



**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Nina Sandberg**

**Masteroppgave**

**Lavt og høyt presterende elevers vurdering  
av egen mestring og trivsel**

Low- and high-achieving students' assessment  
of their own mastery and well-being

Grunnskolelærerutdanning for trinn 1 – 7

2023



# Forord

Denne masteroppgaven baserer seg på faget profesjonsrette pedagogikk, ett bevisst valg for en barnevernspedagog med intensjoner om å ta den spesialpedagogiske veien inn i skolen. Masteroppgaven markerer slutten på åtte års skolegang med nærmere 500 studiepoeng og masse kunnskap om elevenes livsverden, deres læring og utvikling. Nå står jeg her med en masteroppgave jeg er stolt av og med sekken full av kunnskap som vil være uvurderlig i arbeid med barn og unge i årene som kommer.

En takk er på sin plass til flere som både bevisst og ubevisst har betydd mye i denne prosessen. Først og fremst takk til Høgskolen i Innlandet og Senter for praksisrettet utdanningsforskning for tilgang til forskningsmaterieil. Takk også til veileder Gro Helstad Løken for at du hjalp meg inn i den kvantitative forskningens verden, og støtten til å få denne besvarelsen ferdig.

Takk til mine medstudenter på samlingsbasert, for at dere har gjort det artig og interessant å være student som voksen. En spesiell takk til Malin Liland for godt samarbeid i praksis, oppgaveskriving og alle timer på lesesalen. Takk for all faglig prat, og ikke minst alle samtaler som har handlet om alt annet. Nå er vi endelig i mål, vi klarte det!

En videre takk går til Solvor, en av mange praksislærere, for at du gav meg det beryktede praksissjokket. Takk også til praksislærer Hege, som behandlet meg som en lærer slik at jeg forstod at praksissjokket vil være verdt det.

Den siste takken går til min nærmeste familie, som har lagt til rette for at det skal være mulig å sette seg på skolebenken med småbarn i hus, som har stilt opp som barnevakter, kokker, gartnere, vindusvaskere og what not. Takk til min kjære mann Audun for at alltid er rolig når det stormer i hodet mitt. Takk for din støtte og hjelp, uten deg hadde det ikke vært mulig. Og mine kjære døtre, NÅ er mamma klar for å leke!

Ingeberg, 15. mai 2023

Nina Sandberg

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>3</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>8</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>9</b>
<b>1. INTRODUKSJON AV TEMA</b> .....	<b>10</b>
1.1 BAKGRUNN FOR PROBLEMSTILLING MED FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	11
1.2 BEGREPSAVKLARING .....	13
1.2.1 <i>Lavt og høyt presterende</i> .....	13
1.2.2 <i>Trivsel</i> .....	14
1.2.3 <i>Mestring</i> .....	14
1.2.4 <i>Motivasjon</i> .....	15
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING .....	15
<b>2. KUNNSKAPSGRUNNLAG</b> .....	<b>17</b>
2.1 TIDLIGERE FORSKNING .....	18
2.1.1 <i>Elevs trivsel</i> .....	18
2.1.2 <i>Elevs mestring</i> .....	20
2.1.3 <i>Elevs motivasjon</i> .....	21
2.1.4 <i>Selvurdering</i> .....	23
2.1.5 <i>Koronapandemien</i> .....	24
2.2 TEORETISK RAMMEVERK .....	26
2.2.1 <i>Faktorer rundt trivsel</i> .....	26
2.2.2 <i>Banduras teori om mestringstro</i> .....	28
2.2.3 <i>Selvbestemmelsesteori</i> .....	31
<b>3. FORSKNINGSDESIGN OG METODE</b> .....	<b>35</b>
3.1 VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED .....	35

3.1.1	<i>Bakgrunn for valg av metode</i> .....	36
3.1.2	<i>Spørreundersøkelse</i> .....	37
3.1.3	<i>Gjennomføring</i> .....	40
3.2	OPERASJONALISERING OG VARIABLER .....	40
3.2.1	<i>Elevenes vurderinger</i> .....	41
3.2.2	<i>Kontaktlærers vurderinger</i> .....	42
3.2.3	<i>Karakterinndeling</i> .....	42
3.3	STATISTISKE ANALYSER .....	43
3.3.1	<i>Frekvensanalyse</i> .....	43
3.3.2	<i>Faktor- og reliabilitetsanalyse</i> .....	44
3.3.3	<i>Variansanalyse</i> .....	44
3.3.4	<i>Korrelasjonsanalyse</i> .....	45
3.4	VALIDITET OG RELIABILITET .....	46
3.4.1	<i>Validitet</i> .....	47
3.4.2	<i>Reliabilitet</i> .....	48
3.5	ETISKE BETRAKTNINGER .....	49
<b>4.</b>	<b>ANALYSE OG RESULTATER</b> .....	<b>52</b>
4.1	FREKVENSANALYSE .....	52
4.1.1	<i>Antall deltakere</i> .....	52
4.1.2	<i>Fordelt på mellomtrinn og ungdomstrinn</i> .....	53
4.1.3	<i>Fordelt etter skolefaglige prestasjoner</i> .....	54
4.2	VARIANSANALYSE .....	55
4.2.1	<i>Sosial trivsel</i> .....	55
4.2.2	<i>Faglig trivsel</i> .....	57

4.2.3	<i>Forventing om mestring</i> .....	59
4.3	KORRELASJONSANALYSENE .....	61
4.3.1	<i>Lavt presterende elevers vurderinger</i> .....	61
4.3.2	<i>Høyt presterende elevers vurderinger</i> .....	63
<b>5.</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>65</b>
5.1	SOSIAL TRIVSEL.....	65
5.2	FAGLIG TRIVSEL .....	68
5.3	FORVENTING OM MESTRING .....	71
5.4	FORSKJELLER MELLOM ELEVER PÅ MELLOM- OG UNGDOMSTRINNET .....	73
5.5	SAMLENDE REFLEKSJONER .....	75
<b>6.</b>	<b>KONKLUSJON</b> .....	<b>78</b>
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>80</b>

# Figur- og tabellister

## Figurliste

Figur 4-1: Fordeling av lavt og høyt presterende elever .....	55
---	----

## Tabelliste

Tabell 4-1: Antall respondenter.....	53
Tabell 4-2: Mellomtrinn og ungdomstrinn.....	53
Tabell 4-3; Elever fordelt etter skolefaglige prestasjoner på mellom- og ungdomstrinn.....	54
Tabell 4-4: Sosial trivsel.....	56
Tabell 4-5: Sosial trivsel på mellomtrinnet .....	56
Tabell 4-6: Sosial trivsel på ungdomstrinnet.....	57
Tabell 4-7: Faglig trivsel .....	57
Tabell 4-8: Faglig trivsel på mellomtrinnet.....	58
Tabell 4-9: Faglig trivsel på ungdomstrinnet .....	58
Tabell 4-10: Forventning om mestring.....	59
Tabell 4-11: Forventning om mestring på mellomtrinnet .....	59
Tabell 4-12: Forventning om mestring på ungdomstrinnet.....	60
Tabell 4-13: Lavt presterende på mellomtrinnet .....	61
Tabell 4-14: Lavt presterende på ungdomstrinnet.....	62
Tabell 4-15: Høyt presterende på mellomtrinnet .....	63
Tabell 4-16: Høyt presterende på ungdomstrinnet .....	64

## Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, tilknyttet Grunnskolelærer 1-7. Oppgavens tema er lavt og høyt presterende elevers vurdering av egen mestring og trivsel. Elevers egen vurdering av sosial- og faglig trivsel på skolen og deres forventning om mestring av skoleoppgaver har vært utgangspunktet for besvarelsen. Det har blitt undersøkt hvordan lavt og høyt presterende elever vurderer seg selv, og om det finnes forskjeller mellom ungdomstrinnet og mellomtrinnet.

Oppgavens problemstilling er som følger: *Hvilke forskjeller er det mellom høyt og lavt presterende elevers vurdering av forventning om mestring og deres vurdering av sosial- og faglig trivsel på mellom- og ungdomstrinnet?*

Det er benyttet en kvantitativ tilnærming med faktor-, varians- og korrelasjonsanalyser av datamaterialet for å besvare oppgavens problemstilling. Tallmaterialet oppgaven bygger på er hentet fra en større longitudinell studie gjennomført på 109 norske grunnskoler i gamle Hedmark fylke. Studien er en del av forsknings- og utviklingsprosjektet «Kultur for læring», gjennomført av Senter for praksisrettet utdanningsforskning.

Resultatene viser at elevene på mellom- og ungdomstrinnet jevnt over vurderer sin sosiale- og faglige trivsel som god, men at det er noe lavere skår jo eldre elevene blir. Det mest interessante funnet sees mellom lavt og høyt presterende elevers forventning om mestring, som gir oppgavens sterkeste effektforskjell med en Cohens  $d$  beregnet til  $-1,22$  på ungdomstrinnet. De lavt presterende elevenes forventning om mestring er betydelig forskjellig fra de høyt presterende gjennomsnitt. Videre viser korrelasjonsanalysene en sammenheng mellom elevenes forventning om mestring og deres faglige trivsel. Alle funn gjort i de statistiske analysene har blitt sett i lys av Bronfenbrenners sosioøkonomiske modell, Banduras teori om mestringstro og Deci og Ryas forståelse av selvbestemmelsesteori for å se hva slags praktiske implikasjoner funnene kan ha.



## Engelsk sammendrag (abstract)

This is a master's thesis in professional pedagogy at Inland Norway University of Applied Sciences, related to primary school teaching 1-7. The thesis topic is low- and high-achieving students' assessment of their own mastery and well-being. The students' self-assessment of their social and academic well-being at school and their expectations of mastering school tasks have been the starting point for the study. It has been investigated how low- and high-achieving students assess themselves and whether there are differences between the lower and middle grades.

The research question of the thesis is as follows: *What differences exist between high- and low-achieving students' assessment of their expectations of mastery and their assessment of social and academic well-being in grades 5-10 in Norway?*

A quantitative approach with factor, variance, and correlation analyses of the data has been used to answer the research question. The numerical data on which the thesis is based was obtained from a larger longitudinal study conducted at 109 primary schools in the former Hedmark county in Norway. The study is part of the research and development project "Culture for Learning," conducted by the Centre for Studies of Educational Practice (SePU).

The findings reveal that students in the lower and middle grades generally perceive their social and academic well-being positively, although there is a slight decrease in scores as students' progress in age. The most noteworthy finding emerges from the comparison between low-achieving and high-achieving students' expectations of mastery, presenting the strongest effect difference in the thesis with a calculated Cohen's  $d$  of -1.22 in the upper grades. The expectations of mastery significantly differ between low-achieving and high-achieving students. Furthermore, correlation analyses demonstrate a link between students' expectations of mastery and their academic well-being. All the statistical findings have been interpreted in the context of Bronfenbrenner's socio-economic model, Bandura's theory of self-efficacy, and Deci and Ryan's understanding of self-determination theory to explore the practical implications of the findings.

# 1. Introduksjon av tema

En opplæring som åpner dørene mot verden og fremtiden, og som gir elevene de kunnskaper, ferdigheter og holdninger de trenger for å mestre eget liv, er noen av hjørnesteinene i norsk grunnskole (Opplæringslova, 1998, kap. 1). Skolens oppgave er å gi elevene kompetanse og dybdeferdigheter til å mestre utfordringer de vil møte på i fremtiden, ved å legge til rette for læring, bygge opp under elevenes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 2.2, 3.2). I opplæringslovens formålsparagraf står det at skolen ved å gi elevene adekvate og oppnåelige utfordringer, vil fremme lærelyst hos elevene (Opplæringslova, 1998, kap. 1). Videre står det i lovens § 9 A at alle elever har krav på et fysisk og psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette viser med all tydelighet at dagens skole skal se eleven som et helt menneske, ikke bare bygge den faglige kunnskapen.

Som en følge av at elevene skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å mestre egne liv, ble det i 2020 innført «folkehelse og livsmestring» som en del av den nye læreplanens tre tverrfaglige temaer. I forarbeidet ble det blant annet lagt vekt på at livskvalitet og trivsel kan oppnås gjennom sosialt og faglig fellesskap, og at et godt læringsmiljø har innvirkning på elevenes trivsel (Meld. St. 28, 2015-2016). Det tverrfaglige temaet omfatter emner som psykisk og fysisk helse, kosthold, fysisk aktivitet og sosial kompetanse. Temaet er integrert i alle fag, og det er et overordnet mål at elevene skal lære å ta vare på egen helse og livskvalitet, samt utvikle respekt for andres helse og (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig er det viktig at fokuset på folkehelse og livsmestring ikke legger alt ansvaret på elevene, temaet må ikke forstå på en sånn måte at dersom elevene ikke mester livet sitt så er det ene og alene deres egen feil (Samnøy & Tjomsland, 2021). Det er samfunnet og fellesskapets rolle å løse de samfunnsutfordringer som ligger til grunn for implementeringen av temaet folkehelse og livsmestring.

Sosial- og faglig trivsel er, som nevnt i forrige avsnitt, to viktige faktorer som påvirker elevens evne til å mestre egne liv og føle livskvalitet. Elever som opplever faglig trivsel og tilhørighet på skolen viser høyere nivåer av motivasjon og prestasjoner enn de som ikke gjør det (McCoach & Siegle, 2003, s. 151). Trivsel, mestring og motivasjon er slik å forstå essensielle elementer for å skape en god læringsopplevelse.

Verdens helseorganisasjons (u.å.) definisjon av psykisk helse er «a state of well-being in which an individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and is able to make a contribution to his or her community.» I Meld. St. 34 setter Regjeringen fokus på at «helse ikke bare innebærer fravær av sykdom, men også inkluderer overskudd, trivsel og velvære. Helse er noe vi kan ha mer eller mindre av, det er ikke slik at vi enten er friske eller syke» (Meld. St. 34, 2012–2013, s. 10). Med folkehelse og livsmestring implementert i læreplanen fastslås viktigheten av å tilrettelegge undervisning som styrker elevenes livskompetanse og velvære for å kunne gi alle elever tilstrekkelige ferdigheter til å klare seg selv videre i livet.

Trivsel og gode relasjoner til lærere og medelever er svært viktig for elevers motivasjon, det er også viktig at opplæringen er utfordrende, relevant, variert og praktisk, og at kulturen for å gi vurdering og tilbakemelding er bra for at elever skal oppleve økt motivasjon og læring (Meld. St. 22, 2010-2011, s. 17). For å oppnå dette i norsk skole ble tverrfaglige temaer og dybdelæring ansett som muligheten til å gi lærerne tid til å arbeide for elevers dypere forståelse i fag. Det ble lagt vekt på at elevene skal være aktivt deltakende i evalueringen av egen læring og mestring for å kunne oppnå bedre faglig forståelse og styrke eget læringsutbyttet, noe som gir opplevelse av mestring og motivasjon (Meld. St. 28, 2015-2016).

Dagens skoleelever vil i langt større grad enn tidligere være avhengig av sin skolegang, og deres utdanning, arbeidsdeltakelse, sosiale liv og helse er tett knyttet til hvordan de mestrer skolen (Nordahl et al., 2021, s. 14). Skolen er det stedet de fleste barn og unge tilbringer mest tid i sin oppvekst, og det er viktig at de oppholder seg i et miljø som fremmer trivsel og læring. Det vil derfor være avgjørende at pedagoger, lærere og ledelse er kjent med hvilke faktorer som fremmer elevens trivsel og læring, da kjennskap til disse kan gjøre det enklere å legge til rette for en skolehverdag hvor elever opplever sosial- og faglig trivsel, og motivasjon og mestring i møte med de oppgaver de skal løse.

## **1.1 Bakgrunn for problemstilling med forskningsspørsmål**

Formålsparagrafens mål om å fremme lærelyst skinner igjennom i flere av Kunnskapsdepartementets stortingsmeldinger som nevnt ovenfor. En oppsummering av mange av disse er at elever blir motiverte av å mestre skolehverdagen sin, i gode og trygge

skolemiljøer. En avgjørende faktor for elevers læring og prestasjon i skolen er nettopp motivasjon. Studier viser at motiverte elever er mer aktive, engasjerte og fokusert i klasserommet, og i så måte oppnår bedre faglige resultater (Deci & Ryan, 2008; Pintrich & Schunk, 2002). Motivasjon og trivsel er tett knyttet til faglig og sosial mestring som alt bidrar til å øke mestringstillitt (Amundsen & Møller, 2022). Derfor er det viktig å forstå hvordan elevenes motivasjon påvirkes av ulike faktorer, slik at skolen kan fremme lærelyst, spesielt siden motivasjon er såpass viktig for læring (Manger, 2016).

På bakgrunn av dette er det ønskelig å se på hvordan elevene selv vurderer sin trivsel på skolen og sin mestring. Det er derfor formulert følgende problemstilling:

*Hvilke forskjeller er det mellom lavt og høyt presterende elevers vurdering av forventning om mestring og deres vurdering av sosial- og faglig trivsel på mellom- og ungdomstrinnet?*

Denne studien har som mål synliggjøre de forskjeller det er mellom elevers egenvurdering av mestringsfølelse, sosiale og faglige trivsel med utgangspunkt i hvordan læreren vurderer deres skolefaglige prestasjoner. Besvarelsen streber etter å se til tidligere forskning og sette dette opp de funn som gjøres i tallmaterialet, samtidig som en forklaring søkes gitt fra teori vedrørende trivsel, mestring og motivasjon. Formålet med besvarelsen blir da å undersøke og lete etter forskjeller mellom disse tre faktorene blant elever på femte til tiende trinn. For å sikre at problemstillingen blir tilstrekkelig belyst er det også laget forskningsspørsmål som danner utgangspunktet for besvarelsens analyse.

1. Hvordan vurderer lavt og høyt presterende elever sosial- og faglig trivsel?
2. Hvordan vurderer lavt og høyt presterende elever forventning om mestring?
3. Hvilke forskjeller er det mellom mellomtrinnet og ungdomstrinnet?

For å kunne besvare problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål er det lagt til grunn nyere forskningsdata hentet fra norske skoleelever og lærere. Det er valgt en kvantitativ forskningstilnærming på grunnlag av en longitudinellstudie gjennomført i årene 2016, 2018 og 2020 av Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning (SePu). Ved å ha tilgang til datasett fra SePu er besvarelsen sikret å bygge analyser og drøftinger på bakgrunn av omfattende datamateriale fra en kvalitetssikret undersøkelse. Selve datamaterialet er svært omfattende, med spørsmål til elever fra 1. til 10. trinn, kontaktlærere, faglærere, foresatte, assistenter og fagarbeidere og skoleledelsen i 22 kommuner. Det er spørsmål om mye annet enn hva denne besvarelsen setter fokus på, og derfor er fokuset snevret inn, for å kunne undersøke de

faktorer problemstilling og forskningsspørsmålene legger opp til. Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i datamaterialet som foreligger etter gjennomført spørreundersøkelse i 2020. Denne besvarelsen blir dermed en kvantitativ tverrsnittstudie med utgangspunkt i tidligere gjennomført spørreundersøkelse fra 2020. Med tall fra 2020 som grunnlag for besvarelsen vil det ikke være mulig å unngå å trekke frem koronapandemien som medførte «de sterkeste og mest inngripende tiltakene vi har hatt i Norge i fredstid»<sup>1</sup>. Med stengte skoler, hjemmeundervisning og et annerledes skoleår vil det være nødvendig å ha pandemien i tankene når elevenes vurderinger av trivsel og mestring studeres i denne oppgaven.

## 1.2 Begrepsavklaring

Trivsel, motivasjon og mestring er begreper mange kan si de forstår, samtidig som det er mulig å legge ulike forståelser inn i selve begrepene. Med mål om å tydeliggjøre denne besvarelsens fokusområder vil det her kort redegjøres for nevnte begreper. Denne besvarelsen er skrevet som en del av masterløpet i grunnskolelærerutdanningen og er en masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk. Dette vil være med på å prege det fokuset som bevarelsen tar, og derfor også besvarelsens begrepsavklaring. Først defineres lavt og høyt presterende elever slik de sees på i denne besvarelsen, før begrepene trivsel, motivasjon og mestring knyttes til Bronfenbrenners sosioøkologiske modell, Banduras sosial-kognitiv teori og selvbestemmelsesteorien basert på Deci og Ryans syn på denne. Både trivsel, motivasjon og mestring forklares kort ut fra hvordan de forstås i denne besvarelsens sammenheng. En forståelse som vil bli ytterligere redegjort for i besvarelsens kunnskapsgrunnlag.

### 1.2.1 Lavt og høyt presterende

I skolesammenheng er det mange ulike måter å dele inn elever ut fra deres skolefaglige prestasjoner på. I denne besvarelsen legges grunnlaget for å dele elevgruppen inn i lavt og høyt presterende på bakgrunn av tallene hentet fra spørreundersøkelsen gjennomført i forskings- og utviklingsprosjektet «Kultur for læring» (Nordahl et al., 2021). Kontaktlærerne vurderer sine egne elever i fagene matematikk, norsk og engelsk, ved å skåre dem etter de skolefaglige prestasjonene på en skala fra 1 til 6. For elevene på ungdomstrinnet benytter

---

<sup>1</sup> <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2021-6/id2844388/?ch=2#:~:text=Vi%20st%C3%A5r%20i%20en%20vanskelig,og%20hvordan%20v%C3%A5r%20samfunnsliv%20fungerer.>

kontaktlærerne seg av elevenes reelle karakterer i fagene, mens kontaktlærerne på mellomtrinnet skårer elevene ut fra de skolefaglige vurderingene som gjøres i løpet av skoleåret. Det er ingen garanti at elevens kontaktlærer også er faglærer i fagene som bedømmes, det må bare forutsettes at kontaktlærer har tilgang til faglærers skolefaglige vurderinger.

De elevene som i denne studien omtales som lavt presterende er de elevene som har mottatt en faglig vurdering på 1 eller 2, mens de høyt presterende er de elevene som har fått sine skolefaglige prestasjoner vurdert til 5 eller 6. Som det fremkommer under punkt 3.2.3 *Karakterinndeling* har flestparten av elevene i undersøkelsen blitt vurdert til 3 og 4 på skalaen. Selv om denne vurderingsgruppen omfatter flest antall elever er den ikke tatt med videre i analyser og drøfting da elevgruppen ikke er relevante for å besvare oppgavens problemstilling eller forskningsspørsmålene.

### 1.2.2 Trivsel

Elevers opplevelse av sosial- og faglig trivsel står sentralt i denne besvarelsen. Generell trivsel tolkes som en subjektiv følelse elever oppnår ved tilfredshet (Fugelli & Ingstad, 2001) og skoletrivsel som elevens subjektive og kognitive vurdering av skolen som arena for positive opplevelser (Huebner & Gilman, 2006, s. 140). Trivsel forstås videre som en del av et samspill mellom ulike miljøer, som forklart i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979). De ulike miljøene påvirker elevens trivsel i et gjensidig samspill. Elevers sosiale- og faglige trivsel sees også i sammenheng med selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (Danielsen, 2010; Ryan & Deci, 2000). Eleven trenger å få dekket sitt behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet i skolen, og god sosial støtte og trivsel blant medelever og lærer kan være medvirkende til økt faglig trivsel (Danielsen et al., 2009, s. 305).

### 1.2.3 Mestring

Mestring og motivasjon er begreper det er vanskelig å skille. Mestring i denne besvarelsen er knyttet til de spørsmålene elevene må besvare om egen forventning om mestring. Disse er igjen basert på Albert Banduras teori om mestringstro (self-efficacy). Mestringstro handler om elevenes tro på sin egen evne til å mestre spesifikke oppgaver og utfordringer. Ifølge Bandura (1997, s. 79) påvirkes mestringstro av fire kilder: autentiske mestringsopplevelser,

vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Mestringstro oppnås når elevene i møte med disse kildene opplever suksess (Bandura, 1997, s. 80). Jo høyere mestringstro de har jo større sannsynlighet har de for suksess. Høy mestringstro kan føre til at elever tar på seg mer utfordrende oppgaver enn de med lav mestringstro. Samtidig er det slik at elever kan ha tro på at de vil mestre en oppgave, men ikke nødvendigvis en nær knyttet til denne, som eksempelvis at de tror de kan mestre multiplikasjon, men ikke divisjon (Manger, 2016).

