



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2014

Åpen

Forfatter: Maren Stahl Lerang

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Sigrun K. Ertesvåg

Tittel på masteroppgaven:

"Opplevd lærerstøtte og elevenes motivasjonelle målorientering i ungdomsskolen"

Engelsk tittel:

"Perceived teacher support, student motivation and goal theory in secondary school"

Emneord:

Lærerstøtte, faglig støtte, emosjonell støtte, tilsyn, motivasjonell målorientering, læringsorientering, prestasjonsorientering, unngåelsesorientering

Sidetall: 77

+ vedlegg/annet: 4

Stavanger, 16.05.2014

FORORD

Hurra, jeg kom i mål!

Denne masteroppgaven markerer slutten på seks år som student, men på samme tid markerer det starten på læreryrket og jobb i skolen. Arbeidet med masteroppgaven har til tider vært svært krevende, men samtidig har jeg lært utrolig mye. Jeg bestemte meg tidlig for at jeg ønsket å skrive om noe relatert til relasjonen mellom lærer og elev, og elevenes motivasjon, da jeg gjennom praksis på allmennlærerutdannelsen har sett hvor viktig nettopp dette er både for læringsmiljøet, lærere og elever.

Det er flere jeg må rette en takk til for at jeg nå har en ferdig masteroppgave å vise til.

Først og fremst må jeg rette en stor takk til veilederen min, professor Sigrun K. Ertesvåg. Uten din kunnskap, støtte og veiledning ville denne oppgaven vært vanskelig å gjennomføre. Jeg har i denne masteroppgaven skrevet om betydningen av lærerstøtte, og har selv erfart gjennom disse månedene hvor viktig nettopp den støtten har vært for meg.

I tillegg må jeg takke Nasjonalt Senter for Læringsmiljø og Atferdsforskning (NSLA) som lot meg få bruke allerede innsamlede data til min studie.

Videre må jeg takke mine kjære medstudenter som har gitt meg råd, støtte og et klapp på skulderen når det har vært nødvendig.

Til slutt må jeg takke familie og venner som har vist interesse for oppgaven min, og gitt meg støtte og oppmuntring gjennom en til tider krevende periode med masterskriving.

Stavanger, mai 2014

Maren Stahl Lerang

SAMMENDRAG

Formålet med denne studien var å finne ut om det var noen sammenheng mellom opplevd lærerstøtte og elevenes motivasjonelle målorientering. Det ble fokusert på tre typer lærerstøtte, henholdsvis faglig støtte, emosjonell støtte og tilsyn. Når det gjelder elevenes motivasjonelle målorientering ble det tatt utgangspunkt i tre orienteringer, læringsorientering, prestasjonsorientering og unngåelsesorientering. For å få svar på problemstillingen ble det benyttet kvantitativ metode i form av elevbesvarelser fra en spørreundersøkelse gjennomført av NSLA i forbindelse med skoleprogrammet Respekt.

Studiens tema ble belyst gjennom teori og tidligere forskning. Her ble det først henvist kort til systemteori og Pianta (1999a) sin konseptuelle modell som illustrerer relasjonen mellom lærer og barn. Modellen illustrerer betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev, noe som teori og forskning viser at har en sammenheng med elevers trivsel, læring og motivasjon. En god relasjon mellom lærer og elev er også påvist å være av betydning og nært knyttet til klasseledelse og lærerstøtte, som igjen kan knyttes til elevers læring og utvikling. Dette ble så knyttet konkret til de tre lærerstøttene faglig støtte, emosjonell støtte og tilsyn. På bakgrunn av teori og forskning regnes dette som tre viktige aspekter ved lærerstøtte.

Som en del av studiens problemstilling ble motivasjonell målorienteringsteori (goal theory) benyttet som teorigrunnlag for å beskrive elevers mål for læring. Dette er en teori som beskriver en side ved motivasjon som går konkret på hvilke mål elever har og setter for egen læring. I forbindelse med dette ble betegnelsene læringsorientering, prestasjonsorientering og unngåelsesorientering benyttet for å undersøke hvilken sammenheng disse målorienteringene hadde for opplevd lærerstøtte. I tillegg, ble det på bakgrunn av teori, eksempelvis Pianta (1999a) tatt et valg om å inkludere faktorer man kan regne med vil påvirke relasjonen mellom lærerstøtte og motivasjonell målorientering. Disse kontrollvariablene bestod av konsentrasjon, disiplin, relasjon til medelever, foreldretilsyn, foreldres skoleinteresse, klassetrinn og kjønn.

Resultatene fra studien indikerte at opplevd lærerstøtte har en signifikant betydning for særlig læringsorientering. I tillegg var det gjennomgående for resultatene at emosjonell støtte var den støtten elever rapporterte om som hadde størst betydning, uavhengig av målorientering. Dette var et interessant funn, men samtidig ikke svært overraskende, da det er rimelig å anta at dersom eleven føler seg sett, at læreren bryr seg og viser omsorg også vil ha betydning for både den faglige støtten og tilsyn. I tillegg er det slik at dersom elevene har en god relasjon til

læreren og opplever emosjonell støtte, vil de kunne ha positive forventninger til skolen og skolearbeidet, samt være mer innstilt på å jobbe med arbeidsoppgaver (Drugli, 2012). Faglig støtte og tilsyn utmerket seg også innen læringsorientering, men ikke i samme grad som emosjonell støtte. Dette indikerte også resultatene fra prestasjonsorientering og unngåelsesorientering. Resultatene fra disse to målorienteringene ga ikke like sterke verdier som ved læringsorientering, men på samme tid skilte emosjonell støtte seg ut. Samlet sett for alle tre målorienteringene kan dette indikere at faglig støtte og tilsyn ikke har like stor betydning som den emosjonelle støtten har for elevenes målorientering.

Kontrollvariablene viste seg også å tilføre interessante funn. Eksempelvis utmerket konsentrasjon, disiplin og foreldretilsyn og foreldres skoleinteresse seg i relasjonen mellom lærerstøtte og målorientering. På samme tid utmerket kontrollvariablene seg mest under læringsorientering, der resultatene indikerte at kontrollvariablene påvirker relasjonen mellom lærerstøtte og målorientering. Den samme tendensen kunne man ikke se i forhold prestasjonsorientering og unngåelsesorientering. Dette kan gi en indikasjon på at norske ungdomsskoleelever jevnt over fokuserer på en læringsorientert tilnærming til læring.

Innholdsfortegnelse

FORORD	i
SAMMENDRAG	ii
1.0 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for studien	1
1.2 Problemstilling	1
1.3 Oppgavens oppbygning	2
2.0 TEORI	3
2.1 Systemteori	3
2.2 Klasseledelse og lærerens betydning for elevers læring og utvikling	6
2.3 Relasjonen mellom lærer og elev	7
2.3.1 Faglig støtte	9
2.3.2 Emosjonell støtte	10
2.3.3 Tilsyn	12
2.3.4 Sammenhengen mellom de tre lærerstøttene	13
2.4 Motivasjonell målorienteringsteori	14
2.4.1 Læringsorientering	17
2.4.2 Prestasjonsorientering	18
2.4.3 Unngåelsesorientering	19
2.4.4 Sammenhengen mellom de tre målorienteringene	20
2.5 Lærerens betydning for elevenes motivasjonelle målorientering	21
2.6 Faktorer som kan påvirke relasjonen mellom lærerstøtte og motivasjonell målorientering	24
2.6.1 Disiplin og konsentrasjon	25
2.6.2 Relasjon til medelever, foreldrenes tilsyn og foreldres skoleinteresse	26
2.6.3 Klassetrinn og kjønn	27
3.0 METODE	29
3.1 Forskningsdesign	29
3.2 Utvalg og prosedyre	30
3.3 Måleinstrument	31
3.3.1 Måling av lærerstøtte	31
3.3.2 Måling av motivasjonell målorientering	32
3.3.3 Måling av individfaktorer, kontekstfaktorer og demografiske faktorer	32
3.4 Reliabilitet	33
3.5 Validitet	33

3.6 Ethiske vurderinger	35
3.7 Metodiske vurderinger	35
3.7.1 Skalaene og tilhørende påstander	36
3.7.2 Frafall i utvalget	36
3.8 Statistiske analyser av data.....	37
4.0 RESULTAT	38
4.1 Deskriptiv statistikk.....	38
4.2 Cronbach's alpha	42
4.3 Faktoranalyse	42
4.4 Bivariat korrelasjonsanalyse.....	47
4.5 Hierarkisk multippel regresjonsanalyse	52
4.5.1 Læringsorientering	53
4.5.2 Prestasjonsorientering	55
4.5.3 Unngåelsesorientering	58
5.0 DRØFTING	61
5.1 Hvordan relaterer lærerstøttene seg til motivasjonell målorientering?	62
5.1.1 Lærerstøtte og læringsorientering.....	63
5.1.2 Lærerstøtte og prestasjonsorientering.....	64
5.1.3 Lærerstøtte og unngåelsesorientering.....	65
5.2 Hvordan påvirker kontrollvariablene relasjonen mellom lærerstøtte og motivasjonell målorientering?.....	67
5.2.1 Kontrollvariablene, lærerstøtte og læringsorientering	67
5.2.2 Kontrollvariablene, lærerstøtte og prestasjonsorientering	68
5.2.3 Kontrollvariablene, lærerstøtte og unngåelsesorientering	69
5.3 Avsluttende kommentarer	70
5.4 Praktiske implikasjoner	72
5.4.1 Praktiske implikasjoner for lærerne.....	73
5.4.2 Praktiske implikasjoner for elevene	73
5.4.3 Praktiske implikasjoner for læringsmiljøet	74
5.5 Videre forskning.....	74
REFERANSER	76

Oversikt over vedlegg

1.0 INNLEDNING

I denne delen av oppgaven vil jeg starte med å vise til bakgrunnen for denne studien, deretter vil jeg presentere problemstillingen jeg har kommet frem til og benyttet. Til slutt vil jeg vise til hvordan oppgaven er bygd opp.

1.1 Bakgrunn for studien

Barn og unge tilbringer mye av sin barndom på skolen. Skolen er først og fremst en arena der elevene skal tilegne seg kunnskap og læring som skal danne et grunnlag for videre skolegang. På samme tid er det mange faktorer som spiller inn i forhold til elevenes læring og utvikling. Først og fremst har man et læringsmiljø som består av lærere og deres klasseledelse og støtte, og samtidig er det også medelever man skal forholde seg til. I tillegg er det faktorer innen læringsmiljøet, som for eksempel den motivasjonelle målorienteringen, konsentrasjon og disiplin som kan påvirke læringen i positiv eller negativ retning. Ikke minst er det foreldre, og deres interesse, støtte og oppfølging til barnas skolegang som kan være av betydning.

Stortingsmelding Meld. St. 22 (2010-2011), som omhandler motivasjon, mestring og muligheter på ungdomstrinnet, er av interesse når det gjelder bakgrunnen for min studie. Det henvises til opplæringsloven kapittel 9a (LOV-1998-07-17-61), som fastslår at alle elever i norsk skole har en individuell rett til et fysisk og psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Videre vises det til at det er godt dokumentert at det er en sammenheng mellom elevenes faglige prestasjoner og læringsmiljøet. Skolen, klasse miljøet, relasjonen mellom lærer og elev, og relasjonen mellom elevene påvirker hverandre gjensidig (Meld. St. 22, 2010-2011).

Med utgangspunkt i det som er beskrevet ovenfor ønsker jeg i denne studien å undersøke om opplevd lærerstøtte har en sammenheng med elevenes motivasjonelle målorientering. Er det for eksempel slik at elever som rapporterer om høy grad av en av de tre lærerstøttene også rapporterer om høy grad av en eller flere av de tre motivasjonelle målorienteringene.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i det overnevnte har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

"Opplevd lærerstøtte og elevenes motivasjonelle målorientering". Med et konkret fokus på hvordan faglig støtte, emosjonell støtte og tilsyn relaterer seg til læringsorientering, prestasjonsorientering og unngåelsesorientering. Jeg vil også se nærmere på andre faktorer

som kan påvirke relasjonen mellom lærerstøtte og motivasjonell målorientering, og som kan ha betydning for elevene.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i ulike kapitler som representerer de ulike delene av studien.

Kapittel 2.0 inneholder teori og tidligere forskning som er med på å belyse studiens problemstilling. Kapitlet starter med å kort vise til systemteori, og Robert C. Pianta (1999a) sin konseptuelle modell over relasjonen mellom lærer og elev. Deretter fokuseres det på klasseledelse og lærerens betydning for elevers læring og utvikling. I forlengelsen av dette er det et eget avsnitt som omhandler relasjonen mellom lærer og elev, der det sentrale begrepet lærerstøtte kommer inn. Under dette punktet beskrives de tre lærerstøttene som er faglig støtte, emosjonell støtte og tilsyn med bakgrunn i teori og forskning. Videre vises det til motivasjonell målorientering, og de tre målorienteringene som er benyttet i denne studien, henholdsvis læringsorientering, prestasjonsorientering og unngåelsesorientering. Til slutt i teorikapitlet vises det til noen faktorer man kan anta kan påvirke relasjonen mellom lærerstøtte og motivasjonell målorientering.

Kapittel 3.0 omhandler metoden som er anvendt i denne studien. Her vises det til forskningsdesign, utvalg og prosedyre, og måleinstrumentet som er benyttet. Videre vises det til reliabilitet og validitet som er to sentrale begrep innen forskning. Deretter er det et eget avsnitt som gjelder de etiske vurderingene for denne studien. Til slutt vises det til de statistiske analysene som er benyttet og gjennomført.

Kapittel 4.0 består av studiens resultater. Først vises det til deskriptiv statistikk, der blant annet gjennomsnitt og standardavvik er presentert. Deretter presenteres Cronbach's alpha-verdiene, som er gjengitt i modellen med deskriptiv statistikk. Videre inneholder resultatkapitlet faktoranalyse og bivariat korrelasjonsanalyse. Til slutt fremstilles resultatene for de tre regresjonsanalysene, og det er også disse analysene det tas utgangspunkt i når det gjelder drøftingen.

I kapittel 5.0 drøftes studiens funn i forhold til teori og tidligere forskning. I tillegg inneholder dette kapitlet avsluttende kommentarer, der hovedfunnene, praktiske implikasjoner og videre forskning vil bli kommentert og foreslått.

2.0 TEORI

I denne delen av oppgaven vil teori og tidligere forskning innen lærerstøtte og motivasjonell målorientering bli belyst. Litteraturen jeg har valgt å bruke som teorigrunnlag er valgt ut med tanke på relevans for min studie, og for å få et best mulig teoretisk grunnlag. Flere av forskerne og de tidligere studiene det vises til er fra utenlandske forskere og publikasjoner. Dette valget ble tatt fordi det finnes mye mer forskning på dette fagfeltet i utlandet, og det som blir publisert i Norge har ofte henvisninger til utenlandske studier.

Først vil jeg starte med å vise kort til systemteori og en modell som illustrerer hvordan relasjonen mellom lærer og elev kan tenkes at fungerer, samt hvilke andre kontekstuelle faktorer som kan påvirke denne relasjonen. I forlengelsen av dette vil jeg vise til klasseledelse og lærerens betydning for elevenes læring og utvikling, og knytte det videre til viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev. Deretter vil jeg presentere lærerstøtte, som er en viktig del av klasseledelse, og i denne studien vil begrepene faglig støtte, emosjonell støtte og tilsyn benyttes om dette fenomenet. Til slutt vil jeg vise til hvordan de tre lærerstøttene kan ses i en sammenheng.

Innen forskning og teori på motivasjon blir begrepet motivasjonell målorientering benyttet for å beskrive elevers mål for egen læring, kompetanse og utvikling. Fokuset i denne studien vil derfor være rettet mot motivasjonell målorienteringsteori, der tre ulike typer målorienteringer vil utdypes, henholdsvis læringsorientering, prestasjonsorientering og unngåelsesorientering. Først vil begrepet motivasjonell målorientering belyses, før jeg går nærmere inn på hva som kjennetegner de tre ulike motivasjonelle målorienteringene. Deretter vil jeg vise til hvordan de tre målorienteringene kan ses i en sammenheng. Dette vil så knyttes opp mot lærerens betydning for elevenes motivasjonelle målorientering.

Til slutt vil jeg vise til faktorer som kan påvirke relasjonen mellom lærerstøtte og motivasjonell målorientering ved å ta utgangspunkt i disiplin, konsentrasjon, relasjon til medelever, foreldrenes tilsyn, foreldres skoleinteresse, klassetrinn og kjønn.

2.1 Systemteori

Systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø er sentralt innen Respektprogrammet som er utviklet av NSLA, der man anser at barn, unge og voksne inngår i ulike system som er nært

knyttet til hverandre (Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011). Systemteori består av mange ulike teorier, som anvendes blant annet innen pedagogikk, der eksempelvis Bronfenbrenner (1979; 2005) sin økologiske modell illustrerer hvordan systemer på ulike nivå kan ses i relasjon til hverandre. I en skolekontekst kan man anse elever og lærere som en del av et system, der utenforliggende faktorer kan påvirke systemet i positiv eller negativ retning. I følge Pianta (1999b) er relasjonen mellom barn og lærer et system, og er på samme tid del av et større system, eksempelvis klasserommet og skolen. Denne studiens problemstilling tar for seg opplevd lærerstøtte og hvordan denne kan påvirke elevenes motivasjonelle målorientering. Med andre ord, det skal undersøkes hvordan to primære komponenter innenfor et system påvirker hverandre. Pianta (1999b) viser til hvordan ulike kontekstuelle faktorer påvirker barnet, som eksempelvis familie, samfunn, skolen, lærere og medelever. I tillegg trekker han frem hvordan relasjonen mellom barn og lærer fungerer i et sosialt systemperspektiv. Dette illustreres gjennom følgende modell som viser hvordan Pianta (1999a) tenker at lærer-elev relasjonen fungerer.

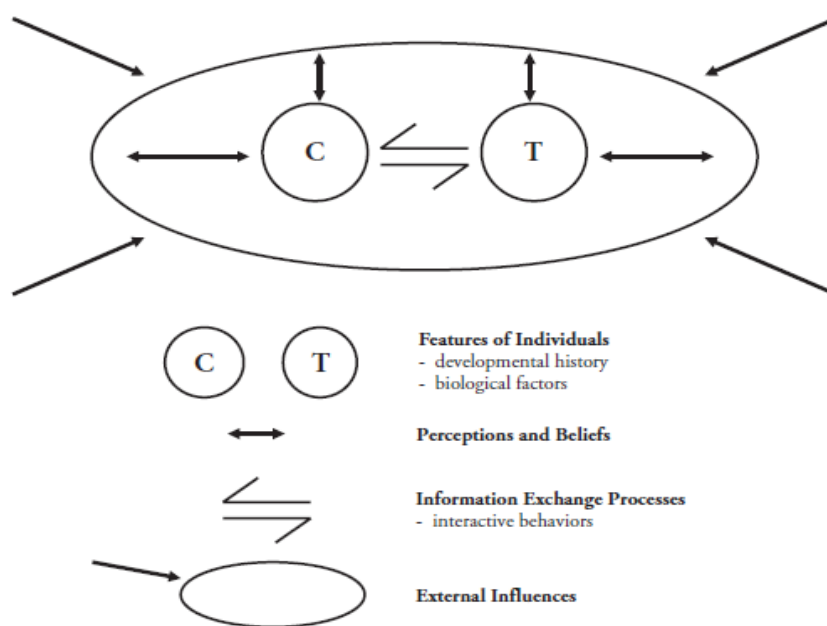


Figure 1. *A Conceptual Model of Teacher–Child Relationships*

(hentet fra artikkel Hamre og Pianta, 2006)

Den konseptuelle modellen som Pianta (1999a) henviser til er i samsvar med teori om barns psykososiale utvikling, og den viser prosessene som er involvert i relasjonen mellom et barn og en lærer. Modellen inneholder mange komponenter som er organisert i et system som involverer to personer i en relasjon, henholdsvis lærer og barn. Relasjonen mellom læreren og barnet er illustrert med ovalen som omringer de to individene. Modellen benyttes i ulike

varianter, eksempelvis kan den illustrere forholdet mellom voksen og barn, men den er likevel mest anvendt slik den er vist ovenfor med lærer og barn. Pianta (2006) viser til noen av de primære komponentene ved relasjonen mellom lærer og barn, og at disse inkluderer a) kjennetegnet ved de to individene og representasjonen av relasjonen, b) prosessen der informasjon utveksles mellom partene, og c) eksterne påvirkninger til relasjonen. Kjennetegnene ved individene i relasjonen inkluderer biologiske karakteristikk som temperament, personlighet, selvoppfatning og utvikling, samt kjønn og alder. Relasjonen involverer også begge deltakernes syn på relasjonen, og ens egen og den andres rolle i forholdet. Når det gjelder studiens problemstilling kan man koble opplevd lærerstøtte til informasjon som utveksles mellom partene. Selv om støtte er noe som gis fra læreren er det av betydning at den oppfattes og tas i mot av eleven. I tillegg kan det tenkes at eksterne påvirkninger som kan påvirke relasjonen mellom lærer og elev er den motivasjonelle målorienteringen. Dersom læreren er tydelig på hvilke mål og forventinger han eller hun har til eleven kan det gjerne forsterke relasjonen i positiv retning, og motsatt dersom læreren ikke er tydelig på dette.

