

Oda Nikoline Vågnes Halså

Målstruktur for økt støtte for lavtskårende elever

En kvantitativ studie av sammenhenger mellom karakterskårer, målstruktur, opplevd lærerstøtte og mestringstro

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Per Egil Mjåvatn

Mai 2023



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Oda Nikoline Vågnes Halså

Målstruktur for økt støtte for lavtskårende elever

En kvantitativ studie av sammenhenger mellom karakterskårer, målstruktur, opplevd lærerstøtte og mestringsstro

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Per Egil Mjaavatn
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med denne oppgaven har vært å se hvilke sammenhenger det finnes mellom karakternivå, opplevd målstruktur i klasserommet, elevenes opplevde lærerstøtte, og mestringstro med et spesielt fokus på hvordan Kunnskapsløftet 2020 kan åpne for muligheter for å øke opplevd lærerstøtte hos lavtskårende elever. Problemstillingen har vært: «*Finnes det sammenhenger mellom karakternivå, målstruktur, lærer-elev-relasjon, og mestringstro?*» For å svare på problemstillingen er det benyttet kvantitative data fra forskningsprosjektet «Livet i skolen», som ble gjennomført av en forskningsgruppe ved NTNU.

Jeg benyttet meg av datamaterialet som ble samlet inn våren 2017, og undersøkelsen har derfor blir gjennomført som en tverrsnittsundersøkelse. Dataene ble samlet inn som et bekvemmelighetsutvalg bestående av 2120 elever fra Vg2 ved 13 forskjellige videregående skoler i sør i Trøndelag. Ved hjelp av korrelasjonsanalyser har jeg funnet sammenhenger, og ved å bruke multiple regresjonsanalyser har jeg sett hvilke av variablene som påvirker hverandre i størst grad. For å se forskjeller mellom hvordan variablene påvirker elevene etter hvilke karakterer de får, er elevene delt opp i tre grupper: lavtskårende, gjennomsnittsskårende og høyttskårende.

Funnene i oppgaven indikerer at målstruktur er et viktig aspekt for alle elever, men spesielt for lavtskårende elever. Dette var blant annet den enestevariabelen som i regresjonsanalysen hadde innvirkning på lavtskårende elevers opplevde lærerstøtte. Oppgavens hovedfunn kan likevel sies å være at korrelasjonen mellom opplevd lærerstøtte og resiliens/selv vurdering av kompetanse er markant lavere for lavtskårende enn for de øvrige elevene. I tillegg viser regresjonsanalysene at opplevd lærerstøtte og resiliens/selv vurdering av kompetanse at ikke har signifikante utslag for hverandre for lavtskårende elever, mens de er gjensidig positivt bidragsytende for resten av elevene. Dette indikerer at lavtskårende elever forbinder lærerstøtte med økt kompetanse i mye mindre grad enn de øvrige elevene. Sett i sammenheng med at mestringsorientert målstruktur var de viktigste bidragsytende faktorene for lavtskårende elever i regresjonsanalysene for både lærerstøtte og resiliens/selv vurdering av kompetanse, er konklusjonen at et økt fokus på mestringsorientert målstruktur vil gagne alle elever, men særlig de som skårer lavt. Med LK20 har vi nå en mulighet til å bidra til en mer rettferdig skole.

Abstract

The purpose of this project has been to examine connections between achieved grades, perceived goal structure, students' perceived teacher support, and self-efficacy, with a special focus on how Kunnskapsløftet 2020 can provide opportunities to increase perceived teacher support among low-performing students. The research question was: "Are there connections between achieved grades, goal structure, teacher-student relationships, and self-efficacy?" To answer this research question, quantitative data from the research project "Livet I Skolen", conducted by a research group at NTNU, was utilized.

I used the data collected in the spring of 2017, and therefore, the study was conducted as a cross-sectional study. The data was collected through a convenience sample consisting of 2120 students during their second year of high school, attending 13 different schools in southern Trøndelag. By conducting correlation analyses, I found connections between the variables, and through multiple regression analyses, I have examined which variables have the greatest impact on each other. To explore differences in how the variables affect students based on their grades, I divided the students into three groups: low-performing, average-performing, and high-performing.

The findings I did in this study indicate that goal structure is an important aspect for all students, but especially for low-performing students. This was the only variable that had an impact on low-performing students' perceived teacher support in the regression analyses. However, it can be said that the main finding in this study the correlation between perceived teacher support and resilience/self-assessment of competence is significantly lower for low-performing students compared to the other students. Additionally, the regression analyses show that perceived teacher support and resilience/self-assessment of competence do not have significant effects on each other for low-performing students, whereas they are mutually positively contributing for the rest of the students. This indicates that low-performing students associate teacher support with increased competence to a much lesser extent than other students. In light of the fact that mastery-oriented goal structure was the most significant contributing factor for low-performing students in the regression analysis for low-performing students for both teacher support and resilience/self-assessment of competence, I suggest the conclusion must be that an increased focus in mastery-oriented goal structure will benefit all students, but particularly those who get low grades. With Kunnskapsløftet 2020, we now have an opportunity to contribute to a more equitable school.

Forord

Etter fem år som student ved NTNU, fire av disse ved IPL, kan jeg med glede snart kalle meg spesialpedagog. Min interesse for sammenhenger mellom vurdering, målstruktur og elevers skolehverdag ble skapt allerede første semester ved IPL, og har fulgt meg hele utdanningsløpet. Fagligheten og kunnskapen jeg sitter igjen med nå, gjør at jeg ikke bare føler meg klar til å snart gyve løs på arbeidslivet – jeg *gleder* meg!

Denne masteroppgaven hadde aldri blitt til om det ikke var for mine mange fantastiske støttespillere.

Jeg vil rette en stor takk til mine foreldre, som har hatt troen på meg gjennom hele prosjektet. Dere har vært mitt utløp når jeg har rent over med frustrasjon og tålt mang en telefonsamtale som har endt i irritasjon, sinne og tårer. Dere har løftet meg opp og har alltid gjort det klart for meg at jeg er god nok som jeg er, med eller uten masteroppgave. Dere har oppdratt meg til å være nysgjerrig og vitebegjærlig, og min lyst etter kunnskap er det dere som har pleiet fram.

Jeg vil også gi en stor takk til dere som har holdt meg med selskap mang en sen kveld på rom 301. Dere har vist meg at det går an å ha latterkrampe selv under de hardeste knekker og har sørget for at det alltid har vært lystbetont når jeg har pakket sekken for å dra på kontoret.

I tillegg vil jeg rette en takk til Ingebjørg og Emma, mine forståelsesfulle samboere. Dere har tålt å til tider bo med et litt uryddig spøkelse, som dere ikke har sett noe til annet enn i brukte tallerkener ved vasken. Dere har lyttet når jeg har vært frustrert, og støttet meg gjennom hele prosjektet.

Jeg vil rette en spesiell takk til veilederen min, Per Egil Mjaavatn. Med stødig hånd har du vist meg veien når jeg har stått fast eller gått meg vill, samtidig som du har gitt meg friheten til å trække min egen sti. Jeg vil også takke Per Egil og Per Frostad for at de har latt meg bruke data fra «Livet i skolen»-prosjektet, som har lagt grunnlaget for at jeg har kunnet utfolde min akademiske nysgjerrighet.

Til slutt vil eg takke Besta og Besten. Dykk har alltid stått støtt i trua på at eg evnar å gjere alt eg setter meg føre. Hos dykk har eg gjennom oppveksten alltid hatt ei trygg hamn eg har kunna dratt til for å kjenne på tillit og tiltru, samt ete verdas beste vaffel. Eg er stolt av å være dotterdottera dykkar. Tusen takk!

Innholdsfortegnelse

1.1	Aktualisering.....	1
1.2	Formål med studien	2
1.3	Avgrensning og problemstilling.....	2
1.3.1	Begrepsavklaring: Lavtskårende elever	2
1.4	Oppgavens oppbygging.....	3
2	Litteraturgjennomgang	4
2.1	Mestringsforventning.....	4
2.1.1	Begrepsavklaring.....	4
2.1.2	Sammenhengen til «agent-i-eget-liv»-begrepet	4
2.1.3	Faktorer som bidrar til økt mestringsforventning	5
2.1.3.1	Autentiske mestringserfaringer	5
2.1.3.2	Speilende mestringserfaringer.....	5
2.1.3.3	Tiltro fra andre	5
2.1.3.4	Kroppslig opplevelse	6
2.2	Faglig selvvurdering og selvvurdering av kompetanse	6
2.2.1	Begrepsavklaring.....	6
2.2.1.1	Attribusjon	7
2.2.1.2	Sosial sammenligning	7
2.2.1.3	Andres vurdering	7
2.3	Fra vurdering av læring til vurdering for læring	8
2.4	Målorientering.....	8
2.4.1	Prestasjonsorientert.....	9
2.4.2	Mestringsorientert	9
2.4.3	Kjennetegn på prestasjonsorientert og mestringsorientert målstruktur.....	10
2.4.4	Målstruktur sett i sammenheng med bioøkologisk systemteori	11
2.5	Lærer-elev-relasjoner.....	12
2.5.1	Begrepsavklaring.....	12
2.5.2	Lærer støtte for en bedre skolehverdag	12
2.5.3	Faktorer for økt opplevelse av lærer støtte.....	13
2.6	Kjønnsforskjeller.....	13
3	Kvantitativ metode	15
3.1	Vitenskapsfilosofisk ståsted	15
3.2	Valg av metode	16
3.3	Populasjon og utvalg	17
3.4	Prosjektets kvalitet	18
3.4.1	Validitet.....	18
3.4.2	Reliabilitet.....	18
3.4.3	Potensielle målefeil	19
3.5	Utvalgte variabler	19
3.5.1	Bakgrunnsvariabler.....	20
3.5.2	Operasjonalisering av begreper.....	20
3.5.2.1	Kvalitetssikring av sammensatte mål	20

3.5.2.2 Endelige sammensatte mål.....	23
3.6 <i>Etiske refleksjoner</i>	24
4 Resultater	25
4.1 <i>Utvalget</i>	25
4.2 <i>Deskriptiv statistikk</i>	26
4.3 <i>Korrelasjon</i>	26
4.3.1 Bivariat korrelasjonsanalyse	26
4.3.1.1 Korrelasjon mellom bakgrunnsvariabler og sammensatte mål	26
4.3.1.2 Korrelasjon mellom bakgrunnsvariabler og sammensatte mål, med tredeling av karakterer og kjønnsinndeling	27
4.4 <i>Regresjon</i>	29
4.4.1 Multiple regresjoner	29
4.4.1.1 Multippel regresjonsanalyse: Opplevd lærerstøtte, tredeling av karakterer og kjønnsdeling (Tabell 8).....	29
4.4.1.2 Multippel regresjonsanalyse: Coping avhengig variabel, tredeling av karakterer og kjønnsdeling (Tabell 9).....	31
4.4.1.3 Multippel regresjonsanalyse: Resiliens/selv vurdering avhengig variabel, med tredeling av karakterer og kjønnsdeling (Tabell 10)	33
5 Diskusjon	35
5.1 <i>Målstruktur er viktigere for lavtskårende</i>	35
5.1.1 Mestringsorientert målstruktur styrker opplevd lærerstøtte	35
5.1.1.1 Konklusjon	36
5.1.2 Prestasjonsorientert målstruktur reduserer mestring av akademisk motgang ..	36
5.1.2.1 Konklusjon	36
5.1.3 Mestringsorientert målstruktur viktigst for lavtskårende elevers resiliens/selv vurdering av kompetanse.....	37
5.1.3.1 Konklusjon	38
5.2 <i>Opplevd lærerstøtte og resiliens/selv vurdering av kompetanse korrelerer mindre for lavtskårende elever</i>	38
5.2.1.1 Konklusjon	39
5.3 <i>Kjønnsforskjeller</i>	40
5.4 <i>LK20 i et bioøkologisk systemperspektiv</i>	41
6 Avslutning	43
6.1 <i>Oppsummering</i>	43
6.2 <i>Videre forskning</i>	44
7 Litteraturliste	45

Innledning

1.1 Aktualisering

«Skolen skal legge til rette for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» lyder første setning i Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, 3.2 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Overordnet del er del av Kunnskapsløftet (heretter omtalt som LK20) som ble iverksatt i 2020. LK20 medførte en rekke endringer. Et større fokus rettes mot dybdelæring, selvstendighet og forståelse av sammenhenger for elevene. Det endringene kanskje påvirker i størst grad, er hvordan lærerne og skoleledelsen skal gå frem i arbeidet med læring. De nye læreplanene legger føringer for hvordan læringsarbeidet skal foregå, samtidig som det gir lærerne en frihet til å ta valg ved en rekke aspekter i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). En av endringene som er gjort, er friheten lærerne nå har i måten de gir vurdering på. En står fritt til å velge hvilken vurderingsform en ønsker å bruke i alt annet enn halvtårsvurderingene. Ved halvtårsvurderinger skal en fortsatt benytte karakterer. Målet med vurdering skal nå være at det er vurdering for læring – vurderingene skal bidra til elevenes videre læring (Opplæringslova, 2020, §3-3). Helst skal vurderingen bidra til nettopp «den enkeltes motivasjon, lærelyst og mestringstro» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

NRK skrev i august om Kongsbakken Videregående skole, som benytter seg av nettopp denne friheten. Der hadde ledelsen bestemt at det ikke skulle brukes tallkarakterer for vurdering i løpet av høstsemesteret. De ønsker med dette å redusere fokuset elevene har på prestasjon og flytte det over på mestring, læring og fremgang (Bendiksen, Jensen & Slinde, 2022). Kongsbakken VGS ønsker å bevege seg fra en prestasjonsorientert undervisning til en mer mestringsorientert undervisning. Elevene på sin side, uttaler til NRK at de ikke ønsker denne løsningen, da de opplever å miste kontrollen over hvordan de ligger an i de forskjellige fagene. VG, som også har skrevet om saken, refererer til en studie gjort ved det danske Kunnskapsdepartementet, hvor det viste seg at elevene ble usikre og savnet anerkjennelse ved karakterfri vurdering på skolen (Vik, 2022). Likevel peker mye forskningslitteratur på at det å bevege seg vekk fra en prestasjonsorientert skolepraksis vil være gunstig for motivasjon, mestringstro og elevenes evne til å håndtere motgang (Tuominen-Soini, Salmela & Niemivirta, 2012; Urda & Midgley, 2003; Wolters, 2004).

Læreren er en sentral del av støtteapparatet til elevene, og legger grunnlaget for hvordan elevenes skolehverdag ser ut. Det å føle at en et godt forhold til læreren sin kan oppleves som viktig støtte for elevene i det som ellers kan være som en utfordrende hverdag. Jo eldre elevene blir, desto viktigere er lærer-elev-relasjonen. Samtidig viser det seg at lærer-elev-relasjoner svekkes jo eldre elevene blir (Cattley, 2004; Roorda m.fl., 2011). Dette kan ha en naturlig sammenheng med at en går fra å ha hovedsakelig én kontaktlærer på barneskolen til å ofte ha forskjellige lærere i hvert fag i videregående skole. Ideelt sett skal en lærer oppleves støttende for alle elever og bidra til å øke mestringstro. Likevel er det vist at de elevene med lavest karakterer i skolen, opplever minst lærerstøtte (Mjaavatn, Buseth & Frostad, 2019). Dette til tross for at det er disse elevene som trenger det mest.

1.2 Formål med studien

Som kommende spesialpedagog ønsker jeg å tilegne meg kunnskap om systemer og drifter i skolehverdagen som en kanskje ikke er bevisst på ennå. Jeg har alltid interessert meg for hvordan vurdering påvirker psyken og motivasjonen til elever, og har hatt et ønske om å tilegne meg kunnskaper om dette. Samtidig ønsker jeg å tilegne meg kunnskaper som gir meg økt kompetanse i det jeg trer inn i arbeidslivet. Som kommende spesialpedagog er det for meg et mål å kunne møte barn og elever med spesielle behov med en åpenhet og forståelse for deres situasjon. Dette kan komme i form av spesialpedagogisk tilrettelegging og veiledning av elever, lærere og foresatte, og det vil være viktig å ha kunnskap om hvilke faktorer som kan være avgjørende for at elever skal ha en positiv og faglig tilfredsstillende skolegang (Befring & Næss, 2019). Å gi elever mestringfølelse og mestringstro, samt å veilede lærere i arbeidet med å støtte elevene, vil være en viktig del av min fremtidige arbeidshverdag. Jeg ønsker at oppgaven skal vektlegge de elevene som sliter mest med å få gode resultater i skolen, da dette er en elevgruppe som ofte kan trenge tilrettelegging og forståelse for å få et større utbytte av skolehverdagen. For å tilegne meg disse kunnskapene, har jeg benyttet meg av data fra «Livet i skolen»-prosjektet, som var et longitudinelt prosjekt med både kvantitative og kvalitative datainnsamlinger som ble gjennomført i tidsrommet våren 2015 til våren 2018. Prosjektet ble gjennomført av en forskergruppe ved NTNU, og fulgte elever fra sitt siste år på ungdomsskolen til endt videregående utdanning.

1.3 Avgrensning og problemstilling

«Livet i skolen» hadde blant annet som mål å avdekke forhold som førte til at elever i VGS hadde lyst til å droppe ut. Det er gjennom dette prosjektet at Mjaavatn, Buseth og Frostad (2019) oppdaget at de som skårer lave karakterer i skolen opplever å få minste lærerstøtte i skolen. Læreren er som nevnt en viktig støttespiller for elevene, og skal bidra til lærelyst og motivasjon. I lys av dette funnet, er det interessant å se om friheten lærerne nå har fått gjennom LK20 kan bidra til å redusere forskjeller i opplevd lærerstøtte. Hovedvekten for prosjektet vil ligge i å finne ut hvilke forskjeller det er mellom de elevene som skårer lavt og resten av elevmassen. Når jeg skal analysere disse dataene, ønsker jeg å gjøre dette i lys av teori om målorientering og mestringsforventning, samt teori om lærer/elev-relasjoner. For å kunne se om forskjeller i karakternivå påvirker lærer-elev-relasjon eller mestringstro, har jeg valgt å dele respondentene inn i tre grupper: lavtskårende, gjennomsnittsskårende, og høytskårende.

Ut fra disse refleksjonene har jeg kommet frem til denne problemstillingen for oppgaven:

«Finnes det sammenhenger mellom karakternivå, målstruktur, lærer-elev-relasjon, og mestringstro?»

1.3.1 Begrepsavklaring: Lavtskårende elever

Det jeg betegner som lavtskårende elever er de elevene som befinner seg i gruppen med 20% lavest karaktersnitt. Samtidig er dette en gruppe elever som ofte kan bli marginalisert og undervurdert. Jeg ønsker ikke å bidra til å videreføre et syn på disse elevene som svake eller at de har mindre potensiale enn andre elever som skårer høyere (Haug, 2021). Barn, og mennesker generelt, er komplekse. Hvert individ vil ha mange styrker å spille på og

svakheter å leve med. Innen spesialpedagogikken har det etter hvert blitt satt et større søkelys på *mulighetsperspektiver*, perspektiver som retter fokuset mot barns styrker og hvilke muligheter de har, heller enn å fokusere på hvilke begrensninger de har (Befring, 2019). Ved å bruke begrepet «lavtskårende elever» ønsker jeg å understreke at jeg i denne oppgaven undersøker om elever som presterer dårlig i testsituasjoner, samtidig som jeg anerkjenner dette ikke er ensbetydende med at elevene er faglig svake eller evner mindre enn andre. Hvor godt karaktersnitt man har er én dimensjon av et menneske. Ordet lavtskårende skal reflektere at jeg ønsker å se på om mestringstroen og relasjonen elever som gjør det dårlig i testsituasjoner har til sin lærer, varierer etter hvilke mål de oppfatter at klassen vektlegger. Målet med oppgaven blir å se om der er faktorer i skolen som kan gi lavtskårende elever muligheter til å føle på økt mestringstro og sosial støtte i skolehverdagen sin.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av seks kapitler. Dette er det første og har hatt som formål å belyse aktualiteten til temaet og introdusere problemstillingen. Det kommende kapitlet er en litteraturgjennomgang, der jeg har lagt grunnlaget for det teoretiske rammeverket oppgaven baserer seg på, samt gjennomgått relevant tidligere forskning som er gjort på temaet. Det tredje kapitlet er en metodegjennomgang, der jeg har gått gjennom de metodiske valgene jeg har tatt. I kapittel fire presenterer jeg resultatene av analysene jeg har gjennomført og kommenterer kort på disse, før jeg i kapittel fem diskuterer resultatene i lys av litteraturgjennomgangen. I kapittel fem presenterer jeg også de konklusjonene jeg har kommet frem til, som grunner i teori og resultat. Til slutt vil jeg i kapittel seks oppsummere, samt peke på hva jeg mener burde forskes videre på fremover.

