

Første datasett (urban) bestod opphavelig av 794 vidaregåande elevar medan andre datasett (rural) bestod av 348 elevar. Etter ekskludering vart det samla datasettet på 1081 deltakara. 26 elevar vart ekskludert grunna at dei ikkje gjekk fyrste trinn på vidaregåande. Det same gjaldt dei som verken gjekk yrkesfagleg eller studiespesialiseranderetning (n = 21). I tillegg vart nokre som hadde svara det same gjennom heile skjemaet og/eller hadde for låg svarprosent (n = 14) ekskludert. Totalt vart 61 deltakarar ekskludert grunna inkluderingskriteria som var at eleven gjekk første klasse vidaregåande, gjekk enten studiespesialiserande eller yrkesfag og hadde svarprosent på over 75%.

## Tabell 2

*Demografiske variablar; prosentvis fordeling av kjønn, studieretning og foreldre si utdanning innanfor datasettet frå dei rurale og urbane skulane.*

	Rural	Urban
<b>Kjønn</b>		
Jenter	47%	47%
Gutar	51%	50%
Missing	2%	3%
<b>Studieretning</b>		
Studiekompetanse	49%	41%
Yrkesfag	51%	59%
Missing	0%	0%
<b>Høgaste utdanning - mor</b>		
Grunnskule	7%	9%
Vidaregåande	32%	42%
Høgare utdanning	51%	40%
Missing	10%	9%
<b>Høgaste utdanning - far</b>		
Grunnskule	5%	9%
Vidaregåande	49%	51%
Høgare utdanning	34%	30%
Missing	12%	10%

*n = 1081, n rural = 326, n urban = 755*

Tabell 2 viser den prosentvise fordelinga av kjønn, studieretning og foreldra til eleven si høgaste utdanning fordelt innanfor dei to datasetta. I begge datasetta var det fleire gutar enn



jenter og fleire som gjekk yrkesfag enn som gjekk studieførebuande. I dei rurale områda hadde fleire av elevane foreldre som hadde høgare utdanning som høgste utdanning enn kva dei urbane elevane hadde. Begge utvala har større mengd med mødre som har høgare utdanning som høgaste utdanning i forhold til fedre. Truleg visste ikkje alle elevane kva mor og/eller far hadde som høgaste utdanning og det er mogleg difor 9-12% missing data her.

Variablane i tabell 2 vert brukt som kontrollvariablar for å sikre at eventuelle funn ikkje skuldast desse tredjevariablane. Sjå introduksjon (1.2.4) for litteraturgjennomgang av samanheng mellom kjønn, studietype og utdanning til faktorane undersøkt i denne studien. Multiple impulasjon<sup>1</sup> vart nytta for å korrigere missing data i etterutvalet (kalkulert gjennomsnitt).

## 2.2 Målingar

Skuleforventning vart målt ved at deltakarane svara på «Før du starta på den opplæringa du tar no, kor høge forventningar hadde du til...», «skulen», «lærarane», «undervisninga» og «klassa». Det vart målt på ein fem-punkts Likert skala, med alternativa «svært låge» (1), «låge» (2), «verken/eller» (3), «høge» (4), og «svært høge» (5). Skuletrivsel vart målt ved å spørje «Så langt, kor fornøgde er du med...», «skulen», «undervisninga», «klassa» og «lærarane». Dette vart også målt på ein fem-punkts Likert skala med alternativa «veldig utilfreds» (1), «utilfreds» (2), «verken/eller» (3), «tilfreds» (4), og «veldig tilfreds» (5). Generell trivsel vart målt på same skala, med å spørje «Når du tenkjer på kvart av forhalda kor fornøgde er du med...», «opplæring», «fritid», «omgangskrins», «vener», «familie» og «livet generelt». I tillegg til desse måla på trivsel vart også «Satisfaction with life scale» nytta som skal måle total livstilfredsheit (Diener et al., 1985). Den inkluderte fem påstandar «På dei fleste måta er livet mitt nær idealet», «Mine livsforhold er utmerka», «Eg er tilfreds med livet mitt», «Så langt har eg fått dei viktige tinga eg ynskjer i livet» og «Om eg kunne levd livet på nytt ville eg nesten ikkje forandra noko». Deltakarane svara på ein fem-punkts Likert skala der alternativa var «svært ueinig» (1), «ueinig» (2), «verken/eller» (3), «einig» (4) og «svært einig» (5).

Eit måleinstrument (Simonsen og Rundmo, 2020) for å kartleggje «skulemeining» vart også inkludert. Skulemeining inkluderte fire testledd: «Eg forstår meininga med dei teoretiske faga», «Eg ser på dei praktiske faga som meiningsfulle», «det eg lærar på skulen er meiningsfullt for meg» og «det er hensiktsmessig for meg å fullføre skulen». Dette måleinstrumentet skulle måle om elevane såg betydninga av skulen og er knytt til

<sup>1</sup> Multiple imputation er ein validert metode for å erstatte missing data, men må alltid gjerast med omsyn til kva data som manglar (Sinharay et al., 2001, Woods et al., 2021).

meningsfullheit (meaningfulness) og motivasjon. Deltakarane svara på ein fem-punkts Likert skala frå «svært ueinig» til «svært einig» også på desse påstandane.

Skuleidentifisering vart målt i fleire ulike indeksar. Identifisering med skulen vart målt både affektivt og kognitivt. Affektiv og kognitiv skuleidentifisering vart målt ved bruk av «Cognitive and Affective Identification», som er eit åtte punkts instrument (Johnson et al., 2012). I tillegg vart identifisering med lærarar, elevane, klassa og den sosiale leiarskapstendensen til læraren målt. Identifiseringsmåla handla om kva grad elevane kjende tilhøyring og samhald i forhold til skulen, lærarane, elevane og klassa (Simonsen & Rundmo, 2020). Lærar- og elevidentifiseringsmåleinstrumenta vart utvikla basert på Postmes et al. (2013) «Single-Item Social Identification Measure» og inkluderte tre testledd kvar. For å måle elevidentifisering vart elevane stilt påstandane «Eg identifisera meg med elevane på denne skulen», «eg identifisera meg med elevane i fellesfaga mine» og «eg identifisera meg med elevane i programfaga mine». For å måle læraridentifisering vart elevane stilt påstandane «Eg identifisera meg med lærarane på denne skulen», «eg identifisera meg med lærarane i fellesfaga mine» og «eg identifisera meg med lærarane i programfaga mine». Klasseidentifisering var basert på Droosje et al. (1995) «Group Identification» og inkluderte fire testledd; «Eg er glad for å vere elev i klassa mi», «eg føla sterke band med dei andre elevane i klassa mi», «Eg føla meg som eit medlem av klassa mi» og «eg identifisera meg med dei andre elevane i klassa mi». Vidare var «Identity Leadership Inventory Short Form» inkludert som måleinstrument (Steffens et al. 2014). Denne innehaldt fire testledd som skulle måle læraren sin sosiale leiarskapsidentitet: «læraren representera elevgruppa», «læraren har elevgruppa sine interesser som si hovudoppgåve», «læraren skapar vi-kjensle hjå elevgruppa», og «lærarane legg til rette for elevgruppa sin framgang». På alle identifiseringsmåla vart fem-punkts Likert skala med alternativa «svært ueinig» (1), «ueinig» (2), «verken/eller» (3), «einig» (4) og «svært einig» (5) nytta.

Meistringstru (Self Efficacy) vart målt med den norske versjonen av Schwarzer og Jerusalem (1995) sitt måleinstrument som består av ti testledd (Røysamb et al. 1998). Akademisk meistringstru vart utvikla for å måle meistringstru i skulen og er basert på domenespesifikk self-efficacy (sjå Bandura, 2006). Instrumentet består av fire testledd, «eg kjenner meg trygg på at eg klarar dei teoretiske faga», «eg kjenner meg trygg på at eg klarar dei praktiske faga», «eg er sikker på at eg meistrar det å vere elev på denne skulen» og «eg er sikker på eg klarar å fullføre skulen». Fem-punkts Likert skala frå «svært ueining» til «svært einig» vert nytta.

Deltakarane fekk til slutt spørsmål om demografiske variablar som kjønn, utdanningsprogram, alder, årstrinn og kva som var høgaste fullførte utdanning til mor og far.

Tabell 3 viser ei reliabilitetsanalyse og reliabiliteten i alle indeksane med tala frå det rurale utvalet ( $n= 326$ ). Alle indeksane tilfredstillar krava om tilstrekkeleg reliabilitet og viser god intern konsistens. Cronbach's Alpha er over .70 på alle indeksane, og over .80 på 10 av 13 indeksar. Gjennomsnittleg korrigerert item er over .50 som er godt over kravet på .30.

Første datasett (urbant utval) har vist god reliabilitet og har blitt brukt tidlegare, sjå Simonsen og Rundmo (2020). Alle skala er tidlegare testa (Simonsen & Rundmo, 2020) og funne å ha tilfredsstillande reliabilitet og validitet.

**Tabell 3**

*Reliabilitet av måleinstrument nytta i andre datasett, ruralt utval.*

Måleinstrument/indeks	Kode	Målt av	Antall testledd	Cronbach's Alpha	Range	Gj.snitt korrigerert item-total korrelasjon
<b>Forventningar, trivsel og skulemeining</b>						
Skuleforventningar	SFor	A1-A5	5	.793	.51-.63	.58
Skuletrivsel	STri	A6-A10	5	.750	.41-.65	.52
Generell trivsel	GTri	A11-A16	6	.810	.44-.67	.57
Livstilfredsheit	LT	D11-D15	5	.844	.58-.73	.66
Skulemeining	SM	B26-B29	4	.763	.47-.67	.56
<b>Identifisering</b>						
Affektiv Identifisering med skulen	Aff ID	B1-B4	4	.863	.56-.80	.73
Kognitiv Identifisering med skulen	Kog ID	B5-B8	4	.854	.58-.77	.70
Identifisering med elevane	IdElev	B9-B11	3	.881	.74-.84	.77
Identifisering med lærarane	IdLær	B12-B14	3	.908	.78-.84	.82
Klasseidentifisering	Idkla	B15-B18	4	.885	.71-.78	.75
Lærars sosiale leiarskapsidentitet	LæLeId	B19-B22	4	.812	.58-.71	.63
<b>Meistringstru</b>						
Generell meistringstru	GMT	C1-C10	10	.899	.58-.73	.65
Akademisk meistringstru	AMT	C11-C14	4	.847	.63-.75	.69

$n = 326$

Korrelasjonsmatriser er vedlagt i Appendix 2. Tabell A2-1 viser samanhengar mellom forventningar, trivsel, skulemeining, identifisering og meistringstru for heile datasettet ( $n = 1081$ ). Alle variablane korrelerer signifikant. Skuletrivsel og generell trivsel viser moderat positiv samanheng, det same gjer generell meistringstru og akademisk meistringstru. Nokre av

identifiseringsmåla viser større samanheng med trivsel og meistring enn andre, til dømes lærar sin sosiale leiarskapsidentitet. Klasseidentifisering viser moderat samanheng med skuletrivsel. Tabell A2-2 viser samhengane mellom variablane for sentrumselevane (n = 755) og distriktselevane (n = 326). Det er lite skilnad mellom dei rurale og urbane elevane i korleis variablane korrelerer.

### **2.3 Prosedyre**

Begge datainnsamlingane vart gjort med dei same spørsmåla og vart utført på lik måte. Datainnsamlinga skjedde fysisk på skulen til elevane ved begge datainnsamlingane. Totalt sju skular deltok i studien. Første datainnsamling (urban) skjedde ein gong i året i oktober frå 2015-2018. Andre datainnsamling (rural) skjedde i oktober i 2021. Første datainnsamling vart utfylt på fysisk spørjeskjema, medan andre datainnsamling vart utfylt på elektronisk spørjeskjema. Ved andre datainnsamling fekk elevane valet om dei ville ha spørjeskjemaet på nynorsk eller bokmål, 84 elevar valde bokmål og 264 elevar valde nynorsk. Ved første datainnsamling var alle spørjeskjema på bokmål. Spørjeskjema ligg i Appendix 1.

Informasjon gjeve til deltakarane før andre datainnsamling ligg vedlagt i Appendix 1. Dette var basert på informasjonen som vart gjeve ved første datainnsamling (Simonsen og Rundmo, 2020).

### **2.4 Etiske betraktningar**

Datainnsamlinga vart gjort i tråd med «the American Psychological Association of psychologists and code of conduct» (American Psychological Association, 2016). Det vart ikkje samla inn personlege, sensitive eller opplysningar som kunne identifisere deltakarane i ettertid (sjå personopplysningslova 2000, seksjon 2). Før den fyrste datainnsamlinga vart «Norsk senter for forskingsdata» kontakta.

Under datainnsamlinga fekk elevane informasjon om at det var frivillig å delta og at dei kunne trekke seg undervegs om dei ynskja det. Dei fekk også informasjon om at personopplysingar ikkje vart registrert og at dei ikkje kom til å kunne identifiserast i ettertid.

## 2.5 Statistiske analyser

Totalt vart 61 deltakarar ekskludert (5.3%). Analysane vart gjort med 1081 deltakarar etter ekskludering av dei som ikkje gjekk i første klasse ( $n = 26$ ) og ikkje gjekk studiespesialiserande eller yrkesfag ( $n = 21$ ). Studieretningane «grunnkompetanse» ( $n = 8$ ) og «påbygging til studiekompetanse» ( $n = 13$ ) vart ekskludert grunna at dei var for små grupper. 14 av deltakarane vart ekskludert grunna låg svarprosent eller at dei svarde det same på alle spørsmåla.

Multiple imputasjon vart nytta for å erstatte resterande missing data (1,53%). Urban/rural vart satt som predikat slik at analysane gjorde skilje på dei som gjekk på skular i urbane og rurale område og brukte dette som føresetnad for kalkuleringa av manglande svar. Multiple imputation er ein validert måte å erstatte missing data, men det må alltid gjerast med omsyn til kva data som manglar (Sinharay et al., 2001, Woods et al., 2021). For å teste forutsetninga om tilfeldig bortfall i missing data vart Little's MCAR test nytta.

SPSS (IBM Statistical Package of Social Sciences) versjon 27 vart brukt til å utføre analysane. Målet med analysane var å sjå om det var skilnadar mellom dei rurale og urbane elevane på dei ulike variablane, i tillegg til å sjå kva variablar som kunne bidra til forklart varians i meistringstru.

Ei reliabilitetsanalyse vart utført for undersøke reliabiliteten i måleinstrumenta og den interne konsistensen til testledda innanfor kvart instrument. MANOVA (multivariate analysis of variance) vart nytta for å sjå variansen mellom dei rurale og urbane elevane når det kom til dei ulike indeksane og om elevane hadde signifikant forskjellig varians innanfor dei ulike måleinstrumenta. Kjønn, studietype og høgaste utdanning til foreldre vart kontrollert for. Her vart også Cohen's  $d$  (effektstørrelse) rekna ut for å sjå kor stor forskjellen mellom gjennomsnitta var (sjå Cohen, 1988).

Vidare vart bivariat korrelasjonsanalyse nytta for å analysere samanhengane mellom identifiseringsvariablane, meistringstruvariablane, trivselsvariablane, skulemeining og skuleforventningar. Analysen vart utført på heile datasettet, og på sentrumselevane og distriktselevane kvar for seg. Målet med dette var å sjå om variablane viste ulike samanhengar innanfor dei ulike datasetta. Sjå appendix 2 for korrelasjonsmatriser.

Tre hierarkisk multipel regresjonsanalysar vart gjennomført for å kartlegge om dei demografiske variablane, identifiseringsvariablane, trivselsvariablane, skuleforventningar og skulemeining kunne forklare variansen i meistringstru. Det vart utført ei analyse for heile datamaterialet der rural/urban også vart lagt inn for å utforske om dette hadde betydning for variansen i meistringstru. I tillegg vart det gjort ei analyse for distriktselevane og ei for

sentrumselevane. Målet var å sjå om variansen i meistringstru vart forklart på ulike måtar i dei to datasetta. Den avhengige variabelen var meistringstru som var samansett av dei to indeksane akademisk og generell meistringstru medan dei uavhengige var identifiseringsmåla, trivsel, skuleforventningar og skulemeining. Det vart kontrollert for kjønn, studietype og foreldra si høgaste utdanning.