Dette kan ses i sammenheng med at Pianta (2006) viser til at relasjoner inkluderer prosesser der informasjon utveksles mellom de to individene, og at disse prosessene har en slags tilbakemeldingsfunksjon i relasjonssystemet. Det kan da tenkes at dersom en elev ikke oppfatter læreren som støttende, vil han eller hun kunne trekke seg unna, og på den måten forsøke å unngå læreren i større grad. Dette kan igjen gå ut over elevens motivasjon og læring. Videre viser Pianta (2006) til at disse prosessene inkluderer atferdsmessige interaksjoner, språk og kommunikasjon, og at disse faktorene er av signifikant betydning for at en god relasjon skal fungere. Med andre ord er det av betydning at læreren er tydelig på å utvise støtte til elevene, og at dette også kan ha en sammenheng med elevenes motivasjon for skolearbeidet. Lærer-elev relasjonen blir også påvirket og er en del av andre system, som for eksempel skole, klasserom og samfunnet, og påvirker gjensidig andre system, som familier og medelever (Pianta, 2006).

Pianta (1999a) sin modell vil ikke benyttes som et overordnet rammeverk i denne studien. Likevel belyser den viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev, og hvilke utenforstående faktorer som kan forstyrre denne relasjonen i positiv eller negativ retning. Med bakgrunn i dette, vil neste avsnitt sette fokus på klasseledelse og hvilken betydning læreren kan ha for elevers læring og utvikling.

2.2 Klasseledelse og lærerens betydning for elevers læring og utvikling

Denne studien er en del av en Respektundersøkelse, og i følge prinsippene innen Respektprogrammet anses klasseledelse som av signifikant betydning både innenfor og utenfor klasserommets vegger (Ertesvåg, 2009). På bakgrunn av dette kan man anta at klasseledelse og lærerens støtte er av betydning for elevenes læring, utvikling og motivasjonelle målorientering, og dette vil det bli gjort rede for nedenfor.

Emmer og Gerwels (2006) viser til flere viktige sider ved klasseledelse. De viser til at klasseledelse er elementært for å få til undervisning og læring, og uten god klasseledelse blir denne jobben vanskeligere for læreren. På samme tid argumenterer Emmer og Gerwels (2006) for at klasseledelse er et komplekst fenomen. En manglende evne til å beherske fundamental ledelse i klasserommet kan by på problemer for læreren. Videre kan klasseledelse ha positiv eller negativ betydning, og kan gi konsekvenser for elever, foreldre og samfunn. God ledelse i klasserommet fremmer elevenes engasjement og skaper muligheter for læring, mens dårlig ledelse fører til mangel på elevenes oppmerksomhet, reduserer læringen og gjør det vanskelig å oppnå faglige resultater. Emmer og Gerwels (2006) viser til at det er høy grad av korrelasjon mellom god klasseledelse og elevenes faglige prestasjoner. Til slutt viser de til at lærerens klasseledelsesferdighet er forbundet med elevenes atferd, der god klasseledelse begrenser atferdsproblemer og elever som forstyrrer andre elevers læring og konsentrasjon.

Ut i fra det som Emmer og Gerwels (2006) presenterer ovenfor, får man en forståelse av klasseledelsens viktighet for læring, utvikling og motivasjon for elevene. På bakgrunn av dette kan det også antas at det kan være en sammenheng mellom lærerstøtte og elevenes motivasjonelle målorientering. Eksempelvis viser forskning gjort av Wentzel (2006) at lærere gjennom god klasseledelse og støtte kan påvirke elevenes atferd og engasjement i forhold til læringsaktivitetene i klasserommet. Hun viser til at disiplin, interaksjon og instruksjon fra lærere er dokumentert å være faktorer som bestemmer kvaliteten på klasseromsklimaet og individuelle elevprestasjoner. Når elever møter gode klasseledere, tilpasser de seg til krav, regler og føringer som gis av lærerne.

Lærerstøtte, slik det presenteres gjennom teori, omfatter tre områder; faglig støtte, emosjonell støtte og tilsyn. Wentzel (2010) oppsummerer disse ved å skrive at gode klasseledere kjennetegnes ved at de klarer å skape relasjoner til elever som er trygge, preget av omsorg og tillit, og der lærerne fremmer faglig hjelp og kommuniserer positive og høye forventninger til

elevenes prestasjoner. Læreres relasjonskvalitet antas å støtte utviklingen av elevers emosjonelle velvære, følelse av selvtillit, og motivasjonelle orienteringer for sosiale og faglige resultater. Dette støttes også av forskningen til Birch og Ladd (1997) som viser at elevers relasjon til lærerne er av betydning når det gjelder den faglige og sosiale tilpasningen i skolen. I tillegg har de funnet at positive lærer-elev relasjoner gagnar elevene på ulike måter. Blant annet i forbindelse med elevenes motivasjon, læring og prestasjoner. Elever som setter pris på en lærers støttende relasjon vil trolig oppnå selvtillit og tro på egen evne, og i tillegg være mer motivert for å delta i klasseromsaktiviteter. Drugli (2013) påpeker at det er viktig å ha kjennskap til disse faktorene slik at man som lærer kan identifisere og være oppmerksom på negative elev-lærer relasjoner og støtte utviklingen av positive relasjoner. I tillegg antydes det fra blant andre Birch og Ladd (1997) at demografiske faktorer knyttet til kvaliteten på elev-lærer relasjoner indikerer at jenter har mer støttende relasjoner til læreren enn gutter.

Bru, Stephens og Torsheim (2002) viser til at lærerens faglige støtte, emosjonelle støtte og tilsyn til elever anses som tre viktige aspekter ved klasseledelse. For at god klasseledelse skal kunne utøves er det av betydning at læreren klarer å knytte gode relasjoner til elevene, og at denne er gjensidig mellom lærer og elev. Neste avsnitt vil derfor gjennom teori og forskning belyse relasjonen mellom lærer og elev.

2.3 Relasjonen mellom lærer og elev

Wentzel (2010) viser til at det er funnet en sammenheng mellom positive lærer-elev relasjoner og elevenes sosiale- og faglige fungering på skolen. I tillegg viser hun til viktigheten av en emosjonelt støttende relasjon mellom lærer og elev når det gjelder elevers prestasjoner og utfall i skolen, der trygge og emosjonelt støttende relasjoner og interaksjoner kan resultere i en følelse av tilhørighet for elever. Hamre og Pianta (2006) viser til viktigheten av positive lærer-elev relasjoner allerede fra barnet går i første klasse. Når barn starter på skolen, vil en positiv relasjon til læreren kunne sørge for en vellykket tilpasning til det sosiale og faglige miljøet. Fra deres første dag på skolen, må barna stole på at læreren vil gi dem forståelse og støtte som vil tillate de å få mest mulig ut av deres daglige interaksjoner i klasserommet. Elever som knytter nære relasjoner med lærerne sine trives bedre på skolen, og går også bedre overens med medelever. En positiv relasjon til lærere kan også fungere som en trygg base for barn og unge. De er bedre egnet til å leke og arbeide på egenhånd fordi de vet at hvis noe blir

vanskelig eller de blir lei seg, kan de regne med at læreren reagerer og responderer på disse problemene (Hamre & Pianta, 2006).

Hattie (2009) viser til at å etablere relasjoner med elever krever handling og effektivitet fra lærerne, og lærere må utvise respekt for det elevene bringer med seg til skolen fra eksempelvis hjemmet og kulturen de kommer fra. I tillegg er det av betydning at læreren tillater at elevenes erfaringer anerkjennes i klasserommet og på skolen. Videre vises det til at å etablere relasjoner med elever krever ferdigheter som evnen til å lytte, vise empati og omsorg, og i tillegg ha en positiv ydmykhet ovenfor andre.

I følge Drugli (2012) vil lærere som klarer å etablere en god relasjon til elevene kunne oppleve at undervisningen går lettere, fordi elevene er interessert i det læreren formidler til dem. Elever som har en god relasjon til læreren vil i større grad ha positive forventninger til skolen og skolearbeidet, noe som igjen kan føre til at elevene er mer innstilt på å jobbe med skolefagene og arbeidsoppgavene. I tillegg kan det tenkes at elever som har en god relasjon til læreren i større grad også vil be om hjelp. Videre skriver hun at relasjonen mellom lærer og elev utspilles i ulike pedagogiske situasjoner. Når lærere klarer å fremme positive relasjoner til elevene, vil miljøet i klassen kunne bidra til å øke elevenes læring, blant annet fordi elevenes emosjonelle-, sosiale- og faglige behov blir møtt. Drugli (2012) viser også til sammenhengen mellom elevens emosjonelle-, sosiale- og faglige læring, og at de investeringene lærerne gjør på det emosjonelle og sosiale området, over tid vil få en positiv effekt på det faglige området. Dette støttes også av Hamre og Pianta (2006) som skriver at lærere som gir emosjonell støtte, i form av varme og aksept så vel som at de er tilgjengelige for elevene, er med på å fremme positive og støttende relasjoner. Disse støttende relasjonene kan hjelpe til med å opprettholde elevenes interesse i det faglige og sosiale, som igjen kan føre til bedre resultater og mer positive relasjoner til medelever.

Ut i fra egen studie kan det da tenkes at det som Drugli (2012) og Hamre og Pianta (2006) viser til ovenfor kan bety at den emosjonelle støtten er av størst betydning for den vil over tid kunne styrke både den faglige støtten og tilsyn. I tillegg kan det tenkes at den emosjonelle støtten vil kunne styrke relasjonen mellom lærer og elev, og mellom elev og medelever.

Dette indikeres også av Bru og Thuen (1999), som viser til at en lærers omsorg og anerkjennelse av elevene er av betydning for utvikling av en positiv relasjon mellom lærer og elev. Disse positive relasjonene kan bidra til at elevene ønsker å yte god innsats også når det

gjelder skolearbeid som de blir pålagt fra lærere. Brophy (2010) summerte funn fra studier på kvaliteten på læring som viste at barns utviklingsmessige utbytte forbedres når de blir eksponert for lærer-elev relasjoner preget av varme, emosjonell støtte og sensitivitet, i kombinasjon med struktur, utforming og direkte instruksjon. Wentzel (2006) antyder at når lærere utviser varme og støtte til elever, tydelige forventinger til atferd og selvbestemmelse, vil elevene utvikle en sterkere følelse av fellesskap, øke den sosiale atferden og vise faglige resultater. Det er i tillegg større sannsynlighet for at elever etablerer positive relasjoner til lærere når de føler seg trygge på skolen.

Pianta (1999a) viser til at når en relasjon er etablert vil det være et gjensidig samspill mellom elev og lærer, men samtidig vil eksterne faktorer kunne påvirke kvaliteten på denne relasjonen. Ut i fra studien til Drugli (2013) påpeker hun at det er lærerens ansvar å legge til rette for gode relasjoner med alle elevene i klassen. Da kan det være nødvendig med intervensjoner for både lærere og elever (Murray & Murray, 2004). En slik intervensjon kan eksempelvis være skoleprogrammet Respekt. Videre viser Drugli (2013) til at ulike strategier kan være nødvendig for å fremme positive relasjoner og svekke de negative. Hun påpeker at studien hennes indikerer at lærere må være bevisste og fokusere på deres relasjoner med guttene og de eldre elevene, og etablere og utvikle varme og åpne relasjoner med denne gruppen av elever, i tillegg til de andre elevene.

I forskningslitteratur og teori benyttes det forskjellige betegnelser på de ulike lærerstøttene, selv om beskrivelse og innhold er tilnærmet det samme. Eksempelvis benytter Pianta og Hamre (2009a) begrepene emosjonell støtte, læringsstøtte og klasseromsorganisering. I denne oppgaven vil jeg bruke begrepene faglig støtte, emosjonell støtte og tilsyn som er i samsvar med forskning og tilhørende skalaer som er blitt brukt i tidligere kvantitative studier av blant andre Bru, Stornes, Munthe og Thuen (2010); Thuen (2007).

2.3.1 Faglig støtte

Bru og Thuen (1999) viser til at en viktig side ved lærerstøtte er den faglige støtten som læreren gir til elevene. Det vil si at når lærere er gode på å forklare og gir elevene nødvendig og relevant hjelp, vil elevene lettere forstå hva de skal gjøre og hvordan det skal gjøres. Dette kan resultere i mer motiverte, konsentrerte og engasjerte elever. Ved å gi elever tilstrekkelig med faglig støtte, individuell veiledning og tilpasset opplæring, vil dette kunne maksimere

elevenes muligheter til å oppleve suksess og forbedret kompetanse (Thuen, 2007). I tillegg er det påvist at faglig støtte er relatert til mindre frustrasjon, tilbaketrekking eller utagering, og fører heller til suksess hos elever (Evertson & Emmer, 1982; Thuen, 2007).

Pianta og Hamre (2009b) påpeker at faglig støtte ikke bare handler om at læreren skal fokusere på læreplan, pensum og læringsaktivitetene, men også hvordan læreren kan støtte elevenes kognitive og faglige utvikling for å nå målene i læreplanen. Bru et al. (2002) viser til at en lærers evne til å gi god undervisning og opplæring er en viktig faktor for å etablere en god relasjon til elevene. I tillegg, lærere som utviser faglig støtte hjelper elevene å prestere godt, slik at elevene selv vet at de har prestert godt. En lærers evne til å undervise på en god måte er en viktig bidragsyter til elevers konsentrasjon, fokus på læringen og det som skjer i klasserommet. Faglig støtte fra læreren kan gjerne påvirke konsentrasjonen til elevene på en indirekte måte, ved at elevene får en opplevelse av at skolearbeidet er meningsfylt. En lærer som forklarer godt og gir lærestoffet mening, kan bidra til å øke elevenes motivasjon og interesse for skolearbeidet (Bru & Thuen, 1999). På samme tid kan faglig støtte hjelpe elevene å prestere godt og på den måten øke deres faglige kompetanse, som igjen vil kunne bidra til å minske negativ atferd, konsentrasjons- og disiplin vansker (Roeser, Eccles, & Strobel, 1998).

Resultatene fra studien til Bru og Thuen (1999) viste at den faglige støtten hadde en sterk indirekte sammenheng med konsentrasjon når det gjaldt elevenes oppfatning om skolearbeidet. De viser til at denne sammenhengen støtter antagelsen om at lærerens faglige støtte bidrar til bedre konsentrasjon og mindre disiplinproblemer blant elevene. I tillegg viser Hamre og Pianta (2005) til at høy grad av faglig støtte ble observert når lærere ga tydelig og ofte instruksjon, ga tilbakemelding på elevenes arbeid og oppfordret elevene til ansvar for egen læring.

2.3.2 Emosjonell støtte

Bru og Thuen (1999) viser til at emosjonell støtte kan kjennetegnes ved at lærerne bryr seg om elevene, setter pris på dem og viser at de har tro på dem. Pianta og Hamre (2009a) definerer det vide begrepet emosjonell støtte ved tre dimensjoner; positivt klima, lærersensitivitet og å ta hensyn til elevenes perspektiver.

I studien *"Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever i 6. og 9. klasse"* fant Bru og Thuen (1999) at lærernes emosjonelle støtte viste den sterkeste sammenhengen med konsentrasjonen til elevene, og at lærerens emosjonelle støtte er av stor betydning for å utvikle positive relasjoner mellom lærere og elever. Selv om denne studien fokuserte på læringsmiljø og konsentrasjon, er det rimelig å anta at den motivasjonelle målorienteringen til elevene er nært knyttet til konsentrasjon, og ikke minst er en del av læringsmiljøet. Av den grunn er denne studien interessant sammenlignet med egen studie.

Wentzel (2006) antyder at lærere som oppfattes som emosjonelt støttende har sammenheng med positive motivasjonelle utfall. Elevers oppfatning om at lærerne bryr seg om dem blir relatert til positive aspekter ved motivasjon, som sosiale og faglige mål, mestring og faglig interesse. Hun viser til egen studie på opplevd lærerstøtte, der opplevd støtte fra lærere var unik i forhold til relasjonen til elevenes interesse i klasserommet og streben etter mål, og at dette kan ses i sammenheng med opprettholdelse av klasseromsregler og normer. Videre viser Wentzel (2006) til at elever i både barne- og ungdomsskolen har sterke meninger om hva som er en støttende og omsorgsfull lærer. Elevene beskriver en omsorgsfull lærer som en lærer som utviser en demokratisk kommunikasjonsstil, og som vekker elevenes interesse, deltakelse og innsats. I tillegg anser elevene at en lærer er omsorgsfull når han eller hun har forventninger til elevenes atferd og prestasjon i lys av individuelle forskjeller og evner, og som er et godt forbilde for elevene. Dessuten, elever som oppfatter at lærerne viser disse karakteristikkene, ønsker selv å oppnå adekvate sosiale- og faglige mål (Wentzel, 2006).

Thuen (2007) viser til at elever oppfatter læreren som emosjonelt støttende ved at han eller hun bryr seg, setter pris på og viser interesse, og at dette er viktig for å utvikle en positiv relasjon mellom lærer og elev. Denne positive relasjonen kan fremme følelsen av tilhørighet for eleven. Drugli (2012) påpeker at elever har ulike behov for at de skal trives og fungere godt i skolesammenheng og i læringsaktiviteter. En elev med sosiale- og emosjonelle vansker, vil kunne ha problemer med å konsentrere seg og holde oppmerksomheten rettet mot læringsaktivitetene. Hvis en elev er lei seg eller bekymret vil det kunne være lettere å konsentrere seg om skolearbeidet etter å bli møtt av en lærer som ser elevens emosjonelle behov og tar seg tid til å snakke med eleven (Drugli, 2012). Dersom læreren bekrefter ovenfor eleven at han eller hun vet at eleven har mye å tenke på og formidler en støttende holdning, kan det gjøre det lettere for eleven å være tilstede i klassen. Videre antyder Drugli (2012) at lærere som kjenner elevene sine og vet hvordan de har det, har bedre forutsetning for å gi

elevene støtte. Ved at lærere "ser" og forstår hver enkelt elev, vil elevene kunne ha det bedre på skolen, og lettere kunne konsentrere seg om de faglige oppgavene.

Bru, Stephens og Torsheim (2002) beskriver emosjonell støtte som anerkjennelse og omsorg til elevene. Denne type støtte vil trolig fremme tilknytningen mellom lærer og elev. Videre skriver Bru et al. (2002) at lærere som utviser emosjonell støtte sannsynligvis også vil bidra til å øke elevenes tro på seg selv slik at de kan gjøre det bra på skolen, og dermed også øke den motivasjonelle målorienteringen. Et læringsmiljø som er preget av suksess er preget av positive relasjoner (Ryan & Deci, 2000b).

2.3.3 Tilsyn

Et viktig aspekt ved klasseledelse er lærerens oppmerksomhet og tilsyn. Doyle (2006) viser til tre dimensjoner ved lærerens tilsyn. Først av alt holder lærere tilsyn med en hel gruppe, de skal være oppmerksomme på hva som skjer i hele klasserommet og hvordan elevenes læringsaktiviteter fungerer og opprettholdes. Den andre dimensjonen går ut på at lærere må være oppmerksomme på oppførsel og atferd, legger merke til negativ atferd tidlig, og får stoppet det før det sprer seg til hele rommet. Den siste dimensjonen ved tilsyn har å gjøre med opprettholdelse og varighet på positive eller negative hendelser i klasserommet.

