

Marita Ramfjord Sætran

Lærer støtte og elevers Well-being

Masteroppgave i PED6905 Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Vegard Johansen

November 2023

Marita Ramfjord Sætran

Lærer støtte og elevers Well-being

Masteroppgave i PED6905 Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Vegard Johansen
November 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å se på hvilke sammenhenger det er mellom lærerstøtte og elevers indre motivasjon, trivsel og selvverd. Jeg har fått bruke data som forskningsgruppen "Livet i skolen" ved NTNU samlet inn gjennom en spørreundersøkelse til elever fra 10. trinn. Studien ble gjort i 2015 ved 12 ungdomsskoler i Sør-Trøndelag. Ved å få tilgang til dette datasettet har jeg fått muligheten til å samle inn et stort antall kvantitative data.

Forskningsspørsmålene var: 1) Hvilke sammenhenger er det mellom elevers opplevde lærerstøtte og selvverd, indre motivasjon og trivsel på skolen? 2) Varierer sammenhengene mellom elevers opplevde lærerstøtte og selvverd, indre motivasjon og trivsel ut ifra kjønn, foreldres utdanning eller elevenes språklige bakgrunn? For å besvare oppgavens forskningsspørsmål har jeg gjennomført faktoranalyser, beskrivende analyser, korrelasjonsanalyser og regresjonsanalyser.

Korrelasjonsanalysene mine viste at det er noe sammenheng mellom opplevd lærerstøtte og trivsel og opplevd lærerstøtte og indre motivasjon, mens sammenhengen mellom opplevd lærerstøtte og elevenes selvverd var mye svakere. Videre viste resultatene mine at opplevd lærerstøtte synes å ha noe større sammenheng for jenter enn for gutter, men av veldig liten betydning. Funnene viste også at foreldres utdanningsnivå ikke utgjorde noen forskjell på korrelasjonen mellom opplevd lærerstøtte og trivsel, indre motivasjon og selvverd.

Når det kommer til språklig bakgrunn, fikk jeg mer interessante funn i studien. Her viser analysene mine at opplevd lærerstøtte har lavere korrelasjon for elevers selvverd for de elevene med minoritetsbakgrunn enn de elevene som har majoritetsbakgrunn.

Regresjonsanalysene i studien viste at for variabelen trivsel i skolen er lærerstøtte klart den mest betydningsfulle variabelen i modellen. Det samme gjelder for variabelen indre motivasjon. For selvverdet viser derimot regresjonsanalysene at variabelen kjønn er den mest betydningsfulle variabelen i modellen. Selvverdet har sterkere sammenheng med lærerstøtte for jenter enn for gutter.

Abstract

The purpose of this master's thesis has been to look at the importance of perceived teacher support for students' inner motivation, well-being and self-esteem for pupils in 10th grade in secondary school. I have been allowed to use a dataset made by the research group "LiS" at NTNU. From 2015-2018- LiS carried out a survey in which they followed a large group of pupils from 10th grade til 13th grade. I have used the results from the 10th grade, which was collected in 2015, at 12 different secondary schools in Trøndelag. By accessing this dataset I have had the opportunity to use a large quantitative datamaterial.

My research questions were: 1) What correlations are there between students experienced teacher support and their self-esteem, inner motivation and well-being in school? 2) Do the connections between the pupils' experience of teacher support and self-esteem, inner motivation and well-being vary according to gender, parents' education or the pupils' linguistic background? To answer the thesis' research questions, I have carried out factor analysis, descriptive analysis, correlation analyzis and regression analysis.

My correlation analysis showed that there are some correlation between percieved support from teachers and the student's well-being and inner motivation in school, but the correlation between percieved support and self-esteem was lower. Further on, the results showed that percieved support from teachers seems to be of a bigger importance for girls rather than boys, for all three different variables, but of low or no importance. The findings also showed that parents' level of education made no difference to the correlation between perceived teacher support and well-being, inner motivation and self-esteem.

When it comes to linguistic background, I got more interesting findings in the study. Here, my analyzes show that perceived teacher support has a lower significance for pupils' self-esteem for pupils with a minority background than for pupils with a majority background.

The regression analyzes in the study showed that for the variable well-being in school, teacher support is clearly the most significant variable in the model. The same applies to the variable internal motivation. For self-esteem, however, the regression analyzes show that the variable gender is the most significant variable in the model. Self-esteem has a stronger connection with teacher support for girls than for boys.

Forord

Denne masteroppgaven er det endelige produktet på min videreutdanning som lærer og markerer slutten på min studietid. Arbeidet med oppgaven har vært både spennende og krevende. Jeg har fått muligheten til å fordype meg i et tema som interesserer meg, noe som har vært lærerikt. Mye av det jeg har tilegnet meg av kunnskap får jeg bruk for videre i arbeidslivet som lærer. Jeg ønsker å takke min veileder, Vegard Johansen, for god veiledning og konstruktive tilbakemeldinger gjennom ø hele masterløpet. Jeg vil også takke Vegard for tilgang til datasettet fra forskningsprosjektet "Livet i skolen", som jeg har basert masteroppgaven min på. Videre ønsker jeg å takke min gode venninne, Ann Helen Kjøde, for kloke innspill og korrekturlesing av oppgaven.

NTNU, Trondheim, 2023

Marita Ramfjord Sætran

Sammendrag.....	v
Abstract	vi
Forord	vii
1 Innledning	10
1.1 Oppgavens oppbygging	12
2 Teori og tidligere forskning på lærerstøtte og well-being	13
2.1 Støtte fra lærer.....	13
2.2 Well-Being	14
2.2.1 Hva er Well-being?.....	14
2.2.2 Trivsel.....	16
2.2.3 Selvverd.....	16
2.2.4 Indre motivasjon	17
2.3 Sammenhenger mellom Lærerstøtte og Well-Being	18
2.4 Varierer sammenhenger mellom lærerstøtte og well-being ut fra kjønn og foreldrebakgrunn	20
2.4.1 Kjønn.....	20
2.4.2 Minoritet og Majoritetsspåklige	21
2.4.3 Foreldres utdanningsnivå.....	22
2.5 Hypoteser	23
3 Metode.....	25
3.1 Prosedyre	25
3.2 Deltakere.....	26
3.3 Instrument.....	27
3.4 Analyser	29
3.4.1 Kjønn.....	22
3.4.2 Foreldres utdanningsnivå.....	22
3.4.3 Språklig bakgrunn	22
3.5 Analyser	23
3.6 Reliabilitet og validitet.....	31
4 Presentasjon av funn	32
4.1 Kvalitetssikring av de sammensatte målene	32
4.2 Beskrivende analyse av sammensatte mål og andre variabler.....	35
4.3 Sammenhenger for lærerstøtte og trivsel, motivasjon og selvverd	36
4.3.1 Sammenhenger for gutter og jenter	37
4.3.2 Foreldres utdanningsnivå.....	37
4.3.3 Språklig bakgrunn	38
4.4 Multivariat regresjonsanalyse	38
4.4.1 Multivariat regresjonsanalyse av trivsel.....	38
4.4.2 Multivariat regresjonsanalyse av indre motivasjon	39

4.4.3 Multivariat regresjonsanalyse av selvverd.....	39
5 Diskusjon	41
5.1 Hypotese 1: Jeg forventer å finne en sterk sammenheng mellom lærerstøtte, selvverd, trivsel og indre motivasjon.	41
5.2 Hypotese 2: Jeg forventer at lærerstøtte har større betydning for jenter enn for gutter.....	42
5.3 Hypotese 3: Jeg forventer at lærerstøtte har større betydning for minoritets elever enn majoritets elever.	43
5.4 Jeg forventer at lærerstøtte har større betydning for de med foreldre med lavt utdanningsnivå.....	44
5.5 Studiens kvalitet	44
6 Avslutning	46
6.1 Oppgavens hovedfunn.....	42
7 Referanseliste.....	48
Vedlegg	47

1 Innledning

"Betydningen av elevenes forhold til lærerne har de senere årene fått økt oppmerksomhet både i den skolepolitiske debatten og i den pedagogiske forskningen. En av årsakene til dette er at et økende antall studier dokumenterer at forholdet mellom lærer og elev er en sentral faktor for elevenes motivasjon og læring" (Federici & Skaalvik, 2015, avsn.3).

I denne masteroppgaven er temaet hvordan elever opplever å få støtte fra lærerne sine, og om lærerens relasjonsarbeid har noen sammenheng med elevenes well-being i skolen. Dette temaet interesserer meg fordi jeg som lærer selv opplever at det at elevene trives på skolen også har en innvirkning på det meste annet i skolen. God trivsel fremmer gode læringsforhold og godt skolemiljø, og dersom det er slik at relasjoner til læreren påvirker trivsel, noe jeg tror det gjør, er det viktig at vi som lærere fokuserer ekstra på relasjonsarbeidet vi gjør i skolen. Flere forskningsartikler viser at god trivsel i skolen er med på å hindre frafall i videregående skole. Derfor er det viktig at vi som lærere i grunnskolen er med på å legge til rette for at elevene skal trives i skolehverdagen for å hindre frafall senere i skoleløpet hos elevene.

Støtte fra lærer er et vidt begrep som kan omfatte mye, men jeg har i min oppgave valgt å ha fokus på både instrumentell og emosjonell støtte som vil si elevenes opplevelse av å få støtte fra læreren. Jeg har valgt å se på hvilke sammenhenger det er mellom lærerstøtte og well-being. Well-being kan forstås på mange måter, men i denne masteroppgaven har jeg valgt å bruke well-being som et begrep både for indre motivasjon, trivsel og selvverd. Dette har jeg valgt basert på teori (se under) der jeg tolker selvverd som å være en del av det subjektive perspektivet på well-being, og om det å føle seg tilfreds med seg selv, mens indre motivasjon går under det eudaimoniske perspektivet basert på om elever føler at de virkeliggjør sine evner og muligheter.

Carlquist sier at:

Noen perspektiver legger til grunn at at well-being først og fremst består av menneskers egne opplevelser eller oppfatninger. Slike perspektiver betegnes derfor ofte som subjektive. De omfatter det som kalles hedoniske teorier, der well-being innebærer tilstedeværelse av behag og fravær av ubehag, samt livstilfredshetsteorier, som dreier seg om menneskers vurderinger av hvor tilfreds de er med livet og tilværelsen.... Andre tilnærminger dreier seg om hvor godt mennesker fungerer i sine omgivelser, eller om mer objektive kjennetegn ved omgivelsene som antas å være fordelaktige. Det som kalles eudaimoniske perspektiver på well-being legger vekt på at personer fungerer godt, på den måten at de virkeliggjør evnene og mulighetene sine gjennom aktivitet. Relasjoner, mestring, mening og autonomi er komponenter som inngår i de fleste av de eudaimoniske tilnærmingene (2015, s.6).

Innen det engelske begrepet "well-being" inngår altså en rekke faktorer, og selvverd, indre motivasjon og trivsel blir favnet av det større begrepet. Disse variablene vil fungere som indikatorer på well-being i masteroppgaven min.

På Utdanningsdirektoratet sine sider skriver de "Kvaliteten på klassen som sosialt system legger premisser for elevenes utvikling og læring, både sosialt og faglig". Ett av de mest sentrale elementene i dette sosiale systemet er samspillet mellom lærer og elev (Luckner

& Pianta, 2011). Det er læreren som har ansvar for at klassen fungerer positivt, blant annet gjennom sine egne relasjoner til elevene og ved å regulere samspillet elevene imellom" (Utdanningsdirektoratet, 2023) Dette viser at læreren spiller en stor rolle i elevers sosiale system og at læreren har stor påvirkning på hvordan elevene opplever sin skolehverdag, både når det kommer til læring og til sosialt samspill. Som lærer er dette et tema som kommer til å være relevant for meg i mitt videre arbeid fremover, og også for andre lærerkolleger. Som en overordnet problemstilling for masteroppgaven ønsker jeg å se på sammenhenger mellom støtten fra lærer og elevenes «well-being». Jeg har operasjonalisert denne problemstillingen i to forskningsspørsmål:

1. Hvilke sammenhenger er det mellom elevers opplevde lærerstøtte og selvvverd, indre motivasjon og trivsel på skolen?
2. Varierer sammenhengene mellom elevers opplevde lærerstøtte og selvvverd, indre motivasjon og trivsel ut ifra kjønn, foreldres utdanning eller elevenes språklige bakgrunn?

Formålet med oppgaven min er å belyse elevenes opplevelse av å motta støtte fra lærer. Her inngår både faglig støtte og emosjonell støtte (relasjoner til læreren). Jeg har ønsket å finne ut om det er sammenheng mellom opplevelsen av støtte fra lærer og elevenes trivsel, selvvverd og indre motivasjon i skolen, samt å se om det er noen forskjell på denne sammenhengen når det kommer til bakgrunnsvariabler som kjønn, foreldres utdanningsnivå og elevenes språklige bakgrunn.

På min arbeidsplass, Utleira skole, er vi for tiden en del av en kompetansepakke gjennom NTNU som kalles "DEKOM - Andrespråk og mangfoldskompetanse", som går ut på å få bedre innblikk i hvordan vi som skole kan ta imot elever med norsk som andrespråk på en best mulig måte og hvordan vi kan trekke frem og utnytte de ressursene de kommer med. Derfor er bakgrunnsvariablene "språk" og "foreldres utdanningsnivå" svært relevante for meg i min nåværende arbeidssituasjon. Forskning viser at elever med minoritetsspråklig bakgrunn oftere har foreldre med lavt utdanningsnivå, så det er naturlig å tenke at disse to variablene henger litt sammen. Tidligere forskning viser også at gutter generelt er faglig svakere enn jenter, og at de er overrepresentert både blant elever med lese- og skrivevansker og ADHD i skolen. Derfor har jeg også valgt å se på bakgrunnsvariabelen "kjønn".

For å besvare oppgavens forskningsspørsmål og hypoteser, har jeg valgt å benytte meg av en undersøkelse som forskningsgruppen "Livet i Skolen" ved NTNU har gjennomført. Livet i skolen (LiS) er en forskergruppe ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU i Trondheim som har samlet inn elevdata fra 10.trinn til 3.vgs fra 2015-2018. Jeg har valgt å benytte meg av datasettet for 10.trinn, og gjør en tverrsnittsanalyse som omhandler elevenes opplevelser i ungdomsskolen. Delen av studien som omhandler ungdomsskolen er mest relevant for min utdanning, og jeg har også tidligere arbeidet i ungdomsskolen, så da syntes jeg denne delen av studien var mest interessant. Det er også stor forskjell mellom det å jobbe som lærer i ungdomsskole og videregående skole, noe som kan ha innvirkning for hvordan elevene opplever å få støtte fra læreren sin. Jeg mener at denne tematikken er mest relevant for ungdomsskolen, da elevene kanskje er mer knyttet til lærerne sine i ungdomsskolen ettersom at lærerne der er tettere på elevene enn i videregående skole.

En annen grunn til at jeg synes det er spesielt interessant å se på ungdomsskole, er fordi mye av tidligere forskning viser at det er i videregående skole frafallet i skolen er høyest. Derfor er det viktig at vi som lærere ser på ulike faktorer som påvirker trivsel i ungdomsskolen, for å kunne forhindre frafall senere i skoleløpet.

Under "teori og tidligere forskning" i oppgaven har jeg ønsket å bruke nyere relevant forskning på relasjonsarbeid i skolen for å få best mulig innsikt og forståelse for temaet. Jeg har også forklart enkelte begrep som er viktig for oppgavens formål, som "trivsel", "selvverd" og "indre motivasjon". I datasettet er variablene "instrumentell lærerstøtte" og "emosjonell lærerstøtte" satt sammen til en variabel; "opplevd lærerstøtte". På bakgrunn av det, har jeg derfor forklart hva instrumentell lærerstøtte og emosjonell lærerstøtte innebærer under "teori og tidligere forskning" i oppgaven, samt gjort rede for hvorfor jeg har slått de to kategoriene sammen til en felles variabel. Videre har jeg inkludert tidligere teori og forskning på bakgrunnsvariablene mine; kjønn, språklig bakgrunn og foreldres utdanningsnivå.

1.1 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er inndelt i seks kapitler. Kapittel en er en innledning der studiens formål og problemstilling blir presentert. I kapittel to presenterer jeg tidligere teori og forskning som er relevant for min problemstilling samt hypoteser jeg forventer å finne i min studie ut ifra tidligere teori og forskning. I kapittel tre presenteres det metodiske arbeidet i oppgaven. Her redegjøres det for valg av forskningsmetode, prosedyre, deltakere, måleinstrument, analyse og studiens kvalitet. Kapittel fire presenterer oppgavens analyser og resultater av de statistiske analysene jeg har gjennomført i arbeidet med oppgaven. Kapittel fem inneholder en diskusjon av funnene og av hypotesene jeg hadde satt på forhånd. Kapittel seks inneholder en avslutning på selve masteroppgaven. Her blir oppgavens funn oppsummert, i tillegg til at jeg ser om studien har klart å svare på problemstillingen.

2 Teori og tidligere forskning på lærerstøtte og well-being

I opplæringslovens overordnede del §3.1 står det:

“Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle.” (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Læreplanen brukes som et viktig utgangspunkt for å ha en god skole for alle og for å sørge for at elevene blir tatt vare på, på en god måte. I tillegg skriver Regjeringen (1996) i NOU 1996 at læreren skal legge til rette for elevene ut ifra alder, individuelle behov og elevens forutsetninger. Læreren er den som setter i gang læreprosessen til elevene, men det er elevenes egen innsats som fører til læring og derfor er det viktig å legge til rette for et godt arbeidsmiljø som fremmer elevenes motivasjon og tro på seg selv (NOU 1996: 22).

Som lærer sitter jeg inne med tanker og forutintatte meninger rundt well-being i skolen, men som forsker ønsker man å være så objektiv som mulig i valgene sine. I valget mitt av teori har jeg tatt subjektive valg for å plukke ut den teorien jeg mener best er med på å besvare min problemstilling. På bakgrunn av studiens problemstilling vil det være nyttig å utdype teori og tidligere forskning omkring temaene lærerstøtte, trivsel, selvværd og indre motivasjon. Det er også gjort rede for forskning rundt betydningen av foreldres utdanningsnivå, språklig bakgrunn og kjønn.