#### 1.2.4 Motivasjon

Motivasjon sees her i lys av selvbestemmelsesteorien, hvor motivasjon sees på som drivkraften i den utholdenheten man viser og den innsatsen man nedlegger i møte med oppgaver i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 133). Elevers motivasjon i møte med oppgaver beskrives både ut fra amotivasjon, indre motivasjon og ytre motivasjon. Amotivasjon sees på som mangel på motivasjon i møte med skoleoppgaver. Når det kommer til indre motivasjon deles denne i tre, hvor autonomi handler om å føle seg fri til å ta beslutninger og ha kontroll over eget liv. Kompetanse handler om å føle seg effektiv og dyktig på oppgaver, og tilhørighet handler om å føle seg inkludert og verdsatt i skolemiljøet. Den ytre motivasjonen forklares ved at oppgaver gjennomføres basert på belønning, befaling eller redsel for sanksjoner, eller som en autonom ytre motivasjon der aktivitetens verdi har blitt internalisert i eleven. For at elever skal oppnå motivasjon til å gjennomføre alle skolens oppgaver legges det vekt på at de skal oppleve indre motivasjon så vel som autonom ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2021).

### 1.3 Oppgavens oppbygning

Denne besvarelsen er delt inn i seks kapitler. Første kapittel har hatt til hensikt å redegjøre for besvarelsens tematikk og problemstilling for å tydeliggjøre hva besvarelsen handler om. Videre er det gjort en kort begrepsavklaring og avgrensing, samt denne forklaring av besvarelsens oppbygging.

Kunnskapsgrunnlaget presenteres i kapittel 2, hvor teorien og forskningen besvarelsen bygger på vises. Dette er utgangspunktet og forståelsesrammen for besvarelsen av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Først presenteres tidligere forskning rundt

sosial- og faglig trivsel, motivasjon og mestring. I tillegg vil det presenteres forskning rundt elevs selvutvurdering før forskning gjort i forbindelse med koronapandemien i 2020 følger. Deretter kommer presentasjon av det teoretiske rammeverket besvarelsen bygger på. Først gis en kort innføring i Bronfenbrenners sosioøkonomiske modell med det mål å se denne opp mot trivsel. Det legges også til grunn noen andre innganger til å forstå trivsel hos barn og unge. Videre redegjøres det for Banduras teori om mestringstro, for å gi en forståelse av elevenes forventning om mestring. Til sist presenteres selvbestemmelsesteori, basert på Deci og Ryans forståelse av denne. Selvbestemmelsesteorien sees her i sammenheng med elevs motivasjon.

Kapittel 3 tar for seg besvarelsens forskningsdesign og metode. En transparent forskning har vært et av målene med besvarelsen, hvilket gjør dette kapitlet viktig for å synliggjøre det arbeidet som er gjort med analyser av tilgjengelig datamateriale. Besvarelsen baserer seg på en studie av sekundærdata, noe som betyr at det ikke er laget og gjennomført en egen spørreundersøkelse her. Studier basert på sekundærdata innebærer både fordeler og ulemper, noe som blir ytterligere redegjort for i dette kapitlet, samt hvorfor valgte sekundærdata er benyttet. Kapitlet tar videre for seg hvilke av variablene studien baserer seg på, og hvordan operasjonaliseringen har gått for seg. En grundig redegjørelse for analysene som er valgt ut for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene gjøres ved å se på de ulike variablene fra sekundærdataen som er benyttet, og hvordan analysene er foretatt ved hjelp av frekvensanalyser, variansanalyser, signifikanstesting, effektstørrelse og korrelasjonsanalyser. Til sist fremkommer det hvordan studien sikrer validitet og reliabilitet samt hvilke etiske betraktninger som er hensyntatt i studien.

Det fjerde kapitlet presenter resultatene av analysene i studien. Dette gjøres ved frekvensanalyser av studiens utvalg omtalt i metodekapitlet, før det foretas varians- og korrelasjonsanalyser. Resultatene av disse analysene vises i ulike tabeller, og hver tabell følges av en objektiv forklaring. I kapittel 5 vil funnene fra analysene drøftes opp mot besvarelsens kunnskapsgrunnlag for å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene blir førende hva gjelder kapitlets inndeling. Kapitlets hovedmål er å besvare problemstillingen. Avslutningsvis vil besvarelsens siste kapittel samle trådene i oppgaven og sammenfatte de ulike resultatene for å trekke konklusjoner om problemstillingen og forskningsspørsmålene kan besvares ut fra den forskningen som er gjennomført og presentert.



## 2. Kunnskapsgrunnlag

Temaet for denne besvarelsen omfatter begrepene mestring, faglig- og sosial trivsel. Mestring står i et komplekst forhold til motivasjon, spesielt med tanke på andre faktorer som spiller inn slik som medelever, pedagoger, foresatte, nærmiljø, læringsmiljø og mye mer. I denne besvarelsen rettes fokuset mot mestring, motivasjon, faglig trivsel og sosial trivsel, noe som danner grunnlaget for besvarelsens kunnskapsgrunnlag. Til sist redegjøres det kort for elevers evne til å vurdere seg selv, da besvarelsen i stor grad bygger på elevenes egen vurdering.

Motivasjon sees i dag på som en kompleks toveisprosess, hvor eleven i langt større grad enn tidligere forventes å påvirke og spille inn på sin egen forventning om mestring (Manger, 2012). Elevene er aktører i eget liv, og de valg som tas er med på å påvirke samspillene eleven deltar i. For å tydeliggjøre denne komplekse toveisprosessen trekkes både Banduras teori om mestringstro og Deci og Ryans selvbestemmelsesteori inn i bevarelsen. Det er flere faktorer ved elevers motivasjon en lærer ikke kan gjøre noe med, slik som venner, familie, nabolag eller egenskaper ved eleven, noe som gjør det ekstra viktig å være klar over de forhold ved skolen man faktisk kan påvirke (Manger, 2012). Her tas Bronfenbrenners sosioøkonomiske modell med for å kunne beskrive slike samspill. Forhold til familie, klassen og skolen er slike samspill, det er også forholdet mellom lærer og elev. Ingen av disse samspillene kan forstås isolert, men må i skolesituasjoner sees på i sammenheng med de læringsarenaer man er deltaker i. Elever kan være svært motiverte, men likevel ikke oppnå ønsket læringsutbytte, noe som kan skyldes mangel på arbeidsro, dårlige planlagte undervisningsøkter, tekniske problemer eller lignende (Manger, 2012). Samtidig er det også slik at sosial trivsel blant jevnandlene er svært viktig for elevene. Denne besvarelsens kunnskapsgrunnlag legger plattformen for å forstå samspillene elevene daglig er en del av og som påvirker deres sosiale- og faglige trivsel og mestring.

Kapitlet er delt inn i to hoveddeler, først vil tidligere forskning rundt besvarelsens tematikk sees på, og deretter vil det teoretiske rammeverket bygges opp. I første delen om tidligere forskning samles noe av forskningen gjort på elevers sosiale- og faglige trivsel, elevers mestring og elevers motivasjon. Til sist vil noe forskning rundt koronapandemiens påvirkning av barn og unges skolehverdag våren og høsten 2020 oppsummeres. Videre er det teoretiske rammeverket delt inn i tre. Da trivsel er et stort begrep redegjøres det først for

Bronfenbrenners sosioøkonomiske modell, med mål om å se på hvordan den spiller inn på elevers sosiale- og faglige trivsel. Det vil også knyttes inn noen andre innganger til forståelse av trivsel hos barn og unge. Deretter presenteres Banduras teori om mestringstro for å vise hvordan denne spiller inn på elevens skolehverdag. Videre redegjøres det for selvbestemmelsesteori slik Deci og Ryan presenterer den, basert på Skaalvik og Skaalvik sin forståelse av teorien. Selvbestemmelsesteorien knyttes opp mot motivasjon, med mål om å vise hvor viktig elevers motivasjon er i skolen. Til sist legger besvarelsen også fokus på hvordan elever evaluerer seg selv. Dette gjøres fordi hele studien er bygd opp ved at elevene svarer på spørsmål som vurderer deres egen opplevelse av personlige temaer som trivsel og mestring.

## **2.1 Tidligere forskning**

Tidligere forskning om trivsel, mestring, motivasjon og selvoppfatning er omfattende, og under er et lite utvalg som er spesielt viktig for denne besvarelsen. Mye av forskningsgrunnlaget er studier som belyser sammenhenger, men det kan vanskelig gjøres å kunne peke på hva som faktisk påvirker hva i disse sammenhengene.

Litteraturen som presenteres i kunnskapsgrunnlaget er funnet ved først å foreta en rekke bredende søk på tidligere skrevet masteroppgaver og doktorgradsavhandlinger for å få bredere kunnskapsgrunnlag når det gjelder søkeordene motivasjon, mestring og trivsel. Dette har gitt en pekepinn på sentrale navn innen forskningen. Deretter er det benyttet snøballmetoden for å søke etter relevante primærkilder. Høgskolebiblioteket har vært til uvurderlig hjelp for å innhente primærlitteratur, spesielt deres lånefunksjon fra andre biblioteker. I de tilfeller hvor primærlitteraturen er innhentet fra internett er doi eller url også å finne i litteraturlisten.

### **2.1.1 Elevers trivsel**

En større longitudinell studie av nesten 10 000 norske skoleelever i årene 2002 til 2007 viste at elever som opplever dårlig sosial tilknytning og liten tilknytning til skolen som en sosial arena, presterte dårligere skolefaglig enn elever som følte slik tilknytning (Markussen, 2010). Videre viste studien at elever som identifiserte seg med skolens faglige læringsarena presterte bedre, og dermed hadde større sannsynlighet for å fullføre grunnskolen. Selv om

både sosial tilknytning og identifisering, og engasjement i skolens faglige læringsarenaer begge spiller inn på elevens mulighet for å fullføre grunnskolen, er det den faglige læringsarenaen som her hadde størst betydning (Markussen, 2010).

Huebner og Gilman (2006) gjennomførte en større studie om elever som liker og misliker skolen. De fant at elever som selv rapporterte at de liker seg på skolen også kunne vise til større tilfredsstillelse ved aspekter som livstilfredsstillelse, håp og skoleprestasjoner. De kunne også se at disse elevene hadde få tilfeller av psykiske problemer, mens en tredjedel av elevene som mislikte skolen hadde kliniske symptomer på psykiske problemer. Avslutningsvis konkluderer de med at skolers læringsmiljø må tilrettelegges for å lette elevenes engasjement og glede i læringen (Huebner & Gilman, 2006).

I en undersøkelse gjennomført av 8971 norske skoleelever i 2010 viste resultatene at elevene i 10. trinn i langt mindre grad opplevde det faglige arbeidet som positivt, enn elevene på 4. trinn uttrykte (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 54). Jo eldre elevene ble, desto færre likte å gjøre skolearbeid, de gjorde ikke sitt beste når de jobbet med skolearbeidet og søkte heller ikke hjelp dersom det var noe de ikke forstod. At så mange som 63 % av 10. trinns elevene valgte bort muligheten til å spørre om hjelp og veiledning når de strevde faglig, kan forstås som at grunnskolens eldste elever velger bort en læringsstrategi som er nødvendig for at de skal oppnå sitt fulle læringspotensial (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 54). Dette påvirker ikke bare elevens faglige trivsel, men også deres motivasjon. Mangel på motivasjon i slike tilfeller har større sjans for å lede til lediggang etter videregående, når elevene får reelle valg de skal ta for sin egen fremtid (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 54). Undersøkelsen konkluderer med at elevene trenger tilpasset undervisning og muligheter for mestring, støttende lærere og et læringsorientert klasse miljø (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 55).

Den årlige Elevundersøkelsen ble i 2021 besvart av 442 542 elever fra 5. trinn til utvideregående skole, og viste blant annet at elever jevnt over rapporterer at de trives godt på skolen og at de får faglige utfordringer (Wendelborg & Utmo, 2021). Et noe motstridende funn ble lagt frem i HEVAS-undersøkelsen i 2020 som undersøkte skoletrivsel blant elever i 6., 8. og 10. trinn (Haug et al., 2020, s. 51–52). Funnene viser at 42 % av guttene og 48 % av jentene i 6. trinn likte seg veldig godt på skolen. Tallene fra 10. trinn var lavere, med 27 % av guttene og 27 % av jentene som da likte seg veldig godt på skolen. I denne undersøkelsen var det også ett spørsmål om elevene følte seg stresset av skolearbeidet, og her svarte 20 % av guttene og 22 % av jentene på 6. trinn at de følte på dette. Av elevene på 10. trinn var det

47 % av guttene og 68 % av jentene som svarte at de følte seg stresset av skolearbeidet. Rapporten inneholder også funn fra skandinaviske land, som viser at norske skoleelever jevnt over trives ca. 10 % bedre enn våre naboer, mens det er omtrent likt hva gjelder skolestress (Haug et al., 2020, s. 51–52). Generelt rapporterte jenter jevnt over en høyere grad av trivsel på skolen enn hva gutter gjorde, noe som støttes av annen forskning (DeSantis King et al., 2006).

En annen studie tar for seg skoletrivsel blant norske ungdomsskoleelever for å se hva slags faktorer som spiller inn på deres skoletrivsel, og finner at lærerstøtte har sterkere sammenheng med skoletrivsel enn medelever har, men at begge i stor grad spiller inn på trivselen (Danielsen, 2012). Dette står noe i kontrast til en annen undersøkelse som konkludert med at norske elever trives veldig godt på skolen, men at dette i all hovedsak har med det sosiale fellesskapet med jevnaldrende å gjøre (Kjernsli et al., 2004, s. 250). Det ble eksplisitt påpekt at dette ikke hadde noe med undervisning å gjøre.

### 2.1.2 Elevers mestring

Våren 2010 gjennomførte Skaalvik og Skaalvik (2011, s. 54) en studie på 101 skoler i et fylke i Norge. Tallene fra spørreundersøkelsen viste en negativ utvikling blant elevene fra 6. til 10. trinn. Jo eldre elevene var desto lavere mestringstro hadde de. De påpeker i sin forskning at de ikke har kjennskap til om utviklingen av dalende mestringstro begynner tidligere, da de ikke har undersøkt blant yngre elever. Studien viser altså at elevene i løpet av sine fem siste år på grunnskolen mister «noe av troen på at de vil mestre skolearbeidet» (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 56). De antyder avslutningsvis i studien at det å gi elevene skoleoppgaver og lekser som er innenfor deres mestringssone er et av flere tiltak som kan bedre deres mestringstro (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 56–57).

En omfattende studie av begrepet prosessorientert feedback i litteratur viste at elever som presterer dårlig er i behov av hurtige og konkrete tilbakemeldinger på det arbeidet de gjør, mens høyt presterende elever kan ha godt av å vente litt på dette (Shute, 2008). De elever som her presterte lavt koblet lav skolefaglige prestasjon til egne evner, noe som spilte inn på deres forventning om videre mestring. Når de forventet å prestere lavt gikk dette også ut over motivasjonen til å arbeide med fag. Elever som ble omtalt som høyt presterende fikk oftest tilbakemeldinger på hva de faktisk hadde prestert, noe som skapte en forventning om mestring også ved lignende fremtidige oppgaver. Shute (2008) konkluderte med at lavpresterende

elever var i behov av selvreflekterende tilbakemeldinger hvor fokus var på prestasjon og egen fremgang for å kunne øke mestringstroen.

Manger (2012, s. 24–25) trekker frem lært hjelpeløshet når han ser på mestring. Dette er en betegnelse som brukes om elever som har opplevd gjentatte nederlag og som gjennom sin utilstrekkelighet passiviseres. Dersom disse elevene mester noe tilskriver de det gjerne flaks eller ytre bistand. Dette støttes av Dweck (1986, s. 1040–1041) som i sin forskning har vist at elever preget av hjelpeløshet står igjen uten tro på at de kan lykkes, noe som gjøre elevene avhengig av ytre belønninger og bistand fra andre personer.

Elever mister troen på egne ressurser og evner når forskjellen mellom skolens forventninger og krav og elevens egen mestringsevne blir for stor (Pintrich & De Groot, 1990; Schunk & Pajares, 2002). Disse elevene opplever lærings situasjonen som langt mer truende enn elever som har høy mestringstillit, noe som fører til at mange får prestasjonsangst. Ved å sammenligne de elevene som tviler på egen mestring med de elevene som føler sterk mestringstro viser det seg at de sistnevnte jobber hardere og lengre i møte med utfordrende oppgaver (Schunk & Pajares, 2002, s. 15–16).

Manger (2016) har samlet forskning om elevers tro på seg selv, og konkluderer med at elevene er nødt til å oppleve mestring av skolens oppgaver for å kunne utvikle tro på seg selv og egen mestringsfølelse. Han viser til at elever enten jobber for å gjøre det godt, såkalt prestasjonsmål, eller jobber fordi de ønsker å lære, såkalt mestringsmål. Sistnevnte anses for å gi elevene de beste forutsetningene for å lære.

Schunk og Pajares (2005) konkluderer med at det er høye korrelasjoner mellom elevers skoleprestasjoner og deres forventning om mestring i en studie de har gjennomført. I studien ligger mange av korrelasjonene på mellom ,49 og ,70, samtidig som de videre påpeker at dette kun indikerer en gjensidig påvirkning, hva som påvirker hva kan de ikke si noe om.

### 2.1.3 Elevers motivasjon

Motivasjon er intimt og komplekst knyttet til læring og troen på seg selv, og kunnskapen om dette er sammensatt. Forskning på motivasjon og prestasjoner ble for alvor satt på dagsorden på 1970- og tidlig 1980-tallet. Bachman og O'Malley (1977) gjennomførte en større studie hvor 1500 unge menn i amerikansk videregående ble målt på skoleprestasjoner og troen på

seg selv. De konkluderte med at troen på seg selv ikke førte til økte skoleprestasjoner, men at bedre skoleprestasjoner til en viss grad økte troen på seg selv. En metastudie utført av Hansford og Hattie (1982) viste klarere tendenser. Studien var en gjennomgang av over 100 undersøker med godt over 200 000 elever, og konkluderte med en positiv sammenheng mellom skoleprestasjoner og troen på seg selv. Det kunne derimot ikke bevises at troen på seg selv alene førte til økte skoleprestasjoner, til tross for økt fokus på dette i den amerikanske skolen (Manger, 2016). Nyere forskning i den amerikanske skole viste derimot at økt fokus på ros av elever for å øke deres skolefaglige prestasjoner, ikke gav resultat i det lange løp (Baumeister et al., 2003).

Elever som finner læringsaktiviteter meningsfulle og verdt å holde på med, har helt klart en motivasjon for å lære (Brophy, 1986). Det handler om noe mer enn lysten til å lære, det er innsatsen som nedlegges som indikerer hvor motiverte elevene er. Jo høyere innsats, jo mer motiverte er de (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Brophy (1986) viser videre til at elevers motivasjon også er knyttet til at lærerne gir oppgaver elever kan mestre, at læreren overvåker deres mestringsstrategier og sørger for at de har verktøyene de trenger for å mestre oppgavene de får tildelt. På en slik måte vil elevene oppnå en metabevisssthet på sin læring og motivasjonen bak selve læringen.

I en studie konkluderes det med at elevens motivasjon har en gjensidig sammenheng med deres skoleprestasjon, ved at motivasjonen øker når elevens skoleprestasjoner bedres, og omvendt (Schunk, 1991). I en av Hatties (2009) metaundersøkelser fremkommer det at så mye som 30 prosent av elevens statistiske variasjon ligger hos læreren, noe som tilsier at læreren derfor en kraftfull kilde til læring i et hvert klasserom. Metaundersøkelsen viser at det i bunn og grunn er lærerens evne til å se enkeltelevens fremskritt, utfordringer og gi tilbakemelding på dette som er viktig for motivasjonen.

En annen studie har sett på hvordan førskolebarn som likte å tegne reagerte på lovnad om diplom for å tegne. Diplomet ble en tydelig ytre motivasjon gitt til barn som i utgangspunktet hadde en indre motivasjon til å holde med på tegning, fordi dette var noe som gav glede. Studien viste at barna som ble lovet belønning, endte opp med å bruke klart mindre tid på å tegne enn tidligere, mens studiens kontrollgruppe (hvor barna enten fikk diplom som overraskelse eller ikke fikk diplom i det hele tatt) begge tilbrakte like mye tid med å tegne som før (Lepper et al., 1973; Lepper & Greene, 1975). Studien viser at barn som innehar glede i arbeid med aktiviteter opplever indre motivasjon, og at dette er belønning

nok. Dette viser at det derfor er viktig å være kritisk til bruk av ytre motivasjon. Senere studier gir støtte til konklusjonen om at gleden ved å delta i en aktivitet er motivasjon nok for elever, og at lærere bør være forsiktige med bruken av ytre motivasjon (Elliott og Dewch, 1988, sitert i Manger, 2012). Manger et al. (2012) stiller seg bak denne påstanden om at lærere bør være tilbakeholde med å gi ytre motivasjon som er kjent på forhånd. De legger samtidig til at mange elever, eksempelvis de med lære- og atferdsvansker og elever som ikke er vant til å lære, lytte og arbeide, vil dra stor fordel av ytre motivasjon i form av systematisk ros eller mindre materielle belønninger for innsatsen sin.

En undersøkelse gjennomført av Skaalvik og Skaalvik (2011) viste at det er de signalene skolen sender ut til sine elever om hva som er viktig og verdifullt (skolens målstruktur) som vil kunne påvirke elevenes motivasjon. Eksempler på dette er en læringsorientert målstruktur hvor det er viktig at elevene lærer, gjør sitt beste, utvikler seg og gjør fremgang. En annen målstruktur er den som verdsetter prestasjoner, hvor skolen sender ut signaler til elevene om at det er karakterer som gjelder, at man gjør det bedre enn andre og at det viktigste er hvordan man gjør det på prøver. Skaalvik og Skaalvik (2011, s. 57) legger vekt på at læreren bør fremme en læringsorientert målstruktur for å øke elevenes indre motivasjon.

Forskning på elevers motivasjon viser en drastisk nedgang fra 4. trinn til 10. trinn (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 53–54). En undersøkelse gjennomført ved 101 skoler i Norge i 2010 viste at 29 % av elevene i 4. trinn svarte at de ikke liker å gjøre skolearbeid, mens tallene for 10. trinn var hele 68% som ikke likte dette. På spørsmål om de gjør så godt de kan svarer 64% av elevene på 4. trinn bekreftende på dette, mens kun 29% av 10. trinns elevene svarer positivt på dette. Manger (2016) setter fokus på at anerkjennelse fra jevnaldrende ofte er viktig for elevene, og viser til at elevene kan prestere dårligere på skolen dersom dette anses riktig blant jevnaldrende. Videre peker han på at elever som er i posisjon til å ta egne valg ikke alltid er berett til å ta de kostnadene og forsakelsene som skal til for å bli flinke i fag.

#### 2.1.4 Selvvurdering

Denne besvarelsen ser på hvordan elever bedømmer sine forventinger om mestring, og hvordan de trives sosialt og faglig. I den forbindelse vil det være aktuelt å se på hvordan *selvet* eller *selvoppfatningen* kan sees på. Skaalvik og Skaalvik (2021) ser på selvoppfatning som en samlebetegnelse for hvordan en person oppfatter og vurderer seg selv, og hvilke forventinger en har. Selvoppfatning er en flytende vurdering, og kan sees på som den

forklaring av man gir seg selv, om seg selv (Manger, 2016). En slik forklaring vil variere i livets ulike faser, men også mellom mindre situasjoner, slik som positiv og negativ selvoppfatning i ulike fag på skolen. Forventing om mestring er derfor ingen stabil egenskap ved eleven, men påvirkes av de situasjoner eleven befinner seg i.

Barn og unge har en tendens til å vurdere sin egen situasjon bedre enn hva de voksne rundt dem gjør. Voksne kan fort sammenligne elever med klassen, men det er mer usikkert hvem elevene selv sammenligner seg med (Egelund et al., 2009). Vurdering av egen kompetanse kan også være en bevisst eller ubevisst forsvarsmekanisme. En slik forsvarsmekanisme kan gi utslag ved at de elevene som har følelsen av å være lite verdt vurderer at de har høy grad av mestring. Videre kan elevens vurdering av egen faglig mestring være en beskyttelsesfaktor som bidrar til at de tør å gå løs på andre utfordringer og satser på nye relasjoner for å oppleve videre mestring og nærhet (Kapland, 1980, sitert i Skilbred & Havik, 2011). Denne forsvarsmekanismens kan også slå ut negativt, eksempelvis ved at en elevs for høye krav om mestring kan føre til nederlag noe som kan anses som en risikofaktor.