### 3. Resultat

#### 3.1 Kor store er skilnadar mellom dei rurale og urbane elevar?

**Tabell 4**

*Skilnadar i gjennomsnitt mellom rurale og urbane elevar i trivsel, identifisering, skulemeining og meistringstru, kontrollert for kjønn, studietype og foreldra si høgaste utdanning.*

	Rural	Urban	F-verdi	Cohen's d
Forventningar, trivsel og skulemeining				
Skuleforventningar	3.92 (.55)	3.67 (.61)	38.5***	.43
Skuletrivsel	3.97 (.55)	3.84 (.63)	11.2**	.22
Generell trivsel	4.06 (.60)	3.98 (.65)	NS	.13
Livstilfredsheit	3.37 (.80)	3.50 (.79)	7.8**	.16
Skulemeining	3.97 (.67)	4.11 (.64)	12.8***	.21
Identifisering				
Affektiv Identifisering med skulen	3.95 (.74)	3.91 (.75)	NS	.05
Kognitiv Identifisering med skulen	3.10 (.81)	2.95 (.83)	10.9**	.19
Identifisering med elevane	3.59 (.77)	3.51 (.82)	NS	.10
Identifisering med lærarane	3.38 (.78)	3.35 (.86)	NS	.04
Klasseidentifisering	3.80 (.78)	3.87 (.76)	NS	.09
Lærars sosiale leiarskapsidentitet	3.62 (.64)	3.57 (.70)	NS	.07
Meistringstru				
Generell meistringstru	3.26 (.54)	3.71 (.60)	151.1***	.79
Akademisk meistringstru	3.88 (.73)	4.06 (.62)	19.3***	.27

\* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , \*\*\* =  $p < .001$ , NS = Non significant, Wilks' Lambda = 0.77,  $p < .001$   
 $n_{rural} = 326$ ,  $n_{urban} = 755$ , total  $n = 1081$ .

Tabell 4 viser at det var ein signifikant overordna forskjell mellom dei rurale og urbane elevane (Wilks' Lambda = 0.77,  $p < .001$ ). Dette vil seie at det er ein signifikant forskjell mellom dei to utvala på dei utvalde variablane også når det vert kontrollert for kjønn, studietype og foreldra si utdanning. Forskjellen er størst i generell meistringstru ( $F=151.1$   $p < .001$ ).

Elevane på skulane i dei rurale områda hadde høgare forventningar til skulen samanlikna med dei urbane elevane ( $F=38.5$ ,  $p < .001$ ). Vidare var skuletrivselen til dei rurale elevane høgare enn skuletrivselen hjå dei urbane ( $F=11.2$ ,  $p < .001$ ). Den generelle trivselen

var også høgare hjå dei rurale elevane, men ikkje signifikant høgare. Elevane på skulane i det urbane område skåra signifikant høgare på livstilfredsheit ( $F=7.8, p < .001$ ) og skulemeining ( $F=12.8, p < .001$ ). Dette kan bety at dei urbane elevane er meir fornøgde med livet enn dei rurale elevane og at dei urbane elevane tileigna skulen meir meining enn kva dei rurale elevane gjer.

Det er ikkje signifikante skilnadar i affektiv identifisering med skulen, elevidentifisering, læraridentifisering, klasseidentifisering og læraren sin sosiale leiarskapsidentitet. Kognitiv identifisering med skulen var signifikant høgare hjå dei rurale elevane ( $F=10.9, p < .01$ ). Tala viser tendensar til at dei rurale elevane skårar litt høgare på fleire av identifiseringsindeksane, men ikkje signifikant høgare, t.d. identifiserer dei seg meir med både elevane (elevidentifisering) og lærarane (læraridentifisering) enn kva elevane på dei urbane skulane gjer. Dei urbane elevane ser ut til å identifisere seg litt meir med klassa si (klasseidentifisering).

Både generell ( $F=151.1, p < .001$ ) og akademisk meistringstru ( $F=19.3, p < .001$ ) er signifikant forskjellig mellom dei to elevgruppene. Der skårar dei urbane elevane signifikant høgare samanlikna med dei rurale elevane. Dei urbane elevane ser altså ut til å ha ein del meir meistringstru samanlikna med dei rurale elevane.

Det var generelt stor skilnad i generell meistringstru mellom dei to elevgruppene (Cohen's  $d = .79$ ). Skuleforventningar hadde middels «effektstørrelse» (Cohen's  $d = .43$ ). Elles var forskjellane mellom dei rurale og urbane elevane mindre, dette gjaldt skuletrivsel (Cohen's  $d = .22$ ), generell trivsel (Cohen's  $d = .13$ ), affektiv identifisering med skulen (Cohen's  $d = .05$ ), kognitiv identifisering med skulen (Cohen's  $d = .19$ ), elevidentifisering (Cohen's  $d = .10$ ), læraridentifisering (Cohen's  $d = .04$ ), klasseidentifisering (Cohen's  $d = .09$ ), læraren sin leiarskapsidentitet (Cohen's  $d = .07$ ), skulemeining (Cohen's  $d = .21$ ), livstilfredsheit (.16) og akademisk meistringstru (Cohen's  $d = .27$ ). Utanom den sterke skilnaden i generell meistringstru og den moderate skilnaden i skuleforventningar er altså elevane frå distrikta og byen like på mange område.



### 3.1.1 Skilnader i trivsel, forventningar, livstilfredsheit og skulemeining

**Tabell 5**

*Skilnader i gjennomsnitt mellom elevane på rurale og urbane skular i forventningar, trivsel og skulemeining kontrollert for kjønn, studietype og foreldra si høgaste utdanning.*

	Rural	Urban	F-verdi
Skuleforventningar	3.92 (.55)	3.67 (.61)	38.5***
Skuletrivsel	3.97 (.55)	3.84 (.63)	11.2***
Generell trivsel	4.06 (.60)	3.98 (.65)	NS
Livstilfredsheit	3.37 (.80)	3.50 (.78)	7.8**
Skulemeining	3.97 (.67)	4.11 (.64)	12.78***

\* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , \*\*\* =  $p < .001$ , NS = Non significant, Wilks' Lambda = 0.91,  $p < .001$ .  
*n rural = 326, n urban = 755*

Tabell 5, Wilks' lambda viste ein signifikant «overall» skilnad i skuleforventning, trivsel og skulemeining mellom elevane på dei rurale og urbane skulane (Wilks' lambda = .91,  $p < .001$ ) kontrollert for kjønn, studietype og foreldra si utdanning. Dei rurale skåra høgare på skuleforventningar ( $F=38.5$ ,  $p < .001$ ) og skuletrivsel ( $F=11.2$ ,  $p < .01$ ). Det er ikkje signifikant forskjell i generell trivsel, men ein ser at dei rurale skåra høgare her og. Dei urbane elevane skåra høgare på livstilfredsheit ( $F=7.8$ ,  $p < .01$ ) og skulemeining ( $F=12.78$ ,  $p < .001$ ).

Tabell 6 viser korleis dei rurale og urbane elevane er fordelt på spørsmåla innanfor skuleforventningar, skuletrivsel og generell trivsel. Stort sett er elevane tilfreds med skulen og mange av dei har også høg generell trivsel. 78% av elevane på dei rurale skulane er tilfreds med skulen og 77% er generelt fornøgde elles. 71% av elevane på dei urbane skulane er tilfreds med skulen og 75% er generelt fornøgde elles også.

Dei rurale elevane hadde høgare forventningar til både skulen, lærarane, undervisninga og klassa. På skuletrivsel er elevane på dei rurale skulane litt meir fornøgde enn elevane på dei urbane skulane på alle variablane, dette vil seie at dei rurale elevane er litt meir tilfreds med skulen, lærarane, undervisninga og klassa. Generell trivsel som samla indeks viste ikkje signifikante forskjellar mellom dei to gruppene (tabell 5), men vi ser tendensar i tabell 6 til at dei rurale elevane litt meir fornøgde. Med unntak av den siste variabelen «kor fornøgde elevane er med livet generelt?» der dei urbane elevane skårar litt høgare

**Tabell 6***Forventningar, skuletrivsel og generell trivsel (%)*

	Rural			Urban		
<b>Skuleforventningar</b>						
Forventningar til:	Låge	Verken/eller	Høge	Låge	Verken/eller	Høge
Skule	3	18	79	6	33	61
Lærarar	2	27	71	5	34	61
Undervisning	3	24	73	4	30	66
Klassa	4	21	75	10	38	52
Samla %	3	23	75	6	34	60
<b>Skuletrivsel</b>						
Tilfreds med:	Utilfreds	Verken/eller	Tilfreds	Utilfreds	Verken/eller	Tilfreds
Skule	3	12	86	4	19	77
Lærarar	4	21	75	6	25	69
Undervisning	8	23	70	7	32	61
Klassa	5	13	82	5	17	78
Samla %	5	17	78	6	23	71
<b>Generell trivsel</b>						
Tilfreds med:	Utilfreds	Verken/eller	Tilfreds	Utilfreds	Verken/eller	Tilfreds
Opplæring	2	24	74	4	24	72
Fritid	7	20	73	9	22	69
Omgangskrets	6	20	74	4	26	70
Næraste vener	4	9	87	4	14	82
Nær familie	3	9	88	4	12	84
Livet generelt	10	22	68	8	19	73
Samla %	4	17	77	6	20	75

*n rural = 326, n urban = 755*

**Tabell 7**

*Skilnadar i gjennomsnitt mellom dei rurale og urbane elevane innanfor indeksane skulemeining og livstilfredsheit kontrollert for kjønn, studietype og foreldra si høgaste utdanning.*

Påstand:	Rural	Urban	F-verdi
<b>Skulemeining</b>			
Eg forstår meininga med dei teoretiske faga	3.72 (.89)	3.86 (.87)	6.0**
Eg ser på dei praktiske faga som meiningsfulle	4.11 (.84)	4.12 (.83)	NS
Det eg lærar på skulen er meiningsfullt for meg	3.74 (.86)	3.96 (.89)	10.0***
Det å fullføre skulegangen er hensiktsmessig for meg	4.37 (.82)	4.52 (.75)	6.13**
<b>Livstilfredsheit</b>			
På de fleste måtar er livet mitt nært idealet	3.16 (.94)	3.16 (.93)	NS
Mine livsforhald er utmerka	3.50 (.90)	3.60 (1.0)	NS
Eg er tilfreds med livet mitt	3.63 (.98)	3.87 (.97)	14.0***
Så langt har eg fått dei viktige tinga eg ynskjer i livet	3.54 (.98)	3.75 (.98)	10.2**
Om eg kunne leve livet på nytt ville eg nesten ikkje endra noko	3.01 (1.25)	3.06 (1.2)	NS

\* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , \*\*\* =  $p < .001$ , NS = NonSignificant, Wilks' Lambda = 0.96,  $p < .001$ .

$n_{rural} = 326$ ,  $n_{urban} = 755$

Det var forskjellar i skulemeining og livstilfredsheit mellom dei rurale og urbane elevane, tabell 6 viser at dei urbane elevane skåra signifikant høgare på indeksane samla. Tabell 7 viser spørsmåla innanfor begge indeksane for å sjå meir kor forskjellane ligg. Wilks' lambda viser ein signifikant overall forskjell mellom utvala (Wilks' lambda = .96,  $p < .001$ ). Dei urbane elevane er jamt over meir einige i påstandane enn kva dei rurale elevane er. Elevane på dei urbane skulane er meir einige i at det dei lærar på skulen er meir meiningsfullt for seg sjølv ( $F=10.0$ ,  $p < .001$ ) og dei er også meir einige i at det å fullføre skulen er meir hensiktsmessig enn kva elevane på dei rurale skulane meiner ( $F=6.13$ ,  $p < .01$ ). Dei urbane elevane er også noko meir tilfredse med livet sitt enn dei rurale ( $F=14.0$ ,  $p < .001$ ).

Oppsummert har distriktselevane noko større forventningar til skulen og dei har også noko høgare skuletrivsel. I generell trivsel er det lite skilnad mellom utvala. Dei urbane elevane har noko høgare livstilfredsheit, altså uttrykkar dei at dei er meir fornøgdde med livet. Dei urbane elevane har også noko høgare skåre i skulemeiningar og ser på skulen som meir meiningsfull og ser det som meir hensiktsmessig å fullføre skulen enn kva dei rurale elevane ser ut til å gjere.

### 3.1.2 Skilnader i identifisering

**Tabell 8**

*Skilnader i gjennomsnitt mellom dei rurale og urbane elevane i identifisering kontrollert for kjønn, studietype og foreldra si høgaste utdanning.*

Identifisering	Rural	Urban	F-verdi
Affektiv Identifisering med skulen	3.95 (.74)	3.91 (.75)	NS
Kognitiv Identifisering med skulen	3.10 (.81)	2.95 (.83)	7.4**
Identifisering med elevane	3.59 (.77)	3.51 (.82)	NS
Identifisering med lærarane	3.38 (.77)	3.35 (.86)	NS
Klasseidentifisering	3.80 (.78)	3.87 (.76)	NS
Lærars sosiale leiarskapsidentitet	3.62 (.64)	3.57 (.70)	NS

\* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , \*\*\* =  $p < .001$ , NS = NonSignificant,  
Wilks' Lambda = 0.98,  $F(3.28)$ ,  $p < .001$ .  $n$  rural = 326,  $n$  urban = 755.

Tabell 8 viste ein signifikant «overall» skilnad i identifisering mellom dei rurale og dei urbane elevane (Wilks' lambda = .98,  $p < .001$ ). Elevane ved dei urbane skulane skårar statistisk klart høgare på kognitiv identifisering ( $F=7.4$ ,  $p < .01$ ), som at dei identifiserer seg meir med skulen (kognitivt) enn kva elevane ved dei urbane skulane gjer. På dei andre indeksane er forskjellane mindre, men stort sett skårar dei rurale elevane noko høgare. Dette vil seie at dei rurale elevane identifiserer seg meir med lærarane, elevane og skulen enn dei urbane, men ikkje signifikant meir. Dei urbane elevane skåra høgare på klasseidentifisering som vil seie at dei identifiserer seg meir med klassa, men heller ikkje denne forskjellen er statistisk signifikant.

Både dei rurale og urbane elevane skåra nokså høgt på identifiseringsmåla. På ein skala der fem var mest einig i påstandane som omhandla identifisering ligg gjennomsnittet for både dei rurale og urbane elevane på mellom tre og fire på alle indeksane, med unntak av kognitiv identifisering med skulen der dei urbane elevane sitt gjennomsnitt ligg på 2.95 av 5. Både dei rurale og urbane elevane hadde høgast skåre i affektiv identifisering med skulen med eit gjennomsnitt på 3.95 av 5 for dei rurale og 3.91 for urbane elevane. Etter dette kom klasseidentifisering der dei rurale elevane hadde eit gjennomsnitt på 3.80 av 5 og dei urbane hadde eit gjennomsnitt på 3.87. Oppsummert var det små forskjellar mellom dei to utvala, men resultatene tyder på at både dei urbane og dei rurale elevane identifiserer seg med skulen.

### 3.1.3 Skilnadar i meistringstru

**Tabell 9**

*Skilnadane i gjennomsnitt mellom dei rurale og urbane elevane i meistringstru kontrollert for kjønn, studietype og foreldra si høgaste utdanning.*

Meistringstru	Rural	Urban	F-verdi
Generell meistringstru	3.26 (.54)	3.71 (.60)	151.1***
Akademisk meistringstru	3.88 (.74)	4.06 (.62)	19.3***

\* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , \*\*\* =  $p < .001$ , NS = NonSignificant,  
Wilks' Lambda = 0.86,  $p < .001$ ,  $n$  rural = 326,  $n$  urban = 755.