Jeg vil i dette kapitlet forsøke å bruke teori til å redegjøre for relevant forskning som er gjort innenfor de ulike temaene jeg har valgt å se på i oppgaven min, samt forklare de ulike begrepene som er knyttet til de variablene jeg har valgt å se på i oppgavesettet.

2.1 Støtte fra lærer

Vygotsky fastslår at innholdet i elevenes undervisning bør knyttes til deres nærmeste utviklingszone, og at de dermed trenger veiledning og støtte fra lærer i sin egen aktivitet, dvs. at elevene har behov for et stillas å støtte seg på. Læreren skal støtte og veilede slik at elevene selv kan finne ut av hvordan oppgaver skal løses (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Skaalvik og Federici (2005) skriver at innen forskning har det gjerne blitt skilt mellom instrumentell og emosjonell støtte. “Emosjonell støtte handler om i hvilken grad elevene opplever å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av lærerne og at de føler seg trygge med dem. Instrumentell støtte derimot er et spørsmål om elevene opplever at de får konkrete råd og praktisk veiledning i skolearbeidet” (Skaalvik&Federici, 2005, s.2). Videre skriver Skaalvik og Federici at forskning viser at disse to typene støtte henger sammen og at elever selv sjeldent skiller mellom disse. Under lærerstøtte går også elevenes relasjoner til læreren, og positive lærer-elev relasjoner vokser best i klasserom der læreren oppleves som instrumentelt og emosjonelt støttende. Det vil si at elever som opplever at læreren er emosjonelt støttende gjerne også opplever at læreren er instrumentelt støttende (Skaalvik og Federici, 2015).

Aasen m.fl (2014) omtaler relasjoner som hva slags innstilling eller oppfatning du har av andre mennesker, og at relasjon er påvirket av hvordan andre mennesker ser på deg og hvordan de forholder seg til deg. Relasjoner utvikles i samspill med andre mennesker og det handler om å samhandle med andre. Gode lærer-elev relasjoner handler om hvordan læreren oppfører seg overfor elevene. Det er lærerens ansvar å skape gode relasjoner til elevene og det er viktig at læreren vet hvilke utfordringer de enkelte elever har og tar seg tid til å passe på at alle blir sett. Gode lærer-elev relasjoner er bygget på gjensidig respekt, og lærere som er tydelige og har positive forventninger til elevene sine har ofte bedre relasjoner til elevene enn andre lærere (Aasen m.fl, 2014)

Det er gjort mye tidligere forskning rundt temaet relasjonsarbeid i skolen. Maj Britt Drugli har blant annet skrevet en artikkel basert på en studie der det er undersøkt ulike bakgrunnsfaktorer som elevers kjønn og alder, og lærerens kjønn knyttet opp mot relasjonen mellom lærer og elev. Studiens hensikt var å undersøke relasjonskvalitet og ulike faktorer som er knyttet til dette. Undersøkelsen ble gjennomført på elever fra 1. - 7.trinn på et nasjonalt nivå, og det var 825 elever som fylte ut spørreskjemaet (svarprosent på 58,6%). I artikkelen skriver hun at funnene som har kommet frem blant annet er at jenter har bedre relasjoner til sine lærere enn gutter, og at yngre elever har bedre relasjon til sine lærere enn eldre. Hun trekker videre frem at kvaliteten på lærer-elev relasjonen bør forbedres og settes i fokus, og at en bedret lærer-elev relasjon kan føre til større grad av trivsel for elevene (Drugli, 2011).

Videre skriver hun:

“Elever som trives og fungerer godt på skolen, har bedre relasjoner til sine lærere enn andre barn, et funn som kan tyde på at det å jobbe bevisst for å fremme gode relasjoner mellom lærere og alle elever, vil øke noen utsatte barns arbeidslyst og trivsel på skolen”. (Drugli, 2011 s.11).

Positive relasjoner mellom lærer og elev kjennetegnes av støtte, omsorg, åpenhet og gjensidig respekt. I en positiv relasjon mellom lærer og elev er det en gjensidig positiv forventning til hverandre, basert på tidligere erfaringer med et gjensidig godt samspill mellom hverandre. Elevene må føle seg trygge på læreren og føle at det er åpenhet for å kunne komme og fortelle vanskelige ting. Anerkjennelse og tillit er også viktige begrep innen den gode lærer-elev relasjonen. Det er viktig at eleven føler seg både sett og hørt av læreren (Drugli, 2017).

2.2 Well-Being

Begrepet well-being er et vidt begrep og her inngår både trivsel, selvvord og indre motivasjon. Jeg ønsker i min forskning å se hvilken sammenheng trivsel, selvvord og indre motivasjon har med opplevd lærerstøtte, og å se på variasjoner mellom ulike grupper, som kjønn, språklig bakgrunn og foreldres utdanningsnivå.

2.2.1 Hva er Well-being?

Helsedirektoratet har en publikasjon gjort av Erik Carlquist, der han har sett på det engelske begrepet “well-being” og begrepets mange ulike betydninger som er vanskelig å oversette. Well-being har et mangfoldig innhold, og begreper som velferd, trivsel og livskvalitet har blant annet blitt brukt som norske oversettelser. Notatet fra Carlquist presenterer noen av de mest sentrale tilnærmingene til begrepet (Carlquist, 2015).

En av de mest sentrale tilnærmingene til begrepet er subjektivt, og handler om hvordan mennesker opplever eller oppfatter noe, altså deres egen følelse av ubehag eller behag. Her er det personens egen oppfattelse av hvordan noe føles som teller. En annen sentral tilnærming til begrepet er objektiv, og omhandler hvordan mennesket fungerer i omgivelsene sine. Antas omgivelsene til dette mennesket å være fordelaktig for det selv,

og greier mennesket å virkeliggjøre sine evner og muligheter? Andre ganger kan begrepet være et helsepolitisk mål i seg selv eller som en påvirkningsfaktor for å realisere andre mål (Carlquist, 2015).

Carlquist har i sitt notat forsøkt å gjøre begrepet "well-being" relevant for et norsk folkehelseperspektiv. Han skiller i hovedsak mellom begrepet som en subjektiv posisjon og en objektiv posisjon. I den subjektive oppfattelsen av begrepet er det lagt vekt på menneskers egne følelser, vurderinger og preferanser, mens i den objektive er det lagt vekt på menneskets muligheter, levekår og fungering i samfunnet. Carlquist skriver "Undertittelen til Barstads bok om levekår og livskvalitet er; "vitenskapen om hvordan vi har det" (Barstad, 2014). Dette kan høres trivielt ut, men er faktisk en svært nøyaktig tilnærming til well-being, slik det brukes som er bredt og generelt engelskspråklig begrep. Hvordan man har det, eller hvordan det går, er hverdagslige, men overraskende presise norske oversettelser av well-being" (Carlquist, 2015, s. 13-14).

Det subjektive perspektivet omfatter blant annet et hedonisk perspektiv som dreier seg om følelsen av ubehag eller behag. I et hedonisk perspektiv er well-being kjennetegnet av positive følelser eller fravær av negative følelser. Det handler om individets subjektive tilstand. Følelsene våre er en direkte indikasjon på well-being, ved at vi enten føler behag eller ubehag. Vi søker etter behag og prøver å unngå ubehag og sentralt i det hedoniske perspektivet er at følelsene våre fungerer som et motivasjonssystem. Vi prøver å søke det som gir oss en følelse av glede, og unngå det som gir oss en følelse av ubehag. Et spørsmål rundt det hedoniske perspektivet er hvilken rolle de negative følelsene spiller, og om de skal tilegnes noen verdi (Barstad, 2014).

Når vi undersøker trivsel i en skolesammenheng, er det i hovedsak den subjektive posisjonen vi legger vekt på. I elevundersøkelsen undersøker vi elevenes egen oppfatning av trivsel med formuleringer som "Jeg føler meg stort sett glad" og "Jeg gleder meg til å gå på skolen". Kahneman (1999) har kritisert bruken av slike spørreskjema fordi han mener vi ikke fullt og helt kan stole på våre egne minner og vurderinger av well-being i ettertid. Han mener at for å få et best mulig resultat er vi nødt til å spørre flere ganger og slå sammen resultatene. Enkeltmålinger kan påvirkes av hvordan det føles for individet på akkurat den dagen det blir spurt. Kritikker mot det hedoniske perspektivet går blant annet på at selv om dette perspektivet dekker mye av begrepet well-being motiveres mennesker av annet enn bare behag og ubehag, og derfor er det også en god del som utelates i begrepet (Kahneman, 1999).

Innen det subjektive inngår også perspektivet om livstilfredshet, altså en persons vurdering av hvordan en har det i livet. Her er det ikke følelsene til personen som gjelder, men hvordan personen tenker, f.eks i hvilken grad tenker personen at den har oppnådd målene sine i livet eller om man opplever at livet har mening. "Subjektiv well-being brukes om både livstilfredshet og hedonisk perspektiv ettersom at det er individets egne tanker/følelser det legges vekt på (Kahneman, 1999).

Eudaimoniske perspektiver på well-being legger vekt på hvordan mennesket fungerer, og ikke hvordan mennesket føler eller tenker. Innen det eudaimoniske perspektivet legges det vekt på at well-being handler om hvorvidt mennesket oppfyller sine potensialer. Her legges det vekt på at mennesket oppfyller visse aktiviteter for å oppfylle sitt potensial for å kunne oppnå et godt liv. Dette regnes som et objektivt perspektiv ettersom mennesket vil søke etter å oppfylle sitt potensial uavhengig av hvordan de føler seg, men et biprodukt kan være at det føler seg subjektivt bedre av å oppfylle dette potensialet. Innen det eudaimoniske perspektivet av well-being inngår det seks nøkkeldimensjoner; autonomi, selvaksept, positive relasjoner, mening, personlig vekst og mestring. Her innebærer well-being at man er i relasjon med andre og at mennesket oppfyller sine behov og fungerer godt i forhold til seg selv og i samspill med andre mennesker

(Barstad, 2014). I min masteroppgave, hvor jeg skal sammenligne opplevd lærer-relasjon og trivsel, er spesielt dimensjonen relasjon til andre mennesker relevant.

“Såkalte objektive teorier omfatter elementer eller forhold som antas å være gode eller fordelaktige for en person, uavhengig av personens subjektive opplevelse av dem. Sammenstillinger av slike elementer eller forhold kalles gjerne "objektive lister." (Carlquist, 2015, s.48). Som vi ser i sitatet ovenfor omfatter objektive teorier noe som er en fordel for individet uten at det nødvendigvis er behagelig eller spiller på følelser. Eksempler på slike fordeler kan være kunnskap, frihet eller mening. For eksempel kan levevilkår påvirke en persons well-being ved at den enten har frihet eller ikke frihet til å kunne ta utdanning, få seg jobb eller leve et liv i god levestandard (Carlquist, 2015).

Deci og Ryan (2006) påpeker at det eudamoniske og det subjektive perspektivet overlapper ved at om en person opplever eudamonisk well-being vil den også ofte oppleve subjektiv well-being (Deci & Ryan, 2006).

Som gjennomgangen av litteraturen viser, inngår mange ulike dimensjoner i begrepet well-being. Likevel er trivsel et av de nærmeste norske begrepene vi har til å oversette det med. Det er viktig å ha dette i minne når det kommer til teorier knyttet til trivsel som er basert på engelskspråklig litteratur. Med bakgrunn i at well-being er et såpass vidt begrep, har jeg i min studie valgt å se på både variablene "trivsel", "indre motivasjon" og "selvverd" for å best mulig måle hvordan elevenes well-being er på skolen. Indre motivasjon har jeg inkludert basert på et eudaemonisk perspektiv, der det handler om man oppfyller sitt potensiale og sine evner, mens selvverd har jeg valgt å inkludere basert på det subjektive perspektivet av well-being som omhandler hvordan mennesket ser på seg selv og hvilken oppfatning man har av sin egen hverdag.

2.2.2 Trivsel

I sin rapport "Trivsel i skolen" fra 2015 skriver Helsedirektoratet;

Det er flere norske begreper som brukes i norsk faglitteratur og forskning om en subjektiv opplevelse av «å føle seg vel» eller ha «et godt liv», som belyser de mange fasettene i det norske språket. Begrep som brukes er blant annet trivsel, velvære, velbefinnende, lykke, mestring, subjektivt velvære, livskvalitet og livstilfredshet (Helsedirektoratet, 2015, s.7).

Videre påpeker de at trivsel gjerne brukes for å forklare det "subjektive gode liv". Begrepet kommer fra å trives, og innefatter det å finne seg til rette, ha det godt, behag og velvære, å kunne utvikle seg og å ha muligheter for vekst (Helsedirektoratet, 2015).

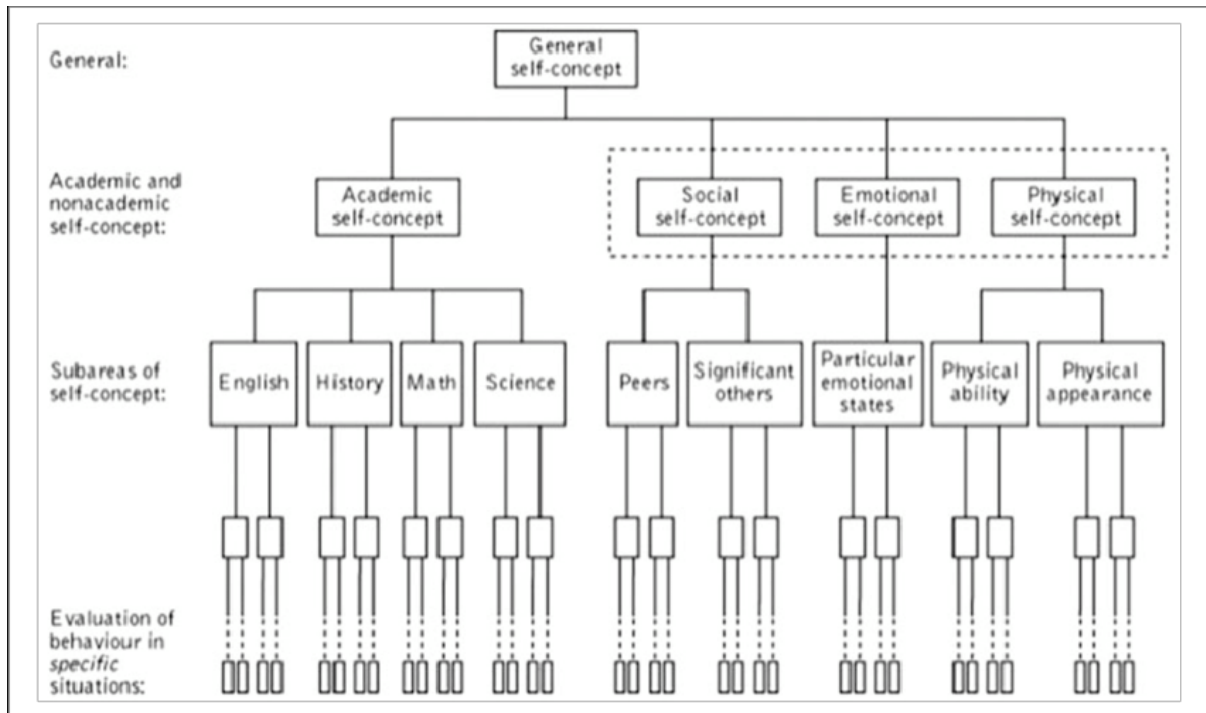
Begrepet trivsel brukes på tvers av alle livsareaner, mens skoletrivsel er spesifikt i skolesetting og handler om at eleven føler seg inkludert og trives i skolesammenheng. Ettersom skolen er en så stor del av barn og unges hverdag som den er, vil begrepet trivsel i skolesammenheng ofte påvirke hvordan elevene synes å trives generelt i livet. Om en elev ikke trives på skolen, vil den gjerne vurdere seg selv til å trives mindre i livet generelt fordi skolen er en så stor del av barn og unges hverdag. Forskning viser at sosial støtte fra familie, lærere og jevnaldrende når det kommer til skolehverdagen er assosiert med opplevd livstilfredshet (Danielsen, 2010).

2.2.3 Selvverd

Well-being og selvverd har en sammenheng med hverandre ved at well-being innebærer hvordan oppfatning man har av seg selv og egen hverdag.

Skaalvik og Skaalvik (2005) skriver at selvverd innebærer å akseptere og respektere seg selv slik som en er. De påpeker at det er viktig å vite at å verdsette seg selv ikke betyr

det samme som selvdyrking eller å tro at man er bedre enn andre. Selvverd er å se sin egen verdi uavhengig av ytre påvirkelser og å godta seg selv som en er. Vårt selvverd er et resultat av hvordan vi ser på oss selv i ulike situasjoner. Forskning viser at elever med lavt selvverd er mer utrygge i skolesituasjoner fordi de er redde for å gjøre feil og dumme seg ut. En sterk kilde til selvverdet er å føle seg anerkjent og respektert.



Shavelson, Hubner og Stantons (1976) modell for selvvurdering.

I modellen ovenfor ser vi at general self-concept (selvverd) påvirkes av mange ulike faktorer, både akademiske og ikke-akademiske. Selvverdet bygges i hovedsak på fire ulike områder; akademisk, sosial, emosjonell og fysisk der hvert hovedområde igjen bygger på mindre avgrensede områder. Denne modellen gjør det lettere å se sammenhengen mellom selvverd og selvvurdering på spesifikke områder (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Kaplan 1980 (som gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2005) viser til forskning der det er påvist sammenhenger mellom lavt selvverd og depresjon og emosjonelle problemer. Flere tidligere undersøkelser viser at det er høyt samsvar mellom selvverd og mental helse. Områder som har størst betydning for selvverdet er vurderinger av seg selv på områder som er viktige for personen. For eksempel, om Per er dårlig i sjakk har det ingen eller lite betydning for hans selvverd fordi han ikke vurderer sjakk som et viktig område i livet sitt, men om Per for eksempel er dårlig i matematikk kan dette ha innvirkning på hans selvverd fordi dette er et område han ønsker å være god på og er opptatt av å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

2.2.4 Indre motivasjon

Well-being og indre motivasjon har en sammenheng ved at indre motivasjon handler om hvordan man ser på sitt eget potensiale og om man oppfyller egne forventninger og krav til seg selv i hverdagen.