Forskere har funnet at det er en sammenheng mellom lærerens tilsyn og elevenes engasjement og faglige prestasjoner (Eccles, Early, Fraser, Belansky, & McCarthy, 1997). I tillegg viser blant annet Skinner og Belmont (1993); Kohn (2006) til at lærere som regulerer klasseromsaktivitetene i form av å føre tilsyn med elevenes atferd, arbeid og fremgang, samt har tydelige regler og struktur i klasserommet, er med på å gi klarhet og forutsigbarhet for elevene. Bru og Thuen (1999) viser til at mange studier har sett på sammenhengen mellom tilsyn eller kontroll, og konsentrasjon blant elever. De viser til Doyle (1980) som er særlig opptatt av den positive betydningen som lærertilsyn har for elevenes læring. Doyle (1980) fokuserer på at når lærerne har tilsyn med elevenes arbeid, kan han eller hun gi konstruktive tilbakemeldinger til hver enkelt, og denne nærheten fra læreren kan hindre utvikling av bråk og uro. Bru og Thuen (1999) følger dette opp med å argumentere for at lærerens tilsyn kan påvirke elevenes konsentrasjon indirekte ved at elevene oppfatter hvor meningsfylt skolearbeidet er. Dersom lærerne er gode på tilsyn når det kommer til elevenes arbeid og

atferd, vil elevene gjerne investere mer tid og anstrengelse i skolearbeidet. På den måten blir de hjulpet til å se de meningsfulle sidene ved skolearbeidet (Bru & Thuen, 1999).

Resultatene i studien til Bru og Thuen (1999) tyder på at lærere som elevene opplever som støttende, også fører et aktivt tilsyn med elevene, og at en god måte å føre tilsyn på er ved å gi positiv og støttende oppmerksomhet til elevenes skolearbeid.

2.3.4 Sammenhengen mellom de tre lærerstøttene

Selv om det er vanlig å skille mellom de tre lærerstøttene har de likevel mye til felles. Eksempelvis fant Nordenbo og Sivesind (2008) i en nordisk studie tre viktige kompetanser en lærer bør sitte inne med som er av betydning for elevers læring, henholdsvis relasjonskompetanse, faglig kompetanse og ledelseskompentanse. Ved å koble dette til egen studie, kan disse kompetansene omsettes til emosjonell støtte, faglig støtte og tilsyn. Lærerens relasjonskompetanse gjør det mulig å etablere og utvikle gode og trygge relasjoner til den enkelte elev og resten av klassen. Gjennom denne relasjonen kan læreren tilpasse det faglige slik at den enkelte elev får utbytte av læringen, og samtidig utvise ledelse slik at elevene får utvikle og trene på sosiale ferdigheter.

Hamre og Pianta (2005) fant at læreres faglige- og emosjonelle støtte kan redusere risikoen for elevers negative utfall på skolen. De viser til at lærerens faglige- og emosjonelle støtte vil være viktig for å redusere gapet mellom høy-risiko elever og lav-risiko elever. Bru et al. (2002) fant at elevers oppfatning av emosjonell støtte var av betydning og positivt forbundet med både faglig støtte og tilsyn. Dette antyder at faglig støtte og effektivt tilsyn sannsynligvis er viktige aspekter ved en emosjonelt støttende lærer, og at de tre støttene er nært knyttet sammen.

Til nå i teorikapittelet har fokuset vært på klasseledelse, relasjonen mellom lærer og elev, betydningen av lærerstøtte og beskrivelse av faglig støtte, emosjonell støtte og tilsyn. I og med at studiens problemstilling er opplevd støtte fra læreren og elevenes motivasjonelle målorientering, vil det neste avsnittet bestå av teori og tidligere forskning innen temaet motivasjonell målorientering. Der vil de tre målorienteringene læringsorientering, prestasjonsorientering og unngåelsesorientering beskrives og forklares.

2.4 Motivasjonell målorienteringsteori

Ryan og Deci (2000a) beskriver motivasjon og det å være motivert på følgende måte: "*To be motivated means to be moved to do something*" (s. 54). Videre skriver de at motivasjon ikke kan ses på som et ensartet fenomen. Det skilles mellom ulike målorienteringer av motivasjon, der det er ulike holdninger og mål som fører til handling. Dette illustreres med et eksempel: en elev kan være ytterst motivert til å gjøre lekser ut i fra nysgjerrighet og interesse eller alternativt, fordi han eller hun ønsker å få anerkjennelse fra lærer, medelever eller foreldre. Med andre ord, en elev kan være motivert til å lære nye ferdigheter fordi han eller hun ser nytteverdien, eller fordi læringen vil kunne resultere i en god karakter (Ryan & Deci, 2000a). Dersom en elev er motivert ut i fra nysgjerrighet og interesse, er det rimelig å anta at støtte fra lærer kan være en viktig pådriver for å opprettholde denne interessen og nysgjerrigheten. På samme tid dersom eleven er mest opptatt av å få en god karakter for å få anerkjennelse fra lærer, viser også dette at lærerens oppmerksomhet og støtte har en viss betydning for elevens prestasjoner og resultater.

Kaplan og Maehr (2007); Stornes (2012) viser til at motivasjonell målorienteringsteori (goal theory) er en tilnærming for å forstå elevens motivasjon, og hvilken betydning det motivasjonelle læringsmiljøet har for både lærere og elever i klasserommet. Et grunnleggende spørsmål innen målorienteringsteori er hvordan et klasserom kan få elever til å føle seg motivert til å lære, og hvordan læring av faglige og sosiale ferdigheter kan fremmes på best mulig måte (Dweck & Leggett, 1988; Elliot, 1997; Stornes, 2012). I forhold til dette antyder Schunk, Pintrich og Meece (2008) at den motivasjonelle målorienteringen påvirker all klasseromsaktivitet og at den i tillegg har innflytelse på elevenes læring og prestasjon. Læring og prestasjon er relatert til målorientering fordi målorienteringen kan påvirke elevenes læring og atferd, og der elevenes læring og handling kan ha innflytelse på målorienteringen for å utføre en oppgave. Med dette utgangspunktet vil det være interessant å se nærmere på om lærerens klasseledelse, og henholdsvis støtte kan ha sammenheng med elevenes målorientering. Selv om motivasjonell målorientering er en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, kan det tenkes at læringsmiljøet i en klasse og lærerens støtte kan ha en sammenheng med den motivasjonelle målorienteringen til elevene.

Stornes, Bru og Idsøe (2008) viser til at målorientering har fått et stadig større fokus når det kommer til motivasjon i skolen. Videre viser de til at målorienteringsteori har utviklet seg innen en sosialkognitiv tilnærming som fokuserer på hensikten eller målet som eleven

oppfatter, og som er med på å styrke læringen. Vesentlig for tilnærmingen måloppnåelse er det konstruerte motivasjonelle klimaet. Et motivasjonelt klima innebærer oppfatninger av hvordan suksess og måloppnåelse er definert i eksempelvis en klasseromssetting. På denne måten kan det motivasjonelle klimaet ses på som et kulturelt aspekt ved læringsmiljøet (Stornes et al., 2008).

Forskere og teoretikere innen motivasjonell målorientering, blant andre Ames og Archer (1988); Ames (1992); Kaplan, Middleton, Urdan og Midgley (2002); Patrick (2004); Dweck (2000); Nicholls (1989); Zimmerman (2011); Brophy (2010) refererer til det motivasjonelle klasseromsklimaet som læringsorientert, prestasjonsorientert eller unngåelsesorientert. Betegnelsen motivasjonelt klima viser til elevers oppfatning av motivasjonelle mål og hensikt blant lærere og medelever. Elever kan oppfatte at lærere og medelever fokuserer på kompetanse eller evne gjennom å forsøke å forbedre og utvikle ferdigheter som svarer til elevenes individuelle evner. Dette regnes som et læringsorientert motivasjonelt klima. På den andre siden, kan elever legge vekt på kompetanse eller evne ved sosial sammenligning gjennom å konkurrere med medelever. Dette karakteriseres som et prestasjonsorientert motivasjonelt klima (Patrick, 2004). Eller som Brophy (2010) viser til, unngåelsesorientert motivasjonelt klima der elevene gjerne unngår å fullføre en oppgave fordi det krever innsats og utholdenhet, eller dersom oppgavene som skal utføres er krevende.

Folmer et al. (2008); Stornes (2012) viser til at de motivasjonelle målorienteringene utvikles gjennom elevers ulike oppfatninger om hva evne og ferdighet innebærer. Det antydes at elever omkring 11-årsalderen begynner å skille mellom innsats og prestasjon. Fra 11-årsalderen vil elever forstå at det nødvendigvis ikke er slik at for å oppnå gode prestasjoner så må man legge til mye innsats i skolearbeidet. Bru et al. (2010) viser også til at elever som er eldre enn 11 år, kan relatere dårlige prestasjoner til lav grad av evne. Ved at elever tilegner seg denne faglige udyktigheten, kan det være en trussel for elevers selvbilde og selvverd. De viser også til at det er mulig at elever med økende alder har en tendens til å forsvare seg selv og egne prestasjoner ved å skyldte på lærerne for det faglige nederlaget. Med utgangspunkt i at det antas at elever fra 11-årsalderen begynner å skille mellom innsats og prestasjon, kan det være interessant å se nærmere på elever på ungdomstrinnet i denne studien, ettersom man da kan anta at ungdomsskoleelever skiller mellom innsats og prestasjon i lærings situasjoner.

Schunk et al. (2008) påviser at elever har ulike motivasjonelle mål for læringen. I den forbindelse kan man trekke frem indre og ytre motivasjon. Indre og ytre motivasjon kan ses fra flere ulike teoretiske perspektiv, blant annet gjennom Ryan og Deci (2000a) sin forskning og teori. I følge Ryan og Deci (2000a) refererer indre motivasjon til motivasjon der man engasjerer seg i en aktivitet på grunn av aktiviteten i seg selv. Elever som er indre motiverte jobber med en oppgave fordi de finner det interessant og fornøytelig. Å gjøre oppgaven er en gevinst i seg selv, og utførelse avhenger ikke av ytre belønning i form av en god karakter eller lignende. Ryan og Deci (2009) viser til at lek og aktiv læring er indre motiverte aktiviteter, der barn og unge engasjerer seg fordi det er interessant og underholdende i seg selv. Indre motiverte aktiviteter tilfredsstiller psykologiske behov som fremmer følelsen av kompetanse og autonomi. Motsatt finner man ytre motivasjon som handler om å gjøre en oppgave fordi det kan resultere i belønning og ros fra læreren eller medelever. I den forbindelse kan det tenkes at læringsorientering kan knyttes til indre motivasjon. Både læringsorientering og indre motivasjon handler om å utvikle egen kompetanse, lære noe nytt fordi det er av interesse og glede, og der selve gevinsten er å forbedre egen evne. På samme tid kan prestasjonsorientering ses i sammenheng med ytre motivasjon. Det er utbyttet i form av gode resultat og karakterer som er viktig, og ikke nødvendigvis at man lærer og forbedrer kompetansen. Unngåelsesorienteringen kan gjerne knyttes til både indre og ytre motivasjon, alt ettersom hvilken type og grad unngåelsesorienteringen gjelder. Ifølge Nicholls (1989) forekommer ikke de tre motivasjonelle målorienteringene som rene orienteringer i realiteten, men at det til tider vil være en av dem som er mer dominerende.

Kaplan et al. (2002) viser til at elever som rapporterer om at de gjør skolearbeidet med den hensikt å skaffe seg ny kunnskap og forstå oppgaver, også gir uttrykk for at det er et positivt læringsmiljø i klasserommet. Dette læringsklimaet har vist seg å være assosiert med at elevene er læringsmessig fornøyde, de foretrekker utfordrende oppgaver og viser utholdenhet når vansker oppstår (Kaplan et al., 2002; Stornes, 2012). Stornes et al. (2008) fant at ulike sosiale forhold i klasserommet, som eksempelvis lærerstøtte, autonomi og disiplin er relatert til motivasjonsklimaet blant elevene. De viser til at lærerinvolvering har en signifikant sammenheng med et læringsorientert klasseklima, mens mangel på dette har en positiv relasjon til et prestasjonsorientert motivasjonsklima. Med bakgrunn i dette vil det være interessant å se om jeg finner det samme i egen studie.

I de neste avsnittene vil de tre målorienteringene forklares og utdypes på bakgrunn av teori og forskning.

2.4.1 Læringsorientering

Kaplan, Middleton, Urdan og Midgley (2002) viser til at denne målorienteringen har ulike navn eller benevnelser, blant annet mestringsorientering, oppgaveorientering og læringsorientering. I denne studien vil jeg benytte benevnelsen læringsorientering. Innen læringsorientering er målet å øke egen kompetanse og mestre nye ting. Det handler om et ønske om å lære nye ferdigheter, mestre nye oppgaver, få økt forståelse og innsikt. Med andre ord, eleven har et ønske om å bli dyktigere og mer kompetent.

Hovedfokuset ved læringsorientering er å finne strategier for læring. Når læringen ikke går som planlagt, har ikke dette noe å gjøre med elevenes intellekt, men at den rette strategien ikke har blitt funnet og benyttet (Dweck, 2000). Dette støttes av Ames (1992) som viser til at læringsorientering har en sammenheng med bruken av effektive kognitive og metakognitive strategier. Det vil si at elever som er læringsorienterte ser at innsats henger sammen med prestasjon og de har en generell positiv holdning til skolen og skolearbeidet. Kaplan et al. (2002) antyder at når elever rapporterer om at de gjør skolearbeidet med et mål om å lære, forstå og forbedre egen kompetanse, er det også sannsynlig at de rapporterer om positive kognitive, atferdsmessige og emosjonelle utbytter. For eksempel viser de til at læringsorientering kan assosieres med en følelse av faglig effektivitet, der elevene foretrekker utfordrende oppgaver, og er utholdende når det oppstår vansker og problemer. Dette støttes også av Nicholls (1989), som viser til at når en elev er læringsorientert, og målet er å lære, blir elevens følelse av kompetanse avhengig av at han eller hun lærer, forstår og forbedrer seg sammenlignet med tidligere resultater. Elevenes kompetanse oppnås gjennom innsats, og innsats er nødvendig for å utvikle egen kompetanse. Dersom en læringsorientert elev mislykkes, vil han eller hun være opptatt av hva som kan forbedres til neste gang.

I forbindelse med beskrivelsen av læringsorientering, blir det i denne studiens interessant å se nærmere på hvordan læringsorienterte elever opplever støtte og tilsyn fra lærer. Eksempelvis vil det være av interesse å finne ut om elever som rapporterer høy grad av læringsorientering, vil rapportere om høy eller lav grad av støtte og tilsyn fra lærer. I tillegg vil funnene kunne indikere om en av de tre lærerstøttene utmerker seg mer eller mindre enn de andre, og

eventuelt hvilken av de tre som tilsynelatende har størst betydning for læringsorienterte elever. Stornes et al. (2008) viser til at norsk skole har vært preget av et læringsorientert klasseromsklima, der elevenes innsats er vektlagt og verdsatt. På samme tid kan det økende fokuset på elevenes prestasjonsnivå gjennom eksempelvis nasjonale prøver bidra til et mer prestasjonsorientert læringsklima i norske skoler.

2.4.2 Prestasjonsorientering

Kaplan, Middleton, Urdan og Midgley(2002) viser til at det innen målorienteringsforskningen benyttes ulike navn for å beskrive denne typen orientering, blant andre egoorientering, ferdighetsorientering og prestasjonsorientering. I denne studien vil benevnelsen prestasjonsorientering benyttes om denne målorienteringen.

Dweck (2000) påpeker at prestasjonsorientering handler om å måle egen evne, vinne positiv vurdering for egen prestasjon og kompetanse, og unngå negativ vurdering. Med andre ord, når elever er prestasjonsorienterte, er de mer opptatt av seg selv og deres egen grad av intelligens og evne, og de ønsker å oppnå gode resultater med liten grad av innsats (Ames, 1992). Målet til eleven er å bli oppfattet som flink av lærer og medelever, og det er viktigere for eleven hvordan man blir oppfattet av andre enn at man lærer noe. Dette støttes også av forskning gjort av Nicholls (1989) som viste at prestasjonsorientering var positivt assosiert med en oppfatning om at suksess oppnås av elever som er intelligente, prøver å gjøre det bedre enn andre, har lærere som forventer at de skal gjøre det bra, vet hvordan de skal imponere andre og later som at de liker læreren. Covington (2000) viser til amerikanske studier som påviser at mange klasserom i amerikanske skoler er preget av et prestasjonsorientert læringsmiljø, der elevene er særlig opptatt av karakterer og å sammenligne egne prestasjoner med medelever. Med tanke på dette vil det være interessant å undersøke hvordan prestasjonsorientering fremstår sammenlignet med norsk skole og læringsmiljø.

Med utgangspunkt i problemstillingen til denne studien kan det være interessant å se nærmere på om prestasjonsorientering er relatert til læreren sin støtte og tilsyn. I den forbindelse kan et relevant spørsmål være om elever som opplever ulik støtte og tilsyn fra læreren, rapporterer ulik grad av prestasjonsorientering. Noen ganger velger elever et prestasjonsorientert mål for å unngå å gjøre feil, mens andre ganger velger de gjerne en vanskelig oppgave, men likevel en oppgave de er sikre på å mestre. I tillegg kan elever velge oppgaver som er vanskelige for andre, men ikke for en selv, kun for å prestere (Dweck, 2000). I forhold til dette kan man

undre seg over hvilken betydning lærerens støtte vil ha. Nicholls (1989) påpeker at når en elev er prestasjonsorientert, er følelsen av kompetanse avhengig av hvordan han eller hun presterer sammenlignet med medelever. For elever som er prestasjonsorienterte er de med andre ord opptatt av å sammenligne egne resultater med andre elever, og frykten for å falle igjennom er stor. Elliot (1999) antyder at elever som er prestasjonsorienterte karakteriseres av en trang til sosial sammenligning, der læring, resultater og kompetanse vurderes relativt ved å sammenligne ens egne resultater med medelever sine resultater. Stornes (2012) viser til at et prestasjonsorientert motivasjonsklima kan ha en negativ effekt i den forstand at sosial sammenligning og ytre motivasjon kan føre til motsetninger og negative sosiale relasjoner til både lærere og elever.

Dweck og Leggett (1988); Nicholls (1989) sikter til at prestasjonsorientering er betraktet som en mindre ønskelig motivasjonell målorientering. Elliot (1997) viser til at man må skille mellom prestasjonsorientering, en målorientering som demonstrerer høy grad av evne, og unngåelsesorientering, som er en målorientering som unngår å demonstrere lav grad av evne.

2.4.3 Unngåelsesorientering

Urdan, Ryan, Anderman og Gheen (2002) viser til at unngåelsesatferd handler om å trekke seg unna eller unngå noe som oppleves som truende ved læringsmiljøet. Kaplan et al. (2002) viser til at unngåelsesorientering representerer en bekymring om å fremstille seg selv som udyktig, eller mindre dyktig enn andre elever. Eksempelvis kan en elev bekymre seg for at dersom han eller hun prøver å utføre en oppgave, er det en sjanse for å mislykkes. På samme tid viser forskning av Nicholls (1989) at unngåelsesorientering var positivt assosiert med en oppfatning om at suksess er mer sannsynlig dersom elever later som at de liker læreren, vet hvordan de skal imponere de rette folkene og har flaks. I tillegg viste det seg at unngåelsesorientering var negativt assosiert med oppfatningen om at suksess er oppnåelig med hardt arbeid og interesse for skolearbeidet. Disse funnene ligner på mange måter med de som Nicholls (1989) fant for prestasjonsorientering, noe som kan indikere at disse to målorienteringene kan ha noen fellestrekk.