Tabell 9 viser at det er ein overall forskjell mellom elevane på dei rurale og urbane skulane når det kjem til meistringstru (Wilks' lambda = .86,  $p < .001$ ). Dei urbane elevane har høgare generell meistringstru ( $F=151.1$ ,  $p < .001$ ) og akademisk meistringstru ( $F=19.3$ ,  $p < .001$ ) enn dei rurale. Dette kan bety at elevane på dei urbane skulane har meir tru på at dei meistrar livet generelt og at dei meistrar det akademiske.

Tabell A3-1, vedlagt i Appendix 3, viser forskjellane i indeksane for både generell meistringstru og akademisk meistringstru. Dei urbane elevane ser ut til å vere jamt over litt meir einige i påstandane enn dei rurale. Det er til dømes ein del fleire urbane elevar (87%) som er sikre på at dei klarar å fullføre skulegangen, mot 77% av dei rurale elevane. Fleire urbane (82%) i forhold til rurale (72%) er også sikre på at dei meistrar å vere elev på skulen. Dette tyder på at dei urbane elevane både er sikrere på at dei meistrar skulen, men også at dei er sikrere på at dei kjem til å fullføre skulegangen.

Oppsummert er det forskjellar mellom dei urbane og dei rurale elevane. Skilnaden er størst i meistringstru. Vidare er det interessant å sjå om det at elevane bur ruralt eller urbant har noko å seie for variasjonen i meistringstru. I tillegg til kor stort bidrag trivsel, skulemeining og identifisering med skulen har for variasjonen i meistringstru.

### 3.2 Kva forklarar meistringstru?

**Tabell 10**

*Prediktorar på meistringstru – resultat frå hierarkisk multippel regresjonsanalyse på heile datasettet samla (elevar frå urban og rural skule).*

Predikasjonsvariablar	Blokk 1	Blokk 2	Blokk 3	Blokk 4
<b>Blokk 1</b>				
Kjønn	.09*	.09*	.08**	.06*
Utdanningsprogram	.01	-.00	-.02	-.01
Mors utdanning	-.03	-.01	-.01	-.03
Fars utdanning	.12***	.13***	.11***	.07*
<b>Blokk 2</b>				
Elev på rural/urban skule		.26***	.26***	.21***
<b>Blokk 3</b>				
Affektiv identifisering skule			.23***	.07*
Kognitiv identifisering skule			-.11***	-.07*
Elevidentifisering			.03	.00
Klasseidentifisering			.17***	.08*
Læraridentifisering			.09	.04
Lærars sosiale leiaridentitet			.19***	.06*
<b>Blokk 4</b>				
Skuleforventningar				.05
Skuletrivsel				-.05
Generell trivsel				.11***
Livstilfredsheit				.31***
Skulemeining				.32***
R <sup>2</sup>	.02***	.09***	.33***	.54***
ΔR <sup>2</sup>	.02	.07	.24	.20
F-Change	5.41***	80.97***	65.20***	93.24***

\* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , \*\*\* =  $p < .001$ ,  $n = 1081$

Tabell 10 viser resultatata av ei analyse av prediktorar på meistringstru. Variabelen meistringstru, som er avhengig variabel, er satt saman av generell meistringstru (general self-efficacy) og akademisk meistringstru (academic self-efficacy). Det var ein statistisk

signifikant samheng mellom dei to typane meistringstru ( $r= 0.61$ ) og det var ikkje noko grunnlag for ei hypotese om «årsak og effekt» mellom generell og akademisk meistringstru (sjå appendix 2, tabell A2-1). Kjønn, utdanningsprogram og foreldra si høgaste utdanning var kontrollvariablar i analysen. Kjønn og fars utdanning gjev signifikante bidrag til å forklare variansen ( $\Delta R^2=.02$ ,  $F\text{-Change} = 5.41$ ,  $p <.001$ ).

Om eleven er elev på ein rural eller urban skule ( $\beta=.26$ ,  $p <.001$ ) aukar forklaringskrafta til modellen betydeleg ( $\Delta R^2=.07$ ,  $F\text{-Change} = 80.97$ ,  $p <.001$ ). Denne variabelen er ein dikoton variabel som går frå 1-2 (går på rural skule (1) eller går på urban skule (2)), dette kan gjere at effekten vert undervurdert i forhold til dei psykologiske variablane som er kontinuerlege og går frå 1-5. Effekten av å gå på ein rural eller urban skule kan dermed vere større enn det som analysen tilseie.

Vidare viser tabellen at identifiseringsmåla aukar forklaringskrafta til modellen ( $\Delta R^2=.24$ ,  $F\text{-Change} = 65.20$ ,  $p <.001$ ). Av desse variablane er det affektiv identifisering med skulen ( $\beta=.23$ ,  $p <.001$ ), læraren sin leiaridentitet ( $\beta=.19$ ,  $p <.001$ ) og klasseidentifisering ( $\beta=.17$ ,  $p <.001$ ) som har mest å seie for å forklare variansen i meistringstru. Skuleforventningane, skuletrivsel, generell trivsel, livstilfredsheit (SwL) og skulemeining auka også forklaringskrafta til modellen ( $\Delta R^2=.20$   $F\text{-Change} = 93.24$ ,  $p <.001$ ). Forhalda er positive som vil seie at ei auke i det eine vil forårsake auke i det andre.

Samla kan blokk fire forklare 54% av variansen i meistringstru. Dei variablane som bidreg mest til å forklare variansen er skulemeining ( $\beta=.32$ ,  $p <.001$ ), livstilfredsheit ( $\beta=.31$ ,  $p <.001$ ) og om eleven gjekk på rural eller urban skule ( $\beta=.21$ ,  $p <.001$ ). Dette indikerer at det har noko å seie for elevane si meistringstru om dei går på ein distriktsskule eller ein sentrumsskule. I tillegg til at meininga dei har om skulen er sentral og også korleis dei har det (livstilfredsheit). Retninga av samanhengen er positiv som tyder på at til meir meningsfull elevane opplev skulen og til meir fornøgde dei er med livet til høgare meistringstru vil dei ha.

**Tabell 11**

*Prediktorar av meistringstru – resultat frå hierarkisk multippel regresjonsanalyse på dei rurale og urbane elevane kvar for seg.*

Predikasjonsvariablar	Blokk 1		Blokk 2		Blokk 3	
	Rural	Urban	Rural	Urban	Rural	Urban
<b>Blokk 1</b>						
Kjønn	.01	.12**	.03	.10**	.01	.08**
Utdanningsprogram	.08	-.03	.08	-.06	.04	-.03
Mors utdanning	-.01	-.01	.02	-.02	-.01	-.05
Fars utdanning	.18**	.11**	.17**	.08*	.11*	.06
<b>Blokk 2</b>						
Affektiv identifisering skule			.24***	.24***	.08	.07
Kognitiv identifisering skule			-.09	-.12**	-.07	-.07
Elevidentifisering			-.02	.04	-.08	.03
Klasseidentifisering			.18**	.17***	.13*	.06
Læraridentifisering			.02	.13**	.01	.04
Lærars sosiale leiaridentitet			.24***	.18***	.08	.06
<b>Blokk 3</b>						
Skuleforventningar					.12*	.01
Skuletrivsel					-.01	-.07
Generell trivsel					.11	.13***
Livstilfredsheit					.29**	.33***
Skulemeining					.28***	.36***
R <sup>2</sup>	.03*	.03***	.30***	.28***	.49***	.53***
ΔR <sup>2</sup>	.03	.03	.27	.27	.19	.23
F Change	2.66*	5.34***	20.12***	46.58***	23.15***	71.93***

\* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , \*\*\* =  $p < .001$ , n rural = 326, n urban = 755

Vidare ser vi om det er noko forskjell mellom elevane på rural og urban skule i forhold til korleis variansen i meistringstru vert forklart. Tabell 11 viser korleis eit sett prediktorvariablar forklara variansen i meistringstru (generell meistringstru\*akademisk meistringstru) hjå elevane på rurale skular (n=326) og elevane på urbane skular (n = 755). Dei demografiske variablane er lagt inn som kontrollvariablar og kan forklare noko av variansen i



meistringstru både hjå dei urbane ( $\Delta R^2 = .03$ , F-Change = 5.34,  $p < .001$ ) og hjå dei rurale elevane ( $\Delta R^2 = .03$ , F-Change = 2.66,  $p < .05$ ). Kjønn ( $\beta = .12$ ,  $p < .01$ ) og far si utdanning ( $\beta = .18$ ,  $p < .01$ ) bidreg signifikant til å forklare varians i meistringstru hjå dei urbane elevane. Hjå dei rurale elevane bidreg berre fars utdanning signifikant ( $\beta = .18$ ,  $p < .001$ ). Affektiv identifisering med skulen, kognitiv identifisering med skulen, klasseidentifisering, læraridentifisering og læraren sin leiaridentitet bidrar til å forklare varians i meistringstru hjå dei urbane elevane ( $\Delta R^2 = .27$ , F-Change = 46.58,  $p < .001$ ). Medan affektiv identifisering med skulen, klasseidentifisering og læraren sin leiaridentitet aukar forklaringskrafta til modellen ( $\Delta R^2 = .27$ , F-Change = 20.12,  $p < .001$ ) hjå dei rurale elevane. Spesielt læraridentifisering skil utvala i bidrag med  $\beta = .13$  ( $p < .01$ ) hjå dei urbane elevane og  $\beta = .02$  ( $p = \text{NS}$ ) hjå dei rurale elevane. Læraridentifisering har altså litt å seie for dei urbane elevane, men ingenting å seie for dei rurale elevane. Bidraget til leiaridentiteten til læraren er større hjå dei rurale elevane ( $\beta = .24$ ,  $p < .001$ ), enn hjå dei urbane elevane ( $\beta = .17$ ,  $p < .001$ ). Vidare bidreg generell trivsel, livstilfredsheit og skulemeining til auke i forklaringskraft ( $\Delta R^2 = .23$ , F-Change = 71.93,  $p < .001$ ) hjå dei urbane elevane. Hjå dei rurale elevane er det skuleforventningar, livstilfredsheit og skulemeining ( $\Delta R^2 = .19$ , F-Change = 23.15,  $p < .001$ ) som bidreg mest til å auke grada av forklart varians i meistringstru.

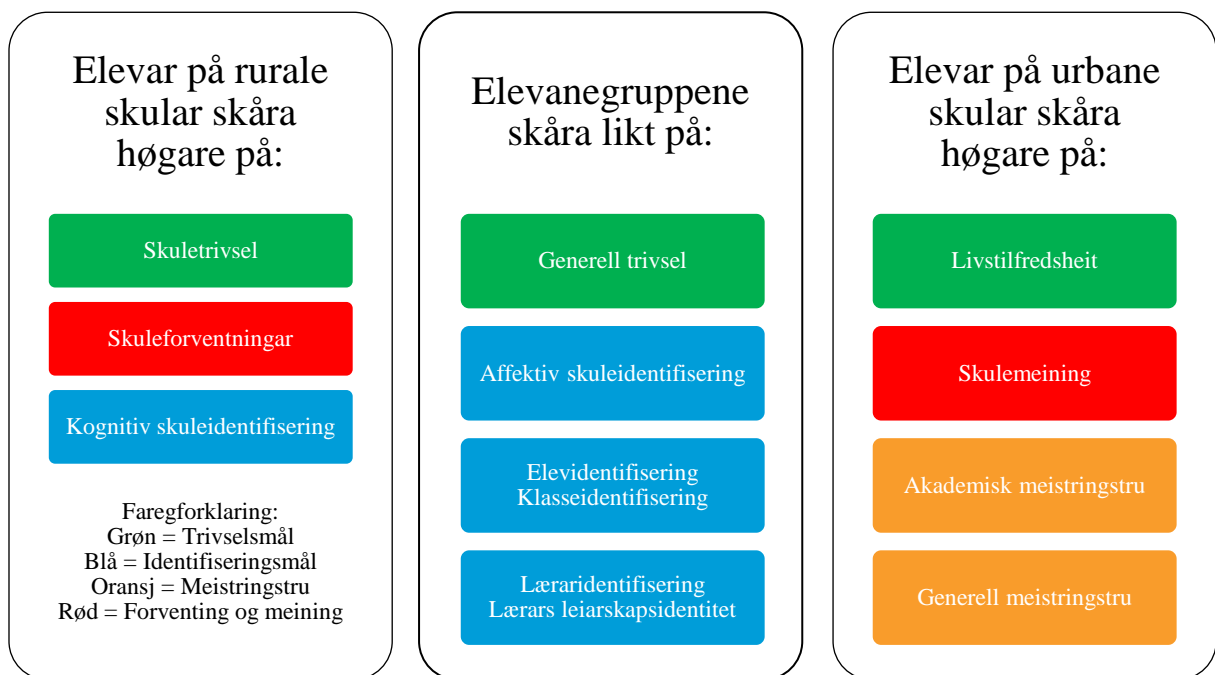
Det er ikkje veldig store forskjellar i korleis variansen i meistringstru forklarast mellom elevane på dei urbane og dei rurale skulane, men noko skil utvala. Hjå dei urbane elevane bidreg kjønn ( $\beta = .08$ ,  $p < .01$ ) og generell trivsel ( $\beta = .13$ ,  $p < .001$ ) signifikant. Dei variablane bidreg ikkje signifikant hjå dei rurale elevane og der er det heller fars utdanning ( $\beta = .11$ ,  $p < .05$ ), klasseidentifisering ( $\beta = .13$ ,  $p < .05$ ) og skuleforventningar ( $\beta = .12$ ,  $p < .05$ ) som bidreg. Hjå begge utvala bidreg livstilfredsheit og skulemeining, men dei bidreg meir hjå dei urbane elevane (livstilfredsheit  $\beta = .33$  ( $p < .001$ ) og skulemeining  $\beta = .36$  ( $p < .001$ )) enn hjå dei rurale elevane (livstilfredsheit  $\beta = .29$  ( $p < .001$ ) og skulemeining  $\beta = .28$  ( $p < .001$ )). Variablane kan forklare 53% av variansen i meistringstru hjå dei urbane elevane ( $R^2 = .53$ ,  $p < .001$ ), medan hjå dei rurale kan dei same variablane forklare 49% av variansen i meistringstru ( $R^2 = .49$ ,  $p < .001$ ). Det er altså truleg også andre variablar som er viktige for å forklare variasjonen i meistringstru hjå både dei rurale og dei urbane elevane.

## 4. Diskusjon

Studien viste at det var forskjellar mellom dei vidaregåandeelevane i distrikta og byen. Figur 3 viser ei oppsummering frå analysane på kva mål dei rurale elevane skåra høgare enn dei urbane på og kva mål dei urbane elevane skårar høgare enn dei rurale. I midten har ein dei måla der det ikkje var ein signifikant forskjell mellom utvala sine gjennomsnitta. Dei grønne variablane handlar om trivsel, dei raude om skuleforventningar og skulemeining, dei blå om identifisering og dei oransje om meistringstru. Figuren viser at både dei rurale og dei urbane elevane har mål dei skårar høgare på, og at det også er fleire mål som ikkje viser forskjell mellom gruppene.

### Figur 3

*Kva faktorar elevgruppene skåra høgare enn den andre og kvar elevgruppene er like.*



Resultata viste at det spesielt var ein forskjell innanfor meistringstru, og ein større forskjell innanfor generell meistringstru enn akademisk meistringstru. Dei urbane elevane hadde både høgare akademisk og generell meistringstru i forhold til dei rurale elevane. Urbane grupper har funne å ha høgare meistringstru også i tidlegare forskning (Meera & Jumana, 2015). I regresjonsanalysane for å undersøke kva som kunne forklare variansen i meistringstru forklarte skulemeining og livstilfredsheit mest av variansen. I tillegg til om eleven gjekk på ein urban eller rural skule.