Danielsen (2010) skriver at indre motivasjon mest sannsynligvis stimulerer og utvikler elevenes akademiske initiativ, noe som muliggjør at de kan oppfylle sine potensialer og dermed forbedrer deres livstilfredshet (Danielsen, 2010).

Som lærer er det viktig å vite hva som skal til for å motivere elevene til å gjennomføre arbeid, komme seg på skolen og til å skape gode relasjoner. Vi må finne ut hva som motiverer elevene for å bedre kunne legge til rette. Skaalvik og Skaalvik (2015) har skrevet et eget kapittel om motivasjon med hovedfokus på motivasjon for læring. Det er gjort mye forskning innen motivasjon og noen teoretikere ser på motivasjon som et personlighetstrekk, noe man har mye eller lite av. Andre teoretikere ser på motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand. Den siste måten å se på motivasjon på er den som er vanligst i dag. Motivasjonen påvirkes av vår egen selvvurdering, våre erfaringer, våre verdier og våre forventninger.

Deci og Ryan (2000) skriver om indre og ytre motivasjon, der ytre motivasjon er at man gjør noe fordi man får beskjed om å gjøre det og at man gjør det for å få noen form for belønning eller straff for handlingen man gjør, mens indre motivasjon gjøres fordi man faktisk har lyst til å utføre handlingen. I en skolesetting velger barn med indre motivasjon for eksempel å arbeide med lekser eller skolearbeid fordi det synes det er interessant og ser nytteverdien av arbeidet. I sine studier har Deci og Ryan funnet at positive forsterkninger fremmer indre motivasjon, mens negative forsterkninger minsker indre motivasjon "for example, early studies showed that positive performance feedback enhances intrinsic motivation, whereas negative performance feedback diminished it" (Deci&Ryan, 2000, s.70). Feltstudier har også vist at lærere som viser elevene støtte utløser elevenes indre motivasjon, nysgjerrighet og ønske om utfordring. Deci og Ryans teori bygger på at mennesket er født med visse grunnleggende behov og at mennesker har en indre motivasjon for å oppfylle disse behovene. De fremhever tre grunnleggende behov som ifølge dem, ligger til grunn for indre motivasjon; behov for kompetanse, behov for selvbestemmelse og behov for tilhørighet.

2.3 Sammenhenger mellom Lærerstøtte og Well-Being

Både i Norge og andre land er det gjort en rekke studier som har sett på sammenhenger mellom støtte fra lærer og ulike sider ved elevers well-being. I rapporten "Trivsel i skolen" fra 2015, publisert av Helsedirektoratet, undersøkte man fysiske og psykososiale faktorer som fremmer barn og unges trivsel i skolen. Rapporten er laget på oppdrag av Helsedirektoratet for å redegjøre hva trivsel i skolen er og hvilke faktorer som har betydning for elevenes trivsel. I denne rapporten er ordet trivsel, eller skoletrivsel, basert på elevenes subjektive følelse av å ha det bra/føle seg vel på skolen (Helsedirektoratet, 2015). En av faktorene som trekkes frem i rapporten som grunnleggende behov i skolemiljøet er tilhørighet. Her nevnes det som tiltak at skolen kan tilrettelegge for dette ved å for eksempel fremme sosial støtte fra lærer til elev og mellom elevene. De skriver;

Teorien legger vekt på at for å sikre optimal utvikling i skolen, er det viktig at den enkelte elev gjennom skolemiljøet får understøttet disse tre grunnleggende behovene; å oppleve tilhørighet, å kunne velge å ha medbestemmelse i sine egne liv og å oppfatte seg selv som kompetent (Reeve,2002; Ryan & Deci, 2000). Skolen har mulighet til å støtte disse behovene ved å tilrettelegge læringsmiljøet. Det kan for eksempel gjøres gjennom å fremme i) sosial støtte i klasserommet fra lærer til elev og mellom elevene (Helsedirektoratet, 2015, s.10).

Rapporten understreker at læreren er den personen elevene møter gjennom hele skolehverdagen og viktigheten ved lærerens rolle når det kommer til å tilfredsstillende grunnleggende behov som tilhørighet. De trekker frem at elever som føler seg respektert av læreren, og som sitter med en følelse av å bli likt ser ut til å ha en større grad av

opplevd indre motivasjon og verdi. For mange elever er det opplevelsen av tilhørighet og det å være en del av et godt og trygt klassemiljø som avgjør graden av trivsel på skolen, og her er læreren den viktigste personen for å skape et godt klassemiljø (Helsedirektoratet, 2015).

“Forskningsstudier har vist at lærer-elev relasjonen og opplevd tilhørighet i klassemiljøet kan forklare endringer i elevers akademiske motivasjon, engasjement og læring, samt deres sosioemosjonelle trivsel på skolen” (Helsedirektoratet, 2005, s.26). Læreren er en nøkkelperson i elevers skolehverdag som kan påvirke elevenes opplevelse av miljøet i klassen, og på trinnet. Rapporten trekker også frem at hvorvidt elevene føler seg trygge på skolen henger sammen med relasjonen til lærere, og at manglende tilhørighet kan føre til mistrivsel på skolen (Helsedirektoratet, 2005).

Aasen m.fl (2014) har gjennomført et oppdrag for utdanningsdirektoratet der de har sett på skoleutvikling innen temaet relasjonsbasert klasseledelse og utført en studie som både er av kvantitativ og kvalitativ metode. Rapporten handler om relasjonsbasert klasseledelse og er gjennomført i 9 skoler på Haugalandet. I sin rapport skriver de at forskning viser at lærerens og den relasjonsbaserte klasseledelse er vesentlig for elevenes sosiale utvikling og trivsel i skolen (Aasen m.fl 2014).

“Det kan hevdes at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende i alle former for undervisning. Elever blir motivert og inspirert av lærere som respekterer dem, og som legger vekt på å ha et godt forhold til dem. Elever med et godt forhold til læreren trives også bedre i skolen” (Aasen m.fl, 2014, s.13). Det er viktig at læreren arbeider for å skape en god relasjon til alle elever for å øke trivselen i skolen. Å skape gode relasjoner vil si å se den enkelte, vise respekt, vise interesse og å kommunisere godt. Det er viktig at elevene føler seg anerkjent og opplever at de er likt av læreren. Læringsmiljøet i skolen bør oppleves trygt for elevene og læreren bør oppleves som støttende for at elevene skal føle tilhørighet til skolen (Aasen m.fl, 2014).

Jan Spurkeland (2018) beskriver relasjonspedagogikk som en pedagogikk som tar utgangspunkt i relasjonskvaliteten mellom lærer og elev. Han skriver videre at det overordnede målet med relasjonspedagogikk er å bedre livsmestring og at dårlig relasjonsmestring fører til konflikter, vantrivsel og isolasjon. Han trekker frem at læreren skal være en rollemodell for elevene, og at lærerens relasjonskompetanse har stor betydning for elevens læringsmiljø og hvordan de samhandler med andre elever. Han trekker videre frem at humor og glede er viktig for relasjonskompetansen ettersom at barn er avhengig av glede for å trives og utvikles. Et annet viktig punkt han trekker frem er at arbeidet med å skape gode relasjoner barn i mellom styrker læringsmiljøet og enkeltelevers skoletrivsel og læringsmotivasjon. Det er lærerens oppgave å legge til rette for å skape gode relasjoner i samspill elevene seg imellom (Spurkeland, 2018). Innen tidligere teori er det altså tydelig at relasjonen eleven har til læreren sin og støtten eleven opplever å få er viktig for å trives på skolen.

Læringsstøtte kan altså måles som den opplevelsen elevene har av at læreren hjelper dem både emosjonelt og faglig i klasserommet gjennom å respektere og oppmuntre dem. I elevundersøkelsen er det hvert år spørsmål knyttet til om elevene opplever støtte fra læreren sin. På Udir sine nettsider rundt elevundersøkelsen skriver de “Forskning har vist at lærer-elev relasjonen har betydning for elevers læringsresultat og for elevers atferd. En positiv relasjon bygger på lærerens vilje til å bry seg om alle elever, vise interesse for den enkelte og hans/hennes situasjon, være støttende og ha forventninger om faglig og sosial utvikling” (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Som vi ser ovenfor kan vi forvente at elevenes opplevelse av støtte fra læreren spiller inn på både elevenes faglige resultater og elevenes atferd. I elevundersøkelsen fra 2022

viser tallene på landsbasis at elever på 7.trinn i snitt sier at de opplever støtte fra lærer på en skår på 4,3 mens det hos elever på 10.trinn er en skår på 4,0. Dette tyder på at elevene opplever støtte fra læreren i mindre grad desto lengre opp i skolegangen de kommer, noe som også resultatet av Maj Britt Drugli sin forskning viste. Ut i fra tidligere forskning og teori kan vi forvente at opplevd lærerstøtte skal ha en betydning for elevenes trivsel i skolehverdagen.

2.4 Varierer sammenhenger mellom lærerstøtte og well-being ut fra kjønn og foreldrebakgrunn

Som vi har sett viser mange studier til at opplevd støtte fra lærer har en positiv sammenheng med elevenes well-being i skolen. Samtidig er det slik at opplevd lærerstøtte kan variere mellom grupper. Vi vet fra tidligere forskning og teori at lærerstøtte er viktig for barn og ungdom, men er det slik at lærerstøtte har lik sammenheng for alle grupper elever eller har noen elever større utbytte av støtte fra læreren enn andre?

2.4.1 Kjønn, lærerstøtte og well-being

Ann Margareth Aasen, Ratib Lekhal, May Britt Drugli og Thomas Nordahl publiserte en artikkel i 2015 der de forsøkte å se på kjønnsforskjeller i skolen. De har brukt et datamateriale som omfatter 4128 elever fra 5. til 10. klasse. De peker på at det er viktig for alle elever å oppleve støtte fra lærer, og å bli sett, og det er flere studier som indikerer at lærere har en bedre relasjon til jenter enn til gutter. Flere studier viser også at det er forskjell på lærernes subjektive vurderinger av jenters og gutters skoleprestasjoner i ulike fag enn i eksternt vurderte resultater, som for eksempel nasjonale prøver. Studier viser også at jenter ofte har en atferd lærerne liker bedre enn gutter, og at lærere vurderer jenter som mer skolefaglig flinke enn gutter (Aasen m.fl, 2015)

Mye av tidligere forskning på temaet har funnet at gutter gjør det dårligere faglig enn jenter på skolen. Gunhild Birgitte Beverfjord skriver i sin bacheloroppgave fra 2021 om forskjeller på gutter og jenters opplevelser med kjønnsforskjeller i skolen. Hun trekker frem at jenter får i snitt 0,3 poeng bedre karakterpoeng enn gutter, og at nær 70% av elever som mottar spesialundervisning i skolen er gutter. Videre trekker hun frem at det ikke bare er kjønn alene som synes å være avgjørende for skoleløpet, men at kjønn må sees i sammenheng med andre variabler. For eksempel trekker hun frem at det særlig er gutter fra familier med lav utdanning som får lave karakterer (Beverfjord, 2021)

Som en av de mulige grunnene til at det er kjønnsforskjeller i skolen trekker hun frem at forskning viser at gutter oftere har en dårligere relasjon til læreren sin i forhold til hva jenter har. Lærere har mindre grad av konflikter med jenter og betrakter gutters sosiale ferdigheter som dårligere enn jenters. Videre skriver hun;

Dette kan føre til at lærere får dårligere tålmodighet og tåler mindre når det kommer til gutters atferd sammenlignet med jenters. "Dårligere relasjoner mellom gutter og lærere sammenlignet med jenter og lærere er derfor en rådende teori til hvorfor det finnes kjønnsforskjeller i skolen (Beverfjord, 2021, s.7).

Som konklusjon i sin oppgave skriver Beverfjord videre at hele 25/30 informanter oppga å ha blitt forskjellsbehandlet på grunn av kjønn og at 16 av de 30 informantene ga uttrykk for at det var læreren som måtte endre sine holdninger for at elevene skulle føle seg likt behandlet i skolen (Beverfjord, 2021).

2.4.2 Språk, lærerstøtte og well-being

“Minoritet betyr mindretall, og brukes om en folkegruppe som utgjør et mindretall av et lands befolkning. Minoritet er det motsatte av majoritet, som beskriver et flertall” (Store norske leksikon, 2022) I norsk skolesammenheng vil gjerne de med minoritetsbakgrunn være de som har et annet morsmål enn norsk, mens majoriteten har norsk som hovedmål. Befring og Tangen skriver i sin bok *Spesialpedagogikk* fra 2012 at det er flere norske undersøkelser som indikerer at barn av innvandrere har mer psykiske vansker enn barn av etnisk norske foreldre. Innvandrerungdom skiller seg fra etnisk norsk ungdom når det gjelder oppvekstsituasjon. De opplever mer etnisk diskriminering og må også balansere foreldres opprinnelige kultur med den norske kulturen. Det sier seg selv at det kan være vanskeligere for elever med innvandrerbakgrunn å knytte gode relasjoner til medelever raskt på grunn av språklige barrierer, men opplever disse elevene at de får støtte av læreren i samme grad som de majoritetsspråklige? Forskning viser at lærerstøtte er med på å påvirke elevenes sosiale relasjoner seg imellom og elever med minoritetsbakgrunn som strever med å knytte relasjoner raskt til majoritetsspråklige vil her trenge lærerens støtte og hjelp i det sosiale samspillet (Befring & Tangen, 2012).

I NOVA rapport 15 fra 2003 har Anders Bakken sammenfattet data fra spørreundersøkelsen Ung i Norge som ble gjennomført i 2002 ved 73 skoler. Det var omtrent 12.000 elever som deltok, hvorav 600 av disse var minoritetsspråklige, altså hadde to foreldre med utenlandsk bakgrunn. Rapporten viser at minoritetsspråklige elever bruker lengre tid på lekser og har større planer om høyere utdanning enn majoritetsspråklige elever, men at de minoritetsspråklige elevene oppnår dårligere karakterer enn de majoritetsspråklige. Dette gapet skyldes i hovedsak at en større andel av de minoritetsspråklige elevene vokser opp i familier med dårligere økonomi, og har mindre tilgang på ressurser som bøker og datamaskin. De minoritetsspråklige foreldrene går også sjeldnere på foreldremøter og henvender seg sjeldnere til lærer (Bakken, 2003)

I NOVA rapport 1 fra 2018 skriver Anders Bakken og Christer Hyggen om trivsel og utdanningsdriv blant minoritetsspråklige i videregående skole. De har gjennomført et forskningsprosjekt for å få mer kunnskap om hvordan situasjonen er for elever med minoritetsbakgrunn i norsk skole. Forskningsprosjektet har tatt bakgrunn i svarene minoritetsspråklige elever i videregående skole har gitt i ungdomsundersøkelsene fra 2015-2017. Det er informasjon fra omtrent 68.000 elever fra 250 videregående skoler der elevene selv har fylt ut spørreskjemaene. Ett av hovedfunnene fra prosjektet var at foreldres nasjonale bakgrunn spiller en stor rolle for elevenes karakterer. Videre viser rapporten at elevene med høyt utdannede foreldre oppnår bedre skoleresultater. Det synes at sosioøkonomisk bakgrunn har en sammenheng med alle utfallsmålene som brukes i rapporten og at halvparten av forskjellen i skoletrivsel mellom de majoritets og minoritetsspråklige elevene kan forklares av deres sosioøkonomiske bakgrunn. De elevene som kommer fra familier med flere ressurser og høyere sosioøkonomisk bakgrunn trives bedre i skolen (Bakken&Hyggen,2018).

NOVA rapporten har funnet at det generelt er høy skoletrivsel blant innvandrergruppene og at det store flertallet av de med minoritetsbakgrunn trives på skolen. Samtidig er det flere som gruer seg til å gå på skolen sammenlignet med de majoritetsspråklige og trivselen er lavere enn for majoritetsspråklige elever. De minoritetsspråklige skårer også lavere på hvor fornøyde de er med skolen sammenlignet med majoritetsspråklige. Her skiller det sju til ti prosentpoeng både på hvor fornøyde de er med skolen og om de gruer seg til å gå på skolen (Bakken&Hyggen, 2018)

I sin masteroppgave, “Sosiale relasjoner og skoleprestasjoner i minoritetsspråklige jenters og gutters skolehverdag”, fra 2021 har Katarina Giecewicz forsket på

minoritetsspråklige jenter og gutters skoleliv. Funnene i hennes oppgave er at de minoritetsspråklige elevene stort sett har det bra på skolen, men at minoritetsspråklige jenter skårer svært mye dårligere faglig enn majoritetsspråklige jenter. Minoritetsspråklige gutter skårer også svakere enn majoritetsspråklige, men skillet er ikke like stort som hos jentene. Minoritetsspråklige gutter viser seg derimot å føle seg mer ensom på skolen enn majoritetsspråklige, og også mer enn de minoritetsspråklige jentene. (Giecewicz, 2021) Jeg ønsker å se om det er forskjell på opplevelsen av støtte fra lærer mellom majoritets- og minoritetsspråklige, og om det er forskjell i opplevd trivsel på skolen mellom de to gruppene. Vi mottar flere og flere flyktinger i den norske skolen og det er viktig at vi som lærere er klar over vår rolle i deres nye hverdag og kan bidra til å gjøre deres overgang til nytt ett land og en ny skole på en best mulig måte for at de skal trives.

Giecewicz trekker også frem i sin masteroppgave at det er noen særskilte trekk som statistiske analyser registrerer hos minoritetsspråklige elever i norsk skole. Noen av disse er lavere skoleprestasjoner, foreldre med lav utdanning og lav sosioøkonomisk status og høyere andel som dropper ut av videregående skole enn blant de majoritetsspråklige (Giecewicz, 2021). Dette viser oss at det er noe som det bør forskes videre på og at det er noe vi ikke får helt til i mottakelsen av minoritetsspråklige i den norske skolen.