2 Litteraturgjennomgang

2.1 Mestringsforventning

2.1.1 Begrepsavklaring

Innen pedagogikken er begrepet mestringsforventning kanskje mest kjent for å være en del av sosial-kognitiv teori, som er utviklet av Albert Bandura (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Begrepet beskriver ens egen forventning til å klare en bestemt oppgave. Slik Bandura har utviklet begrepet mestringsforventning, er det altså knyttet til den bestemte oppgaven en står overfor (Bandura, 1981). Dette kan illustreres ved et eksempel: En elev står overfor et oppgaveark i matematikk med oppgaver som gjelder brøk. Eleven vil møte hver enkelt oppgave med en viss forventning av hvorvidt den kan klare akkurat den oppgaven. Dette vil si at en elevs mestringsforventning vil kunne variere ikke bare fra fag til fag, men flere ganger i løpet av én skoletime. Ytre faktorer, som rammer rundt oppgaver, vil også kunne avgjøre hvor stor mestringsforventning elever har (Bong & Skaalvik, 2003).

Ved gjentatte møter med samme type oppgave, vil elevene kunne bygge opp en generell mestringsforventning, basert på tidligere erfaringer. Dette vil videre kunne generaliseres til en faglig selvvurdering for spesifikke fag og videre til generell selvvurdering av kompetanse. Generell mestringsforventning og faglig selvvurdering er faktorer som i stor grad påvirker elevenes motivasjon og innsats i læringsarbeidet. Uten tro på at man kan klare en oppgave, vil det kunne oppleves meningsløst å gjøre en innsats i forsøket (Olaussen, 2013; Wigfield, Klauda & Cambria, 2011). Mestringsforventning påvirker også videre valg i livet, da en velger utfordringer man tror man har forutsetning for å klare. Elever med høy mestringsforventning tenderer mot å velge vanskeligere linjer på videregående og å velge vanskeligere fag som gir flere muligheter senere i livet (Bandura, 1997; Betz & Hackett, 1983).

2.1.2 Sammenhengen til «agent-i-egget-liv»-begrepet

Begrepet mestringsforventning er som nevnt en del av en langt større sosial-kognitiv teori. Sentralt i denne teorien er troen på at mennesket er i gjensidig påvirkning med miljøet det befinner seg i. Personer formes av indre drivkrefter, egne handlinger og ytre påvirkninger, samtidig som de kan forme omgivelsene de befinner seg i. Ut fra dette synspunktet vil mennesket evne å sette seg mål og handle for å oppnå dem. Dette kaller Bandura å være agent i eget liv (Bandura, 1997). Å være en tilstrekkelig agent i eget liv krever at man er selvregulert, noe som vil si at når man setter seg mål, evner man å planlegge for hvordan man kan nå dem, utføre planen, og eventuelt reflektere over hvordan planen kan gjøres bedre og gjennomføre disse endringene (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Selvregulert læring er også noe som etterstrebes i skolen. Dette kan gi elevene redskaper som gjør at de evner å møte utfordringer både i skolehverdagen og ellers i livet med pågangsmot og selvstendighet. En sentral del av å være selvregulert er å ha høy mestringsforventning (Zimmerman & Cleary, 2009). Høy mestringsforventning er som nevnt med på å øke motivasjon og vilje til innsats for måloppnåelse, og vil derfor være sentralt i å nå målene man setter seg i livet. Samtidig spiller mestringsforventning som nevnt en viktig rolle i hvilke valg man tar. Et nødvendig element i det å være en god agent i eget liv, er å ta gode valg. Å klare og velge vanskeligere veier kan lede til flere muligheter frem i tid og gi en større gevinst på lang sikt

(Skaalvik & Skaalvik, 2018). Jo flere oppgaver en våger å prøve seg på, jo flere muligheter har man å velge mellom.

2.1.3 Faktorer som bidrar til økt mestringsforventning

Det er flere forhold som bidrar til økt mestringsforventning. For denne oppgaven trekkes det frem fire særlig bidragsytende faktorer: autentiske mestrings erfaringer, speilende mestrings-erfaringer, tiltro fra andre og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (Schunk & Meece, 2006; Schunk & Pajares, 2009).

2.1.3.1 *Autentiske mestrings erfaringer*

Som nevnt tidligere er det mulig å bygge opp en generell mestringsforventning når man lykkes i å løse flere oppgaver som likner på hverandre. Å mestre liknende oppgaver blir også kalt autentiske mestrings erfaringer og er den faktoren som bidrar mest til økt mestringsforventning (Bandura, 1997). I møte med nye erfaringer vil eleven kunne tenke tilbake til hvordan innsats og arbeid har betalt seg tidligere, noe som indikerer at god innsats nå også vil lønne seg. For å bidra til at elever har autentiske mestrings erfaringer å motiveres av, er det viktig at lærer bidrar til at elevene kjenner på mestrings tidlig i møte med nytt materiale (Bandura, 1986). Her er det viktig å understreke at om eleven blir satt til å utføre oppgaver som den ser på som så enkle at de ikke er utfordrende og krever innsats, vil de sannsynligvis heller ikke kjenne på mestrings. Mestringsfølelse kommer ofte av å ha utført en oppgave som opplevdes utfordrende. Det vil derfor være viktig at læreren tilpasser oppgavene individuelt til hver elev, slik at de får oppleve oppgaver som passer sine forutsetninger uten å være for enkle eller for vanskelige.

2.1.3.2 *Speilende mestrings erfaringer*

En annen faktor som bidrar til økt mestrings erfaring er å se andre lykkes med de samme oppgavene som en selv står overfor (Bandura, 1986). Om elever ser andre klare en oppgave de selv skal gjennomføre, blir det et slags bevis på at oppgaven er gjennomførbar – det blir en slags *speilende mestrings følelse*. Et viktig element for at dette skal bidra til økt mestringsforventning er riktignok at eleven nettopp skal kunne speile seg i den andre eleven som klarer å gjennomføre oppgaven. Elevene må stille noenlunde likt. Hvis en av elevene opplever at den andre eleven er mye flinkere enn seg selv, vil det være lite som indikerer at mestrings til den «flinke» eleven nødvendigvis vil bety mulighet for mestrings for den mindre «flinke» eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

2.1.3.3 *Tiltro fra andre*

Om elevene er usikre på hvorvidt de kan klare å gjennomføre oppgaven de står overfor, kan en oppmuntring fra en annen elev eller lærer bidra til at de går oppgavene i møte med økt stå-på-vilje (Bandura, 1986). Om læreren sier «dette går bra» eller «dette klarer du», vil det kunne gi elevene en økt mestringsforventning i møte med oppgavene. Denne oppmuntringen bør likevel ikke gis med mindre læreren er rimelig sikker på at eleven faktisk klarer oppgaven. Om elevene gjentatte ganger blir fortalt at de kommer til å klare oppgaver uten å få det til, vil både tillit til lærer og mestringsforventning kunne svekkes. Slike oppmuntringer vil kunne miste sin effekt og elevene kan oppleve det som at de ikke mestrer oppgaver som de egentlig burde ha mestret. Verbal tiltro er kun en effektiv bidragsyter til mestringsforventning når det blir fulgt opp av en følelse av mestrings. Det bør derfor

hovedsakelig gis når eleven står overfor en stor mulighet for mestring med liten sjanse for å mislykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

2.1.3.4 Kroppslig opplevelse

Hvordan kroppen har det og reagerer på utfordrende situasjoner vil også påvirke forventning om mestring. Om en elev skal gjennomføre en prøve, men har sovet dårlig natten før, kan dette påvirke hvorvidt eleven forventer å levere et godt resultat. Også emosjonelle reaksjoner vil ha innvirkning på mestringsforventning. En elev som føler på angstsymptomer i forbindelse med å snakke foran klassen, vil kunne ha mindre mestringsforventning i forbindelse med presentasjoner enn elever som er komfortable med å snakke foran andre. På denne måten kan mestringsforventning bli en ond spiral (Schunk & Pajares, 2009). Om elever opplever å ikke mestre en bestemt oppgave gjentatte ganger, og dermed bygger opp en generell negativ mestringsforventning til denne typen oppgave, vil elevene kunne ende opp med å grue seg hver gang de skal gjennomføre en slik type oppgave. Dette vil kunne føre til fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som gjør det vanskeligere å konsentrere seg under oppgavene og som derfor gjør prestasjonene dårligere. Dette vil kunne medføre videreføring av negativ mestringserfaring (Bandura, 1990).

2.2 Faglig selvvurdering og selvvurdering av kompetanse

Som nevnt tidligere kan gjentatte opplevelser av mestring føre til generell mestringsforventning, som igjen kan påvirke selvvurdering innenfor et fag, og dette påvirker den generelle skolefaglige vurderingen av egen kompetanse. I den neste delen vil jeg ta for meg konsekvensene faglig selvvurdering kan ha og hva som kan ha størst påvirkningskraft på elevers faglige selvvurdering.

2.2.1 Begrepsavklaring

Faglig selvvurdering defineres av Skaalvik & Skaalvik (2015) som vurderinger elever gjør av egen kompetanse og evner innen spesifikke kunnskapsområder. I skolesammenheng kan et slikt område ofte være et skolefag. Selv om elever blir vurdert til å gjøre det omtrent like bra i forskjellige fag, vil de kunne oppfatte sitt eget ferdighetsnivå som forskjellig i hvert av dem. Denne oppfattelsen vil være relativt stabil og om den endres, vil dette skje gradvis. I motsetning til mestringsforventning, som er fokusert på noe som skal skje, er faglig selvvurdering noe som er – det befinner seg i et nåtidsperspektiv. Forskning viser at faglig selvvurdering i stor grad påvirker skoleprestasjoner og elevenes læringsutbytte i skolen. Sammenhengen mellom faglig selvvurdering og motivasjon er svært stor (Liu, 2010, Suarez-Alvarez, Fernandez-Alonso & Muñiz, 2014). Størst er den for faglig selvvurdering for enkelte fag, men også for generell selvvurdering av skolekompetanse og generell motivasjon for skolearbeid korrelerer (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Denne sammenhengen blir større jo eldre elevene blir (Arens, Marsh, Pekrun & von Hofek, 2016; Skaalvik & Hagtvat, 1990). Det er særlig tre faktorer som påvirker skolefaglig selvvurdering: attribusjon, sosial sammenligning og andres vurdering. I skolesammenheng er det da særlig medelever og lærere som vil ha størst påvirkningskraft for elevers vurdering av egen kompetanse, i tillegg til ens egne psykologiske mekanismer.

2.2.1.1 Attribusjon

For elever er attribusjon hvordan de forklarer egne handlinger, resultater og vurderinger (Weiner, 2000). For faglig selvvurdering har elevenes attribusjon mye å si. En skiller vanligvis mellom intern og ekstern attribusjon og mellom kontrollerbar og ikke-kontrollerbar attribusjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det mest ønskelige vil være intern kontrollerbar, for det er faktorer elevene oppfatter at de har mulighet til å endre på (Graham & Williams, 2009). De viktigste eksemplene på dette er innsats og strategi. En intern ukontrollerbar årsak kan være oppfattelse av egne evner, og ukontrollerbare eksterne årsaker kan være undervisningskvalitet og flaks. Dette er faktorer elevene ikke har mulighet til å få gjort noe med, og om de blir sterkt vektlagt, kan dette føre til en følelse av håpløshet. Dette kan ses i lys av agent-i-eget-liv-begrepet. Ytre og ukontrollerbare attribusjonsfaktorer vil kunne svekke ens tro på at man kan fungere som en god agent i eget liv.

Elever har en tendens til å ha et selvbeskyttende attribusjonsmønster, noe som vil si at suksess blir tilskrevet til interne faktorer, som innsats og evner, mens dårlige resultater blir tilskrevet eksterne faktorer (Skaalvik, 1990, 1994). Det viser seg likevel at for elever som sliter skolefaglig over en lengre periode, blir denne mekanismen omvendt. Gode resultater blir tilskrevet til ytre faktorer som flaks eller vanskelighetsgraden på prøven, mens dårlige resultater blir tilskrevet til egne evner. I dette attribusjonsmønsteret blir gode resultater sett på som en uregelmessighet og tilfeldig, mens dårlige resultater blir sett på som normen og forventet. Eleven vil uansett kunne oppleve det som nærmest umulig å gjøre noe med situasjonen, og kan kjenne på en håpløshet i henhold til skolearbeidet (Maier & Seligman, 1976). I stedet for et selvbeskyttende attribusjonsmønster, blir det heller et slags selvdestruerende attribusjonsmønster.

2.2.1.2 Sosial sammenligning

Sosial sammenligning er en naturlig del av å være menneske. Når en mangler evne til å vurdere seg selv objektivt, er det mulig å vurdere seg selv i forhold til andres prestasjoner (Festinger, 1954). I skolen møter elever en rekke utfordringer hvor det er vanskelig å bedømme seg selv objektivt. Da blir medelevene referanserammen for hvor flink en selv er (Marsh & Parker, 1984). Om en er en av de elevene som er sterkest i et fag i klassen, vil en også kunne tenke at en har gode evner i faget. Omvendt, vil de som presterer faglig dårlig sammenlignet med de andre i klassen, kunne tenke på seg selv som en med svake evner. Faglige vurderinger gitt av lærer blir ofte allment kjent i klassen, og ved summativ vurdering vil det være svært enkelt å se hvordan man har blitt vurdert i forhold til sine medelever. Om den faglige selvvurderingen i for stor grad blir preget av sosial sammenligning, vil synet på mestring kunne bli relativt, i den forstand at man bare mestrer noe hvis man gjør det godt i forhold til andre. Dette vil igjen kunne føre til at man slutter å se egen fremgang (Marsh & Hau, 2003). Om man bare ser egen kompetanse i forhold til andres prestasjoner, vil ens personlige fremgang kunne gjøres usynlig i jaget etter å heve sin faglige posisjon i klassen. Målet rettes i større grad mot å mestre mer enn andre, heller enn å mestre mer enn sitt tidligere jeg.

2.2.1.3 Andres vurdering

I likhet med sosial sammenligning, er det å vurdere seg selv gjennom andres vurderinger også en naturlig del av det å være menneske (Rommetveit, 1958). I skolesammenheng er

det i hovedsak læreren som vurderer andre, da spesielt elevenes skolearbeid. Læreren har i dag stor frihet til å velge hvordan de ønsker å gi underveisvurdering, og det er et økt fokus på vurdering for læring. Vurdering for læring skal fungere som et hjelpemiddel for den videre læringen til elevene, for eksempel ved å peke på hva eleven bør jobbe mer med neste gang og hvilke endringer som må til for å få mer utbytte av læringsarbeidet. Denne formen for vurdering drar også fordel av at den er vanskeligere for elevene å gjøre om til en enten «god» eller «dårlig» vurdering. Andre former for vurdering kan være enklere å sammenligne, og vil derfor kunne bidra til økt sosial sammenligning blant elevene. Dette gjelder kanskje særlig for karakterer, en summativ form for vurdering som gjør det svært enkelt for elevene å sammenligne seg selv med de andre i klassen (Engh, 2017).

2.3 Fra vurdering av læring til vurdering for læring

I 2010 kom Utdanningsdirektoratet med satsingen "Vurdering for Læring", som i utgangspunktet skulle være en fireårig satsing. Satsingen ble utvidet med fire år til, og varte derfor fra 2010 til 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne satsningen kom i lys av St. Meld. 16 (2006-2007), da det ble konstatert at det var en svak vurderingskultur i Norge og at forskriftene for vurdering var uklare. Da LK20 ble iverksatt i 2020, ble det også gjort endringer i læreplaner og i Opplæringsloven (1998) om hvordan vurdering kan praktiseres (Kunnskapsdepartementet, 2017). Nå er det kun ved halvtårsvurderinger og standpunktskarakterer lærer plikter å sette karakter. Dette åpner for en ny vurderingspraksis i den norske skole. Opplæringsloven §3-3 viderefører satsningen på vurdering for læring ved å vektlegge at vurdering i fag skal bidra til læring og lærelyst hos elevene det gjelder, samtidig som vurderingen skal gi informasjon om kunnskapen elevene sitter på (Opplæringsloven, 1998, §3-3). Innen vurdering skiller man ofte mellom summativ og formativ vurdering. Summativ vurdering legger vekt på hva eleven *har* prestert, mens formativ vurdering har som mål å *forme* elevens videre læringsarbeid. Vurdering for læring faller inn under formativ læring (Engh, 2018). Hvordan lærere gir vurdering kan si noe om hva de vektlegger hos elevene. Dette kan igjen påvirke hvilke mål elevene setter seg og hvorfor – det vil kunne påvirke elevenes *målorientering* (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

2.4 Målorientering

Målorientering er begrunnelsen vi har for å gjøre noe, hvilket mål vi har ved å utføre en handling. En elev vil for eksempel ha et mål ved mengden innsats en velger å legge inn i leksene sine. En elev som yter høy innsats i arbeidet med leksene, kan ha som mål å lære seg lærestoffet, å blidgjøre foreldrene eller å unngå refs av læreren når leksene skal gjennomgås på skolen – samme handling, forskjellige mål. Forskning skiller tradisjonelt sett mellom to typer målorientering: mestringsorientert (oppgaveorientert) og prestasjonsorientert (ego-orientert) (Urdu & Midgley, 2003). Disse kan videre deles opp igjen i defensiv og offensiv (Skaalvik, & Skaalvik, 2018; Wolters, 2004). Hvilke mål man har, kan ha mye å si for utholdenhet når det kommer til vanskelige oppgaver, hva en bruker energi på og hvor engasjert man er i arbeidet med læring (Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2012). Dette vil utdypes når jeg skal gjøre rede for de forskjellige formene for målorientering. Det er viktig å understreke at det skilles mellom en persons målorientering og et miljøes målstruktur. I skolesammenheng skiller en ofte mellom elevens målorientering og skolens/klassens målstruktur. I denne oppgaven vil det rettes et særlig lys på hvordan

elevenes opplevelse av klassens målstruktur har innvirkning på mestrings- og/eller lærer-elevrelasjoner hos elever som skårer lavt på prøver.

2.4.1 Prestasjonsorientert

Prestasjonsorientert målorientering kan også kalles egoorientert målorientering. Personer som faller inn under denne betegnelsen, begrunner sine mål med selvhevdelse og ønske om å fremme sin egen status (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Elever vil for eksempel kunne begrunne det å yte stor innsats i forberedelsene til en prøve med at de ikke ønsker å fremstå som dumme eller med et ønske om å bli sett på som de smarteste i klassen. Med denne målorienteringen som utgangspunkt, vil man jobbe mot sine mål med utgangspunkt i seg selv og hvordan man blir fremstilt. Personer med egosentrert målorientering har en tendens til å legge vekt på medfødte evner som årsaksforklaring for deres suksess eller eventuelle mangel på suksess (Urda & Midgley, 2003). Innen denne målorienteringen blir det å gjøre feil en mangel ved egne evner, og dårlige tilbakemeldinger vil reflektere liten kapasitet og dårlig potensial. Dette kan medføre at elever sjelden spør om hjelp når de trenger det, fordi det vil være et tegn på manglende evner innen oppgaven eller emnet de holder på med. Om de føler det er noe de ikke får til, vil de prøve å skjule det (Wolters, 2004). Det er kanskje innenfor denne målorienteringen at mestringsforventning spiller en spesielt stor rolle. Om man har som mål å fremstå som smart, eller la være å fremstå som dum, vil innsatsen rettes mot det som medfører dette. For de som har høy mestringsforventning, vil dette bety at man kan fremstå som smart ved å yte høy innsats i møte med utfordringer. En slik tankegang er likevel koblet til økt følelse av angst og dårligere mental helse (Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2012). For de med lave mestringsforventninger, vil denne målorienteringen kunne medføre at innsatsen blir lagt i beskyttende atferd og at fokuset ligger på å hindre at andre ser at de sliter. Her er inndelingen av offensiv og defensiv målorientering relevant (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Wolters, 2004)..