Funn fra forskning av blant andre Middleton og Midgley (1997); Elliot og Church (1997); Midgley og Urdan (2001) antyder at unngåelsesorientering er assosiert med negative konsekvenser og resultater. De viser til studier som fant at elever som var

unngåelsesorienterte kunne være engstelige og bekymret, hadde lav grad av faglig yteevne, unngikk å søke hjelp ved klasseromsaktiviteter og hadde lavere karakterer. I forhold til egen studie vil det da kunne bety at for elever som er unngåelsesorienterte, vil ikke lærerstøtte være av særlig betydning. Disse elevene vil istedenfor å søke støtte fra læreren heller unngå kontakt med læreren, i frykt for å fremstå som mindre dyktige eller føle seg mislykket.

Brophy (2010) insinuerer at når elever er unngåelsesorienterte, klarer de ikke å akseptere at en oppgave kan være utfordrende og krevende, og forsøker istedenfor å minimere tid og innsats som de vier til arbeidet for å unngå å mislykkes. Urden et al. (2002) antyder at en grunn til at elever er bekymret for å ikke lykkes er fordi de vil unngå å bli oppfattet som faglig udyktige eller uintelligente fra medelever og lærere. Unngåelsesatferd er problematisk fordi det undergraver elevenes læring og prestasjon i skolen. Læring og utvikling skjer når elever er villige til å prøve seg på utfordrende oppgaver, selv om de kan oppleve å mislykkes. På bakgrunn av dette vil det i denne studien være interessant å undersøke om opplevd støtte fra lærer kan ha noen sammenheng med unngåelsesorientering. I tillegg, om funnene vil indikere at en av de tre lærerstøttene er av større betydning enn de andre når det kommer til elever som er unngåelsesorienterte.

2.4.4 Sammenhengen mellom de tre målorienteringene

Hva er så årsaken til at elever velger en målorientering fremfor en annen? Zimmerman (2011) antyder at læringsorientering har å gjøre med utvikling av tenkemåte, og at denne målorienteringen vil kunne motivere både selvsikre og usikre elever til å søke muligheten til å forbedre deres evner. Elever som er læringsorienterte søker selvutvikling, mens elever som er prestasjonsorienterte unngår ubehagelig sosial sammenligning med andre elever. Dette støttes av forskning gjort av Nicholls (1989) som har funnet at for prestasjonsorienterte elever er kompetanse et spørsmål om medfødte evner, det er en kapasitet som ikke kan oppnås gjennom innsats. På den måten blir det viktigere for eleven å vise fram kompetansen man allerede sitter inne med, enn å oppnå ny kompetanse. I tillegg viser Nicholls (1989) til en sammenheng mellom prestasjonsorientering og unngåelsesorientering, der begge målorienteringene var assosiert med en oppfatning om at suksess er et resultat av å være smartere og gjøre det bedre enn medelever.

På samme tid kan man se en annen sammenheng mellom prestasjonsorientering og unngåelsesorientering. Eksempelvis viser Skaalvik og Skaalvik (2005) til at elever som er prestasjonsorienterte, og har en forventning om at de ikke vil mestre oppgavene de pålegges, vil være opptatt av hvordan de fremstår. For disse elevene vil det være av betydning å ikke framstå som dum eller å ikke mestre oppgavene. Dette kan føre til en unngåelsesorientering, ved at elevene unngår å gjøre oppgaver i frykt for å framstå som dum for medelever og lærer. Elliot (1999); Pintrich (2000a, 2000b) viser til at både læringsorientering og prestasjonsorientering kan ha et unngåelsesorientert fokus. Innen læringsorientering handler det om et fokus på å unngå misforståelser, unngå å ikke lære eller ikke mestre oppgaven. Et unngåelsesorientert fokus i prestasjonsorientering handler derimot om å unngå underlegenhet, ikke framstå som dum eller uintelligent for andre.

Når det gjelder egen studie og problemstilling vil det ut i fra det som er nevnt ovenfor, være interessant å få mer kunnskap om hvordan disse tre målorienteringene relaterer seg til de tre lærerstøttene. Vil for eksempel enkelte av målorienteringene indikere høy grad av opplevd lærerstøtte, og eventuelt hvilke vil utmerke seg mer enn andre. Det kan være rimelig å anta at læringsorientering og prestasjonsorientering kan score høyt i forhold til faglig støtte, da begge disse orienteringene handler om henholdsvis å lære mer og oppnå gode resultater. På samme tid vil det være interessant å se hvilke resultater unngåelsesorientering vil gi når det kommer til lærerstøttene. Spesielt med tanke på at elever som er unngåelsesorienterte ikke ønsker å framstå som mislykkede verken for lærere eller medelever.

2.5 Lærerens betydning for elevenes motivasjonelle målorientering

Schunk (1991) fant gjennom studier at det er et gjensidig forhold mellom motivasjonell målorientering og skoleprestasjoner. Elevenes motivasjon øker når de forstår at de gjør fremgang i læringen. I tillegg, når elevene jobber med oppgaver og blir dyktigere, vil de opprettholde en mestringsstro gjennom de positive resultatene de oppnår. På bakgrunn av dette kan man stille seg undrende til om det gjensidige forholdet mellom motivasjon og skoleprestasjoner handler om å utvikle egen kompetanse eller å få best mulig karakter, jamfør læringsorientering og prestasjonsorientering. Dersom elevenes motivasjon øker når de ser at de gjør fremgang i form av forbedret kompetanse eller gjennom en god karakter, kan dette gjerne regnes som to ulike tilnærminger til målorientering. En elev som klarer å opprettholde

motivasjonen på grunn av økt kompetanse vil antageligvis ha lettere for å motiveres over lengre tid enn en elev som kun er opptatt av belønning, anerkjennelse og gode karakterer.

Drugli (2012) viser til at elever som har positive relasjoner til lærere og medelever, i større grad vil oppleve tilhørighet til skolen. Videre skriver hun at elever som føler tilhørighet, også vil føle seg trygge og verdsatt, noe som igjen kan føre til økt motivasjon for læring. Men for at læring skal skje, må elever vise interesse og engasjement for det som skjer i klasserommet. Drugli (2012) antyder at en positiv og god relasjon mellom lærer og elev i seg selv kan føre til at elevene viser interesse for lærerens undervisning og aktiviteter. Ut i fra dette er det rimelig å anta at støtte fra lærer kan bidra til økt motivasjon og et ønske om å lære. Drugli (2012) sine beskrivelser gir en antydning om at den emosjonelle og omsorgsfulle læreren gjerne er den som er av størst betydning for å øke og opprettholde elevenes motivasjon og interesse for skolen. Dette vil likevel bli interessant å se om stemmer overens med egne funn.

I studien *"Visible learning. A synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement"* ønsket John Hattie (2012) å finne ut hva som påvirker elevenes motivasjon for læring og prestasjoner i skolen. Skolerelaterte forhold, som elevantall, klassestørrelse og skolebygning, påvirket elevenes prestasjon i liten grad. Resultatene i Hattie (2012) sin studie dokumenterte at læreren har mest betydning for elevenes læring og prestasjoner. I studien vises det til viktigheten av relasjonen og samspillet mellom lærer og elev for å motivere elevene til læring. Ved at lærere skaper en positiv holdning til skolearbeidet, kan det resultere i større engasjement, interesse og motivasjon for elevene. Blant annet fremheves det at lærernes undervisning er avgjørende for elevenes læring, og at prestasjoner, innsats og engasjement er nøkkelen til suksess på skolen. Hattie (2012) kom frem til begrepet og tilnærmingen "Visible learning", som går ut på at lærere må se læringen gjennom elevenes øyne, og på den måten gjøre undervisning og læring synlig for eleven selv. Ut i fra det Hattie (2012) fant i sin studie forsterkes antydningen om at lærerens støtte har betydning for elevenes motivasjon. Siden formålet med denne studien er å se på sammenhengen mellom opplevd lærerstøtte og motivasjonell målorientering, vil det være interessant å se hvilken av lærerstøttene som skiller seg mest ut, og hvilken betydning det har for de ulike målorienteringene. Slik Hattie (2012) fremstiller sine funn kan det se ut til at den faglige- og emosjonelle støtten er av signifikant og avgjørende betydning for elevenes læring. På samme tid viser han til relasjonen og samspillet mellom lærer og elev, og dette kan på mange måter relateres til alle de tre lærerstøttene.

I følge Wentzel (2002) vil elever som opplever lærerne som støttende sannsynligvis også ha et ønske om å oppnå mål som verdsettes av lærerne, som for eksempel engasjement i faglige aktiviteter. Ut i fra dette kan det gjerne tenkes at både elever med et læringsorientert mål og elever med et prestasjonsorientert mål vil ha et ønske om støtte fra lærer. I forhold til egen studie kan det tenkes at elever kan ha ulik oppfatning om hvilke mål som verdsettes av læreren. Noen elever vil gjerne tro at læreren verdsetter gode karakterer høyere enn at elevene øker og utvikler egen kompetanse. Med bakgrunn i dette blir det interessant å se hvordan elevenes opplevde lærerstøtte relaterer seg til målorienteringene.

I tillegg beskriver (Wentzel, 2010) hvordan lærer-elev relasjonen kan fremme elevenes motivasjon og påfølgende prestasjoner. Hun argumenterer for at elevs kompetanse handler om å oppnå mål som har personlig så vel som sosial verdi, og som støtter den psykologiske og emosjonelle velværen til eleven. På denne måten blir elevenes skolebaserte kompetanser et produkt av sosial gjensidighet mellom lærer og elev. Elever må vise atferd som møter lærerens forventninger, og læreren må gi støtte slik at elevene presterer og oppnår sine mål. Elevs motivasjon for å oppnå faglige og sosiale mål, kan dermed fungere som en forbindelse mellom en positiv relasjon med lærere og elevenes egne faglige og sosiale prestasjoner (Wentzel, 2010).

Elevs relasjon til læreren kan være av spesielt viktig betydning i løpet av barne- og ungdomsskolen når det gjelder elevenes motivasjon, faglige suksess på skolen, og deres emosjonelle fungering utenfor skolen (Gregory & Weinstein, 2004). I tillegg viser Wentzel (2010) til at i den grad elever streber etter mål verdsett av læreren, er avhengig av om læreren har kommunisert tydelig deres verdier og forventninger til elevenes atferd og prestasjoner i klasserommet. Dette vil eksempelvis ha betydning for hvilken målorientering elevene velger eller oppfatter at de burde velge. I den forbindelse, er valg av målorientering noe bevisst eleven gjør? Det kan gjerne tenkes at mange elever ikke er bevisste på valg av målorientering, men på bakgrunn av hva læreren vektlegger og gjerne hva som formidles hjemmefra blir det den ene målorienteringen fremfor en annen. På samme tid kan dette gjerne relateres til Nicholls (1989), som argumenterer for at for prestasjonsorienterte elever henger kompetanse sammen med evner, og at dette ikke kan oppnås gjennom innsats. Ut i fra dette kan man da gjerne anta at valg av målorientering kan være et bevisst valg, særlig fra et prestasjonsorientert perspektiv.

Bru og Thuen (1999) viser også til at en god relasjon mellom lærer og elev kan føre til at elevene interesserer seg mer for skolefagene, at de oppfatter skolearbeidet som meningsfylt, de motiveres og på den måten konsentrerer seg bedre. Videre skriver de at en god relasjon mellom lærer og elev kan bidra til at elevene i større grad ønsker å yte en god innsats når det kommer til oppgavene som gis fra læreren. Dersom elevene yter god innsats kan dette føre til økt konsentrasjon, en større innsikt i skolearbeidet, noe som igjen kan føre til at elevene finner arbeidet meningsfullt og relevant.

Wentzel (2006) viser til at motivasjon og sosial kompetanse i form av respekt for andre, samarbeid og positive relasjoner er av betydning for elevenes faglige prestasjoner og resultater. I tillegg antyder hun at elevers relasjon til lærere og medelever sannsynligvis kan ha en motivasjonell betydning dersom elevene føler seg inkludert og verdsatt i klasserommet. I en annen studie kan Wentzel (2002) dokumentere at elever som opplever læreren som rettferdig og konsekvent har en sammenheng med elevenes motivasjon, oppførsel og skolerresultater. Stornes (2012) viser til at forskning gir en indikasjon på at læringsorientering har en positiv effekt på elevenes læring. På samme tid er det lite forskning på effekten av prestasjonsorientering sammenlignet med læringsorientering. Stornes (2012) påpeker at forskere antar at dette kan skyldes at prestasjonsorientering er et vidt begrep. Dette har ført til at eksempelvis Kaplan og Maehr (2007) har foreslått å skille mellom offensiv og defensiv prestasjonsorientering, der det handler det om elever søker suksess eller unngår nederlag. Den defensive orienteringen dreier seg om frykten for å vise manglende ferdigheter, noe man kjenner igjen fra unngåelsesorientering. På den måten kan man gjerne anta at både defensiv prestasjonsorientering og unngåelsesorientering kan ha en negativ effekt på elevenes læring.

Det neste avsnittet vil vise til ulike faktorer som kan påvirke relasjonen mellom lærerstøtte og motivasjonell målorientering. Dette ses på mange måter i lys av Pianta (1999a) sin konseptuelle modell som viser hvordan eksterne faktorer kan påvirke forholdet mellom lærer og elev.

2.6 Faktorer som kan påvirke relasjonen mellom lærerstøtte og motivasjonell målorientering

Som nevnt tidligere i oppgaven viser Pianta (2006) til at lærer-elev relasjonen påvirkes av andre nærliggende system enn skole og klasserom, blant annet samfunnet, foreldre og

medelever. Med denne bakgrunnen kan det være interessant å se nærmere på noen faktorer som man kan anta kan ha en innvirkning på relasjonen mellom lærerstøtte og målorientering. I samsvar med Pianta (2006) sine antydninger blir det nedenfor gjort rede for faktorer knyttet til individet, konteksten og demografiske forskjeller man kan anta kan påvirke relasjonen mellom lærerstøtte og motivasjonell målorientering. Faktorene disiplin og konsentrasjon er knyttet til individet, og omhandler læringsmiljøet og arbeidsvanene til elevene. Faktorene relasjon til medelever, foreldretilsyn og foreldres skoleinteresse kan relateres til konteksten, og de to siste faktorene, klassetrinn og kjønn omhandler de demografiske forskjellene hos elevene.

2.6.1 Disiplin og konsentrasjon

Vaaland, Idsøe og Roland (2011) bruker begrepet disiplinproblemer om elevers forstyrrende atferd når elevene selv er klar over at de bryter regler og normer som er satt av skolen og læreren. Marzano, Marzano og Pickering (2003) påpeker at disiplinproblemer i skolen har en negativ påvirkning på lærere og læringsmiljøet for alle elever. Tidligere forskning av blant andre Marzano et al. (2003); Ertesvåg (2009); Ertesvåg og Vaaland (2007); Bru (2006); Roland og Galloway (2002) viser til klasseledelsens betydning, og aspekter ved klassemiljøet som påvirker elevenes disiplin og atferd. Ertesvåg og Vaaland (2007) viser til at ulike betegnelser blir benyttet for å beskrive disiplinproblemer, blant annet forstyrrende atferd, uro, utfordrende atferd, atferdsproblemer, tilpasningsproblemer osv. Ertesvåg og Vaaland (2007) hevder at både direkte og indirekte negativ atferd som er rettet mot en lærer, har å gjøre med elevens bevissthet om å bryte regler som er satt. Elever som forstyrrer undervisningen, irriterer læreren og nekter å gjøre det læreren sier, kan regnes som typiske disiplinproblemer rettet mot lærer og læringsmiljø.

Ertesvåg og Vaaland (2007) viser til at konsentrasjonsproblemer ikke nødvendigvis er normbrytende eller forstyrrende for medelever dersom det handler mer om et indre konsentrasjonsproblem hos elevene. I tillegg fremholder de at disse problemene kan komme til syne gjennom grad av konsentrasjon og oppmerksomhet når det kommer til læringsaktiviteter i klasserommet, og oppmerksomhet som rettes mot aktiviteter utenfor klasserommet. Konsentrasjon i skolekontekst handler om å lytte til lærer, følge undervisning og konsentrere seg om skolearbeidet. Bru og Thuen (1999) viser til at konsentrasjon, og særlig konsentrasjonsproblemer går ut over læringsmiljøet i klassen, og kan føre til et

dårligere læringsutbytte for elevene. I tillegg er det rimelig å anta at elevenes konsentrasjon blir påvirket av ulike faktorer ved læringsmiljøet, eksempelvis disiplin, lærerstøtte, motivasjon og relasjon til medelever. Som skrevet tidligere viser Bru og Thuen (1999) til at faglig støtte fra lærerne kan påvirke elevenes konsentrasjon indirekte, ved at lærerens støtte kan bidra til at elevene opplever skolearbeidet som meningsfullt.

2.6.2 Relasjon til medelever, foreldrenes tilsyn og foreldres skoleinteresse

Wentzel og Watkins (2011) viser til betydningen av å ha en positiv relasjon til jevngamle og medelever gjennom oppveksten og skolegangen. Doll, Zucker og Brehm (2004) påpeker at elevens relasjon til medelever er av betydning for deres faglige og sosiale engasjement i klasseromsaktiviteter. Ved å ha gode relasjoner til medelever bidrar det til å skape et trygt og sosialt miljø i klasserommet som får elevene til å delta aktivt i læringsaktiviteter, opprettholde interessen for det faglige, utvikle sosial kompetanse og oppnå gode resultater. I tillegg, viser Doll, Zucker og Brehm (2004) til viktigheten av relasjoner til medelever når det gjelder å utvikle sosial kompetanse. Ved å ha en eller flere gode venner i klassen er det enklere å finne glede i læringsaktivitetene, spørre om hjelp når noe er vanskelig, og motta hjelp når de spør om det. Elever som engasjerer seg i positive relasjoner til medelever, opplever sannsynligvis også i større grad emosjonelt velvære, har et positivt selvverd og verdsetter positive former for atferd og sosial interaksjon. I følge Wentzel og Watkins (2011) vil barn som opplever positive relasjoner til medelever også engasjere seg mer i det faglige arbeidet på skolen enn elever som ikke opplever dette.

Forskning av Desforges og Abouchaar (2003) viser at foreldres engasjement og interesse for barnas skolegang er av betydning for deres faglige og sosiale læringsutbytte. I tillegg viser de til at det er en sammenheng mellom foreldrenes sosiale status, i hvilken grad de involverer seg i barnets skolegang og hvilke resultater barna oppnår på skolen. Dette støttes av Finn (1998), som viser til tre sider ved foreldres engasjement som er av betydning for barnas skolegang; 1) å aktivt organisere og føre tilsyn med hva barnet driver på med, 2) å hjelpe til med lekser, og 3) å diskutere skolens betydning og viktighet. I henhold til det første punktet viser Finn (1998) til at foreldrene til barn som gjør det godt på skolen, holder seg oppdatert på hva barna deres gjør på skolen, deres skoleprestasjoner, og om de har lekser eller ikke. I tillegg er skoleprestasjonene bedre blant elever der foreldrene vet hvor de er, hvem de er sammen med, og når de skal komme hjem. Det andre punktet går ut på at barnas lekser gir foreldrene en

mulighet til å vise interesse for skolegangen. Ved at foreldre sjekker at leksene er gjort, forklarer, og aktivt hjelper barna med å fullføre leksene, er funnet å være relatert til barnas skoleprestasjoner. Det tredje og siste punktet handler om at foreldre som regelmessig snakker med barna sine om skolen og skolearbeidet, presterer bedre faglig enn barn som aldri har samtaler om skolearbeidet med foreldrene. I tillegg må foreldre være villige til å høre om motgang så vel som medgang, utvise støtte og oppmuntre når skolearbeid og relasjoner på skolen er vanskelig. Denne graden av involvering og interesse for sine barn er assosiert med høyere elevengasjement så vel som høyere grad av faglige prestasjoner (Finn, 1998).

Basert på forskningen som det er vist til her kan det se ut til at både relasjon til medelever og foreldre sitt engasjement kan ha innvirkning på en eller flere av målorienteringstypene. På bakgrunn av dette vil det derfor være interessant å se nærmere på om disse faktorene kan ha en innvirkning på relasjonen mellom lærerstøtte og målorientering.