Studien viste at det var noko forskjell i skuletrivsel og det viste det seg at elevane på dei rurale skulane hadde litt høgare skuletrivsel enn dei urbane. Studien indikera altså at dei rurale trivst litt betre på skulen enn kva dei urbane elevane gjer. På målet generell trivsel var det lite skilnad mellom utvala. Resultata viste at dei aller fleste elevane var fornøgde med skulen og generelt også fornøgde. Dette er støtta av tidlegare funn, til dømes viser den årlege elevundersøkinga også høg trivsel hjå elevane som vart undersøkt (Utdanningsdirektoratet, 2021). Bakken (2020) fann i sin studie på distriktsungdom at dei hadde omtrent lik skuletrivsel med resten av Noreg. Markussen med fleire (2012) fann også dette når han samanlikna Finnmarksungdomen og Østlandsungdomen, begge gruppene hadde like høg trivsel både på skulen og i klassa.

Dei urbane elevane skåra litt høgare på målet livstilfredsheit som går meir inn på kor fornøgde elevane er med livet. Ser ein på internasjonale studie på livstilfredsheit (Satisfaction with life) finn ein gjerne høgare grad av livstilfredsheit i rurale område (Sørensen, 2014; Paricio et al., 2020). I Noreg fann Bakken (2020) at både distriktsungdommen og ungdommen i resten av landet var like fornøgde med korleis dei hadde det. Til trass for signifikant forskjell mellom gruppene har både elevane ruralt og urbant høg skåre i livstilfredsheit som tyder på at dei aller fleste elevane er fornøgde med livet.

Litt overraskande var det lite skilnadar når det kom til identifiseringsmåla. Elevane på dei rurale og urbane skulane identifisera seg med skulen i nokså stor grad og identifiserer seg omtrent likt med både skulen, elevane og lærarane. I følgje denne studien ser det ikkje ut til at det å gå på skule i distriktet eller i sentrumsnære område har noko særleg å seie for kor mykje du identifisera deg med skulen. Kanskje hadde ein funne ein forskjell i identifisering om ein og hadde inkludert identifisering til staden ein bur på og identifisering med familien, heller enn berre skulerelatert identifisering. Agger et al. (2018) fann til dømes at ungdom i rurale område, i kontrast til ungdom i urbane område hadde nærare sosiale koplingar og større identitetskjenle med familien og samfunnet. I tillegg fann Khan et al., (2014) eit forhold mellom sosial identifisering og trivsel (well-being) i rurale område, men ikkje i urbane område.

#### 4.1. Kva kan vere årsakene til forskjellen i meistringstru?

Den variabelen som skilte dei urbane og rurale elevane mest var meistringstru. Dei urbane elevane hadde betydeleg høgare generell meistringstru samanlikna med dei rurale og også noko høgare akademisk meistringstru. Funnet som viser at elevane i urbane område har høgare meistringstru enn elevane i rurale område stemmer overeins med det Meera og Jumana (2015) fann då dei undersøkte forskjellar i meistringstru mellom urbane og rurale område i India og fann at elevane i den rurale gruppa hadde lågare meistringstru enn elevane i den urbane gruppa.

Om ein ser nærmare på indeksane innanfor generell og akademisk meistringstru (Appendix 3, tabell A3-1) ser ein at sentrumselevane skårar signifikant høgare på indeksane som har med problemløysing å gjere. Pajares & Miller (1994) fann at meistringstru hadde sterk samanheng med problemløysing i si studie om relasjonen mellom meistringstru og problemløysing i matte. Han fann at det som hadde mest å seie (av variablane undersøkt) for problemløysinga var trua studentane hadde på evnene sine til å meistre problemet. Kanskje styrkjer byskulane problemløysingsevna til elevane på ein betre måte enn det distriktsskulane gjer og at dette kan vere noko av årsaka til forskjellen innanfor meistringstru.

Resultata viste at det å gå på ein skule i rurale eller urbant område hadde betyding for meistringstrua og forklarte tredje mest av variansen i meistringstru av dei utvalde variablane. Figur 2 som vart presentert i introduksjonen, stemmer ikkje heilt overeins med resultata, figuren som er basert på litteraturgjennomgang føreslår ein større betyding av identifisering og skuletrivsel. Det at det har noko å seie for meistringstrua til eleven at om eleven går på ein rural eller urban skule stemmer mellom figur og resultat. Både skulemeining og livstilfredsheit er sentrale for variasjonen i meistringstru og må få meir tydeleg plass i ein seinare modell.

Skulemeining forklarte ein del varians i meistringstru, i tillegg til å vere ein av variablane som viste skilnad mellom dei rurale og dei urbane ungdommane. Korrelasjonsmatrisa vedlagt i Appendix 2 (tabell A2-1) viser ein positiv signifikant samanheng mellom skulemeining og meistringstru (både akademisk og generell meistringstru). Målet skulemeining skal fange opp kva eleven meinte om faga og om eleven såg hensikta bak det å gå på skulen, dette heng gjerne saman med meiningsfullheit og motivasjon. Det eine spørsmålet i denne indeksen er om eleven meiner «det er hensiktsmessig å fullføre skolegangen». Dette spørsmålet kan relaterast til motivasjonen eleven har for å gå på skulen. På denne indeksen skåra dei rurale elevane signifikant lågare enn urbane, altså tyder det på at fullføring av skulen ikkje er like viktig for elevane i distriktet som i byane.

Vidare ser ein at dei urbane elevane også er «meir sikre på at dei kjem til å fullføre skulegangen» og at dei er sikrare på «at dei meistrar å vere elev på skulen» enn kva dei rurale elevane er. Dette var to av indeksane i akademisk meistringstru som sentrumselevane skårar signifikant høgare på og som også kan relaterast til fråfall. Alivernini & Lucidi (2011) fann at meistringstru var sentralt for både motivasjon og fullføring. Funna kan sjåast i samanheng med Markussen et al. (2012) som fann at ungdomen i Finnmark i større grad droppa ut frå skulen og også hadde lågare utdanningsambisjonar enn ungdomen på Østlandet. Markussen med fleire (2012) forklarte dette med at arbeidsmarknaden og næringsstrukturen var annleis i rurale samfunn og at ein i større grad kunne finne jobb der utan fullført skulegang. Borge et al., (2011) hevda det same og fann at høg sysselsetting i regionar med berre barneskular reduserte sannsynet for å fullføre vidaregåande opplæring. Vidare studie bør sjå på samhengane mellom meistringstru og fråfall og korleis dei regionale forskjellane påverkar forholdet. Det hadde også vert interessant å målt meistringstrua til elevane som har droppa ut av skulen og funne jobb. Desse burde i teorien ha trua på egne evne når det kjem til arbeidslivet, men kanskje mindre trua på egne akademiske ferdigheiter og at dette kan vere ein av årsakene til fråfallet.

Livstilfredsheit kunne også forklare ein del av variansen i meistringstru. Elevane på dei urbane skulane skåra også signifikant høgare enn distriktselevane på dette målet. Relasjonen mellom livstilfredsheit og meistringstru er funne tidlegare. Bradley & Corwyn (2004) fann i ei studie på amerikansk ungdom at meistringstru var ein god prediktor på livstilfredsheit. Kor fornøgde elevane er påverkar om dei har trua på egne evne. Livstilfredsheit er også kopla til individets forplikting til å setje eit mål og trua på å nå dette målet (Diener et al., 1999), som enkelt kan samanliknast med meistringstru. Korrelasjonsmatrisa i Appendix 2 (tabell A2-1) viser ein signifikant positiv samanheng mellom livstilfredsheit og meistringstru. Det at dei urbane elevane både er meir fornøgde og har meir tru på egne evner ser ut til å ha ein samanheng. Samhengane er positive og det tyder på at auke i det eine vil føre til ake i det andre.

Rett over 50% av variansen i meistringstru vart forklart av faktorane sett på i denne studien, ein kan derfor anta at resten av variansen kjem av andre faktorar som ikkje vart inkludert i denne studien. Grunna at det at eleven gjekk på ein urban eller rural skule hadde ein del å seie for variansen kan ein tenkje seg at det som er forskjellig mellom urbane og rurale skular også kan forklare varians i meistringstru. Til dømes dei faktorane som vart presentert som nivå 1 og 2 i figur 1 i introduksjonen. Moglege forklaringar kan altså vere forskjellig i lærartettleik, klassestorleik og lærarkompetanse. Lågare lærarkompetanse i distrikta

som Monk (2007) fann var tilfelle kan mogleg forklare noko av forskjellen i meistringstru. Lærarkompetanse og læraren si meistringstru ser ut til å kunne ha effekt på elevane sine prestasjonar, men forskinga er ufullstendig (sjå t.d. Lauermann & ten Hagen). For å undersøkje dette treng ein meir forskning på korleis små og store klassar og skular, lærartettleik og lærarkompetanse påverkar meistringstrua til eleven, dette er publisert lite av tidlegare.

Det var noko skilnad mellom dei rurale og urbane elevane i kva variablar som forklarte varians i meistringstru. Hjå dei urbane elevane gav, i tillegg til skulemeining og livstilfredsheit, kjønn og generell trivsel signifikante bidrag. Trivsel er tidlegare vist å ha samband med meistringstru (Pajares & Schunk, 2001; Simonsen & Rundmo, 2020). Kjønn også, til dømes fann Agger et al., (2018) at kvinneleg ungdom rapporterte høgare akademisk meistring enn menn når dei begynte på høgare utdanning. For dei rurale elevane var det også i hovudsak skulemeining og livstilfredsheit som forklarte variansen i meistringstru, men fars utdanning, klasseidentifisering og skuleforventingar gav i tillegg signifikante bidrag. Özkan og Yildirim (2013) fann at fars utdanning og geometrisk meistringstru signifikant kunne predikere geometrisk prestasjon. Mors utdanning var verken signifikant bidrag i Özkan og Yildirim (2013) si studie eller i denne studien. Sjølv om dei demografiske variablane i lita grad bidrog til forklaring i varians, tyder det på at kjønn kan ha meir å seie for meistringstru i dei urbane delane og at fars utdanning kan ha meir å seie for dei rurale delane. Det som hadde mest å seie av demografiske variablar var om elevane gjekk på ein rural eller urban skule.

Dei ulike skuleidentifiseringsmåla kunne i lita grad forklare variansen i meistringstru, spesielt når ein tok inn andre variablar i modellen. Dei hadde likevel noko meir å seie for elevane i dei rurale tettstadane i forhold til dei urbane elevane. For dei rurale elevane i denne studien hadde klasseidentifisering signifikant bidrag til å forklare variansen i meistringstru, dette bidrog ikkje hjå dei urbane elevane og dette kan tyde på at identifisering vertfall er noko viktigare for den rurale ungdomen enn den urbane. Kanskje kan identifisering til staden heller enn skulen vere av innverknad slik som Wang et al. (2019) fann. Studien viste at elevar som identifiserte seg med byen dei budde i heller enn det rurale område dei kom frå viste høgare grad av meistringstru.

For å forstå meir av kvifor det er så store forskjellar i meistringstru mellom dei rurale og urbane elevane i studien trengs det meir forskning. Spesielt bør ein isolere det som skil dei rurale og urbane områda og skulane for å sjå kva effekt det har på meistringstru. Meistringstru er i tidlegare forskning knytt til akademisk prestasjon (Moulton et al., 1991; Mischaelides, 2008), dedikasjon for å jobbe for å nå måla sine (Locke & Latham, 2002) og kor hardt ein

arbeidar når ein møter hindringar (Dweck, 2006). Dette gjer meistringstru til ein viktig faktor for å lykkast i skulen som bør utforskast vidare.

#### **4.2 Korleis kan skilnadane mellom urbane og rurale område skape forskjellar?**

Det var i tillegg til forskjellar i meistringstru, signifikante forskjellar mellom dei urbane og rurale elevane i skuletrivsel, skuleforventningar og skulemeining. Som omtalt i introduksjonen kan forskjellane mogleg ha med strukturelle forskjellar som skulestørrelse (Melheim, 1998; Statistisk sentralbyrå, 2020), utdanningstilbod (Falch et al., 2016), lærarkompetanse (Johnson & Strange, 2007; Monk, 2007) og lærartettleik (Lazear, 2001) å gjere. I tillegg til regionale forskjellar som kommunestørrelse, sentralitet (Statistisk sentralbyrå, 2020) og arbeidsmarknad (Agger et al., 2018; Markussen et al., 2012; Lie, 2009). Figur 1 i introduksjonen viser det tenkte forholdet mellom dei regionale forskjellane og forskjellane i skulen og korleis desse kan påverke dei psykologiske faktorane utforska i denne studien. Vidare kan ein ved å kople trivsel, meistringstru og identifisering til skulekvardagen og skuleutfallet til eleven sjå viktigheita av å arbeide mot høgare grad av nettopp trivsel, meistringstru og identifisering med skulen.

Resultata viser altså at det er forskjellar mellom elevane i det rurale område og det urbane område, både i trivsel og i meistringstru. Statistisk sentralbyrå sin rapport (rapport 2020/30) på bidraget frå ulike kommunar og skular peikte på at både skulestorleik og kor sentral ei kommune eller ein skule var plassert kunne påverke kor stort bidrag skulen og kommunen hadde på elven si læring og på fråværet til eleven. Til større den vidaregåande skulen var og til større kommune til mindre bidrag til eleven si læring og til om eleven klarte å fullføre skulegangen. I tillegg til desse funna fant dei at mindre oppleving av trivsel og mindre meistring på skulen var relatert til at skulane bidrog mindre til at eleven klarte å fullføre (Statistisk sentralbyrå, 2020). Dessverre såg ikkje denne studien på interaksjonseffektane av skulestorleik, sentralitet, meistring og trivsel på utfallet til eleven, ved å gjere ei studie på dette kan ein forklare meir av samanhengane.

Andre regionale forskjellar kan også påverke. Falch et al. (2016) fann at høg arbeidsledigheit var relatert til lågare skulekvalitet, medan eit breitt utdanningstilbod var bra for skulekvaliteten. Burdick-Will og Logan (2017) sine funn på forskjellar mellom urbane og rurale samfunn konkluderte med at skulen ofte spegla samfunnet den ligg i. Dette kan ta oss tilbake til Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell (1979) der alle nivåa påverkar kvarandre og til saman skapar eit miljø for barnet i midten av modellen. Ved å arbeide breitt med å redusere regionale forskjellar og forskjellar mellom urbane og rurale skular kan ein

potensielt også redusere forskjellane ungdom opplev i rurale og urbane område. Ved å redusere forskjellane kan ein i større grad gje alle innbyggjarar, uavhengig av bustad, dei same livsvilkåra og mogleikane i livet. Dette er eit mål frå Regjeringa si side (Regjeringa, 2018).

Konteksten vi veks opp i og miljøet rundt oss påverkar utviklinga vår (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell (1979) kan brukast for å forstå korleis det vert forskjellar mellom elevane i rurale og urbane område. I eit skulesystem vert mikrosystemet representert av det sosiale nettverket av familie, vener, lærar og klassa. Som omtalt i introduksjonen kan både lærarkompetanse, klassestorleik og lærartettleiken vere ulik på rurale og urbane skular og dette kan ha konsekvensar for elevane si læring. Til dømes kan det vere ei utfordring i rurale område å skaffe kvalifisert kompetanse hjå lærarar (Johnson & Stange; Monk, 2007). Mesosystemet dekkjer skuleleiingsprosessar, læringspraksis og skuleklima som tenkeleg også kan variere frå skule til skule. Eit godt skuleklima er funne å forbetre trivselen og prestasjonane til eleven, i tillegg til å førebygge for frávær og fråfall (Thapa et. al., 2013). Skuleklimaet kan variere frå skule til skule og er funne å vere forskjellig på rurale og urbane skular (Freeman & Anderman, 2005). Ein av hovudområda innanfor skuleklima er fellesskap som mellom anna handlar om relasjonar og tilhøyrse (Wang & Degol, 2016). Vieno et al. (2007) fann at ei kjensle av skulefellesskap var relatert til både auka meistringstru og trivsel. På små skular kan fellesskapet vere mindre, men kanskje sterkare. Freeman og Anderman (2005) fann at elevane på rurale skular opplevde meir stabilitet og mindre bekymring samanlikna med elevar på urbane skular. Kanskje kan tryggare skuleklima vere med å forklare kvifor distriktselevane opplev noko høgare skuletrivsel enn sentrumselevane.