Manger (2016) trekker linjer mellom elevens tro på seg selv, deres mestring og deres motivasjon, og skriver at det er en sammenheng mellom disse, og at de kommer til uttrykk som eksempelvis selvtillit, selvaksept og selvoppfatning hos elevene. Dette kan tolkes som at både selvoppfatning, selvaksept og selvtillit baseres i en viss grad på elevenes mestring, motivasjon og tro på seg selv.

### 2.1.5 Koronapandemien

Denne masteroppgaven baserer seg på spørreundersøkelse gjennomført høsten 2020. Barn og unge i norsk skole hadde da de siste åtte månedene vært igjennom inngripende tiltak og en annerledes skolehverdag. Da statsminister Solberg og helseminister Høie satte inn strenge krisetiltak mot Covid-19, koronaviruset, torsdag 12. mars 2020 kl. 18.00 gikk Norge, og store deler av verden, en hverdag i møte som ingen kunne forutse. Det som i utgangspunktet skulle være et krisetiltak i to uker ble til mange flere, og da skolene begynte igjen høsten 2020 var smittetallene nok en gang på vei opp. I flere uker ble barna på småtrinnet spredd ut over hele skolens areal, mens mellom- og ungdomstrinnet ble sendt hjem til hjemmeskole. Allerede våren 2020 begynte forskere å se på hvordan dette påvirket de unge elevene, og nedenfor er noe av den forskningen som ble gjort oppsummert.



To internasjonale OECD-rapporter oppsummerer blant annet at elever i hjemmeskole måtte stole mer på egne evner, hvilket gjorde at elever med lav motivasjon fikk dårligere læringsutbytte (Schleicher, 2020, s. 4). Den andre rapporten kunne meddele at det i nedstengingsfasen var mer fokus på akademisk læring enn barn og unges emosjonelle utvikling. Likevel var elevenes faglige utbytte svært begrenset, da nesten halvparten av elevene ikke klarte å følge med (Reimers & Schleicher, 2020).

I norsk sammenheng ble det gjennomført en spørreundersøkelse med åpne svar til elever på mellomtrinnet i Sør-Norge i regi av Fjeld og Spernes (2021). De konkluderte blant annet med at elevene fikk økt grad av frihet og selvråderett (autonomi), men fikk ikke økt motivasjon ut fra dette. Mangel på voksenstøtte førte hos noen til passivitet, andre opplevde å bli ukonsentrerte da andre aktiviteter enn det faglige fristet. Særlig i møte med mer krevende oppgaver ble mangel på motivasjon til gjennomføring tydelig. For andre igjen var fravær av voksne med på å øke elevens selvstendighet og motivasjonen deres økte. Videre viser undersøkelsen at elevene foretrakk skoleundervisning istedenfor hjemmeundervisning, da med begrunnelsen at de savnet venner og lærere. Mens elevene på femte trinn savnet tilhørighet i fellesskapet, savnet syvendeklassingene fellesskap i forbindelse med det faglige. Fjeld og Spernes (2021) oppsummerer med elevenes motivasjon for å gå på skolen i stor grad var knyttet til det sosiale fellesskapet og følelsen av tilhørighet, og økt autonomi og selvbestemmelse i hjemmeundervisning økte ikke motivasjonen, noe de mener betyr at barn og unge trenger skolens fysiske rammer.

I en større oppsummeringsstudie ledet av Caspersen et al. (2021, s. 30–37) påpekes kompleksiteten av de funn som er gjort i en rekke norske og internasjonale studier. Flertallet av elevene opplevde hjemmeskole-situasjonen som noe de mestret godt, andre gjorde det ikke, og spredningen av svar var generelt stor blant elevene som har svart på undersøkelsene. For noen elever var det positivt med roligere omgivelser, for andre var det positivt å slippe oppmøtepress mens andre hadde en vanskelig hjemmesituasjon. Foreldre rapporterte om økende læringsutbytte (8 %), mens andre fortalte at barna lærte mindre (25 %). Lærerne selv var nærmest tredelt i sin vurdering av elevenes kompetanse, 34,8 % mente elevene presterte som normalt, 35,3 % mente elevene presterte dårligere og 22,7 % mente elevene presterte bedre enn normalt. Noen meldte om elever som blomstret med hjemmeskole, mens andre med kjente utfordringer i skolesammenheng også hadde disse utfordringene hjemme (Caspersen et al., 2021, s. 30–37).

## 2.2 Teoretisk rammeverk

Det greske ordet *theoria* er en grunnstein i forskningen, og handler om de briller vi tar på oss når vi ser på våre funn og analyserer disse. Ordet kan omtrentlig oversettes som betraktninger, «en måte å reflektere på» eller «en måte å se ting på» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 19–20). Nedenfor presenteres det teoretiske rammeverket denne oppgaven bygger på for å kunne besvare problemstillingen.

### 2.2.1 Faktorer rundt trivsel

Begrepet trivsel er ikke uten videre lett å definere, selv om de fleste vil ha en formening om hva begrepet inneholder. På folkemunne forklares det gjerne som en persons opplevelse av å føle seg vel eller å ha et godt liv. I tillegg til trivsel vil også ord som lykke, mestring, velvære, livskvalitet, velvære eller livstilfredshet være aktuelle begreper som benyttes både i hverdagslivet, men også i forskning. Det Norske Akademis ordbok (u.å.) definerer trivsel som «det å trives, like seg, finne seg til rette (på et bestemt sted, under bestemte forhold)»,

I en større undersøkelse gjennomført av Fugelli og Ingstad (2001) ble ordet trivsel valgt som en av seks faktorer som påvirker en god helse, og «det gode liv» ble beskrevet som trivsel, livskvalitet og god helse. I allmenntale brukes begrepet om situasjoner hvor individet føler ulik grad av velvære og fullgodhet. Samtidig vil individer vise til ulike grad av trivsel i ulike situasjoner, noen kan uttrykke at trivsel oppnås ved en hard treningsøkt mens andre ikke vil oppnå trivsel i en slik situasjon. Ett annet eksempel er hvordan enkelte er tilfreds med et liv midt i en storby, mens andre vil si det motsatte. Av dette kan en konkludere at trivsel er en subjektiv følelse enkeltindividet oppnår ved tilfredshet.

Denne besvarelsen tar utgangspunkt i innsamlede data fra forsknings- og utviklingsprosjektet «Kultur for læring» hvor sosial- og faglig trivsel gis uttrykk som ti spørsmål til elevene, om deres opplevelse av trivsel. Av den grunn vil elevers opplevelse av trivsel være retningsgivende i hvordan trivsel forstås i denne besvarelsen. Skolen er den arenaen utenfor hjemmet som elever tilbringer mest tid på, og deres trivsel på skolen vil derfor være en sentral del av deres totale trivselsopplevelse. Danielsen (2012) viser til at to faktorer spiller inn på elevers skoletrivsel, det første er erfart lærerstøtte, og det andre er medelevstøtte.

Huebner og Gilman (2006, s. 140) definerer skoletrivsel som elevenes subjektive og kognitive vurdering av skolen som et sted for positive opplevelser. De ser på trivsel som det begrepet som definerer all vurdering av elevenes livsverden, mens skoletrivsel retter seg spesifikt mot elevens mulighet for tilpasning i skolemiljøet, deres følelse av inkludering i skolens psykososiale miljø og elevenes vurdering av glede og erfaringer på skolen (Huebner & Gilman, 2006). På samme måte som at god psykisk helse ikke sees på som fravær av sykdom, sees heller ikke trivsel på skolen som et fravær av problemer, men heller en positiv utvikling av elevens kompetanse, selvtillit, tilknytning, karakter og omsorg (Lerner et al., 2009).

Det er ønskelig å innta et teoretisk perspektiv på trivsel som tar høyde for både individuelle og miljømessige faktorer, og samspillet mellom disse. Av den grunn trekkes Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell inn, for å vise hvordan slik faktorer spiller inn på elevens livsverden, og hvordan de påvirker hverandre. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell viser hvordan individet er en del av en større sosial interaksjon på fire samfunnssystemer han tenker seg som et sett med konsentriske sirkler, kalt mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer (Bronfenbrenner, 1979; Rønningen, 2003, s. 57). Bronfenbrenner tar utgangspunkt i at hvert individ befinner seg i sentrum av eget mikrosystem, en setting de inngår i, har mulighet til å påvirke og selv blir påvirket av. Dette er deres nærmiljø og der er deres familie, venner, naboer, skole/barnehage og andre steder de er en del av. Forbindelsene mellom disse stedene, slik som skole-hjem samarbeid, skole og helsestasjon og lignende kalles mesosystemet, og er essensielle for å sikre gode oppvekstvilkår for individet (Rønningen, 2003, s. 58). Ytterligere en sirkel lengre ut kalles eksosystemet, og består av miljøer som individet ikke er en del av, slik foreldrenes arbeidsplass (Rønningen, 2003, s. 58–59). Andre eksempler er ending av skolekretsgrenser og politiske vedtak, både kommunalt og statlig, som alle på sin måte vil være med på å forme elevens hverdag. Rønningen (2003, s. 59) påpeker her at slike avgjørelser alltid må ta hensyn til de som berøres og at gode kanaler for kommunikasjon og medvirkning mellom ulike samfunnsnivåer er til det beste for barnas utvikling. Til sist kommer makrosystemet, som på høyeste nivå påvirker alle andre og kobler de sammen til en helhet, eksempelvis ved læreplaner, kulturer, verdier og lovendringer m.m. (Rønningen, 2003, s. 59).

For å forstå elevens sosiale trivsel trekkes Deci og Ryans selvbestemmelsesteori inn under trivsel. Denne teorien forklares i sin helhet i punkt 2.2.3 *Selvbestemmelsesteori*. Innen selvbestemmelsesteorien legges det vekt på at alle elever trenger å få sitt behov for

autonomi, kompetanse og tilhørighet dekket i løpet av skoletiden (Danielsen, 2010; Ryan & Deci, 2000). Både autonomi, kompetanse og tilhørighet spiller inn på elevers trivsel på skolen. De tette vennerelasjonene mange elever etablerer i løpet av skoletiden er gjerne med medelever i klasserommet, disse relasjonene er viktige for elevenes sosiale trivsel og tilhørighet i skolen (Danielsen, 2012; Danielsen et al., 2009). En reell mulighet til inkludering og tilhørighet i vennekonferanser er således av betydning for elevers sosiale trivsel på skolen.

Positiv sosial interaksjon med medelever spiller inn på elevers sosiale trivsel på skolen samtidig som det også stryker forholdet mellom elever, grunnen til dette er fordi forholdet til medelever i stor grad er med på å dekke behovet for tilhørighet (Danielsen et al., 2009, s. 305). Forholdet til medelever kan også være med på å dekke elevenes behov for kompetanse og autonomi, ved at man elevene oppmuntres til samarbeid og dialog, inntar en positiv holdning til skolen, løser skoleoppgaver sammen og gir hverandre tilbakemeldinger på oppgaver. Dersom elever opplever tilstrekkelig med sosial støtte og trivsel blant medelever kan gi incentiver for videre læring (Danielsen et al., 2009, s. 305). En slik gjensidig støtte mellom medelever kan også styrke elevenes vekstopplevelser, eksempelvis ved at de hjelper hverandre med skoleoppgaver.

### 2.2.2 Banduras teori om mestringstro

Sosial kognitiv teori, også kalt teori om mestringstro, ble utviklet av Albert Bandura på bakgrunn av hans sosiale læringsteori (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 61). Den sosial kognitive teorien er mer omfattende ved at den setter fokus på hvordan læring og motivasjon skjer i et gjensidig samspill mellom miljø, personfaktorer og atferd. Den omhandler elevers læring, forventning om mestring, motivasjon og selvregulering. Her er tanken at mennesket ikke er underlagt verken arv eller miljø, men er i stand til å tenke selvstendig og dermed aktivt påvirke både seg selv og sine omgivelser. Dette gjensidige samspillet kalles resiproke determinisme (Bandura, 1997) og handler om at man ikke kan forstå forhold *i* personene og *i* personens miljø uten å se på samspillet.

Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 61) setter likhetstegn mellom ordet *livsmestring* i LK 20, det å være *agent i eget liv* og Banduras *human agency*-begrep, og ser disse opp mot evnen til å ha innflytelse på eget liv. Skal man oppnå innflytelse i eget liv, for å fungere adekvat, vil troen på at man har evnene til å gjennomføre oppgavene man møter på veien mot målet være

viktig. Dette kaller Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 61) mestringsforventning, et begrep som stammer fra Banduras *self-efficacy*.

Bandura (1997) skriver at forholdet *i* personene og *i* personens miljø handler om mestringsforventning. Mestringsforventning er noe som finnes i elevene, og formes av hvordan de tolker ulike hendelser i livene sine. Når elevene stilles ovenfor en oppgave i skolen har det liten betydning om elevene vurderer seg selv som flinke eller ikke, det handler mer om hvordan de vurderer sine evner når det kommer til å utføre de gjerninger som trengs for å løse oppgaven (Bandura, 1997). Altså, jo høyere forventning elevene har til seg selv og sin mestring desto større er sannsynligheten for suksess. Samtidig legger Manger (2016) vekt på at mestringsforventning handler om spesifikke opplevelser av mestring i avgrensede konkrete situasjoner. Dette kan for eksempel vise seg ved at en elev har høy forventning om mestring når det er snakk om addisjon, men lav forventning om mestring i møte med multiplikasjon.

Barn og unges forventning om mestring formes ifølge Bandura (1997, s. 79) gjennom fire hovedkilder. Disse fire kildene er *autentiske mestringsopplevelser*, *vikarierende erfaringer*, *verbal overtalelse* og *fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*. Av de fire hovedkildene er det autentiske mestringsopplevelser som i størst grad bidrar til elevers tro på egen mestring, selv om alle i ulik grad påvirker hverandre. Mestringstro bygges når elevene møter disse kildene med suksess, og samtidig har mulighet til refleksjon rundt hendelsen (Bandura, 1997, s. 80).

For å kunne oppnå autentiske mestringsopplevelser, den første kilden, må elever oppleve suksess i møte med reelle og autentiske utfordringer. Bandura (1997, s. 80) mener at dersom elevene tidligere har mestret en slik utfordringer vil de ha tro på at de kan mestre en lignende en. Slike utfordringer i skolen er gjerne oppgaver i fagene. Bandura (1997) påpeker at det er viktig for elevene at deres mestringsstro bygges opp gradvis, og at de møter på både suksess og feil i denne prosessen. De trenger å lære at feil er en nødvendig del av det å lære. Med dette som utgangspunkt er det avgjørende for elevers fremtidige følelse av mestring at de er i et læringsmiljø som gir hver enkelt elev faglige utfordringer daglig. På denne måten kan de møte på vanskelige oppgaver og lære seg strategiene for å klare dem selv. Det betyr at elever trenger erfaring med at de har lyktes med å mestre tilsvarende oppgaver tidligere, de trenger et klasserom hvor aktiviteter og oppgaver bygger på noe de er kjent med og som de er i stand til å mestre, ved å motta presise tilbakemeldinger fra lærere (Manger, 2012, 2016).

Den andre kilden er vikarierende erfaringer, som også kalles observasjon av andre som klarer oppgavene. Her er det fokus på at elever gjerne identifiserer seg med hverandre, spesielt med venner og de medelever de føler seg jevnbyrdige med. Bandura (1997, s. 86) mener at vikarierende erfaringer betyr at man lærer av andres erfaringer. At personer man identifiserer seg med klarer en oppgave skaper en tro hos eleven på at mestring er mulig. Dette viser at modellering, imitasjonslæring og observasjonslæring er av stor betydning ved at elevene tar etter de man sammenligner seg med og opptar i seg en tro på at også de kan mestre tilsvarende oppgaver. Samtidig kan elevene også oppleve å se andre feil, og dermed trekke konklusjoner om at de selv heller ikke vil klare slike utfordringer, noe som igjen kan føre til at de ikke prøver seg. Vikarierende erfaringer vil derfor dreie seg om å se andre prøve seg på oppgaver og få til disse, for så å trekke kunnskap fra dette slik at det vil være mulig å selv klare tilsvarende oppgaver. Samtidig kan slik observasjon også påvirke elever negativt, ved at de ser på medelever de ser opp til, og kopierer eventuell negativ atferd hos disse (Manger, 2012, 2016).

En tredje kilde som er med på å bygge elevens forventning om mestring, er verbale meldinger og sosial overtalelse (Bandura, 1997). Dette handler om at positiv overtalelse kan øke elevens forventning om mestring, på samme måte som negative meldinger vil kunne bryte ned elevens forventning om mestring. Negative meldinger eller oppgaver som ligger utenfor elevens faktiske mestringsområde gir elevene nederlag. Bandura (1997, s. 101) mener at dersom elever oppmuntres av en person de stoler på, kan dette føre til at deres mestringstro øker, som igjen motiverer eleven til å søke å løse nye utfordringer.

Dette punktet setter fokus på lærerens viktige jobb i klasserommet, å kjenne til de forutsetninger som bor i elevene, og overbevise elevene om at de kan klare oppgaven. Om læreren ikke er kjent med elevenes forutsetninger og ferdighetsnivå kan oppgavene bli utenfor elevenes mulige mestringsrom, noe som skaper nederlag og undergraver elevenes mestringstro (Manger, 2012, 2016). Som Bandura (1997) påpeker er det viktig at eleven stoler på personen de oppmuntres av, dette trenger ikke nødvendigvis være læreren, men også andre ansatte på skolen, klassekamerater, venner eller foresatte.

Den siste kilden går på elevens fysiologiske og emosjonelle tilstand, som innebærer alle kroppens fysiologiske signaler og den følelsesmessige tilstanden eleven er i. Elever som normalt har en høy emosjonell aktivering vil prestere dårlige enn de som har få emosjonelle signaler i kroppen. Det samme gjelder kroppens fysiologiske aktivering. Bandura (1997, s.

106) mener at man vil trenge et moderat aktiveringsnivå for å kunne prestere best, dette fører til at man er skjerpet og til stede i aktiviteter og problemløsning.

Bandura (1997, s. 106) mener at slikt som depresjon og stress vil påvirke mestringstroen negativt, selv om tidligere erfaringer tilsier at eleven burde klart utfordringen. I motsatt tilfelle vil en elev som er balansert, rolig og optimistisk ha muligheten til å klare utfordringer de tidligere ikke har mestret. Her kan trygge skolemiljøer som bygger elevens forventning om mestring være viktig. Dette kan gjøres ved å gi elevene gode fysiologiske og emosjonelle opplevelser. Dersom kroppen sender signaler om ubehag og angst i møte med enkelte oppgaver kan dette resultere i opplevelsen av at personlige vansker står i veien for å løse oppgaven, hvilket vil svekke mestringsfølelsen (Manger, 2012, 2016).

Når elevene skal evaluere sin egen forventning om mestring kan også deres måte å tenke på seg selv og sine kvaliteter ha innvirkning på vurderingen. Dweck (2017, kap. 1) mener at slik selvvurdering av evner og intelligens kan deles inn i to, statisk mentalitet og vekstmentalitet. Elevene som har en statisk mentalitet vil se på sine evner og intelligens som noe forutbestemt, som at man har fått utdelt ulike evner fra fødselen av. Eksempel på dette kan være at de mener de har musikalsk talent og derfor trives og presterer godt i musikktimer, eller om de ikke tror at de er kreative og skapende, og derfor ikke trives og presterer godt i kreative fag. Nederlag blir fort tolket som at de ikke innehar gode nok evner. Den andre måten å tenke på, vekstmentalitet, bygger på en innebygd tro på at evner og intelligens kan forbedres gjennom anstrengelser, at ens sanne potensiale er ukjent. Dette er elever som går løs på ukjente og utfordrende oppgaver med en tro om at de kan klare å løse oppgaven, gjerne ved å øve. De trives i møte med utfordringer, og nederlag og feil tolkes som at de må finne andre måter å angripe oppgavene på (Dweck, 2017, kap. 1).

### 2.2.3 Selvbestemmelsesteori

Motivasjon kan forklares som en drivkraft, som fremkommer i de valg man tar, innsatsen man nedlegger og utholdenheten man utviser i møte med krevende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 133). Det er flere teorier som handler om motivasjon, og i denne besvarelsen er det Deci og Ryans teori om selvbestemmelse (self-determination theory) som benyttes. Deres teori er en av de mest kjente og mest benyttede (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 142). Deci og Ryans selvbestemmelsesteori tar for seg hvordan miljøet rundt elever stimulerer deres helse og trivsel. Ved å legge til grunne menneskets grunnleggende ønske om

å forstå seg selv og sine omgivelser fullt ut, og dets vilje til å lære mest mulig, oppnår elever en motivasjon for å tilegne seg ny kunnskap (Ryan & Deci, 2009). De deler sin teori i tre, amotivasjon, indre motivasjon og ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 145).

Amotivasjon er et individs mangel på motivasjon til å gjennomføre en oppgave eller utføre en bestemt handling (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 145). Dette er en mangel på motivasjon som ofte kommer frem i skolen, hvor eleven ikke ser poenget med tildelt oppgave, ikke har tro på at oppgaven kan gjennomføres eller er uten tro på at oppgaven vil gi ønsket resultat.

Deci og Ryan (2000, s. 233) forklarer indre motivasjon som noe som finnes i individet, som ikke er avhengig av ytre belønning eller sanksjoner, men som kommer av interessen og gleden over aktiviteten. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 141) definerer indre motivasjon som elevens egen interesse for å gjøre noe som er lystbetont, noe Deci og Ryan (1985) tidligere har beskrevet som den naturlige trangten etter å erobre utfordringer innen personlige interesser. Sagt på en annen måte kan indre motivasjon oppnås ved å komme inn i en «flow», hvor tid, tretthet og alt annet er glemt, det er aktiviteten i seg selv som er belønnende (Csikszentmihalyi, 2014). Deci og Ryan (2000) forklarer indre motivasjon som behov som må tilfredsstilles, og deler dette behovet i tre: behovet for autonomi, tilhørighet og kompetanse. Disse tre behovene forklares som iboende hos alle mennesker, og må derfor tilfredsstilles i en eller annen grad. Dersom disse behovene ikke imøtekommes fører det til fravær av motivasjon og negativ påvirkning av velvære og mental helse (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 143).

Den første av disse behovene er autonomi, eller selvbestemmelse. Selvbestemmelse handler om selv å være kilden til egen atferd, at man har innvirkning og bestemmelsesrett over eget liv. Det omfatter at man kan handle ut fra egne interesser og internaliserte verdier (Ryan & Deci, 2002, s. 6). Deci og Ryan legger størst vekt på dette behovet hos individet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 143). De mener at individer som er autonome opplever all sin atferd om ett uttrykk for seg selv, og at de dermed vil møte ytre påvirkninger med enighet og velvilje (Ryan & Deci, 2002, s. 8). Selvbestemmelse må derimot ikke blandes med uavhengighet, forstått som en motvilje mot ytre påvirkning, da Ryan og Deci (2002, s. 8), mener det er mulig å både ivareta sin selvbestemmelse og å motta ytre innspill, såfremt man i utgangspunktet har samsvarende meninger. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 144) påpeker her at individet alltid er en del av et miljø som i større eller mindre grad vil påvirke individet, eksempelvis ved at man ikke alltid vil være i stand til å velge egne aktiviteter.



Det andre behovet er kompetanse, ikke en oppnådd ferdighet eller evne, men et individs følelse av selvtillit og effekt i handling (Ryan & Deci, 2002, s. 7). Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 144) forklarer kompetanse som en drivkraft som sikrer engasjement i møte med utfordrende oppgaver, og utholdenhet i møte med krevende oppgaver. Ryan og Deci (2002, s. 7) trekker også inn individets pågående interaksjoner med det sosiale miljøet og forklarer at kompetanse oppnås når individet søker utfordringer som er ideelle for egen utvikling og kunnskapsnivå. Følelsen av oppnådd kompetanse leder videre til at individet vil søke å gjenta oppgavene. Dette kan i motsatt tilfelle føre til at elever som ikke oppnår kompetanse heller ikke ønsker å forsøke på tilsvarende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 144).

Til sist kommer behovet av å føle tilhørighet, som beskrives som en følelse av å knytte seg til andre, å bry seg om andre og å bli tatt vare på av andre (Ryan & Deci, 2002, s. 7). Det er behovet for å føle nærhet til andre mennesker og å føle seg integrert i en form for sosialt fellesskap (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 144). Ifølge Ryan og Deci (2002, s. 7) handler det ikke om å oppnå status eller et bestemt resultat, men først og fremst om den psykologiske følelsen av trygghet i fellesskap med andre. Ikke alle aktiviteter krever denne form for tilhørighet, da mennesket gjerne kan være motivert for å gjøre noe i ensomhet, men i en skolesituasjon vil tilhørighet og aksept innad i klasserommet ha stor betydning for elevens motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 144–145).