Offensiv egoorientert målorientering kan bidra til høy ytelse og stor innsats i læringsarbeidet, fordi personer med denne målorienteringen er ute etter å vise frem hvor mye de evner og kan. Ofte vil de likevel ikke vise hvor mye innsats de yter for å få det til, da dette kan svekke andres bilde på deres medfødte evner (Skaalvik, 1997). Elever med denne målorienteringen kan være ivrige på å rekke opp hånden og svare på spørsmål som blir stilt i timen, men bare når de er sikre på at de vet svaret. På den måten kan de vise seg frem uten risiko for å virke dumme ved å ta feil. Om elever med offensiv egoorientering gjentatte ganger opplever å feile på oppgaver de blir satt til, kan de utvikle en defensiv egoorientering. Elever med denne målorienteringen vil legge sin innsats og energi i å skjule at de sliter og ikke vise at de ikke får til. Denne målorienteringen er også forbundet med følelse av angst og økning av negative følelser, samt en lavere innsats og svakere prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette er en motsetning til mestringsorientert målorientering, som blir trukket frem som den målorienteringen som er ønsket at elevene skal ha (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

2.4.2 Mestringsorientert

Mestringsorientert målorientering blir også omtalt som oppgaveorientert målorientering. Det er fordi personer som har mestringsorienterte mål har oppgaven i fokus. De jobber hardt

med oppgaver for å lære mest mulig og fordi det å gjennomføre en oppgave så godt som mulig har verdi i seg selv. Det er oppgaven som er i fokus, og de er ofte engasjerte i læringsarbeidet og utøver ofte en stor innsats for å fullføre oppgavene de er satt til. Oppgaven, mestring og/eller læring har en egenverdi (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Feil blir sett på som en naturlig del av læringsarbeidet og gode muligheter for læring. Derfor er elever som er oppgaveorienterte også bedre rustet for å takle motgang og dårlige tilbakemeldinger. De vil sannsynligvis ønske å finne ut hvordan de kan tilegne seg mer informasjon og løse oppgaven bedre neste gang. Mye forskning tyder på at det er ønskelig at elever er oppgaveorienterte og at skolens målstruktur er mestringsorientert (Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2012; Urdan & Midgley, 2003; Wolters, 2004). I likhet med egoorientert målorientering, kan oppgaveorientert målorientering deles inn i offensiv og defensiv orientering.

Personer med offensiv oppgaveorientering er ute etter å tilegne seg så mye informasjon som mulig – de er ute etter å optimalisere læringsarbeidet. Målet med innsats vil være å skaffe seg mest mulig kunnskap og å finne måter å løse oppgaver på best mulig vis. Defensiv oppgaveorientering skiller seg her ut ved å innebære at en ikke ønsker å gå glipp av kunnskap. Det er et ønske om å unngå å ikke mestre (Wolters, 2004). For begge disse målorienteringsformene er det læring som står i hovedfokus. Skillet mellom offensiv og defensiv målorientering er nok likevel mest gjeldende når det kommer til prestasjonsorientering (Skaalvik, 1997).

2.4.3 Kjennetegn på prestasjonsorientert og mestringsorientert målstruktur

Som nevnt tidligere skiller det på individ og miljø når det kommer til målorientering. Miljø har en egen målstruktur. Dette vil si at miljøet rundt elevene også vektlegger en type målorientering. Det er her begrepene prestasjonsorientert og mestringsorientert gjør seg særlig gjeldene (Anderman & Patrick, 2012). Begrepsdefinisjonene er svært like begrepene for målorientering. Målstruktur er de målene individet opplever at miljøet rundt legger vekt på. For en elev vil dette blant annet innebære hva de opplever at klassen, lærerne og skoleledelsen legger vekt på. Prestasjonsorientert målstruktur er preget av konkurranse, både mellom enkeltelever, klassetrinn og andre skoler, og er subjektiv i den forstand at målet er å være bedre enn andre. Ofte vil denne målstrukturen heller ikke innebære å ta hensyn til individuelle forutsetninger, men heller legge opp til at alle elevene blir målt etter samme målestokk. Mestringsorientert målstruktur legger derimot vekt på nettopp mestring, at hver individuelle elev setter seg egne mål og at det er viktigere å se på egen fremgang enn å se på hvordan en presterer i forhold til de rundt seg. Skaalvik og Skaalvik går så langt som å si at en skoles målstruktur kan ses på som "et uttrykk for både skolens verdigrunnlag og skolens læringsmiljø" (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 208). Det viktigste er likevel å legge vekt på at det er elevenes oppfattelse av omgivelsenes målstruktur som har betydning. Selv om skolens intensjoner kan være å ha en mestringsorientert målstruktur, kan elevene ha en oppfatning være at det er deres prestasjoner som blir verdsatt. Det er flere faktorer som spiller inn på elevenes oppfattelse av miljøets målstruktur. Politiske vedtekter, samfunnsdebatter, venners egne mål, foreldre, skoleledelse og den enkelte lærers praksis vil alle sende signaler til elevene om hva som blir verdsatt. For å klarere kunne se sammenhengene mellom hvordan forskjellige samfunnsnivåer virker inn på hverdagen til elevene, ønsker jeg å se nærmere på Urie Bronfenbrenners bioøkologiske systemteori.

2.4.4 Målstruktur sett i sammenheng med bioøkologisk systemteori

Bioøkologisk teori viser til at barnet blir påvirket av flere systemer samtidig (Bronfenbrenner, 1979; Kvello, 2013). Bronfenbrenner, som dannet bioøkologisk teori, pekte på fem systemer som innvirker på barnet: mikrosystemet, altså de miljøene som utgjør barnets hverdag, mesosystemet, som er nettverket av mikrosystemer, eksosystemet, miljøer barnet ikke selv er deltakende i, men som fortsatt påvirker hverdagen til barnet, makrosystemet, de store samfunnsinstitusjonene, som regjering, opplæringsloven, og barnekonvensjonen, og kronosystemet, som poengterer at mennesker og systemer endrer seg over tid (Bronfenbrenner, 1979, 1992, 2001, 2005).

I lys av Bronfenbrenners teori, kan en se at individet blir påvirket av omgivelsene i mange nivåer og på måter som individet ikke nødvendigvis tenker på selv. Kvello (2013) peker selv på at eksosystemet er et system som ofte blir oversett, men som likevel kan ha store konsekvenser for individet det er snakk om. Målstruktur befinner seg i alle disse systemene. Hvordan Stortingets vedtekter vektlegger hvilke mål som er viktige å oppnå, hvilken målstruktur skoleledelsen ønsker å fokusere på, om venners foreldre har større fokus på prestasjon eller mestring, eller hvilken målstruktur læreren har i et klasserom, vil kunne innvirke på enkelteleven. Innføringen av vurdering for læring kan ses på som et forsøk på å i større grad vektlegge mestringsorientert målstruktur, mens innføring av store nasjonale og internasjonale tester (Sjøberg, 2022, 2023), som gir summative og sammenlignbare resultater, trolig drar samfunnsdebatten i en mer prestasjonsorientert retning. Samtidig er det nok meso- og eksosystemet som i størst grad påvirker hvordan elevene oppfatter målstruktur. Om en skole har en skoleledelse eller lærere som legger svært stor vekt på å prestere godt på for eksempel nasjonale prøver eller PISA-testen, vil dette nok gjøre at elevene opplever større grad av prestasjonsorientert målstruktur enn på en skole som legger større vekt på den hverdagslige utviklingen til enkelteleven.

Antakelig blir også elevene påvirket i stor grad av hva foreldrene vektlegger av skoleprestasjoner. Samtidig, kan man kanskje gjennom Bronfenbrenners teori om meso- og eksosystemer, anta at skolens ansatte og elevenes foreldre er i en slags gjensidig påvirkning når det gjelder hva skolen skal vektlegge (Kvello, 2013). Om en skole skårer svakt på nasjonale prøver, kan foreldre oppfatte at skolen arbeider for dårlig, og ytre ønske om endring i utføringen av læringsarbeidet. Samtidig, om skolen viser til foreldrene at det er den enkelte elevs mestring som bør vektlegges i læringsarbeidet, vil det kanskje føre til at foreldrene også vektlegger individuell mestring hos sine barn. Dette poengterer hvor viktig lærere og skoleledelse er for å skape et godt læringsmiljø og bidra til at elevene finner verdi i skolefagene. Lærere, gjennom hvordan de vektlegger resultater og arbeid i klassen, og skoleledelsen, gjennom at de legger føringer for hvordan læreres praksis skal utføres og hvordan skolen velger å fortolke og utføre lovtekster og politiske føringer som gjelder skolen.

Gjennom Bronfenbrenners teori kan en tydelig se at individet blir påvirket av en rekke systemer, som igjen påvirker hverandre. Det er likevel viktig å understreke at individet også har evne til å påvirke sine omgivelser. Dette er et elementært prinsipp innen sosial-kognitiv teori, utviklet av Albert Bandura, som var en inspirasjonskilde for Bronfenbrenner i arbeidet

med utviklingen bioøkologisk teori. Sett i sammenheng med sosial-kognitiv teori, vil disse systemene og individet være i en gjensidig påvirkning med hverandre. Om det er å påvirke makrosystemet gjennom å bruke stemmeretten sin, eller ved å begynne på en fritidsaktivitet utvider sitt mesosystem.

2.5 Lærer-elev-relasjoner

2.5.1 Begrepsavklaring

Lærer-elev-relasjoner har i nyere tid blitt pekt på som en av de viktigste faktorene som bidrar til at elevene trives på skolen. Å ha et godt forhold til læreren kan gjøre skolehverdagen enklere å komme seg igjennom for de fleste elever. Lærer-elev-relasjoner blir generelt definert som støtten elevene opplever å få av læreren sin (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Innenfor lærer-elev-relasjoner er det viktig å huske på at det er et ubalansert forhold mellom de to partene. Læreren vil alltid ha større makt over eleven enn eleven over læreren. Forholdet vil være asymmetrisk (Moen, 2013). Sentralt for denne definisjonen er derfor at det er elevenes opplevelse av lærerstøtte som definerer om relasjonen er god, uavhengig av hva læreren selv opplever (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det er en del av jobben som lærer at man skal behandle alle elever som likeverdige og med respekt, uavhengig personlig kjemi (Moen, 2013). Det er altså elevens opplevelse som blir sentral.

2.5.2 Lærerstøtte for en bedre skolehverdag

Lærerstøtte deles normalt inn i to kategorier: emosjonell og instrumentell støtte. Emosjonell støtte betegner elevens opplevelse av at læreren bryr seg om dem, at læreren ønsker at elevene skal ha det bra og hvorvidt elevene føler seg respektert og verdsatt av læreren. Instrumentell støtte betegner den rent faglige støtten elevene opplever at læreren gir dem. Dette kan være veiledning og råd, oppgavene læreren gir dem, tilbakemeldinger og vurdering, og hjelpemidler og hjelp når elevene møter på vanskeligheter i læringsarbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det er en teoretisk enighet om at det er et skille mellom emosjonell støtte og instrumentell støtte, og det teoretiske rammeverket har klare kjennetegn som bidrar til å skille dem fra hverandre. Likevel viser det seg at når forskere prøver å hente inn informasjon med disse begrepene som separate faktorer, korrelerer de så sterkt at de skårer som ett sammensatt mål. Årsaksforklaringer det ofte blir vist til for å forklare dette er enten at elevene i realiteten ikke skiller mellom de to formene for støtte selv, eller at lærere svært ofte er både instrumentelt og emosjonelt støttende eller ingen av delene (Skaalvik & Skaalvik, 2015; 2018). Det at det er vanskelig å skille mellom instrumentell og emosjonell støtte i datamateriale kan også gjøre det vanskelig å peke på hvilken støtte som kan ha hvilke konsekvenser. Det man likevel kan konkludere med, er at opplevelse av støtte fra lærer har en stor påvirkning på hvordan elevene opplever skoledagen. Lærer-elev-relasjoner har en slags dobbeltrolle, for de kan fungere både som en beskyttelsesfaktor og en risikofaktor for elevene. Om relasjonen er god, vil det kunne øke elevens resiliens, innsats og motivasjon. Forskning viser at gode lærer-elev-relasjoner er bra for mental helse og kan forhindre drop-out (Wang, Brinkworth & Eccles, 2013). Forskning viser at lærer-elev-relasjoner blir dårligere i takt med at elevenes alder øker, samtidig som lærer-elevrelasjonen viser seg å være viktigere for motivasjon og læring jo eldre elevene blir (Cattley, 2004; Roorda m.fl., 2011).

2.5.3 Faktorer for økt opplevelse av lærerstøtte

I et forskningsprosjekt med utgangspunkt i elevenes syn på lærer-elev-relasjoner, peker Krane m.fl. (2016) på flere faktorer som er avgjørende når en skal bygge gode lærer-elev-relasjoner. Den ene er at det å bygge gode relasjoner er et samarbeid, hvor både lærer og elever må være villig til å bygge en god relasjon. Elevene anerkjenner altså sin egen rolle i å skape et godt samarbeid. Samtidig peker elevene blant annet på respekt som sentralt for at dette skal fungere, noe som er et viktig element innen teori om emosjonell støtte (Krane m.fl., 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2018). De trenger å føle seg respektert av læreren for å kunne samarbeide om en god relasjon. Dette henger sammen med en annen faktor elevene peker på som viktig, som er å behandle elevene rettferdig. Både store konflikter og mindre kommentarer kan være med på å underbygge en følelse av å bli forskjellsbehandlet hos elevene (Krane m.fl. 2016). Mjaavatn, Buseth og Frostad (2019) fant imidlertid at det er de elevene som sliter med å få til skolearbeidet som opplever minst lærerstøtte i skolen. I samme undersøkelse fant de at både de elevene som skårer lavt og de elevene som skårer høyt i skolearbeidet legger merke til dette og opplever det som urettferdig. Krane m.fl. (2016) fant også at lærere som behandler én elev dårlig i klassen, kan skape frykt for å feile og bli hetset foran de andre elevene i klassen. Mangel på emosjonell støtte til enkelteleven kan altså føre til at de andre elevene i klassen har mindre tillit til den emosjonelle støtten de selv mottar. Noe av det Krane m.fl. (2016) peker på som viktig for elevenes opplevelse av støtte fra lærer er at lærerne er vennlige og imøtekommende, og lærere med godt humør skårer høyt på lærer-elev-relasjoner. Dette kan uttrykkes for eksempel som en positiv innstilling eller ved å være fleksibel i møte med elevene.

Fleksibilitet henger tett sammen med en annen faktor som er viktig for lærer-elev-relasjonen – nemlig tilrettelegging. I møte med en mangfoldig elevgruppe, er det viktig at læreren kan å tilrettelegge etter behovene til elevene sine. Det er grunnleggende for at elevene skal oppleve instrumentell støtte. Dette kan komme til uttrykk ved for eksempel faglig tilrettelegging eller å se om elevene står i en vanskelig situasjon hjemme. Elever trekker også frem kvalitet på undervisning som grunnleggende for gode lærer-elev-relasjoner, og at de kan ende opp med å ikke føle seg verdsatt om de ikke får hjelpen de trenger av læreren (Krane m.fl., 2016). Mjaavatn, Buseth og Frostad (2019) fant som nevnt i sine undersøkelser at høyt-skårende elever opplever mer assistanse og lærehjelp av sine lærere enn de som skårer lavere. Sett i lys av at manglende opplevelse av støtte fra lærer har sterk sammenheng med motivasjon og mestringstro, kan dette bli en ond sirkel for lavtskårende elever. Forskere har også pekt på kvaliteten til lærer-elev-relasjoner som en faktor som kan bidra til om en elev slutter i skolen eller står løpet ut (Wang, Brinkworth & Eccles, 2013). Å ha et dårlig forhold til lærer gjør det vanskeligere å holde på motivasjon og å yte god innsats i skolearbeidet, samtidig som det kan gi redusert mestringstro. Begrepet "push-out" har etter hvert blitt et supplement til begrepet "drop-out", for å kunne peke på at det er også er faktorer ved skolen som får elever til å slutte (Davis & Dupper, 2004).

2.6 Kjønnforskjeller

Fordi jeg har brukt kjønn som en bakgrunnsvariabel for å være sikker på at jeg ikke har oversett noen signifikante forskjeller, ønsker jeg å kort legge frem noen sentrale punkter ved kjønnforskjeller som kan bidra til å forklare eventuelle funn. At det er forskjeller mellom menn og kvinner i samfunnet, både psykologisk, økonomisk og sosialt, et etablert

faktum. En del av dette kan knyttes til oppdragelse og forventninger som tilskrives kjønnene. Jenter forventes blant annet å være omsorgsfulle og følsomme, mens det av gutter forventes selvtillit og selvstendighet (Bø, 2018). Jenter har større tendens til å oppleve angstsymptomer, bekymrer seg mer, er mindre selvsikre og vurderer seg selv som mindre kompetent uten at forskjellen er faktisk signifikant (Bø, 2018; Grøholt, Weidle, Garløv, & Ramleth, 2022; Phillips & Zimmerman, 1990). Gutter er mer ensomme og har mer atferdsforstyrrelser og lærevansker. Jenter har ofte et nærere forhold til sitt sosiale nettverk enn gutter og har flere primære relasjoner enn gutter. Gutter takler stressende situasjoner, som sykdom og arbeidsledighet, dårligere enn jenter, og tyr oftere til alkoholisme (Bø, 2018; Grøholt, Weidle, Garløv, & Ramleth, 2022). Jenter har flere somatiske symptomer, som hodepine, kvalme og søvnproblemer, og bruker medisiner mer enn gutter (Bø, 2018; Grøholt, Weidle, Garløv, & Ramleth, 2022).

3 Kvantitativ metode

For å svare på min problemstilling, har jeg brukt datamateriale samlet inn i et større forskningsprosjekt; «Livet i Skolen». Dette er kvantitative data samlet inn i en longitudinell undersøkelse som ble utført fra 2015 til 2018. Undersøkelsen hadde som mål å skaffe informasjon om ungdommers opplevelse av skolehverdagen og overgangen fra ungdomskolen til videregående opplæring. Undersøkelsen var omfattende og ca. 2000 respondenter svarte på undersøkelsen hvert år. Ved å bruke data fra dette prosjektet, har jeg fått tilgang til en større og sikrere database enn jeg hadde klart å skaffe på egenhånd. «Livet i skolen» er utarbeidet av et større team bestående av erfarne fagpersoner som har god kjennskap både til teoretiske rammeverk, utarbeiding av spørreundersøkelser og operasjonalisering av begreper. Jeg ser derfor på det som en styrke for oppgaven å kunne benytte seg av data fra denne undersøkelsen, selv om jeg kunne ha fått mer personlig innsikt i en undersøkelse jeg hadde utarbeidet selv. Å utarbeide en egen undersøkelse hadde det vært svært tidkrevende. Ved å bruke eksisterende datamateriale, har jeg kunnet prioritere en større del av tiden min til å skape et godt teoretisk rammeverk og å analysere datamaterialet. For å analysere datamaterialet har jeg brukt programmet SPSS, versjon 28.

Jeg har tatt utgangspunkt i en deduktiv tilnærming, hvor jeg har brukt eksisterende teori for å danne en forforståelse og reflektere over resultatene jeg finner (Kleven & Hjordemaal, 2018; Ringdal 2018). Jeg valgte først et tema jeg ønsket å fordype meg i, som var hvordan bruken av summativ og formativ vurdering påvirker lærer-elev-relasjoner. Videre så jeg i kodeboken for å se om der var noen variabler som kunne passe for temaet og på denne måten fikk jeg spisset inn problemstillingen. Etter å ha valgt ut de ønskede variablene, har jeg funnet tidligere forskning og teoretiske perspektiver jeg opplever at kan gi en god faglig forståelse for funnene. Ut fra dette har jeg dannet forventninger til hvilke funn jeg kommer til å finne. Selv om undersøkelsen i utgangspunktet er longitudinell, velger jeg å kun benytte meg av dataene innsamlet vår 2017. Analysene blir derfor gjort som en tverrsnittsundersøkelse (Ringdal, 2018). Dette er fordi jeg ikke har som mål å se på utviklingen av lærer-elev-relasjoner og mestringstro hos lavtskårende elever *over tid*. Jeg ønsker å bruke talldata fra vår 2017 blant annet fordi det er den undersøkelsen med flest respondenter, og dette kan være med på å øke representativiteten i undersøkelsen (Kleven & Hjordemaal, 2018).