2.4.3 Foreldres utdanningsnivå, lærerstøtte og well-being

“Barn av foreldre med lavere utdanning presterer i gjennomsnitt dårligere på skolen, fullfører videregående skole sjeldnere og tar i mindre grad høyere utdanning enn de som har foreldre med mer utdanning” (Grendal, 2022,s.1) Ola Nestvold Grendal har publisert en artikkel på Statistisk sentralbyrå sitt nettsted der han trekker frem ulik statistikk på hvordan foreldre utdanningsnivå påvirker barnas utdanning. I 2021 var det 60% av unge i alderen 19-24 år med foreldre med lang høyere utdanning som tok høyere utdanning selv, mens tallet for de med foreldre med grunnskole som høyeste utdanningsnivå lå på 22% (Grendal, 2022)

Allerede tidlig i grunnskolen ser man resultater av at foreldres utdanningsnivå påvirker barnas skoleresultater. Elever som har foreldre med et høyere utdanningsnivå presterer bedre enn de barna der foreldrene har lavere utdanningsnivå. Det er også forskjeller i gjennomføringen av videregående skole. I 2015 fullførte 82% av elever som startet på videregående skole og som hadde foreldre med høyt utdanningsnivå, mens blant de elevene med foreldre med lavt utdanningsnivå fullførte kun 45% etter 5-6 år (Grendal, 2022)

I Stortingsmelding 21 fra 2016-2017 skriver regjeringen “Vi vet at norsk skole reproducerer sosiale forskjeller. Det vil si at hvem foreldrene dine er, hvor mye utdanning de har, og hvor mange bøker det finnes i bokhyllene hjemme, fortsatt spiller en stor rolle for hvor mye du lærer” Dette underbygges av Idun Haugan som også skriver at skolen forsterker sosiale forskjeller (Haugan, 2019)

Tall fra Statistisk Sentralbyrå (gjengitt i Ekren & Arnesen, 2022) viser at barn av foreldre med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i gjennomsnitt ligger på karaktersnittet 3,7 mens det for elever med foreldre med høyere utdanning ligger på 4,7. Dette er altså 1 karakter forskjell i gjennomsnitt.

Den største forskjellen mellom elevene finnes mellom de barna som har foreldre med lang høyere utdanning og høyest inntekt, og de barna der foreldre har grunnskole som høyeste utdanning og lavest inntekt. Elevene med foreldre med høy utdanning og høy inntekt har et snitt på 46,8 grunnskolepoeng (4,7 i karakter) mens de med lavest utdanning og inntekt har et snitt på 36,5 grunnskolepoeng (3,7 i karakter) (Ekren&Arnesen, 2022)

Fartein A. Torvik ved Folkehelseinstituttet har forsket på foreldres utdanningsnivå knyttet opp mot barns psykiske helse og har funnet at barn som har foreldre med lav utdanning har større risiko for ADHD symptomer og å oppleve problemer i skolen. I tillegg viser forskning at sosial bakgrunn spiller en stor rolle for hvilken grad elevenes lykkes. Omtrent 9 av 10 elever med foreldre som har lang høyskole eller universitetsbakgrunn fullfører videregående skole innen fem år, mens for de elevene der foreldrene kun har grunnskoleutdanning er prosenttallet som fullfører innen 5 år ned på 51% (Madsen, 2020). Det er viktig å påpeke at Fartein også konkluderer med at det trolig ikke er utdanningsnivået i seg selv som utgjør de store forskjellene i barnas skoleprestasjoner, men de sosiale og økonomiske betingelsene som utdanningsløpet skaper. Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at barn som har foreldre med lavt utdanningsnivå presterer i gjennomsnitt dårligere enn barn av foreldre med høyt utdanningsnivå, og har høyere risiko for frafall i videregående skole (Grendal, 2022)

Tidligere forskning peker på at foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn spiller inn på elevers skoleprestasjoner. Det er viktig å påpeke at det ikke bare er foreldrenes utdanningsnivå som spiller inn på den sosioøkonomiske bakgrunnen, men også andre faktorer som blant annet inntekt og bosituasjon, men i denne studien blir fokuset på foreldrenes utdanningsnivå. Det er naturlig å tenke at foreldre med lavt utdanningsnivå ikke mestrer å støtte barna faglig på samme måte som de med høyt utdanningsnivå, og derfor trenger disse elevene sannsynligvis mer støtte fra lærer og medelever for å gjøre det godt i skolegangen.

2.5 Hypoteser

Forskningsspørsmålene for masteroppgaven min er;

1. Hvilke sammenhenger er det mellom elevers opplevde lærerstøtte og selvvverd, indre motivasjon og trivsel på skolen?
2. Varierer sammenhengene mellom elevers opplevde lærerstøtte og selvvverd, indre motivasjon og trivsel ut ifra kjønn, foreldres utdanning og elevenes språklige bakgrunn?

Ut i fra disse forskningsspørsmålene og det jeg har funnet i kapittel 2 om tidligere forskning og teori, har jeg formulert fire hypoteser på hva jeg forventer å finne i analysene i masteroppgaven min.

Hypotese 1: Jeg forventer å finne positive sammenhenger mellom lærerstøtte og selvvverd, trivsel og indre motivasjon.

Tidligere teori og forskning tyder på at læreren er en nøkkelperson for elevenes skolehverdag og at lærerstøtte er viktig for elevenes trivsel, skolemotivasjon og selvvverd. Hvorvidt elevene føler seg trygge på skolen henger sammen med deres relasjon til lærere og manglende tilhørighet til læreren på skolen kan føre til at eleven trives dårligere i skolehverdagen (Aasen m.fl, 2014; Drugli 2011; Skaalvik og Federici, 2005).

Hypotese 2: Jeg forventer at det er sterkere sammenhenger mellom lærerstøtte og selvvverd, trivsel og indre motivasjon for jenter enn for gutter.

Det er mye tidligere forskning som viser at jenter gjør det bedre faglig enn gutter i skolen. Gutter er også overrepresentert når det kommer til hvem som trenger spesialundervisning i skolen, og jenter synes å ha en bedre relasjon til sine lærere enn gutter. Studier viser også at lærerne subjektivt vurderer jenter og gutter ulikt i ulike fag, og at jenter oftere har en atferd lærerne liker enn gutter (Aasen m.fl, 2015; Beverfjord, 2021). Derfor tenker jeg at opplevd støtte fra læreren sannsynligvis er mer

betydningsfull for jenter enn den er for gutter.

Hypotese 3: Jeg forventer at det er sterkere sammenhenger mellom lærerstøtte og selvvverd, trivsel og indre motivasjon for minoritetselever enn majoritetselever.

Tidligere forskning og teori viser at minoritetsjenter skårer dårligere faglig enn majoritetsjenter og at minoritetsgutter føler seg mer ensomme på skolen enn majoritetsgutter. Tidligere forskning peker også på at barn med minoritetsbakgrunn oftere har psykiske vansker enn barn med majoritetsbakgrunn (Bakken og Hyggen, 2018; Befring&Tangen,2012; Giecewicz, 2021). Derfor har jeg en hypotese om at opplevelse av støtte fra lærer er viktigere for minoritetsspråklige enn majoritetsspråklige, ettersom at teori viser at relasjoner til lærer er med på å skape bedre relasjoner elever seg i mellom.

Hypotese 4: Jeg forventer at det er sterkere sammenhenger mellom lærerstøtte og selvvverd, trivsel og indre motivasjon for elever med lavt utdannede foreldre enn elever med høyt utdannede foreldre.

Mye av den tidligere forskningen viser at elever som har foreldre med lavt utdanningsnivå, generelt sliter mer i skoleløpet enn elever som har foreldre med høyt utdanningsnivå. De skårer dårligere faglig og er har større sannsynlighet for å droppe ut av videregående skole. De bruker lengre tid på å fullføre studier, får dårligere karakterer og trives dårligere i skolen. Elever med foreldre med lavt utdanningsnivå har også større sannsynlighet for å utvikle ADHD symptomer (Ekren & Arnesen, 2022; Grendal, 2002; Madsen, 2020). Med bakgrunn i dette har jeg en hypotese om at støtte fra læreren er viktigere for elever med foreldre med lavt utdanningsnivå enn hos elever med foreldre som har høyt utdanningsnivå. Dette blant annet fordi elever med foreldre med høyt utdanningsnivå trolig vil få mer støtte med skolearbeid hjemme enn de med lavt utdanningsnivå.

3 Metode

I dette kapitlet vil det gjøres rede for forskningsstrategien som er brukt for å besvare problemstillingen i studien. Det vil bli gjort rede for studiens prosedyre, deltakere og instrument samt studiens statistiske analyser. Valg av design i en forskningsoppgave avhenger av studiens forskningsspørsmål. Spørsmålene som skal besvares i min studie er;

1. Hvilke sammenhenger er det mellom elevers opplevde lærerstøtte og selvvverd, indre motivasjon og trivsel på skolen?
2. Varierer sammenhengene mellom elevers opplevde lærerstøtte og selvvverd, indre motivasjon og trivsel i skolen ut i fra kjønn, foreldres utdanningsnivå og språklige bakgrunn?

Basert på disse forskningsspørsmålene har jeg i min forskning valgt å bruke kvantitativ metode. Dette har jeg gjort for å bedre kunne generalisere forskningsresultatene. Jeg ønsker derfor å beskrive litt kort hva kvantitativ metode går ut på.

Ved å bruke kvantitativ metode kan man innhente forskning fra mange ulike mennesker på kort tid. En kvantitativ forskningsstrategi bygger på at sosiale fenomener kan måles og beskrives kvantitativt. En kvantitativ tilnærming er som regel teoristyrkt og deduktiv, altså den starter med teori; å trekke en logisk slutning på bakgrunn av det du vet om slike ting i alminnelighet i motsetning til å bygge på erfaringer (Ringdal, 2022)

En styrke ved kvantitativ metode er at denne metoden egner seg godt til å analysere og sammenligne store mengder data, og vi kan bruke denne metoden til å generalisere noe. Man ønsker å danne en generalisering basert på et utvalg. En annen styrke ved metoden er at den er veldig strukturert og lettere å analysere fordi forarbeidet må være så gjennomtenkt før man setter i gang med gjennomføringen (Ringdal, 2022)

En svakhet med kvantitativ metode er at det er mindre fleksibelt enn kvalitative metoder og man får ikke satt seg like mye inn i dybden av et fenomen, som ved f.eks et intervju. I et intervju har man mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og grave mer i dybden enn det man har mulighet til ved innsamling av kvantitative data. I min studie er det benyttet et selvutfyllende spørreskjema (se vedlegg 1). Her er det viktig at de som har utformet skjemaet har tenkt over rekkefølgen på spørsmålene og lengden på spørreskjemaet. Et veldig langt spørreskjema kan virke uoverkommelig og kan dermed føre til lavere svarprosent og lavere reliabilitet (Ringdal, 2022)

3.1 Prosedyre

Dataene jeg har brukt er fra en studie av 12 ungdomsskoler i Trøndelag som forskningsgruppen Livet i Skolen gjennomførte i 2015. Datamaterialet jeg bruker er allerede innsamlet og behandlet. LiS har gjennomført en standardisert spørreundersøkelse for selvutfylling (se vedlegg 1), der målet har vært å kartlegge og innhente opplysninger om sosiale og faglige aspekter ved livet i ungdomsskolen. Ved at

dataene er samlet inn ved et selvutfyllende spørreskjema er ikke respondentene direkte påvirket av forskeren, noe som gir mer pålitelige data (Ringdal, 2013).

Studien ble godkjent av NSD (nå SIKT) i 2015 (se vedlegg 2). Det ble informert om at undersøkelsen var frivillig og at opplysningene fra undersøkelsen er anonyme. Selve gjennomføringen skjedde ved at en av forskerne fra NTNU kom og gjennomførte undersøkelsen, sammen med elevenes lærere, i klasserommet. Elever under 16 år måtte også ha skriftlig samtykke fra foreldre (Se vedlegg 3) til å gjennomføre undersøkelsen.

3.2 Deltakere

Deltakerne i mitt utvalg var elever på 10.trinn ved 12 ungdomsskoler i Trøndelag. Det var lærere elevene kjente godt, som sammen med en forsker fra NTNU, gjennomførte selve undersøkelsen i elevenes klasserom. Opplysningene ble samlet inn gjennom en spørreundersøkelse der 1247 elever på 10.trinn hadde deltatt. Svarprosenten var på 83%, noe som er å regne som en tilfredsstillende svarprosent. Denne studiens gode svarprosent er slik sett med på å styrke den ytre validiteten og gir muligheter for å generalisere (Kleven&Hjardemaal, 2019). Ifølge Ringdal (2013) er en svarprosent på over 50% å regne som høy da man må forvente et frafall på 50% eller mer i et generelt utvalg.

Skolene som ble valgt ut var trukket ut ved et bekvemmelighetsutvalg, noe som betyr at de er trukket ut på bakgrunn av beliggenhet og tilgjengelighet. Optimalt sett ville et sannsynlighetsutvalg vært det beste fordi da hadde alle skoler hatt en like stor sannsynlighet for å bli trukket ut, men dette er vanskelig å gjennomføre i praksis. Utvalget LiS har basert seg på er såpass bredt og godt representert at det er god grunn til å tro at funnene i deres undersøkelse kan generaliseres. Ifølge Kleven m.fl, 2014 er det ønskelig med et utvalg som likner populasjonen så mye at resultatene våre kan generaliseres. Muligheten for generalisering må i et bekvemmelighetsutvalg ses i sammenheng med studiens ytre validitet, altså forhold som studiens svarprosent og hvorvidt utvalget vi har i studien er representativt for populasjonen generelt. Videre skriver Kleven at det er sjeldent vi i pedagogisk forskning har mulighet til å trekke et sannsynlighetsutvalg fra akkurat den gruppen mennesker vi ønsker å få svar fra (Kleven m.fl, 2014).

Som nevnt ovenfor er svarprosenten i undersøkelsen høy. Ved å se på representativitetsanalyse, ser vi at det er lite skjevheter i utvalget. Gutter og jenter er forholdsvis likt representert, slik som det er i populasjonen for øvrig. Det er både små og store skoler i utvalget, sentrale og mindre sentrale skoler er representert. Majoritets- og minoritetspråklige er også representert på nivå med befolkningen ellers, noe som styrker studiens kvalitet og muligheten for generalisering (se også Giezcewics, 2021; Mjaavatn & Frostad, 2018).

3.3 Instrument

Vi ønsker å knytte målbare indikatorer til teoretiske begrep for å kunne analyserer og tallfeste et eller flere fenomen. I studien som er gjennomført er det flere egenskaper som ikke er direkte målbare og derfor er det brukt sammensatte mål for å fange inn flere aspekter av de teoretiske begrepene. Basert på spørreskjemaet og problemstillingen har oppgaven min fokus på følgende variabler; lærerstøtte (uavhengig), indre motivasjon (avhengig), selvvverd (avhengig) og trivsel (avhengig).

Skalaen undersøkelsen er gjennomført i er en Likert-skala, noe som betyr at vi kan få graderte svar fra respondentene i undersøkelsen. Svarene til elevene har blitt registrert i en skala fra 1-6 der 1 er "svært usant" og 6 er "svært sant" (Ringdal, 2022).

Lærerstøtte er målt med åtte påstander. Påstandene elevene fikk som jeg har knyttet til variabelen "opplevd lærerstøtte" er;

Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg; Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte; Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til; Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål; Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner; Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har; Lærerne fortsetter å forklare helt til jeg forstår; Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det.

Opprinnelig i selve spørreskjemaet elevene fikk, var støtte fra lærere delt inn i emosjonell støtte fra lærer og instrumentell støtte fra lærer. Slike begreper er ikke noe ungdomsskoleelever bruker i det dagligdagse og elevene selv skiller nok heller ikke mellom disse to formene for støtte. Med bakgrunn i dette, og i tidligere teori og forskning gjort på instrumentell og emosjonell støtte, har jeg valgt å gjennomføre faktoranalyse for å se om de kan slås sammen til en felles variabel eller de måler ulike fenomener.

Alle itemene under lærerstøtte er målt ved bruk av en likert-skala som består av ulike grad av enighet eller uenighet. Respondenten skal svare på om hen er enig eller uenig i påstandene. I denne undersøkelsen er svarkategoriene som er brukt fra 1-6, der 1 er "svært usant" og 6 er "svært sant".

Mine avhengige variabler er "trivsel", "selvvverd" og "indre motivasjon". De ulike påstandene elevene fikk i undersøkelsen for disse kategoriene er;

Innenfor selvvverd fikk elevene disse fire påstandene; Jeg godtar meg selv slik jeg er; jeg vil helst være slik jeg er; Jeg skulle ønske jeg var annerledes og Jeg er ofte misfornøyd med meg selv. Også her gikk svaralternativene fra 1-6 på en likertskala fra "svært sant" til "svært usant".

Variabelen indre motivasjon ble også målt med fire påstander som er følgende påstander; Jeg liker å holde på med skolearbeid; Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene; fagene vi har på skolen interesserer meg og Jeg synes skolearbeidet er lystbetont. Også under indre motivasjon ble svarene målt på en likertskala som gikk fra 1-6 fra "svært sant" til "svært usant".

De fire påstandene som ble målt knyttet til variabelen trivsel er; Jeg trives godt i friminuttene; Jeg trives godt sammen med lærerne mine; Skolen er et sted hvor jeg hører hjemme og Jeg samarbeider godt med andre elever i klassen. Itemsene under trivsel ble også målt på en likerskala som gikk fra 1-6 fra "svært sant" til "svært usant". Ved å se på itemsene i undersøkelsen ser jeg at den ene itemsen under trivsel direkte omhandler forholdet til lærer "jeg trives godt sammen med lærerne mine", noe som gir meg grunn til å tro at denne itemsen kan dobbeltlade med lærerstøtte, og ikke kun måler

trivselsbegrepet. Dette kommer jeg til å se på under faktoranalysen min, og eventuelt fjerne denne itemen fra analysen min dersom den dobbeltlader.

I undersøkelsen er items i skalavariabler målt på ordinalnivå, men fordi undersøkelsen har mange verdier (6) og fordi det er sammensatte mål er de trukket opp til intervallnivå. Når det er flere enn 5 nivåer kan det trekkes opp til intervallnivå (Ringdal, 2022).

På hvert av spørsmålene i undersøkelsen er det 6 valg for avkrysning, og elevenes totale poengsum legges sammen. For eksempel om eleven har scoret 6,6,6,6 så får de poengsummen 24. Det deles på de 4 variablene og eleven har da fått verdien 6.