Bronfenbrenner (1979) hevda med den økologiske utviklingsmodellen at utviklinga til eit individ kjem an på kvaliteten til individets miljø og korleis dei ulike systema påverkar kvarandre gjensidig og individet i sentrum av modellen. Forskjellar mellom rurale og urbane skular og område på alle nivå av modellen kan truleg ha påverking for eleven. Paricio et al. (2020) fann at fleire viktige faktorar relatert til positiv utvikling for ungdom vart moderert av rural og urban kontekst. Studien fann at elevane frå rurale område i Spania var meir tilfredse med livet enn elevane frå urbane område. Tilfredsheita kunne relaterast til større grad av gruppeidentifisering og studien peikte på at tilfredsheita kunne kome av sterkare sosiale koplingar og samarbeidsnettverk i dei rurale område. Allen et al. (2018) fann at effektane av skuletilhøyrse var sterkare på rurale og suburbane skular samanlikna med skular i urbane område. Dette gjaldt spesielt akademisk motivasjon, personelge karakteristikkk og lærarstøtte.



Han diskuterte om dette kunne relaterast til mindre klassestørrelse, mindre disiplinproblem og meir tid til individuell elev-lærer interaksjon i rurale skular enn i urbane settingar.

Utdanningsnivå er noko som gjerne skil distrikt og by og som kan ha innverknad på fleire andre faktorar. Det er til dømes mange fleire med høgare utdanning i Oslo enn i noko anna fylke (Statistisk sentralbyrå, 2020). Markussen med fleire (2012) fann at Finnmarksungdomen hadde foreldre med i gjennomsnitt lågare utdanning enn Østlandsungdommen. Denne studien viste også skilnad i utdanningsnivået til foreldra mellom den urbane og den rurale gruppa, men i favør til distriktet. Dei rurale elevane hadde større andel foreldre med høgare utdanning samanlikna med utdanningsnivået til foreldra til dei urbane elevane. Det at dei rurale i gjennomsnitt hadde foreldre med høgare utdanning enn dei urbane elevane kan ha hatt noko å seie for resultatane sjølv om dette vart kontrollert for. Til dømes kan det mogleg forklare at dei rurale elevane hadde høgare forventningar til skulen. I regresjonsanalysen for forklaring av varians i meistringstru viste berre fars utdanning signifikant bidrag hjå dei rurale elevane og ikkje hjå dei urbane, dette tyder på at foreldre si utdanning hadde meir å seie for dei rurale elevane. Jencks et al. (1983) fann at foreldre sine forventningar påverkar forventningane til ungdomen. Elevane sine forventningar om kor langt dei trur dei vil kome seg i skulen har konsekvensar for engasjement, prestasjon og kor langt dei faktisk kjem seg i skulen (Kay et al., 2016). For både urbane og rurale elvar fann Trinidad (2020) at lågare forventningar til om ein kom til å fullføre skulen kunne relaterast til sannsyn for om ein faktisk fullførte (Trinidad, 2020). Når ein skule har kultur for høge forventningar kan dette resultere i betring i elevane sin prestasjon og at ein styrker elevane sine forventningar til eige prestasjon (Trinidad, 2019). Forventningar ser ut til å vere ein viktig faktor for å unngå fråfall og prestere på skulen. Dei urbane elevane hadde ein del lågare forventningar enn dei rurale elevane og dette er noko som dei urbane skulane kan jobbe med å auke.

#### **4.3 Kva konsekvensar har forskjellane og korleis kan ein redusere dei?**

Kva har desse forskjellane eigentleg å seie for elevane og korleis kan ein arbeide for å redusere forskjellane? Faktorar som er forskjellige mellom rurale og urbane område er ikkje nødvendigvis så enkle å fjerne. Kommunestorleik, skulestorleik og klassestorleik er avhengig av innbyggjartalet og ikkje noko ein enkelt kan regulere. Det same gjeld for arbeidsmarknaden som vert regulert av mange utanforliggende faktorar. Det er interessant å utforske kva forskjellar som er mellom utvala, men eit resultat i favør av det eine utvala seier ikkje at ein må flytte til byen eller til distriktet og heller ikkje at ein nødvendigvis bør gjere

det eine likare det andre. Det ein likevel kan arbeide med er bygge eit godt skuleklima og å ha gode lærarar i både dei rurale og urbane områda som mogleg kan auke grada av trivsel, meistringstru og identifisering. Skuletrivsel viser sterke samanhengar med faktorar assosiert med godt skuleklima, til dømes sosial støtte og forhold til lærar (Zullig et al., 2011).

Elevane på dei rurale skulane hadde i gjennomsnitt høgare skuletrivsel enn dei urbane elevane, men begge utvala hadde nokså høg skuletrivsel i gjennomsnitt. Likevel var der nokre elevar i begge utvala som viste låg skuletrivsel. Låg skuletrivsel er knytt til lågare skuleprestasjon, høgare grad av fråvær og større sannsyn for at eleven vel å slutte på skulen (Scott, 2015). For å auke eller oppretthalde høg skuletrivsel må ein legge til rette for eit godt skuleklima med fellesskap og tryggleik (Wang & Degol, 2016).

Simonsen og Rundmo (2020) fann at skuletrivsel var signifikant knytt til læraren sin sosiale leiarskapsidentitet, som mellom anna omhandla læraren sin kapasitet til å vere ein elevane kan identifisere seg med. Korrelasjonsmatrisa vedlagt i Appendix 2 (tabell A2-1) viser også samheng mellom den sosial leiarskapsidentiteten og skuletrivsel i dette utvalet. Sosial leiarskapsidentitet handlar om å representere, tilpasse, skape og oppretthalde ei kjensle av sosial identitet og dette kan skapast av lærarane i klasserommet. For å gjere dette må lærarane representere studentgruppa, dette kan dei gjere gjennom modellering og å vise rett læreåtfærd som elevane kan identifisere seg med. Lærarane må også ha elevane si interesse som si hovudoppgåve (Haslam et al., 2018). Det å sjå læring gjennom auga til elevane kan vere nyttig. Lærarane bør involvere seg i elevane sine interaksjonar og ta del i studentgruppa for å hjelpe elevane å få ei felles retning (Hattie, 2009). Ein kan også arbeide med klasseleiing for å auke trivsel og akademisk engasjement. Klasseleiing omhandlar organisering og læring i klasserommet og har vist samheng med akademisk engasjement og elevane sin trivsel (Evertson & Weinstein 2006; Marzano 2009). Lærarane vart funne å vere den faktoren som hadde mest innverknad på læring (Hattie, 2009).

Det var forskjellar mellom dei rurale og urbane elevane i både meistringstru og livstilfredsheit, begge desse har tidlegare vist samheng med tilhøyrslø (Haslam et al., 2009). Det at elevane kjenner tilhøyrslø til skulen kan auke akademiske utfall, motivasjon og innsats i skulen, i tillegg til å redusere fråvær (Sanchez et al., 2005). Skuletilhøyrslø er også vist å kunne auke positive haldningar til læring og auke akademisk meistringstru (Battistich et al., 1995; Roeser et al., 1996). Skulane har mogleik til å fasilitere sosial tilhøyrslø for elevane og på denne måten legge til rette for dei positive fordelane med tilhøyrslø. Tilhøyrslø til skulen har vist seg viktig for å auke sjølvkjensle og identitet (Nutbrown & Clough, 2009) og vist samheng med akademiske prestasjonar (Allen & Bowels, 2012). Ungdomar sin prestasjon

akademisk har funne å ha samanheng med deira nære vener og klassekameratar sin akademiske orientering (Crosnoe et al. 2003, 2008). Roseth et al. (2008) fann gjennom ei metaanalyse av 148 studie at positive relasjonar med andre på same alder kunne forklare ein stor del av variansen i akademisk meistring. Ved å oppfordre til positive relasjonar og styrke akademisk orientering kan ein mogleg auke tilhøyrslø til skulen og dermed også auke dei akademiske prestasjonane til ungdommen. I tillegg fann Allen et al (2018) at forholdet mellom lærar-elev var viktig for at elevane skulle kjenne på tilhøyrslø til skulen og skulemiljøet. Gjennom lærarane si påverking på forholdet mellom elevar i klassa kan klasseleing ha eit viktig bidrag for å redusere skulefråvær (Havik et al. 2015). Lærarstøtte har blitt funne å vere den viktigaste faktoren for skuletilhøyrslø (Hattie, 2009; Allen et al., 2018). Elever som har eit positivt forhold til læraren sin og har ein lærar som er empatisk, rettferdig og omsorgsfull har større sannsyn for å kjenne tilhøyrslø til skulen enn elevar som har eit negativt syn på lærarane sine. (Allen et al., 2018). Vidare studie bør utforske om det er skilnad i skuletilhøyrslø og lærar-elev relasjon mellom rurale og urbane elvar då dette ser ut til å vere viktig for fleire element sentralt for skulegangen.

#### **4.4 På kva måte er by og distrikt like?**

Resultata viste i tillegg til dei omtalte forskjellane at dei urbane og rurale elevane på fleire område er nokså like kvarandre. Det var noko uventa til dømes at det var så små skilnadar i identifisering med skulen, då tidlegare, internasjonal forskning tyda på at dei rurale områda ofte har høgare grad identifisering (Agger et al., 2018; Parcio et al., 2020; og tilhøyrslø (Allen et al., 2018). Tidlegare forskning viser også til resultat som tyder på at identifisering og tilhøyrslø har meir å seie for dei rurale ungdommane enn dei urbane ungdommane. Irvin et al. (2011) fann at for ungdom i rurale område kunne skuletilhøyrslø predikere akademiske utfall og ambisjonane til ungdommen, dette vart ikkje funne i urbane område. Allen et al. (2018) fann på same måte at akademisk motivasjon var sterkt knytt til skuletilhøyrslø i rurale område, men viste mindre samanheng i urbane område.

Det at det ikkje er forskjellar i identifisering mellom gruppene betyr ikkje at identifisering ikkje er viktig, tvert i mot, begge gruppene identifiserte seg med både skulen, klassa, læraren og medelevane sine i nokså høg grad. Dei skåra også gjennomsnittleg høgt på både skuletrivsel og generell trivsel. Identifisering viste samanheng med både skuletrivsel og generell trivsel, spesielt klasseidentifisering viste sterk samanheng med skuletrivsel.

Relasjonen mellom trivsel og identifisering er utforska tidlegare. Mellom anna fann Simonsen & Rundmo (2020) at skuletrivsel var knytt til identifisering med skulen. Sosial identifisering

viser seg å predikere skuletrivsel positivt (Greenaway et al., 2017). Identifisering med klassa kan vere ein mekanisme som kan hjelpe ungdom i rurale område til å føle seg meir samla, i tillegg til å få ein oppnå ein delt identitet og å handtere utfordrande forhold. Spesielt i rural kontekst med karakteristikk som gjer ungdom noko meir sårbare (Paricio et al., 2020). Miller et al., (2016) fann at skuleidentifisering var knytt til sunn utvikling i ungdomsåra. Ved å legge til rette for at elevane kan identifisere seg med klassa kan ein styrkje ei positiv ungdomsutvikling for elevane (Paricio et al., 2020).

Det var heller ikkje forskjellar i generell trivsel. Stort sett hadde dei fleste elevane det bra og skåra høgt på dette. Dette stemmer overeins med elevundersøkinga (2020) som også fann små forskjellar i trivsel mellom fylka i Noreg (Utdanningsdirektoratet, 2022). Bakken (2020) som samanlikna distriktsungdom med ungdom frå meir sentrale kommune omtalte det at det var langt større likskap mellom ungdomen enn det er forskjellar som eit av sine hovudfunn. Det at det ikkje er så store forskjellar mellom by og bygd i Noreg er positivt og tyder på at Noreg har ein fungerande desentraliseringspolitikk. I ei moderne og globalisert verd vert kvardagslivet på bygda og i byen meir og meir likt. Infrastruktur og kommunikasjon skapar nye mogleikar, og bygda vert meir lik byen og omvendt (Haugen og Stræte, 2011).

#### **4.5 Implikasjonar med studien**

Funna frå denne studien indikera at det er forskjell mellom dei rurale og dei urbane elevane, spesielt i meistringstru. Det trengs meir forsking på området då det kan vere vanskeleg å sjå kva kvalitetar ved det rurale og urbane området og den rurale og urbane skulen som fører til forskjellane. Det er interessant at elevane på skulane i rurale område trivst betre i skulen, mens elevane på skulane i urbane område opplever større meistringstru. Om ein får satt saman eit større årsaks-effekt bilete vil det kunne vere lettare for skulane å ta lærdom av kvarandre og utvikle seg i positiv retning mot høgare trivsel, meistringstru og identifisering med skulen.

Det at variasjonen i meistringstru til dels kunne forklarast av om eleven gjekk på ein skule i eit ruralt eller urbant område er interessant og kan bety at dei urbane skulane i større grad byggjer opp meistringstrua til elevane. Dette må utforskast meir. Det at livstilfredsheit og skulemeining også var sentralt for meistringstrua til elevane gjer at skulane kan arbeide med å auke trivselen og leggje vekt på meininga til skulen i håp om at dette kan føre til meir meistringstru. Eit betre årsaks-effekt bilete trengs for å forstå meir av kva som fører til kva.

Det kan og vere interessant og nyttig å sjå om det er ulike kvalitetar i dei rurale og urbane skulane som fører til auke i trivsel, meistring og identifisering. Til dømes om det er

forskjellar i kva kvalitetar ved urbane og rurale skular som aukar identifiseringa med skulen, lærar, klasse og medelevar. Ein kan utforske om ein ser eit sterkare skilje i identifisering om ein kontrollerer for skulestorleik eller klassestorleik. Sjølv om det ikkje vart funne forskjell i grad av identifisering, kan det vere ulike faktorar hjå dei to utvala som skapar høg skuleidentifisering. Dette må utforskast meir.

#### **4.6 Metodisk diskusjon**

Det første datamaterialet vart samla inn i 2015-2018 og det andre datamaterialet vart samla inn i 2021, dette kan ha påverka forutsetningane for å samanlikne dei to gruppene. Den største grunnen til dette er koronapandemien. Den første gruppa med elevar (urban) hadde ikkje vore gjennom pandemi, medan den andre gruppa (rural) hadde opplevd dette i nær fortid. Det aller meste som skil rurale og urbane område var konstant også under pandemien. Det er difor liten grunn til å anta at pandemien er særleg relevant for forskjellane som er funne mellom dei to gruppene, men det kan ha hatt betydning for utfall uavhengig av om skulane er lokalisert i eit ruralt eller urbant område. Det som gjer at ein kan forsvare samanlikninga er at 2021-utvalet stort sett hadde fysisk skule frå dei starta på vidaregåande i august til datainnsamlinga vart gjennomført i oktober. Hadde ein samanlikna distrikt og by under korona ville truleg samanlikningsgrunnlaget vere verre grunna omfanget av heimeskule i byane. Likevel kan det at det rurale utvalet hadde mykje digital skule i 10 klasse påverke resultata, ein kan til dømes ikkje utelate at digital undervisning og mindre oppfølging kan føre til lågare trivsel, meistring og identifisering også på sikt. Mogleg kan dette vere årsaka til at det ikkje var forskjell mellom utvala i til dømes identifisering der hypotesen var at distriktslevane kom til å skåre høgare grunna sterkare røte til lokalsamfunnet som tidlegare forskning tydar på (Paricio et al., 2020). Sett vekk ifrå koronapandemien er det ingen nemneverdige endringar med omsyn til større skulereformar eller endringar i skulepedagogikken mellom dei to datainnsamlingane.