3.1 Vitenskapsfilosofisk ståsted

For å forklare hvorfor jeg har valgt kvantitativ metode, ønsker jeg først å utdype mitt vitenskapsfilosofiske ståsted. Kvantitativ metode grunner ofte i kritisk realisme. Dette synet tar utgangspunkt i at det finnes en kulturelt uavhengig sannhet, samtidig som virkeligheten er en historisk og kulturell konstruksjon (Kjørstad & Solem, 2018). Mennesket blir født inn i systemer som påvirker dets virkelighetsforståelse, samtidig som mennesket har mulighet til å påvirke og endre systemet over tid. Slik kan en se kritisk realisme i sammenheng med Banduras sosial-kognitive teori, da agency-begrepet er sentralt for begge (Bandura, 1997; Kjørstad & Solem, 2018). Kritisk realisme deler virkeligheten inn i tre domener: det empiriske - altså det man kan erfare og observere, det faktiske - som er alt som er faktisk som vi ikke alltid er klar over, og det reelle - som består av de strukturene og systemene som ikke kan observeres (Kjørstad & Solem, 2018). Det er i det reelle domenet av store

delar av samfunnsvitenskapen skjer, der en prøver å avdekke hvilke sosiale strukturer som påvirker samfunnet uten at vi er bevisst på dem. Ved å gjøre oss bevisst på disse strukturene i samfunnet, vil vi tilegne oss kunnskapen og evnen til å endre eller forsterke de systemene slik at de fungerer for samfunnets beste. For denne oppgaven vil målet være å prøve å avdekke om det eksisterer samfunnsmessige strukturer som vi ikke er bevisst på når det kommer til sammenhenger mellom karakternivå, målstruktur, opplevd lærerstøtte og mestringsforventning. Jeg ønsker altså å avdekke hvorvidt det er en sann virkelighet for disse strukturene, slik at disse kan bevisstgjøres og eventuelt omstruktureres. Ved kvantitativ metode prøver man å finne frem til en felles sannhet uavhengig av forskjellig virkelighetsoppfatning og derfor mener jeg at dette er metoden som best vil hjelpe meg å nå mine mål.

Det er likevel viktig å understreke at ved kvantitative undersøkelser vil for eksempel språk og morsmål kunne påvirke hvilken mening man legger i spørsmålene som blir stilt. Om man skulle oversatt denne undersøkelsen til et annet språk og gitt den noen med dette språket som morsmål, er der en sannsynlighet for at resultatene hadde vært annerledes. Det samme gjelder for hvordan språk utvikler seg over tid. Dataene jeg bruker i oppgaven min ble samlet inn våren 2017. I skrivende stund er disse dataene altså seks år gamle. Dette kan bety at begrepene som er brukt i undersøkelsen blir oppfattet på en annen måte i dag enn de ble da dataene ble samlet inn. Ved selvutfyllings skjemaer, slik som dette datasettet er basert på, vil man heller ikke ha mulighet til å spørre om oppklaring om noen av spørsmålene skulle være utydelige (Ringdal, 2018). Dette er en potensiell feilkilde for oppgaven min. I tillegg har jeg som nevnt ikke vært med på å utvikle undersøkelsen selv, og vil derfor ikke vite hvordan spørsmålene er utviklet og hvilken informasjon det er tenkt at de skal skaffe. Dette ser jeg på som både en svakhet og en styrke. Det kan være svakhet fordi, til tross for at jeg har dannet et teoretisk rammeverk jeg bruker for å bygge min forståelse, har jeg mindre kunnskap om selve spørsmålene og hvordan de er blitt strukturert. Samtidig kan det være en styrke fordi respondentene også hadde et utenforstående perspektiv og har svart på spørsmålene uten kunnskap om hvilke tanker som ligger bak utformingen av spørsmålene. Derfor er det mulig jeg er nærmere respondentenes forståelse av spørsmålene enn de originale forskerne.

3.2 Valg av metode

Metoden jeg har valgt er som nevnt en kvantitativ tverrsnittsundersøkelse i form av spørreundersøkelse. Min problemstilling, «*Finnes det sammenhenger mellom karakternivå, målstruktur, lærer-elev-relasjon, og mestringstro?*», er et ja/nei-spørsmål. Dette i seg selv indikerer at det er kvantitativ metode som best svarer på problemstillingen. Et svar på denne problemstillingen må nettopp ta utgangspunkt i en objektiv sosial verden (Kjørstad & Solem, 2018). Da er en spørreundersøkelse for selvutfylling et nyttig verktøy, fordi dette er en metode for datainnsamling med høy grad av standardisering. Dette minimerer risikoen for at utligger eller spesielle tilfeller påvirker hvordan man generaliserer dataene til populasjonen (Ringdal, 2018). Dette er ønskelig for undersøkelser hvor man prøver å finne en objektiv sannhet, slik jeg vil forsøke i min oppgave.

Det er både fordeler og ulemper med å velge kvantitativ metode foran kvalitativ metode. Ved kvantitativ metode benytter en som nevnt ofte et større utvalg, noe som gir innsikt i

mange opplevelser og øker sannsynligheten for å gjøre en generalisering for populasjonen som er sann (Ringdal, 2018). Dette fjerner også en del av forskerens subjektivitet når det kommer til datainnhenting. Ved kvalitative intervjuer er tolking en stor del av analyseringen av data, noe som gjør at dataen blir filtrert gjennom forskerens virkelighetsforståelse. Selv om forskeren er bevisst sin rolle, vil analyseringen til dels farges av forskerens subjektivitet. Ved kvantitativ metode, vil forskeren ta utgangspunkt i tall og matematiske sannsynlighetsformler som vil kunne gi et tilnærmet objektivt bilde av virkeligheten (Kleven & Hjordemaal, 2018). Dette avhenger likevel av at den som utarbeider undersøkelsen evner å utarbeide spørsmål som henter informasjon som er ønsket og at de holder seg nøytral under analysering av resultatene. Det er også verdt å nevne at jeg ved å bruke kvalitative intervju kunne ha hentet mer utdypende informasjon om *hvorfor* og *hvordan* elever opplever at målstruktur påvirker deres mestringstempo og relasjon til lærer. Da målet mitt er å konstatere *om* det er en signifikant sammenheng mellom målstruktur, mestringstempo og lærer/elev-relasjon, vil det likevel være kvantitativ metode som fungerer best som verktøy for å svare på problemstillingen.

3.3 Populasjon og utvalg

Populasjonen denne oppgaven tar utgangspunkt i er elever som går i andreklasser på videregående skole, med et spesielt fokus på de elevene som befinner seg i gruppen med det 20% laveste karaktergjennomsnittet. Jeg har valgt å bruke en tredeling av elevene, der lavtskårende er de med 20% lavest karaktersnitt, de gjennomsnittlige elevene er elevene med 60% midterste karaktersnitt, og høytstående elever er de med 20% høyest karaktersnitt. Utvalget er hentet fra 13 forskjellige skoler sør i Trøndelag. Utvalget ble ikke gjort tilfeldig og må derfor kalles et bekvemmelighetsutvalg. Undersøkelsen ble gjennomført våren 2017 og hentet 2120 valide besvarelser. Av skolene som deltok i undersøkelsen var åtte fra urbane strøk, mens resten av skolene var plassert i mer landlige omgivelser. Dette ble gjort i forsøk på å øke representativiteten i utvalget. At alle respondentene er hentet fra et relativt lite geografisk område, kan regnes som en svakhet når det kommer til representativiteten til utvalget.

Valget av å bruke dataene fra Vg2 kan forklares av flere grunner. Det ene er at det er dette utvalget som er størst i de tilgjengelige dataene. Dette sikrer økt sannsynlighet for at utvalget er representativt i forhold til populasjonen. Samtidig er en sentral del av oppgaven å se på hvordan forskjeller i målstruktur i *skolen* påvirker elevene. Vg2 er det siste året i skolen før en stor andel av elevene skal ut i praksis. Om jeg benyttet meg av tall fra Vg3 ville jeg derfor ha mistet mange respondenter som da ikke ville hatt sitt primære læringsmiljø i skolen lengre. Samtidig ønsker jeg å benytte meg av data der elevene har rukket å kjenne på hva miljøet rundt vektlegger av mål - prestasjon eller mestring. Målet med å velge data fra Vg2 er derfor også at dette er det kullet som har levd lengst med vurdering av skolearbeid, og kanskje derfor har besvart mest bevisst på indikatorene om målstruktur.

3.4 Prosjektets kvalitet

3.4.1 Validitet

For å sikre at oppgaven har målt det som skal bli målt, er det viktig at den har god validitet. Ifølge Kleven (2007) finnes det fire typer validitet: begrepsvaliditet, statistisk validitet, intern validitet og ekstern validitet. Begrepsvaliditet er operasjonaliseringen av begrepene (Kleven & Hjordemaal, 2018). Målefeil ved operasjonalisering av begreper kan skje ved at operasjonaliseringen har vært for sentrert, slik at den ikke har målt hele begrepet, eller ved at den ikke har vært sentralisert nok, slik at den har målt indikatorer som ikke har noe med begrepet å gjøre. Dette kan sjekkes ved å gjennomføre reliabilitetsanalyser. Samtidig kan det å bruke kjente måleinstrumenter som har blitt kvalitetssikret for bruk i tidligere forskningsprosjekt være en måte å unngå slike målefeil på (Ringdal, 2018). Dette er gjort for flere av variablene jeg skal bruke i dette prosjektet. Statistisk validitet går ut på om korrelasjonene i dataene som er samlet inn er statistisk signifikante nok til at eventuelle tolkninger kan generaliseres til hele populasjonen (Kleven, 2007). Ved bruk av SPSS, blir det gitt en signifikansskåre for hver test. Jeg vil forholde meg til at en sig.-skåre på 0.05 kan regnes som statistisk signifikant. Intern validitet handler om at de mønstrene og korrelasjonene som blir funnet i dataene ikke kan forklares av andre variabler (Kleven, 2007). En kan aldri sikre seg helt mot at andre variabler ikke har innflytelse på resultatene, med mindre man utfører eksperimenter. Det er derfor nødvendig å reflektere over om det kan være andre forklaringsmuligheter for funnene. Dette vil jeg drøfte i diskusjonen. Ekstern validitet handler om hvordan studien generaliseres, og fordi dette er et bekvemmelighetsutvalg er det svært viktig å være bevisst på hvordan studien generaliseres. Resultantene vil ikke kunne føre til statistisk generalisering, og i den grad jeg vil forsøke å generalisere, vil dette bli gjort som en skjønnsmessig generalisering (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det er likevel nødvendig å bemerke at skjønnsmessig generalisering aldri vil kunne være helt sikker (Kleven, 2007).

3.4.2 Reliabilitet

For å sikre at oppgaven er troverdig, er det viktig å sikre god reliabilitet. Det er hovedsakelig tre måter å sikre dette på: allmenn kildekritikk, test-retest og intern konsistens (Ringdal, 2018). Kildekritikk er sentralt gjennom hele forskningsprosessen, både for å hente inn tidligere forskning og teoretiske perspektiver, for metodiske valg og begrunnelser, og ved egne formuleringer og tolkninger (Kleven & Hjordemaal, 2018). Dette har jeg reflektert over gjennom hele prosjektet. Test-retest tester hvorvidt resultatene er stabile ved at undersøkelsen blir gjennomført flere ganger (Heale & Twycross, 2015; Kleven, 2007). Dette vil ikke bli gjort i sammenheng med denne oppgaven, blant annet på grunn av oppgavens omfang, og vil kunne være en potensiell feilkilde. Samtidig er instrumentene testet grundig i tidligere forskning, og underveis i forskningsprosjektet har flere av respondentene svart på undersøkelsene flere ganger. Dette kan dog føre til at respondentene husker spørsmålene fra forrige gang og derfor svarer det samme som sist, uten å tenke seg om (Ringdal, 2018). Intern konsistens handler om sammenhengen mellom variabler. Variablene er gjerne indikatorer som skal settes sammen til sammensatte mål for å operasjonalisere begreper. For å teste at disse indikatorene har en god intern konsistens er det nødvendig å gjennomføre en reliabilitetsanalyse. Et vanlig instrument å bruke for å sjekke dette er Cronbachs alfa (Heale & Twycross, 2015). Den har også jeg brukt for teste den interne konsistensen for variablene jeg har brukt.

3.4.3 Potensielle målefeil

Ringdal (2018) og Kleven og Hjordemaal (2018) peker på flere potensielle kilder til målefeil. En av disse er svarskevhet, der respondentene gir unøyaktige eller feilaktige svar. Dette kan blant annet være fordi de ønsker å gi et annet inntrykk av seg selv enn det de oppfatter som riktig, og vil kunne føre til data som er misvisende skjeve. Dette kan være et reelt problem for meg, da jeg ønsker å basere store deler av funnene mine på en gruppe elever som ikke opplever å få gode resultater i skolen, og som kanskje kan føle på et ønske om å gi et bedre inntrykk av hverdagen sin enn det som er realiteten. Dette er også en elevgruppe som kan oppleve negative følelser knyttet til spørsmålene som blir stilt i undersøkelsen og som opplever det som emosjonelt vanskelig å svare på spørsmålene. En av følelsene de kan kjenne på er håpløshet og de kan derfor ha gitt opp å prøve å forbedre sin egen skolehverdag. Dette vil igjen kunne føre til en passiv innstilling til undersøkelsen og lite engasjement under besvarelsen av den, og i verste fall frafallsfeil (Ringdal, 2018). Lite engasjement kan også ha påvirket besvarelsene til de som har svart på undersøkelsen tidligere, da spørsmålene kan virke repetitive og respondentene kan ha svart på automatikk. Det at undersøkelsen er basert på en likertskala og at det derfor er partall i antall svaralternativer kan bidra til å motvirke denne mulige passiviteten.

Måten spørsmålene er formulert på er svært viktig. Om indikatorene ikke er nøytrale nok, vil respondentene kunne svare det de tror at forskerne ønsker at de skal svare (Ringdal, 2018). Mange av indikatorene som er brukt i denne undersøkelsen er grundig utarbeidet over tid og brukt i flere undersøkelser tidligere. Det har gitt mulighet til å se potensielle feilkilder i måleinstrumentet. Det er likevel flere potensielle feilkilder å merke seg. Å ha med negativt stilte spørsmål kan medføre at respondentene overser dette og svare som om det skulle vært positivt stilte spørsmål. De eneste variablene jeg har brukt hvor dette er en potensiell feilkilde, er for coping. Indikatorene er tydelig negativt stilt og basert på et nøy utprøvd spørreskjema som er brukt i flere undersøkelser. Om spørreskjemaet er for langt, kan respondentene bli passive og svare midtsvar. Hvis det er for mange like spørsmål vil det også kunne virke repetitivt og respondentene vil kunne ende opp med å svare det samme som de har svar før. Alle spørsmålene er gitt med partall i antall svaralternativer, og dermed er det nøytrale svaralternativet fjernet. Dette er en fordel ved lange undersøkelser som denne. Samtidig vil en fjerne muligheten til å få nøytrale svar der det er sant.

3.5 Utvalgte variabler

Utvelgelsen av variabler og utviklingen av problemstilling har vært i gjensidig påvirkning av hverandre i løpet av arbeidet med denne oppgaven. I og med at jeg bruker data som var innsamlet, har jeg ikke kunne tilpasse måleinstrumentet til mitt teoretisk perspektiv, og har derfor måtte se på teori som passet til de variablene som er brukt i måleinstrumentet. Deretter har jeg endret på problemstilling og valg av variabler etter hva mine teoretiske funn og tidligere forskning har reflektert. Jeg har til slutt endt opp med en problemstilling og et utvalg variabler jeg er nysgjerrig på og tror vil svare på de spørsmålene jeg lurer på.

3.5.1 Bakgrunnsvariabler

Datainnsamlingen innebar også å innhente bakgrunnsinformasjon. For mitt prosjekt vil disse variablene gjøre seg gjeldene for at jeg skal få et bilde av respondentene i utvalget. Samtidig vil det eventuelt kunne bli interessant å se på om det er forskjeller i variablene kjønn og mors utdanning når det kommer til problemstillingen min. I tillegg vil det ha noe å si om utvalget veier tungt i den en eller andre retningen når det kommer til reliabilitet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Om det er et stort flertall jenter som har svart, vil det gjøre utvalget mindre generaliserbart for gutter. Det samme gjelder om det er et stort flertall med mor med høy utdanning. Da vil studien bli mindre generaliserbar for elever med mor med lav utdanning. Kjønn er hentet inn på nominalt nivå, der 1 er jente og 2 er gutt, mens morsutdanning er hentet inn som en 4-delt variabel på ordinalnivå, der grunnskoleutdanning tilsvarer 1, videregående utdanning tilsvarer 2, inntil tre år på høyskole/universitet tilsvarer 3, og mer enn tre år på høyskole/universitet tilsvarer 4. Da jeg analyserte dataene, begynte jeg med deskriptiv statistikk om bakgrunnsvariablene, slik at jeg kunne si noe om hvor reliabelt utvalget er i forhold til populasjonen.

3.5.2 Operasjonalisering av begreper

Noen fenomener er enkle å måle, slik som kjønn, alder og nasjonalitet. Her finnes det faktiske svar. Innenfor blant annet pedagogikken er mange av begrepene som blir brukt ikke direkte målbare, slik som motivasjon, selvværd og opplevd støtte, og en må derfor tenke annerledes (Kleven & Hjordemaal, 2018). De er for komplekse til at et enkelt spørsmål dekker hele begrepet. For å måle disse begrepene må man operasjonalisere dem, slik at respondentene klarer å svare så nærme sannheten som mulig (Ringdal, 2018). En måte å gjøre dette på, er å gi respondentene flere indikatorer, i form av spørsmål eller påstander, som de må ta stilling til og som skårer ut på forskjellige aspekter ved begrepet man ønsker å måle. Om det viser seg gjennom kvalitetssikring at disse indikatorene skårer for samme begrep, men på forskjellige aspekter ved det, vil man kunne danne et sammensatt mål som gir en god innsikt i begrepet. For å lage et sammensatt mål, må man ha minst to indikatorer, men det er ideelt å ha 3-6 indikatorer. Slik dekker man begrepet grundig uten at det blir så mange spørsmål at de virker repeterende for respondentene. Begrepene som jeg skal bruke i denne oppgaven er operasjonalisert ved hjelp av 4-5 påstander som alle har hatt 6 svaralternativer. Alle de sammensatte begrepene består av påstander som er enten utelukkende negative i ordlyden, eller utelukkende positive. Dette er en styrke, da respondenter tenderer til å tolke negative og positive indikatorer forskjellig, og indikatorer som i prinsippet burde skåre likt, kan ende opp med forskjellige svar (Ringdal, 2018). Det er likevel vært å nevne at alle de sammensatte målene er stilt med en positiv ordlyd, med unntak av "Coping", der alle indikatorene er negativt stilt og derfor måtte snus i datasettet. Dette kan ha innvirkning på resultatene. Det er strukturelt sett god operasjonalisering av begrepene. For å sjekke om respondentene har oppfattet de sammensatte målene som for like eller for ulike, gjennomførte jeg en faktoranalyse.

3.5.2.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål

For å sikre at indikatorene har skåret for det samme målet, har jeg gjennomført en faktoranalyse for alle indikatorene for de sammensatte målene jeg har valgt meg ut. Dette ble gjennomført med oblimin rotasjon og maximum likelihood. Verdier under .30 har blitt ekskludert fra matrisen, da de er så lave at de ikke har uttelling. Ut fra måten

spørreskjemaet ble utarbeidet på, forventet jeg å få ut en mønstermatrise med 7 komponenter. Jeg fikk derimot ut en mønstermatrise med 5 komponenter (tabell 1). For å videre sjekke den indre konsistensen til hvert sammensatte begrep, gjennomførte jeg en reliabilitetsanalyse ved bruk av Cronbachs alfa for hvert av de sammensatte målene et er derfor nødvendig å se nærmere på de sammensatte målene i reliabilitetsanalyser.