2.6.3 Klassetrinn og kjønn

Hamre og Pianta (2006) påpeker at selv om eldre elever gjerne ikke får knyttet samme relasjonen til lærerne slik som yngre barn, er det rimelig å anta at relasjonen mellom lærer og elev i ungdomsskolen er blant de viktigste prediktorer for suksess, og at støtten er minst like viktig for eldre elever som for yngre. Dette bekreftes også i studien til Bru, Stornes, Munthe og Thuen (2010) som fant at elever på ungdomsskolen oppfatter lærerne som mindre støttende enn elever i barneskolen. Murray og Murray (2004); Birch og Ladd (1997) viser også til funn der relasjonen mellom yngre elever og lærere er mer positive enn relasjonen mellom eldre elever og lærere. Studien til Bru og Thuen (1999) viste at elevene i 6.klasse var mer fornøyd med den emosjonelle støtten fra lærerne enn elever i 9.klasse. Samlet tydet resultatene på at en stor andel elever i 9.klasse signaliserte et økt behov for emosjonell støtte fra lærerne, og det vises til at en forbedring av lærernes emosjonelle støtte trolig kan bidra til at de eldre elevene kan oppleve skolearbeidet mer motiverende og at de arbeider mer konsentrert.

I en studie gjennomført av Drugli (2013) viser hun til at jenter i norske skoler har mer positive relasjoner til lærerne enn gutter, og yngre elever (1.-3.klasse) har mer positive relasjoner til lærerne enn eldre elever (4.-7.klasse). Disse funnene stemmer overens med tidligere forskning, av blant andre Birch og Ladd (1997); Murray og Murray (2004). I forhold til egen

studie og problemstilling vil resultatene vise om jeg finner noe av det samme. Selv på ungdomstrinnet er det store forskjeller i modning og utvikling hos elevene fra 8. til 10. trinn. Ungdomsalderen er en brytningstid på mange områder, og det kan være interessant å se om klassetrinn og kjønn har effekt på relasjonen mellom læringsstøtte og målorientering.

Neste del av oppgaven vil ta for seg metoden som er benyttet i denne studien. Her vil ulike sider ved det benyttede forskningsdesignet, utvalg, prosedyrer og måleinstrument beskrives og forklares.

3.0 METODE

I metodekapittelet blir det gjort rede for de forskningsmetodiske vurderingene som er gjort i studien. Først gjør jeg rede for vurderinger i tilknytning til forskningsdesignet. Deretter beskrives utvalg og prosedyrer, samt måleinstrumentet som er benyttet. Videre vises det til reliabilitet og validitet, som er to sentrale begrep innen forskning. I tillegg drøftes noen etiske vurderinger som er av betydning for denne studien. Til slutt vises det til de statistiske analysene av data som er utført.

3.1 Forskningsdesign

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) skriver at forskning handler om å ta stilling til hva og hvem som skal undersøkes, og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres, og dette kalles for forskningsdesign. De viser til at et sentralt kriterium for hvordan en undersøkelse gjennomføres, er tidsdimensjonen. Kvantitative undersøkelser som blir gjennomført på ett bestemt tidspunkt kalles for tverrsnittundersøkelse, mens en undersøkelse som strekker seg over tid betegnes som longitudinell.

I denne studien har jeg benyttet meg av kvantitativ metode ved å bruke data som er samlet inn av Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA) ved Universitetet i Stavanger. Med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål anser jeg valget av kvantitativ metode som mest hensiktsmessig. Elevers oppfatning av lærerstøtte og sammenhengen med motivasjonell målorientering ville vært vanskelig å få svar på ved valg av andre metoder. Med tanke på tidsaspektet ville annen metode, eksempelvis intervju, ikke gitt et like stort utvalg eller besvarelser som kunne indikert de samme funnene som gjennom en spørreundersøkelse. Jeg har i denne studien benyttet meg av allerede innsamlede data fra Respekt for å belyse problemstillingen. Dataene består av et spørreskjema som er en del av en longitudinell eller gjentatt tverrsnittundersøkelse siden det var de samme Respektskolene som deltok i studien opptil tre ganger. Likevel benytter jeg kun data fra *før* intervensjonen ble satt i gang, fordi jeg i denne studien er opptatt av relasjonen mellom de ulike fenomenene, ikke utvikling over tid. Denne studien er dermed en tverrsnittundersøkelse.

Med utgangspunkt i problemstillingen kunne det vært interessant å gjøre en egen undersøkelse, men med tanke på det korte tidsperspektivet valgte jeg å benytte innsamlede data som var tilgjengelige fra NSLA. Dette fordi det ga tilgang til et større materiale enn jeg kunne hatt mulighet til å samle inn selv, noe som igjen kan styrke tolkningen av funnene i

studien. I tillegg, ved å knytte min studie opp mot en større studie angående Respekt, kan jeg bidra med kunnskap som kan videreutvikle programmet på en positiv måte. Med andre ord, arbeidet med denne studien inngår i det omfattende forskningsarbeidet i Respekt, og kan på den måten kunne gi et bidrag til utvikling av norske skoler. Dersom jeg skulle ha samlet inn data på egenhånd, ville det vært en begrensning i seg selv, det ville ikke vært like omfattende, og på den måten av lavere kvalitet. Ved å benytte innsamlede data fra NSLA kan man gjerne si at datamateriale og kvaliteten på disse bidrar til at studien blir mer troverdig.

3.2 Utvalg og prosedyre

NSLA samlet inn data fra norske barne- og ungdomsskoler knyttet til Respektprogrammet i 2007. Undersøkelsen er tilrådd av Personvernombudet for forskning og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. I denne studien vil jeg benytte meg av innsamlede data fra ungdomsskoleelever, som omfatter 8., 9. og 10. klasse. Valget om å avgrense utvalget til ungdomsskoleelever ble tatt på bakgrunn av at Folmer et al. (2008); Stornes (2012) viser til at elever som er eldre enn 11 år skiller mellom innsats og prestasjon. Dette kan ses i sammenheng med at de motivasjonelle målorienteringene utvikles gjennom elevers ulike oppfatninger om hva evne og ferdighet innebærer, særlig etter 11-årsalderen. Med tanke på studiens problemstilling ble det derfor ansett som interessant å undersøke om opplevd lærerstøtte blant ungdomsskoleelever var relatert til deres motivasjonelle målorientering. Utvalget i studien var på 1975 elever fordelt på 11 ungdomsskoler fra ulike deler av landet, og ga en svarprosent på 85 %.

Undersøkelsen som ble gjennomført i 2007, og som var knyttet til Respektprogrammet, omfattet tre undersøkelsestidspunkt: før, midt i og ved avslutningen av intervensjonen. Formålet med denne studien er å belyse relasjonen mellom motivasjonell målorientering og opplevd lærerstøtte i form av faglig støtte, emosjonell støtte og tilsyn. For å belyse dette tematiske området er det valgt å benytte data fra *før* intervensjonen startet ettersom man kan anta at en intervensjon som Respekt, der klasseledelse er sentralt (Ertesvåg 2009, 2011), kan påvirke relasjonen mellom lærerstøtte og målorientering. I denne studien er hovedmålet å se hvordan dette kan se ut blant elever uten at spesielle tiltak er satt i gang.

Fordi utvalget ikke er ansett som representativt kan man ikke generalisere funnene fra studien til alle norske elever. Men, fordi utvalget omfatter relativt mange elever, gir det grunnlag for

relativt sikre statistiske analyser som kan gi interessant kunnskap om problemstillingene i studien.

3.3 Måleinstrument

Spørreskjemaet som ble benyttet i studien er utformet som et prekodet eller prestrukturert skjema, som vil si at svaralternativene er oppgitt på forhånd (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Spørreskjemaet i studien var utformet med en Likertskala, som gir en vurdering av påstandene med som regel 3-7 svarkategorier for graden av enighet/uenighet. Normalt bør det tas med en nøytral midtkategori (Ringdal, 2013). Johannessen et al. (2010) viser til at ved å inkludere minst fem svarkategorier får informantene mulighet til å nyansere svaret.

Spørreskjemaet var delt inn i ulike kategorier etter tema og innhold. Målingen av opplevd lærerstøtte bestod av tre skalaer, henholdsvis faglig støtte, emosjonell støtte og tilsyn. Disse tre skalaene og tilhørende påstander er basert på tidligere dokumenterte skalaer av blant andre Bru, Stephens og Torsheim (2002); Ertesvåg (2009); Bru et al. (2010). I tillegg ble det inkludert tre skalaer som målte elevenes motivasjonelle målorientering, som inkluderte læringsorientering, prestasjonsorientering og unngåelsesorientering. Disse skalaene er også benyttet i tidligere Respektundersøkelser. Likevel har ikke skalaene for målorientering blitt anvendt eller publisert i egne studier knyttet til Respekt tidligere.

3.3.1 Måling av lærerstøtte

Opplevd lærerstøtte ble målt gjennom skalaene faglig støtte, emosjonell støtte og tilsyn. Skalaen til faglig støtte måler elevenes oppfatning om hvor godt lærerne underviser og forklarer det faglige, skalaen til emosjonell støtte inkluderer påstander knyttet til opplevd omsorg fra lærerne, og tilsyn er knyttet til opplevd oppfølging og ledelse fra lærerne. Skalaene faglig støtte og emosjonell støtte hadde fem påstander hver, mens tilsyn hadde opprinnelig seks påstander, men det sjette ble tatt bort etter faktoranalyse (se kapittel 4.0 resultat). Eksempler på påstander knyttet til faglig støtte er "Lærerne våre er flinke til å undervise hele klassen" og "Når vi arbeider for oss selv, er lærerne flinke til å forklare oss hva vi skal gjøre". To av påstandene som er knyttet til emosjonell støtte er eksempelvis "Lærerne mine vil alltid hjelpe meg dersom jeg har problemer" og "Jeg føler at lærerne setter pris på meg". Eksempler på påstander knyttet til tilsyn er "Lærerne ser til at vi gjør vårt beste i

timene" og "Når elever forstyrrer, er lærerne flinke til å ordne opp i dette" (se vedlegg 1 for fullstendig oversikt over alle påstander). Til hver påstand skulle elevene sette kryss på det alternativet som passet best, på en skala med fire svaralternativ, fra 3 (veldig enig), 2 (litt enig), 1 (litt uenig), til 0 (veldig uenig).

3.3.2 Måling av motivasjonell målorientering

Når det gjelder måling av motivasjonell målorientering er det påstander knyttet til skalaene læringsorientering, prestasjonsorientering og unngåelsesorientering som er benyttet i denne studien. Elevene skulle ta stilling til noen påstander ved å krysse av på det alternativet som passet dem best. Læringsorientering, prestasjonsorientering og unngåelsesorientering hadde alle fire påstander hver. Eksempler på påstander knyttet til læringsorientering er "I skolefagene er jeg opptatt av å lære nye ting" og "På skolen er jeg mest opptatt av å lære noe som interesserer meg". Påstander knyttet til prestasjonsorientering er eksempelvis "På skolen er jeg opptatt av å løse oppgaver som andre elever ikke får til" og "I skolefagene prøver jeg å vise at jeg kan mer enn de andre i klassen". Eksempler på påstander fra unngåelsesorientering er "På skolen tenker jeg mye på at andre ikke skal se det hvis jeg gjør feil" og "På skolen er jeg opptatt av at andre ikke skal synes jeg er dum" (se vedlegg 1 for fullstendig oversikt over alle påstander). Til hver påstand var det fem svaralternativ, fra 1 (usant), 2 (litt usant), 3 (noen ganger sant, noen ganger usant), 4 (litt sant) til 5 (sant). I motsetning til svaralternativene for lærerstøtte, hadde svaralternativene for målorientering inkludert en nøytral midtkategori, "noen ganger sant, noen ganger usant".

3.3.3 Måling av individfaktorer, kontekstfaktorer og demografiske faktorer

I tillegg til målingene for lærerstøtte og målorientering ble det inkludert individfaktorer, kontekstfaktorer og demografiske faktorer det kan antas at har innvirkning på relasjonen mellom lærerstøtte og målorientering. Disse ble benyttet som kontrollfaktorer, og inkluderte konsentrasjon, disiplin, relasjon til medelever, foreldretilsyn, foreldres skoleinteresse, klassetrinn og kjønn. Skalaen for konsentrasjon hadde seks påstander, der elevene skulle sette kryss ved det svaralternativet som passet dem best. Eksempler på påstander knyttet til konsentrasjon er "Når lærerne underviser hele klassen, lytter jeg oppmerksomt" og "Når vi arbeider hver for oss, er jeg konsentrert om det jeg skal gjøre". Skalaen for disiplin inkluderte syv påstander, eksempelvis "Jeg bryter reglene i timene ved å forstyrre andre elever" og "Jeg bryter reglene i timene ved å nekte å gjøre det lærerne sier". Relasjon til medelever inkluderte

fire påstander, eksempelvis "De fleste elevene i klassen er mine gode venner" og "Jeg liker å være sammen med de andre elevene i klassen". Skalaene for konsentrasjon, disiplin og relasjon til medelever inkluderte alle fire svaralternativ, fra 0 (veldig uenig), 1 (litt uenig), 2 (litt enig) til 3 (veldig enig). Skalaene som målte foreldretilsyn og foreldres skoleinteresse omhandlet foreldrenes tilsyn og foreldres interesse for skolen, og inkluderte fire påstander, to på tilsyn og to på interesse. Eksempel på påstand knyttet til foreldretilsyn "Foreldrene mine vet ganske godt hvem jeg er sammen med" og påstand knyttet til foreldres skoleinteresse "Foreldrene mine er interessert i skolearbeidet mitt". Begge disse skalaene inkluderte fire svaralternativ, fra 0 (stemmer svært dårlig), 1 (stemmer ganske dårlig), 2 (stemmer ganske godt) til 3 (stemmer svært godt). (Se vedlegg 1 for fullstendig oversikt over alle påstander knyttet til konsentrasjon, disiplin, relasjon til medelever, foreldretilsyn og skoleinteresse). De to siste kontrollvariablene klassetrinn og kjønn skulle kun krysses av ved 8., 9. eller 10.trinn, samt oppgi om man er gutt eller jente som ble markert med 1 for gutt og 2 for jente.

3.4 Reliabilitet

Johannessen et al. (2010) skriver at et grunnleggende spørsmål i all forskning er reliabiliteten eller påliteligheten til dataene. Reliabiliteten har å gjøre med nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som benyttes, måten de blir samlet inn på og hvordan de blir bearbeidet.

Ringdal (2013) viser til at det skilles mellom tre måter å vurdere dataens reliabilitet på, henholdsvis allmenn kildekritikk, test-retest-teknikken og å måle graden av indre konsistens. I denne studien er det sistnevnte måten som er benyttet med tanke på valg av metode og tidsperspektivet. Ved å måle graden av indre konsistens finner man ut i hvilken grad påstandene som tilhører skalaen måler det samme (Pallant, 2010). God indre konsistens til en skala kan måles på ulike måter, blant annet ved hjelp av Cronbach's alpha, som er en statistisk størrelse som varierer fra 0 til 1. Vanligvis regnes en Cronbach's alpha verdi på 0.70 som en nedre grense for en tilfredsstillende reliabilitet (Nunnally & Bernstein, 1994; Ringdal, 2013). Ideelt sett bør Cronbach's alpha verdien være over 0.70 og ikke høyere enn 0.90 (DeVellis, 2012). I denne studien ble skalaene for de tre lærerstøttene og de tre målorienteringene reliabilitetstestet hver for seg ved hjelp av Cronbach's alpha.

3.5 Validitet

Validitet eller gyldighet handler om hvor godt data representerer fenomenet som er undersøkt. Det skilles mellom ulike former for validitet, man har begrepsvaliditet, intern validitet og ytre

validitet (Johannessen et al., 2010). I denne studien er det begrepsvaliditet og ytre validitet som er av interesse, da Johannessen et al. (2010) viser til at det ikke er relevant å vurdere intern validitet ved undersøkelsesdesign som eksempelvis tverrsnittundersøkelser.

Begrepsvaliditet omhandler relasjonen mellom det generelle fenomenet som undersøkes og de konkrete dataene. Kan man si at dataene er valide representasjoner av det generelle fenomenet? (Johannessen et al., 2010). Spørreskjemaet som inngår i denne studien er utviklet av NSLA, og er prøvd ut ved flere anledninger og ulike studier. I denne studien er det benyttet påstander fra spørreskjemaet, knyttet til opplevd lærerstøtte og motivasjonell målorientering. I tillegg ble det kontrollert for faktorer som på bakgrunn av de teoretiske drøftingene kan påvirke relasjonen mellom lærerstøtte og målorientering. Det var påstander knyttet til konsentrasjon, disiplin, relasjon til medelever, foreldretilsyn, foreldres skoleinteresse, klassetrinn og kjønn som ble inkludert.

Måler så skalaene det de skal måle? I denne studien ble begrepsvaliditeten testet ved å statistisk måle om begrepene måler noe annet enn det de skal gjennom en faktoranalyse. Skalaene som er blitt testet er blitt utviklet på bakgrunn av teori for å skulle representere de gitte begrepene. Gjennom faktoranalysen ble disse begrepene testet for å se om de også er konsistente ved at de ladet på samme faktor, og om de ulike påstandene representerer samme begrep. Faktoranalysen ga en indikasjon på at påstandene som representerte den enkelte skala statistisk ladet på samme faktor, og på den måten representerer det samme fenomenet.

Ytre validitet dreier seg om man kan generalisere fra utvalg til populasjon. Er utvalget representativt for populasjonen? (Johannessen et al., 2010). Videre skriver Johannessen et al. (2010) at den beste måten å kontrollere for ytre validitet på er ved å gjennomføre den samme undersøkelsen i flere kontekster og på flere tidspunkt, eventuelt kan man sammenligne resultater fra lignende studier. Med tanke på at denne studien er en del av en større longitudinell undersøkelse, ville resultatene fra de ulike undersøkelsestidspunktene kunne gi en indikasjon på om intervensjonen hadde noen effekt. Jeg benytter et datasett som er gjennomført *før* intervensjonen ble satt i gang, og man kan dermed anta at enkelte skalaer ville gi et annet resultat etter at intervensjonen var gjennomført kontra *før* den ble satt i gang. I tillegg kan det være interessant å se om resultater fra denne studien har lignende funn fra andre studier.

Er det da slik at funnene fra denne studien kan generaliseres til alle ungdomstrinnselever i Norge? Med bakgrunn i hva som er blitt skrevet tidligere, så kan funnene ikke generaliseres fordi dette ikke er en representativ undersøkelse. Likevel kan det tenkes at funnene er representative for andre skoler som deltar i Respekt *før* intervensjonen er satt i gang. Med tanke på at utvalget i denne studien er relativt mange elever som representerer skoler fra store deler av landet, er det grunn til å anta at man kan få tilsvarende funn fra skoler i Respekt før tiltakene er satt i gang. På samme tid kan man likevel ikke generalisere til hele populasjonen av elever i Norge ettersom man ikke kan se vekk i fra at elever ved skoler som deltar i Respekt skiller seg positivt eller negativt fra elever ved alle skoler i landet.

3.6 Etiske vurderinger

Ettersom at det benyttede spørreskjemaet i denne studien inngår i Respekt, var studien og undersøkelsene meldt til Personvernombudet av Læringsmiljøsenderet i 2007. Personvernombudet tilrådte studien. Resultatene fra undersøkelsen ble behandlet konfidensielt, der dataene ble innsamlet ved hjelp av et webbasert spørreskjema. Medelever, lærere eller annet personale på skolen fikk på den måten ikke tilgang til elevenes svar. I tillegg ble det benyttet en id-kode som fungerte som en påloggingskode på det webbaserte spørreskjemaet slik at resultatene ikke kunne spores tilbake til enkeltelever, da koden ikke var knyttet til elevens navn.

Siden det var elever under 15 år blant elevene som deltok i undersøkelsen, var det nødvendig med informert samtykke fra foresatte før undersøkelsen kunne gjennomføres. I dette tilfellet ga foresatte samtykke etter å ha mottatt skriftlig informasjon om undersøkelsen. Det ble benyttet passivt samtykke ved at foresatte som ikke ønsket at sitt barn skulle delta ga beskjed om dette. Foresatte som samtykket til deltakelse foretok seg ingenting. En forutsetning for bruk av passivt samtykke er at undersøkelsen er anonym etter Personvernloven (LOV-2000-04-14-31).