Forskjellane mellom skulane kan overgå forskjellane som kjem av at skulen ligg i distriktet eller i by. Til dømes kan klassestorleik, lærarkompetanse og lærartettleik påverke resultata. Dette er likevel faktorar som ofte er like for skular i distrikt og like for skular i by. Vidare kan det vere store forskjellar frå distrikt til distrikt og frå by til by. Dei to datasetta kan vise til tendensar frå område med liknande folketettheit og kvalitetar, men er ikkje representarbar for alle distrikt og byar. Begge datasetta er samansett av innsamling frå fleire skular som styrkar kor representerbart utvalet er då innsamling på berre ein skule frå distriktet og ein skule frå sentrumsområde i større grad berre ville representert forskjellane mellom dei

to skulane. Det er likevel viktig å ta i betraktning at andre distrikt mogleg ville hatt andre resultat, til dømes har forskning som samanlikna Nord-Noreg med Østlandet som gjev større kontrastar mellom distrikt og by (Markussen et al., 2012).

Den relative betydinga av skulestorleik, kommunestorleik og sentralitet har ikkje blitt undersøkt, dette kan ha hatt noko å seie for resultatane. Framtidige undersøkingar bør sjå på den relative forskjellen mellom kommunestorleik og skulestorleik og kor sentralt ei kommune ligg. Ved å sjå på både mindre og større skular i urbane område og mindre og større skular i rurale område kan ein differensiere effekten av skulestorleik og effekten av dei urbane og rurale forskjellane. Vidare er ikkje eit urbant og ruralt samfunn nødvendigvis avskilt, men det at distriktsgruppa bur minimum 2,5 timar frå ein storby gjer at gruppene er nokså avskilt og at gruppene stabilt har ulike kvalitetar rundt seg som gjer at vi betre kan differensiere mellom dei to elevgruppene.

Som med alle andre datainnsamlingar gjort ved bruk av spørjeskjema er det ein del ein ikkje får kontrollert for som mogleg kan påverke resultatane. Ein del står utanfor forskar si evne til å kontrollere då ein ikkje, på ein hensiktsmessig måte, kan gjennomføre eit strukturert eksperiment. At datamaterialet består av 1081 respondentar gjer at ein likevel kan gje noko tyngde til resultatane til tross for at ein ikkje har forutsetningar for å trekke ein kausal samanheng mellom årsak og effekt.

#### **4.7 Vidare forskning**

Vidare forskning kan med fordel utvide studien til å inkludere skular frå fleire byområde og fleire skular i ulike distrikt av Noreg. Det kan potensielt vere store skilnadar frå distrikt til distrikt og frå by til by. Ved å inkludere fleire geografiske område kan ein utvide mogleiken for å generalisere resultatane til større deler av Noreg. Framtidige studiar bør kontrollere for faktorar som skulestørrelse, klassestørrelse og lærartettleik, samt kommunestørrelse og sentralitet. Figur 1 som er presentert i introduksjonen kan utvidast og brukast som rammeverk for vidare forskning. Det vil også vere hensiktsmessig å gjere undersøkingar på kva kvalitetar i distriktet og kva kvalitetar i byane som kan vere grunnlag for at det er forskjellar mellom dei to gruppene. Til dømes vil spørsmål om tilbod om fritidsaktivitetar, friluftlivsmogleikar, kollektivt transporttilbod, mm. vere med å belyse kva i samfunnet som kan utgjere forskjellane mellom distrikt og by.

## 5. Konklusjon

Funna indikera at det er ein forskjell mellom elevane i dei rurale og det urbane område på nokre av variablane som vart undersøkt. Problemstillinga var som følgjer;

*Kor store skilnadar er det mellom vidaregåandeelevane i rurale og i urbane område innanfor trivsel, meistringstru og identifisering med skulen og i kva grad har det noko å seie for meistringstrua til elevane om dei bur i ruralt eller urbant område?*

Resultata fann at det var forskjellar mellom vidaregåandeelevane i dei rurale og urbane områda. Forskjellen var signifikant i både generell og akademisk meistringstru, skuletrivsel, skuleforventningar, skulemeiningar og livstilfredsheit. Forskjellen var størst innanfor generell meistringstru, der dei urbane hadde meir tru på seg sjølv enn kva dei rurale hadde. Utanom den store forskjellen i generell meistringstru var dei andre forskjellane mindre. Analysane fann ingen signifikant forskjell i identifiseringsmåla, sett vekk ifrå kognitiv skuleidentifisering som viste signifikant forskjell mellom den urbane og rurale gruppa. Det var heller ingen signifikant forskjell i generell trivsel. Hypotesen om at det var forskjellar vert bekrefte av resultata, forskjellane var i hovudsak i meistringstru som forventa, men viste seg å vere mindre enn antatt når det kom til identifisering med skulen.

Resultata viste at om eleven gjekk på ein skule i ruralt eller urbant område hadde noko å seie for variasjonen i meistringstru. Skulemeining og livstilfredsheit hadde noko meir å seie. Dette tyder på at det kan ha noko å seie for meistringstrua at ein går på ein skule i eit ruralt eller urbant område, men at andre faktorar også er viktige. Til dømes kor meningsfull elven synes skulen er og om eleven er fornøgd med livet. Hypotesen om at eleven gjekk på rural eller urban skule hadde noko å seie for variasjonen i meistringstrua vart bekrefte, men det viste seg at livstilfredsheit og skulemeining hadde noko meir å seie for variansen.

Trivsel, meistringstru og identifisering med skulen kan ha innverknad på skulekvardagen og skuleutfallet til elevane. Andre studie har funne linkar til akademisk prestasjon (Paricio et al., 2020; Kirkcaldy et al., 2004; Scott, 2015), akademisk dedikasjon (Awang-Hashim et al., 2015), positiv ungdomsutvikling (Paricio et al., 2020), kjensle av skulefellesskap (Vieno et al., 2007), fråfall (Bizumic et al., 2009; Ramsdal et al., 2018) og godt skulemiljø (Zullig et al., 2011). I tillegg påverkar faktorane kvarandre. Gruppeidentifisering er til dømes relatert til både meistringstru og livstilfredsheit (Paricio et al., 2020), medan sosial identifisering og meistringstru gjev positive effektar på trivselen til elevane (Khan et al., 2014; Pajares & Schunk, 2001).

Det trengs meir forskning for å sjå kva kvalitetar i dei rurale og urbane områda og skulane som skapar forskjellar. Det vert foreslått at skulestorleik, klassesorleik, lærartettleik og skuleklima bør bli tatt med i framtidige analyser. I tillegg bør ein sjå nærmare på regionale forskjellar som arbeidsmarknad, sentralitet, og storleik på tettstad og by for å sjå på bidraget frå dette på eventuelle forskjellar. Det å inkludere fleire distrikt og byar kan auke forståinga for forskjellane om ein også inkluderer dei regionale forskjellane mellom desse.

Studien kan ha implikasjonar, men i hovudsak trengs det meir forskning for å trekke konklusjonar om kvifor det er forskjellar mellom by og distrikt. Om ein forstår meir av kvifor desse forskjellane eksistera kan skular i by og distrikt dele erfaringar for å auke trivsel og meistringstru med kvarandre.



## Referanseliste

- Agger, C., Meece, J., & Byun, S. Y. (2018). The influences of family and place on rural adolescents' educational aspirations and post-secondary enrollment. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(12), 2554-2568. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0893-7>
- Albarello, F., Crocetti, E., & Rubini, M. (2018). I and us: a longitudinal study on the interplay of personal and social identity in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 47(4), 689-702. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0791-4>
- Allen, K. A., & Bowles, T. (2012). Belonging as a Guiding Principle in the Education of Adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 108–119. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Allen, K. A., & Kern, M. L. (2017). *School belonging in adolescents: Theory, research, and practice*. Singapore: Springer Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-5996-4>
- Allen, K. A., Kern, M. L., Vella-Brodick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Alivernini F., & Lucidi, F. (2011). Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- American Psychological Association. (2016). Revision of Ethical Standard 3.04 of the "Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct"(2002, as amended 2010). *The American Psychologist*, 71(9), 900. <https://doi.org/10.1037/amp0000102>
- Atav, S., & Spencer, G. A. (2002). Health risk behaviors among adolescents attending rural, suburban, and urban schools: a comparative study. *Family and Community Health*, 24(2), 53–64. <https://doi.org/10.1097/00003727-200207000-00007>
- Awang-Hashim, R., Kaur, A., & Noman, M. (2015). The interplay of socio-psychological factors on school engagement among early adolescents. *Journal of Adolescence*, 45, 214–224. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.001>
- Azila-Gbette, E. M., Mensah, C., & Abiemo, M. K. (2022). Self-efficacy and academic programme satisfaction: mediating effect of meaningfulness of study. *International Journal of Educational Management*, 36(3), 261-276. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2021-0353>
- Bakken, A. (2020). Ungdata. Ung i Distrikts-Norge, NOVA Rapport 3/20. Oslo: NOVA, OsloMet.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148. [https://doi.org/10.1207/s1532\\_6985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s1532_6985ep2802_3)
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human Behavior*. (Vol. 4, pp. 71–81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. In S. T. Fiske (Ed.), *Annual review of psychology* (Vol. 52, pp. 1–26). Palo Alto: Annual Reviews Inc. <https://doi.org/10.1146/annur.ev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307–337). Greenwich: Information Age Publishing.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as

- communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32, 627–658. <https://doi.org/10.3102/00028312032003627>
- Bizumic, B., Reynolds, K. J., Turner, J. C., Bromhead, D., & Subasic, E. (2009). The role of the group in individual functioning: School identification and the psychological well-being of staff and students. *Applied Psychology. An International Review*, 58, 171–192. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00387.x>.
- Boudon, R. (1974). Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society.
- Borge, L.E., Falch, T. & Strøm, B. (2011). Fullføring av videregående opplæring: Kan vi forklare variasjonen mellom fylker og regioner? *Samfunnsøkonomen*, 125(6), 22-32.
- Bradley, R., & Corwyn, R. Life satisfaction among European American, African American, Chinese American, Mexican American, and Dominican American adolescents. *International Journal of Behavioral Development* 28(5), 385-400. <https://doi.org/10.1080/01650250444000072>
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499. <https://doi.org/10.1002/tea.20131>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development, experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). The ecology of the family as a context for human development. Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Brown, B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In Steinberg, R. M. L. (Ed.), *Handbook of Adolescence Psychology, Contextual influences on adolescent development* 2, 74–103. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002004>
- Burdick-Will, J., & Logan, J. R. (2017). Schools at the Rural-Urban Boundary: Blurring the Divide? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 672(1), 185–201. <https://doi.org/10.1177%2F0002716217707176>
- Cennamo, K. & Braunlich, E. (1996). *The effects of meaningfulness of Schoolwork on Mental Effort*. Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the 1997 National Convention of Association for Educational Communications and Technology
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. R. (2016). Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high schools. *AERA Open*, 2(2) <https://doi.org/10.1177%2F2332858416633184>
- Crosnoe, R., Cavanagh, S., & Elder, G. H., Jr. (2003). Adolescent friendships as academic resources: The intersection of friendship, race, and school disadvantage. *Sociological Perspectives*, 46(3), 331–352. <https://doi.org/10.1525/sop.2003.46.3.331>.
- Crosnoe, R., Rieggle-Crumb, C., Field, S., Frank, K., & Muller, C. (2008). Peer group contexts of girls' and boys' academic experiences. *Child Development*, 79(1), 139–155. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01116.x>.
- Cruwys, T., Steffens, N. K., Haslam, S. A., Haslam, C., Jetten, J., & Dingle, G. A. (2016). Social identity mapping: A procedure for visual representation and assessment of subjective multiple group memberships. *British Journal of Social Psychology*, 55(4), 613-642. <https://doi.org/10.1111/bjso.12155>
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., & Smith, H.L. (1999). Subjective wellbeing: Three

- decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.  
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Droosje, B., Ellemers, N., & Spears, R. (1995). Perceived intragroup variability as a function of group status and identification. *Journal of Experimental Social Psychology*, 31(5), 410–436. <https://doi.org/10.1006/jesp.1995.1018>
- Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2017). Mindsets: Their impact on competence motivation and acquisition. In *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (Vol. 2, s. 135-154). Guilford Press.
- Dulmus, C. N., Sowers, K. M., & Theriot, M. T. (2006). Prevalence and bullying experiences of victims and victims who become bullies (bully-victims) at rural schools. *Victims and Offenders* 1(1), 15–31.  
<https://doi.org/10.1080/15564880500498945>
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale, *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.  
[https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Elliott, B. A., & Larson, J. T. (2004). Adolescents in mid-sized and rural communities: foregone care, perceived barriers, and risk factors. *J. Adolesc. Health* 35(4), 303–309. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2003.09.015>
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues*, 3(1), 16.
- Falch, T., S. Bensnes & B. Strøm (2016): Skolekvalitet i videregående opplæring. Utarbeidelse av skolebidragsindikatorer og mål på skolekvalitet. Rapport nr 1. Trondheim: SØF.
- Freeman, T. M., & Anderman, L. H. (2005). Changes in mastery goals in urban and rural Middle School Students. *Journal of Research in Rural Education*, 20(1), 1-13.
- Greenaway, K., Amiot, C. E., Louis, W. R., & Bentley, S. V. (2017). The role of psychological need satisfaction in promoting student identification. *Self and social identity in educational contexts* 176–192. Abingdon: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315746913>
- Haugen, M. S., & Stræte E. P., (2011) *Rurale brytninger*, Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hackman, J.R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation Through the Design of Work: Test of a Theory. *Organizational Behaviour and Human Performance* 16(2), 250-279.  
[https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Haslam, C., Holme, A., Haslam, S. A., Iyer, A., Jetten, J., & Williams, W. H. (2008). Maintaining group memberships: Social identity continuity predicts well-being after stroke. *Neuropsychological rehabilitation*, 18(5-6), 671-691.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/09602010701643449>
- Haslam, S. A., Jetten, J., Postmes, T., & Haslam, C. (2009). Social identity, health and well being: An emerging agenda for applied psychology. *Applied Psychology-An International Review-Psychologie Appliquee-Revue Internationale*, 58(1), 1–23.  
<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00379.x>
- Haslam, C., Jetten, J., Cruwys, T., Dingle, G. A., & Haslam, S. A. (2018). *The new psychology of health: Unlocking the social cure*. New York: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315648569>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal-

- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Irvin, M. J., Meece, J. L., Byun, S. Y., Farmer, T. W., & Hutchins, B. C. (2011). Relationship of school context to rural youth's educational achievement and aspirations. *Journal of Youth Adolescence*, 40(9), 1225–1242. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9628-8>
- Jencks, C., Crouse, J., & Mueser, P. (1983). The Wisconsin model of status attainment: A national replication with improved measures of ability and aspiration. *Sociology of Education*, 56(1), 3–19. <https://doi.org/10.2307/2112300>
- Jiang, G., Sun, F., & Marsiglia, F. F. (2016). Rural–urban disparities in adolescent risky behaviors: a family social capital perspective. *Journal of Community Psychology* 44(8), 1027–1039. <https://doi.org/10.1002/jcop.21825>
- Johnson, J., & Strange, M. (2007). Why rural matters 2007: The realities of rural education growth. *Rural School and Community Trust*.
- Johnson, M. D., Morgeson, F. P., & Hekman, D. R. (2012). Cognitive and affective identification: Exploring the links between different forms of social identification and personality with work attitudes and behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 33(8), 1142–1167. <https://doi.org/10.1002/job.1787>
- Kay, J. S., Shane, J., & Heckhausen, J. (2016). High-school predictors of university achievement: Youths' self-reported relationships with parents, beliefs about success, and university aspirations. *Journal of Adolescence*, 53, 95–106. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.08.014>
- Khan, S., Hopkins, N., Tewari, S., Srinivasan, N., Reicher, S., & Ozakinci, G. (2014). Efficacy and well-being in rural north India: the role of social identification with a large-scale community identity. *European Journal of Social Psychology*, 44(7), 787–798. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2060>
- Kirkcaldy, B., Furnham, A., & Siefen, G. (2004). The relationship between health efficacy, educational attainment, and well-being among 30 nations. *European Psychologist*, 9(2), 107–119. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.2.107>
- Krueger, A. B. (2002). Understanding the magnitude and effect of class size on student achievement. *The class size debate*, 7-35.
- Kobau, R., Sniezek, J., Zack, M. M., Lucas, R. E., & Burns, A. (2010). Well-being assessment: An evaluation of well-being scales for public health and population estimates of well-being among US adults. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 2(3), 272-297. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2010.01035.x>
- Kunnskapsforlaget. (2014). [www.ordnett.no](http://www.ordnett.no). Henta 25.03.22
- Lauermann, F., & ten Hagen, I. (2021). Do teachers' perceived teaching competence and self-efficacy affect students' academic outcomes? A closer look at student-reported classroom processes and outcomes. *Educational Psychologist*, 56(4), 265-282. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991355>
- Lazear, E. P. (2001). Educational production. *The Quarterly Journal of Economics*, 116(3), 777-803. <https://doi.org/10.1162/00335530152466232>
- Lie, I. (2009). Bortvalg og gjennomstrømning i videregående skole i Finnmark. *Analyser av årsaker og gjennomgang av tiltak*. Rapport 5, 2009.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal Setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Markussen, E., Lødding, B. & Holen, S. (2012). De' hær e'kke nokka for mæ: Om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011. Rapport 10. Oslo: NIFU

- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education. *Scandinavian journal of educational research*, 55(3), 225-253. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.576876>
- Marzano, R. J. (2009). *Classroom management that works-research based strategies for every teacher*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Maxwell, Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in Psychology*, 8, 2069. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069>
- Meera, K. P., & Jumana, M. K. (2015). Self-efficacy and academic performance in English. *Research in Pedagogy*, 5(2), 25-30. <https://doi.org/10.17810/2015.13>
- Melheim, K. (1998). *Arbeid i fådelt skule*. Samlaget.
- Meld. St. 18 (2016–2017). Berekraftige byar og sterke distrikt. Kommunal- og moderniseringsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20162017/id2539348/?ch=1>
- Michaelides, M. P. (2008). Emerging themes from early research on self-efficacy beliefs in school mathematics. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(14), 219–234. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i14.1264>
- Miller, K., Wakefield, J. R. H., & Sani, F. (2016). Greater number of group identifications is associated with healthier behaviour in adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 34(2) 291–305. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12141>
- Monk, D.H. (2007). Recruiting and retaining high-quality teachers in rural areas. *The Future of Children*, 17(1), 155–174. <https://doi.org/10.1353/foc.2007.0009>
- Moulton, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30–38. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>
- Norsk personopplysingslov (2000, Seksjon 2) (LOV-2000-04-14-31). Oslo: Justis- og beredskapsdepartementet. Henta frå <https://app.uio.no/ub/ujur/oversatte-lover/data/lov-20000414-031-eng.pdf>
- Nutbrown, C., & Clough, P. (2009). Citizenship and inclusion in the early years: understanding and responding to children’s perspectives on ‘belonging’. *International Journal of Early Years Education*, 17(3), 191-206. <https://doi.org/10.1080/09669760903424523>
- Özkan, E., & Yildirim, S. (2013). The Relationships between Geometry Achievement, Geometry Self-efficacy, Parents' Education Level and Gender. *Eğitim Bilimleri Fakültesi dergisi*, 46(2), 249-261. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001304](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001304)
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.19>
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self concept, and school achievement. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences: Self-perception* (Vol. 2, pp. 239–265). Westport: Ablex Publishing.
- Paricio, D., Herrera, M., Rodrigo, M. F., & Viguier, P. (2020). Association Between Group Identification at School and Positive Youth Development: Moderating Role of Rural and Urban Contexts. *Frontiers in Psychology*, 11, 1971. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01971>
- Postmes, T., Haslam, S. A., & Jans, L. (2013). A single-item measure of social identification: Reliability, validity and utility. *British Journal of Social Psychology*, 52(4), 597–617.

- <https://doi.org/10.1111/bjso.12006>
- Prezza, M., & Constantini, S. (1998). Sense of community and life satisfaction: investigation in three different territorial contexts. *Journal of Community & Applied Social Psychology* 8(3), 181–194. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(199805/06\)8:3%3C181::AID-CASP436%3E3.0.CO;2-4](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(199805/06)8:3%3C181::AID-CASP436%3E3.0.CO;2-4)
- Ramsdal, G. H., Bergvik, S., & Wynn, R. (2018). Long-term dropout from school and work and mental health in young adults in Norway: A qualitative interview-based study. *Cogent Psychology*, 5(1), . <https://doi.org/10.1080/23311908.2018.1455365>
- Regjeringen. (2021, 11.juni). *Læringsmiljø og mobbing*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/laringsmiljo-og-mobbing/id2353806/>
- Regjeringen. (2018, 5.februar). *Regionreformen: Desentralisering av oppgaver fra staten til fylkeskommunene*. Kommunal- og distriktsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/regionreformen-desentralisering-av-oppgaver-fra-staten-til-fylkeskommunene/id2588648/>
- Regjeringen. (2021). *Skole og videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/id1408/>
- Reiling, R. B., & Strøm, B. (2015). Upper Secondary School Completion and the Business Cycle. *The Scandinavian Journal of Economics*, 117(1), 195-219. <https://doi.org/10.1111/sjoe.12088>
- Reynolds, K. J., Lee, E., Turner, I., Bromhead, D., & Subasic, E. (2017). How does school climate impact academic achievement? An examination of social identity processes. *School Psychology International*, 38(1), 78–97. <https://doi.org/10.1177/0143034316682295>
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408–422. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.408>
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
- Rosenberg, L., Christianson, M. D., & Angus M. H. (2015) Improvement Efforts in Rural Schools: Experiences of Nine Schools Receiving School Improvement Grants. *Peabody Journal of Education*, 90(2), 194-210. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1022109>
- Rumberger, R. W., & Palardy, G. J. (2004). Multilevel models for school effectiveness research. *Handbook of quantitative methodology for the social sciences*, 235-258.
- Røysamb, E., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1998). *Norwegian version of the general perceived selfefficacy scale*. Retrieved from <http://userpage.fu-berlin.de/~health/norway.htm>
- Saab, H. (2009). The school as a setting to promote student health. *Disertasi. Canada: Queen's University Kingston, Ontario*.
- Sandsør, A. M. J., Reiling, R. B., & Salvanes, K. V. (2019). Hva vet vi om effekten av økt lærertetthet på elevenes læringsutbytte. (NIFU INNSIKT Rapport 3). <http://hdl.handle.net/11250/2631876>
- Sánchez, B., Colón, Y., & Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 619- 628. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8950-4>

- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's Portfolio. Causal and control beliefs* (pp.35–37). Windsor: NFER-NELSON.
- Scott, C. L. (2015). The futures of learning 1: Why must learning content and methods change in the 21st century? (Education Research and Foresight Working Papers Series, No. 13). Paris: UNESCO. Henta frå <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234807>
- Statistisk sentralbyrå. (2017). *Er det forskjell i skolens og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen?* (Rapport 2017/2). Statistisk sentralbyrå.
- Statistisk sentralbyrå. (2020). *Hva kjennetegner skoler og kommuner som bidrar mer, eller mindre enn forventet til elevenes læring?* (Rapport 2020/30). Statistisk sentralbyrå.
- Statistisk sentralbyrå. (2021a, 26. oktober). Tettsteders befolkning og areal. <https://www.ssb.no/befolkning/folketall/statistikk/tettsteders-befolkning-og-areal>
- Statistisk sentralbyrå. (2021b, 17. november). Elever i sentrale kommuner skårer høyest på nasjonale prøver. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/nasjonale-prover/artikler/elever-i-sentrale-kommuner-skarer-hoyest-pa-nasjonale-prover>
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of counseling psychology*, 53(1), 80-93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- Stevenson, R.B. (1990). Engagement and Cognitive Challenge in Thoughtful Social Studies Classes: A study of Student Perspectives, *Journal of Curriculum Studies* 22(4), 329-341. <https://doi.org/10.1080/0022027900220403>
- Simonsen, I. E., & Rundmo, T. (2020). The role of school identification and self-efficacy in school satisfaction among Norwegian high-school students. *Social Psychology of Education*, 23(6), 1565-1586. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09595-7>
- Sinharay, S., Stern, H. S., & Russell, D. (2001). The use of multiple imputation for the analysis of missing data. *Psychological Methods*, 6(4), 317-329. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.6.4.317>
- Smokowski, P. R., Evans, C. B. R., Cotter, K. L., & Guo, S. (2013). Ecological correlates of depression and self-esteem in rural youth. *Child Psychiatry & Human Development*, 45(5), 500–518. <https://doi.org/10.1007/s10578-013-0420-8>
- Solstad, K. J. (2009). *Bygdeskolen i Vestlands-Noreg*. Oplandske Bokforlag.
- Solstad, K. J. & Thelin, A. A. (2006). *Skolen og distrikta: samspel eller konflikt?* Fagbokforlaget.
- Sørensen, J. F. (2014). Rural-urban differences in life satisfaction: Evidence from the European Union. *Regional Studies* 48(9), 1451–1466. <https://doi.org/10.1080/00343404.2012.753142>
- Steffens, N. K., Haslam, S. A., Reicher, S. D., Platow, M. J., Fransen, K., Yang, J., Ryan M. K., Jetten, J., Peters, K & Boen, F. (2014). Leadership as social identity management: Introducing the identity leadership inventory (ILI) to assess and validate a four-dimensional model. *The Leadership Quarterly*, 25(5), 1001–1024. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.05.002>
- Tajfel, H. (1972). *Experiments in a vacuum. The context of social psychology: A critical assessment*. Oxford, England: Academic Press, 2, 438.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). “The social identity theory of inter-group behavior,” in *Psychology of Intergroup Relations*, eds S. Worchel and W. G. Austin (Chicago, IL: Nelson-Hall), 33–47.
- Introduction a la Psychologie Sociale* (Vol. 1, pp. 272–302). Paris: Larousse.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin

- & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47).  
Monterey: Brooks/Cole.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357–385.  
<https://doi.org/10.3102%2F0034654313483907>
- Trinidad, J. E. (2019). Collective expectations protecting and preventing academic achievement. *Education and Urban Society*, 51(9), 1147-1171.  
<https://doi.org/10.1177%2F0013124518785444>
- Trinidad, J. E. (2020). Will it matter who I'm in school with? Differential influence of collective expectations on urban and rural US schools. *International Studies in Sociology of Education*, 29(4), 344-365.  
<https://doi.org/10.1080/09620214.2019.1673791>
- Turner, J. C. (1987). A self-categorization theory. In J. C. Turner, M. A. Hogg, P. J. Oakes, S. D. Reicher, & M. S. Wetherell (Eds.), *Rediscovering the social group: A self-categorization theory* (pp. 42–67). Oxford: Blackwell.
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 10. februar). *Elevundersøkelsen 2021. Fortsatt godt læringsmiljø, men skolehverdagen er påvirket av pandemien*.  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fortsatt-godt-laringsmiljo-men-skolehverdagen-er-pavirket-av-pandemien/#>
- Vaillant, G. E. (2012). *Triumphs of experience: The men of the Harvard grant study*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.  
<https://doi.org/10.4159/harvard.9780674067424>
- Viner, R. M., Ozer, E. M., Denny, S., Marmot, M., Resnick, M., Fatusi, A., & Currie, C. (2012). Adolescence and the social determinants of health. *The lancet*, 379(9826), 1641–1652. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60149-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60149-4)
- Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M., & Perkins, D. D. (2007). Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: An integrative model. *American Journal of Community Psychology*, 39(1), 177–190.  
<https://doi.org/10.1007/s10464-007-9095-2>
- Voelkl, K. (1997). Identification with School. *American Journal of Education*, 105(3), 294-318. <https://doi.org/10.1086/444158>
- von Simson, K. (2015). Explaining upper secondary school dropout: new evidence on the role of local labor markets. *Empirical Economics*, 48(4), 1419-1444.  
<https://doi.org/10.1007/s00181-014-0829-3>
- Wang, Pei, F., Zhai, F., & Gao, Q. (2019). Academic performance and peer relations among rural-to-urban migrant children in Beijing: Do social identity and self-efficacy matter? *Asian Social Work and Policy Review*, 13(3), 263–273.  
<https://doi.org/10.1111/aswp.12179>
- Wang, M. T. & Degol, J. L. (2016). School Climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2) 315-352.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 407-415. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.3.407>
- Woods, A. D., Davis-Kean, P., Halvorson, M. A., King, K. M., Logan, J. A. R., Xu, M., Gerasimova, D., Vasilev, M. R., Bainter, S., Clay, J. M., Van Dusen, B., Moreau, D., Joyal-Desmarais, K., Cruz, R., Brown, D. M. Y., Schmidt, K., Nissen, J., Uzdavines, A., & Elsherif, M. M. (2021). Best Practices for Addressing Missing Data through Multiple Imputation. <https://doi.org/10.31234/osf.io/uaezh>



- Yépez. (2021). A closer look at parent involvement in their children's education: Is gender, sector (urban and rural) and parent's level of education an issue? *Currículo Sem Fronteiras*, 21(1), 269–292. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n1.14>
- Zhang, L., & Leung, J. (2002). Moderating effects of gender and age on the relationship between self-esteem and life satisfaction in mainland Chinese. *International Journal of Psychology*, 37(2), 83–91. <https://doi.org/10.1080/00207560143000252>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676. <https://doi.org/10.3102%2F00028312029003663>
- Zullig, K.J., Huebner, E.S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2) 133–145. <https://doi.org/10.1002/pits.20532>

## Appendix 1

Informasjon gjeve til deltakarane før andre datainnsamling:

Hei! Mitt namn er Thea, eg går master i psykologi i Trondheim. Eg held på med eit spennande masterprosjekt der eg ynskjer at dykk skal delta. Studien handla om trivsel, identitet og meistring på vidaregåandeskule.

Det er heilt frivillig å delta og du vel heilt sjølv om du vil eller ikkje. Undervegs kan du også avbryte undersøkinga om du ombestemmer deg. Du treng ikkje å seie kvifor du eventuelt avbryt. Alle som deltar vil bli haldt heilt anonyme. Det vil ikkje bli spurt om namn eller kva skule du går på. Det vil ikkje vere mogleg å identifisere i ettertid kven som har svara. Ved å delta gjev du godkjenning til at dine data vert brukt i forskning.

Det er viktig at du les spørsmålet nøye, men du treng ikkje bruke lang tid på å vurdere, det er stort sett din første respons vi er ute etter. Husk at du skal svare det du tenkjer og gjer, ikkje det som eventuelt er idealet i spørsmålet. Tenk kanskje litt korleis er «eg» når det kjem til dette.

Tusen hjarteleg takk for at dykk vil delta.

Spørjeskjema brukt under datainnsamling:

## A. FORVENTNINGER OG TILFREDSHET

### A1-A6 Skuleforventning

Før du startet på den opplæringen du tar nå, hvor høye var forventningene dine til ... ⇨

*Ett kryss på hver linje.*

	Svært lave 1	Lave 2	Verken /eller 3	Høye 4	Svært høye 5
1. ... skolen?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... lærerne?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... undervisningen?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... arbeidspraksisen? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ... medelevene?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### A7-A10 Skuletrivsel

Så langt, hvor fornøyd er du med ... ⇨

*Ett kryss på hver linje.*

	Svært lave 1	Lave 2	Verken /eller 3	Høye 4	Svært høye 5
6. ... skolen?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ... lærerne?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ... undervisningen?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ... arbeidspraksisen? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ... medelevene?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### A11-A16 Generell trivsel + A16 Livstrivsel

Når du tenker på hvert av disse forholdene, hvor tilfreds er du nå? ... ⇨

*Ett kryss på hver linje.*

	Svært utilfreds 1	Util- freds 2	Verken /eller 3	Til- freds 4	Svært tilfreds 5
11. Din opplæring .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Din fritid .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Din omgangskrets.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Dine nærmeste venner ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Din nære familie.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Livet generelt .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## B. OM DEG SELV OG SKOLEN

Hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene?