Tabell 1.

Variabelnavn:	Komponent				
	1	2	3	4	5
Mastgoal1					.755
Mastgoal2	.328				.595
Mastgoal3	.426				.476
Mastgoal4					.556
Perfgoal1			.809		
perfgoal2			.751		
Perfgoal3			.887		
Perfgoal4			.882		
Stoemolar1	.818				
Stoemolar2	.788				
Stoemolar3	.825				
Stoemolar4	.655				
Stoinstlar1	.757				
Stoinstlar2	.824				
Sotinstlar3	.842				
Stoinstlar4	.841				
Resil1				-.779	
Resil2				-.578	
Resil3				-.620	
Resil4				-.742	
Sekom1				-.782	
Sekom2				-.783	
Sekom3				-.706	
Sekom4				-.773	
Coping1		-.881			
Coping2		-.581			
Coping3		-.849			
Coping4		-.764			
Coping5		-.860			

3.5.2.1.1 Resiliens og selvvurdering av kompetanse

Med mål om å kartlegge elevenes resiliens, har begrepet blitt operasjonalisert ved hjelp av fire indikatorer i form av en påstand. De ble bedt om å svare på hvorvidt de opplevde påstandene som sanne på en skal fra 1 til 6, hvor 1 er «svært usant» og 6 er «svært sant». Indikatorene var som følger: «Jeg ser på meg selv som en som kan det meste» (resilience1), «Jeg ser på meg selv som en sterk person» (resilience2), «Jeg er i stand til å konsentrere meg og gjøre ferdig det jeg har begynt på» (resilience3) og «Jeg er i stand til å nå mine mål» (resilience4). Disse indikatorene er basert på DiMaggio m.fl. (2016) sin

artikkel om utviklingen av et vurderingsinstrument for resiliens: «Development and validation of an instrument to assess future orientation and resilience in adolescence». For å innhente informasjon om selvvurdering av kompetanse, har begrepet blitt operasjonalisert gjennom fire påstander, hvor elevene ble bedt om å svare hvor sann de opplevde påstanden, der 1 tilsvarer svært usant og 6 tilsvarer svært sant. Påstandene var som følger "jeg har gode evner, så jeg får til det meste" (sekom1), "jeg takler utfordringen med å lære meg nytt stoff på skolen" (sekom2), "jeg gjør det bra på en rekke områder" (sekom3), og "når jeg setter meg ned for å gjøre noe vanskelig, kan jeg klare det" (sekom4). Indikatorene er satt sammen ut fra Deci og Ryan sin Self-Determination Theory (SDT) (1985) (sekom2), Tafarodi & Swanns Self-Liking/Self Competence Scale) (1995) (sekom1 og sekom3) og PISA-undersøkelser (sekom4). En faktoranalyse viste at disse indikatorene skåret for samme fenomen. Ved gjennomføring av Cronbachs alfa fant jeg at selvvurdering av kompetanse alene hadde en Cronbachs alfa på .812, mens resiliens hadde en Cronbachs alfa på .781. Sammenlagt hadde de en Cronbachs alfa på .881. Fordi Cronbachs alfa er god for alle sammensettingene, og med grunnlag i faktoranalysen, valgte jeg derfor å slå disse sammensatte målene sammen til ett nytt sammensatt mål. Dette vil bli omtalt som resiliens/selvverd (resilsekom) videre i oppgaven.

3.5.2.1.2 Coping – mestring av akademisk motgang

For å hente informasjon om hvordan elevene mestrer akademisk motgang, har begrepet "coping" blitt operasjonalisert ved hjelp av fem påstander som elevene ble bedt om å ta stilling til. Elevene skulle gi hver påstand en skåre fra 1 til 6, der 1 tilsvarer svært usant og 6 tilsvarer svært sant. Påstandene var som følger "når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine" (coping1), "jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine" (coping2), "når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid" (coping3), "når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til" (coping4), og "jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil" (coping5). Fordi påstandene er gitt med en negativ ordlyd ble de snudd i datasettet. Det kan være en svakhet for oppgaven at disse variablene må snus, da det viser seg å være forskjeller i hvordan respondenter svarer på spørsmål, alt ettersom spørsmålene de svarer på er positive eller negative. Dette er selv om spørsmålene i prinsippet spør om det samme fenomenet/temaet, og teoretisk sett burde ha samme svar. Samtidig er det en styrke at alle spørsmålene for dette sammensatte målet er stilt negativt, slik påstandene svarer på det samme. Disse indikatorene er hentet fra «The Coping Competence Questionnaire», utformet av Schroder og Ollis (2013). Faktoranalysen viste at disse indikatorene ladet for samme faktor. Gjennomføring av Cronbachs alfa viste en skåre på .867, som er en god skåre. Jeg har derfor gått videre med mestring av akademisk motgang (coping) som et sammensatt mål.

3.5.2.1.3 Persipert målstruktur – mestring og prestasjon

For å måle hvordan elevene opplever målstruktur i klassen har målstruktur blitt operasjonalisert ved hjelp av to kategorier, som igjen er operasjonalisert gjennom fire indikatorer hver i form av påstander elevene ble bedt om å ta stilling til. Elevene skulle si hvor sant de opplevde hver av påstandene på en skala fra 1 til 6, der 1 var «svært usant» og 6 var «svært sant». Disse kategoriene er Classroom Mastery Goal Structure, som kan oversettes til mestringsorientert målstruktur, og Classroom Performance-Approach Goal Structure, som kan oversettes til prestasjonsorientert målstruktur. Mestringsorientert

målstruktur er operasjonalisert gjennom følgende fire påstander: «Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene» (mastgoal1), «Det er viktig for lærerne våre at vi skjønner det vi gjør, ikke bare puffer det» (mastgoal2), «Det er viktig for lærerne våre at vi lærer nye ting» (mastgoal3), og «Det er helt OK å gjøre feil, så lenge du lærer noe av det» (mastgoal4). Prestasjonsorientert målstruktur ble forsøkt målt gjennom følgende fire påstander: «Det viktigste i klassen vår er at vi får gode karakterer» (perfgoal1), «Det viktigste i klassen vår er å svare riktig på spørsmålene» (perfgoal2), «Det viktigste i klassen vår er å gjøre det godt på prøver» (perfgoal3), og «Det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen» (perfgoal4). Operasjonaliseringen er grunnet i PALS-skalaen (Patterns of Adaptive Learning Scale) utformet av Midgley m.fl. (2000). Indikatorene for mestringsorientert målstruktur skåret for samme faktor, men to av faktorene ladet også for lærerstøtte. De ladet likevel sterkere for mestringsorientert målstruktur, så jeg har valgt å ta de med videre. Cronbachs alfa er .699. Jeg dannet det sammensatte målet mestringsorientert målstruktur (mastgoal). For prestasjonsorientert målstruktur ladet alle indikatorene for samme faktor, og Cronbachs alfa er .860. Jeg har derfor dannet det sammensatte målet prestasjonsorientert målstruktur (mastgoal).

3.5.2.1.4 Støtte fra lærere – instrumentell og emosjonell

Opplevd lærerstøtte ble også operasjonalisert ved å dele begrepet inn i to kategorier som videre ble operasjonalisert ved hjelp av fire indikatorer hver. Disse indikatorene ble gitt i form av påstander som elevene skulle gi en skåre for hvor sann de opplevde hver påstand. Skårene ble gitt på en skala fra 1 til 6, der 1 er «svært usant» og 6 er «svært sant». De to kategoriene var emosjonell støtte fra lærere og instrumentell støtte fra lærere. Indikatorene for emosjonell støtte var som følger: «Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg» (stoemolar1), «Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte» (stoemolar2), «Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til» (stoemolar3), og «Lærerne mine får meg til å føle det er greit å stille spørsmål» (stoemolar4). Instrumentell støtte ble operasjonalisert med følgende fire påstander: «Lærerne mine forklarer meg når jeg ikke skjønner» (stoinstlar1), «Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har» (stoinstlar2), «Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår» (stoinstlar3), og «Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det» (stoinstlar4). Begge skalaene er basert på Malecki og Demary (2002). Faktoranalysen viste at indikatorene ladet for samme faktor. Cronbachs alfa for de to sammensatt er .927. Dette er i øvre sjiktet av akseptabel Cronbachs alfa, men dette kan forklares av det høye antallet indikatorer. Dette var et forventet resultat, og jeg dannet det sammensatte målet opplevd lærerstøtte (stoelar).

3.5.2.2 Endelige sammensatte mål

Etter kvalitetssikringen av de sammensatte målene, endte jeg opp med fem sammensatte mål å jobbe videre med i analyseringen. I tabell 2 er det en oversikt over disse, deres Cronbachs alfa og antall indikatorer som er inkludert i det sammensatte målet. De målene som er markert i grått er ikke tatt med videre i arbeidet med analyseringen. Videre er det nødvendig å se på den deskriptive statistikken for disse variablene, for å få et godt innblikk i fordelingen innad i disse.

Tabell 2.

Reliabilitetsanalyse: Cronbachs Alfa

Sammensatt mål	Cronbachs Alfa	Items
Mastgoal	.699	4
Perfgoal	.860	4
Stoelar	.927	8
Coping	.867	5
Resil	.781	4
Sekom	.812	4
Resil & Sekom	.881	8

3.6 Etiske refleksjoner

Som forsker er det viktig å reflektere over sin rolle og konsekvensene av arbeidet man gjennomfører fra etisk perspektiv. En sentral del i dette er å følge anerkjente forskningsetiske normer. Velmente handlinger kan ha utforutsette negative konsekvenser, og dette gjelder også i forskningssammenheng. Dette gjør det nødvendig å reflektere over hvordan forskningen man gjennomfører kan brukes og misbrukes. Forskingen må legges frem på en nøytral måte, uten å reflektere forskerens personlige meninger eller politiske holdninger (Ringdal, 2018). For å være sikker på at dette ikke skjer, er det nødvendig for meg som forsker å reflektere over hvilke eventuelle personlige meninger som ubevisst kan være med på å påvirke hvordan jeg tolker resultatene.

Fordi denne oppgaven baserer seg på et forskningsprosjekt som ble gjennomført før jeg begynte mitt arbeid, er det mange etiske beslutninger jeg ikke har tatt del i. Dette betyr derimot ikke at jeg blindt kan ta utgangspunkt i at dette prosjektet er gjennomført på en god måte uten å gjøre egne etiske refleksjoner. Det som imidlertid blir lettere for min del, er at søknadene til NSD og samtykke fra respondentene allerede er innsamlet og godkjent. Tallene jeg skal analysere er hentet fra respondenter som alle har fylt minst 17 år, noe som medfører at det ikke trengtes stedfortredende samtykke. Dette ser jeg på som en fordel, da jeg dermed kan være sikker på at de som har svart på undersøkelsen har gjort det uten at noen andre har tatt avgjørelsen for dem.

Personvern blir av Ringdal (2018) pekt på som den viktigste etiske betraktingen man må ta hensyn til under et forskningsprosjekt. Ingen av prosjektets respondenter må kunne være gjenkjennbare i det ferdige datamaterialet. Dette vil si at personopplysninger ikke skal indirekte identifisere respondentene. I datamaterialet jeg fikk tilsendt, er det ikke mulig å identifisere enkeltindivider og alle respondentene ble identifisert etter nummer, ikke navn. Nummereringen av respondenter ble gjort for det longitudinelle perspektivet av prosjektet. Jeg slettet derfor denne variabelen da jeg ryddet datafilen for variabler jeg ikke skulle bruke. Dette fører til videre personvernssikring for respondentenes del.

4 Resultater

4.1 Utvalget

Slik utvalget er fordelt er 50% jenter og 50% gutter. 62.8% av utvalget hadde en mor med utdanning ved høgskole eller universitet, mens 80.6% av utvalget tilhørte en byskole. I tabell 3 kan man finne oversikt over antall, prosentfordeling og gjennomsnitt av karakterer i norsk, matematikk, og engelsk. I tabell 4 kan man finne disse sammenlagt.

Tabell 3.

Tabell over karakterer i norsk, matte og engelsk

		Norsk				Matte				Engelsk			
		Fkv.	Pr.	V.Pr.	K.Pr.	Fkv.	Pr.	V.Pr.	K.Pr.	Fkv.	Pr.	V.Pr.	K.Pr.
Valid	1	12	0.6	0.6	0.6	50	2.4	2.6	2.6	13	0.6	0.7	0.7
	2	106	5.0	5.2	5.8	259	12.2	13.3	15.8	75	3.5	3.8	4.4
	3	485	22.9	23.7	29.5	439	20.7	22.5	38.3	328	15.5	16.4	20.8
	4	837	39.5	40.9	70.3	555	26.2	28.4	66.7	693	32.7	34.7	55.5
	5	529	25.0	25.8	96.2	500	23.6	25.6	92.3	705	33.3	35.3	90.7
	6	78	3.7	3.8	100.0	150	7.1	7.7	100.0	186	8.8	9.3	100.0
	Total	2047	96.6	100.0		1953	92.1	100.0		2000	94.3	100.0	
Missing		73	3.4			167	7.9			120	5.7		
Total		2120	100.0			2120	100.0			2120	100.0		
Gjennomsnitt			3.98				3.84				4.28		

*Oversikt over karakterfordeling i norsk, matematikk og engelsk

Tabell 4.

Tabell over karakterer: Total

		Frekvens	Prosent	V. prosent	K. prosent
Valid	1	75	1.2	1.3	1.3
	2	440	6.9	7.3	8.6
	3	1252	19.7	20.9	29.5
	4	2085	32.8	34.8	64.3
	5	1734	27.3	28.9	93.2
	6	414	6.5	6.8	100.0
	Total	6000	94.3	100.0	
Missing		360	5.7		
Total		6360	100.0		
Gjennomsnitt			4.03		

*Oversikt over karakterer sammenlagt

Gjennomsnittlig karakter i norsk er 3.98, i matematikk 3.84 og i engelsk 4.28. Det totale gjennomsnittet er 4.03. De totale gjennomsnittskarakterene til de som skårer 20% lavest er 2.72, mens gjennomsnittskarakterene til de midtre 60% er 3.89, og de som skårer 20% høyest har et gjennomsnitt på 4.97. Jeg har arbeidet videre med denne tredelingen i analysene mine. Dette har tillatt meg å se på forskjeller mellom elevgruppene. Jeg har også hatt en deling mellom jenter og gutter, for å se på om det er noen signifikante forskjeller mellom kjønnene.

4.2 Deskriptiv statistikk

Tabell 5.

Deskriptiv statistikk

		Mastgoal (4 items)	Perfgoal (4 items)	Stoelar (8 items)	Coping (5 items)	Resilsekom (8 items)
N	Valid	2068	2063	2033	2071	2036
	Manglende	52	57	87	49	84
Gjennomsnitt		17.516 (4.379)	12.602 (3.151)	34.821 (4.353)	21.566 (4.313)	36.324 (4.541)
Min. skåre		4	4	8	5	8
Maks. skåre		24	24	48	30	48
Median		18	13	35	22	37
Standardavvik		3.654	4.699	7.935	5.671	6.507
Varians		13.351	22.078	62.964	32.156	42.344
Skjevhet		-.295	.089	-.461	-.593	-.477
Kurtosis		-.096	-.520	-.055	-.189	.080
Cronbachs alfa		.699	.860	.927	.867	.881

I tabell 5 er en oversikt over antall respondenter for hvert av de sammensatte målene, samt gjennomsnitt, gjennomsnitt delt på items (i parentes), median, standardavvik, varians, skjevhet, kurtosis og Cronbachs alfa for svarene. Manglende data ligger mellom 49 og 87 respondenter, noe som vil si at det er mellom 2033 og 2071 valide svar for alle de sammensatte målene. Det sammensatte målet med klart lavest gjennomsnitt er prestasjonsorientert målstruktur, noe som indikerer at elevene i mindre grad opplever at dette påvirker deres hverdag enn de andre sammensatte målene. Ingen av de sammensatte målene skårer over 1 på skjevhet. Dette gjør det mulig å ta utgangspunkt i parametriske statistikk og tilhørende analyser. For å få et bedre overblikk over sammenhengen mellom disse sammensatte målene, gjennomfører jeg en korrelasjonsanalyse for samtlige sammensatte mål.

4.3 Korrelasjon

4.3.1 Bivariat korrelasjonsanalyse

For å kunne se potensielle sammenhenger mellom de forskjellige variablene, gjennomfører jeg en bivariat korrelasjonsanalyse for variablene jeg ønsker å bruke for å svare på problemstillingen min. Korrelasjoner mellom .10-.29 regnes som lav, .30-.49 som moderate, og .50-1.0 som høy.

4.3.1.1 Korrelasjon mellom bakgrunnsvariabler og sammensatte mål

Ved å se på korrelasjonsanalysen kan jeg se at korrelasjonen mellom lærerstøtte og prestasjonsorientert målstruktur ikke er på et signifikant nivå. Dette gjør at tallet ikke er relevant videre i oppgaven. Ikke medregnet bakgrunnsvariablene, har resten statistisk signifikante korrelasjoner. Den største korrelasjonen finnes mellom lærerstøtte og mestringsorientert målstruktur, med en korrelasjon på .646. Dette er ikke et overraskende

funn om en ser på hvordan disse sammensatte målene også samsvarte under faktoranalysen. Disse resultatene gjør det vanskelig å finne sammenhenger mellom målstruktur og lærerstøtte. Der resultatene for prestasjonsorientert målstruktur ikke viser noe signifikant korrelasjon, viser mestringsorientert målstruktur det som kan betraktes som for *mye* korrelasjon. Det kan likevel være verdt å bemerke seg at det at mestringsorientert målstruktur i så stor grad samsvarer med lærerstøtte, kan bety at elever opplever en målstruktur basert på mestring som en styrket lærerstøtte.

Tabell 6.

Korrelasjonsmatrise: Bakgrunnsvariabler og sammensatte mål

	Kjønn	Mors utdanning	Mastgoal	Perfgoal	Stoelar	Coping	Resilsekom
Kjønn	1						
Mors utdanning	-.012	1					
Mastgoal	.035	-.076**	1				
Perfgoal	.040	.009	.112**	1			
Stoelar	.049*	-.015	.646**	-.005	1		
Coping	.267**	.030	.228**	-.148**	.301**	1	
Resilsekom	.098**	.126**	.410**	.072**	.439**	.483**	1

** Korrelasjon signifikant på 0.01-nivå, *Korrelasjon signifikant på 0.05-nivå

Kjønn korrelerer med coping, mens mors utdanning korrelerer svakt med resiliens/selvvurdering. Mestringsorientert målstruktur korrelerer svakt med prestasjonsorientert målstruktur og coping, og korrelerer moderat med resiliens/selvvurdering. Variabelen prestasjonsorientert målstruktur har en lav negativ korrelasjon med coping, mens der ikke er korrelasjon mellom prestasjonsorientert målstruktur og resiliens/selvvurdering. Lærerstøtte korrelerer moderat med både coping og resiliens/selvvurdering. Coping og resiliens/selvvurdering korrelerer moderat.

4.3.1.2 Korrelasjon mellom bakgrunnsvariabler og sammensatte mål, med tredeling av karakterer og kjønnsinndeling

En sentral del av problemstillingen min er å se på forskjeller i sammenhenger mellom de som skårer lavt på skolen og de som skårer normalt og høyt. Jeg har derfor valgt å gjennomføre en korrelasjonsanalyse der respondentene er delt opp i tre grupper: 20% laveste karaktersnitt, 60% midterste karaktersnitt, og 20% høyeste karaktersnitt. Slik kan jeg se om der er forskjeller i hvordan de ulike variablene korrelerer med hverandre for de ulike elevgruppene.