Jeg har også valgt å knytte resultatene mine opp mot kjønn, foreldres utdanning og språklig bakgrunn. Kjønn er en variabel med kun to muligheter og er målt i om det er gutt (referansekategori) eller jente.. " Denne gruppen variable kalles dikotome variabler" (Valås, 2022, s.4)

Jeg har inkludert foreldres utdanning fordi mye forskning viser at foreldres utdanning spiller inn på skoleprestasjonene til barn. Det kan argumenteres for at studien ville vært mer fullkommen dersom jeg i tillegg hadde hatt tilgang til andre aspekter ved elevene sosioøkonomiske bakgrunn som foreldres inntekt, bosted etc. Både mors utdanningsnivå og fars utdanningsnivå er målt på en skala fra 1-4 der nivå 1 er grunnskoleutdanning, nivå 2 er videregående skole, nivå 3 er høyskolenivå opp til 3 år og nivå 4 er høyskolenivå ut over 3 år. I min analyse har jeg, med bakgrunn i liten andel av elever med foreldre på de to laveste utdanningsnivåene, valgt å slå sammen nivå 1 og 2 til variabelen "lavt utdanningsnivå" og nivå 3 og 4 til "høyt utdanningsnivå".

Med bakgrunn i teori om minoritetsspråklige forventer jeg å finne ut at opplevd lærerstøtte er særlig viktig for elever med annet morsmål enn norsk. I datasettet er det mange språk som er representert, og også elever som er flerspråklige, men jeg har valgt å kategorisere variablene i to; minoritetsspråklige og majoritetsspråklige (referansekategori). Under minoritetsspråklige går de flerspråklige elevene som ikke har norsk som morsmål og alle andre språk enn norsk, svensk, samisk, dansk og engelsk. Under kategorien majoritetsspråklige går de med norsk, svensk, dansk, samisk og engelsk som morsmål. Begrunnelsen for at jeg har valgt å la alle disse fem språkene gjelde for majoritetsspråk, og ikke bare norsk, er tatt med bakgrunn i et ressurshefte for barnehaget som er laget av Nafo (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring) og kunnskapsdepartementet som skriver;

Minoritetsspråklige barn defineres her som barn med en annen språk- og kultur-bakgrunn enn norsk, med unntak av barn som har samisk, svensk, dansk eller engelsk som morsmål. Disse barna kan i de fleste tilfeller kommunisere med andre i barnehagen og omfattes derfor ikke av tilskuddsordningen. Begge foreldrene til barnet må ha et annet morsmål enn norsk, samisk, engelsk, svensk eller dansk (Kunnskapsdepartementet, 2010).

I regresjonene er disse variablene tatt med fordi de er relevante faktorer som også kan spille inn på trivsel, selvverd og indre motivasjon, og ved å inkludere dem i analysen får vi et riktigere bilde av sammenhenger mellom lærerstøtte og trivsel, selvverd og indre motivasjon. I tillegg er de tatt med fordi jeg ønsker å se på forskjeller i sammenhenger for lærerstøtte og well-being mellom ulike grupper.

3.4 Analyser

Alle de statistiske analysene jeg har utført i forbindelse med denne studien er gjort i dataprogrammet IBM SPSS versjon 29. De deskriptive analysene gir oss en beskrivelse av utvalget, faktoranalyse er gjort for å kvalitetssikre sammensatte mål og korrelasjonsanalyse ved Pearsons r er brukt for å se om det er sammenheng mellom variablene. Videre har jeg gjennomført regresjonsanalyse for å forklare sammenhengen mellom variablene.

Faktoranalyse

Eikemo og Clausen skriver;

En faktoranalyse er en analyseteknikk som brukes for å forstå korrelasjonsstrukturen i et sett av observerte variabler. Utgangspunktet for en faktoranalyse er et sett med observerte variabler (eksempelvis tekstledd i et spørreskjema) og faktoranalysen gir en metode for å vurdere i hvor stor grad responsene på disse testleddene er influert av det samme underliggende eller latende begrepet" (2020, s.253).

Målet med faktoranalysen er å forklare korrelasjon mellom observerte variabler ut i fra færre underliggende faktorer. Videre skriver Ringdal;

Når målemodeller skal utvikles, benytter en gjerne faktoranalyse til å undersøke om et sett av spørsmål måler en eller flere dimensjoner. I denne situasjonen er ikke formålet å analysere sammenhengen mellom avhengige og uavhengige variabler, men å utvikle variabler til bruk i analyser med andre teknikker (2022, s.284).

Dette vil si at vi bruker faktoranalyse for å se om ulike spørsmål eller påstander (variabler) en person skal ta stilling til, kan slås sammen til en større variabel. Om de svarene folk gir i en spørreundersøkelse i ulike testledd kan forklares av samme underliggende faktor, kan de ulike svarene slås sammen til en felles variabel. I datasettet fra LiS, som jeg bruker i min oppgave, er variabelen "opplevd lærerstøtte" slått sammen av variablene "instrumentell lærerstøtte" og "emosjonell lærerstøtte", som igjen hadde fire spørsmål/påstander knyttet til hver av seg. Fordi svarene i en faktoranalyse viste at spørsmålene kunne forklares av samme underliggende faktor, kunne disse slås sammen til en felles variabel kalt "opplevd lærerstøtte". Kort sagt så reduserer vi antall variabler ved å gå fra flere små til en (eller få) felles stor (Ringdal, 2022).

Cronbachs alfa og Pearson korrelasjon

For å kvalitetssikre målene har jeg videre benyttet reliabilitetsanalyse ved Cronbachs alfa og Pearson PM korrelasjonsanalyse. Når en benytter Cronbachs alfa måler man styrken til de sammensatte målene. Man måler Cronbachs alfa på en størrelse mellom 0-1 der en tilstrekkelig alfa bør vise en verdi på over 0,7.

Videre har jeg benyttet Pearsons PM korrelasjon for å se om det er positiv korrelasjon mellom de ulike variablene. Her ser vi på samvariasjonen mellom bivariate variabler, altså to variabler. Korrelasjonen angis mellom -1 (perfekt negativ korrelasjon) og 1 (perfekt positiv korrelasjon) som viser hvor sterkt forholdet mellom de to variablene er. Ideelt sett ønsker man korrelasjoner som har middels styrke (0,3-0,6) fordi for svake korrelasjoner kan tyde på at indikatorer som ikke er relevante er inkludert, mens for sterke korrelasjoner kan tyde på at de samme (likedane) indikatorene er målt (Ringdal, 2022).

Pearson korrelasjon brukes for å sammenligne den uavhengige variabelen "lærer støtte" med de avhengige variablene "selvverd", "trivsel" og «indre motivasjon». Ved å bruke denne analysen i SPSS vil jeg se om det er sammenheng mellom de ulike variablene. Det som er viktig å huske er at Pearsons PM korrelasjon ikke sier noe om årsaken til en eventuell sammenheng, kun om det er sammenheng og i hvor stor grad. For å kunne bruke Pearsons PM-korrelasjon er det enkelte forutsetninger som må være tilstede; det må være kontinuerlige variabler, variablene må være målt på intervall eller rasionivå og sammenhengene må være lineære (Valås, 2022). Som en tommelfingerregel beskrives lav korrelasjon som r rundt 0,2 medium korrelasjon som r rundt 0,5 og høy korrelasjon som r rundt 0,8, men Ringdal (2013) skriver at man må være forsiktig med å tallfeste de ulike verdiene, da ulike forskere opererer med ulike grenseverdier (Ringdal, 2013)

Etter jeg har gjennomført Pearsons r analysen på de ulike variablene vil jeg knytte resultatene jeg får opp mot bakgrunnsvariablene "kjønn", "mors utdanning" og "språklig bakgrunn" for å se om det er noen forskjeller på jenter og gutter, elever med mødre som har lav vs. høy utdanning og om de er majoritet eller minoritetsspråklige.

Multivariat regresjonsanalyse

"Hvis vi har mer enn en uavhengig variabel i analysen, kalles dette multivariat regresjon. Da estimerer vi effekten av en X-variabel på Y, der vi også kontrollerer for effekten av andre X-variabler" (Eikemo&Clausen, 2020, s.91).

Ved å bruke multivariat regresjonsanalyse kan jeg studere sammenhengen mellom en avhengig variabel og flere uavhengige variabler. Jeg har brukt multivariat regresjonsanalyse for å analysere sammenhengen mellom flere variabler, for å se hvordan de avhengige variablene samsvarer med den uavhengige variabelen min. I min studie er den uavhengige variabelen "lærer støtte", mens de avhengige variablene er "trivsel", "indre motivasjon" og "selvverd". Jeg har også satt dette opp imot flere uavhengige bakgrunnsvariabler som "kjønn", "foreldres utdanningsnivå" og "språklig bakgrunn". Ved å inkludere uavhengige variabler i regresjonsanalysen kontrollerer vi styrken på sammenhenger mellom de ulike uavhengige variablene (Eikemo & Clausen, 2020).

3.5 Reliabilitet og validitet

I all forskning er det viktig å være transparent for å gi en opplevelse av at forskningen er troverdig. Derfor er det hensiktsmessig å vurdere reliabiliteten og validiteten til forskningen som er gjort med tanke på de metoder som er benyttet, analyser som er utført og instrument som brukes.

Vi skiller gjerne mellom indre og ytre validitet. Indre validitet går kort sagt ut på om noe kan sies å være årsak til noe annet. Vi har ofte variabler som er målt på ulike tidspunkt, og det må være ganske klart at noe kom før noe annet i tid, f.eks at utdanningen kom før inntekten. For å kvalitetssikre de ulike variablene mine har jeg gjennomført faktoranalyser for å sikre at de ulike itemene ikke lader på andre items enn de skal, og jeg har gjennomført regresjonsanalyser for å sikre at det ikke er andre variabler som spiller inn på korrelasjonen mellom de variablene jeg har målt (Kleven og Hjordemaal, 2021).

Ytre validitet handler om muligheter for generalisering. En indikator på ytre validitet er svarprosenten. I mitt tilfelle er den høye svarprosenten en indikasjon på god ytre validitet. Her er det viktig å se på frafallsfeil - hvem er det vi har mistet? Er frafallet systematisk må vi justere for det. Eksempel; dersom frafallet i min undersøkelse er spesielt for elever med minoritetsbakgrunn er det viktig å være klar over at dette kan påvirke resultatet i undersøkelsen. I denne studien er svarprosenten å regne som høy, noe som styrker dens ytre validitet. Det er også god sammenheng mellom andelen majoritets og minoritetspråklig i forhold til befolkningen ellers, og det er omtrent like mange gutter som jenter i undersøkelsen (Kleven og Hjordemaal, 2021).

Begrepsvaliditet handler om i hvilken grad det er samsvar mellom fenomenet og operasjonaliseringen. Selv om man har laget en teori om begrepet motivasjon betyr det ikke at teorien er fullstendig dekkende og at man får målt indre motivasjon helt sikkert. Begrepsvaliditet handler om man har fått dekket begrepet på en god måte med de spørsmålene man stiller. Her kan man stille seg kritisk til om begrepet lærerstøtte er operasjonalisert på en god nok måte, av forskerne, i spørreskjemaet. Ulike elever vil ha ulike relasjoner til de ulike lærerne og oppleve ulik form for støtte fra de ulike lærerne de har. I selve spørreskjemaet elevene har fått skal de svare på spørsmål knyttet til hvordan de opplever å få støtte fra lærerne sine, men denne støtten vil kunne variere ut i fra hvilken lærer de tenker på når de gjennomfører undersøkelsen. Noen elever vil kanskje svare ut ifra hvilken lærer de har i det tidsrommet de gjennomfører selve undersøkelsen. Det er sjeldent at en elev har samme type relasjon/opplever samme type støtte fra alle de ulike lærerne de har, og derfor kan man lure på om begrepet lærerstøtte egentlig er godt nok operasjonalisert i spørreundersøkelsen (Kleven og Hjordemaal, 2021).

Som resultatpresentasjonen vil vise har jeg valgt å fjerne en item fra det sammensatte målet på "trivsel" fra analysene mine da den dobbeltladede både på trivsel og på lærerstøtte. Det itemet var "jeg trives godt sammen med lærerne mine". Dette er en påstand som direkte omhandler relasjonen til lærer, og med en slik formulering var det ikke overraskende at påstanden/itemet ladet på begge komponenter/faktorer.

Det har vært diskutert om man virkelig kan stole på selvrappporterte data. Enkelte spørsmål kan oppleves ubehagelig, og det går også på egen vurdering - folk kan vurdere samme hendelse/situasjon ulikt. I tillegg kan det være avhengig av dagsformen hvordan man svarer på spørsmålene. En må derfor ta høyde for at enkelte av svarene fra spørreundersøkelsen kan være påvirket av dagsformen til eleven eller opplevelsen av at det kan være ubehagelige spørsmål.

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil de resultatene jeg har fått gjennom mine statistiske analyser bli presentert. Først vil det bli gitt en kort deskriptiv analyse før det kommer en beskrivelse av faktoranalysene som er gjennomført. Deretter vil funnene fra korrelasjonsanalysen bli presentert. Til slutt vil resultatene fra de multivariate regresjonsanalysene presenteres. Resultatene er fremstilt i tabeller og beskrives underveis i kapittelet.

4.1 Kvalitetssikring av de sammensatte målene

Vi starter med en faktoranalyse som skal vise om de ulike itemene kan slås sammen til en felles variabel eller ikke.

Tabell 1. Mønstermatrise (Pattern matrix) fra prinsippal komponentanalyse med oblikk rotasjon (direct-oblimin). Ladninger under 0.3 er tatt ut.

	1	2	3	4
Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har	,87			
Lærerne fortsetter å forklare helt til jeg forstår	,85			
Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner	,83			
Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det	,80			
Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål	,78			
Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg	,78			
Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte	,75			
Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til	,72			
Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes		,89		
Jeg vil helst være slik jeg er		-,88		
Jeg er ofte misfornøyd med meg selv		,85		
Jeg godtar meg slik jeg er		-,85		
Jeg liker å holde på med skolearbeidet			,91	
Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene			,87	
Jeg synes skolearbeidet er lystbetont			,87	
Fagene vi har på skolen interesserer meg			,86	

Jeg trives godt i friminuttene/fritimene				,84
Jeg samarbeider godt med andre elever i klassen				,82
Skolen min er et sted hvor jeg føler at jeg hører hjemme				,54
Kaiser-meyer-olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO)	,92			
Eigenvalue	7,2	2,9	2,1	1,2
Cronbachs alfa	0.92	0,89	0,91	0,68

I datasettet var det opprinnelig 4 spørsmål knyttet til trivsel, men jeg har fjernet variabelen "trivsel 2" fra datasettet fordi den dobbeltlader, og også går under "lærer støtte" og ikke bare "trivsel" i mønstermatrisen. Forskerne hadde tenkt at "trivsel 2" skulle være under "trivsel" på skolen, men jeg ser at den også må henge sammen med "lærer støtte" på grunn av spørsmålets formulering, så derfor velger jeg å ta den ut og har derfor testet 3 variabler under "trivsel". Variabelen skulle egentlig vært inne under "lærer støtte", men vi beholder settet med 8 variabler slik det står, i stedet for å lage ny variabel med 9, og på trivsel får jeg 3 items i stedet for fire. Jeg velger å ikke lage 9 variabler under lærer støtte fordi jeg ser en teoretisk begrunnelse for at den også hører under "trivsel og tilhørighet". "Jeg trives godt sammen med læreren mine" handler om relasjonen til lærer, men er også en viktig del av "tilhørighet og trivsel". De andre variablene under "trivsel" berører ikke lærer-relasjonen slik som denne gjør. Ettersom den direkte spør om lærere, hadde det vært rart om den ikke berørte lærer støtte også

Faktorer som lader på under 0,30 er tatt vekk. Når jeg ser på tabellen for total varians (vedlegg 4) kommer den kumulative prosenten opp i 70%, som er høyt. Ifølge Pallant (2020) er en faktorladning som er over 0,60 å betegne som høy (Pallant, 2020)

Faktoranalysene viser at emosjonell og instrumentell lærer støtte kan slås sammen til en faktor. Indre konsistens ble målt ved å se på Cronbachs alfa. Cronbachs alfa er et mye brukt statistisk mål på den indre konsistensen til en empirisk måling av et latent begrep.

Cronbachs alfa brukes for å se om det er stor korrelasjon mellom variablene og brukes som den empiriske kvalitetssikringen av sammensatte mål. Høy alfa indikerer stor grad av indre konsistens og viser oss at vi kan slå sammen de ulike spørsmålene til en felles variabel fordi spørsmålene drar i samme retning, altså måler det samme. Cronbachs alfa varierer fra 0-1 og som en tommelfingerregel kan man si at 0,7 er en nedre grense for tilfredsstillende indre konsistens (Eikemo&Clausen, 2020).

I min studie viser Cronbachs alfa høy korrelasjon for variablene for "selvverd", "lærer støtte" og "indre motivasjon" og en middels/høy korrelasjon på "trivsel". For at Cronbachs alfa skal kunne klassifiseres som tilfredsstillende bør den være på over 0,70. I min studie er Cronbachs alfa over 0,70 på alle variablene utenom trivsel, som ligger på 0,68, og jeg velger derfor å likevel ha den stående som en felles variabel da tallet er såpass nært den tilfredsstillende grensen. Jeg valgte også å fjerne ett av spørsmålene under trivsel da den dobbeltlader, noe jeg begrunner nedenfor, og før denne ble fjernet var alfa høyere på trivsel.

Tabellen i SPSS redegjør for antall komponenter som har egenverdi på over 1. Her ser jeg at fire komponenter som har egenverdi på over 1 forklarer 70% av den totale variansen i verdier. Eigenverdien måler hvor mye varians i variablene som forklares av den enkelte faktor

Mønstermatrisen i tabellen ovenfor forteller oss hvilket mønster vi ser i dataen. Vi får et perfekt mønster fordi alle variablene "lader" kun på en komponent, altså de er endimensjonale. Vi får ikke opp noe som går over 0,3. Alle komponentene lader kun på den komponenten de skal lade på.