### B1-B4 Affektiv identifisering med skulen CAI AFF-1

(Johnsson et al., 2012)

Hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene?

	Svært uenig 1	Uenig 2	Verken /eller 3	Enig 4	Svært enig 5
1. Jeg er glad for å være elev ved denne skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg er stolt av å være elev ved denne skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Det føles godt å være elev ved denne skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Hvis jeg ble tvunget til å slutte på denne skolen, ville jeg bli veldig skuffet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### B5-B8 Kognitiv identifisering med skulen CAI KOGN-1

(Johnsson et al., 2012)

5. Min selvfølelse er dels basert på at jeg er elev ved denne skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Det er viktig for min selvfølelse at jeg er elev ved denne skolen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Skolen bidrar til min selvfølelse .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Om denne skolen ble kritisert, ville det påvirke min selvfølelse .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### B9-B11 Identifisering med elevane

9. Jeg identifiserer meg med elevene på denne skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jeg identifiserer meg med elevene i fellesfagene mine .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Jeg identifiserer meg med elevene på programfaget mitt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### B12-B14 Identifisering med lærarane

12. Jeg identifiserer meg med lærerne på denne skolen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Jeg identifiserer meg med lærerne mine i fellesfagene .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jeg identifiserer meg med lærerne på programfaget mitt .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### B15-B18 Identifisering med klassa - GIQ Klasseidentifikasjon Group identification

Questionnaire (Doosje et al., 1995)

15. Jeg er glad for å være en elev i klassen min .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jeg føler sterke bånd med de andre elevene i klassen min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Jeg føler meg som et medlem av klassen min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Jeg identifiserer meg med de andre elevene i klassen min .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### B19-B22 Lærer leiarskap identitet ILI-SF Identity Leadership Inventory Short Form

(Steffens et al., 2014)

19. Lærerne representerer elevgruppa.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Lærerne har elevgruppas interesser som sin hovedoppgave.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Lærerne skaper vi-følelse hos elevgruppa.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Lærerne tilrettelegger for elevgruppas framgang.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**B23-B25 MGMS Multiple Group Membership Scale**

(Haslam, Holme, Haslam et al., 2008)

23. Jeg er med i mange forskjellige grupper.....
24. Jeg er aktiv i mange forskjellige grupper .....
25. Jeg har venner i mange forskjellige grupper.....

**B26-B29 Meaning og hensikt (Rundmo & Simonsen)**

26. Jeg forstår meningen med de teoretiske fagene.....
27. Jeg ser på de praktiske fagene som meningsfulle.....
28. Det jeg lærer på skolen er meningsfullt for meg .....
29. Det å fullføre skolegangen er hensiktsmessig for meg .....

**C. OM DEG SJØLV****C1-C10 Generell meistringstru - GSE General Self-Efficacy**

(Schwazer &amp; Jerusalem, 1995; Røysamb et al., 1998)

Hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene?

- |   | Svært<br>uenig<br>1      | Uenig<br>2               | Verken<br>/eller<br>3    | Enig<br>4                | Svært<br>enig<br>5       |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Jeg klarer alltid å løse vanskelige problemer hvis jeg prøver hardt nok .....            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Hvis noen motarbeider meg, så kan jeg finne måter og veier for å få det som jeg vil ..   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Det er lett for meg å holde fast på planene mine og nå målene mine .....                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Jeg føler meg trygg på at jeg ville kunne takle uventede hendelser på en effektiv måte . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Takket være ressursene mine så vet jeg hvordan jeg skal takle uventede situasjoner..     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Jeg kan løse de fleste problemer hvis jeg går tilstrekkelig inn for det.....             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Jeg beholder roen når jeg møter vanskeligheter fordi jeg stoler på mestringsevnen min..  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Når jeg møter et problem, så finner jeg vanligvis flere løsninger på det.....            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Hvis jeg er i knipe, så finner jeg vanligvis en vei ut.....                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Samme hva som hender så er jeg vanligvis i stand til å takle det .....                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**C11-C14 Skule meistringstru – School self-efficacy (Simonsen & Rundmo, 2020)**

11. Jeg føler meg trygg på at jeg klarer de teoretiske fagene.....
12. Jeg føler meg trygg på at jeg klarer de praktiske fagene.....
13. Jeg er sikker på at jeg mestrer det å være elev på denne skolen .....
14. Jeg er sikker på at jeg greier å fullføre skolegangen .....

## D. DITT LIV OG DINE PRIORITERINGER

### D1-D10 MLQ Meaning of Life Questionnaire (Steger, Frazier, Oishi & Kaler, 2006)

Hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene?

	Svært uenig 1	Uenig 2	Verken /eller 3	Enig 4	Svært enig 5
1. Mitt liv har en klar hensikt .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg forstår meningen med mitt liv .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg søker etter noe som gjør at mitt liv føles meningsfullt .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg forsøker alltid å finne hensikten med mitt liv .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jeg har en god forståelse for hva som gjør mitt liv meningsfullt .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeg har oppdaget en tilfredsstillende hensikt med mitt liv .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg søker alltid etter noe som får mitt liv til å føles betydningsfullt .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jeg søker etter en hensikt eller et kall i livet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mitt liv har ikke noen klar hensikt .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jeg søker etter mening i mitt liv .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### D11 – D15 SWLS Satisfaction With Life Scale (Kobau, Snizek, Lucas & Burns, 2010)

11. På de fleste måter er livet mitt nær idealet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Mine livsforhold er utmerkede .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Jeg er tilfreds med livet mitt .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Så langt har jeg fått de viktige tingene jeg ønsker i livet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Hvis jeg kunne leve livet på nytt, ville jeg nesten ikke forandret noe .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### D16-D20 Skulemeining (Simonsen & Rundmo, 2020)

Hvor viktig er hver av disse faktorene i livet ditt nå?

	Svært uviktig 1	Uviktig 2	Verken /eller 3	Viktig 4	Svært viktig 5
16. Skolegangen (teoretisk og praktisk opplæring) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Sosial omgang (med venner, på skolen og i fritiden) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Fritidsaktiviteter (sport/idrett, friluftsliv, hobbyer, rekreasjon, spill etc.) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Kjæreste/partner .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Din nærmeste familie .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## Appendix 2

**Tabell A2 - 1**

*Bivariat korrelasjon mellom trivsel og forventningar (item 1-3), meistringstru (item 4 & 5), identifisering (item 7-12), skulemeining (item 13) og livstilfredsheit (item 14).*

	SF <sup>a</sup>	ST	GT	GMT	AMT	A-IdS	K-IdS	Id.E	Id.L	Id.K	LLId	SM
ST <sup>a</sup>	.39***											
GT <sup>a</sup>	.37***	.56***										
GMT <sup>b</sup>	.15***	.24***	.38***									
AMT <sup>b</sup>	.28***	.39***	.46***	.61***								
A-IdS <sup>c</sup>	.38***	.57***	.44***	.27***	.42***							
K-IdS <sup>c</sup>	.27***	.27***	.20***	.16***	.14***	.39***						
Id.E <sup>c</sup>	.20***	.35***	.35***	.23***	.28***	.27***	.46***					
Id.L <sup>c</sup>	.25***	.31***	.26***	.24***	.26***	.54***	.43***	.66***				
Id.K <sup>c</sup>	.32***	.55***	.51***	.34***	.40***	.54***	.37***	.55***	.38***			
LLId <sup>c</sup>	.25***	.51***	.41***	.41***	.37***	.45***	.41***	.40***	.47***	.50***		
SM <sup>d</sup>	.31***	.45***	.39***	.40***	.58***	.45***	.19***	.28***	.27***	.38***	.43***	
LT <sup>d</sup>	.20***	.30***	.52***	.51***	.48***	.31***	.21***	.29***	.27***	.35***	.33***	.30***

N=1081, \* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , \*\*\* =  $p < .001$ , NS = Non significant

a) SF=Skuleforventningar, ST=Skuletrivsel, GT=Generell trivsel

b) GMT=Generell meistringstru, AMT=Akademisk meistringstru

c) A-IdS=Affektiv identifisering med skulen, K-IdS= Kognitiv identifisering med skulen, Id-E = Identifisering med elevane, Id-L=Identifisering med lærar, Id-K =Identifisering med klassa, LLId=Lærarleiarskap Identitet.

d) SM=Skulemeining, LT=Livstilfredsheit

.00 → .10	.10 → .20	.20 → .30	.30 → .40	.40 → .50	.50 → .60	.60 → .70	.70 → .80

Pearson korrelasjon er nytta for å sjå om det er samanhengar mellom dei ulike indeksane. Tabell A2-1 viser at det er statistisk signifikante korrelasjonar mellom alle indeksane ( $p < .001$ ). Alle samanhengar var positive. Dette indikerer til dømes at om ein skåre høgt på skuletrivsel vil ein generelt sett også skåre høgt på generell trivsel og vice versa, ( $r = .56$ ,  $p < .001$ ). Det er ein statistisk klar samanheng mellom akademisk meistringstru og generell meistringstru ( $r = .61$ ,  $p < .001$ ). Identifisering med elevane og identifisering med lærar viste også ein statistisk klar samanheng ( $r = .66$ ,  $p < .001$ ).



Tabell A2-1 gjeld elevane frå både dei urbane og rurale skulane som eit datasett (n=1081). Det vart og gjennomført analyser separat (tabell A2-2) for elevane som gjekk på dei urbane skulane (n=755) og på dei rurale skulane (n=326). Det var berre små skilnader i samanhengane mellom utvala (urban og rural).

**Tabell A2-2**

*Bivariat korrelasjon mellom trivsel og forventningar (item 1-3), meistringstru (item 4 & 5), identifisering (item 7-12), skulemeining (item 13) og livstilfredsheit (item 14) hjå elevane urbant (U) og ruralt (R).*

	SF <sup>a</sup>		ST		GT		GSE		ASE		A-IdS		K-IdS		Id.E		Id.L		Id.K		LLId		SM		
	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	
ST <sup>a</sup>	.38	.37																							
GT <sup>a</sup>	.37	.35	.58	.49																					
GMT <sup>b</sup>	.20	.34	.27	.34	.41	.46																			
AMT <sup>b</sup>	.32	.28	.42	.39	.49	.44	.59	.67																	
A-IdS <sup>c</sup>	.38	.37	.56	.59	.45	.43	.29	.32	.42	.44															
K-IdS <sup>c</sup>	.23	.32	.24	.35	.14	.33	.19	.22	.13	.20	.45	.53													
Id.E <sup>c</sup>	.24	.23	.32	.41	.31	.44	.28	.22	.30	.27	.35	.47	.44	.52											
Id.L <sup>c</sup>	.22	.15	.31	.33	.26	.26	.28	.24	.28	.26	.26	.54	.41	.43	.67	.66									
Id.K <sup>c</sup>	.34	.34	.55	.57	.51	.51	.33	.38	.41	.38	.51	.61	.33	.47	.53	.61	.37	.42							
LLId <sup>c</sup>	.25	.24	.51	.52	.44	.33	.34	.36	.38	.40	.44	.48	.40	.44	.42	.35	.46	.47	.51	.50					
SM <sup>d</sup>	.36	.28	.46	.48	.41	.37	.39	.40	.60	.54	.44	.48	.19	.23	.27	.34	.27	.29	.38	.36	.42	.48			
LT <sup>d</sup>	.21	.22	.33	.28	.51	.56	.52	.48	.48	.46	.33	.29	.21	.26	.29	.29	.28	.26	.36	.31	.33	.34	.30	.29	

U = Urban n755, R = Rural n326. Alle verdier er statistisk signifikante ( $p < .001$ )

a) SF=Skuleforventningar, ST=Skuletrivsel, GT=Generell trivsel

b) GMT=Generell meistringstru, AMT=Akademisk meistringstru

c) A-IdS=Affektiv identifisering med skulen, K-IdS= Kognitiv identifisering med skulen, Id-E = Identifisering med elevane, Id-L=Identifisering med lærar, Id-K=Identifisering med klassa, LLId=Lærarleiarskap Identitet.

d) SM=Skulemeining, LT=Livstilfredsheit

.00 → .10	.10 → .20	.20 → .30	.30 → .40	.40 → .50	.50 → .60	.60 → .70	.70 → .80

## Appendix 3

Tabell A3-1.

Generell meistringstru og akademisk meistringstru, fordeling i % av svara til dei rurale og urbane elevane. F-verdi med tilhøyrande signifikansnivå.

Påstand:	Rural			Urban			F-verdi
	Ueinig	Verken/ eller	Einig	Ueinig	Verken/ eller	Einig	
<b>Generell meistringstru</b>							
Eg klarer alltid å løyse vanskelege problem om eg prøver hardt nok	8	26	66	8	20	72	5.0**
Om nokon motarbeidar meg, kan eg finne måtar for å få det som eg vil	7	34	59	5	35	60	2.9*
Det er lett for meg å halde fast på planane mine og nå måla mine	9	36	55	8	31	61	3.0*
Eg føla meg trygg på at eg vil kunne takle uventa hendingar på ein effektiv måte	9	31	60	8	32	60	NS
Takka vere ressursane mine veit eg korleis eg skal takle uventa situasjonar	6	37	57	8	37	55	NS
Eg kan løyse dei fleste problem om eg går tilstrekkeleg inn for det	3	21	76	3	17	80	4.8**
Eg beheld roen når eg møter vanskar fordi eg stolar på meistringsevna mi	12	39	49	13	31	56	NS
Når eg møter eit problem så finn eg vanlegvis fleire løysingar på det	5	37	58	8	35	57	NS
Om eg er i knipe så finn eg vanlegvis ein veg ut	5	25	70	5	25	70	NS
Same kva som hender så er eg vanlegvis i stand til å takle det	8	27	65	7	25	68	NS
<b>Akademisk meistringstru</b>							
Eg kjenner meg trygg på at eg klarer dei teoretiske faga	12	29	60	9	22	69	8.5**
Eg kjenner meg trygg på at eg klarer dei praktiske faga	5	20	75	3	17	80	NS
Eg er sikker på at eg meistra det å vere elev på denne skulen	6	22	72	3	16	81	12.6***
Eg er sikker på at eg klarer å fullføre skulegangen	5	18	77	2	11	87	26.3***

\* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , \*\*\* =  $p < .001$ , NS = NonSignificant, Wilks' Lambda = 0.86,  $p < .001$   
 $n$  rural = 326,  $n$  urban = 755.

Tabell A3-1 viser forskjellane i meistringstru. Tabellen viser korleis dei urbane og rurale elevane har fordelt seg innanfor både generell meistringstru og akademisk meistringstru. Elevane på skulane som ligg i eit urbant område ser ut til å vere jamt over litt meir einige i påstandane enn dei rurale elevane. Forskjellen er størst på påstanden «Eg er sikker på at eg klarer å fullføre skulegangen» ( $F=26.3$ ,  $p < .001$ ) og «Eg er sikker på at eg

meistra det å vere elev på denne skulen» ( $F=12.6, p < .001$ ). Det er også signifikante forskjellar i påstandane som dreier seg om problemløysing. Elevane på dei urbane skulane skåra høgare på påstandane «Eg klarer alltid å løyse vanskelege problem om eg prøver hardt nok» ( $F=5.0, p < .01$ ) og «Eg kan løyse dei fleste problem om eg går tilstrekkeleg inn for det» ( $F=4.8, p < .01$ ).