De som ikke er drevet av aktiviteten i seg selv har gjerne en form for ytre motivasjon, en form for materiell eller sosial belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dersom oppgaven utføres på grunnlag av belønning, befaling eller redsel for sanksjoner om oppgaven ikke gjennomføres, vil dette fort resultere i at oppgaven utføres uten entusiasme eller kanskje også motvillig (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 146). Mange elever gjennomfører oppgaver uten en indre glede eller interesse, disse elevene har gjerne internalisert verdien ved aktiviteten, og man sier de har oppnådd en autonom ytre motivasjon. Slik motivasjon oppstår når man ser på oppgaven som viktig og derfor gjennomfører den selv uten interesse eller lyst (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 146–147). Deci og Ryan (2000) kaller denne autonome ytre motivasjonen for internalisert motivasjon nettopp fordi motivasjonen til å gjennomføre oppgavene kommer fra internaliserte verdier og normer. For de elevene som ikke ser poenget med oppgaver, ikke har tro på at de kan gjennomføre eller mangler tro på at de vil oppnå et gitt resultat, kan man påpeke at viktigheten av autonom ytre motivasjon. Altså at læreren må gi elevene autonomistøtte som gode utfordringer, muligheter for valg, gi positiv feedback

eller hjelpe elevene med å forstå relevansen av oppgavene (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 148).

I nyere tid ser mange forskere også på målet med læringsaktiviteten. Reeves (2015) deler motivasjon i to, hvor man enten gjør en aktivitet for å gjøre det godt, spesielt i nærvær av andre, slik at egen kompetanse vurderes god opp mot andres, eller gjør aktiviteter for å mestre selve aktiviteten eller for å øke egen kompetanse. Disse kalles henholdsvis prestasjonsmål og mestringsmål, hvor den siste er det synet på læring som i størst grad gir elevene best forutsetninger for å lykkes med å lære.

Det er ikke enten den indre motivasjonen eller den ytre motivasjonen som driver elevene, men et samspill mellom egenskapene inne i eleven og de sosiale prosessene rundt eleven som spiller inn (Illeris, 2006). Dette betyr at elever som i starten tar fatt på en aktivitet drevet av ønske om belønning etter hvert vil kunne like aktiviteten i seg selv, og dermed ha oppnådd en indre motivasjon for aktiviteten. Motsatt kan den indre motivasjonen være drivkraften, før eleven opplever at anerkjennelse og prestisje følger med, og dermed kan aktiviteten bli drevet av en ytre motivasjon. Samhandlingen fører til at impulser og innvirkning rundt eleven også spiller inn, ved at de fortolkes og tas opp i elevens måte å tenke og handle på. Elever vil derfor øke og redusere sin egen motivasjon i samspillet som er både i klasserommet og utenfor (Manger, 2016). Ved å tenke at indre og ytre motivasjon er relasjonelt betinget vil begge deler kunne påvirke hverandre, og ofte er elevers indre motivasjon på skolen påvirket av de ytre faktorene som læreren har mulighet til å påvirke (Manger, 2012).

### **3. Forskningsdesign og metode**

Dette kapitlet redegjør for besvarelsens forskningsdesign og metode, og de avgjørelser som er tatt for å besvare masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Først vil kapitlet vise til de vitenskapsteoretiske forståelsene som ligger til grunn for valg av vitenskapelige metoder. Denne besvarelsen bygger på tall innhentet fra en tidligere utformet og gjennomført spørreundersøkelse, innhentet digitalt fra et større antall norske grunnskoler, i forbindelse med forsknings- og utviklingsprosjektet «Kultur for læring». Dette leder til en vurdering av bruk av sekundærdata i form av en undersøkelse som allerede er utformet og gjennomført uavhengig av denne besvarelsen. Videre presenteres tallmaterialet som ligger til grunn for analysene, med fokus på operasjonaliseringen og variablene. Deretter redegjøres det for hvordan tallmaterialet har blitt behandlet for å hente ut analyser. Til sist vil det bli redegjort for reliabilitet, validitet og etiske vurderinger.

#### **3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted**

Vitenskapsteori eller vitenskapsfilosofi omhandler hvordan mennesket reflekterer over vitenskapelig aktivitet, syn på virkeligheten og kunnskap (Ringdal, 2018, s. 37). Kvantitativ metode har tradisjonelt vært knyttet til et positivistisk vitenskapsteoretisk ståsted, der tallmaterialet som har kommet frem beskriver virkeligheten objektivt. Likevel må svarene som informantene avgir i en kvantitativ spørreundersøkelse, kunne sees på med en konstruktivistisk forståelse, da det er informantenes forståelse og konstruksjon av egen verden som kommer til uttrykk.

Sosial konstruktivisme som kunnskapssyn legger mer vekt på hvordan mennesket oppfatter virkeligheten, enn hvordan den egentlig er. Tanken er at vår sosiale verden er skapt og vedlikeholdt av oss selv, noe som betyr at vi også har muligheten til å endre den (Ringdal, 2018, s. 42–43). Et sosialkonstruktivt syn gir derfor mulighet til å påpeke ting ved vår sosiale verden som kan endres til det bedre. Dette gir rom for å stille spørsmål ved tidligere forskning, da den forskningen var et produkt av sin tid, hvilket kan føre til andre resultater dersom forskningen gjøres på nytt (Ringdal, 2018, s. 44). Sosial konstruktivismen har en allmenn gyldighet, og gjelder for både samfunnsvitenskapelig og naturvitenskapelig metode.

Samfunnsvitenskapen kan skilles fra naturvitenskapen ved at mennesket endrer oppførsel, altså kan mennesket gjøre noe med fastlagte regler og regelmessigheter, hvilket ikke er mulig innen naturvitenskapen (Ringdal, 2018, s. 47). Dette er det som skiller samfunnsvitenskapen fra naturvitenskapen, sistnevnte forsker altså på fysiske objekter, mens samfunnsvitenskapen forsker på mennesket (Ringdal, 2018, s. 46).

Ifølge Johannesen et al. (2021, s. 25) er hensikten med det samfunnsvitenskapelige studieemnet å søke ny kunnskap i virkeligheten som dreier seg om samhandling mellom mennesker i en eller annen form. Med et samfunnsvitenskapelig syn på forskningen vil det ikke være mulig å fullt ut innta en objektiv tilskuerrolle i møte med informanter og datamateriale, da man allerede er sosialisert inn i samfunnet, og forskeren vil bli deltaker i egen forskning (Kvarv, 2021, s. 64).

Empirisk samfunnsvitenskap er i dag inndelt i to forskningsstrategier, kvalitativ og kvantitativ (Ringdal, 2018, s. 54). Det er forskningens problemstilling som avgjør hvilken strategi man velger. Er man interessert i å finne ut *mer* om et fenomen vil oftest kvalitativ metode velges, men dersom man er interessert i å finne ut *utbredelsen* av fenomenet velges kvantitativ metode (Kvarv, 2021, s. 63). Sagt på en enklere måte er det tall som skiller kvantitativ metode fra kvalitativ metode, som gjerne tar for seg tekst (Johannesen et al., 2021, s. 261). Kvantitativ metode gir forskeren en unik mulighet til å innhente svar fra en relevant andel av populasjonen som ønskes undersøkt, noe som gir en unik mulighet for generalisering (Befring, 2020, s. 103). I noen forskningstilfeller kan det være hensiktsmessig å benytte begge metodene for å få tilstrekkelig svar på problemstillingen.

Valg av metode handler altså om noe mer enn valg av måte å samle inn, analysere og tolke forskningens funn (Kvarv, 2021, s. 63). Men selv om forskere innhenter informasjon om virkeligheten vil det aldri være virkeligheten som analyseres, det er virkeligheten som blir transformert til data som forskeren så tolker (Johannesen, 2009, s. 41).

### 3.1.1 Bakgrunn for valg av metode

Forskningens formål er å fremme ny innsikt og forståelse (Befring, 2020, s. 11). Forskning baserer seg oftest på problemstillinger eller hypoteser, hvor man som forsker må velge den hensiktsmessige veien for å kunne besvare det man lurer på. Det greske ordet *methodos* betyr nettopp å følge en bestemt vei mot målet, noe som gjør valg av metode en viktig del av

forskningsjobben (Befring, 2020, s. 12; Johannessen et al., 2021, s. 21). Det omfatter måten man innhenter, analyserer og tolker data på for å sannsynliggjøre at funn man finner er korrekte (Johannessen et al., 2021, s. 21–22). Innen pedagogikken er målet med forskningen at den skal føre frem til et bedre kunnskapsgrunnlag og bredere kompetansen innen barn og unges vilkår for utvikling, læring og oppvekst (Befring, 2020, s. 11–12).

Metode i seg selv er ikke annet enn et redskap, den er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å oppnå ett godt resultat (Kvarv, 2021, s. 50). Kvarv (2021, s. 63–64) skriver videre at man ved å velge metodikk også velger hvilken måte man fremskaffer seg kunnskapen på noe som igjen har avgjørende betydning for resultatet.

Formålet med denne studien er å se på hvordan elever vurderer sin sosiale- og faglige trivsel, og sin forventning om mestring på skolen, og om det er noen forskjeller knyttet til disse faktorene når man også ser på om elevene er lavt eller høyt presterende. En vanlig inngang ville ofte vært kvalitativt intervju med elever om deres trivsel og mestring. På denne måten ville det vært mulig å gå dypere inn i enkeltelevers opplevelser. Men formålet med denne studien har vært at lavt- og høyt presterende elevers trivsel og mestring skal kunne sees på i en større sammenheng, slik at det blir mulig å se allmenne tendenser og sammenhenger blant svarene, og i så måte gjøre en forskning som kan generaliseres. På bakgrunn av dette ble kvantitativ metode valgt som veien å gå, da dette gir muligheter til å besvare problemstillingen med tall fra et større antall informanter noe som gir mulighet for å kunne innhente et representativt bilde av studiens tema (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165).

### 3.1.2 Spørreundersøkelse

En av de vanligste måtene å samle inn data innen kvantitativ metode er ved å benytte spørreundersøkelse, også kjent som *survey* (Johannessen et al., 2021, s. 291). Spørsmålene i en spørreundersøkelse kan enten være prekodene, åpne eller semistrukturerte, hvor hver av disse har fordeler og ulemper (Johannessen, 2009, s. 27–28; Johannessen et al., 2021, s. 292). De spørsmål denne studien tar utgangspunkt i er fra «Kultur for læring» og de er prekodede. Det er flere fordeler med prekodene spørsmål. Barn som kan slite med skriving vil lettere kunne svare, og selve svarprosessen går også raskere for informantene (Johannessen et al., 2021, s. 292). For forskeren vil forhåndsoppgitte svaralternativer ofte bidra til å forenkle prosessen med å registrere svarene som tall, når svarene skal legges inn i dataprogrammer (Johannessen, 2009, s. 28). Samtidig vil de rigide svaralternativene kunne

gi informantene for få alternativer, slik at svarene må tilpasses de alternativer som finnes (Johannessen et al., 2021, s. 292). En annen ulempe er helt klart at et slikt spørreskjema er nødt til å være selvforklarende (Johannessen, 2009, s. 31). Videre kan forskeren også gå glipp av interessant informasjon ut over de svaralternativer som foreligger (Johannessen et al., 2021, s. 292).

Denne studien baserer seg som tidligere nevnt på datamateriale fra forsknings- og utviklingsprosjektet «Kultur for læring» gjennomført i perioden 2016 til 2020. Datamaterialet er sekundærdata, samlet inn av andre og opprinnelig tiltenkt et annet formål (Befring, 2020, s. 71–72). Dette kan være en ulempe da spørreundersøkelsen ikke er formet ut fra denne studien, og forskningens formål ikke er samsvarende med denne studien. Problemstilling og forskningsspørsmål er dermed utformet på bakgrunn av det datasettet som foreligger. En slik inngang til utforming av studien ble gjort for å benytte sekundærdataen på en tilfredsstillende måte. Johannessen et al. (2021, s. 291) påpeker fordelene forskere har ved å benytte spørsmål og undersøkelser som tidligere er benyttet, da dette kan være med på å sikre at spørsmålene har vært gjennom omfattende utprøving av skjemaene. Det er vanlig å både forholde seg til tidligere spørreundersøkelser og samtidig lage nye spørsmål selv (Johannessen, 2009, s. 17). I «Kultur for læring» har forskerne gjort nettopp dette, noe som styrker kvaliteten på innhentet datamateriale, se punkt 3.2 *Operasjonalisering og variabler* for mer detaljert innblikk i prosessen. At spørsmålene er grundig bearbeidet og utprøvd har vært et grunnleggende argument for å innhente tall fra en allerede gjennomført studie. Videre anses bruk av sekundærdata i denne studien som en stor fordel da det gir tilgang til et langt større datamateriale enn hva en masteroppgave kan gi mulighet til å innhente (Thrane, 2018, s. 23).

Spørreundersøkelsene som er gjennomført i «Kultur for læring» ble utført digitalt, noe som medfører både positive og negative innviklinger på forskningen. Først og fremst er fordelene med digitale spørreskjemaer at det er et kostnadseffektivt grep i forskningen, noe som ikke bare gjelder besparelse av porto og trykkeriutgifter, men også reiseutgifter og lønn, spesielt også med tanke på bearbeiding («punching») av svarene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 185–186). For denne studien var det også en fordel at lærere i de ulike klassene selv kunne bestemme når undersøkelsen skulle gjennomføres innenfor et gitt tidsrom, noe som kan ha medført flere svar enn dersom gjennomføringstidspunktet hadde vært snevrere. Videre er full anonymitet og fravær av intervjuer også fordeler som kan påvirke påliteligheten til datamaterialet. Spørreskjemaene tilhørende «Kultur for læring» sikret både elever, foresatte,

kontaktlærere, faglærere, assistenter, fagarbeidere og ledelsen full anonymitet, noe som kan gi ærligere svar enn dersom informantene følte seg observert på noen måte. En fysisk person som intervjuer kan på en side innby til fortrolighet og dermed kunne innhente ytterligere informasjon. I motsatt fall kan også en intervjuer gjøre at informantene ikke våger å være ærlige. Ved personlig intervju er det samtidig mulig for forskeren å ubevisst legge føringer for hvordan informantene besvarer undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 186–187).

Postholm og Jacobsen (2018, s. 187) påpeker at en svak side ved digitale spørreundersøkelser er frafallet hos informantene, og viser til at så lite som 10 % faktisk besvarer spørreundersøkelser. I så måte er «Kultur for læring» et unntak, da 83,6 % av alle de inviterte grunnskoleelevene svarte på undersøkelsen i 2020, og 84,9 % av kontaktlærerne gjorde det samme (Nordahl et al., 2021, s. 56). En større svakhet ved «Kultur for læring» er at man mister muligheten for dialog med informanten da manglende interaksjon hindrer muligheten for oppklaring av uklarheter eller forklaring av spørsmål som er vanskelige å forstå (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 188).

At datamaterialet er representativt for befolkningen man ønsker å forske på, er et av kriteriene innen kvantitativ forskning (Johannessen et al., 2021, s. 275; Thrane, 2018, s. 26). «Kultur for læring» sendte sine spørreundersøkelser til 20 022 elever i gamle Hedmark fylke, og hadde en svarprosent på 83,6% i 2020. Ringdal (2018, s. 194) definerer 500 – 3 000 informanter som tilstrekkelig antall informanter i en vanlig størrelse på spørreundersøkelser, mens Johannessen et al. (2021, s. 278) skriver at ca. 1 000 informanter vil gi tilstrekkelig data til at undersøkelsen blir representativ. Da «Kultur for læring» har over 16 000 informanter anses datamaterialet å være tilstrekkelig til å kunne kalles representativt for grunnskoleelever i gamle Hedmark fylke. Selv om gamle Hedmark kommune er variert med tanke på urbane og rurale strøk, at kjønnsfordelingen hos informantene er jevnt fordelt og antall informanter som ikke har oppgitt kjønn er lav (Nordahl et al., 2021, s. 59) er det ikke nødvendigvis mulig å anta at det vil være mulig å trekke generaliserte konklusjoner basert på tilgjengelig datamateriale, dette til tross for stort antall informanter. Dersom man ved kvantitativ forskning skal være sikker på at datamaterialet representerer hele landet bør også informantene være fra alle landets fylker, for på den måte ha større sjanse for å plukke opp ulike tendenser i svarene rundt om i landet.

### 3.1.3 Gjennomføring

«Kultur for læring» ble gjennomført på tre ulike tidspunkt, første gang i oktober og november 2016 (en kommune gjennomførte i mars 2017), deretter i oktober og november 2018 før siste måletidspunkt ble oktober og november 2020 (Nordahl et al., 2021, s. 52). Denne studien tar for seg tallmateriale fra den siste av disse måletidspunktene.

I 2016 ble spørreundersøkelsen «Kultur for læring» utsendt til 18 576 elever hvor det forelå samtykke, av disse besvarte 97,9 % undersøkelsen. I 2018 var det invitert 18 452 elever hvorav 94,1 % svarte. I 2020 ble 18 143 elever invitert og 92,3 % av disse svarte på undersøkelsen. I tillegg til elevene ble også deres foresatte og kontaktlærer invitert til å besvare spørreundersøkelsen. Blant kontaktlærerne var det tilnærmet lik svarprosent som hos elevene, mens de foresatte lå på mellom 68,5 % og 53,1 % deltakelse (Nordahl et al., 2021, s. 55–56). Andre lærere i skolene, skolens ledelse og assistenter og fagarbeidere ble også invitert til å svare på undersøkelsen. Denne studien baserer seg på fjorten spørsmål og elevenes svar på disse, samt tre spørsmål til deres kontaktlærere og svar på disse. Det anses derfor ikke å være ytterligere behov for å se på måltall fra andre svar enn de som tas med i denne studien.

Undersøkelsene ble gjennomført digitalt, ved at hver elev ble tildelt et brukernavn, som deretter ble delt i tre, E12345 gikk til eleven selv, F12345 ble foresattes innlogging mens K12345 ble kontaktlærers innlogging. På denne måten ble det sikret at tallmaterialet kunne kobles til riktig elev. Det var Conexus A/S som stod ansvarlig for den tekniske gjennomføringen. Elevene gjennomførte sin besvarelse i klasserommet, med læreren til stede. Dersom det fantes lesesvake elever i klassen ble læreren anbefalt å lese utsagnene som ved et diktat (Nordahl et al., 2021, s. 53).

## 3.2 Operasjonalisering og variabler

God kvantitativ forskning er avhengig av at problemstillingen er konkretisert slik at det er mulig å stille presise spørsmål som leder til avgrensede og nøyaktige svaralternativer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 157 & 167). Ofte er tematikken i forskningen abstrakt, noe som fører til større krav til operasjonaliseringen, altså den prosessen som gjør at abstrakte begreper kan tallfestes, eller gjøres målbar. Operasjonalisering av variabler er en viktig



metode innen kvantitativ forskning og handler om fenomener og egenskaper som kan ha mer enn en verdi når man skal analysere funn i tallmaterialet (Befring, 2020, s. 103). Da begrepene ikke kan måles direkte er vi nødt til å måle dem indirekte, ved å spesifisere konkrete indikatorer ved dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 168). Datamaterialet denne besvarelsen baseres på omhandler begreper som trivsel, mestring og skolefaglige prestasjoner, som alle er utformet på bakgrunn av tidligere forskning (Nordahl et al., 2021, s. 69, 70–71): Sosial- og faglig trivsel er i spørreundersøkelsen operasjonalisert ved ti spørsmål, hvorav tre av de går på sosial trivsel og syv går på faglig trivsel, og de er utviklet på bakgrunn av tidligere studier gjennomført av Rutter et al. (1979), Goodlad (1984) og Nordahl (2005). Videre er spørreundersøkelsens spørsmål om mestring blitt til fire indikatorer som alle er inspirert av Bandura (2006). Kontaktlærers spørsmål om elevenes skolefaglige prestasjoner er kartlagt ved lærerens besvarelse av skalaer hentet fra Harter (1985; 2012), Gresham og Elliott (1990) og anvendt av Sørli og Nordahl (1998).

### 3.2.1 Elevenes vurderinger

På elevenes spørreundersøkelse stod det blant annet at det var viktig at elevene svarte helt ærlig samtidig som de svarte ut fra hvordan de hadde hatt det i løpet av høsten. Det ble også satt fokus på at elevene var fullstendig anonyme i sin besvarelse.

#### *Sosial trivsel*

Elevene ble i spørreundersøkelsen stilt tre spørsmål som handlet om sosial trivsel, og ble bedt om å svare på disse på en firedelt skala, som bestod av *NEI*, *nei*, *ja* og *JA*, med ekstra forklaring om at *JA* betyr at man er helt enig med påstanden, *ja* skal velges dersom man er litt enig, og tilsvarende for *nei* og *NEI*. Disse svarene ble senere omgjort til tallskala, ved at *NEI* ble til 1 mens *JA* ble til 4. Spørsmålene elevene skulle svare på var «Jeg liker meg godt i klassen», «Jeg liker meg godt i friminuttene» og «Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever»

#### *Faglig trivsel*

På samme måte som skalaen beskrevet over skulle elevene også besvare sin faglige trivsel på en firedelt skala. Her var det syv spørsmål de skulle svare på og disse var; «Jeg liker meg vanligvis på skolen», «Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære», «Jeg synes ofte det

er kjedelig i timene», «Det er viktig for meg å gjøre det bra på skolen», «Jeg liker godt å lese», «Jeg liker godt å skrive» og «Jeg liker godt å regne».

### *Forventing om mestring*

Svarene elevene skulle avgi ved vurdering om forventing om egen mestring var delt i fem: *Ja, alltid, Ofte, Av og til, Sjelden, Nei, aldri*. I forklaringen til elevene står det at de skal velge ut fra hvordan de selv mener de arbeider med oppgavene de får på skolen. Spørsmålene er som følger; «Jeg tror at jeg kan klare de oppgavene jeg får i undervisningen», «Jeg prøver på nytt hvis jeg gjør en feil», «Jeg gir opp hvis jeg synes oppgaven er vanskelig» og «Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig».

### 3.2.2 Kontaktlærers vurderinger

Hver kontaktlærer har i spørreundersøkelsen svart på spørreundersøkelse tilsvarende seks A4 sider, med spørsmål om hver elev de har kontaktlæreransvar for. Elevene på ungdomstrinnet har karakterer, og lærerne er bedt om å oppgi reelle karakter på disse elevene. Elevene på mellomtrinnet har ikke karakterer, og lærerne er derfor bedt om å sette karakter som tilsvarer elevens måloppnåelse på ett gitt tidspunkt. Av alle disse spørsmålene er det kun informasjon om lærerens vurdering av elevenes skolefaglige prestasjoner som er relevant for denne studien.

### *Skolefaglige prestasjoner*

For å gi en vurdering av elevenes skolefaglige prestasjoner ble lærerne bedt om å vurdere elevene på en skala fra 1 til 6, hvor 1 står for lav kompetanse og 6 står for høy kompetanse. Variablene er her delt inn etter skolefag, slik at lærerne skulle vurdere elevenes skolefaglige prestasjoner i fagene norsk, matematikk og engelsk.

### 3.2.3 Karakterinndeling

Kontaktlærerne vurderer elevenes skolefaglige prestasjoner på en skala som samsvarer med vårt karaktersystem hvor 1 er lav måloppnåelse og 6 er høy måloppnåelse. Selv om det kun er elever på ungdomstrinnet som har reelle karakterer av disse elevene vil alle elevene

vurderes på samme måte. Dette gir et sammenligningsgrunnlag som denne studien bygger videre på. Da tallmaterialet er omfattende og variablene flere er det valgt å slå sammen karakterene slik at de tilsvarer lav, middels og høy måloppnåelse. På denne måten blir elever som her omtales som høyt presterende de elevene som har fått sine skolefaglige prestasjoner vurdert til 5 og 6, mens elever som vurderes som lavt presterende er de elevene som har 1 og 2. Elevene som er vurdert til 3 og 4 er ikke tatt med i videre analyser da problemstillingen og besvarelsens forskningsspørsmål ikke knyttes til denne gruppen. De vises derimot i del 4.1.3 *Fordelt etter skolefaglige prestasjoner* i et stolpediagram for å gi et inntrykk av hvor stor del av elevgruppen på mellom- og ungdomstrinnet som har fått de ulike vurderingene.