Alle variablene under lærerstøtte lades kun på lærerstøtte og ikke på de andre. Fordi de ulike variablene kun lader på sin egen variabel, altså kun indikatorer/spørsmål under indre motivasjon lader på variabelen indre motivasjon, vet vi at de kan slås sammen til en felles variabel.

Jeg har også testet korrelasjonene mellom items, for å undersøke om vi måler ulike ting. Om korrelasjonen mellom to items er over 0,9 kan den være for sterk, og er en indikasjon på at det samme spørsmålet måles to ganger. I vedlagte korrelasjonsmatriser vises det at vi ikke har noen problematiske korrelasjoner mellom items verken for "lærerstøtte", "selvverd", "trivsel" eller "indre motivasjon" (se vedlegg 2).

Korrelasjonsmatrise for indre motivasjon:

Ved å se på korrelasjonsmatrisen for elevenes indre motivasjon (se vedlegg 5) ser vi i hvilken grad de ulike variablene korrelerer med hverandre. Fra 0,5 til 0,6 og opp er sterk korrelasjon, men om korrelasjonen er over 0,9 er den for sterk. Da indikerer det at det samme måles flere ganger. I tabellen ser vi at de ulike variablene for indre motivasjon har sterk korrelasjon med hverandre, da alle itemene korrelerer med hverandre på en verdi mellom 0,66 og 0,77.

Korrelasjonsmatrise for selvverd:

Ved å se på korrelasjonsmatrisen for selvverd (se vedlegg 6) ser vi også her at de ulike variablene for selvverd har sterk korrelasjon med hverandre, da alle ligger mellom 0,63 og 0,73. Verdiene ligger akkurat i den verdien de skal ligge i for at det skal regnes som sterk korrelasjon.

Korrelasjonsmatrise for trivsel:

Ved å se på korrelasjonsmatrisen for trivsel (se vedlegg 7) ser vi at for de ulike variablene under trivsel får vi opp en verdi på ,38 til ,49, noe som tyder på en moderat positiv sammenheng mellom variablene. At korrelasjonen mellom itemene er hakket lavere for trivsel kan være fordi en item ble fjernet fra analysene da den dobbeltladede med opplevd lærerstøtte, og det kun er tre, og ikke fire, items som er med i analysen.

Korrelasjonsmatrise for lærerstøtte:

Når vi ser på korrelasjonsmatrisen for opplevd lærerstøtte (se vedlegg 8) ser vi at alle itemene for lærerstøtte korrelerer i sterk grad med hverandre. Alle har en korrelasjon på en verdi mellom 0,54 og 0,67.

4.2 Beskrivende analyse av sammensatte mål og andre variabler

Det neste steget er å se på de ulike skalavariablene vi kan konstruere med bakgrunn i kvalitetssikringen (se foregående del 4.1). I tabell 2 har jeg beskrevet skalavariablene. Her har jeg gjennomført en frekvenstabell som viser antall svar, gjennomsnitt, median og standardavvik på hele utvalget. Standardavviket er forventet avvik fra gjennomsnittet.

Tabell 2. Mål på sentraltendens og spredning for sammensatte mål

	Lærer støtte	Trivsel	Indre motivasjon	Selvverd
Gjennomsnitt	4,3	4,5	3,2	4,4
Median	4,5	4,7	3,2	4,8
Standardavvik	1,02	0,97	1,11	1,27
N	1214	1230	1183	1210

Om vi ser på gjennomsnittsverdiene sett opp mot en toppskår på 6, ser vi at elevene i utvalget opplever lærer støtte i stor grad; 4,3. De opplever også trivsel i stor grad, 4,5. Indre motivasjon, derimot ligger midt på treet med 3,2. Selvverdet har også en høy skår med 4,4 av 6. Dette forteller oss at de fleste elevene rapporterer at de opplever støtte fra læreren sin, trives på skolen og har høyt selvverd. Når det kommer til indre motivasjon er det noen elever som skårer høyt og andre som skårer lavere. Et standardavvik rundt 1 på en skala fra 1-6 tilsier at verdier er spredt ganske langt fra gjennomsnittet (en del variasjon i elevenes resultater).

Jeg har valgt å inkludere kontrollvariablene "foreldres utdanning", "elevenes kjønn" og "elevenes språklige bakgrunn" i regresjonsanalysene mine. I tabellen nedenfor gir jeg en oversikt som viser prosentfordeling av disse kontrollvariablene.

Tabell 3. Kjønn, foreldres utdanning og språklig bakgrunn, prosent.

	Prosent
Kjønn	
Gutt	49
Jente	51
N	1247
Fars utdanning	
Lav	31
Høy	69
N	1091
Mors utdanning	
Lav	24
Høy	76
N	1128
Språklig bakgrunn	
Minoritet	7
Majoritet	93
N	1238

Ved å se på deskriptiv statistikk med prosentfordeling gir det oss en viss oversikt over utvalget i spørreundersøkelsen. Tabellen ovenfor viser at det er omtrent like mange jenter som gutter i utvalget. Videre viser tabellen at det er 86% flere majoritetsspråklige enn minoritetsspråklige elever i utvalget, noe som ikke avviker noe særlig fra populasjonen ellers. Ved å se på bakgrunnsvariabelen "mors utdanning", ser vi at det er flest elever som opplyser at mor har høy utdanning. Kun omtrent en fjerdedel av utvalget har mor som har lavt utdanningsnivå. Ved å se på bakgrunnsvariabelen "fars utdanning" ser vi også at det er flest elever som opplyser at far har høy utdanning. 70% av utvalget opplyser at far har høyt utdanningsnivå.

4.3 Sammenhenger for lærerstøtte og trivsel, motivasjon og selvverd

Det neste steget jeg tar er å gjennomføre en pearsons PM korrelasjon for å se om jeg kan finne noen korrelasjoner mellom opplevd lærerstøtte og trivsel, indre motivasjon og selvverd.

Tabell 4. Pearsons PM korrelasjon med lærerstøtte opp imot trivsel, indre motivasjon og selvverd.

	Lærerstøtte	Trivsel	Indre motivasjon	Selvverd
Lærerstøtte	1	,48**	,45**	,23**

Ved å kjøre en Pearsons PM-korrelasjon med "lærerstøtte", "selvverd", "indre motivasjon" og "trivsel" som variabler, fikk jeg opp korrelasjonen som jeg har ført inn i tabellen ovenfor. Her kan vi se at det er en positiv korrelasjon på opplevd lærerstøtte knyttet mot alle de andre variablene, men i svært varierende grad. Når det kommer til selvverd har opplevd lærerstøtte en positiv korrelasjon på 0,23. Lærerstøtte har større betydning for elevene når det kommer til deres indre motivasjon og korrelasjonen kommer her opp på 0,45. Når det kommer til opplevd lærerstøtte knyttet til elevenes trivsel på skolen har dette også en positiv korrelasjon på 0,48, noe som forteller oss at hvordan elevene opplever å få støtte fra læreren sin har en positiv sammenheng med hvordan elevene trives på skolen. Dette stemmer også ut i fra tidligere teori.

Man skal være forsiktig med å si hva som er høye eller lave verdier av Pearsons r , da det er mye uenighet om hva som klassifiseres som grenseverdiene (Eikemo & Clausen, 2020). Ut fra tommelfingerregelen (Ringdal) om at 0.2 er lav og at 0.5 er middels sterk korrelasjon så kan trivsel og indre motivasjon anses å ha middels korrelasjon med lærerstøtte, mens selvverd og lærerstøtte anses å ha lav korrelasjon.

Nå vil jeg se på om sammenhengene er like sterke for alle grupper.

Tabell 5 Korrelasjonsanalyse for bakgrunnsvariablene kjønn, språklig bakgrunn og foreldres utdanningsnivå.

	Trivsel	Indre motivasjon	Selvverd
Lærer støtte (kun gutter)	0,43**	0,43**	0,19**
Lærer støtte (kun jenter)	0,53**	0,47**	0,28**
Lærer støtte (kun lavt utdannet mor)	0,46**	0,39**	0,25**
Lærer støtte (kun høyt utdannet mor)	0,48**	0,44**	0,23**
Lærer støtte (kun lavt utdannet far)	0,46**	0,44**	0,22**
Lærer støtte (kun høyt utdannet far)	0,48**	0,43**	0,26**
Lærer støtte (kun majoritetsspråklig)	0,48**	0,45**	0,22**
Lærer støtte (kun minoritetsspråklig)	0,53**	0,36**	0,40**

4.3.1 Sammenhenger for gutter og jenter

Når jeg ser på forskjellen på korrelasjonene mellom variablene for jenter og gutter, ser jeg at forskjellen på sammenhengen mellom opplevd lærer støtte og indre motivasjon for elevene er relativt liten, noe som tyder på at det ikke er noen spesiell forskjell på den indre motivasjonen hos kjønnene knyttet til støtten de opplever å få fra lærer. Ved å se på korrelasjonen mellom opplevd lærer støtte og trivsel hos de ulike kjønnene, får jeg derimot litt mer interessante funn.

For jenter har opplevd lærer støtte og trivsel en korrelasjon på 0,53 og for gutter har opplevd lærer støtte og trivsel en korrelasjon på 0,43. Dette er noe høyere for jenter enn for gutter når det kommer til lærerens betydning for deres trivsel i skolen, men i ganske liten grad. Når det kommer til selvvurd har dette også en lav positiv korrelasjon med opplevd lærer støtte på 0,28 for jenter og 0,19 for gutter. Dette tyder på at det er noe forskjell mellom kjønnene, og at det å oppleve støtte fra læreren sin muligens kan ha noe mer å si for trivselen i skolen og for selvverdet hos jenter enn hos gutter, men forskjellen mellom kjønnene er ikke spesielt stor.

4.3.2 Foreldres utdanningsnivå

Når det kommer til foreldres utdanningsnivå er det lite forskjell mellom opplevd lærer støtte, indre motivasjon, trivsel og selvvurd mellom de to grupperingene. Når vi ser på mors utdanningsnivå er det omtrent ikke forskjell på de med mor som har et høyt utdanningsnivå og de som har ei mor med lavt utdanningsnivå på sammenhengen av opplevd lærer støtte og noen av de andre variablene. Det samme gjelder for fars utdanningsnivå. Det er nesten ikke forskjell på opplevd lærer støtte og de andre variablene her heller. Dette tyder på at hvilken utdanning foreldrene dine har, synes å ha lite å si når det kommer til elevens opplevde lærer støtte og sammenhengen den har til trivsel, selvvurd og indre motivasjon. Dette er ganske overraskende med bakgrunn i tidligere teori.

4.3.3 Språklig bakgrunn

Når vi sammenlikner majoritets- og minoritetsspråklige ser vi at elevene med majoritetsbakgrunn har noe større korrelasjon mellom opplevd lærerstøtte og indre motivasjon enn minoritetsspråklige, men ikke av noen spesielt stor betydning. Når vi ser på korrelasjonen mellom opplevd lærerstøtte og trivsel på skolen, er forskjellen mellom majoritets og minoritetsspråklige nesten ikke-eksisterende.

Vi får mer interessante funn når vi sammenlikner opplevd lærerstøtte og selvverd hos de to ulike grupperingene. For de med minoritetsbakgrunn er det betydelig større forskjell på opplevd lærerstøtte og selvverd enn for de med majoritetsbakgrunn. Opplevd lærerstøtte og selvverd har en korrelasjon på 0,40 for de med minoritetsbakgrunn, der korrelasjonen er 0,22 for elever med majoritetsbakgrunn. Dette funnet tyder på at opplevd lærerstøtte har mye mindre sammenheng med selvverd hos elevene med majoritetsbakgrunn, enn for de med minoritetsbakgrunn.

4.4 Multivariat regresjonsanalyse

4.4.1 Multivariat regresjonsanalyse av trivsel

Her skal jeg ta en multivariat regresjonsanalyse av variabelen trivsel for å se på forklaringskraften variabelen har på opplevd lærerstøtte.

Tabell 6 – Multivariat regresjonsanalyse av trivsel.

	Ustandardisert koeffisient	Standardavvik	Beta	P-verdi
Konstant	2,52	0,12		<,001
Lærerstøtte	0,44	0,03	0,47	<,001
Jente	-0,09	0,05	-0,05	,086
Mor med høy utd	0,08	0,07	0,03	,275
Far med høy utd	0,16	0,07	0,08	,014
Minoritets-Språklig	-0,08	0,11	-0,02	,464
Justert R²	0.24			

Referanse kategorier: _ Gutt; mor med lav utdanning; far med lav utdanning; majoritetsspråklig

Modellens forklaringskraft er ganske god. Justert R² er 0,24, noe som betyr at vi forklarer 24% av variasjonen av trivsel ved å inkludere disse variablene. Ustandardisert regresjonskoeffisient for lærerstøtte er 0.44, som betyr at for hver 1-poengs økning i lærerstøtte, så øker trivselen med 0.44. Beta angir standardisert regresjonskoeffisient, og vi ser at lærerstøtte er den klart mest betydningsfulle variabelen i modellen. Lærerstøtte er signifikant på 0.001-nivå.

Av de andre variablene i modellen har verken kjønn, mor med høy utdanning og minoritetsspråklig statistiske signifikante sammenhenger med trivsel, mens far med høy

utdanning er signifikant på 0.05-nivå. Beta-verdien viser imidlertid at far med høy utdanning har liten betydning sammenlignet med lærerstøtte når det gjelder trivsel.

4.4.2 Multivariat regresjonsanalyse av indre motivasjon

Videre skal jeg ta en multivariat regresjonsanalyse av variabelen indre motivasjon for å se på forklaringskraften variabelen har på opplevd lærerstøtte.

Tabell 7: Multivariat regresjonsanalyse av indre motivasjon

	Ustandardisert koeffisient	Standardavvik	Beta	P-verdi
Konstant	0,73	0,14		<,001
Lærerstøtte	0,45	0,30	0,41	<,001
Jente	0,20	0,06	0,09	<,001
Mor med høy utd	0,30	0,08	0,12	<,001
Far med høy utd	0,23	0,08	0,12	<,001
Minoritets-språklig	0,50	0,13	0,11	<,001
Justert R²	0,26			

Referanse kategorier: _ Gutt; mor med lav utdanning; far med lav utdanning; majoritetsspråklig

Modellens forklaringskraft er ganske god. Justert R² er 0,26, noe som betyr at vi forklarer 26% av variasjonen av indre motivasjon ved å inkludere disse variablene. Ustandardisert regresjonskoeffisient for lærerstøtte er 0.45, som betyr at for hver 1-poengs økning i lærerstøtte, så øker trivselen med 0.45. Beta angir standardisert regresjonskoeffisient, og vi ser at lærerstøtte er den klart mest betydningsfulle variabelen i modellen. Lærerstøtte er signifikant på 0.001-nivå.

Av de andre variablene i modellen har kjønn, mor med høy utdanning, far med høy utdanning og minoritetsspråklig statistiske signifikante sammenhenger med indre motivasjon på 0.001 nivå. Beta-verdien viser at lærerstøtte har mye å si for indre motivasjon, og litt å si for foreldres utdanningsnivå, språklige bakgrunn og kjønn.

Når vi ser på foreldres utdanningsnivå vil sannsynligvis denne variabelen være parvis korrelert, dvs. at mødre med høy utdanning ofte er sammen med fedre med høy utdanning, men begge har likt fortegn i tabellen og begge er signifikante, så begge kan tas med. Dersom de hadde hatt ulikt fortegn eller en ikke hadde vært signifikant kunne det vært pga. parvis korrelasjon.

4.4.3 Multivariat regresjonsanalyse av selvvurd

Det neste steget er å ta en multivariat regresjonsanalyse av variabelen selvvurd for å se på forklaringskraften variabelen har på opplevd lærerstøtte.

Tabell 8- Multivariat regresjonsanalyse av selvvurd

	Ustandardisert koeffisient	Standardavvik	Beta	P-verdi
Konstant	3,78	0,17		<,001

Lærer støtte	0,28	0,35	0,23	<,001
Jente	-0,97	0,07	-0,38	<,001
Mor med høy utd	0,00	0,09	0,00	0,99
Far med høy utd	0,-07	0,09	-0,03	0,41
Minoritets-språklig	0,17	0,15	0,03	0,25
Justert R²	0,20			

Referanse kategorier: _ Gutt; mor med lav utdanning; far med lav utdanning; majoritetspråklig

Modellens forklaringskraft er ganske god. Justert R² er 0,20, noe som betyr at vi forklarer 20% av variasjonen av selvverd ved å inkludere disse variablene. Ustandardisert regresjonskoeffisient for lærer støtte er 0.28, som betyr at for hver 1-poengs økning i lærer støtte, så øker trivselen med 0,28. Beta angir standardisert regresjonskoeffisient, og vi ser her at kjønn er den klart mest betydningsfulle variabelen i modellen. Kjønn er signifikant på 0.001-nivå.

Av de andre variablene i modellen har mor med høy utdanning, far med høy utdanning og minoritetspråklig ikke statistiske signifikante sammenhenger med indre motivasjon på 0.001 nivå. Beta-verdien viser at lærer støtte har mye mindre å si for selvverdet hos elevene enn variablene indre motivasjon og trivsel hadde.

5 Diskusjon

Formålet med denne studien var å undersøke hvilken sammenheng "opplevd lærerstøtte" har med elevenes skolehverdag når det kommer til deres well-being. Her blir well-being målt ved å se på variablene "selvverd", "trivsel" og "indre motivasjon" i skolen. I tillegg har jeg valgt å se på bakgrunnsvariabler som kjønn, foreldres utdanningsnivå og elevenes språklige bakgrunn. Forskningsspørsmålene som skal besvares i min studie er:

1. Hvilken sammenheng har opplevd lærerstøtte med elevers selvverd, indre motivasjon og elevenes opplevelse av trivsel på skolen?
2. Varierer sammenhengene mellom lærerstøtte og selvverd, trivsel, indre motivasjon ut ifra kjønn, foreldres utdanning og elevenes språklige bakgrunn?