For de lavtskårende elevene er det få sammenhenger som er statistisk signifikante når en ser på bakgrunnsvariablene. Coping og resiliens/selvvurdering har en lav korrelasjon med kjønn. For de som skårer gjennomsnittlig er der en lav korrelasjon mellom opplevelse av mestringsorientert målstruktur og mors utdanning, samt en moderat korrelasjon mellom kjønn og coping og en lav korrelasjon mellom kjønn og resiliens/selvvurdering. Det er ved

de 20% høytskårende elevene at forskjeller mellom kjønn gjør seg gjeldende, da der er signifikante korrelasjoner mellom kjønn og samtlige sammensatt mål. Disse er riktig nok svake korrelasjoner. Mors utdanning korrelerer ikke med noen av variablene for de høytskårende elevene.

Tabell 7.

Korrelasjonsmatrise: Tredelt karakterskåre med bakgrunnsvariabler

Karakter-skåre	Variabel	Kjønn	Mors utdanning	Mastgoal	Perfgoal	Lærer støtte	Coping	Resilsekom
Nedre 20%	Kjønn	1						
	Mors utdanning	.005	1					
	Mastgoal	-.039	-.086	1				
	Perfgoal	-.073	-.072	.173**	1			
	Lærer støtte	.001	.010	.648**	.082	1		
	Coping	.295**	.047	.170**	-.242**	.220**	1	
	Resilsekom	.211**	.018	.439**	.085	.383**	.381**	1
Midtre 60%	Kjønn	1						
	Mors utdanning	.053	1					
	Mastgoal	.047	-.101**	1				
	Perfgoal	.057	.004	.139**	1			
	Lærer støtte	.059	-.064	.619**	.002	1		
	Coping	.303**	-.030	.207**	-.138**	.292**	1	
	Resilsekom	.140**	.043	.380**	.053	.426**	.482**	1
Øvre 20%	Kjønn	1						
	Mors utdanning	.161	1					
	Mastgoal	.131**	-.096*	1				
	Perfgoal	.084*	.042	-.020	1			
	Lærer støtte	.128**	.001	.679**	-.046	1		
	Coping	.268**	.059	.301**	-.113**	.336**	1	
	Resilsekom	.174**	.093*	.448**	.048	.464**	.555**	1

**Korrelasjon på .01-nivå, *Korrelasjon på .05-nivå

Det er ingen statistisk signifikant korrelasjon mellom mestringsorientert målstruktur og prestasjonsorientert målstruktur for de høytskårende elevene. Det er en svak korrelasjon mellom mestringsorientert målstruktur og prestasjonsorientert målstruktur for de lavtskårende elevene og en enda svakere en for elevene som skårer gjennomsnittlig. Dette indikerer at korrelasjonen mellom disse minker jo høyere karakterer elevene får. Det er en sterk korrelasjon mellom mestringsorientert målstruktur og opplevd lærer støtte for alle elevgruppene. Dette er forventet med tanke på faktoranalysen. Coping korrelerer med mestringsorientert målstruktur innen alle elevgruppene, men i forskjellig grad. Det korrelerer svakt for de lavtskårende (.170) og gjennomsnittlige elevene (.207), og moderat for de høytskårende elevene (.301). Dette indikerer at mestringsorientert målstruktur og følelse av coping har en sterkere sammenheng for de som skårer høyt enn de som skårer lavt. For resiliens/selvurdering korrelerer mestringsorientert målstruktur moderat for samtlige elevgrupper. Der er en noe sterkere korrelasjon for de som skårer høyt og de som

skårer lavt enn de som skårer gjennomsnittlig. Prestasjonsorientert målstruktur korrelerer statistisk signifikant med coping. Her er det svak negativ korrelasjon for samtlige elevgrupper, dog sterkere for de lavtskårende elevene.

Lærer støtte korrelerer statistisk signifikant positivt med coping for alle elevgrupper. Det er en svak korrelasjon for lavtskårende elever, en svak/moderat korrelasjon for de gjennomsnittlige elevene og moderat korrelasjon for høyt skårende elever. Mellom lærer støtte og resil/selvverd er det moderat statistisk signifikant korrelasjon for alle elevgrupper. Den er lavest for lavtskårende elever og høyest for høyt skårende elever. Korrelasjonen mellom coping og resiliens/selvverd er statistisk signifikant for alle elevgrupper. Den er moderat for lavtskårende elever, moderat/høy for gjennomsnittlige elever, og høy for høyt skårende elever.

4.4 Regresjon

Når man jobber med avhengige og uavhengige variabler, er regresjonsanalyser nyttige verktøy. Dette tillater en å se hvordan den avhengige variabelen blir påvirket av de uavhengige variablene. I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i tre avhengige variabler: opplevd lærer støtte, mestring av akademisk motgang og resiliens/selvvurdering av kompetanse. De uavhengige variablene er mestringsorientert målstruktur og prestasjonsorientert målstruktur, samt bakgrunnsvariabelen mors utdanning. Jeg har gjennomført regresjonsanalyser for alle tre avhengige variabler, og for å kunne se et helhetlig bilde av hva som påvirker disse variablene, har jeg gjennomført analysene som multiple regresjonsanalyser.

4.4.1 Multiple regresjoner

Multiple regresjoner gir mulighet til å se på hvordan en avhengig variabel blir påvirket av flere uavhengige variabler samtidig. Jeg har gjennomført en slik analyse for opplevd lærer støtte, der jeg også har hatt coping og resiliens/selvvurdering som uavhengige variabler. Jeg har også hatt en tredeling av karakterskårer og en kjønnsdeling for å se om de ulike elevgruppene skårer forskjellig for de forskjellige variablene. Jeg har også gjennomført samme analyse med coping som avhengig variabel, hvor opplevd lærer støtte og resiliens/selvvurdering fungerte som uavhengige variabler. Denne typen analyse er også gjennomført for avhengig variabel resiliens/selvvurdering med opplevd lærer støtte og coping som uavhengige variabler.

4.4.1.1 *Multipel regresjonsanalyse: Opplevd lærer støtte, tredeling av karakterer og kjønnsdeling (Tabell 8)*

For å sikre validitet har jeg tatt med uavhengige variabler som kanskje underliggende kan påvirke resultatet. Dette gjelder mors utdanning, coping og resiliens/selvvurdering. Ved å se på justert R^2 kan jeg se hvor mye av variansen i opplevd lærer støtte som kan forklares gjennom de uavhengige variablene. Den forklarer ca. like mye for alle de forskjellige variablene, da R^2 varierer mellom 40.7-49.3%. Ved å se på konstantvariabelen, kan jeg se hvordan de forskjellige elevgruppene tenderer å skåre for opplevd lærer støtte når de uavhengige variablene ikke har innvirkning. Konstantene er bare statistisk signifikant for

jenter som skårer gjennomsnittlig. Den er 5.595. Bakgrunnsvariabelen «mors utdanning» er heller ikke statistisk signifikant for noen av elevgruppene.

Tabell 8.

Regresjonsanalyse: Opplevd lærerstøtte, tredeling med kjønnsdeling

Karakter-skåre	Kjønn		Ustandardisert koeffisient B	Sig.	Justert R ²
Nedre 20%	J	Konstant	7.325	.058	.461
		Mors utdanning	.543	.362	
		Mestringsorientert målstruktur	1.273	<.001	
		Prestasjonsorientert målstruktur	-.273	.026	
		Mestring av akademisk motgang	.136	.214	
		Resiliens/Selvvurdering	.111	.262	
	G	Konstant	2.046	.638	.444
		Mors utdanning	-.243	.744	
		Mestringsorientert målstruktur	1.388	<.001	
		Prestasjonsorientert målstruktur	.155	.229	
		Mestring av akademisk motgang	.157	.240	
Midtre 60%	J	Konstant	5.595	.019	.407
		Mors utdanning	-.083	.797	
		Mestringsorientert målstruktur	1.261	<.001	
		Prestasjonsorientert målstruktur	-.157	.018	
		Mestring av akademisk motgang	.167	.008	
		Resiliens/Selvvurdering	.160	.011	
	G	Konstant	3.916	.087	.434
		Mors utdanning	.085	.791	
		Mestringsorientert målstruktur	1.115	<.001	
		Prestasjonsorientert målstruktur	-.080	.189	
		Mestring av akademisk motgang	.075	.219	
Øvre 20%	J	Konstant	2.172	.420	.477
		Mors utdanning	.562	.115	
		Mestringsorientert målstruktur	1.212	<.001	
		Prestasjonsorientert målstruktur	-.138	.045	
		Mestring av akademisk motgang	.075	.219	
		Resiliens/Selvvurdering	.264	<.001	
	G	Konstant	.508	.876	.493
		Mors utdanning	.153	.730	
		Mestringsorientert målstruktur	1.355	<.001	
		Prestasjonsorientert målstruktur	.070	.418	
		Mestring av akademisk motgang	.102	.243	
		Resiliens/Selvvurdering	.196	.029	

*Felt markert i grått er ikke signifikant på .05-nivå

Mestringsorientert målstruktur er den variabelen som slår sterkest ut for alle elevgruppene. For de lavtskårende elevene er koeffisienten 1.273 (J) og 1.388 (G). For de elevene som skårer gjennomsnittlig er koeffisienten 1.261 (J) og 1.115 (G). For de høytstående elevene er koeffisienten 1.212 (J) og 1.355 (G). Dette indikerer at opplevelsen av lærerstøtte øker ved økt bruk av mestringsorientert målstruktur. Dette er igjen et forventet resultat. For prestasjonsorientert målstruktur er resultatene kun statistisk signifikante for jentene. For lavtskårende jenter er koeffisienten -.273, mens den er -.157 for jentene som skårer gjennomsnittlig og -.138. Dette indikerer at jenter som opplever vektlegging av

prestasjonsorientert målstruktur opplever mindre lærerstøtte. Det er også slik at jo lavere karakterer jentene har, jo mer reduseres den opplevde lærerstøtten ved prestasjonsorientert målstruktur.

Mestring av akademisk motgang har ikke statistisk signifikant påvirkning på opplevd lærerstøtte for andre enn jenter med gjennomsnittlig karakterskåre. Der er koeffisienten .167.

For resiliens/selvvurdering av kompetanse er ikke resultatene statistisk signifikante for de lavtskårende elevene. For de elevene som skårer gjennomsnittlig er koeffisientene .160 (J) og .285 (G), mens de ligger på .264 (J) og .196 (G) for høytskårende elever.

4.4.1.2 Multippel regresjonsanalyse: Coping avhengig variabel, tredeling av karakterer og kjønnsdeling (Tabell 9)

Ved å se på justert R^2 kan jeg se hvor mange prosent av variasjonen i svarene som blir forklart av de uavhengige variablene jeg har valgt å bruke. Den er lavest for den lavtskårende elevgruppen, der 22.4% av jenters mestring av akademisk motgang kan forklares av de utvalgte variablene og 15.1% av gutters mestring. For elevene som er i den gjennomsnittlige karaktergruppen kan 27.5% av variansen for jentene forklares av de utvalgte variablene, mens 23.9% av variansen forklares for guttene. Den gruppen som variablene forklarer mest av variansen for, er for de høytskårende elevene, der 31.2% av jentenes varians forklares og 27.9% av variansen til guttene forklares av variablene.

Konstanten gir indikasjon for hvordan elevene skårer på coping før man legger inn de uavhengige variablene. Gutter skårer gjennomgående høyere enn jenter, og konstanten er større for de lavtskårende elevgruppene enn for de som skårer på gjennomsnittet eller er høytskårende. Det kan tyde på at gutter skårer grunnleggende høyere på coping enn jenter når de uavhengige variablene ikke virker inn. Det samme gjelder for lavtskårende elever, som skårer høyere enn de høytskårende elevene uten de uavhengige variablene.

Bakgrunnsvariabelen «mors utdanning» gir ikke et statistisk signifikant bidrag for coping for noen av elevgruppene, med unntak av for gutter med gjennomsnittlig karakterskåre og gutter med høy karakterskåre. For begge disse gruppene har mors utdanning en koeffisient med verdi på -.558, noe som tilsier at det å ha en mor med høy utdanning gir gutter med gjennomsnittlig-høyt karaktergjennomsnitt mindre evne til å takle akademisk motgang. Dette er et svært overraskende funn.

Prestasjonsorientert målstruktur har en statistisk signifikant negativ koeffisient for alle elevgruppene. For lavtskårende elever ligger den på -.298 (J) og -.271 (G), for gjennomsnittlige elever ligger den på -.137 (J) og -.216 (G), og for høytskårende elever ligger den på -.174 for begge kjønn. Det indikerer at prestasjonsorientert målstruktur har en større negativ effekt for mestring av akademisk motgang for lavtskårende elever, og at det har minst påvirkningskraft for de høytskårende elevene.

Mestringsorientert målstruktur gir ikke et statistisk signifikant bidrag for noen av elevgruppene. Lærerstøtte er heller ikke statistisk signifikant for mange av gruppene. Det er

kun for jenter med et gjennomsnittlig karaktersnitt der lærerstøtte slår ut signifikant. Koeffisienten er likevel liten, på .099, og lærerstøtte kan derfor ikke regnes som et viktig aspekt for coping.

Tabell 9.

Regresjonsanalyse: Coping, tredelt med kjønnsdeling

Karakterskåre	Kjønn		Ustandardisert B	Sig.	Adjusted R ²
Nedre 20%	J	Konstant	10.012	.002	.224
		Mors utdanning	-.046	.927	
		Prestasjonsorientert målstruktur	-.298	.004	
		Mestringsorientert målstruktur	-.053	.752	
		Opplevd lærerstøtte	.099	.214	
		Resiliens og selvvurdering	.337	<.001	
	G	Konstant	14.113	<.001	.151
		Mors utdanning	.345	.506	
		Prestasjonsorientert målstruktur	-.271	.002	
		Mestringsorientert målstruktur	.017	.915	
		Opplevd lærerstøtte	.076	.240	
Resiliens og selvvurdering		.219	.002		
Midtre 60%	J	Konstant	3.764	.046	.275
		Mors utdanning	-.087	.735	
		Prestasjonsorientert målstruktur	-.168	<.001	
		Mestringsorientert målstruktur	-.068	.448	
		Opplevd lærerstøtte	.099	.008	
		Resiliens og selvvurdering	.450	<.001	
	G	Konstant	11.926	<.001	.239
		Mors utdanning	-.558	.025	
		Prestasjonsorientert målstruktur	-.216	<.001	
		Mestringsorientert målstruktur	.041	.593	
		Opplevd lærerstøtte	.045	.219	
Resiliens og selvvurdering		.358	<.001		
Øvre 20%	J	Konstant	2.005	.372	.312
		Mors utdanning	.129	.665	
		Prestasjonsorientert målstruktur	-.174	.002	
		Mestringsorientert målstruktur	-.017	.859	
		Opplevd lærerstøtte	.052	.262	
		Resiliens og selvvurdering	.499	<.001	
	G	Konstant	3.941	.119	.279
		Mors utdanning	-.558	.025	
		Prestasjonsorientert målstruktur	-.174	.016	
		Mestringsorientert målstruktur	.076	.534	
		Opplevd lærerstøtte	.062	.243	
Resiliens og selvvurdering		.432	<.001		

*Felt markert i grått er ikke signifikant på .05-nivå

Det som har klart størst betydning for coping, er resiliens og selvvurdering av kompetanse. denne variabelen bidrar sterkere for jentene enn for guttene, noe som indikerer at resiliens/selvvurdering har en større betydning for jenters mestring av akademisk motgang enn for guttene. Det har minst betydning for lavtskårende elever, der koeffisienten ligger på .337 for jenter og .219 for gutter. For de gjennomsnittlige elevene har jentene en koeffisient på .450, mens guttene har en koeffisient .358. For høytskårende elevene har jentene en

koeffisient på .499, mens guttene har en koeffisient på .432. Dette kan tyde på at viktigheten av resiliens/selvvurdering for coping øker i takt med elevenes karakterskåre.

4.4.1.3 Multipel regresjonsanalyse: Resiliens/selvvurdering avhengig variabel, med tredeling av karakterer og kjønnsdeling (Tabell 10)

Ved å se på justert R^2 kan jeg se hvor mye av variansen i svarene som kan forklares ved hjelp av de uavhengige variablene. For lavtskårende jenter er R^2 .283, mens den er .281 for lavtskårende gutter. For jentene som har et gjennomsnittlig karaktergjennomsnitt er R^2 .323, mens den er .344 for guttene i samme elevgruppe. For høyt-skårende jenter er R^2 .393, mens den er .396 for jenter. Disse skårene indikerer at de uavhengige variablene forklarer mer av variansen i resiliens/selvvurdering av kompetanse for høyt-skårende elever enn for lavtskårende elever.

Ved å se på konstanten kan jeg se hvordan elevene skårer på resiliens/selvvurdering når ingen av de uavhengige variablene innvirker på resultatet. Signifikansen til konstant-skåren til lavtskårende jenter er 0.054. Dette vil si at den marginalt overskrider signifikansgrensen på 0.05. Konstanten skårer ut på 7.075. For lavtskårende gutter ligger konstanten på 11.051. For elevene som har gjennomsnittlig karakterskåre ligger konstanten på 14.916 for jenter og 13.076 for gutter. De høyt-skårende elevene har konstanter på 16.022 for jentene og 16.085 for guttene. Dette indikerer at de med lavere karakterer har lavere resiliens/selvvurdering av kompetanse enn de som har høyere karakterer.

Bakgrunnsvariabelen «mors utdanning» er ikke statistisk signifikant for noen av elevgruppene.

Koeffisientene for mestringsorientert målstruktur er høyere for lavtskårende elever enn for gjennomsnittlige og høyt-skårende elever. For de lavtskårende elevene er de .442 (J) og .678 (G), mens for de gjennomsnittlige ligger koeffisientene på .289 (J) og .285, og for de høyt-skårende er koeffisientene .226 og .373. Dette indikerer at det er viktigere for resiliensen/selvvurderingen av kompetanse til de lavtskårende elevene at de opplever en mestringsbasert målstruktur enn for de som skårer middels og/eller høyt. Jeg ønsker også å bemerke at både lavtskårende og høyt-skårende gutter har vesentlig høyere koeffisienter enn jentene i tilsvarende skåreklasse, noe som indikerer at det kan være en forskjell i hvordan mestringsorientert målstruktur påvirker gutter og jenter som skårer utenfor normalområdet.

Opplevd lærerstøtte har ikke statistisk signifikant innflytelse på resiliensen/selvvurdering av kompetanse til de lavtskårende elevene. For de som skårer gjennomsnittlig er koeffisienten .100 for jenter og .197 for gutter. For høyt-skårende elever er koeffisientene .167 for jenter og .112 for gutter. Mestring av akademisk motgang har en svært positiv effekt på resiliens/selvvurdering av kompetanse. For lavtskårende elever er koeffisientene .417 for jenter og .377 for gutter. For de som ligger på gjennomsnittet er koeffisientene på .453 og .407, mens koeffisientene for de høyt-skårende elevene er .454 for jenter og .408 for gutter. Disse tallene viser at det er tendenser til at mestring av akademisk motgang er viktigere for jenter enn for gutter, og at det er viktigere for høyt-skårende enn for lavtskårende elevers resiliens/selvvurdering av kompetanse.

Tabell 10.

Regresjonsanalyse: Resiliens/Selvvrdering, tredeling med kjønnsdeling

Karakter-skåre	Kjønn		Ustandarisert B	Sig.	Adjusted R ²
Nedre 20%	J	Konstant	7.075	.054	.283
		Mors utdanning	.659	.244	
		Mestringsorientert målstruktur	.442	.017	
		Prestasjonsorientert målstruktur	.241	.039	
		Opplevd lærerstøtte	.100	.262	
		Mestring av akademisk motgang	.417	<.001	
	G	Konstant	11.051	.005	.281
		Mors utdanning	-.333	.624	
		Mestringsorientert målstruktur	.678	<.001	
		Prestasjonsorientert målstruktur	.115	.326	
		Opplevd lærerstøtte	.067	.435	
Midtre 60%	J	Konstant	14.916	<.001	.323
		Mors utdanning	.474	.065	
		Mestringsorientert målstruktur	.289	.001	
		Prestasjonsorientert målstruktur	.140	.008	
		Opplevd lærerstøtte	.100	.011	
		Mestring av akademisk motgang	.453	<.001	
	G	Konstant	13.076	<.001	.344
		Mors utdanning	.492	.064	
		Mestringsorientert målstruktur	.285	<.001	
		Prestasjonsorientert målstruktur	.087	.087	
		Opplevd lærerstøtte	.197	<.001	
Øvre 20%	J	Konstant	16.022	<.001	.393
		Mors utdanning	.550	.052	
		Mestringsorientert målstruktur	.226	.015	
		Prestasjonsorientert målstruktur	.106	.054	
		Opplevd lærerstøtte	.167	<.001	
		Mestring av akademisk motgang	.454	<.001	
	G	Konstant	16.085	<.001	.396
		Mors utdanning	.514	.126	
		Mestringsorientert målstruktur	.373	.001	
		Prestasjonsorientert målstruktur	.130	.047	
		Opplevd lærerstøtte	.112	.029	
		Mestring av akademisk motgang	.408	<.001	

*Felt markert i grått er ikke signifikant på .05-nivå

5 Diskusjon

Resultatkapittelet viser mange spennende funn. Det er likevel spesielt to overordnede funn jeg ønsker å kommentere nærmere: målstruktur viser seg å være viktigere for lavtskårende elever i alle funn, og lærerstøtte er markant mindre viktig for lavtskårende elevers resiliens/selvurdering av kompetanse enn for resten av elevgruppene. I tillegg er det flere kjønnsforskjeller som er fremtredende.