### 3.3 Statistiske analyser

Forenkling er ifølge Tufte (2018, s. 46) grunnprinsippet for all dataanalyse, hvor målet er å få frem sentrale hovedmønstre i datamaterialet. For kvantitativ analyse søkes typiske kjennetegn i datamaterialet gjennom ulike statistiske målinger for å si noe om forskjeller og likheter, sammenhenger og tendenser. Det er de store linjene og mønstrene som kan gi svar på spørsmål om effekter, sammenhenger og utbredelse (Tufte, 2018, s. 46–47). For å kunne hente ut slike funn trengs det velegnede metoder, og her kommer deskriptiv statistikk inn. Deskriptiv statistikk handler om å rett ut beskrive de tall man har tilgjengelig som ren statistikk, uten å fortolke dem eller komme med antakelser (Cohen et al., 2018, s. 727). For å få et utfyllende bilde av virkeligheten man studerer er det viktig at man ikke stoler blindt på ett statistisk mål, men også innhenter andre typer statistiske mål (Tufte, 2018, s. 47). Av den grunn benyttes flere analyser som det redegjøres for videre i kapitlet. For å innhente statistisk analyse i denne studien er dataprogrammet *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) benyttet.

#### 3.3.1 Frekvensanalyse

Postholm og Jacobsen (2018, s. 193) skriver at analyse av data først gjøres ved at man beskriver de tall man har funnet, i en univariat analyse, før man går over til eventuelle samvariasjoner mellom variantene i en bivariat analyse. Et annet ord for univariat analyse er frekvensanalyse. Bivariat analyse er også kjent som variansanalyse, se punkt 3.3.3 *Variansanalyse*. I denne besvarelsen er det gjort frekvensanalyser for å få oversikt over

studiens datamateriale for å legge et forståelsesgrunnlag for de videre analysene og drøftingen. Frekvensanalysene gjort i denne studien gir en oversikt over antall elever, både fordelt på mellom- og ungdomstrinn og fordelt etter skolefaglige prestasjoner.

### 3.3.2 Faktor- og reliabilitetsanalyse

Spørreundersøkelsen denne besvarelsen basers på innehar ti spørsmål om sosial- og faglig trivsel, fire spørsmål om mestring og kontaktlærers vurdering av elevenes skolefaglige prestasjoner i tre fag. Disse tre gruppene måler tre ulike variabler, og for å sikre kvaliteten på spørsmålene kan faktor- og reliabilitetsanalyser gjøres (Ringdal, 2018, s. 281). Dette er blitt gjort av SePu og omtales nærmere i punkt 3.4.2 *Reliabilitet*.

### 3.3.3 Variansanalyse

For å kunne undersøke forskjeller og likheter mellom lavt og høyt presterende elever på mellom- og ungdomstrinnet er det benyttet variansanalyser. Variansanalyse er også kjent som One-Way ANOVA-analyse, og var opprinnelig utviklet for å analysere flere uavhengige variabler innenfor eksperimentell data (Ringdal, 2018, s. 284). Analysene benyttes nå til å sammenligne gjennomsnitt og standardavvik, ved å koble en enhet på kategorisk målenivå med en på ordinalt målenivå. I praksis betyr dette at man kobler spørsmål for å se om det er samvariasjon mellom variablene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 205; Tufte, 2018, s. 93). I denne besvarelsen gjelder dette for eksempel når lavt presterende elever kobles opp mot trivsel, med mål om å se eventuelle samvariasjon. Denne analysen gjøres av dataprogrammet SPSS som gir svaret i form av tabeller, hvilket betyr at selve utregningen ikke gjøres i denne besvarelsen.

De ANOVA-analysene som er relevante for denne studien presenteres i *Kapittel 4*, og vises i tabeller. Tabellene er knyttet til besvarelsens tema, om sosial trivsel, faglig trivsel og mestring. Tallene i tabellene står for: antall informanter i den aktuelle gruppen (N), gjennomsnittlig svar (mean), standardavviket (std.avvik), Cohens d og til sist signifikant (sig.). Antall informanter gir svar på hvor mange elever som har svart på spørsmålene og gir en pekepinn på generaliseringsmulighetene. Gjennomsnittet viser snittet blant de som har besvart spørsmålene omgjort til desimaltall som forklart under punkt 3.2 *Operasjonalisering og variabler*. Gjennomsnittet kan fortelle noe om hvordan informanter har besvart

spørsmålet, ved for eksempel lav eller høy sosial trivsel. Faren ved å basere vurderinger på et slikt gjennomsnitt er at ytterpunktene ikke oppgis, heller ikke hvor mange som svarer avvikende fra snittet. Ved å se på standardavviket vil en kunne se alle informantenes fordeling, altså hvor stort avvik det er blant informantene sett opp mot gjennomsnittet (Cohen et al., 2018, s. 727; Johannessen et al., 2021, s. 311–314). Datamaterialet i denne besvarelsen deler informantene inn i ulike grupper, slik som mellom- og ungdomstrinnet og lavt og høyt presterende. Disse gruppene består ikke av likt antall informanter, i noen tilfeller er eksempelvis ene gruppen dobbelt så stor som den andre. Dette kan gi en svakhet i analysen. Det er derfor foretatt en ekstra beregning i variansanalysene for å sørge for at standardavviket blir vektet (Johannessen et al., 2021, s. 281–282; Ringdal, 2018, s. 306–310). Om standardavviket er lite eller stort fra gjennomsnittet er ikke like enkelt å svare på, men det gir en indikasjon på spredningen rundt gjennomsnittet.

For å kunne si noe om funnene man får ved analyser er noe mer enn tilfeldigheter er man avhengig av en måleenhet som kan ta høyde for dette, og denne kalle signifikans (Cohen et al., 2018, s. 739). Skal man si noe om signifikansskåren mellom to grupper er man avhengig av et mål for å kunne se effekten av forskjellen, om denne er stor eller liten. Det finnes en rekke ulike analysemetoder man kan benyttes for å undersøke om signifikansskåren betyr noe eller ikke. I denne studien benyttes den mest brukte metoden, som er Cohens  $d$  (Thrane, 2018, s. 168–170). Cohens  $d$  måler ved hjelp av en formel effektstørrelsen og oppgir denne i tall. En  $d$  fra 0,00 til 0,20 betegnes som svak (weak) effekt, 0,21 til 0,50 betegnes som beskjeden (modest) effekt, 0,51 til 1,00 betegnes som moderat (moderate) og alt over 1,00 betegnes som sterk (strong) effekt (Cohen et al., 2018, s. 746).

Samtidig er det viktig å ta noe forbehold når det kommer Cohens  $d$  og gjennomsnittsverdi sett opp mot trivsel. Dette da trivsel som indeks kan være svært skjevfordelt. Det er derfor riktig å være noe forsiktig med å tolke effektstørrelsen Cohens  $d$  gir, samtidig som effektmålet er med på å gi en pekepinn på mulige forskjeller (Wendelborg, 2021, s. 20).

### 3.3.4 Korrelasjonsanalyse

Korrelasjonsanalyse tar for seg samvariasjon mellom variabler, og handler om hvordan endring av en variabel på en systematisk måte påvirker en annen variabel (Befring, 2020, s. 121; Tuft, 2018, s. 132). Samvariasjonen uttrykkes normalt med en korrelasjonskoeffisient, og Pearson  $r$  er et mye anvendt korrelasjonsmål, som angir både samvariasjonen og stryken

mellom to variabler. Verdier fra +1.00 til -1.00 angir hvorvidt variablene er avhengige eller uavhengige av hverandre, hvor +1.00 viser en perfekt korrelasjon, tilnærmet 0 betyr uavhengighet mellom variablene og dermed ingen korrelasjon, mens -1.00 viser perfekt negativ korrelasjon (Befring, 2020, s. 121; Tufte, 2018, s. 131–132).

I denne besvarelsen tas det hensyn til at en korrelasjonsanalyse og svar oppgitt i Pearson  $r$  kun gir forskeren en mulighet til å se på sammenhengen mellom to ulike variabler. Forskeren kan ikke tolket svaret som en årsakssammenheng, kun som et mål på den statistiske sammenhengen mellom variablene, selv om sammenhengen skulle oppgis å være meget høy (Tufte, 2018, s. 134). Ifølge Johannessen et al. (2021, s. 327) er korrelasjonen vurdert å være veldig svak dersom den er mellom 0 til 0,19. Videre er den mellom 0,2 til 0,39 vurdert å være svak, mellom 0,4 til 0,69 vurdert å være moderat, mellom 0,7 til 0,89 vurdert å være høy og meget høy dersom den er mellom 0,9 og 1. I arbeid med korrelasjonsanalyse er det også viktig å være oppmerksom på mulig interaksjonseffekt, altså at det er andre variabler enn de målte som også påvirker resultatet (Tufte, 2018, s. 137).

### **3.4 Validitet og reliabilitet**

I arbeidet med denne studien har det vært viktig å skape en åpenhet basert på de sentrale vitenskapelige verdiene om troverdighet, innsyn og forskningens frihet (Befring, 2020, s. 26–27). For at forskning skal være nettopp forskning, altså noe mer enn synsing, kreves systematikk og åpenhet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 16). Det er metodekvaliteten som avgjør om en studie kan karakteriseres som forskning, og da forskning som i faglig og metodisk kvalitetsarbeid (Befring, 2020, s. 11). I denne besvarelsen er det ikke bare i metodekapitlet dette tas hensyn til, men under hele prosessen fra forarbeidet til siste punktum. Et annet aspekt som også er viktig å nevne er at denne besvarelsen bygger på data hentet inn av SePu. Det har derfor vært viktig for denne oppgaven at det forskningsarbeidet som er gjennomført har vært preget av troverdighet, at forskningen har vært etterrettelig og åpen. Videre er det viktig at selve spørreundersøkelsen og dens resultater har blitt gjenstand for omfattende reliabilitet- og validitetstester (Johannessen et al., 2021, s. 291). Dette vil det bli ytterligere redegjort for i punktene under. For å sikre forskningens kvalitet må forskeren ta hensyn til validitet og reliabilitet (Befring, 2020, s. 37), noe dette delkapitlet gjør rede for.

### 3.4.1 Validitet

Valide data handler om hvorvidt de data man forsker på gir et sannferdig og gyldig uttrykk for variablene man ønsker å forske på. Ved de fleste fysiske målinger kan vi være sikre på at vi mottar valide data, men når man skal forske på personer, deres meninger, følelser o.l. vil det ikke være mulig å måle dette direkte (Befring, 2020, s. 37). Denne studien tar utgangspunkt i spørsmål rundt elevenes sosiale- og faglige trivsel, og deres forventning av mestring. Dette er fagbegrep som er objektive og personlige, og kan betegnes som teoretiske konstruksjoner (Befring, 2012, s. 38). En elev eller lærers beskrivelse av seg selv eller andre innebærer alltid en viss usikkerhet hva gjelder deres validitet av det de forteller (Befring, 2020, s. 21). Psykiske egenskaper og personlige meninger kan ikke måles direkte, en elevs faglige trivsel kan eksempelvis ikke observeres som noe konkret. For å samle inn data om slike psykiske og sosiale variabler søkes observerbare og valide uttrykk som gir mening til disse variablene. Dette stiller større krav til forskningens validitet, og ikke minst til de variabler man velger å innhente svar på (Befring, 2020, s. 38).

Validitetsspørsmålet koker i bunn og grunn ned til om innsamlede data gir ett reelt og sannferdig bilde av de variablene man søker å måle, eller om dataene inneholder feil av noe slag (Befring, 2012, s. 41). Det er en rekke forskjellige strategier som kan benyttes for å sørge for at dette sikres på best mulig måte. Ved utforming av spørreskjema er det eksempelvis viktig at spørsmålene informantene skal besvare faktisk gir svar på forskningens forhåndsdefinerte variabler. Når barn og unge er involvert er det også svært viktig at spørsmålene er formet på en slik måte at de oppleves som relevante (Befring, 2012, s. 41–42). Det må også hensyntas elevenes muligheter for feilsvar, at deres selvinnsikt ikke er tilstrekkelig utviklet for å kunne besvare spørsmålene sannferdig eller at de ikke er villige til å gi sannferdig informasjon om seg selv (Befring, 2012, s. 42).

SePu har i utformingen av sitt forsknings- og utviklingsprosjekt utviklet spørsmålene til undersøkelsen ved å se til tidligere gjennomførte studier, som forklart i *3.1.3 Gjennomføring*. Dette medfører at spørsmålene fra tidligere har blitt benyttet og gitt valide svar, samtidig som at SePu også har gjennomført egne analyser på korrelasjonen mellom spørsmål og svar, for å sikre at materialet innehar begrepsvaliditet som faktisk fungerer sammen. I de tilfeller der slik begrepsvaliditet ikke var tilfredsstillende har det blitt valgt begrepsmessige løsninger som beveger seg bort fra de forventede teoretiske løsningene og heller bygger på det empiriske materialet (Nordahl et al., 2021, s. 82–83).

Dataprogrammet som er benyttet for å hente ut analyser i denne besvarelsen er SPSS. Innebygd i SPSS er en funksjon som fjerner feilsvar, også kalt missing (Johannessen, 2009, s. 54). Dette er en sikkerhet for å sørge for korrekte svar i analyseprosessen. Svar som blir merket missing kan være fordi det ikke foreligger bakgrunnsinformasjon, eksempelvis at det ikke kommer frem hvilket trinn elevene går på, noe som vil utelukke dem fra denne oppgaven.

Selv om både laging av spørreundersøkelsen og gjennomføringen av denne var gjort før denne studien ble startet er det fremdeles gjort vurderinger i forhold til besvarelsens validitet. I tillegg til de overnevnte aspektene vil det også videre bli tatt hensyn til validitet. Spesielt gjelder dette validitet rundt generalisering. At forskningens datamateriale gir funn som kan generaliseres og ha allmenngyldig verdi kommer innen kvantitativ forskning ofte an på om undersøkelsesutvalget kan sies å være representativt for populasjonen (Befring, 2012, s. 43). «Kultur for læring» er i så måte en noe uvanlig spørreundersøkelse, da det ikke er trukket ut noe utvalg fordi undersøkelsen er gjennomført på hele utvalget og det er en tilfredsstillende svarprosent (Nordahl et al., 2021, s. 83). For en videre generalisering ut over gamle Hedmark fylke, hvor undersøkelsen ble gjennomført, anses også undersøkelsen å være et representativt utvalg for norske skoler (se evt. siste avsnitt under punkt *3.1.2 Spørreundersøkelse* for mer informasjon).

### 3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt dataene er gode nok, nøyaktige nok og i hvor stor grad de kan være forurensede av feilfaktorer, sagt på en annen måte, dataenes nøyaktighet og stabilitet (Befring, 2012, s. 37, 43). Spesielt i situasjoner hvor det forskes på mennesker vil datamaterialet kunne inneha målefeil. Siden det alltid vil finnes målefeil er det en reell utfordring å forme forskningen slik at dette forekommer så sjeldent som mulig. For å søke å bekrefte en studies reliabilitet vil retesting ofte være aktuelt, for å sikre at man får stabile målinger (Befring, 2012, s. 45). En slik retest betyr at det gjennomføres en så lik studie som mulig på et senere tidspunkt, dersom resultatene er sammenfallende med den opprinnelige studien kan man si at det er høy grad av reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I denne besvarelsens tilfelle vil det ikke være mulig å gjennomføre en slik retest da det ikke er gjort en egen undersøkelse, men benyttet sekundærdata.



Sentralt for denne besvarelsen er spørsmål om forskerens bias. Ved tolkning av datamateriale er det viktig at forskerens holdninger og forutinntatte oppfatninger holdes adskilt fra de faktiske resultatene (Befring, 2012, s. 46–47). I kvantitativ forskning er denne risikoen noe redusert, slik som denne studien, fordi datamaterialet består av tall innhentet direkte fra elevene og kontaktlærerne digitalt. Såfremt det ikke skjer noen feil under innhenting og overføring av data er det tallenes tale svart på hvitt som skal tolkes.

I arbeidet med forskning- og utviklingsprosjektet «Kultur for læring» tok SePu hensyn til mulige feilkilder i datamaterialet blant annet ved at målingens nøyaktighet ble behandlet på en sånn måte at informantenes enkeltspørsmål sjelden ble trukket ut og benyttet alene (Nordahl et al., 2021, s. 78–79). Dette tas det også hensyn til i denne besvarelsen når sosial trivsel sees på som resultat av tre spørsmål, faglig trivsel sees på som resultat av syv spørsmål og forventning om mestring som resultat av fire spørsmål.

For å teste resultatene fra datamaterialet i «Kultur for læring» empirisk, ble det gjennomført reliabilitetstest hvor reliabilitetskoeffisienten oppgis i Cronbachs alfa-verdi (Nordahl et al., 2021, s. 79–82). Verdien forteller forskeren hvor tett den interne forbindelsen mellom variablene er, og tallverdien alfa oppgir den statistiske reliabiliteten. Alfaverdi under 0,60 anses som uakseptabelt lav reliabilitet (Cohen et al., 2018, s. 774), og alle verdiene fra «Kultur for læring» ligger over denne verdien (Nordahl et al., 2021, s. 79–82). For sosial trivsel er den 0,74, for faglig trivsel er den 0,76 og forventning om mestring er 0,76. Ifølge Cohen (2018, s. 774) er resultater mellom 0,70 og 0,79 reliable og resultater over 0,90 veldig høyt reliable. Kontaktlærerens vurdering av elevenes skolefaglige prestasjoner gir alfaverdien 0,90, noe som sikrer høy reliabilitet blant disse svarene. Dette viser at resultatene denne studien bygges på er reliable, og at påliteligheten til barnas svar også er tilfredsstillende, og at de dermed er troverdige informanter, slik som sine kontaktlærere.

### **3.5 Etske betraktninger**

Etikk, fra det greske ordet *etos*, er et omfattende begrep, som innen forskning handler om rett og galt, om det å ta velbegrunnede valg hvor konsekvensene av de handlinger en forskning innebærer er gjennomtenkte (Befring, 2020, s. 28; Cohen et al., 2018, s. 111). Det er etiske valg som ikke utelukkende kan tas på forhånd, men som må influere hele forskningen. Dette

er valg som varierer fra forskningsprosjekt til forskningsprosjekt, og som kan påvirkes sosialt, politisk, institusjonelt, kulturelt og personlig (Cohen et al., 2018, s. 111).

Forskning som innebærer befatning med personopplysninger, er pliktet å innhente tillatelse for forskningsprosjektet hos Norsk Senter for forskningsdata (NSD). «Kultur for læring» er intet unntak, men da dette er et forsknings- og utviklingsprosjekt gjennomført av SePu er det de som har søkt om og fått denne tillatelsen. De skriver i sin forskningsrapport at de i over ti år før «Kultur for læring» ble gjennomført hadde hatt ett samarbeid for å sikre høyest mulig kvalitet på arbeidet (Nordahl et al., 2021, s. 64–65). Datamaterialet denne studien bygger på er hentet ut av SePu, og alt tilgjengelig datamateriale har vært anonymt. Dette medfører at det ikke har vært nødvendig å søke NSD om tillatelse for denne besvarelsens studie, og ytterligere etiske betraktninger når det gjelder utforming og gjennomføring behandles ikke videre.

Forskningsprosjekter som omfatter barn og unge er langt mer problematiske enn de som kun involverer voksne (Befring, 2020, s. 34). Samtykke fra foreldre må innhentes i tillegg til elevenes eget samtykke, det må også tas hensyn til spesielt sårbare barn. Dette er som nevnt ivare tatt av SePu tidligere da de har innhentet samtykke fra både foresatte og elevene. Videre vil denne studiens hovedoppgave derfor bli å vurdere bruken av datamaterialet på en etisk god måte, ved å være transparent og gjennomtenkt i arbeidet med analysene.

De etiske betraktninger som legges til grunn for denne besvarelsen vil i all hovedsak omhandle veloverveide valg i alle studiets faser, slik som valg av tema, forskningsdesign, metodevalg, dataanalyse og drøfting (Cohen et al., 2018, s. 112). Når det kommer til utdanningsforskning, som denne studien er, vil de etiske betraktningene handle om å ta hensyn til de som eventuelt kan påvirkes av forskerens valg. Dette betyr at dersom kvaliteten på forskningen er dårlig kan dette medføre at det tas beslutninger som ikke er til det beste for for eksempel elever. Forskere har altså en plikt for å sørge for at forskningen er av beste kvalitet (Cohen et al., 2018, s. 121). Dette fordrer et økt fokus på valg av forskningsdesign som passer til valgt tema og at analysene av datamaterialet beskrives på en slik måte at det fører til transparens i både prosessen og resultatene. Videre krever det at drøftingens mulige konsekvenser på en veloverveid måte tas tilstrekkelig hensyn til for å sørge for at denne studien etterstreber kvalitet i hele forskningsprosessen.

Konkret har disse etiske betraktningene spilt inn på denne besvarelsen ved at informantenes anonymitet til det fulle er sikret. I programmet SPSS er alle svar anonyme, noe som også gjelder tallene som ligger til grunn for denne studien. Det er ikke mulig for forskeren å identifisere enkeltpersoner eller skoler. Videre har det vært svært viktig å sikre korrekt overføring av tallmateriale. Flere av analysene som studien baserer seg på er gjort på grunnlag av tallene fra SPSS, noe som betyr en manuell overføring fra SPSS til Microsoft Excel. Alle tall er derfor sjekket trippelt slik at de blir korrekte, noe som videre er med på å kvalitetssikre at analysene som drøftingen baserer seg på er korrekte. Til sist må det nevnes at en del av studiens mål om å være transparent og gjennomtenkt også omfatter bruk av kilder. Korrekte henvisninger som gjør det mulig å etterprøve besvarelsen har derfor vært avgjørende.

## 4. Analyse og resultater

I dette kapitlet presenteres resultater av de statistiske analyser som er gjennomført for å kunne svare på besvarelsens problemstilling. Tallmaterialet er omfattende, og presenteres her både skriftlig og visuelt. Først vises det til frekvensanalyser gjort for å vise omfanget, og det fokuseres utelukket på variabler fra spørreundersøkelsen som bidrar til å belyse besvarelsens problemstilling. Videre presenteres de funn gjort i variansanalysene som omfatter variabler knyttet til elevenes skolefaglige prestasjoner sett i lys av bakgrunnsfaktorer som sosial trivsel, faglig trivsel og forventning om mestring. Avslutningsvis vises korrelasjonsanalysene som er gjennomført for å søke eventuelle sammenhenger mellom lavt og høyt presterende elever og deres vurdering av sosial- og faglig trivsel, og deres forventning om mestring.

### 4.1 Frekvensanalyse

Spørreundersøkelsen som tallmaterialet er hentet fra er omfattende, slik at en presentasjon av informantene er nødvendig. Dette kalles frekvensanalyse, og handler om å oppsummere hvor mange av de ulike variablene studien omfatter (Tuft, 2018, s. 48). Besvarelsens hensikt er å belyse de sammenhenger det er mellom skoleelevers egen vurdering av mestring, sosial- og faglig trivsel, og kontaktlærerens vurdering av deres skolefaglige prestasjoner. Det anses derfor som hensiktsmessig se på antall elever som har besvart spørreundersøkelsen, før de deles inn i mellomtrinn og ungdomstrinn. En siste analyse gjøres opp mot kontaktlærerens vurdering av elevenes skolefaglige prestasjoner. Disse er som tidligere beskrevet delt inn i tre, lavt presterende, høyt presterende og de i midten.

#### 4.1.1 Antall deltakere

I 2020 ble 22 kommuner i gamle Hedmark fylke invitert til å besvare undersøkelsen «Kultur for læring» (Nordahl et al., 2021, s. 52). I tillegg til elever og deres kontaktlærere var også foresatte og andre ansatte ved skolene invitert. Da denne besvarelsen utelukkende ser på elevers vurdering av seg selv og deres kontaktlærers vurdering av de skolefaglige prestasjonene trekkes disse tallene ut for å belyse datamaterialets omfang.

Tabell 4-1: Antall respondenter

	Antall inviterte	Besvarte	Total svarprosent
Elever	20 022	16 741	83,6 %
Kontaktlærere	20 022	17 000	84,9 %

Denne tabellen viser alle som ble invitert til å delta på spørreundersøkelsen og at 16 741 elever besvarte undersøkelsen. Antallet kontaktlærere som besvarte undersøkelsen var som det kommer frem noe høyere, med 17 000. Dette er tall som gjelder både småtrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Denne besvarelsen tar for seg elevene på mellomtrinnet og ungdomstrinnet.