Det er blitt utformet hypoteser med bakgrunn i teori for å besvare forskningsspørsmålene. Hypotesene som skal drøftes er:

- Jeg forventer å finne positive sammenhenger mellom lærerstøtte, selvverd, trivsel og indre motivasjon.
- Jeg forventer at lærerstøtte har større betydning for jenter enn for gutter.
- Jeg forventer at lærerstøtte har større betydning for minoritetselever enn majoritetselever.
- Jeg forventer at lærerstøtte har større betydning for de med foreldre med lavt utdanningsnivå.

5.1 Hypotese 1: Jeg forventer å finne positive sammenhenger mellom lærerstøtte, selvverd, trivsel og indre motivasjon.

Hypotesen finner delvis støtte i empirien. Lærerstøtte har positive sammenhenger med trivsel og indre motivasjon, men på selvverd er det mindre grad av sammenheng.

Den bivariate korrelasjonsanalysen viser en signifikant positiv korrelasjon mellom "lærerstøtte" og "trivsel" på 0,48. På "indre motivasjon" viser den også en signifikant positiv korrelasjon på 0,45 og på "selvverd" en signifikant positiv korrelasjon på 0,23. Dette betyr at vi med 99% sikkerhet kan si at det er en positiv sammenheng mellom "lærerstøtte" og "trivsel", "indre motivasjon" og "selvverd" hos elevene. Funnene tyder på at elevenes opplevelse av støtte fra læreren har en positiv sammenheng for alle de tre andre variablene, men i ulik grad. For elevenes trivsel og indre motivasjon på skolen er sammenhengene med opplevd "lærerstøtte" høyere enn for deres "selvverd". Dette var egentlig ikke et overraskende funn. Lærerne er viktig for elevenes trivsel på skolen ved at de legger til rette for et godt klassemiljø og kan hjelpe elever med å løse konflikter, skape trygghet, struktur i skolehverdagen og lignende. Læreren er også viktig for elevers indre motivasjon ved å gi både faglig og instrumentell støtte. Læreren kan oppmuntre til faglig arbeid og være en samtalepartner rundt vanskelige tema, både faglig og sosialt. Når det kommer til selvverd er min tanke at læreren spiller en mindre rolle fordi elevene heller bryr seg om hva medelever tenker. Det er ikke så rart at læreren har mindre å si fordi elevene sammenligner seg selv mer med jevnaldrende og med det de ser på sosiale medier som tiktok, instagram, snapchat og lignende. Jeg tror at elevenes selvverd påvirkes mye mer av hvordan de føler at de andre elevenes oppfatter dem, enn hvordan de føler at læreren oppfatter dem.

I lys av tidligere forskning stemmer funnene fra min studie delvis med teori. Helsedirektoratet (2015) skriver at læreren gjennom å være en nøkkelperson i barn og unges skolehverdag for å fremme trivsel og læring, er den personen som har størst innflytelse på deres oppfattelse av skolemiljøet. De skriver "Forskningsstudier har vist at lærer-elev-relasjonen og opplevd tilhørighet i klassemiljøet kan forklare endringer i elevenes akademiske motivasjon, engasjement og læring, samt deres sosioemosjonelle trivsel på skolen" (Helsedirektoratet, 2015, s.26)

Helsedirektoratet skriver også at forskning viser at læreren er avgjørende for elevers trivsel og læring, at læreren fremmer elevenes trivsel og stimulerer deres behov som blant annet elevenes motivasjon. Hattie sin forskningsstudie fra 2009 viser også at hvor omsorgsfull læreren er, har betydning for elevenes grad av selvfølelse. Hypotesen om at det er sterk sammenheng mellom lærerstøtte, selvverd, trivsel og indre motivasjon kan derfor bekreftes.

5.2 Hypotese 2: Jeg forventer at lærerstøtte har større betydning for jenter enn for gutter.

Hypotesen finner delvis støtte i empirien. Det er noe ulikhet for selvverd og trivsel (sterkere sammenheng for jentene), men ingen forskjell for motivasjon.

For gutter har "opplevd lærerstøtte" en korrelasjon på 0,43 når det kommer til "trivsel" i skolen. For jenter er denne korrelasjonen på 0,53. Her ser vi at det er noe høyere for jenter enn for gutter når det kommer til "opplevd lærerstøtte" knyttet til "trivsel" i skolen. På indikatoren "indre motivasjon" korrelerer det med "lærerstøtte" på 0,43 for gutter og 0,47 for jenter, noe som er av liten eller ingen betydning. Videre ser vi på indikatoren "selvverd" at korrelasjonen med "lærerstøtte" for gutter ligger på 0,19 der den for jenter ligger på 0,28. Her er sammenhengen mellom opplevd lærerstøtte og selvverd større for jentene enn for guttene. Regresjonsanalysene viser også at kjønn er den viktigste variabelen i modellen når det kommer til sammenhengen mellom opplevd lærerstøtte og selvverd.

Ann Margareth Gustavsen, som er forsker ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning i Hamar, har forsket på forskjellen mellom jenter og gutter i skolen når det kommer til karakterer. Ett av funnene hun har kommet frem til er at lærere systematisk setter dårligere karakterer på gutter enn jenter, basert på andre ting enn kun det faglige arbeidet. Dersom dette stemmer er det ikke vanskelig å forstå at gutters motivasjon for skole er lavere enn jenters (Amundsen, 2019) Anne Marie Undheim, ansatt ved Regionsenteret for barn og unges psykiske helse ved NTNU i Trondheim, har skrevet doktorgraden sin basert på en undersøkelse i Trøndelag som ble gjennomført på 8. og 9.trinn i 1998 og 1999. Her var det over 2500 elever som besvarte undersøkelsen. Et av funnene Undheim har kommet frem til er at relasjon til lærer er viktigere for jenter enn for gutter og at det kan virke som de er mer sårbare i forhold til kvaliteten på lærer relasjonen enn hva guttene er.

Flere studier har også vist at læreren vurderer elevene ulikt basert på kjønn. Jenter har ofte en atferd som læreren liker bedre enn gutter har, og lærerne vurderer subjektivt jenter bedre enn gutter i skolefag (Aasen m.fl, 2015). Dette kan også være med på å gjøre at relasjonen læreren har til jenter er bedre enn den relasjonen læreren har til gutter og at jenter opplever at de får mer støtte fra læreren sin enn det guttene gjør.

5.3 Hypotese 3: Jeg forventer at lærerstøtte har større betydning for minoritets elever enn majoritets elever.

Denne hypotesen finner også delvis støtte. Ingenting på trivsel, noe på indre motivasjon og klar forskjell på selvvverd.

Korrelasjonen mellom opplevd lærerstøtte og trivsel for majoritetsspråklige ligger på 0,48, mens korrelasjonen mellom opplevd lærerstøtte og trivsel for minoritetsspråklige ligger på 0,53.

Når det kommer til indre motivasjon ligger korrelasjon med opplevd lærerstøtte o majoritetsspråklige på 0,45, mens den for minoritetsspråklige ligger på 0,36.

Verken på trivsel eller indre motivasjon er det betydelig forskjell mellom majoritets- og minoritetsspråklige når det kommer til sammenhengen med opplevd lærerstøtte. Det er noe sammenheng med indre motivasjon.

Korrelasjonen mellom opplevd lærerstøtte og selvvverd for majoritetsspråklige ligger på 0,22. Korrelasjonen mellom opplevd lærerstøtte og selvvverd for minoritetsspråklige ligger på 0,40.

Funnene viser at lærerstøtte synes å ha mye mer å si for selvvverdet hos de elevene med minoritetsbakgrunn, noe som er et veldig interessant funn. Dette funnet stemmer med hypotesen jeg hadde laget på forhånd, men forskjellen i tallene er høyere enn det jeg forventet å finne. Forskjellen mellom de med minoritetsbakgrunn og de med majoritetsbakgrunn er stor når det kommer til elevenes selvvverd, noe som også stemmer med tidligere teori.

Hilde Hofslundsengen peker på at hvordan elevene opplever skolens kultur i forhold til sin egen hjemmekultur, er viktig for deres oppfatning av skolen. Dersom avstanden mellom disse kulturene blir for stor kan det føre til frafall videre i skoleløpet. Videre peker de på at lærere ofte er mer interesserte i elever som ligner på dem selv, og derfor vil de minoritetsspråklige kunne falle utenfor fordi de ikke har samme erfaringer som de andre i klassen eller læreren. Ved at skolen vektlegger majoritetskulturens verdier, kan de minoritetsspråklige bli skoletaperne, med mindre de har en skole og en lærer som greier å se og utnytte deres ressurser. De minoritetsspråklige elevene har språklig og kulturell kapital, men ikke den kapitalen som skolen er ute etter. (Hofslundsengen, 2011) Dette kan være noe av grunnen til hvorfor opplevelse av lærerens støtte er så viktig for de minoritetsspråklige elevene når det kommer til deres eget selvvverd.

Lærerens syn på eleven er viktig for elevens læring og har sammenheng med hvordan eleven blir klassifisert. En elev med annen hudfarge eller annet morsmål vil læreren kunne ha andre forventninger til, og noen lærere vet at arbeidet med minoritetsspråklige kan være vanskeligere enn om eleven hadde hatt norsk som morsmål. Hofslundseggen skriver at det i en svensk studie ble forsket på hvordan lærere kategoriserte elever. Her gjorde lærerne forskjell på minoritets elever med bakgrunn i kjønn. Innvandrerjenter ble sett på som mye mer ambisiøse og skoleflinke enn innvandrer gutter og guttenes atferd ble forklart av lærerne med bakgrunn i deres kultur, at deres grove språk og høylytthet kunne forklares i elevenes kultur (Hofslundseggen, 2011)

I Stortingsmelding 31 (2008) står det at den viktigste faktoren i norsk skole i forhold til elevenes læring er læreren og lærerens samspill med elevene (St.meld 30). Man kan undre seg på om det har seg slik at læreren er så mye viktigere for selvvverdet for de elevene med minoritetsbakgrunn enn majoritetsbakgrunn fordi elevene opplever å bli kategorisert av lærerne sine.

Forskning viser at minoritetsspråklige gjør det dårligere i skolegangen og at de har høyere sannsynlighet for å droppe ut av skoleløpet. Monica Melby-Lervåg og Arne Lervåg har gjort en meta-analyse av de mange studiene som finnes om minoritetsspråklige og leseforståelse. De peker på at resultatene fra studien viser at de minoritetsspråklige barna er omtrent like gode til å lese som enspråklige barn teknisk sett, men at de har svakere ordforråd og begrepsforståelse, noe som igjen får negative konsekvenser for leseforståelsen. Et annet funn fra studien var at det var veldig liten sammenheng mellom begrepsforståelsen på de ulike språkene. Funnene viser at det er viktig at skolen, og læreren, legger til rette for læring på de minoritetsspråklige barnas premisser (UIO, 2023)

5.4 Jeg forventer at lærerstøtte har større betydning for de med foreldre med lavt utdanningsnivå.

Hypotesen finner ingen støtte.

“Lærerstøtte” og “trivsel” korrelerer på 0,46 for elever der mor har et lavt utdanningsnivå og på 0,48 for elever der mor har et høyt utdanningsnivå. På “indre motivasjon” har “lærerstøtte” en korrelasjon på 0,39 for elever med mor med lavt utdanningsnivå og 0,44 for elever der mor har et høyt utdanningsnivå. På variabelen “selvverd” er det en korrelasjon på 0,25 for elever der mor har lavt utdanningsnivå og 0,23 der mor har høyt utdanningsnivå. Sammenhengen mellom opplevd lærerstøtte og elevenes well-being varierer altså ikke ut ifra mors utdanningsnivå og hypotesen min finner ingen støtte.

Når vi ser på fars utdanningsnivå korrelerer lærerstøtte og “trivsel” på 0,46 for elever med lavt utdanningsnivå, mens den for elever der far har høyt utdanningsnivå ligger på 0,48. På “indre motivasjon” er korrelasjonen 0,44 for elevene der far har lavt utdanningsnivå og 0,43 for elever der far har høyt utdanningsnivå. Ved å se på “selvverd” er korrelasjonen på 0,22 der far har lavt utdanningsnivå og 0,26 der far har høyt utdanningsnivå. Også når vi ser på fars utdanningsnivå tyder det på at hypotesen min må forkastes da sammenhengen mellom opplevd lærerstøtte og fars utdanningsnivå omtrentlig ikke er eksisterende. Helsedirektoratet (2015) skriver at tidligere forskning viser at tilhørighet og trivsel til klassen og skolen er særlig viktig for elever som ikke har kjennskap til de etablerte kulturelle normene på skolen hjemmefra. De peker på at den sosioøkonomiske bakgrunnen kan spille inn her, ved at for eksempel at elever med foreldre med lav sosioøkonomisk bakgrunn ikke opplever enkelte aspekter, som fysisk aktivitet i skolen, som like artig fordi de ikke er vant til å bli stimulert på samme måte hjemme som de med foreldre fra høyere sosioøkonomisk bakgrunn (Helsedirektoratet, 2015)'

5.5 Studiens kvalitet

Ettersom jeg selv arbeider som lærer, har jeg en stor forforståelse av temaet fra før. Jeg har en forforståelse for hvordan lærerens relasjoner påvirker elevenes trivsel etter egne erfaringer i arbeidet mitt som lærer, og jeg har en forforståelse for hvordan lærer-elev relasjonen kan forbedres. Det er viktig at jeg i oppgaven er bevisst dette og prøver å forholde meg så objektivt som mulig til de funnene jeg får, slik at jeg ikke tolker dem ut ifra hva jeg tror på forhånd. Mine egne forkunnskaper og holdninger til temaet kan imidlertid være med på å påvirke resultatene ut ifra hvordan jeg velger å tolke de.

I og med at jeg bruker sekundærdata som er hentet inn fra andre forskere ved NTNU, føler jeg meg relativt trygg på kvalitetssikringen i datamaterialet. Datasetset er brukt i mange andre forskningsstudier, noe som fungerer som en kvalitetssikring i seg selv. Ved

å bruke sekundærdata har jeg ingen direkte påvirkning på selve forskningsresultatene, men mine egne forkunnskaper og holdninger til temaet kan imidlertid være med på å påvirke resultatene ut ifra hvordan jeg velger å tolke de.

Det er også viktig å påpeke at ved at jeg i min oppgave har brukt en tverrsnittsanalyse og kun har sett på 10.trinn på skoler i Trøndelag, har avgrenset resultatene mine, og jeg kan ikke med sikkerhet si at det hadde vært samme resultat i en annen del av landet eller på et annet årstrinn. Likevel er det god grunn til å tro at de funnene jeg har kommet frem til i oppgaven er relevante, da det er forsket på så mange ulike ungdomsskoler og med et så stort utvalg elever.

6 Avslutning

Da jeg startet arbeidet med denne oppgaven reflekterte jeg over både min egen skolegang, og min arbeidstid som lærer. Jeg fant raskt ut at det som virkelig interesserer meg er at elever skal ha det best mulig i skolehverdagen, og at deres well-being er en viktig faktor for at elever skal ønske å være på skolen. Derfor ønsket jeg å se om det fantes noen sammenheng mellom lærerstøtte og hvordan elevene har det på skolen. For å kunne måle begrepet "well-being" fant jeg ut at kun det å måle trivsel ble for snevert, og valgte derfor å også inkludere indre motivasjon og selvvverd i studien. Både i skolen og i samfunnet er det store individuelle forskjeller, og jeg har derfor også ønsket å se på om det er forskjell på denne viktigheten av lærerstøtte ut ifra ulike bakgrunnsfaktorer.

Hensikten med denne studien har vært å besvare studiens to forskningsspørsmål;

1. Hvilken sammenheng har opplevd lærerstøtte med elevers selvvverd, indre motivasjon og elevenes opplevelse av trivsel på skolen?
2. Varierer sammenhengene mellom lærerstøtte og selvvverd, trivsel, indre motivasjon ut ifra kjønn, foreldres utdanning og elevenes språklige bakgrunn?

I dette avsluttende kapittelet vil jeg oppsummere oppgavens hovedfunn og deretter komme med noen tanker rundt videre forskning på temaet.

Ved å se på mål for sentraltendens og spredning av mål finner denne studien at elevene i utvalget generelt opplever lærerstøtte i stor grad, 4,3. Elevene i utvalget opplever også trivsel i skolen i stor grad, 4,5. Videre har elevene en høy grad av selvvverd, 4,4, mens elevenes indre motivasjon for skole ligger mer midt på treet med 3,2. Dette forteller oss at elevene i hovedsak synes å trives godt på skolen, har et godt bilde av seg selv og opplever å motta støtte fra læreren sin.

Jeg har i denne studien funnet at det er statistisk sammenheng mellom opplevd lærerstøtte og elevers well-being i skolen, noe som samsvarer med tidligere teori på temaet. Ved å kjøre en korrelasjonsanalyse ser jeg at opplevd lærerstøtte og trivsel har en korrelasjon på 0,48*, opplevd lærerstøtte og elevenes indre motivasjon har en korrelasjon på 0,45* og korrelasjonen mellom opplevd lærerstøtte og elevenes selvvverd er 0,32*. Elever som opplever god lærerstøtte synes å trives bedre på skolen, ha en høyere indre motivasjon og et høyere selvvverd. Disse funnene tyder på at opplevd lærerstøtte synes å ha mer å si for elevenes trivsel og indre motivasjon enn for deres selvvverd.

Videre finner studien at sammenhengene mellom opplevd lærerstøtte og trivsel, indre motivasjon og selvvverd, synes å være noe større for jenter enn for gutter, men i liten grad. Ved å se på forskjellen mellom kjønnene ser jeg at det er en korrelasjon på 0,53* for jenter mellom opplevd lærerstøtte og trivsel, mens det for gutter er en korrelasjon på 0,43*. Dette viser at for jenter synes opplevd lærerstøtte å spille en god del større rolle for jenter enn for gutter når det kommer til trivsel i skolen. Korrelasjonen mellom opplevd lærerstøtte og selvvverd er også større for jenter enn gutter. Opplevd lærerstøtte og selvvverd har en korrelasjon på 0,28* for jenter og 0,19* for gutter. Når det kommer til indre motivasjon, er forskjellen mellom kjønnene derimot nesten ikke-eksisterende.