3.7 Metodiske vurderinger

Dennes studien og det benyttede spørreskjemaet er basert på elevbesvarelser. Dette kan gi noen begrensninger med tanke på hvor valide målingene blir. I dette tilfellet var formålet med studien å undersøke sammenhengen mellom opplevd lærerstøtte og hvordan dette relaterte seg til elevenes motivasjonelle målorientering. På bakgrunn av dette var det nødvendig å benytte

et datamateriale der elever selv hadde rapportert om lærerstøtte og målorientering, og er derfor ikke en begrensning i seg selv. Likevel må man være oppmerksom på at elevrapportering gjerne ikke alltid er like pålitelige, der elever kan tolke påstander og spørsmål ulikt eller gjerne ikke forstår hva de blir spurt om. I tillegg kan det igjen nevnes at datamaterialet det er tatt utgangspunkt i var besvarelser fra elevene *før* intervensjonen Respekt ble satt i gang. Dette kan også bidra til at elevene ikke var helt sikre på hva de ble spurt om, og hva de skulle svare på enkelte av påstandene.

3.7.1 Skalaene og tilhørende påstander

Skalaene og tilhørende påstander som er benyttet i studien er benyttet ved flere tidligere anledninger, eksempelvis i studien til Stornes, Bru og Idsøe (2008); Bru, Stornes, Munthe og Thuen (2010); Thuen (2007), og i tillegg i tidligere Respektundersøkelser. Gode, veldokumenterte skalaer måler det samme fenomenet over tid, noe som bidrar til at påliteligheten til skalaene og tilhørende påstander styrkes i denne studien, da de er vist å måle det de skal måle. Likevel kan nivået, altså hvor mye av dette fenomenet som blir kartlagt på hvert tidspunkt variere, både naturlig og som resultat av en intervensjon.

3.7.2 Frafall i utvalget

I denne studien var det 1975 ungdomsskoleelever fra 11 ungdomsskoler som besvarte hele, eller deler av spørreskjemaet. Tabell 1 som viser deskriptiv statistikk gir en oversikt over antall elever som har besvart de ulike påstandene. Selv om utvalget var på 1975 elever, er det ingen av påstandene som har 1975 svar. Besvarelsesantallet varierer fra laveste antall på 1913 svar til høyeste på 1960 svar. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) viser til at det antageligvis ikke finnes undersøkelser der alle informantene har svart på alle spørsmålene eller påstandene. I og med at det er frivillig for elevene å delta i Respektundersøkelsen, og at de har mulighet til å trekke seg underveis, gjør at det kan være ulike forklaringer på hvorfor svarresponen på de enkelte påstandene varierer så mye som de gjør. I denne studien hadde undersøkelsen en svarprosent på 85%. En tommelfingerregel sier at mer enn 50% er en bra svarrespons (Johannessen et al., 2010). Likevel kan man si at svarresponen er avhengig av hvilket felt man gjør undersøkelser i. I skolesammenheng regnes 50% som en generelt for lav svarrespons. Eksempelvis viser studien til Bru, Stornes, Munthe og Thuen (2010) til en svarrespons på 78%, og studien til Cosmovici, Idsøe, Bru og Munthe (2009) som bestod av datasett fra to undersøkelser, ga en svarprosent på henholdsvis 81% og 83%. I og med at man

i skolen har elevene samlet i en formell organisasjon, kan det være lettere å nå ut til elevene og foreldrene, enn om man sender ut et spørreskjema i posten eller på e-post.

3.8 Statistiske analyser av data

Dataene i studien har blitt behandlet i statistikkprogrammet IBM SPSS Statistics, versjon 21. Statistiske analyser inkluderte deskriptiv statistikk, faktoranalyse, samt reliabilitetstesting ved hjelp av Cronbach's alpha. I tillegg ble det gjennomført en bivariat korrelasjonsanalyse med de avhengige og uavhengige variablene. Til slutt ble det utført tre regresjonsanalyser, en for hver målorientering. Neste kapittel vil ta for seg studiens resultater.

4.0 RESULTAT

Formålet med denne studien var å undersøke om opplevd lærerstøtte kan ses i sammenheng med elevenes motivasjonelle målorientering. Er det slik at elever som opplever høy grad av lærerstøtte rapporterer høyere grad av en av de motivasjonelle målorienteringene enn elever som rapporterer lavere grad av lærerstøtte? Problemstillingen vil bli belyst gjennom resultatene fra studien. Resultatdelen vil starte med å presentere deskriptiv statistikk. Deretter vises det til faktoranalysen og reliabilitetsvurderingen til data ved hjelp av Cronbach's alpha. Videre presenteres bivariat korrelasjonsanalyse som er av betydning for å vite hvilke uavhengige kontrollvariabler som skulle inkluderes i de siste analysene. Til slutt presenteres de tre regresjonsanalysene, og funnene som ble gjort. Funnene og resultatene vil bli drøftet senere under kapittel 5.0.

4.1 Deskriptiv statistikk

Gjennomsnitt, standardavvik, skewness og kurtosis for lærerstøtte og motivasjonell målorientering er presentert i henholdsvis tabell 1 og 2. Gjennomsnittene for lærerstøtteskalaene viser tilfredsstillende verdier, der laveste gjennomsnitt er på 1.35 og høyeste på 2.22. Det interessante her er at det laveste gjennomsnittet gjelder påstanden "Jeg synes at lærerne mine er som mine gode venner" under emosjonell støtte. Likeledes gjelder det høyeste gjennomsnittsverdi som er knyttet til påstanden "Lærerne ser til at vi oppfører oss fint i timene" under tilsyn. Førstnevnte påstand som ga laveste gjennomsnitt kan indikere at elever gjerne ikke først og fremst anser læreren som en venn, derav scoret den lavt på gjennomsnittet. På samme tid kan man se den andre påstanden, som ga høyest gjennomsnittsverdi, litt i sammenheng med den laveste. Det er rimelig å anta at elever gjerne heller anser læreren som en som holder tilsyn og regulerer elevenes atferd, enn som en venn. Med tanke på at disse tre skalaene hadde fire svaralternativ (0-3), indikerer dette at elevene svarer ulikt på ulike påstander, noe som igjen vil gi et varierende gjennomsnitt. Dette kan indikere at elevene har ulik oppfatning eller erfaring når det kommer til det de enkelte påstandene spør om. Det er alltid en viss fare for at elever eller respondenter generelt oppfatter spørsmål og påstander subjektivt, noe som kan påvirke resultatene. På samme tid er det slik at elevene skal svare ulikt dersom skalaene og tilhørende påstander er gode. Da fanger påstandene opp ulike erfaringer, oppfatninger eller meninger hos elevene knyttet til den enkelte påstand.

Det var fem svaralternativer (1-5) for motivasjonell målorienteringsskalaene, og det laveste gjennomsnittet ga en verdi på 2.36 og høyeste på 4.03. Påstanden "I skolefagene prøver jeg å vise at jeg kan mer enn andre i klassen" som er knyttet til prestasjonsorientering, ga det laveste gjennomsnittet. Det høyeste gjennomsnittet var knyttet til påstanden "På skolen er jeg mest opptatt av å lære noe som interesserer meg" under læringsorientering. Både det høyeste og laveste gjennomsnittet indikerer interessante funn. Likevel er det gjerne mest interessant at det laveste gjennomsnittet var knyttet til det å gjøre det bedre enn andre, denne påstanden ville det ikke vært overraskende om hadde en høyere gjennomsnittsverdi. Det høyeste gjennomsnittet er på samme tid ikke like overraskende, at elever er opptatt av å lære noe som interesserer dem er det rimelig å anta at gjelder elever flest.

Johannessen et al. (2010) viser til at i en fordeling vil noen enheter ha samme verdi som gjennomsnittet, og noen enheter vil ha verdier som er i nærheten eller langt unna gjennomsnittet. Standardavviket fremstilles i tabell 1 og 2, og ut i fra tallverdiene kan man si at de indikerer store avvik fra gjennomsnittet. Det er slik at til større standardavviket er til større er spredningen. Dette forutsetter at man tar utgangspunkt i de påstandene som har samme scoringsbredde. På den måten må standardavviket for lærerstøtteskalaene ses under ett, da påstandene der har scoringsbredde 0-3. Det samme gjelder motivasjonell målorienteringsskalaene som må ses uavhengig fra lærerstøtte, da påstandene her hadde en scoringsbredde fra 1-5. Det er særlig under målorienteringsskalaene, og spesielt læringsorientering at det kommer tydelig frem hvor mye verdiene avviker fra gjennomsnittet. Når det gjelder lærerstøtteskalaene, finner man det minste avviket under emosjonell støtte og tilsyn.

Skewness gir en indikasjon på symmetrien ved fordelingen, mens kurtosis gir informasjon om formen på fordelingen. Dersom det er en normalfordeling, vil man ha en skewness og kurtosis verdi på 0 (Pallant, 2010). Tabell 1 inkluderer informasjon om de fem påstandene knyttet til de tre lærerstøtteskalaene, mens tabell 2 viser de fire påstandene som er knyttet til de tre skalaene knyttet til målorientering. Dataene i tabell 1 og 2 viser begge en normal fordeling, der både skewness- og kurtosisverdiene er mellom -1.0 til +1.0 på hver enkelt påstand til lærerstøttene og motivasjonell målorientering. Dette er i samsvar med Muthén og Kaplan (1985) sin forskning som sier at dersom skewness og kurtosis har verdier mellom -1.0 til +1.0, er det å regne som lite skjevhet i symmetrien. Curran, West og Finch (1996); Muthén og Kaplan (1985) viser til mulige signifikante problemer i estimeringen dersom standardisert

skewness har en verdi på 2.0 eller større og når standardisert kurtosis har en verdi på 7.0 eller større. Både skewness og kurtosis for skalaene i tabell 1 og 2 er innenfor disse verdiene.

Tabell 1.

Deskriptiv statistikk for lærerstøtteskalaene faglig støtte, emosjonell støtte og tilsyn.

	M	SD	Ske	Kurt
Faglig støtte ($\alpha=0.91$)				
1. Når vi har gruppearbeid, er lærerne flinke til å forklare oss hva vi skal gjøre (N=1956)	2.02	0.81	-.67	.15
2. Lærerne våre er flinke til å undervise hele klassen (N=1954)	2.04	0.86	-.69	-.09
3. Når vi arbeider for oss selv, er lærerne flinke til å forklare oss hva vi skal gjøre (N=1950)	2.13	0.82	-.76	.15
4. Når vi har prosjektarbeid, er lærerne flinke til å forklare oss hva vi skal gjøre (N=1950)	2.10	0.81	-.73	.14
5. Når vi skal skifte aktivitet, er lærerne flinke til å forklare oss hvordan vi skal gjøre det (N=1942)	1.98	0.82	-.57	-.10
Emosjonell støtte ($\alpha=0.87$)				
1. Jeg synes at lærerne er som mine gode venner (N=1959)	1.35	0.97	.043	-1.0
2. Lærerne mine vet om mine hobbyer og hva som interesserer meg på fritiden (N=1956)	1.77	0.97	-.42	-.78
3. Lærerne mine vil alltid hjelpe meg dersom jeg har problemer (N=1956)	2.11	0.90	-.79	-.19
4. Jeg føler at lærerne bryr seg om meg (N=1960)	1.90	0.95	-.58	-.54
5. Jeg føler at lærerne setter pris på meg (N=1956)	1.86	0.98	-.53	-.68
Tilsyn ($\alpha=0.81$)				
1. Lærerne kontrollerer at vi gjør leksene våre ordentlig (N=1957)	1.77	0.96	-.33	-.83
2. Lærerne ser til at vi gjør vårt beste i timene (N=1955)	1.91	0.85	-.46	-.36
3. Lærerne ser til at vi oppfører oss ordentlig i timene (N=1960)	2.22	0.80	-.95	.58
4. Lærerne ser til at vi oppfører oss ordentlig i friminuttene (N=1955)	1.58	0.99	-.12	-1.0
5. Når elever forstyrrer, er lærerne flinke til å ordne opp i dette (N=1954)	1.81	0.91	-.35	-.66

Merknad: N= antall elever som har svart, M= gjennomsnitt, SD= standardavvik, Ske= skewness, Kurt= kurtosis, α = Cronbach's alfa for skalaene faglig støtte, emosjonell støtte og tilsyn, scoringsbredden for lærerstøtteskalaene er fra 0-3, der høy score er positivt.

Tabell 2.

Deskriptiv statistikk for de motivasjonelle målorienteringsskalaene læringsorientering, prestasjonsorientering og unngåelsesorientering.

	M	SD	Ske	Kurt
Læringsorientering ($\alpha=0.88$)				
1. I skolefagene er jeg opptatt av å lære nye ting (N=1947)	3.70	1.20	-.72	-.33
2. På skolen er jeg mest opptatt av å lære noe som interesserer meg (N=1942)	4.03	1.15	-1.14	.53
3. I skolefagene er jeg først og fremst opptatt av å lære mer (N=1944)	3.61	1.18	-.60	-.43
4. I timene vil jeg helst lære noe nytt (N=1939)	3.73	1.18	-.70	-.31
Prestasjonsorientering ($\alpha=0.92$)				
1. På skolen er jeg opptatt av å løse oppgaver som andre elever ikke får til (N=1923)	2.65	1.31	.22	-1.05
2. I skolefagene er jeg opptatt av å gjøre det bedre enn andre i klassen (N=1913)	2.54	1.30	.30	-1.05
3. I skolefagene prøver jeg å være flinkere enn de andre i klassen (N=1921)	2.50	1.31	.37	-1.03
4. I skolefagene prøver jeg å vise at jeg kan mer enn andre i klassen (N=1927)	2.36	1.28	.52	-.83
Unngåelsesorientering ($\alpha=0.91$)				
1. På skolen tenker jeg mye på at jeg ikke skal si noe dumt (N=1930)	2.91	1.40	-.02	-1.29
2. På skolen tenker jeg mye på at andre ikke skal se det hvis jeg gjør feil (N=1928)	2.84	1.42	.05	-1.32
3. På skolen er jeg opptatt av at andre ikke skal synes jeg er dum (N=1928)	3.08	1.49	-.16	-1.40
4. På skolen tenker jeg mest på å ikke dumme meg ut (N=1921)	2.54	1.39	.37	-1.15

Merknad: N= antall elever som har svart, M= gjennomsnitt, SD= standardavvik, Ske= skewness, Kurt= kurtosis, α = Cronbach's alfa for skalaene læringsorientering, prestasjonsorientering og unngåelsesorientering, scoringsbredden for målorienteringsskalaene er fra 1-5, der høy score er positivt.

4.2 Cronbach's alpha

Cronbach's alpha-verdiene er gjengitt i tabell 1 og 2. Reliabiliteten for faglig støtte viste god indre konsistens, med en Cronbach's alpha verdi på 0.91. Denne verdien er høyere enn 0.90, men på grunn av at dette er en etablert skala velger jeg å beholde den. Emosjonell støtte viste også en god indre konsistens for alle fem påstander, der Cronbach's alpha ga en verdi på 0.87. Med andre ord godt innenfor det den bør være. Skalaen for tilsyn hadde opprinnelig seks påstander, men det sjette ble tatt bort etter faktoranalysen. Nåværende skala for tilsyn viste god indre konsistens med en Cronbach's alpha verdi på 0.81 for alle fem påstander.

I tillegg til skalaene som målte lærerstøtte, ble det også inkludert tre skalaer som målte elevenes motivasjonelle målorientering. Skalaen som målte elevenes læringsorientering ga en Cronbach's alpha verdi på 0.88, noe som indikerer en god indre konsistens. Cronbach's alpha for prestasjonsorientering ga en verdi på 0.92, som altså er høyere enn den anbefalte grensen på 0.90 (DeVellis, 2012). Likevel ble denne verdien beholdt på grunn av at det er en etablert skala. Skalaen for unngåelsesorientering ga en samlet Cronbach's alpha verdi på 0.91. Denne verdien er også høyere enn den anbefalte grensen for Cronbach's alpha, men igjen blir den beholdt med tanke på at det er en etablert skala.

4.3 Faktoranalyse

Det ble gjennomført to separate faktoranalyser, en for de tre skalaene som måler lærerstøtte og en for de tre skalaene som måler motivasjonell målorientering. Dette ble gjort for å få en mer ryddig oversikt over skalaene, og i tillegg fordi skalaene ikke måler de samme fenomenene.

I denne studien ble to statistiske målinger benyttet via SPSS for å teste faktorkvaliteten på dataene, henholdsvis Bartlett's test of sphericity og Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Pallant (2010) viser til at Bartlett's test of sphericity bør være signifikant ved $p < .05$ nivå for at faktoranalysen skal anses som egnet for videre analyser. I forhold til dette viste både faktoranalysen for de tre lærerstøttene og de tre målorienteringene til signifikansverdier innenfor grensen. KMO indeksen går fra 0 til 1, med 0.60 som minste verdi for en god faktoranalyse (Tabachnick & Fidell, 2013).

Faktoranalysene som ble gjennomført og beholdt for lærerstøtteskalaene og motivasjonell målorienteringsskalaene, ga ingen verdier under 0.60. I følge Tabachnick og Fidell (2013) indikerer dette at det var en god faktoranalyse. I faktoranalysen ble varimax rotasjon med egenverdi høyere enn 1 benyttet. Det er et kriterium at egenverdien er over 1 for at det skal kunne være en faktor (Pallant, 2010). Egenverdien til en faktor representerer antallet av den totale forklarte variansen til faktoren.

Det ble gjennomført en faktoranalyse for skalaene knyttet til lærerstøtte bestående av faglig støtte, emosjonell støtte og tilsyn. Etter gjennomføringen av faktoranalysen på lærerstøtteskalaene valgte jeg å fjerne en av påstandene under tilsyn. Påstanden "Når elever mobber/plager andre, er lærerne flinke til å ordne opp i dette", ladet på både faglig støtte og tilsyn. Normalt vil man da velge å beholde påstanden på den ene eller andre, alt ettersom hvor sterkt den lader. I dette tilfellet ladet den relativt svakt på begge skalaer, henholdsvis 0.39 på faglig støtte og 0.52 på tilsyn. Med tanke på at Tabachnick og Fidell (2013) viser til at faktorene bør ha verdier over 0.60, indikerte dette at påstanden var relativt svak på begge skalaer, og ble dermed forkastet.

Når det gjelder faktoranalysen til lærerstøtteskalaene var det flere av påstandene som kryssladet på mer enn én faktor. Eksempelvis under tilsyn ladet påstanden "Når elever forstyrrer, er lærerne flink til å ordne opp i dette" på to faktorer, både under tilsyn og faglig støtte. Likevel valgte jeg å beholde den under tilsyn da verdien var høyere på den skalaen, henholdsvis 0.61 på tilsyn og 0.41 på faglig støtte. Når det gjelder påstandene under emosjonell støtte ladet tre av fem faktorer også på faglig støtte. Likevel ble de beholdt under emosjonell støtte, da faktoren ladet mer enn dobbelt så sterkt på emosjonell- enn på faglig støtte. På samme tid viser dette at skalaene har mye til felles, og at elevene gjerne også ser påstandene under lærerstøtteskalaene i en sammenheng. De fem påstandene til skalaen faglig støtte ga alle gode faktorverdier på over 0.70, fra laveste på 0.75 til høyeste på 0.83. Når det gjelder emosjonell støtte var det også tilfredsstillende faktorverdier fra 0.73 til 0.81. Under tilsyn viste laveste faktor 0.62 og høyeste 0.77. Den laveste faktoren på 0.62 var noe svak, men på grunn av påstandens viktighet i forhold til tilsyn, og skalaen generelt, valgte jeg å beholde den. KMO for alle tre lærerstøtteskalaene ga en verdi på 0.932, og Bartlett's test of sphericity var signifikant ($p = .000$). Faglig støtte, emosjonell støtte og tilsyn ga alle tre egenverdier over 1, henholdsvis verdiene 7.05, 1.75 og 1.35. De tre skalaene til lærerstøtte

forklarer en total varians på 67.7%, noe som kan anses som en tilfredsstillende prosentverdi for denne type fenomen.