#### 4.1.2 Fordelt på mellomtrinn og ungdomstrinn

Første steg i analyseprosessen ble deretter å finne ut hvor mange av alle informantene som representerer det reelle utvalget for denne studien, som tar for seg svar fra elever på mellom- og ungdomstrinnet. I de videre analysene vil antallet elever variere noe ut fra hvor mange reelle svar informantene har gitt.

Tabell 4-2: Mellomtrinn og ungdomstrinn

	Antall elever
Mellomtrinnet	5 607
Ungdomstrinnet	5 206
Totalt	10 813

Denne tabellen viser at det er noe flere informanter på mellomtrinnet enn ungdomstrinnet. Elevgruppen er delt opp i mellom- og ungdomstrinn da det i senere analyser vil bli sett på mulige sammenhenger og forskjeller mellom gruppene. Videre er oppdelingen gjort for å kunne trekke generelle konklusjoner og se mulige generaliserende tendenser blant elevgruppene i kommende analyser.

### 4.1.3 Fordelt etter skolefaglige prestasjoner

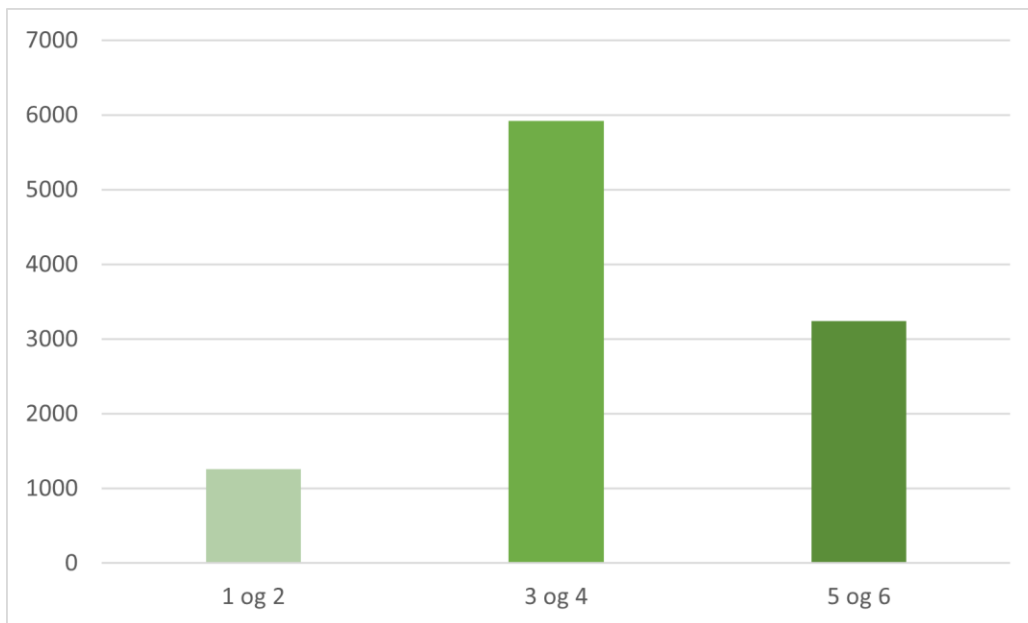
Videre vil det være nyttig å se hvordan elevgruppen fordeler seg ut fra deres skolefaglige prestasjoner. Selv om fokusgruppen for denne besvarelsen er elever som av kontaktlærer er vurdert å være lavt eller høyt presterende, vil det her tas med også de elevene som prestere midt imellom.

*Tabell 4-3; Elever fordelt etter skolefaglige prestasjoner på mellom- og ungdomstrinn*

	Lavt	Mellom	Høyt
Mellomtrinnet	604	2 802	1 825
Ungdomstrinnet	552	2 830	1 300
Totalt	1 156	5 632	3 125

Tabellen viser at over halvparten av elevene kontaktlærer har vurdert skolefaglige prestasjoner på havner midt på treet med karakterene 3 & 4. Dette gjelder både på mellomtrinnet og på ungdomstrinnet. På mellomtrinnet er det 11,55 % av elevene som vurderes å være lavt presterende, mens det på ungdomstrinnet er 11,79 %. De høyt presterende på mellomtrinnet utgjør 34,89 % av alle elever, mens de på ungdomstrinnet 27,77 %. Dette viser at antallet lavpresterende er noenlunde likt mellom de to informantgruppene, mens det blir en endring i løpet av ungdomsskolen når det gjelder de som presterer høyt. Der er elevene færre på ungdomsskolen enn på mellomtrinnet, andelen elever av totalen som er vurdert som høyt presterende synker.

For å visualisere spredningen ytterligere er det laget en graf for det samlede antallet elever ut fra hvordan kontaktlærerne har vurdert deres prestasjoner, her kommer det tydelig frem at antallet elever som er vurdert til karakterene 3 og 4 er i flertall.



Figur 4-1: Fordeling av lavt og høyt presterende elever

## 4.2 Variansanalyse

Ett videre skritt i analysearbeidet har vært å se på hvordan elever vurderer sin egen sosiale trivsel, sin faglige trivsel og sin forventning om mestring for å finne eventuelle forskjeller for å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Under følger en rekke analyser for de ulike variablene gjennomført med SPSS. Deretter er det beregnet Cohens d ut fra vektet standardavvik, og signifikantskår er innhentet ved ad hoc test.

### 4.2.1 Sosial trivsel

Elevene har svart på tre spørsmål om sosial trivsel, som nevnt under punkt 3.2.1 *Elevens vurdering*. Deres svar har vært firedelt som følger *JA – ja – nei – NEI*, med forklaringen at *JA* betyr helt enig, *ja* er litt enig, *nei* er litt uenig og *NEI* er helt uenig. Disse er så konvertert til tallene 4 til 1, hvor 4 er helt enig og 1 er helt uenig. I SPSS er svarene samlet og under presenteres et gjennomsnitt for den sosiale trivselen.

Tabell 4-4: Sosial trivsel

Sosial trivsel	N	Mean	Std. Avvik	Cohens d	Sig.
Mellomtrinn	5 231	3,59	0,45	0,08	<,001*
Ungdomstrinn	4 682	3,55	0,48		

\*=Signifikant når  $p > 0,05$

Denne tabellen viser at elevene generelt vurderer sin sosiale trivsel som svært god. Med fire svaralternativer er 3,69 og 3,65 et høyt gjennomsnittssvar for både mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Tallene viser også at den gjennomsnittlige sosiale trivselen er noe høyere på mellomtrinnet enn på ungdomstrinnet. Svarene av variansanalysen viser at det er en signifikant forskjell mellom gruppene. For å måle effekten mellom gruppene er det beregnet Cohens d av tallene, og i beregningen er det benyttet vektet standardavvik, som i dette tilfellet er 0,46. Cohens d er beregnet til 0,08, noe som regnes som en svak effekt mellom gruppene. Standardavviket er tilnærmet likt, noe som tilsier at elevene vurderer sosial trivsel likt.

Tabell 4-5: Sosial trivsel på mellomtrinnet

Sosial trivsel på mellomtrinnet	N	Mean	Std. Avvik	Cohens d	Sig.
Lavt presterende	604	3,52	0,52	-0,26	<,001*
Høyt presterende	1 825	3,63	0,41		

\*=Signifikant når  $p > 0,05$

Tabellen over viser hvordan elevene på mellomtrinnet vurderer sin sosiale trivsel. Elevene er her delt inn i lavt- og høyt presterende. Tabellen viser at høyt presterende elever trives noe bedre enn sine lavt presterende medelever. Standardavviket er også større blant de lavt presterende, hvilket betyr at de høyt presterende er mer samlet i sin vurdering av den sosiale trivselen. Effekten mellom gruppene er beregnet til Cohens d -0,26, hvilket anses som en beskjeden effekt.

Tilsvarende tabell er laget for elevene på ungdomstrinnet. De høyt presterende elevene vurderer sin sosiale trivsel noe høyere enn de lavt presterende. Standardavviket er noe høyere for de lavt presterende, hvilket vil si at spredningen av svarene er større. Cohens d er beregnet til -0,41 noe som kan kalles beskjeden effekt.



Tabell 4-6: Sosial trivsel på ungdomstrinnet

Sosial trivsel på ungdomstrinnet	N	Mean	Std. Avvik	Cohens d	Sig.
Lavt presterende	552	3,43	0,53	-0,41	<,001*
Høyt presterende	1 300	3,62	0,44		

\*=Signifikant når  $p > 0,05$

Oppsummert viser disse tre tabellene om sosial trivsel at elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet i gjennomsnitt vurderer sin sosiale trivsel som svært god, og at den er tilnærmet lik mellom gruppene. Videre er det en noe høyere sosial trivsel blant den yngste gruppen av elevene. Når elevenes skolefaglige prestasjoner også tas med i vurderingen er det en tydelig tendens at de høyt presterende elevene både vurderer sin sosiale trivsel bedre enn de lavt presterende, det er også større likhet i elevenes svar.

#### 4.2.2 Faglig trivsel

Elevene svarer på tilsvarende måte på faglig trivsel på skala fra JA til Nei. Denne gangen er det totalt sju spørsmål som besvares, og tallverdiene er samlet i de tre følgende tabeller. Faglig trivsel er i likhet med sosial trivsel delt inn i tre, hvor sammenhengen mellom mellomtrinnet og ungdomstrinnet sees på, før elevene deles opp etter lavt og høyt presterende.

Tabell 4-7: Faglig trivsel

Faglig trivsel	N	Mean	Std. Avvik	Cohens d	Sig.
Mellomtrinn	5 223	3,03	0,53	0,40	<,001*
Ungdomstrinn	4 679	2,82	0,53		

\*=Signifikant når  $p > 0,05$

I tabellen over elevenes faglige trivsel er det tydeligere forskjeller enn hva deres sosiale trivsel viste. Det kommer frem at elevene på mellomtrinnet svarer at de trives faglig, med et gjennomsnitt på 3,03. Ungdomstrinnet ligger lavere på sitt snitt, med 2,82. Svaralternativene elevene kunne velge mellom på disse sju spørsmålene er altså NEI – nei – ja – JA, noe som her viser at langt flere elever på ungdomstrinnet velger en av nei variantene for sin faglige trivsel. Dette bekreftes også av standardavviket som ligger på 0,53 på både mellom- og ungdomstrinnet. For å vurdere effekten av denne forskjellen er Cohens d beregnet til 0,40.

Dette viser at den signifikante forskjellen mellom disse elevgruppene har en beskjeden effekt.

Tabell 4-8: Faglig trivsel på mellomtrinnet

Faglig trivsel på mellomtrinnet	N	Mean	Std. Avvik	Cohens d	Sig.
Lavt presterende	602	2,90	0,59	-0,43	<,001*
Høyt presterende	1 823	3,12	0,49		

\*=Signifikant når  $p > 0,05$

Tabell 4-8 viser hvordan den faglige trivselen er på mellomtrinnet, når elevene er delt inn i lavt og høyt presterende elever. Her kan det leses at de lavt presterende elevene vurderer sin faglige trivsel som dårligere enn de elevene som er høyt presterende. Forskjellen er også synlig i standardavviket, og Cohens d er beregnet ut fra et vektet standardavvik som i dette tilfellet er 0,52. Cohens d blir dermed -0,43, som viser en beskjeden effekt.

I den neste tabellen fremkommer hvordan elevene på ungdomstrinnet vurderer sin faglige trivsel. Her fremkommer det at de lavt presterende elevene i gjennomsnitt vurderer sin trivsel til 2,57. Dette betyr at blant de 552 lavt presterende elevene vurderer nesten halvparten at de ikke trives faglig. For de høyt presterende elevene er svarene i noe større grad at de trives, selv om et gjennomsnitt på 3,05 også her viser at flere velger å svare nei på ett eller flere av spørsmålene. For begge tilfellene er standardavviket høyt, med hele 0,60 hos lavt presterende, noe som viser at spredningen blant elevenes svar er relativt stor. Da antallet informanter mellom lavt og høyt presterende også her er sprikende er det beregnet et vektet standardavvik på 0,51, noe som gjør at Cohens d blir -0,94. Denne summen betegnes som moderat, men ligger nært opp til sterk, som begynner på 1,00.

Tabell 4-9: Faglig trivsel på ungdomstrinnet

Faglig trivsel på ungdomstrinnet	N	Mean	Std. Avvik	Cohens d	Sig.
Lavt presterende	552	2,57	0,60	-0,94	<,001*
Høyt presterende	1 300	3,05	0,47		

\*=Signifikant når  $p > 0,05$

Oppsummert viser disse tabellene om faglig trivsel at elevene på mellomtrinnet oppgir en høyere gjennomsnittlig faglig trivsel enn elevene på ungdomstrinnet. Felles for begge

gruppene elever er at de lavt presterende jevnt over oppgir en lavere trivsel enn de høyt presterende.

### 4.2.3 Forventning om mestring

I spørreundersøkelsen er det fire spørsmål som går på elevenes forventning om mestring, hvor alle ble besvart på en skal fra 1 til 5. Tabellene under viser i likhet med de to foregående delkapitlene først mellom- og ungdomstrinn, før det deles opp i lavt og høyt presterende. Antall elever er også her varierende, slik at det også her er beregnet Cohens d på bakgrunn av et vektet standardavvik.

Tabell 4-10: Forventning om mestring

Forventning om mestring	N	Mean	Std. Avvik	Cohens d	Sig.
Mellomtrinn	2 193	4,05	0,68	0,27	<,001*
Ungdomstrinn	4 643	3,87	0,69		

\*=Signifikant når  $p > 0,05$

Tabell 4-10 viser at elevene mellomtrinnet har en høyere gjennomsnittlig forventning om mestring enn elevene på ungdomstrinnet. Begge steder kan gjennomsnittet likevel sies å være høyt, med gjennomsnittlig skår på rundt 4 av 5 mulige. Standardavviket er på 0,68 og 0,69, noe som viser en stor variasjon blant elevenes svar. Etter vektet standardavvik på 0,69 beregnes Cohens d til å være 0,27, noe som er en beskjeden effekt.

Tabell 4-11: Forventning om mestring på mellomtrinnet

Forventning om mestring på mellomtrinnet	N	Mean	Std. Avvik	Cohens d	Sig.
Lavt presterende	595	3,79	0,78	-0,68	<,001*
Høyt presterende	1 820	4,23	0,59		

\*=Signifikant når  $p > 0,05$

I tabell 4-11 fremkommer det at elevene på mellomtrinnet som er vurdert å være lavt presterende vurderer sin forventning om mestring til gjennomsnittlig 3,79 på en skala hvor 5 er maksimal sum. Standardavviket er på 0,78, og viser at det er spredning i elevenes svar. Blant elevene som er vurdert å være høyt presterende er gjennomsnittet noe høyere, på 4,23.

Dette viser at høyt presterende elver vurderer sin forventning til mestring som høyere enn lavt presterende elever. Også standardavvik er lavere for de høyt presterende. Vektet standardavvik er 0,62, hvilket gir en Cohens d på -0,68, et resultat som beregnes som moderat.

Den neste tabellen, 4-12, avdekker at også de lavt presterende elvene på ungdomsskolen vurderer sin forventning om mestring lavere enn sine høyt presterende medelever. For de lavt presterende elevene er gjennomsnittet på 3,44. På den fem-delte skalaen elevene vurderer seg på er 4 tilsvarende *ofte*, mens 3 er svaret *av og til*. For elevene som svarer 2 er ordet de ser på spørreskjemaet *sjeldent*. Da standardavviket på 0,77 viser dette at mange elever vurderer seg selv rundt disse svarene.

For de høyt presterende elvene er gjennomsnittet høyere, på 4,19, som er nærmere 5 i gjennomsnitt. 5 stod for *Ja, alltid* når elevene vurderte sin egen mestring. Standardavviket blant de høyt presterende er noe lavere på 0,55, som fremdeles viser spredning, men ikke like stor som hos de lavt presterende. Etter beregning av vektet standardavvik på 0,62 er Cohens d beregnet til -1,22, som er en sterk effekt.

Tabell 4-12: Forventning om mestring på ungdomstrinnet

Forventning om mestring på ungdomstrinnet	N	Mean	Std. Avvik	Cohens d	Sig.
Lavt presterende	538	3,44	0,77	-1,22	<,001*
Høyt presterende	1 294	4,19	0,55		

\*=Signifikant når  $p > 0,05$

Ved å sammenligne tallene fra mellom- og ungdomstrinnet fremkommer det at elevene på mellomtrinnet i gjennomsnitt vurderer sin forventning om egen mestring noe dårligere enn gjennomsnittet på ungdomstrinnet gjør. Den største forskjellen sees på Cohens d, som viser en sterk effekt.

### 4.3 Korrelasjonsanalysene

Korrelasjonsanalyse er foretatt for å se etter sammenhenger i hvordan elever som er vurdert som lavt- og høyt presterende vurderer egen forventning om mestring og deres evaluering av sosial- og faglig trivsel.

#### 4.3.1 Lavt presterende elevers vurderinger

I korrelasjonsanalysene er det valgt å innhente separate tall for både mellom- og ungdomstrinnet, for å bevare oppgavens forskningsspørsmål. Først vises de lavt presterende elevene på mellomtrinnet i egen tabell, før en lik tabell vises for ungdomstrinnet.

Tabell 4-13: Lavt presterende på mellomtrinnet

		Faglig trivsel	Sosial trivsel	Forventning om mestring
Faglig trivsel	Pearson r	1	0,362**	,487**
	Sig. (2-tailed)		<,001	<,001
	N	602	602	592
Sosial trivsel	Pearson r	0,362**	1	,294**
	Sig. (2-tailed)	<,001		<,001
	N	602	304	594
Forventning om mestring	Pearson r	,487**	,294**	1
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	
	N	592	594	595

\*\* Korrelasjonen er signifikant  $p < ,001$

Tabell 4-13 viser at det er svak korrelasjon mellom hvordan elever på mellomtrinnet vurderer sin faglige trivsel og sin sosiale trivsel, og en svak korrelasjon mellom hvordan de vurderer sin sosiale trivsel og sin forventning om mestring. Videre viser tabellen en moderat korrelasjon mellom elevenes forventning om mestring og deres faglige trivsel. Dette betyr at det er en større sammenheng i hvordan elevene vurderer sin faglige trivsel og sin forventning om mestring enn de andre variablene.

For tallmaterialet for ungdomsskolen i Tabell 4-14 fremkommer det også en svak korrelasjon mellom sosial- og faglig trivsel, og mellom forventning om mestring og sosial trivsel. Elevene på mellomtrinnet har også moderat korrelasjon mellom faglig trivsel og forventning om

mestring. Det betyr at det også for elevene på mellomtrinnet er en større sammenheng mellom den faglige trivselen og forventning om mestring enn de andre variablene.

Tabell 4-14: Lavt presterende på ungdomstrinnet

		Faglig trivsel	Sosial trivsel	Forventning om mestring
Faglig trivsel	Pearson r	1	,349**	,529**
	Sig. (2-tailed)		<,001	<,001
	N	552	552	538
Sosial trivsel	Pearson r	,349**	1	,352**
	Sig. (2-tailed)	<,001		<,001
	N	552	552	538
Forventning om mestring	Pearson r	,529**	,352**	1
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	
	N	538	538	538

\*\* Korrelasjonen er signifikant  $p < ,001$

Når tallene fra tabellene settes opp mot hverandre fremkommer det at korrelasjonen mellom forventning om mestring og sosial trivsel viser en forskjell på Pearson r ,294 på mellomtrinnet til Pearson r ,352 på ungdomstrinnet. Derimot har forskjellen mellom vurderingen av faglig trivsel og sosial trivsel gått motsatt vei, fra Pearson r ,362 på mellomtrinnet til Pearson r ,349 på ungdomstrinnet. Alle disse tallene anses å ha svak korrelasjon, noe som betyr at det er en svak samvariasjon mellom områdene. Tabellene viser altså at det er en svak sammenheng mellom elevenes sosiale trivsel og faglige trivsel, og en svak sammenheng mellom deres sosiale trivsel og forventning om mestring.

Når det så kommer til elevenes faglige trivsel og forventning om mestring viser tallene at disse har endret seg fra mellomtrinnet med Pearson r ,487 til Pearson r ,529 på ungdomstrinnet. Begge disse tallene faller inn under vurderingen moderat, hvilket betyr at det er en moderat samvariasjon mellom elevenes faglige trivsel og deres forventning om mestring. Om det er den faglige trivselen som spiller inn på elevene forventning om mestring, eller omvendt, sier ikke tallene noe om.

### 4.3.2 Høyt presterende elevers vurderinger

Analysens to siste tabeller inneholder korrelasjonsanalyser for høyt presterende elevers vurdering av faglig trivsel, sosial trivsel og forventning om mestring. Tabellene er delt i mellom- og ungdomstrinn, likt analysene over.

Tabell 4-15: Høyt presterende på mellomtrinnet

		Faglig trivsel	Sosial trivsel	Forventning om mestring
Faglig trivsel	Pearson r	1	0,358**	,541**
	Sig. (2-tailed)		<,001	<,001
	N	1822	1825	1819
Sosial trivsel	Pearson r	0,358**	1	,294**
	Sig. (2-tailed)	<,001		<,001
	N	1825	304	594
Forventning om mestring	Pearson r	,541**	,294**	1
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	
	N	1819	594	595

\*\* Korrelasjonen er signifikant  $p < ,001$

Den første tabellen, 4-15, vier høyt presterende elever på mellomtrinnet. I tabellen fremkommer det at elevenes forventning om mestring og deres sosiale trivsel har en Pearson r på ,294, noe som tilsier en svak samvariasjon. Det fremkommer også en svak samvariasjon mellom elevenes faglige trivsel og deres sosiale trivsel, med Pearson r på ,358. Denne summen viser at det er en noe større sammenheng mellom faglig og sosial trivsel, enn det er mellom forventning om mestring og sosial trivsel. Høyest Pearson r er det mellom forventning om mestring og faglig trivsel. Denne er på ,541 og anses som moderat.

I den siste tabellen, 4-16, presenteres ungdomstrinnets høyt presterende elever. Her vises det at korrelasjonen mellom sosial trivsel og faglig trivsel vurderes som svak, med en Pearson r på ,256. Det er altså en svak samvariasjon mellom hvordan elevene vurderer sin sosiale trivsel og sin faglige trivsel. Det er også en svak korrelasjon mellom elevens vurdering av sin sosiale trivsel og sin forventning om mestring. Pearson r er her beregnet til ,321. I analysen fremkommer det videre at det er en høyere korrelasjon mellom hvordan elevene vurderer sin

faglige trivsel og sin forventning om mestring. Denne gir en Pearson r på ,479 som gir en moderat samvariasjon.

Tabell 4-16: Høyt presterende på ungdomstrinnet

		Faglig trivsel	Sosial trivsel	Forventning om mestring
Faglig trivsel	Pearson r	1	,256**	,479**
	Sig. (2-tailed)		<,001	<,001
	N	1300	1300	1294
Sosial trivsel	Pearson r	,256**	1	,321**
	Sig. (2-tailed)	<,001		<,001
	N	1300	1300	1294
Forventning om mestring	Pearson r	,479**	,321**	1
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	
	N	1294	1294	1294

\*\* Korrelasjonen er signifikant  $p < ,001$

Ved å sammenligne tallene viser de en nedgang fra mellomtrinnet til ungdomstrinnet når det kommer til hvor sannsynlig det er at elevenes sosiale trivsel og faglige trivsel korrelerer. Det er også en nedgang i Pearson r for hvordan sosial trivsel og forventning om mestring spiller inn på hverandre. Dette betyr at det er mindre sjanse for at disse variablene påvirker hverandre på ungdomstrinnet enn det er på mellomtrinnet. Også korrelasjonen mellom faglig trivsel og forventning om mestring har en nedgang, hvilket betyr at det mindre sannsynlighet for at forventning om mestring og faglig trivsel spiller inn på hverandre på ungdomstrinnet enn på mellomtrinnet.