Som vi ser er det ikke store forskjeller på jenter og gutter når det kommer til opplevd lærerstøtte knyttet trivsel i skolen og indre motivasjon, men noe forskjell mellom kjønnene når det kommer til sammenhengen mellom opplevd lærerstøtte og selvverd. Dette samsvarer delvis med en del tidligere forskning og teori som er gjort på området som viser at jenter synes å ha bedre relasjoner med lærerne sine enn gutter. Fra et pedagogisk perspektiv er det viktig å være klar over forskjellen mellom kjønnene i skolen, og det oppfordres til videre forskning på hvorfor opplevd lærerstøtte synes å ha større sammenheng for jenters selvverd enn for gutter. En del tidligere forskning viser også at lærere synes å ha bedre relasjoner til jenter i skolen enn til gutter, og mye tidligere forskning viser at gutter generelt gjør det dårligere i skolen enn det jenter gjør. Her kan det være interessant tema for videre forskning å se på om hvordan læreren oppfatter de ulike kjønnene og støtter de ulike kjønnene, kan ha noen sammenheng med at jenter opplever at lærerstøtte er viktigere for deres selvverd.

Når det kommer til foreldres utdanningsnivå, finner studien ingen eller liten forskjell mellom opplevd lærerstøtte og well-being i skolen. Dette er overraskende med tanke på tidligere teori på området som viser at barn av foreldre med lavt utdanningsnivå gjør det dårligere i skolen enn barn med høyt utdanningsnivå. I denne studien er det ikke det faglige nivået til elevene som er målt, men sosiale aspekter, noe som tyder på at foreldres utdanningsnivå har lite å si for elevenes trivsel, selvverd og indre motivasjon i skolen.

Ved å sammenlikne majoritets og minoritetsspråklige finner denne studien liten forskjell når det kommer til trivsel i skolen og indre motivasjon mellom de to gruppene. Når vi ser på korrelasjonen mellom opplevd lærerstøtte og selvverd er det imidlertid statistisk signifikant forskjell mellom gruppene. For minoritetsspråklige er korrelasjonen mellom opplevd lærerstøtte og selvverd 0,40*, mens det for majoritetsspråklige er en korrelasjon på 0,22*. Dette viser at opplevd lærerstøtte synes å ha en god del høyere betydning for elever med minoritetsbakgrunn enn for elever med majoritetsbakgrunn. Dette er et funn det ville vært interessant å forske mer på for å finne sammenhenger med hvorfor det er slik.

Ut ifra studiens hovedfunn oppfordres det til videre forskning på hvilke faktorer som påvirker elevenes skolehverdag og deres trivsel i skolen. Spesielt oppfordres det til å forske videre på hvorfor forskjellen er så stor mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever når det kommer til opplevd lærerstøtte og elevenes selvverd, og hva vi som pedagoger kan gjøre for å lette skolehverdagen for de minoritetsspråklige som kommer til landet. Det oppfordres også til å forske videre på hvorfor det er forskjeller mellom jenter og gutter når det kommer til viktigheten av opplevd av lærerstøtte, og om deres selvverd kan ha noe med hvordan læreren ser på jenter i forhold til gutter, som noe av den tidligere teorien peker på.

Funnene i min oppgave er relevante for min arbeidspraksis i skolen ved at jeg er klar over forskjellene i elevenes opplevelse av selvverd ut i fra språklig bakgrunn og kjønn, og kan ha dette i bakhodet i mitt videre arbeid som lærer i skolen.

Til slutt vil jeg påpeke at vår oppgave som pedagoger er å sørge for å legge til rette for en god skolehverdag for alle elever. Legger derfor ved et passende sitat;

« Skolen er som en karusell – noen faller av, og andre går det rundt for »

- Ukjent

7 Referanseliste

Aasen, Ann Margareth., Nordahl, Thomas., Mælan, Ellen Nettet., Drugli, May Britt og Myhr, Lars (2014) Relasjonsbasert klasseledelse - et komplekst fenomen Hentet 19.03.23 fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/227105>

Aasen, Ann Margareth., Lekhal, Ratib., Drugli, May Britt., og Nordahl, Thomas (2015) Kjønnforskjeller i skolefaglige prestasjoner - forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold Hentet 06.10.23 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/kjonnforskjeller-i-skolefaglige-prestasjoner-forklaringer-i-elevenes-holdninger-til-og-varemate-i-skolen-samt-relasjonelle-forhold/>

Amundsen, Bård (2019) Derfor får gutter for dårlige karakterer Hentet 28.09.23 fra: <https://forskning.no/skole-og-utdanning/derfor-far-gutter-for-darlige-karakterer/1332125>

Bakken, Anders (2003) Minoritetsspråklig ungdom i skolen Hentet 06.10.23 fra: https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/3171/2836_1.pdf?sequence=1

Bakken, Anders & Hyggen, Christer (2018) Trivsel og utdanningsdriv blant minoritetselever i videregående skole Hentet 06.10.23 fra: <https://www.imdi.no/contentassets/f156353133e04c75a5d4eb7d95787011/nova-rapport-1-18-trivsel-og-utdanningsdriv-blant-minoritetselever-i-videregaende.pdf>

Barstad, A. (2014). Levekår og livskvalitet: Vitenskapen om hvordan vi har det Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Befring, Edvard & Tangen, Reidun (2012) Spesialpedagogikk Latvia: Cappelen Damm akademisk

Beverfjord, Gunnhild Birgitte (2021) Jenter og gutters opplevelser med kjønnforskjeller i skolen Hentet 21.08.23 fra:

<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2784928/no.ntnu%3Ainspera%3A80922429%3A34431086.pdf?sequence=1>

Danielsen, Anne G (2010) Supportive and motivating environments in school: Main factors to make well-being and learning a reality Hentet 16.11.23 fra: <file:///C:/Users/7QW/Downloads/1293-Article%20Text-4967-1-10-20110304.pdf>

Deci, E.L & Ryan, R.M (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being Hentet 23.03.23 fra:
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Deci, E.L & Ryan, R.M (2006) Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. Journal of Happiness Hentet 16.11.23 fra: Studies
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_DeciRyan_JOHS.pdf

Drugli, May Britt (2011) Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole Hentet 19.03.23 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/kvalitet-pa-larer-elev-relasjonen-i-norsk-grunnskole/>

Ekren, Rachel & Arnesen, Hanna Stangebye (2022) Hvordan påvirker foreldres utdanning og inntekt barnas karakterer Hentet 06.10.23 fra:
<https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/karakterer-ved-avsluttet-grunnskole/artikler/hvordan-pavirker-foreldres-utdanning-og-inntekt-barnas-karakterer>

Giecewicz, Katarina (2021) Sosiale relasjoner og skoleprestasjoner i minoritetsspråklige jenters og gutters skolehverdag. En kvalitativ studie Hentet 29.08.23 fra:
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2976440>

Grendal, Ola Nestvold (2022) Slik henger utdanning sammen med foreldrenes utdanningsnivå Hentet 09.09.23 fra:
<https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/artikler/slik-henger-utdanning-sammen-med-foreldrenes-utdanningsniva>

Grønli, Kristin Straumsheim (2008) Dårlig lærerkontakt gir nedtur Hentet 28.09.23 fra:
<https://forskning.no/barn-og-ungdom-pedagogiske-fag-psykologi/darlig-laererkontakt-gir-nedtur/974832>

Idun Haugan 2019 <https://www.forskning.no/ntnu-partner-skole-og-utdanning/norsk-skole-underbygger-sosiale-forskjeller/1366498>

Hattie, John (2009) Visible learning Hentet 28.09.23 fra:

https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Visible%20Learning_A%20synthesis%20or%20over%20800%20Meta-analyses%20Relating%20to%20Achievement_Hattie%20J%202009%20...pdf

Helsedirektoratet (2015) Trivsel i skolen Hentet 19.03.23 fra:
https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf

Helsedirektoratet (2015) Well-being på norsk Hentet 27.04.23 fra:
https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/well-being-pa-norsk/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf/_/attachment/inline/46a66c5f-e872-4e52-96b5-4ae1c95c5d23:488beb667da23e74e06e64a4e800417c2f205c90/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf

Hofslundsengen, Hilde (2011) Minoritetsspråklige elever i skolen Hentet 29.09.23 fra:
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/minoritetsspraklige-elever-i-skolen/>

Kahneman, D. (1999). Objective happiness. I D. Kahneman, E. Diener og N. Schwartz (Red.), Well-being: The foundations of hedonic psychology (s. 3-25). New York: Russell Sage.

Kleven, Thor Arnfinn & Hjordemaal, Finn. R (2019) Innføring i pedagogisk forskningsmetode Trondheim: Fagbokforlaget

Kunnskapsdepartementet (2010) Ressurshäfte for flerspråklig arbeid i barnehagen Hentet 13.09.23 fra: https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2013/08/NAFO_Ressurshäfte_Barnehageansatte_1-korr.pdf

Madsen, Svein-Yngve (2020) Foreldrenes utdanning påvirker barnas skoleprestasjoner og muligheter i arbeidslivet Hentet 09.09.23 fra:
<https://fagbladet.no/nyheter/foreldrenes-utdanning-pavirker-barnas-skoleprestasjoner-og-muligheter-i-arbeidslivet-6.91.740275.c5804a0891>

Mjaavatn & Frostad (2018) Fra ungdomsskole til videregående skole. Hvordan opplever elevene overgangen? Norsk pedagogisk tidsskrift (4), 282–297.

Regjeringen (2017) Stortingsmelding 21 Hentet 13.09.23 fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

Skaalvik, Einar M. og Skaalvik, Sidsel (2005) Skolen som læringsarena Oslo: Universitetsforlaget

Store Norske Leksikon (2023) Effektstørrelse Hentet 21.08.23 fra:
<https://snl.no/effektst%C3%B8rrelse>

Store Norske Leksikon (2022) Minoritet Hentet 21.08.23 fra: <https://snl.no/minoritet>

Spurkeland, Jan (2018) Relasjonspedagogikk - samhandling og resultater i skolen
Bergen: Fagbokforlaget

Universitetet i Oslo (2023) Minoritetsspråklige barns utfordringer i skolen Hentet
03.10.23 fra: <https://www.uv.uio.no/isp/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2011/minoriteter.html>

Utdanningsdirektoratet (2023) Opplæringsloven Hentet 04.06.23 fra:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>

Utdanningsforbundet (2021) Temaene i elevundersøkelsen Hentet 09.09.23 fra:
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brugerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/>

Valås, Harald (2022) Elementær statistikk Trondheim: Akademika

6. Får du ekstra hjelp og støtte på skolen i noen av fagene? *NB: bare ett kryss!* ⇨
- Nei..... ₁ Ja, utenom klassen..... ₃
 Ja, i klassen..... ₂ Ja, både i og utenom klassen ... ₄

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

- | | <i>Svært usant</i> | | | | | <i>Svært sant</i> |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Jeg prøver å være hyggelig mot andre. Jeg bryr meg om hva de føler | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Jeg har lett for å få venner..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Jeg vil aldri lykkes på skolen, samme hvor hardt jeg prøver..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Jeg jobber med skolefagene for å gjøre foreldrene mine fornøyde | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Jeg jobber med skolefagene for å komme inn på den linja jeg vil på videregående..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Jeg synes skolearbeidet er lystbetont..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Jeg følger godt med i timene på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Jeg mister lett motet når det gjelder skolearbeidet mitt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Jeg jobber med skolefagene for å vise andre at jeg kan klare det..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Fagene vi har på skolen interesserer meg..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Jeg forbereder meg så godt jeg kan til prøver | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Jeg tilbyr meg ofte å hjelpe andre (foreldre, lærer, andre barn/unge)..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Jeg godtar meg selv slik jeg er | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Jeg jobber med skolefagene fordi det vil komme til nytte senere i livet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Jeg har store problemer med å komme i gang med oppgaver | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Jeg stiller opp hvis noen blir såret, blir lei seg eller føler seg dårlig..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Per Frostad
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 05.05.2015

Vår ref: 42443 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.02.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 03.05.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42443	<i>Bortvalg i videregående skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Per Frostad</i>

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

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

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

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

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

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Informasjon til elever og foresatte i 10. klasse.

På bakgrunn av at mange ungdommer velger å slutte i videregående skole før tiden ønsker vi som forskere ved NTNU å finne ut mer om din opplevelse av skolen. Dette ønsker vi å gjøre gjennom et spørreskjema om din opplevelse av ungdomsskolen og forberedelsen til VGS nå i vår, og et tilsvarende spørreskjema neste år om hvordan du har det på videregående skole.

Vi ønsker at du fyller ut et spørreskjema som tar ca 30 minutter å besvare. Dette vil skje ved at vi fra NTNU kommer til skolen din og får bruke en skoletime sammen med dere.

Spørsmålene på skjemaet handler om:

- Noen bakgrunnsopplysninger om deg og dine foreldres utdanningsnivå
- Din opplevelse av den hjelp og støtte du får på skolen
- Din motivasjon for skolen
- Din opplevelse av å mestre skolefagene
- Sosiale relasjoner på skolen
- Trivsel på skolen
- Hvordan du har opplevd det å skulle velge videregående skole og valg av linje

Det er frivillig å delta på undersøkelsen, og hvis du angrer deg etter at du har fylt ut skjemaet kan du bare gi beskjed om at du ønsker å trekke deg. Hvis du har fylt 16 år avgjør du selv om du vil være med, men dine foresatte skal også være informert om undersøkelsen. Hvis du ikke har fylt 16 år må dine foresatte gi samtykke til at du kan være med. Det gjør de ved å sende mail eller svarslipp til skolen eller mail eller sms til Per Frostad (kontaktinfo nederst i skrivet).

Neste år vil vi gjerne at dere fyller ut et skjema på nytt med det samme innholdet. For at vi skal ha mulighet til å spore deg opp neste år, vil vi at du skriver navn på skjemaet. Vi kommer ikke til å vise skjemaet ditt til noen og vi kommer ikke til å lagre navnet ditt sammen med det du har skrevet. Det vil heller ikke på noe tidspunkt være mulig for andre enn oss forskere å knyttet det du sier til navnet ditt, og vi har taushetsplikt.

Du samtykker i å være med på undersøkelsen ved å fylle ut spørreskjemaet. Skolen vil, hvis du gir tillatelse, gi opplysninger om du har spesielt tilrettelagt opplæring.

Alle opplysninger blir behandlet i samsvar med lover og forskrifter, og prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Ingen enkeltelever vil kunne være identifiserbare i rapporter fra studien. Bare forskere ved NTNU får tilgang på datamaterialet. Disse har taushetsplikt.

Prosjektet avsluttes 31.06.2016. Datamaterialet vil da bli anonymisert.

Har du spørsmål om undersøkelsen kan disse rettes til:
Professor Per Frostad. Pedagogisk institutt/NTNU, tlf. 73551151, per.frostad@svt.ntnu.no

Jeg/vi gir tillatelse til at: _____

kan delta på spørreundersøkelsen i regi av NTNU.

Navn på foresatte

Tillatelse kan også gis ved å sende en sms til 92861182, eller en mail til skolen eller til per.frostad@svt.ntnu.no

Merk mailen med elevens navn, skole og OK.

Vedlegg 4 - Variansanalyse

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,215	37,973	37,973	7,215	37,973	37,973
2	2,887	15,196	53,169	2,887	15,196	53,169
3	2,109	11,102	64,270	2,109	11,102	64,270
4	1,174	6,181	70,451	1,174	6,181	70,451
5	,598	3,148	73,599			
6	,564	2,971	76,570			
7	,478	2,516	79,086			
8	,455	2,397	81,483			
9	,434	2,286	83,769			
10	,415	2,186	85,955			
11	,383	2,016	87,972			
12	,346	1,821	89,792			
13	,319	1,679	91,471			
14	,308	1,620	93,092			
15	,299	1,575	94,667			
16	,286	1,505	96,172			
17	,268	1,408	97,580			
18	,239	1,256	98,836			
19	,221	1,164	100,000			

Vedlegg 5: Korrelasjonsmatrise for indre motivasjon

Korrelasjonsmatrise for indre motivasjon:

	eg liker å holde på ned skolearbeid	eg synes det er norsomt å arbeide ned fagene	fagene vi har på kolen interesserer meg	eg synes kolearbeidet er ystbetont
eg liker å holde på ned skolearbeid	,000	719	693	681
eg synes det er norsomt å arbeide ned fagene	719	,000	770	682
fagene vi har på kolen interesserer meg	693	770	,000	664
eg synes kolearbeidet er ystbetont	681	682	664	,000

Vedlegg 6: Korrelasjonsmatriser for selvverd:

Korrelasjonsmatrise for selvverd:

	eg godtar meg selv lik jeg er	eg vil helst vært slik eg er	eg skulle ønske jeg hadde vært annerledes	eg er ofte misfornøyd med meg selv
eg godtar meg selv lik jeg er	,000	,732	,646	,630
eg vil helst være slik eg er	,732	,000	,669	,640
eg skulle ønske jeg hadde vært annerledes	,646	,669	,000	,699
eg er ofte misfornøyd med meg selv	,630	,640	,699	,000

Vedlegg 7: Korrelasjonsmatrise for trivsel:

Korrelasjonsmatrise for trivsel:

	Jeg trives godt i friminuttene/fritimene	Skolen min er et sted jeg føler jeg hører til	Jeg samarbeider godt med de andre elevene
Jeg trives godt i friminuttene/fritimene	1,000	,388	,418
Skolen min er et sted jeg føler jeg hører til	,388	1,000	,489
Jeg samarbeider godt med de andre elevene	,418	,489	1,000

Vedlegg 8:

Korrelasjonsmatrise for opplevd lærerstøtte:

Korrelasjonsmatrise for lærerstøtte:

	Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner	Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har	Lærerne mine fortsetter å forklare til jeg forstår	Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det	Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg	Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte	Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til	Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål
Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner	1,000	,621	,656	,561	,588	,594	,573	,569
Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har	,621	1,000	,659	,599	,583	,578	,660	,578
Lærerne mine fortsetter å forklare til jeg forstår	,656	,659	1,000	,624	,609	,557	,660	,609
Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det	,561	,599	,624	1,000	,584	,536	,608	,522
Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg	,588	,583	,609	,584	1,000	,668	,632	,659
Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte	,594	,578	,557	,536	,668	1,000	,558	,554
Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til	,573	,660	,660	,608	,632	,558	1,000	,591
Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål	,569	,578	,609	,552	,659	,554	,591	1,000