Tabell 3.

Faktoranalyse, egenverdi og totalt forklart varians for faktorene faglig støtte, emosjonell støtte og tilsyn

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Faglig støtte			
1. Når vi har gruppearbeid, er lærerne flinke til å forklare oss hva vi skal gjøre	0.81		
2. Lærerne våre er flinke til å undervise hele klassen	0.75		
3. Når vi arbeider for oss selv, er lærerne flinke til å forklare oss hva vi skal gjøre	0,80		
4. Når vi har prosjektarbeid, er lærerne flinke til å forklare oss hva vi skal gjøre	0.83		
5. Når vi skal skifte aktivitet, er lærerne flinke til å forklare oss hvordan vi skal gjøre det	0.79		
Emosjonell støtte			
1. Jeg synes at lærerne er som mine gode venner		0.74	
2. Lærerne mine vet om mine hobbyer og hva som interesserer meg på fritiden		0.73	
3. Lærerne mine vil alltid hjelpe meg dersom jeg har problemer		0.73	
4. Jeg føler at lærerne bryr seg om meg		0.81	
5. Jeg føler at lærerne setter pris på meg		0.79	
Tilsyn			
1. Lærerne kontrollerer at vi gjør leksene våre ordentlig			0.76
2. Lærerne ser til at vi gjør vårt beste i timene			0.77
3. Lærerne ser til at vi oppfører oss ordentlig i timene			0.74
4. Lærerne ser til at vi oppfører oss ordentlig i friminuttene			0.68
5. Når elever forstyrrer, er lærerne flinke til å ordne opp i dette			0.62
Egenverdi	7.05	1.75	1.35
Totalt forklart varians: 67.7%	47.0	11.7	9.0

I tillegg ble det gjennomført en egen faktoranalyse for de tre skalaene til motivasjonell målorientering som inkluderer læringsorientering, prestasjonsorientering og unngåelsesorientering. De fire påstandene under læringsorienteringsskalaen ga alle tilfredsstillende faktorverdier fra 0.69 til 0.90. Påstanden "I skolefagene er jeg opptatt av å lære nye ting" ga den laveste faktorverdien på 0.69, men er likevel innenfor kriteriet som Tabachnick og Fidell (2013) viser til. Prestasjonsorienteringsskalaen hadde også fire påstander med noen vel høye faktorverdier på 0.73 til 0.93, likevel var det en påstand som ladet på to faktorer. Påstanden "På skolen er jeg opptatt av å løse oppgaver som andre elever ikke får til" ladet på både prestasjonsorientering og unngåelsesorientering. På samme tid ladet den nesten dobbelt så sterkt på prestasjonsorientering som på unngåelsesorientering, med henholdsvis 0.73 og 0.31. Dermed ble den beholdt og værende under prestasjonsorienteringsskalaen. Når det kommer til unngåelsesorientering ga de fire påstandene høye faktorverdier fra 0.85 på det laveste til 0.89 på det høyeste. KMO for de tre skalaene knyttet til målorientering ga en samlet verdi på .859, og Bartlett's test of sphericity var signifikant ($p = .000$). Læringsmålorientering, prestasjonsmålorientering og unngåelsesmålorientering ga alle egenverdier over 1, med henholdsvis verdiene 5.07, 2.49 og 1.87. De tre målorienteringsskalaene forklarer en total varians på 78.6%, som man kan gå ut fra er en tilfredsstillende prosentverdi for disse fenomenene.

Tabell 4

Faktoranalyse, egenverdier og totalt forklart varians for faktorene læringsorientering, prestasjonsorientering og unngåelsesorientering

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Læringsorientering			
1. I skolefagene er jeg opptatt av å lære nye ting	0.89		
2. På skolen er jeg mest opptatt av å lære noe som interesserer meg	0.69		
3. I skolefagene er jeg først og fremst opptatt av å lære mer	0.90		
4. I timene vil jeg helst lære noe nytt	0.90		
Prestasjonsorientering			
1. På skolen er jeg opptatt av å løse oppgaver som andre elever ikke får til		0.73	
2. I skolefagene er jeg opptatt av å gjøre det bedre enn andre i klassen		0.91	
3. I skolefagene prøver jeg å være flinkere enn de andre i klassen		0.93	
4. I skolefagene prøver jeg å vise at jeg kan mer enn andre i klassen		0.90	
Unngåelsesorientering			
1. På skolen tenker jeg mye på at jeg ikke skal si noe dumt			0.87
2. På skolen tenker jeg mye på at andre ikke skal se det hvis jeg gjør feil			0.89
3. På skolen er jeg opptatt av at andre ikke skal synes jeg er dum			0.86
4. På skolen tenker jeg mest på å ikke dumme meg ut			0.85
Egenverdi:	5.07	2.49	1.87
Totalt forklart varians: 78.6%	42.3	20.7	15.6

4.4 Bivariat korrelasjonsanalyse

I denne studien ble det gjennomført en bivariat korrelasjonsanalyse for å undersøke sammenhengen mellom de avhengige variablene, som er skalaene knyttet til motivasjonell målorientering og de uavhengige variablene, som er skalaene til lærerstøtte. Gjennomføringen av en korrelasjonsanalyse er med på å gi en bedre oversikt over dataene, og i tillegg bidra til at man eksempelvis må legge til eller muligens fjerne allerede anvendte variabler. I analysen ble "listwise deletion" benyttet slik at tilfellene der det var "missing data" automatisk ble fjernet fra analysen. Dette kan svekke antallet observasjoner, som igjen kan svekke datagrunnlaget, men som likevel vil gi et mer korrekt bilde av analysen. I denne analysen viste det seg at det ikke var så stort antall missing, for antallet endret seg ikke drastisk, og dermed kan man fortsatt anse datagrunnlaget for å være godt.

I følge Johannessen et al. (2010) er Pearsons produktmomentkorrelasjon, også kalt Pearsons r , et ofte anvendt korrelasjonsmål. Pearsons r angir hvor sterk lineær sammenheng det er mellom to variabler. I denne studien har Pearsons r blitt benyttet for å beregne korrelasjonen mellom to og to variabler, og for å vurdere verdistørrelsen på korrelasjonsvariablene. I følge Pallant (2010) varierer denne størrelsen fra -1.0 til $+1.00$. Denne verdien vil indikere styrken på korrelasjonen mellom den avhengige og den uavhengige variabelen, der negativt eller positivt fortegn kun referer til retning, ikke styrken på korrelasjonen. Likevel vil fortegnet kunne si noe om en negativ eller positiv sammenheng. Ringdal (2013) viser til at en positiv korrelasjon vil si at høye avhengige verdier går sammen med høye uavhengige verdier, mens en negativ korrelasjon indikerer at høye avhengige verdier går sammen med lave uavhengige verdier. Cohen (1988) viser til følgende retningslinjer for Pearsons r verdiene mellom 0 og 1; svak, $r = .10$ til $.29$, medium, $r = .30$ til $.49$ og sterk, $r = .50$ til 1.0 .

Korrelasjonsanalysen mellom lærerstøtte og målorientering viste at verdiene sentrerte rundt svak og medium styrke. På bakgrunn av dette valgte jeg å legge til flere uavhengige variabler for å kontrollere om dette vil gi et annet resultat. Det er rimelig å anta at det er flere faktorer som påvirker elevenes opplevde lærerstøtte og motivasjonelle målorientering, og på bakgrunn av dette ble det lagt til kontrollvariabler knyttet til individfaktorer, kontekstfaktorer og demografiske faktorer i en ny korrelasjonsanalyse. Kontrollvariablene kan bidra til at opplevd lærerstøtte og elevenes motivasjonelle målorientering styrkes eller svekkes ved at de blir lagt til. De uavhengige kontrollvariablene som ble inkludert var faktorer knyttet til individet, som konsentrasjon og disiplin, kontekstfaktorer som relasjon til medelever, foreldretilsyn og

foreldres skoleinteresse, samt demografiske faktorer som klassetrinn og kjønn. Før kontrollvariablene ble inkludert i korrelasjonsanalysen ble det gjennomført faktoranalyser for å sjekke hvor godt hver påstand ladet til de ulike skalaene. I utgangspunktet skulle det kun inkluderes en skala som målte foreldrenes skoleinteresse, men på bakgrunn av teori som er anvendt i studien (Finn, 1998), ble det tatt en avgjørelse om å tilføye to påstander fra skalaen som måler foreldretilsyn (se vedlegg 2 og 3 for fullstendig oversikt).

Med bakgrunn i overnevnte kilde for Pearsons r verdier (Cohen, 1988), har jeg tatt utgangspunkt i egne tallverdier. Videre velger jeg å hovedsakelig kommentere lærerstøttevariablene, men vil likevel trekke inn interessante funn fra kontrollvariablene, og særlig de variablene som gir en Pearsons r verdi over 0.10.

Den andre korrelasjonsanalysen tilførte en del interessante funn. Ut i fra tabell 5 kan man se at alle de uavhengige variablene korrelerte signifikant med minst én av de tre avhengige variablene knyttet til målorienteringene. Videre viste resultatene at det er den avhengige variabelen læringsorientering som korrelerer sterkest med de uavhengige variablene. Eksempelvis viser korrelasjonen mellom læringsorientering og de tre lærerstøttevariablene til tilfredsstillende korrelasjoner. Henholdsvis .284 for faglig støtte, .333 for emosjonell støtte og .205 for tilsyn. I forhold til lærerstøttevariablene indikerer eksempelvis den positive korrelasjonen mellom læringsorientering og faglig støtte at elever som rapporterer høy grad av læringsorientering også rapporterer om høy grad av faglig støtte.

Kontrollvariablene konsentrasjon og disiplin utmerket seg også, og ga særlig sterk korrelasjon med læringsorientering, med henholdsvis en negativ korrelasjon -.531 for konsentrasjon og læringsorientering, og -.371 på disiplin og læringsorientering. Den negative korrelasjonen mellom eksempelvis læringsorientering og konsentrasjon indikerer at elever som rapporterer om høy grad av læringsorientering tenderer til å rapportere lite konsentrasjonsvansker. Kontrollvariablene foreldretilsyn og foreldres skoleinteresse ga også gode korrelasjoner med læringsorientering, med henholdsvis verdier på .248 og .221, mens relasjon til medelever gir en korrelasjonsverdi på .170. De demografiske kontrollvariablene klassetrinn og kjønn utmerket seg lite til læringsorientering, med en korrelasjonsverdi på -.068 for klassetrinn og .021 for kjønn. Selv om klassetrinn er signifikant på 0.01 nivå, så er dette en lav korrelasjon. Det vil da si at når det gjelder relasjonen mellom læringsorientering og lærerstøttevariablene,

ser ikke elevenes klasstrinn ut til å ha noen innvirkning. Det samme gjelder for kjønn, som har en enda lavere korrelasjon med læringsorientering.

Den andre avhengige variabelen, prestasjonsorientering, ga en meget svak, ikke signifikant korrelasjon til både faglig støtte og tilsyn. Prestasjonsorientering korrelerte svakt med emosjonell støtte, men var likevel signifikant med en verdi på .118. Dette indikerer at elever som rapporterer om høy grad av prestasjonsorientering også rapporterer om en viss grad av emosjonell støtte. Kontrollvariablene konsentrasjon og disiplin korrelerte svakt med prestasjonsorientering, med henholdsvis verdier på -.156 og -.103, men begge var signifikante på 0.01 nivå. Dette kan indikere at elever som rapporterer om høy grad av prestasjonsorientering vil rapportere om lite konsentrasjons- og disiplinvansker. Også kontrollvariabelen foreldres skoleinteresse ga en svak korrelasjon, men var likevel signifikant. Av de demografiske kontrollvariablene var det kun kjønn som ga en svak signifikant, men negativ korrelasjon med prestasjonsorientering, med en verdi på -.176. Den negative korrelasjonen indikerer at gutter scorer høyere på prestasjonsorientering enn jenter.

Når det gjelder den avhengige variabelen unngåelsesorientering korrelerer den relativt svakt med alle tre lærerstøttevariablene, men sterkest med emosjonell støtte med en verdi på .087. Selv om dette er en svak korrelasjon indikerer det likevel at elever som rapporterer om unngåelsesorientering på samme tid rapporterer om emosjonell støtte. På samme tid er alle tre lærerstøttevariablene signifikante, faglig støtte på 0.05 nivå, og emosjonell støtte og tilsyn på 0.01 nivå. Igjen korrelerer konsentrasjon og disiplin negativt, med verdier på -.116 og -.150, men var likevel signifikante med unngåelsesorientering. Både relasjon til medelever, foreldretilsyn og foreldres skoleinteresse gir en relativt svak korrelasjon, men er likevel signifikante. Trinn gir en noe sterkere, signifikant korrelasjon til unngåelsesorientering med en negativ verdi på -.132. Dette gir en indikasjon om at elever ved 8.trinn tenderer til å rapportere at de er mer unngåelsesorienterte enn elever ved 10.trinn, eller gjerne mer presist, til yngre elevene er, til mer unngåelsesorienterte rapporterer de å være.

Samlet sett viser det seg gjennom resultatene at det av lærerstøttevariablene er emosjonell støtte som utmerker seg mest både når det gjelder korrelasjon og signifikans til alle tre avhengige variablene knyttet til målorientering. Av kontrollvariablene er det konsentrasjon og disiplin som gir sterkest korrelasjon av alle. Det er særlig interessant at konsentrasjon korrelerer så høyt, men negativt med læringsorientering med verdien -.531. Dette vil bli

ytterligere kommentert og drøftet senere i oppgaven. Med bakgrunn i det som kom fram gjennom den siste bivariate korrelasjonsanalysen velger jeg å inkludere alle variabler i regresjonsanalysene, også de som ga en svak korrelasjon. Et argument for dette er at alle de uavhengige variablene korrelerte signifikant med minst én av de tre målorienteringsvariablene. For å gjøre de samme analysene for alle tre målorienteringene, og dermed gjøre det enklere å sammenligne, har jeg inkludert alle de uavhengige variablene i regresjonsanalysene.

Tabell 5.

Resultat over bivariat korrelasjonsanalyse mellom de avhengige variablene læringsorientering, prestasjonsorientering og unngåelsesorientering, og de uavhengige variablene faglig støtte, emosjonell støtte, tilsyn. Samt kontrollvariablene konsentrasjon, disiplin, relasjon til medelever, foreldretilsyn, foreldres skoleinteresse, klassetrinn og kjønn.

		Avhengige variabler		
		Læringsorientering	Prestasjonsorientering	Unngåelsesorientering
Uavhengige variabler				
Faglig støtte	Pearson Correlation	.284**	.003	.050*
	Sig. (2-tailed)	.000	.887	.028
	N	1942	1921	1928
Emosjonell støtte	Pearson Correlation	.333**	.118**	.087**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	1945	1924	1928
Tilsyn	Pearson Correlation	.205**	.021	.075**
	Sig. (2-tailed)	.000	.367	.001
	N	1946	1926	1930
Konsentrasjon	Pearson Correlation	-.531**	-.156**	-.116**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	1944	1923	1927
Disiplin	Pearson Correlation	-.371**	-.103**	-.150**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	1948	1927	1931
Relasjon medelever	Pearson Correlation	.170**	-.017	-.091**
	Sig. (2-tailed)	.000	.455	.000
	N	1947	1926	1930
Foreldretilsyn	Pearson Correlation	.248**	.013	.024
	Sig. (2-tailed)	.000	.575	.297
	N	1942	1922	1927
Foreldres skoleint.	Pearson Correlation	.221**	.065**	.038
	Sig. (2-tailed)	.000	.004	.097
	N	1940	1922	1928
Klassetrinn	Pearson Correlation	-.068**	.012	-.132**
	Sig. (2-tailed)	.003	.605	.000
	N	1951	1930	1934
Kjønn	Pearson Correlation	.021	-.176**	.032
	Sig. (2-tailed)	.353	.000	.161
	N	1942	1921	1925

Merknad: **Korrelasjon er signifikant ved 0.01 nivå, *Korrelasjon er signifikant ved 0.05 nivå, N= antall besvarelser

4.5 Hierarkisk multippel regresjonsanalyse

Etter bivariat korrelasjonsanalyse ble det gjennomført hierarkisk multippel regresjonsanalyse. Denne varianten av regresjonsanalyse går ut på at man legger inn faktorene eller variablene blokkvis, der hver uavhengig variabel vurderes i forhold til hva den bidrar med til den avhengige variabelen (Pallant, 2010). Regresjonsanalysene inkluderte de avhengige variablene knyttet til målorienteringene og de uavhengige variablene knyttet til lærerstøtte. Tabell 5-7 viser hvordan de uavhengige variablene henger sammen med de avhengige variablene. I denne studien har jeg valgt å ta utgangspunkt i de standardiserte koeffisientene, som inkluderer beta, t-verdier, signifikans, samt R^2 , og det er disse som er tatt med i tabeller og analyse. Generelt i regresjonsanalyser vektlegges ikke t-verdien like mye som de andre tre standardiserte koeffisientene, utover at det vises til den. Med bakgrunn i dette er t-verdien fremstilt i tabellene, der t-verdien kommenteres kort, men ikke mer utover det.

Med utgangspunkt i de teoretiske drøftingene der det vises til andre faktorer som kan påvirke læringsmiljøet, ble skalaer for syv områder man kan anta har innvirkning på relasjonen mellom opplevd lærerstøtte og motivasjonell målorientering inkludert. Den bivariate korrelasjonsanalysen det vises til ovenfor, støtter inkluderingen av disse kontrollvariablene ved relativt høye korrelasjoner med henholdsvis konsentrasjon og disiplin, og svak til middels høy korrelasjon for variablene relasjon til medelever, foreldretilsyn og foreldres skoleinteresse. I tillegg ble klassetrinn og kjønn inkludert ettersom det ble ansett som av betydning å undersøke om disse demografiske faktorene ville gi interessante funn. Spesielt med tanke på tidligere forskning gjort av Bru, Stornes, Munthe og Thuen (2010) som viste at elevenes alder hadde innvirkning på deres opplevde lærerstøtte. Forskning av Drugli (2013) indikerte også at jenter opplevde læreren som mer støttende enn gutter.

Kontrollvariablene bidrar til at relasjonen mellom lærerstøttevariablene og de motivasjonelle målorienteringene kan styrkes eller svekkes. Det ble utført tre regresjonsanalyser, én for hver av de tre målorienteringene. Resultatene for de tre analysene vil derfor presenteres hver for seg. De uavhengige variablene ble lagt til i ulike blokker. Første blokk inkluderte de tre lærerstøttevariablene, den andre inkluderte kontrollvariablene konsentrasjon og disiplin, som regnes som individfaktorer som er knyttet til den enkelte elev. Den tredje inkluderte kontrollvariablene relasjon til medelever, foreldretilsyn og foreldrenes skoleinteresse, som regnes som variabler i konteksten som kan påvirke relasjonen mellom lærerstøtte og målorientering. I den fjerde og siste blokken ble kontrollvariablene klassetrinn og kjønn

inkludert, og dette er demografiske forhold det kan tenkes har innvirkning på relasjonen mellom lærerstøtte og målorientering. For å finne ut hvor mye hver variabel eller gruppe av variabler bidrar til å forklare det samlede resultatet, må det tas utgangspunkt i den siste delen av analysen, modell 4. Det vil bli interessant å undersøke hvor viktig for eksempel individfaktorer som disiplinansker og konsentrasjonsvansker er for å forklare elevenes motivasjonelle målorientering. På bakgrunn av problemstillingen i denne studien er det likevel mest interessant å se om resultatene for elevenes rapporter om lærerstøtte endrer seg når man kontrollerer for individfaktorene. I det følgende skal vi se nærmere på relasjonen mellom elevenes rapporter om lærerstøtte og deres rapporter om de ulike målorienteringene, og hvordan denne relasjonen påvirkes når man kontrollerer for faktorer knyttet til eleven selv, til skolekonteksten og hjemmeforhold.