## 5. Drøfting

Denne delen av besvarelsen vil omfatte drøfting av funnene gjort i forrige kapittel, og sette de opp mot besvarelsens kunnskapsgrunnlag. Målet med kapittelet er å besvare oppgavens problemstilling; *Hvilke forskjeller er det mellom høyt og lavt presterende elevers vurdering av forventning om mestring og deres vurdering av sosial- og faglig trivsel på mellom- og ungdomstrinnet?*

Oppbyggingen av drøftingsdelen tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Det første er «Hvordan vurderer lavt og høyt presterende elever sosial- og faglig trivsel?», hvilket drøftes i 5.1 *Sosial trivsel* og 5.2 *Faglig trivsel*. Oppgavens andre forskningsspørsmål er «Hvordan vurderer lavt og høyt presterende elever forventning om mestring?» som drøftes i del 5.3 *Forventning om mestring*. Det er tidligere nevnt at trivsel, motivasjon og mestring er begreper som er uløselig knyttet til hverandre. I drøftingsdelen er det valgt å først dele oss disse begrepene, ved å drøfte sosial- og faglig trivsel hos elevene med tidligere forskning og teori rundt trivsel, i tillegg til at tilhørighet fra selvbestemmelsesteorien er trukket inn. Videre er tidligere forskning og teori om motivasjon og mestring i en viss grad knyttet til delen om elevenes vurdering av forventning om mestring, og videre inn i neste delkapittel 5.4 *Forskjeller mellom elever på mellom- og ungdomstrinnet*. Deretter kommer en siste del kalt 5.5 *Samlende refleksjoner*, hvor oppgavens hovedfunn trekkes frem og drøftes i lys av hele oppgavens kunnskapsgrunnlag. Forskning om koronapandemien trekkes også inn i denne delen, for å drøfte eventuelle følger denne kan ha hatt.

### 5.1 Sosial trivsel

Oppgavens første forskningsspørsmål stiller spørsmålstegn ved hvordan lavt og høyt presterende elever vurderer sin sosiale- og faglige trivsel. Datamaterialet denne oppgaven innhenter tall fra har delt elevers sosiale- og faglige trivsel i to ved å samle spørsmålene i to grupper. Dette skillet er ikke like tydelig i annen tidligere forskning, da sosial- og faglig trivsel gjerne omtales som skoletrivsel i pedagogisk sammenheng. Likevel vurderes det som mulig å trekke tråder mellom ulike former for sosial- og faglig trivsel. Et eksempel er blant annet Danielsen (2012) sin studie hvor fokuset er på hvordan ungdomsskole elever trives på skolen. Hun forsket på hvilke faktorer som spiller inn på skoletrivsel, og fant at lærerstøtte var nærmere knyttet til elevenes skoletrivsel enn hva sosialt samspill og trivsel med

medelever var. Ved å knytte samspill og trivsel med medelever til sosial trivsel, og lærerstøtte til faglig trivsel, vil dette si at faglig trivsel er viktigere for hvordan elevene trives på skolen enn den sosiale trivselen. Samtidig viser en undersøkelse gjennomført av Kjærnsli et al. (2004) at skoleelevers trivsel i større grad er avhengig av hvordan deres sosiale felleskap med jevnaldrende enn hvordan undervisning foregår. Ved å knytte dette til sosial- og faglig trivsel kan resultatet tolkes motsatt. Altså at undervisningen og dermed faglig trivsel spiller en mindre rolle enn felleskapet med de jevnaldrende, her tolket som den sosiale trivselen gjør når den totale skoletrivselen oppsummeres.

Når det kommer til sosial trivsel viser funnene i denne oppgaven at de høyt presterende elevene vurderte sin sosiale trivsel som svært god, med 3,63 i gjennomsnitt på mellomtrinnet og 3,62 på ungdomstrinnet. Spørsmålene elevene skulle svare på angående sin sosiale trivsel skulle besvares på en fire-delt skala, hvor det var to grader av *ja* og to grader av *nei*. At gjennomsnittet er såpass nære 4 viser at flertallet har valgt en av de to ja-alternativene. De lavt presterende vurderte også sin trivsel som veldig god, med 3,52 i gjennomsnitt på mellomtrinnet og 3,43 på ungdomstrinnet. Standardavviket er lavt for alle målingene, noe som viser at elevene i stor grad er enige når de svarer på hvordan den sosiale trivselen oppleves. Forskjellen mellom lavt og høyt presterende elever kan sies å være liten, med en Cohens *d* på -0,21 og -0,41, hvilket gir svak og beskjeden effektstyrke.

At norske elevene trives godt på skolen støttes av funn gjort i Elevundersøkelsen som ble gjennomført i 2021. Her fant av Wendelborg og Utmo (2021) at elevene jevnt over rapporterte at de trives godt på skolen. Det stemmer med funn gjort i denne studien. Derimot er det noe i strid med funn gjort av Haug et al (2020, s. 51–52) som viste at under halvparten av elevene likte seg veldig godt på skolen. Med et snitt på rundt 3,5 på funn gjort i denne oppgaven fremkommer det at elever i gamle Hedmark fylke vurderer sin sosiale trivsel bedre enn elevene som besvarte studien gjennomført av Haug et al. (2020, s. 51–52). En mulig årsak til dette kan være at elevene som meldte om lavere trivsel ikke skilte på sosial og faglig trivsel, slik som denne oppgaven gjør. En større longitudinell studie av Markussen (2010) visste at det er elevenes faglige trivsel som har størst betydning for elevenes trivsel. Han fant i sin studie at elever presterte bedre faglig dersom de også hadde sosial tilknytning til skolen og identifiserte seg med skolens faglige læringsarena. Et teoretisk bakteppe for dette kan være Deci og Ryans selvbestemmelsesteori som legger fokus på viktigheten av at elevenes behov for sosiale trivsel og tilhørighet blir tilstrekkelig dekket i løpet av skoletiden (Danielsen, 2012; Danielsen et al., 2009; Ryan & Deci, 2000).

I Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori er det tre behov individet har behov for å tilfredsstillere i en eller annen grad, det ene av disse er tilhørighet. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 144) legger vekt på at det her er behov for å føle nærhet til andre mennesker, og å føle seg integrert i et sosialt fellesskap. Å være en integrert del av det sosiale fellesskapet blant medelever er av stor betydning for elevens trivsel (Danielsen et al., 2009), det er dette fellesskapet elevene tilbringer absolutt mest tid imens de går på skolen. Som funnene i denne oppgaven viser svarer gjennomsnittet av elevene på femte til tiende trinn at de trives sosialt på sine respektive skoler. Spørsmålene bak tallene handler om å like seg godt i klassen og i friminuttene, og at det er fravær av mobbing og plaging. Når gjennomsnittet ligger mellom 3 og 4 når elevene bedømmer egen sosial trivsel, kan dette tyde på at flesteparten av elevene har det godt sosialt på skolen. Videre kan det tenkes at de ved å være en del av klassefellesskapet, ha venner og fortrolige i klassen, i stor grad får dekket sitt behov for tilknytning og tilhørighet. At elevens behov for tilhørighet er dekket, er viktig for å stimulere elevens helse og trivsel.

Behovet for autonomi, å inneha bestemmelsesrett og innvirkning på egne valg ut fra egne interesser og internaliserte verdier (Ryan & Deci, 2002, s. 6) kan her kobles mot elevenes muligheter for å være seg selv og bli sett og anerkjent for den man er i klassen, hvilket man kan anta er tilfelle for elever som sier de liker seg godt i klassen. For elevene som svarer de trives i friminuttene kan også dette være et sted for autonomi, ved at man i fellesskap finner på aktiviteter å gjøre i friminuttene. Enkeltelevens følelse av betydning i en slik situasjon, med jevnaldrende eleven ønsker å tilbringe tid med kan også være av stor betydning for en elevs trivsel. Det tredje behovet i selvbestemmelsesteorien handler om å ha en drivkraft etter læring og kompetanse, men også som et behov for interaksjon og sosialt miljø i læringssituasjonen (Ryan & Deci, 2002, s. 7). Behov for positiv interaksjon og et godt sosialt miljø kan elevene få dekket i klasserommet dersom klassemiljøet er av en slik karakter at dette bidrar positivt for elevenes trivsel. I funnene fra denne oppgaven kan det se ut til at de fleste elever på både mellom- og ungdomstrinnet befinner seg i slike miljøer, da gjennomsnittet for sosial trivsel er høyt. Samtidig vil det her være viktig å påpeke at ikke alle elevene har svart at de trives utmerket og har det veldig godt sosialt på skolen. Standardavviket i funnene for sosial trivsel tilsier at det finnes en spredning blant sarene som det vil være viktig å være oppmerksom på. Noen av elevene vil kanskje ha svart at de slettes ikke trives, og for dem kan det være at hverken behovet for autonomi, kompetanse eller tilhørighet blir tilstrekkelig dekket i løpet av skolehverdagene. En større studie har vist at

elever som ikke opplever trivsel på skolen og som misliker skolen har større sannsynlighet for psykiske problemer (Huebner & Gilman, 2006). Dette er med på å understreke hvor viktig det er for barn og unge at de trives på skolen, og selv om funnene i denne oppgaven viser at elevene i gjennomsnitt har en skolehverdag hvor de trives sosialt fremkommer det også at denne tilfredsheten blir lavere jo eldre elevene blir. I dagens samfunn, hvor utdannelsen de unge tar i langt større grad enn tidligere er avgjørende for hvordan de vil klare seg videre i livet (Nordahl et al., 2021, s. 14) blir trivsel i skolen viktig.

## 5.2 Faglig trivsel

Analysene gjort i denne studien viser at elevenes faglige trivsel er lavere enn deres sosiale trivsel. Elevene som av lærer er vurdert å være høyt presterende har på mellomtrinnet svart 3,12 som gjennomsnitt og elevene på ungdomstrinnet har svart 3,05 i gjennomsnitt. Begge disse svarene tyder på at flest elever velger ett av de to ja alternativene når de bedømmer egen faglig trivsel. De lavt presterende har derimot et lavere gjennomsnitt, med 2,9 på mellomtrinnet og 2,57 på ungdomstrinnet. Standardavviket er også større blant de lavt presterende med henholdsvis 0,59 på mellomtrinnet og 0,60 på ungdomstrinnet. Dette viser at spredningen av svarene er større, slik at flere elever vurderer sin faglige trivsel både lavere og høyere enn gjennomsnittet. Ved utregning av Cohens  $d$  er det her tatt utgangspunkt i vektet standardavvik. Cohens  $d$  er beregnet til  $-0,43$  for lavt og høyt presterende på mellomtrinnet, hvilket regnes som en beskjedent effekt. Cohens  $d$  for lavt og høyt presterende på ungdomstrinnet er høyere, med  $-0,94$ , en effekt som regnes som moderat, men samtidig nær en sterk effekt, som regnes fra  $1,0$ . Dette viser at spredningen blant elevenes svar er stor, og at den er størst blant de lavt presterende elevene. For disse elevene, som har en gjennomsnittlig faglig trivsel på 2,57, er det altså en stor spredning blant elevenes svar. Noe som betyr at mange elevers svar på hvordan den faglige trivselen oppleves ligger et godt stykke unna gjennomsnittet. Da elevene kun skulle velge mellom fire alternativer på disse spørsmålene er det naturlig å tenke at flere av de kan ha svart laveste mulig alternativ for å beskrive sin faglige trivsel.

Av tidligere forskning ser vi at 47 % av guttene og 68 % av jentene på 10. trinn i en større undersøkelse følte seg stresset av skolens faglige arbeid (Haug et al., 2020, s. 51–52). Til sammenligning var det 20 % av guttene og 22 % av jentene på 6. trinn som mente det samme. Ved å knytte faglig stress ved skolearbeid til faglig trivsel kan tendensen sees igjen

også i funn i denne oppgaven, ved at de lavt presterende elevene vurderer sin faglige trivsel lavere jo eldre de blir. Dette støttes av en undersøkelse gjennomført av Skaalvik og Skaalvik (2011, s. 54–55) som viser at elever på 10. trinn i mindre grad enn elevene på 6. trinn anser det faglige arbeidet som positivt. Samtidig viser Elevundersøkelsen i 2021 at elevene fra 5. trinn til utvidende skole jevnt over er fornøyd med sin skolehverdag, og rapporterer at de føler de får de faglige utfordringene de trenger (Wendelborg & Utmo, 2021). Dette viser hvor kompleks det er å måle et abstrakt begrep som trivsel i skolen, først og fremst på grunn av usikkerhet i hva som legges i selve begrepet. Det å trives og finne seg til rette, ha et godt liv med god trivsel, livskvalitet og helse er først og fremst en subjektiv følelse som oppstår i enkeltindividet ved tilfredshet (Fugelli & Ingstad, 2001; «Trivsel», u.å.). Ved å trekke inn Huebner og Gilman (2006, s. 140) sin forklaring på skoletrivsel som en subjektiv og kognitiv vurdering fremkommer det at trivsel er et sammensatt begrep. I tillegg kommer individuelle forskjeller hos elevene som har gjennomført spørreundersøkelsen. Det er ikke gitt at elevene forstår spørsmålene lik, ei heller at de bedømmer sin trivsel på samme måte. Noe som kan sees igjen ved nevnte forskningsrapporter som viser sprikende svar om hvorvidt skoleelever trives faglig.

At elever trives på skole er ikke det samme som at det er fravær av problemer, men heller at skolen blir en arena for utvikling av elevers kompetanse (Lerner et al., 2009) legger opp til at elevens følelse av inkludering og tilhørighet vil være viktig (Danielsen et al., 2009; Huebner & Gilman, 2006; Ryan & Deci, 2000). Dette kan komme til uttrykk igjennom faglig trivsel ved at man har et klassemiljø med fokus på å hjelpe hverandre og at man lærer i fellesskap. Flere av spørsmålene elevene svarer på i spørreundersøkelsen som denne oppgaven baserer seg på omhandler de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og regning. For elever som strever med en av disse kan det være naturlig å anta at eleven ikke vurderer sin faglige trivsel på topp. Her kan en lærers kompetanse nok en gang være et viktig element for elevens trivsel. En kan tenke seg en lærer som har tilstrekkelig kunnskap om eleven som individ, hvor denne elevens evner er godt kjent, for slik å kunne tilrettelegge for mulig læring, selv med ulike vansker. For som Danielsen (2012) peker på er elevers trivsel på skolen avhengig av reell lærerstøtte og medelever som er støttende. Av teoretiske perspektiver vil det her være aktuelt å trekke inn Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979; Rønningen, 2003) som ser på hvordan elevenes nærmiljø er betydningsfulle for deres utvikling og trivsel. Medelever som er støttende og deltakende i klassemiljøet kan være eksempler på gode mikrosystemer som er med å bygge opp rundt elevene. Det samme kan en

tenke er tilfellet for læreren som i direkte kontakt med eleven tilrettelegger for god faglig fremgang og trivsel, men også er en del av ulike mesosystemer hvor eleven står i sentrum, slikt som samarbeidsmøter eller skole-hjem samarbeidet for å kunne avdekke og avhjelpe eventuelle vansker. Tenker en videre et eksempel hvor en elev har en uttalt lærevanske kan det være at økonomiske bevilgninger gjort i eksosystemet, vil påvirker eleven direkte ved at det gis timer til assistent. Her vil det være naturlig å tenke at dersom eleven mottar hjelp og tilpasninger som gjør det mulig å mestre faglige utfordringer kan også den faglige trivselen øke.

Et annet teoretisk perspektiv på faglig trivsel vil være å trekke frem igjen Deci og Ryan (2000) sin selvbestemmelsesteori. Det å være en aktiv og medvirkende deltaker i klasserommet kan som nevnt tidligere spille inn på elevens faglige trivsel, noe som stemmer dersom elevens medbestemmelse sees på som muligheten til at egne beslutninger kan tas, slik som behovet for autonomi kan bli dekket. Videre vil et klassemiljø som legger opp til læring i fellesskapet og hvor vennskap og emosjonell støtte vektlegges kunne bidra til at behovet for tilhørighet dekkes. Ved å se på spørreundersøkelsen elevene besvarer når de evaluerer sin faglige trivsel er viktigheten av å gjøre det bra på skolen og å gå på skolen for å lære to av spørsmålene. Disse kan knyttes til elevens behov for kompetanse, et ønske om å lære mer og således trives med de oppgaver man har (Ryan & Deci, 2002, s. 7; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 144).

Et aspekt denne oppgaven derimot ikke har tatt hensyn til er mulige forskjeller mellom gutter og jenter når de selv vurderer egen trivsel. Flere tidligere studier viser at jenter jevnt over har en høyere grad av trivsel enn guttene (DeSantis King et al., 2006; Haug et al., 2020, s. 51–52). Det kunne vært interessant å sett om dette stemmer også for elevene i gamle Hedmark fylke, men grunnet oppgavens omfang er ikke dette tatt med som en variabel. Det er mulig å tenke at også elevene som har svart på spørreundersøkelsen fra «Kultur for læring» viser forskjeller mellom kjønn, og at jentene ville vært de som har lavest trivsel. I så måte ville det vært interessant og undersøkt elevenes trivsel og skoleprestasjoner, sett opp mot den rådende tanken om at gutter jevnt over presterer dårligere enn jenter. Her kan videre forskning være nyttig for lærere i deres arbeid i skolen.

### 5.3 Forventing om mestring

Elevene på mellom- og ungdomstrinnet skulle svare på fire spørsmål om forventing til egen mestring. Disse handler om hvorvidt de tror de vil klare oppgavene de får, om de prøver igjen, om de gir opp eller om de fortsetter å jobbe selv om det er utfordrende. Svarene ble avgitt på en skala bestående av fem alternativer; *Ja, alltid, Ofte, Av og til, Sjelden, Nei, aldri.*

Gjennomførte variansanalyser viser at de lavt presterende elevene på mellomtrinnet hadde ett gjennomsnittlig svar på 3,79, mens de høyt presterende hadde gjennomsnitt på 4,23. Gjennomsnittsvarene viser at elevene på mellomtrinnet generelt har stor tro på egen mestring, siden skalaen de skårer seg selv på er delt i fem, og høyeste skår ville vært 5. Spesielt for høyt presterende elever er det mange som svarer at de alltid har høy mestringstro. Standardavviket er på henholdsvis 0,78 og 0,59. Dette viser at det blant de lavt presterende elevene er en større spredning blant svarene elevene har avgitt, enn det er hos de høyt presterende sine svar. Forskjellen mellom elevgruppene er signifikant, og ved utregning av effekten blir det en Cohens  $d$  på -0,68, som regnes som en moderat effekt. Dette viser at det er en viss forskjell i hvordan elever som er lavt og høyt presterende vurderer sin forventing til egen mestring, dette kan tyde på at flere av de lavt presterende har vurdert sin mestringstro som langt lavere enn de høyt presterende elevene.

En slik spredning i forventing om mestring kan gi utslag i klasserommet ved at de høyt presterende elevene har evnen til å holde ut lenger i møte med utfordrende oppgaver (Schunk & Pajares, 2002, s. 15–16). Elevene som ikke har tro på at de vil mestre oppgavene de får kan ofte gi opp langt raskere enn sine medstudenter. I et klasserom kan dette føre til at forskjellen mellom elevene øker, da de lavt presterende kommer i den situasjonen at de lærer mindre ved å prøve mindre. Manger (2016) konkluderer i en metastudie av forskning på mestring, med at elevenes tro på seg selv og egen mestring kun kan økes dersom de opplever reell mestring. Dette stemmer med forskning gjort av Schunk og Pajares (2005) som påpeker en stor sammenheng mellom elevers forventing om mestring og deres skoleprestasjoner, noe som igjen kan stemme med de funn gjort om forventing om mestring i denne oppgaven, da de lavt presterende elevene viser en lavere mestringstro enn de høyt presterende.

Denne forskjellen forsterkes ytterligere når tall fra ungdomstrinnet analyseres. De lavt presterende elevene har vurdert sin forventing om mestring til 3,44 i gjennomsnitt, med et standardavvik på 0,77. Dette standardavviket er høyt, og viser en stor spredning blant

svarene. Høyt presterende elever har ett gjennomsnitt på 4,19, med standardavvik på 0,55. Elevens svar på 4,19 vurderes som et høyt snitt, noe som betyr at elevenes vurdering av forventning om mestring tilsier at flesteparten av elevene har sterk mestringstro. Et snitt på 3,44 blant de lavt presterende kan også sies å være et godt snitt, det som derimot er verdt å bemerke er spredningen på svarene. Forskjellen mellom disse elevgruppene er signifikant, og Cohens  $d$  er etter vektet standardavvik beregnet til -1,22. Dette er en effekt som er beregnet som stor, og viser at forskjellen mellom gjennomsnittene er betydelig, og på omtrent 1,22 standardavvik. Dette kan tolkes som at det er minimalt med overlapp i poengsummene mellom gruppene.

En slik forskjell i vurderingen av egen mestring blir bekymringsfull når vi vet at elever som opplever gjentatte nederlag kan miste troen på egen mestringsevne (Pintrich & De Groot, 1990; Schunk & Pajares, 2002). Lignende funn finnes hos Dweck (1986, s. 1040–1041) som skriver at elever som står uten tro på at de kan lykkes blir preget av en hjelpeløshet som kan føre til fravær av både mestringstro og motivasjon. Manger (2012, s. 24–25) trekker også frem lært hjelpeløshet når han peker på hvordan elever kan miste mestringstroen. Et teoretisk bakteppe til dette kan knyttes til Banduras teori om mestringstro (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2021). Essensen i teorien om mestringstro handler om hvordan læring og motivasjon foregår i et gjensidig samspill mellom miljø, personfaktor og atferd, hvor individets mestringsforventning formes av hvordan ulike hendelser tolkes. Det legges vekt på hvordan individet vurderer sine egne evner til å løse de oppgaver en får tildelt. Dette kan for eksempel komme til uttrykk for elever som gjentatte ganger får vurdering fra lærer om at de har lav måloppnåelse, som gjennom sin utilstrekkelighet passiviseres ytterligere, hvilket kan gjøre elevene i behov av hjelp fra andre eller ytre belønninger for å klare oppgaver de får tildelt. I slike tilfeller kan elevene gjøre sitt beste for å unngå å arbeide videre med oppgaver de ikke mester, ved for eksempel å skape uro og forstyrrelser i klasserommet. En praktisk tilnærming til dette finner vi hos Shute (2008) som observerte at elever som presterte lavt koblet lav måloppnåelse til egne evner, som igjen påvirket mestringstro og motivasjon. Støtte til dette finnes i teorien om mestringstro som legger vekt på at elever trenger autentiske og reelle mestringsopplevelser for at mestringstroen skal øke.

Forskning gjort av Skaalvik og Skaalvik (2011, s. 54–57) viser at elever i norsk grunnskole har dalende forventning om mestring jo lengre de går på skolen. De siste fem årene av skoleløpet mister mange av dem troen på at de har evner til å mestre skolearbeidet. Dette stemmer med funn i denne oppgaven om dalende forventning om mestring jo eldre elevene



blir. Her vil det også være aktuelt å se på hvordan elevene vurderer seg selv. Som Dweck (2017, kap. 1) skriver vil måten elevene ser på egne evner og intelligens på, ha mye å si for deres selvvurdering. For elevene med statisk mentalitet kan nederlag knyttes til dårlige evner i individet selv. Om et slikt syn på evner kobles mot nevnte forskning om dalende mestringstro kan de synes å ha ytterligere en barriere å krysse for å kunne øke sin mestringstro. Dette vil det være viktig at pedagoger er klar over i møte med alle elever, og som Skaalvik og Skaalvik (2011, s. 56–57) påpeker vil skoleoppgaver og lekser innenfor hver enkelt elevs mestringssone være et tiltak som bør iverksettes. Dette kan igjen kobles til forskning av Brophy (1986) som viser at elevenes motivasjon vil øke dersom de blir gitt oppgaver de kan mestre og finner læringsaktivitetene meningsfulle.

## **5.4 Forskjeller mellom elever på mellom- og ungdomstrinnet**

Frem til nå er det ikke skrevet så mye om forskjellene mellom elevene på mellom- og ungdomstrinnet. Et av denne oppgavens forskningsspørsmål omhandler forskjeller mellom disse elevgruppene. For å besvare dette spørsmålet er det gjennomført variansanalyser mellom trinnene når det kommer til sosial trivsel, faglig trivsel og forventning om mestring. Det er videre utført korrelasjonsanalyser for å utforske om det finnes noen sammenhenger mellom de ulike variablene.