5.1 Målstruktur er viktigere for lavtskårende

Hovedproblemstillingen til denne oppgaven har vært hvorvidt målstruktur påvirker lavtskårende elever annerledes enn resten av elevmassen. Det teoretiske rammeverket og tidligere forskning legger til grunn at mestringsorientert målstruktur burde ha en større positiv innvirkning på alle elevers lærer-elev-relasjon og mestrings- og prestasjonsorientert målstruktur. Dette vises også igjen i resultatene. Det som også vises i resultatene er at målstruktur har en større betydning for lavtskårende elever enn for resten av elevgruppene gjennomgående for både lærerstøtte, mestrings- og akademisk motgang og resiliens/selvurdering av kompetanse.

5.1.1 Mestringsorientert målstruktur styrker opplevd lærerstøtte

Mestringsorientert målstruktur har høye koeffisienter for opplevd lærerstøtte for alle elevgruppene, men er de eneste positive koeffisientene for opplevd lærerstøtte for lavtskårende elever (tabell 8). Det er også for lavtskårende elever at koeffisientene er høyest. Samtidig har prestasjonsorientert målstruktur en negativ koeffisient for alle jenter, men har størst negativ effekt for lavtskårende jenter (tabell 8). Kanskje kan dette sees i sammenheng med at det er lærerne som gir de lavtskårende elevene de lave skårene. Det i seg selv kan oppleves som lite støttende. Om læreren da velger å ikke fokusere på selve skårene de gir, men heller hva elevene faktisk har mestret og gir de tips om hvordan de kan jobbe smartere mot neste vurdering, vil det kunne føles mer støttende for elever som skårer lavt, enn om læreren bare fokuserer på at de skal jobbe seg til en bedre skåre neste gang.

Det kan kanskje også sees i sammenheng med begrepet agent i eget liv. En sentral del mestringsorientert målstruktur er fremovermeldinger, som brukes for å justere arbeid, innsats og mål i det videre læringsarbeidet (Engh, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Tidligere arbeid skal brukes til å lære av. Dette har store likhetstrekk med hvordan Bandura (1997) beskriver det å være agent i eget liv. Om læreren jobber for en mestringsorientert målstruktur, for eksempel ved på å bruke vurdering for læring, vil elevene kunne føle på en større støtte mot å bli adekvate agenter i eget liv enn ved prestasjonsorientert målstruktur (Engh, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan særlig gjelde for de lavtskårende elevene, da dette er elever som kanskje i større grad har vanskelig for å se sitt eget forbedringspotensial og vil kunne ha vanskelig for å oppnå agency på egenhånd. I tillegg vil et økt fokus på fremtid og potensiale for endring med formative vurderingsformer, heller enn hva elevene har prestert med summative vurderinger, gi større handlingsrom og fokus på de tingene de kan gjøre noe med (Engh, 2017). Om det er læreren som legger til rette for dette, kan det oppleves som en form for lærerstøtte.

5.1.1.1 Konklusjon

Opplevd lærerstøtte er betraktelig svakere hos lavtskårende elever enn hos resten av elevmassen. Resultatene viser at den opplevde lærerstøtten for lavtskårende elever vil kunne styrkes ved et økt fokus på mestringsorientering. Dette kan kanskje sees i sammenheng med agent-i-eget-liv-begrepet, da mestringsorientert målstruktur har et større fokus på det en kan gjøre noe med. I tillegg vil en del av lærerens arbeid innenfor denne målstrukturen vil være å hjelpe elevene med å se sitt eget potensiale, å sette seg mål for fremtidig læringsarbeid og sammen drøfte strategi for veien videre. Denne konklusjonen kan kritiseres med tanke på at målstruktur er de eneste variablene som slår ut signifikant for de lavtskårende elevene og at det derfor kan tenkes at det er noen uoppdagede variabler som kan ha stor innflytelse på opplevd lærerstøtte for denne elevgruppen. Samtidig er graden av forklart varians (R^2) større for lavtskårende elever (.461 for jenter, .444 for gutter) enn for gjennomsnittlige elever (.407 for jenter, .434 for gutter), noe som tyder på at målstruktur alene forklarer mer for lavtskårende elevers opplevde lærerstøtte enn opptil fire forskjellige signifikante variabler gjør for gjennomsnittlige elever.

5.1.2 Prestasjonsorientert målstruktur reduserer mestring av akademisk motgang

For mestring av akademisk motgang (coping) er det prestasjonsorientert målstruktur som har signifikante resultater av målstruktur (tabell 9). Koeffisientene er alle negative og også her er koeffisientene størst for lavtskårende elever, noe som antyder at det er for de lavtskårende elevene at prestasjonsorientert målstruktur har mest å si for coping. En av faktorene jeg pekte på som kan bidra til økt mestringsforventning, er speilende mestringserfaringer. Det å se andre, som man anser seg som jevngod og, klare en oppgave en selv skal gjennomføre, vil kunne bidra til økt mestringsforventning (Bandura, 1986). På samme måte vil det å se en man anser som jevngod få dårlige tilbakemeldinger og slite med å gjennomføre de oppgavene en selv skal gjennomføre, kunne føre til at mestringsforventningen reduseres. Ved prestasjonsorientert målstruktur er konkurranse og sammenligning en sentral faktor i læringsarbeidet, og mestring blir subjektiv i den forstand at det å mestre noe, er å gjøre det bedre enn andre (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Denne målstrukturen gjør det ofte lettere å sammenligne resultater og det er ofte summativ vurdering som blir benyttet (Engh, 2017). Dette kan gjøre det mer åpenlyst hvilke elever som ikke får til oppgavene i klassen. Lavtskårende elever er elever som ikke skårer høyt på arbeidet de leverer på skolen. Ved prestasjonsorientert målstruktur vil de lave skårene være mer synlig for resten av klassen. Dette betyr at lavtskårende elever gjerne vil få se alle nederlag medelevene i samme kategori opplever. De lavtskårende elevene vil sannsynligvis finne sine speilende mestringserfaringer i de andre lavtskårende elevene, da de kan oppfattes som jevngode. Om fokuset da ligger på prestasjon, der de lavtskårende elevene ikke skårer godt, vil dette kunne være negative speilende mestringserfaringer for disse elevene.

5.1.2.1 Konklusjon

Prestasjonsorientert målstruktur har ifølge resultatene en større negativ effekt på mestring av akademisk motgang jo lavere karakterer elevene skårer. Speilende mestringserfaringer kan bidra til økt mestringsforventning om elevene ser noen de anser seg selv jevngod med mestre en tilsvarende oppgave. På samme måte vil det å se noen en anser seg som jevngod med feile på en tilsvarende oppgave en selv skal til å gjennomføre kunne medføre redusert

mestringsforventning. Ved prestasjonsorientert målstruktur blir det ofte benyttet summative vurderingsformer, noe som gjør det enklere for elevene å sammenligne seg med hverandre. Dette kan gjøre det enklere for lavtskårende elever å identifisere andre lavtskårende elever som jevn gode med seg selv. Summative vurderingsformer kan også gjøre det klart om man har fått til en oppgave eller ikke. Om elever som skårer lavt ser at de elevene de ser på som jevn gode får tilsvarende tilbakemeldinger, vil dette kunne medføre et repetitivt mønster av negative speilende mestringserfaringer ved siden av mangelen på egne autentiske mestringserfaringer. Til sammen vil dette kunne føre til en følelse av håpløshet som gjør at utfordringer kan bli sett på som umulige, heller enn en mulighet for læring.

5.1.3 Mestringsorientert målstruktur viktigst for lavtskårende elevers resiliens/selvvurdering av kompetanse

For det sammensatte målet resiliens/selvvurdering av kompetanse viser resultatene at mestringsorientert målstruktur er en viktig, positiv bidragsyter (tabell 10). Igjen er koeffisientene markant høyest for lavtskårende elever. Dette kan ha flere forklaringer. Fordi dette sammensatte målet består av to operasjonaliseringer, én om mestringsforventning og én om selvvurdering av kompetanse, bør et forsøk på forklaring begrunnes både med utgangspunkt i litteraturgjennomgangen for mestringsforventning og med utgangspunkt i litteraturgjennomgangen av selvvurdering av kompetanse.

Fra litteraturgjennomgangen av mestringsforventning, vil jeg argumentere for at autentiske mestringserfaringer kan forklare hvorfor mestringsorientert målorientering slår sterkere ut for lavtskårende elever. Autentiske mestringserfaringer er det Bandura selv peker på som den viktigste faktoren for økt mestringsforventning (Bandura, 1997). Det å oppleve mestringsfører naturlig nok til at man har større forventninger om å mestre neste gang man står overfor en utfordring. Ved en mestringsorientert målstruktur vil fokuset ligge på nettopp dette: hva elevene har mestret og hvordan de eventuelt bør endre strategi for å mestre mer neste gang (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Fokuset på mestrings vil kunne føre til at elevene opplever flere autentiske mestringserfaringer enn uten mestringsorientert målorientering. For lavtskårende elever kan dette være spesielt viktig, fordi de ofte ikke vil få sine autentiske mestringserfaringer gjennom summative vurderinger. Det å rette fokuset på det de faktisk har mestret, vil derfor kunne bidra til at de ser at de har fått til noe. Det vil dermed skape flere, om enn mindre, autentiske mestringserfaringer som de kan ta med seg som økt forventning om mestrings inn i de neste utfordringene de møter.

Ut ifra litteraturgjennomgangen om selvvurdering av kompetanse, er attribusjon en mulig forklaring for hvorfor mestringsorientert målstruktur er viktigere for lavtskårende elevers resiliens/selvvurdering av kompetanse enn for resten av elevmassen. Der målorientering er hvilke mål elevene har for handlingene sine, er attribusjon hvordan de forklarer resultatet av handlingene sine, og dette er en av faktorene som bidrar sterkest til hvor kompetent elever vurderer seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Weiner, 2000). Ønsket er, som nevnt i litteraturgjennomgangen, at de skal attribuere det til interne kontrollerbare årsaker som innsats og strategi, i motsetning til ukontrollerbare faktorer, som medfødte evner og flaks (Graham & Williams, 2009). Mestringsorientert målstruktur vil ofte vektlegge nettopp de interne kontrollerbare årsakene. Ved blant annet vurdering for læring, som er et godt eksempel på hvordan man kan legge til rette for mestringsorientert læring, vil man fokusere

på hva som fungerte og hvordan man kan endre strategi for å få til mer ved neste vurdering (Engh, 2017). Dette vil kunne rette fokuset til elevene mot det de kan kontrollere. For lavtskårende elever er det kanskje spesielt viktig at de attribuerer sine resultater til interne kontrollerbare årsaker. Om de attribuerer sine lave skårer til medfødte evner, vil dette kunne føre til følelse av håpløshet og en generell oppfatning av seg selv som lite kompetent uten evne til å gjøre noe med det. Kanskje kan mestringsorientert målstruktur bidra til å forhindre dette, spesielt for lavtskårende elever.

5.1.3.1 Konklusjon

Resultatene antyder at mestringsorientert målstruktur har en større positiv innflytelse på resiliensen/selvvurderingen av kompetanse til lavtskårende elever enn for resten av elevmassen. Ut ifra litteraturen oppgaven er basert på, kan det argumenteres for at autentiske mestringserfaringer øker hos lavtskårende elever om man fokuserer på mestringsorientert målstruktur. Mestringsorientert målstruktur baserer seg på nettopp et fokus på hva elevene mestrer og får til, noe som vil kunne rette oppmerksomheten til elevene mot mestring de kanskje ellers hadde oversett. På denne måten kan mestringsorientert målstruktur bidra til økt mestringsforventning hos de lavtskårende elevene. Mestringsorientert målstruktur innebærer også et fokus på hvordan eventuell endring i innsats og strategi kan føre til økt mestring ved neste vurdering. Dette kan bidra til å redusere fokuset på medfødte evner, som igjen kan gi elevene et større eierskap til sine egne skårer og egen kompetanse.

En svakhet ved denne konklusjonen er at prestasjonsorientert målstruktur skårer positive koeffisienter for tre av elevgruppene (lavtskårende jenter, gjennomsnittlige jenter og høytstående gutter). I korrelasjonsmatrisen (tabell 7) er det likevel ingen signifikante korrelasjoner mellom disse variablene og det er tvilsomt hvor mye vekt man kan legge på disse tallene.

5.2 Opplevd lærerstøtte og resiliens/selvvurdering av kompetanse korrelerer mindre for lavtskårende elever

Det jeg ønsker å fremheve som mitt mest sentrale funn, er at opplevd lærerstøtte og resiliens/selvvurdering av kompetanse har gjensidig positiv innvirkning på hverandre for alle andre elevgrupper enn for de lavtskårende. I korrelasjonsmatrisen i tabell 7 kan man se at det er korrelasjon mellom opplevd lærerstøtte og resiliens/selvvurdering av kompetanse for alle karaktergrupper, men korrelasjonen øker betraktelig jo høyere karakterer elevene har (lavtskårende: .383, midtre: .426, høytstående: .464) Ved gjennomføringen av regresjonsanalysene, fant jeg ingen signifikante sammenhenger mellom lærerstøtte og resiliens/selvvurdering av kompetanse for lavtskårende elever, mens disse viste seg som gjensidig viktige for hverandre for både gjennomsnittlige elever og høytstående elever. Dette indikerer sterkt at selv om lavtskårende elever opplever at læreren er støttende i læringsarbeidet, har ikke det noen signifikant påvirkning på deres tro på egen evne til å mestre eller hvor kompetent de anser seg selv. Lavtskårende elevers mestringstro og hvor kompetent de vurderer seg selv har heller ingen signifikant innvirkning på opplevd lærerstøtte. Opplevd lærerstøtte bidrar ikke til økt mestringsforventning for lavtskårende

elever, og lavtskårende elevers tro på egen mestring bidrar ikke til økt opplevelse av lærerstøtte, til tross for at det gjør dette for de andre elevgruppene.

En forklaring på dette kan være at en av faktorene som bidrar til økt mestringsforventning er tiltro fra andre, nærmere bestemt tiltro fra lærer (Bandura, 1986). Det er likevel svært viktig at denne tiltroen blir gitt ved anledninger elevene faktisk kommer til å oppleve en viss grad av mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette betyr at lærere kan ha større rom til å gi tiltro til sine gjennomsnittlige og høytstående elever enn til sine lavtskårende elever. Om lærer for eksempel før en prøve skulle si til klassen at «dette burde gå bra, jeg har troen på dere», vil det være større sannsynlighet for at de gjennomsnittlige og høytstående elevene opplever dette som sant når de får resultatet av prøven, enn de lavtskårende. I tillegg vil det å oppleve feilslått verbal tiltro fra lærer, kunne svekke troverdigheten til slik tiltro ved senere anledninger, og på denne måten vil lærerens mulighet til å øke mestringsforventninger hos lavtskårende elever kunne svekkes betraktelig.

Som beskrevet i litteraturgjennomgangen, kan opplevd lærerstøtte fungere både som beskyttelsesfaktor og risikofaktor. At elevene opplever seg rettferdig behandlet og respektert er viktige faktorer for å skape gode lærer-elev-relasjoner, samtidig som forskning viser at det er de lavtskårende elevene som opplever minst støtte av lærerne sine (Krane m.fl., 2016; Mjaavatn, Buseth & Frostad, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Som vist til i litteraturkapittelet, er elevene bevisst på dette og opplever det urettferdig (Mjaavatn, Buseth & Frostad, 2019). Om de lavtskårende elevene opplever at de blir urettferdig behandlet av læreren, vil de kunne legge mindre vekt på lærerstøtte når de ser på sin egen kompetanse, rett og slett fordi de ikke føler læreren er årsaken til at de har tilegnet seg den kunnskapen de har. På den andre siden, vil ikke kompetansen de sitter på være grunnen til at de får støtte av læreren sin heller. Tvert imot, vil manglende kompetanse kunne oppleves som grunnen til at de ikke får tilsvarende støtte som sine medelever som skårer høyere.

En annen mulig forklaring er at lavtskårende elever i høyere grad kan ha en defensiv egoorientert målorientering. Defensiv egoorientering er ofte et resultat av å ha opplevd å feile gjentatte ganger (Skaalvik & Skaalvik, 2018), noe det kan være naturlig å anta at de lavtskårende elevene opplever oftere enn de øvrige elevene. En av konsekvensene ved denne målorienteringen er at elevene forsøker å skjule sin manglende kompetanse og unngår å søke hjelp til skolearbeidet i frykt for å fremstå som dum for de andre i klassen (Wolters, 2004). Elever som oppsøker mindre hjelp av lærer, vil også kunne oppleve mindre grad av lærerstøtte og vil kanskje gi læreren mindre informasjon om hva de trenger hjelp til. Dette kan kanskje sees i sammenheng med tidligere funn, som viser at prestasjonsorientert målstruktur har en større negativ effekt på lavtskårende jenters opplevde lærerstøtte enn for de jentene som skårer høyere.

5.2.1.1 Konklusjon

Lavtskårende elever opplever liten til ingen sammenheng mellom opplevd lærerstøtte og resiliens/selvurdering av kompetanse, noe som skiller seg ut fra opplevelsene til de gjennomsnittlige og høytstående elevene. Dette kan blant annet skyldes feilslått tiltro gitt av lærer, at de lavtskårende elevene opplever seg urettferdig behandlet, eller at de lavtskårende elevene har en defensiv målorientering som gjør at de forsøker å skjule at de

sliter. Resultatene tyder uansett på at den opplevde lærerstøtten til lavtskårende elever er for svak, særlig når det kommer til å støtte elevene i å oppnå mestringstro og god selvvurdering. Sett i sammenheng med resultatene som antydnet at både lavtskårende elevers opplevde lærerstøtte og resiliens/selvvurdering av kompetanse kan øke betraktelig ved opplevd mestringsorientert målstruktur, kan det tyde på at mestringsorientert målstruktur er en viktig nøkkel for at lavtskårende elever trives i skolen. Dette er noe jeg vil peke som viktig å forske videre på.

5.3 Kjønnsforskjeller

Resultatene viser, ikke overraskende, at det er forskjeller mellom gutter og jenter. De viser seg særlig i forbindelse med det sammensatte målet mestring av akademisk motgang. Her skårer jentene markant lavere enn guttene. Dette kan kanskje sees i sammenheng med at jenter kjenner på en større grad av angst enn gutter, i tillegg til at de oftere har somatiske symptomer (Bø, 2018; Grøholt, Weidle, Garløv & Ramleth, 2022). Schunk og Pajares (2009) trekker frem kroppslig opplevelse, fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som noe som kan påvirke mestringsforventning. Om jenter kjenner på slike reaksjoner i større og mer negativ forstand enn guttene, kan dette kanskje forklare hvorfor de mestrer motgang dårligere. I tillegg vises det gjennomgående i resultatene at jenter i større grad lar seg påvirke negativt av prestasjonsorientert målstruktur, mens mestringsorientert målstruktur påvirker guttene positivt i større grad enn hos jentene (tabell 7, 8, 9). Dette kan en se i sammenheng med at jenter vurderer seg selv mindre kompetente enn gutter og at gutter er mer selvsikre enn jenter (Bø, 2018; Phillips & Zimmerman, 1990). Om man vurderer seg selv som lite kompetent, har lett for å kjenne på angst, og befinner seg i et miljø man oppfatter at legger verdi i å prestere bra, er det naturlig at dette kan ha en større negativ effekt på de med dårlig selvtillit enn for de som er mer sikker på seg selv. Mestringsorientert målstruktur kan på samme måte bidra til å øke selvsikkerheten til guttene, ved at de får gjentatt bekreftelse på at de mestrer.