Når det kommer til sosial trivsel viser analysene at både de lavt og høyt presterende elevene vurderer sin sosiale trivsel som god. For både mellom- og ungdomstrinnet viser analysen at de lavt presterende har ett lavere gjennomsnitt enn de høyt presterende, denne forskjeller fremkommer også når effekten måles til beskjeden effekt for begge gruppene. Videre fremkommer det at elever på mellomtrinnet har et tilnærmet likt snitt som de på ungdomsskolen. For å se på forskjeller mellom elevene på mellom- og ungdomstrinnet er det også foretatt en variansanalyse. Her er det viktig å påpeke at alle elevene er medberegnet i svarene, ikke bare de lavt og høyt presterende. Denne analysen viser et gjennomsnitt på mellomtrinnet 3,59 med et standardavvik på 0,45, og for ungdomstrinnet er gjennomsnittet 3,55 og standardavviket 0,48. Her er Cohens  $d$  beregnet til 0,08, altså en svak effekt. Dette viser den samme tendensen som ved å se gruppene adskilt, elever på mellom- og ungdomstrinnet vurderer sin sosiale trivsel som jevnt over god, noe som støttes av Wendelborg og Utmo (2021). HEVAS-undersøkelsen viser derimot at under halvparten av elevene på femte trinn liker seg veldig godt på skolen, mens kun 27 % av tiendeklassingene

kunne si det samme (Haug et al., 2020, s. 51–52). Disse undersøkelsene kan derimot ikke sammenlignes direkte, da de kun ser på skoletrivsel samlet, og ikke oppdelt i sosial- og faglig trivsel slik denne oppgaven gjør. Det er videre ingen skilt del om forventning om mestring, selv om noen av spørsmålene om handler dette, slik som skolestress sett opp mot prestasjoner.

Elevene på mellomtrinnet har vurdert sin faglige trivsel til et gjennomsnitt på 3,03 med 0,53 i standardavvik. Dette viser at de fleste elever svarer positivt på spørsmålene, noe som viser god faglig trivsel. Blant elevene på mellomtrinnet er gjennomsnittet noe lavere, på 2,82. Standardavviket er beregnet til 0,53 her og, noe som gir en Cohens  $d$  på 0,40. Dette er en beskjeden effekt, og funnet stemmer med nevnt forskning som viser til at elever i norsk skole jevnt over har det bra på skolen.

Ved å se på alle elever på mellom- og ungdomstrinnet fremkommer det altså ingen store forskjeller hva mellom elevgruppene. Disse blir først fremtredende når elevgruppene deles opp etter prestasjoner, slik denne oppgaven gjør. Selv om lavt og høyt presterende elever på både mellom- og ungdomstrinnet vurderer sin sosiale trivsel relativt likt er det større forskjeller når faglig trivsel skal vurderes. Her er det en forskjell i hvordan lavt presterende elever vurderer sin faglige trivsel fra mellomtrinnet til ungdomstrinnet. En tilsvarende forskjell finnes også blant analysene over elevenes forventning om mestring, da det også her er de lavt presterende elevene som har en forskjell i gjennomsnittet på mellom- og ungdomstrinnet. Analysen som viser mellomtrinnet opp mot ungdomstrinnet viser at elevene vurderer sin gjennomsnittlige forventning om mestring til 4,05 blant de yngste og 3,87 blant de eldste. Dette følger tidligere tendenser om at elevene på mellomtrinnet har høyere vurderinger. Funn gjort i variansanalysene bekrefter det forskning sier om at skoletrivsel og mestringstro synker etter som elevene blir eldre (Haug et al., 2020, s. 51–52; Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 54–55).

Videre er det gjennomført korrelasjonsanalyser for å se på eventuelle sammenhenger mellom hvordan elever på mellom- og ungdomstrinnet vurderer sosial trivsel, faglig trivsel og forventning om mestring. De fleste av målingene viser her en svak samvariasjon. Dette gjelder både lavt og høyt presterende, på mellom- og ungdomstrinnet når det kommer til sosial trivsel og faglig trivsel, sosial trivsel og forventning om mestring. En større skår finnes blant de lavt presterende elevene, hvor det er en moderat samvariasjon mellom deres vurdering av faglig trivsel og forventning om mestring. Her har Pearson  $r$  endret seg fra ,487

på mellomtrinnet til Pearson  $r$  ,529 på ungdomstrinnet. Dette viser at det er en sannsynlig sammenheng mellom variabelen. For elevene på ungdomsskolen viser analysene at Pearson  $r$  er endret fra ,541 på mellomtrinnet til ,479 på ungdomstrinnet. Her fremkommer det at samvariasjonen mellom faglig trivsel og forventning om mestring er større på mellomtrinnet enn den er på ungdomstrinnet. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på eventuelle feilverdier her, da det er noe som spiller inn på begge. En korrelasjonsanalyse gir kun muligheten til å se på sammenhengen mellom to ulike variabler, det gikk ingen mulighet til å tolke årsakssammenhenger. Dette medfører at man som forsker også må være oppmerksom på konteksten rundt det man forsker på, noe som vil være svært viktig i denne studien som tar for seg trivsel, en variabel som påvirkes av langt mer enn selve skolemiljøet.

## 5.5 Samlende refleksjoner

Spørreundersøkelsen denne oppgaven baserer seg på ble gjennomført høsten 2020, da koronapandemien hadde et grep om Norges land. Denne pandemien førte til hjemmeskole og en endret hverdag for elever på mellom- og ungdomstrinnet. Forskning gjennomført det første året av pandemien viser at elever med lav motivasjon fikk dårligere læringsutbytte (Schleicher, 2020, s. 4) og at økt autonomi ikke medførte økt motivasjon (Fjeld & Spernes, 2021). Reimers og Schleicher (2020) fant at nær halvparten av elevene ikke klarte å følge med, mens resultatene av en norsk studie gjennomført av Fjeld og Spernes (2021) var mer sprikende. De kunne rapportere at noen elever blomstret under hjemmeskole-perioden, mens andre hadde like store, om ikke større utfordringer med skolearbeidet hjemme. Dette støttes også av en oppsummeringsstudie gjort av Caspersen et al. (2021, s. 30–37) som fant at lærerne var delte i sine vurderinger av elevenes prestasjoner mens de underviste digitalt til elevene som var hjemme. Noen lærere mente at elevene presterte bedre, andre mente de presterte som tidligere mens andre igjen mente elevene presterte dårligere. Det er med andre ord ingen klar konklusjon i hvordan korona påvirket skoleelever det første året, og dermed heller ikke mulig å komme med noen klare implikasjoner for hvordan dette har påvirket elevene som har deltatt i «Kultur for læring». Det kan tenkes at elever som ikke trives sosialt på skolen vil ha det bedre når de kan være hjemme, mens andre igjen har funnet motivasjon til å gå på skolen grunnet venner, en motivasjonsfaktor som ved hjemmeundervisning er borte. Videre kan det tenkes at dette har farget deres svar når de svarte på hvordan de hadde det på skolen senhøsten 2020.

Et annet aspekt som i stor grad kan spille inn på resultatene fra spørreundersøkelsen er elevens vurdering av seg selv. Barn og unges selvoppfatning er ikke bare flytende, den kan også påvirkes av situasjonen eleven står i, medelever i klasserommet eller ulike strategier for selvhevdelse og beskyttelse (Egelund et al., 2009; Skilbred & Havik, 2011; Kapland, 1980, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2021). Elevenes tro på seg selv, deres mestring og motivasjon er nært knyttet til hverandre (Manger, 2016). Skaalvik og Skaalvik (2021) ser på motivasjon som en drivkraft som er særlig viktig i møte med utfordrende oppgaver. Deci og Ryan (1985) kobler motivasjon til en naturlig trang til å få til noe man brenner for og Csikszentmihaly (2014) kobler dette mot en tilstand hvor arbeidet går av seg selv, såkalt «flow». Selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2021) viser til at motivasjon er noe som finnes i individet, og tar utgangspunkt i hvordan miljøet rundt individet er med på å fremme motivasjon, helse og trivsel. Individets behov for motivasjon deles gjerne i tre, autonomi, kompetanse og tilhørighet, behov som alle må oppfylles i ulik grad for at motivasjonen skal øke.

Tidligere forskning viser at skoleprestasjoner og troen på seg selv henger sammen, selv om det er vanskelig å si hvilken av faktorene som påvirker hverandre (Bachman & O'Malley, 1977; Hansford & Hattie, 1982). Markussen (2010) fant i en større studie at elever med dårlig sosial tilknytning og liten tilknytning til skolens sosiale arena viste dårligere skoleprestasjoner sammenlignet med elever som hadde god sosial tilknytning og god tilknytning til skolen. Funn i denne oppgaven viser at elevene viser lavere mestringstro med alderen, samtidig som deres sosiale- og faglige trivsel synker. Dette er helt klart faresignaler som må tas på alvor. Dårlig sosial tilknytning og liten tilknytning til skolens sosiale arenaer vil om det sees på i lys av selvbestemmelsesteorien tyde på en mangel på tilhørighet. Det vil her være lærerens ansvar å tilrettelegge for sosial tilhørighet innad i klasserommet.

Ved å se på en slik mangel på tilhørighet i lys av det teoretiske grunnlaget oppgaven er basert på, kan tendensen tyde på at denne utviklingen ikke vil snu. Dette kan føre til frafall fra skolen, spesielt når elevene får mulighet til å ta reelle valg for egen utdanning, noe som videre kan påvirke deres fremtidige arbeidsliv, eller mangel på slik tilknytning. Ut fra denne antakelsen kan en anta at økt sosial- og faglig trivsel kan være med på å forebygge frafall i skolen, og at dette kan være med på at elever velger å gjennomføre noen av de aktiviteter som foregår i klasserommet, som igjen over tid kan føre til at elever blir motiverte. Det kan dermed antas at lærere som gir elevene oppgaver de mestrer kan bidra til å øke deres mestringstro litt og litt a gangen. Sees dette i lys av Bronfenbrenners teori kan det være

mulig å anta at elevens egen sosiale interaksjon med lærer og medelever kan bedres i mikrosystemet eleven er en del av, og at samspillet her videre fører til et positivt skolefaglig klasse miljø hvor elever legger vekt på å hjelpe og støtte hverandre, som kan ha betydning for deres trivsel og helse (Bronfenbrenner, 1979; Rønningen, 2003). På den måten kan forholdet individene imellom i mikrosystemet være med på å dekke elevens behov for kompetanse og autonomi, som i det lange løp kan øke deres motivasjon (Danielsen et al., 2009).

En av Hatties (2009) kjente metastudier konkluderer med at det er lærerens evne til å se enkeltelevers fremgang, gi utfordringer innenfor elevens mestringsevne og gi relevante tilbakemelding til eleven som er viktig for motivasjonen eleven innehar. I henhold til Banduras teori om mestringstro trenger elevene å føle mestring da denne spiller inn på elevens motivasjon. Skal læreren kunne legge til rette for økt mestringstro og motivasjon trengs det læremiljøer hvor klasse miljøet er inspirerende og trygt, en lærer som benytter verbal overtalelse til å få elevene til å gjennomføre tilpassede aktiviteter og en lærer som evner å overtale eleven til selv å ha troen på at de kan få det til. Skal man komme bort fra tendensen om at lav forventning om mestring også opprettholder en lav motivasjon trenger elevene autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer i møte med medelever, verbal overtalelse og de trenger å befinne seg i en fysiologisk og emosjonell tilstand som tillater læring. At læreren er i stand til å vise elevene at skolen verdsetter mestringsmål og innehar et menneskesyn som fordrer vekstmentalitet kan også være med på å øke elevens mestringstro og motivasjon. Som Illeris (2006) viser til er det samspillet inne i eleven og de sosiale prosessene rundt eleven selv om spiller inn på elevens motivasjon, dette viser at det er mulig for eleven selv å øke og minske sin motivasjon, og at dette gjøres i et samspill med de rundt seg.

## 6. Konklusjon

Denne oppgaven har igjennom en kvantitativ studie søkt å se sammenhenger mellom sosial- og faglig trivsel og mestring på mellom- og ungdomstrinnet. Ved å knytte tall fra en større spørreundersøkelse til teori og forskning rundt trivsel, mestring og motivasjon er det søkt å besvare oppgavens problemstilling: *Hvilke forskjeller er det mellom høyt og lavt presterende elevers vurdering av forventning om mestring og deres vurdering av sosial- og faglig trivsel på mellom- og ungdomstrinnet?*

Hovedfunnet i denne oppgaven er knyttet til problemstillingen og viser at største forskjellen mellom lavt og høyt presterende elever vises igjennom oppgavens sterkeste effektforskjell, Cohens  $d$  beregnet til  $-1,22$ , når det kommer til vurdering av forventning om mestring. Her fremkommer det at lavt presterende elevers forventning om mestring er betydelig forskjellig fra høyt presterende elevers gjennomsnitt.

Opgavens første forskningsspørsmål handler om hvordan lavt og høyt presterende elever vurderer sin sosiale- og faglige trivsel. Funn fra denne studien viser at elevene vurderer sin sosiale- og faglige trivsel som god, både på mellom- og ungdomstrinnet. Samtidig er det synlig at elever som er vurdert å være lavt presterende oppgir lavere sosial- og faglig trivsel enn høyt presterende elever. Dette stemmer med forskning som viser at elever oppgir lavere trivsel jo eldre de blir (Haug et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Videre har denne oppgaven visst at det ikke er et tydelig svar på hvordan elever bedømmer sin sosiale- og faglige trivsel. Siden sosial- og faglig trivsel, mestring og motivasjon i grunnskolen påvirker hverandre gjensidig, gjør dette at elever trenger et positivt læringsmiljø som både fremmer sosial- og faglig trivsel og mestring hos elevene. Et slikt positivt læringsmiljø kan oppnås blant annet ved at elever føler en ekte inkludering og tilknytning til sine medelever og oppnår sosial støtte fra dem.

Det andre forskningsspørsmålet handler om hvordan lavt og høyt presterende elever vurderer sin forventning om mestring. Her viser funn at elevene i gjennomsnitt svarer at de opplever en forventning om mestring som ett sted mellom svaralternativene *Ofte* og *Av og til*, noe som kan tolkes som en svakt god vurdering. Samtidig fremkommer også store spredninger i svarene, noe som betyr at elevene bedømmer seg selv svært ulikt ut fra om de er vurdert å være lavt eller høyt presterende. Dette blir særlig synlig ved å se på de lavt presterende elevene på ungdomstrinnet. Funnet stemmer med forskning gjort av Schunk og Pajares (2005) som viser

at det er en stor sammenheng mellom hvordan elever vurderer sin forventning om mestring og deres skoleprestasjoner. Det viktige her blir dermed å stryke elevenes tro på mestring, noe som blant annet kan gjøres ved å gi elevene autentiske og reelle mestringmuligheter innenfor deres mestringssone.

Oppgavens siste forskningsspørsmål omhandler hvilke forskjeller er det mellom elevene på mellom- og ungdomstrinnet. En ren sammenligning av elevgruppene på mellom- og ungdomstrinnet har ikke gitt funn som indikerer store forskjeller. Av analysene er det mulig å trekke frem et poeng, hvilket er at det er en forskjell på hvordan lavt presterende elever vurderer sin faglige trivsel og sin forventning om mestring på mellomtrinnet sammenlignet med ungdomstrinnet. Dette stemmer overens med forskning gjort av Skaalvik og Skaalvik (2011) som peker på at elevene opplever en dalende forventning om mestring jo lenger de går på skolen.

Denne oppgavens kunnskapsgrunnlag gir en oversikt over tidligere forskning og teori rundt trivsel, motivasjon og mestring, og gir støtte til vurderingen om at mestring, faglig trivsel og sosial trivsel er tett sammenvevd i grunnskolen. Korrelasjonsanalysene viste en større sammenheng mellom elevers faglige trivsel og deres forventning om mestring enn de andre variablene viste. Samtidig er det vanskelig å fastslå hva som påvirker hva. Forskning og teori viser også at en støttende og inkluderende skolekultur, positive relasjoner mellom lærer og elev, elevmedvirkning og muligheten til å påvirke egen læring, er viktige faktorer for å fremme trivsel og mestring hos elevene. Et positivt læringsmiljø kan igjen ha store positive konsekvenser for elevenes fremtidige liv og karrierevalg.

## Litteraturliste

- Amundsen, M.-L., & Møller, G. H. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 25(4), 1–14. <https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6>
- Bachman, J. G., & O'Malley, P. M. (1977). Self-esteem in young men: A longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(6), 365. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.6.365>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. I T. C. Urdan & F. Pajares (Red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Bd. 5, s. 307–377). Information Age Publishing. <https://motivation.uky.edu/wp-content/blogs.dir/5/files/2022/08/BanduraGuide2006.pdf>
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science*, 4(1), 1–44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Befring, E. (2012). *Skolen for barnas beste: Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring, utvikling* (Rev. utg.). Samlaget.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder: Med etikk og statistikk* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=3300702>
- Brophy, J. (1986). *On Motivating Students. Occasional Paper No. 101*. Institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan State University, 252 Erickson Hall, E. <https://eric.ed.gov/?id=ED276724>
- Caspersen, J., Hermstad, I. H., Dahler, I., Lynnebakke, B., Vika, K. S., Smedsrud, J., Wendelborg, C., & Federici, R. A. (2021). *Koronapandemien i grunnskolen—Håndtering og konsekvenser*. NTNU Samfunnsforskning og NIFU. <https://www.nifu.no/publications/1897678/>
- Cohen, L., Morrison, K., & Manion, L. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition.). Routledge.



- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of Flow in Human Development and Education: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9>
- Danielsen, A. G. (2010). Supportive and motivating environments in school: Main factors to make well-being and learning a reality. *Norsk Epidemiologi*, 20(1), Artikkel 1. <https://doi.org/10.5324/nje.v20i1.1293>
- Danielsen, A. G. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? *Nordic Studies in Education*, 32(2), 115–125. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2012-02-04>
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303–318. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=3086782>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- DeSantis King, A. L., Huebner, S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2006). An Ecological View of School Satisfaction in Adolescence: Linkages Between Social Support and Behavior Problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1(3), 279–295. <https://doi.org/10.1007/s11482-007-9021-7>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *The American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset* (Updated edition.). Robinson, an imprint of Little, Brown Book Group. <https://www.google.no/books/edition/Mindset/R0-eBAAQBAJ?hl=en&gbpv=1&printsec=frontcover>
- Egelund, T., Christensen, P. S., Jakobsen, T. B., Jensen, T. G., & Olsen, R. F. (2009). *Anbragte børn og unge: En forskningsoversigt*. SFI--Det Nationale forskningscenter for velfærd. [https://pure.vive.dk/ws/files/257088/0924\\_Anbragte\\_boern](https://pure.vive.dk/ws/files/257088/0924_Anbragte_boern)
- Fjeld, H. S., & Spernes, K. (2021). Hjemmeundervisning under koronapandemien – et elevperspektiv. *Paideia*, 22(2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/hjemmeundervisning-under-koronapandemien--et-elevperspektiv/>

- Fugelli, P., & Ingstad, B. (2001). Helse – slik folk ser det. *Tidsskrift for Den norske legeforening*. <https://tidsskriftet.no/2001/12/tema-helse-og-kultur/helse-slik-folk-ser-det>
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. McGraw-Hill.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system, Manual*. American Guidance service.
- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The Relationship between Self and Achievement/Performance Measures. *Review of Educational Research*, 52(1), 123–142. <https://doi.org/10.2307/1170275>
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children: Revision of the perceived competence scale for children*. University of Denver.
- Harter, S., & Bukowski, W. M. (2012). *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations* (2. utg.). Guilford Publications.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.4324/9780203887332>
- Haug, E., Robson-Wold, C., Helland, T., Jåstad, A., Torsheim, T., Fismen, A.-S., Wold, B., & Samdal, O. (2020). *Barn og unges helse og trivsel Forekomst og sosial ulikhet i Norge og Norden*. Universitetet i Bergen. <https://www.uib.no/helsevaner>
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139–150. <https://doi.org/10.1007/s11482-006-9001-3>
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2. rev. udg.). Roskilde Universitetsforl.
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS: Versjon 17* (4. utg.). Abstrakt forl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave.). Abstrakt forlag.
- Kjernsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A., & Turmo, A. (2004). *Hovedrapport PISA 2003: Rett spor eller ville veier*. Universitetsforlaget. <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pisa/publikasjoner/publikasjoner/rett-spor-eller-ville-veier.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (Ny og utvidet utgave.). Novus forlag.
- Lepper, M. R., & Greene, D. (1975). When Two Rewards Are Worse than One: Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *The Phi Delta Kappan*, 56(8), 565–566.
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129.
- Lerner, R. M., von Eye, A., Lerner, J. V., & Lewin-Bizan, S. (2009). Exploring the foundations and functions of adolescent thriving within the 4-H Study of Positive Youth Development: A view of the issues. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 567–570. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.07.002>
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Gyldendal akademisk.
- Manger, T. (2016). *Motivasjon, tro på seg selv og ros*. Gyldendal akademisk.
- Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*, 4(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1057>
- Mccoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors That Differentiate Underachieving Gifted Students From High-Achieving Gifted Students. *Gifted Child Quarterly - GIFTED CHILD QUART*, 47, 144–154. <https://doi.org/10.1177/001698620304700205>
- Meld. St. 22 (2010-2011). (u.å.). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). (u.å.). *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 12. mars 2023, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St. 34 (2012–2013). (u.å.). *Folkehelsemeldingen—God helse – felles ansvar*. Helse-og omsorgsdepartementet. Hentet 25. mars 2023, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-34-20122013/id723818/>
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse og evaluering av LP-modellen: Bd. 2005:19*. NOVA. [http://www.nova.no/asset/858/1/858\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/858/1/858_1.pdf)
- Nordahl, T., Gustavsen, A. M., Myhr, L. A., Nordahl, S. Ø., Stranger-Johannessen, E., & Løken, G. H. (2021). *Skoleutvikling i 22 kommuner. Evalueringsrapport for «Kultur for læring»*. Resultater fra T1, T2 og T3, 2016—2020. Høgskolen i Innlandet. <https://hdl.handle.net/11250/2836851>

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education* (OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)) [OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)]. <https://doi.org/10.1787/68b11faf-en>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforl.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Open Books.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of self-determination research* (s. 3–36). University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. I K. R. Wenzel & A. Wigfield (Red.), *Handbook of motivation at school*. Routledge.
- Rønningen, G. E. (2003). Nærmiljø: Nostalgi - eller aktuell arena i forebyggende og helsefremmende arbeid? I H. A. Hauge & M. Mittelmark (Red.), *Helsefremmende arbeid i en brytningstid: Fra monolog til dialog?* (s. s.52-73). Fagbokforl.
- Samnøy, S., & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring – behovet for en realistisk tilnærming til temaet. *Utdanningsforskning.no*, 2021(1). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/folkehelse-og-livsmestring--behovet-for-en-realistisk-tilnarming-til-temaet/>
- Schleicher, A. (2020). *The impact of covid-19 on education insights from education at a glance*. OECD. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>

- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 207. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. I *Development of Achievement Motivation* (s. 15–31). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. I A. J. Elliot & C. S. Dweck (Red.), *Handbook of competence and motivation* (s. 85–104). Guilford Press.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Skilbred, D., & Havik, T. (2011). Barn og unge som bor i fosterhjem — mestring og trivsel i skolen. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 88(3), 146–156. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2011-03-04>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforl.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utgave.). Universitetsforlaget.
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»: Bd. 12a/98*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009121104008](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009121104008)
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode: En praktisk tilnærming*. Cappelen Damm akademisk.
- Trivsel. (u.å.). I *Det Norske Akademis ordbok*. Hentet 8. mars 2023, fra <https://naob.no/ordbok/trivsel>
- Tufte, P. A. (2018). *Hvordan lese kvantitativ forskning?* Cappelen Damm akademisk.
- Wendelborg, C. (2021). *Elevundersøkelsen 2020: Analyse av Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser*. NTNU Samfunnsforskning AS. <http://hdl.handle.net/11250/3016557>
- Wendelborg, C., & Utmo, I. (2021). *Elevundersøkelsen 2021—Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2020/2021*. NTNU Samfunnsforskning AS. [https://www.udir.no/contentassets/42d57ae6bddb4a12b0b5387b3e665299/elevundersokelsen-2021\\_hovedrapporten\\_ntnusamforsk\\_2022.pdf](https://www.udir.no/contentassets/42d57ae6bddb4a12b0b5387b3e665299/elevundersokelsen-2021_hovedrapporten_ntnusamforsk_2022.pdf)

Wold Health Organization [WHO]. (u.å.). *Health and Well-Being*. Wold Health Organization. Hentet 5. april 2023, fra <https://www.who.int/data/gho/data/major-themes/health-and-well-being>