Resiliens/selvvurdering av kompetanse er en gjennomgående sterk bidragsytende faktor for mestring av akademisk motgang. Samtidig viser resiliens/selvvurdering av kompetanse en større positiv effekt for jenters mestring av akademisk motgang enn for gutter. Dette indikerer at det å oppleve seg selv som kompetent og å ha tro på egen mestring er viktigere for jenters evne til å takle motgang enn for gutter. Dette kan igjen ha en sammenheng med at gutter er mer selvsikre enn jenter og at jenter bekymrer seg mer enn gutter (Bø, 2018; Grøholt, Weidle, Garløv & Ramleth, 2022). Det er mulig at gutter har mer naturlig for å tenke at det kommer til å gå bra selv om de møter på utfordringer i skolen enn jenter, fordi de er sikrere i seg selv. Funnet tyder på at jenter har et større behov for å ha tillit til sin egen kompetanse og et større behov for mestringsforventning når de møter på vanskeligheter knyttet til skolen. Kanskje har dette en sammenheng med at en sikkerhet i egen kompetanse og en forventning om å mestre kan dempe eventuell engstelse og motvirke bekymringer.

Opgavens mest overraskende funn er at gutter som skårer gjennomsnittlig eller høyt mestrer akademisk motgang dårligere jo høyere deres mor er utdannet. Dette lar seg ikke lett forklare. Det kan ha en sammenheng med at gutter er mer selvsikre enn jenter, og at gjennomsnittlige og høyt skårende gutter kan få en viss bekreftelse på selvsikkerheten sin

gjennom skolefaglige prestasjoner. Kanskje kan denne negative effekten mors utdanning har på gjennomsnittlige og høytskårende gutters mestring av akademisk motgang ha en sammenheng med speilende mestringserfaringer å gjøre (Bandura, 1986). Høy utdanning gjenspeiler ofte akademisk suksess. Om disse guttene bruker sin mor som et speilende eksempel, kan dette medføre at de bygger store forventninger til sin egen akademiske suksess, og at disse forventningene vil være større jo høyere utdanning deres mor har. Dette vil igjen kunne føre til en større følelse av frustrasjon om de ikke får til det de forventer å få til.

En annen årsak kan være attribusjon (Graham & Williams, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Weiner, 2000). Om disse guttene vokser opp i en familie der utdanningsnivået er høyt, kan de komme til å tilskrive egen suksess til medfødte evner og arv, heller enn miljø. Å tilskrive suksess til medfødte evner er, som nevnt i litteraturgjennomgangen, ikke ønskelig, da dette gir lite rom for forbedring gjennom handlekraft og agency (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Om man ikke opplever evnene sine som gode nok i møte med en oppgave, samtidig som man tenker på evner som noe man er født med og ikke kan tilegne seg, vil det kunne føles håpløst å skulle prøve.

Det kan også være mulig å forklare dette funnet gjennom Bronfenbrenners systemteori (Bronfenbrenner, 1979; Kvellø, 2013). Kanskje opplever disse guttene akademisk suksess som viktigere i sitt mesosystem enn det de andre elevgruppene gjør. Det viser seg at gutter har færre primærrelasjoner enn jenter, noe som kan føre til at de primærrelasjonene de faktisk har, har større betydning for dem (Bø, 2018). Dette kan blant annet være mor, som er en av de aller nærmeste primærrelasjonene til de fleste barn. Om mor da har høy utdanning, kan dette kanskje bety mer for gutter, om de har et mindre mesosystem å forholde seg til.

5.4 LK20 i et bioøkologisk systemperspektiv

Måten disse målstrukturene er en del av det norske samfunn på, er i ferd med å endre seg. Mye av litteraturen jeg har brukt om målorientering og målstruktur er flere tiår gamle, og faglitteraturen har lenge pekt på at skolen burde redusere sin bruk av prestasjonsorientert målstruktur, og heller benytte seg av mestringsorientert målstruktur (Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2012; Urdan & Midgley, 2003; Wolters, 2004). Med LK20, viser de norske styresmaktene nå en villighet til å forsøke en slik endring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mestringsorientert målstruktur er på vei til å bli anerkjent på makronivå (Bronfenbrenner, 1979). I årene fremover vil det bli spennende å følge med på hvilke konsekvenser det kan få for barn og ungdommers mikro-, meso-, og eksosystemer. Det er likevel naturlig å tenke at dette kan ta tid, slik som kronosystemet poengter.

Fra endringene i Opplæringslova (1998) og læreplanene ble innført i 2020, vil det nå ha vært en omstillingsprosess i norske skoler. Skoleledelsen må finne måter å legge til rette for endringene innenfor de rammene de har, lærerne må sette seg inn i nye læreplaner og finne nye strategier for opplæringen, og dette skal iverksettes. I tillegg viser sakene om Kongsbakken VGS at det i samfunnsdebatten ikke er en utelukkende positiv oppfattelse av idéen om å redusere summative vurderinger (Bendiksen, Jensen & Slinde, 2022; Vik, 2022). Dette kan indikere at flere barn og ungdommer har mikro-, meso- og eksosystemer som

fortsatt vil verdsette å fortsette med summative vurderingsformer. Samtidig ble ikke summativ vurdering fullstendig fjernet fra skolen ved innføringen av LK20. Halvtårsvurderinger vil fortsatt komme i form av karakterer, og lærere står fritt til å velge den vurderingsformen som de selv mener vil hjelpe elevene best i å klare læremålene. Om målet er en norsk skole hvor mestringsorientert målstruktur er enerådende, er LK20 et steg i riktig retning, men ingen målgang.

6 Avslutning

6.1 Oppsummering

Opplevd lærerstøtte er en viktig del av elevenes trivsel i skolehverdagen. Med innføringen av vurdering for læring ved LK20, ble det åpnet for en større frihet når det kommer til hva lærere kan vektlegge av mål og målstruktur i norsk skole (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig viser det seg at lavtskårende elever er de som kjenner på minst lærerstøtte i den perioden lærerstøtte har mest å si (Cattley, 2004; Mjaavatn, Buseth & Frostad, 2019; Roorda m.fl., 2011). Prosjektets problemstilling har vært: «*Finnes det sammenhenger mellom karakternivå, målstruktur, lærer-elev-relasjon, og mestringstro?*» Målet har vært å finne ut om det er sammenhenger mellom karakternivået til elevene, målstruktur, opplevd lærerstøtte og mestringstro, og om resultatene kan bidra til å finne ut av hvordan forskjellene i opplevd lærerstøtte kan reduseres.

Et av hovedfunnene i oppgaven, er at virkningene av målstruktur påvirker lavtskårende elever sin opplevde lærerstøtte, mestring av akademisk motgang og selvvurdering av kompetanse i større grad enn de øvrige elevene. Mye tyder på at det er disse elevene som har størst behov for at det blir lagt til rette for mestringsorientert målstruktur i skolen, og at dette er en av de mest effektive måtene å få dem til å oppleve seg selv som kompetente. I tillegg er dette den eneste av variablene jeg hadde med i regresjonsanalysen for lærerstøtte (tabell 8) som slo ut som signifikant for å øke lavtskårende elevs opplevde lærerstøtte. For å jevne forskjeller i opplevd lærerstøtte, kan det se ut som en mestringsorientert målstruktur vil være sentral. Det er også verdt å nevne at mestringsorientert målstruktur virket positivt også for de andre elevgruppene, bare ikke i like stor grad. Dette indikerer at, selv om et fokus på mestringsorientert målstruktur vil kunne øke opplevd lærerstøtte, mestring av akademisk motgang og selvvurdering av kompetanse mest for lavtskårende elever, vil også de andre elevgruppene kunne dra nytte av at fokuset rettes mot mestring.

Et annet viktig funn er at opplevd lærerstøtte ikke øker opplevd kompetanse hos lavtskårende elever, samtidig som at økning av lavtskårende sin opplevelse av egen kompetanse ikke øker opplevd lærerstøtte. Dette indikerer at lavtskårende elever ikke knytter sin kompetanse til støtte fra lærer. For de andre elevgruppene er disse gjensidig positivt bidragsytende. Korrelasjonen mellom resiliens/selvverd av kompetanse og opplevd lærerstøtte er også synkende i takt med lavere karakterskårer. Dette er noe som bør forskes videre på, slik at en kan lære mer om hvordan læreres støtte kan bidra til å øke lavtskårende elevs tro på seg selv og egen kompetanse.

Videre viste resultatene at det er kjønnsforskjeller for faktorene. Gutter blir i større grad positivt påvirket av mestringsorientert målstruktur enn jenter, mens jenter blir negativt påvirket av prestasjonsorientert målstruktur i større grad enn gutter. Begge disse funnene støtter et større fokus på mestringsorientert målstruktur og en reduisering av prestasjonsorientert målstruktur. Jenter mestrer motgang dårligere enn gutter, men kan bli bedre rustet til å takle motgang ved økt opplevelse av egen kompetanse og mestringstro. Funnet som var mest interessant når det kom til kjønnsforskjeller, var at gutter som skårer gjennomsnittlig og høyt mestrer motgang mindre jo høyere utdanning mor hadde.

Målstruktur kan ha en stor påvirkningskraft på elevers utholdenhet, motivasjon og engasjement i møte med skolehverdagen (Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2012). Med LK20 har vi nå en gylden mulighet til å styrke lavtskårende elevers mestringstro og selv vurdering av kompetanse gjennom bevissthet rundt nettopp målstruktur, og lærere har muligheten til å jevne ut forskjeller i støtten de gir til sine elever.

6.2 Videre forskning

Det er mange forskningsprosjekt som kan være interessante å utarbeide innenfor dette temaet. Denne oppgaven mangler muligheten til å sammenligne resultater fra to forskjellige respondentgrupper: én med karakterfri undervisvurdering, og én med karakterer som undervisvurdering. Eventuelt kunne det vært interessant å gjennomføre et longitudinelt forskningsprosjekt hvor elevene begynte med karakterer under undervisvurderingen, for så å ha undervisvurderinger uten karakterer. Slik kan hvordan forskjellige vurderingsformer påvirker de samme elevene.

Jeg vil også peke på at det kan være interessant å utføre et prosjekt hvor man innfører tiltak som har som mål å jevne ut forskjeller i opplevd lærerstøtte. Slik kan en kanskje finne konkrete råd og retningslinjer som lærere kan lene seg på i arbeidet med å støtte elevene sine. Her vil det være nødvendig med et ekstra fokus på lavtskårende elever.

I tillegg ser jeg på det som nødvendig å forske videre på sammenhengen mellom opplevd lærerstøtte og resiliens/selv vurdering av kompetanse, og hvorfor denne korrelasjonen er lavere hos lavtskårende elever. Det er viktig å opparbeide kunnskap om dette, slik at lærere kan støtte alle sine elever i å oppleve seg selv som kompetente. Her kan en kanskje dra nytte av å gjennomføre et kvalitativt prosjekt, der en intervjuer lavtskårende elever og deres lærere, slik at man får mer innsikt i hvordan de samarbeider i læringsarbeidet.

Til slutt vil jeg også trekke frem sammenhengen mellom redusering av gjennomsnittlige og høytskårende gutters reduserte mestring av akademisk motgang og mors utdanning som noe det kan være verdt å forske videre på. Som nevnt i diskusjonen er dette et svært overraskende funn, som til dels er vanskelig å forklare. Videre forskning på dette temaet vil kanskje kunne avdekke ny kunnskap om gutters mestring av motgang.

7 Litteraturliste

- Anderman, E. M. & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. I S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Whyllie (red.) *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 173-192). Springer.
- Arens, A.K., Marsh, H., Pekrun, R. & vom Hofe, R. (2016). Math Self-Concept, Grades, and Achievement Test Scores: Long-Term Reciprocal Effects Across Five Waves and Three Achievement Tracks. *Journal of Educational Psychology*, 109, 621-634.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. I J.H. Flavell & L. Ross (red.) *Social cognitive development: Frontiers a possible futures* (s. 200-239). Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory*. Pearson.
- Bandura, A. (1990). Conclusion: Reflections on nonability determinants of competence. I R. J. Sternberg & J. Kolligan, jr. (red.) *Compence Considered*. Yale University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Befring, E. & Næss, K-A. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I Befring, Næss & Tangen (red.) *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 23-48). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk: mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I Befring, Næss & Tangen (red.) *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 51-73). Cappelen Damm Akademisk.
- Bendiksen, J., Jensen, T. & Slinde, I. G. (2022, 25. august). Elevar protesterer, men stadig fleire skular droppar karakterar. *NRK, Troms og Finnmark*.
[https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/elevar-protesterer -men-stadig-fleire-skular-droppar-karakterar-1.16078596](https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/elevar-protesterer-men-stadig-fleire-skular-droppar-karakterar-1.16078596)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. I R. Vasta (red.) *Six theories of childhood development: Revised formulations and current issues* (s. 187-250). Jessica Kingsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. I N. J. Smelser & P. B. Baltes (red.) *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (vol. 10, s. 6963-6970). Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on*

human development. Sage.

- Betz, N. E. & Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23 (s. 329-345).
- Bong, M. & Skaalvik, E. (2003). Self-concept and self-efficacy revisited. A few notable differences and important similarities. I H. W. Marsh, R. Craven, & D. M. McInerney (red.) *International Advances in Self Research* (s. 67-90). Information Age Publishing.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Cattley, G. (2004). The impact of teacher-parent-peer support on students' well-being and adjustment to the middle years of schooling. *International Journal of Adolescence and Youth*, 11, 269-282 <https://doi.org/10.1080/02673843.2004.9747935>
- Davies, K. S. & Dupper, D.R. (2004). Student-Teacher Relationships: An Overlooked Factor in School Dropout. *Journal of Human Behavior in the Social Environment* 9(1-2). 179-193. https://doi.org/10.1300/J137v09n01_12
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Di Maggio, I., Ginevra, M.C., Nota, L. & Soresi, S. (2016). *Development and validation of an instrument to assess future orientation and resilience in adolescence*. *Journal of Adolescence* 51(1), 114-122.
- Engh, R. (2018) *Vurdering for læring i skolen – på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Cappelen Damm Akademisk.
- Festinger, L. (1954). A theory of Social Comparison Process. *Human Relations*, 7, 17-148.
- Graham, S. & Williams, C. (2009). An Attributional Approach to Motivation in School, I K. R. Wentzel & A. Wigfield (red.), *Motivation at School* (s. 11-33). Routledge.
- Grøholt, B., Weidle, B., Garløv, I. & Ramleth, R.-K. (2022). *Lærebok i barne- og ungdomspsykiatri*. (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning: Ei innføring*. Det Norske Samlaget.
- Heale, R. & Twycross, A. (2015). Validity and reliability in quantitative studies. *Evidence Based Nurses* 18(3), 66-67.

- Kjørstad, M., & Solem, M.-B. (2018). Basic concepts in critical realism, i Kjørstad & Solem. *Critical realism for welfare professions*. Routledge.
- Kleven, T.A. (2007). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 28, pp. 219–233
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sørensen, N., Karlsson, B. & Binder, P.E. (2016). 'You notice there is something positive about going to school': how teachers' kindness can promote positive teacher-student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth* 22(4), 377-389.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1202843>
- Kvello, Ø. (2013). Bioøkologisk teori: Personer og systemer i gjensidige påvirkninger. I R. Karlsdottir og I. D. Hybertsen (red.) *Læring, utvikling, læringsmiljø: en innføring i pedagogisk psykologi* (s. 139-158). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for Grunnopplæringen*. Fastsatt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Liu, H.-J. (2010). The relation of academic self-concept to motivation among university EFL students. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, 20, 207-225.
- Maier, S.F. & Seligman, M.E.P. (1976). Learned Helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology*, 105, 3-46.
- Malecki, C.K. and Demaray, M.K. (2002) Measuring Perceived Social Support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS). *Psychology in the School*, 39, 1-18.
<https://doi.org/10.1002/pits.10004>
- Marsh, H.W. & Hau, K.T. (2003). Big Fish-Little Pond-effect on academic self-concept: A Crosscultural (26 country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58, 364-376.
- Marsh, H.W. & Parker, J.W. (1954). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.
- Meld. St. 16 (2006-2007). ... og ingen stod igjen – Tidlig innsats for livslang læring.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

- Midgley, C., Maehr, M.L., Hruda, L.Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K.E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M.J., Nelson, J., Roeser, R. & Urdan, T. (2000). *Manual for Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. University of Michigan.
- Mjaavatn, P. E., Buseth, L. D. & Frostad, P. (2019). Mest støtte til de faglig sterke? En studie av sammenhengen mellom opplevd lærerstøtte og prestasjonsnivå i ungdomsskole og videregående skole. *Spesialpedagogikk*. volum 84 (1).
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori: Vygotsky i teori og praksis. I R. Karlsdottir og I. D. Hybertsen (red.) *Læring, utvikling, læringsmiljø: en innføring i pedagogisk psykologi* (s. 209-230). Fagbokforlaget.
- Olaussen, B. S. (2013). Sosial kognitiv teori. I R. Karlsdottir og I. D. Hybertsen (red.) *Læring, utvikling, læringsmiljø: en innføring i pedagogisk psykologi* (s. 209-230). Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Phillips, D., and Zimmerman, B.J. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. In R. Sternberg and J. Kolligian (eds.), *Competence Considered*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Rommetveit, R. (1958). *Ego i moderne psykologi*. Universitetsforlaget.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Split, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research* 81, 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Schroder, K. E. E., & Ollis, C. L. (2013). The Coping Competence Questionnaire: A measure of resilience to helplessness and depression. *Motivation and Emotion*, 37(2), 286-302. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9311-8>
- Schunk, D. H. & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. I F. Pajares & T. Urdan (red.) *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 1-43). Information Age Publishing.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. I K. R. Wentzel & A. Wigfield (red.) *Handbook of motivation at school* (s. 35-53). Routledge.

- Sjøberg, S. (2022, 5. desember). Nasjonale prøver. I *Store Norske Leksikon*.
https://snl.no/nasjonale_pr%C3%B8ver
- Sjøberg, S. (2023, 24. januar). PISA (internasjonal skoletest). I *Store Norske Leksikon*.
https://snl.no/PISA_-_internasjonal_skoletest
- Skaalvik, E.M. (1990). Attribution of Perceived Academic Results and Relations with Self-Esteem in Senior High School Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34, 259-268.
- Skaalvik, E.M. (1994). Attribution of Perceived Achievement in School in General and in Maths and Verbal Areas: Relations with Academic Self-Concept and Self-Esteem. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 133-143.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, s. 71-81.
- Skaalvik, E.M. & Hagtvet, K. (1990). Academic Achievement and Self-Concept. An Analysis of Casual Predominance in Developmental Perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivations, effort, and help-seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Suárez-Alvarez, J., Fernández-Alonso, R., & Muniz, J. (2014). Self-concept, motivation, Expectations, and socioeconomic level as predictors of academic performance in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 30, 118-123.
- Tafarodi, R. W., & Swann, W. B., Jr. (1995). Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, 65(2), 322-342. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6502_8
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22 (s. 290-305)

- Urdan, T. & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern.
- Utdanningsdirektoratet, 2019, 30. januar. *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering (2010-2018)*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Vik, I. (2022, 2. september). *Karakterkutt: - Ingen «quick fix»*. VG.
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/wOyyaM/karakterkutt-ingen-quick-fix>
- Wang, M.-T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher–student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49(4), 690–705. <https://doi.org/10.1037/a0027916>
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.
- Wigfield, A., Klauda, S. L. & Cambria, J. (2011). The development of academic self-regulatory processes. I B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (red.) *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict student' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96 (s. 236-250).
- Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2009). Motives to Self-regulate Learning: A Social Cognitive Account. I K. R. Wentzel & A. Wigfield (red.) *Handbook of motivation at school* (s. 247-264). Routledge.