Med utgangspunkt i problemstillingen for studien er analyser av relasjonen mellom de tre lærerstøttevariablene og målorienteringene vektlagt. Selv om hovedfokuset er på relasjonen mellom lærerstøtte og målorientering, vil effekten av kontrollvariablene bli kommentert der resultatene er særlig interessante. Resultatene for de ulike blokkene er i tabell 5-7 vist i modell 1-4. Ved å legge inn de ulike gruppene av uavhengige variabler og kontrollvariabler blokkvis kan vi blant annet se hvor mye de ulike gruppene, eller blokkene bidrar til å forklare variansen til den avhengige variabelen, som er en av de tre målorienteringene. I utgangspunktet kan det være interessant å se på hvor god en regresjonsmodell er, eller sagt på en annen måte, hvor mye av variansen i den avhengige variabelen som blir forklart av de uavhengige variablene. Dette ser vi uttrykt gjennom R^2 som i tabellene 5-7 er vist i siste kolonne.

4.5.1 Læringsorientering

I tabell 5 vises resultatene for regresjonsanalysen for læringsorientering. Resultatene for modell 1 i tabell 5, viser at R^2 er 0.127. Dette indikerer at de tre lærerstøttevariablene forklarer 12.7 % av variansen i læringsorientering. Det er ingen fasit på hva som er mye eller lite når det gjelder forklart varians, men Pallant (2010) viser til et eksempel med 46.8 % som blir beskrevet som et respektabelt resultat. Likevel er det grunn til å vente at faktorer som ikke er knyttet til eleven selv, slik som lærerstøtte, forklarer mindre av variansen enn enkelte individfaktorer knyttet til eleven. Modell 4, der alle faktorene er inkludert, gir en total R^2 verdi på 33.6 %, noe som indikerer at kontrollvariablene bidrar til å forklare mer av variansen. I tillegg viser fremstillingen i tabell 5 at det er konsentrasjon og disiplin som øker R^2 verdien,

og at de andre kontrollvariablene ikke utmerker seg noe særlig i relasjonen mellom lærerstøttevariablene og læringsorientering. Det vil da si at konsentrasjon og disiplin har betydning for læringsorientering, da de tre lærerstøttevariablene i modell 4 viser at bare emosjonell støtte har signifikant effekt når det er kontrollert for kontekstfaktorer, individfaktorer og demografiske forhold. Det betyr at faglig støtte og tilsyn ikke har relasjon med læringsorientering når det kontrolleres for andre faktorer, men det har emosjonell støtte i en viss grad. Likevel er det verdt å merke seg at beta for emosjonell støtte er like under 0.1, som gjerne regnes som en nedre grense for å regne som en effekt.

I følge Pallant (2010) benyttes de standardiserte koeffisientene, og henholdsvis betakoeffisientene (β) til å sammenligne hva hver av de uavhengige variablene bidrar med til den avhengige variabelen i analysen. Man er derfor interessert i å finne den høyeste betaverdien, der man ser vekk i fra positivt eller negativt fortegn. Betaverdien bør være over 0.1, og mellom +1 til -1. Gjennomgående for beta koeffisientene under læringsorientering viser at det er konsentrasjon som gir høyeste betaverdi, noe som er interessant med tanke på at det er en kontrollvariabel. I følge Pallant (2010) indikerer dette at konsentrasjon gir det sterkeste og mest unike bidraget for å forklare den avhengige variabelen, som er læringsorientering. Betaverdiene for klassetrinn og kjønn er såpass lav at man kan si at elevenes klassetrinn ikke påvirker relasjonen mellom lærerstøtte og læringsorientering.

Videre bør t-verdien være over 1.96, og denne har en sammenheng med signifikans. Tabell 5 viser at faglig støtte oppfyller kravet om t-verdi når kun lærerstøttevariablene er inkludert, men faller igjennom når kontrollvariablene inkluderes. Det er kun emosjonell støtte som oppfyller dette kravet gjennom hele analysen. Av kontrollvariablene er det konsentrasjon, disiplin, foreldretilsyn og foreldrenes skoleinteresse som oppfyller kravet om t-verdi over 1.96.

For å oppsummere regresjonsanalysen for læringsorientering, så viser modell 1 at faglig støtte og emosjonell støtte har en positiv sammenheng med læringsorientering. Dette indikerer at til mer faglig- og emosjonell støtte elever opplever til mer eller bedre læringsorientering rapporterer elevene. Effekten av emosjonell støtte er sterkest av disse to. Effekten av tilsyn sammenlignet med faglig støtte og emosjonell støtte er derimot svak, og ikke signifikant. Ut i fra dette kan man anta at det ikke er noen sterk relasjon mellom tilsyn og læringsorientering, der elevene sin opplevelse av lærerens tilsyn ikke har noen innvirkning på elevenes læringsorientering. Det som likevel er interessant er at når det kontrolleres for

individfaktorene disiplin og konsentrasjon i modell 2, så er ikke effekten av faglig støtte på læringsorientering lenger signifikant, der betaverdien er redusert og svakere. Dette gir en indikasjon på at når det tas hensyn til elevenes disiplin og konsentrasjon så opphever de relasjonen mellom faglig støtte og læringsorientering. Dette kan da indikere at sammenhengen mellom faglig støtte og læringsorientering som er gjengitt i modell 1, egentlig er forklart av forskjeller mellom elever med ulik grad av disiplin- og konsentrasjonsvansker.

Tabell 5.

Resultat over hierarkisk multippel regresjonsanalyse for avhengig variabel læringsorientering og uavhengige variabler faglig støtte, emosjonell støtte og tilsyn. Konsentrasjon, disiplin, relasjon til medelever, foreldretilsyn, foreldres skoleinteresse, klassetrinn og kjønn er inkludert i analysen for å kontrollere for henholdsvis individfaktorer, kontekstfaktorer og demografiske faktorer. Det er tatt utgangspunkt i verdien knyttet til standardiserte koeffisienter som gjelder Beta, t-verdi og signifikans, samt R square.

Modell	Beta(β)	t-verdi	Sig.	R square
1 Faglig støtte	.124	4.223	.000	.127 (12.7%)
Emosjonell støtte	.250	9.070	.000	
Tilsyn	.030	1.164	.244	
2 Faglig støtte	-.001	-.037	.971	.326 (32.6%)
Emosjonell støtte	.120	4.818	.000	
Tilsyn	-.017	-.744	.457	
Konsentrasjon	-.429	-18.392	.000	
Disiplin	-.152	-7.240	.000	
3 Faglig støtte	-.008	-.306	.760	.336 (33.6%)
Emosjonell støtte	.095	3.777	.000	
Tilsyn	-.030	-1.305	.192	
Konsentrasjon	-.405	-17.107	.000	
Disiplin	-.159	-7.515	.000	
Relasjon medelever	.031	1.502	.133	
Foreldretilsyn	.075	3.564	.000	
Foreldres skoleint.	.044	2.096	.036	
4 Faglig støtte	-.007	-.266	.790	.336 (33.6%)
Emosjonell støtte	.094	3.700	.000	
Tilsyn	-.030	-1.313	.189	
Konsentrasjon	-.406	-17.133	.000	
Disiplin	-.160	-7.565	.000	
Relasjon medelever	.031	1.524	.128	
Foreldretilsyn	.075	3.585	.000	
Foreldres skoleint.	.044	2.094	.036	
Klassetrinn	.005	.246	.806	
Kjønn	-.020	-1.046	.296	

4.5.2 Prestasjonsorientering

Resultatene fra regresjonsanalysen for prestasjonsorientering avviker sammenlignet med regresjonsanalysen for læringsorientering, eksempelvis i hvor mye varians som er forklart av lærerstøttevariablene. Resultatene for modell 1 i tabell 6, der prestasjonsorientering er den

avhengige variabelen, viser en R^2 verdi på .022. Dette gir en indikasjon om at de tre lærerstøttevariablene forklarer kun 2.2% av variansen til prestasjonsorientering, noe som er så lite forklart varians at det på mange måter ikke er verdt å granske nærmere. Likevel ønsker jeg å se nærmere på mulige relasjoner for å sammenligne med de andre to målorienteringstypene.

På samme tid er det rimelig å anta at disse faktorene som ikke er direkte knyttet til elevene selv, vil forklare mindre varians enn individfaktorer, som for eksempel konsentrasjon og disiplin, som er direkte knyttet til elevene. Dette kan man se ut i fra de neste modellene, der kontrollvariablene blir inkludert. Likevel gir ikke kontrollvariablene samme effekt under prestasjonsorientering som under læringsorientering. Som man kan se i modell 4, når alle de uavhengige variablene er inkludert gir ikke dette en betydelig høyere R^2 verdi, 8.4%. Dette indikerer at kontrollvariablene ikke bidrar noe særlig til å forsterke relasjonen mellom lærerstøtte og prestasjonsorientering. Når det gjelder betaverdiene kan man se at når kun lærerstøttevariablene er inkludert i modell 1, er det emosjonell støtte som gir høyeste verdi på .188. Modell 4, som viser det samlede resultatet, viser at kjønn gir den høyeste beta verdien på -.186. Den negative betaverdien indikerer at det er gutter som tenderer til å score høyere på prestasjonsorientering enn jenter.

I tabell 6 er også t-verdi inkludert. Modell 1, der kun lærerstøttevariablene er inkludert viser at faglig støtte og emosjonell støtte begge har verdier over 1.96. Modell 4, der alle de uavhengige variablene er inkludert viser at kun to av lærerstøttevariablene oppfyller kravet om verdi over 1.96, henholdsvis faglig støtte og emosjonell støtte. Av kontrollvariablene har konsentrasjon, relasjon til medelever, foreldres skoleinteresse og kjønn tilfredsstillende t-verdier. Når det gjelder signifikans, vil jeg ta utgangspunkt i verdiene som er signifikante på et 0.01 (1%) nivå. I motsetning til læringsorientering, er det variabler som er signifikante både på .000 nivå, men også innenfor 0.01 nivået, og disse blir derfor kommentert. Modell 1 viser at faglig støtte er signifikant med en verdi på .001, det er også emosjonell støtte på .000 nivå. I fjerde og siste modell kan man se at faglig støtte, emosjonell støtte, og kontrollvariablene konsentrasjon og kjønn er signifikante på .000 nivå.

For å oppsummere funnene fra regresjonsanalysen for prestasjonsorientering er betaverdien for kjønn, som var signifikant, interessant å kommentere. Den ga den høyeste, men på samme tid negativ betaverdi i modell 4. Dette indikerer at kjønn har en innvirkning på relasjonen mellom lærerstøtte og prestasjonsorientering, og nærmere bestemt at gutter scorer høyere på

prestasjonsorientering enn jenter. Videre viser regresjonsanalysen at under modell 1 ser faglig støtte ut til å ha en negativ sammenheng med prestasjonsorientering, noe som indikerer at til mindre faglig støtte elevene opplever, til høyere grad av prestasjonsorientering rapporterer de om. På samme tid viser resultatene under modell 1 at emosjonell støtte har en positiv sammenheng med prestasjonsorientering, det vil da si at elever som opplever høy grad av emosjonell støtte også rapporterer om høy grad av prestasjonsorientering. Tilsyn gir igjen en svak effekt under modell 1. Dette kan da indikere at det ikke er noen relasjon mellom tilsyn og prestasjonsorientering, og at elevene sin opplevelse av lærerens tilsyn ikke har noen innvirkning på elevene sin prestasjonsorientering. Det som også er verdt å nevne er at når det kontrolleres for individfaktorene disiplin og konsentrasjon under modell 2, så er effekten av faglig støtte på prestasjonsorientering sterkere, både når det gjelder betaverdien og signifikans. Den negative betaverdien for faglig støtte betyr at det er en tendens til at til høyere prestasjonsorientering elevene rapporterer om, til mindre faglig støtte fra læreren rapporterer de. Dette er på mange måter ventet, men likevel interessant, fordi det betyr at faglig støtte og prestasjonsorientering blir forsterket når det kontrolleres for disiplin og konsentrasjon. Det innebærer at når man sammenligner elever som rapporterer lavt nivå av disiplin- og konsentrasjonsvansker så er denne sammenhengen enda sterkere. Det tas forbehold om at resultatet av regresjonsanalysen vist i tabell 6 forklarer lite av variansen, da det viste seg at det er andre forhold enn de som er gransket som forklarer prestasjonsorientering.

Tabell 6.

Resultat over hierarkisk multipel regresjonsanalyse for avhengig variabel prestasjonsorientering og uavhengige variabler faglig støtte, emosjonell støtte og tilsyn. Konsentrasjon, disiplin, relasjon til medelever, foreldretilsyn, foreldres skoleinteresse, klassetrinn og kjønn er inkludert i analysen for å kontrollere for henholdsvis individfaktorer, kontekstfaktorer og demografiske faktorer. Det er tatt utgangspunkt i verdien knyttet til standardiserte koeffisienter som gjelder Beta, t-verdi og signifikans, samt R square.

Modell	Beta(β)	t-verdi	Sig.	R square
1 Faglig støtte	-.103	-3.291	.001	.022 (2.2%)
Emosjonell støtte	.188	6.431	.000	
Tilsyn	-.007	-.241	.809	
2 Faglig støtte	-.143	-4.553	.000	.044 (4.4%)
Emosjonell støtte	.145	4.881	.000	
Tilsyn	-.024	-.888	.375	
Konsentrasjon	-.150	-5.374	.000	
Disiplin	-.039	-1.559	.119	
3 Faglig støtte	-.140	-4.457	.000	.049 (4.9%)
Emosjonell støtte	.157	5.185	.000	
Tilsyn	-.020	-.739	.460	
Konsentrasjon	-.158	-5.563	.000	
Disiplin	-.032	-1.278	.202	
Relasjon medelever	-.060	-2.470	.014	
Foreldretilsyn	-.040	-1.574	.116	
Foreldres skoleint.	0.45	1.789	.074	
4 Faglig støtte	-.130	-4.212	.000	.084 (8.4%)
Emosjonell støtte	.141	4.747	.000	
Tilsyn	-.025	-.940	.348	
Konsentrasjon	-.168	-6.002	.000	
Disiplin	-.046	-1.841	.066	
Relasjon medelever	-.057	-2.363	.018	
Foreldretilsyn	-.036	-1.437	.151	
Foreldres skoleint.	.045	1.815	.070	
Klassetrinn	.027	1.180	.238	
Kjønn	-.186	-8.356	.000	

4.5.3 Unngåelsesorientering

Den siste regresjonsanalysen er fremstilt i tabell 7, og viser resultatene over unngåelsesorientering og lærerstøttevariablene, samt kontrollvariablene.

Resultatene for modell 1 i tabell 7, viser at R^2 har en verdi på .010. Det vil med andre ord si at de tre lærerstøttevariablene forklarer 1% av variansen til unngåelsesorientering. Dette vil igjen si at man kan anta at lærerstøttevariablene som ikke er knyttet til elevene selv, forklarer lite eller ingen varians enn gjerne variabler som er direkte knyttet til elevene. Modell 4, som inkluderer alle de uavhengige variablene, gir en total R^2 verdi på 6.4%, noe som indikerer at

kontrollvariablene øker, men ikke utgjør noen vesentlig forskjell i relasjonen mellom unngåelsesorientering og lærerstøttevariablene.

Når det gjelder signifikans, finner man ingen signifikante verdier i modell 1. Under modell 4, når alle de uavhengige variablene er inkludert, ser man i tabell 7 at det er kontrollvariablene disiplin, relasjon til medelever og klassetrinn som utgjør en signifikans på .000 nivå. Betavardiene i tabell 7 viser at når kun lærerstøtte er inkludert i modell 1, er det emosjonell støtte som gir høyeste verdi på .072. Modell 4, som viser det samlede resultatet, viser at kontrollvariabelen relasjon til medelever gir den høyeste betaverdien på -.148. Tabell 7 inkluderer også t-verdi. Modell 1, der det bare er lærerstøtte som er inkludert viser at emosjonell støtte og tilsyn begge gir verdier som er over 1.96. Modell 4, der alle de uavhengige variablene er samlet viser at det kun er emosjonell støtte av de tre lærerstøttevariablene som innfrir kravet om t-verdien. I tillegg ga kontrollvariablene konsentrasjon, disiplin, relasjon til medelever og klassetrinn tilfredsstillende t-verdier.

For å oppsummere noen av de mest interessante funnene fra unngåelsesorientering kan det være av betydning å nevne at ingen av lærerstøttevariablene var signifikante gjennom hele analysen. Betavardiene viser at emosjonell støtte er den av de tre lærerstøttevariablene som gir høyest verdi under modell 1. Det som likevel er interessant er når individfaktorene konsentrasjon og disiplin legges til i modell 2, øker betaverdien for tilsyn, og den gir høyere verdi enn emosjonell støtte. Likevel er dette kortvarig, for emosjonell støtte gir høyest betaverdi i de to neste modellene. Regresjonsanalysen viser at emosjonell støtte og tilsyn har en positiv, men svak sammenheng med unngåelsesorientering, noe som indikerer at i den grad elevene opplever emosjonell støtte og tilsyn, til mer unngåelsesorientering rapporterer de. På samme tid kan det diskuteres om dette skal ses på som noe positivt eller ikke, da unngåelsesorientering i utgangspunktet ikke er en ønskelig målorientering for elever. I modell 4 er det kontrollvariablene relasjon til medelever, disiplin og klassetrinn som har de høyeste betavardiene, som likevel er negative, men signifikante. Dette kan indikere at det er en negativ sammenheng for relasjon til medelever og disiplin når det gjelder unngåelsesorientering. Den negative, men signifikante kontrollvariabelen klassetrinn gir en indikasjon på at elever ved 8.trinn tenderer til å rapportere om at de er mer unngåelsesorienterte enn elever ved 10.trinn.

Tabell 7.

Resultat over hierarkisk multipel regresjonsanalyse for avhengig variabel unngåelsesorientering og uavhengige variabler faglig støtte, emosjonell støtte og tilsyn. . Konsentrasjon, disiplin, relasjon til medelever, foreldretilsyn, foreldres skoleinteresse, klassetrinn og kjønn er inkludert i analysen for å kontrollere for henholdsvis individfaktorer, kontekstfaktorer og demografiske faktorer. Det er tatt utgangspunkt i verdien knyttet til standardiserte koeffisienter som gjelder Beta, t-verdi og signifikans, samt R square.

Modell	Beta(β)	t-verdi	Sig.	R square
1 Faglig støtte	-.017	-.543	.587	.010 (1%)
Emosjonell støtte	.072	2.462	.014	
Tilsyn	.056	2.032	.042	
2 Faglig støtte	-.047	-1.471	.142	.031 (3.1%)
Emosjonell støtte	.037	1.228	.220	
Tilsyn	.051	1.868	.062	
Konsentrasjon	-.051	-1.832	.067	
Disiplin	-.128	-5.070	.000	
3 Faglig støtte	-.041	-1.313	.189	.048 (4.8%)
Emosjonell støtte	.064	2.118	.034	
Tilsyn	.063	2.300	.022	
Konsentrasjon	-.069	-2.455	.014	
Disiplin	-.108	-4.285	.000	
Relasjon medelever	-.144	-5.894	.000	
Foreldretilsyn	-.002	-.095	.925	
Foreldres skoleint.	.021	.847	.397	
4 Faglig støtte	-.042	-1.358	.175	.064 (6.4%)
Emosjonell støtte	.066	2.180	.029	
Tilsyn	.051	1.865	.062	
Konsentrasjon	-.068	-2.422	.016	
Disiplin	-.099	-3.923	.000	
Relasjon medelever	-.148	-6.080	.000	
Foreldretilsyn	-.001	-.031	.975	
Foreldres skoleint.	.007	.274	.784	
Klassetrinn	-.124	-5.445	.000	
Kjønn	.022	1.001	.317	

De tre regresjonsanalysene ga varierende og ulike resultat. Blant annet viser resultatene at de tre aspektene ved lærerstøtte har størst relasjon til læringsorientering, mens de har svak relasjon til prestasjonsorientering og unngåelsesorientering. Dette vises blant annet gjennom R² verdiene. I tillegg indikerer resultatene at det av de tre lærerstøttevariablene er emosjonell støtte som utmerker seg.

I neste del av oppgaven vil studiens resultater drøftes opp mot anvendt teori og tidligere forskning.

5.0 DRØFTING

Formålet med denne studien var å undersøke opplevd lærerstøtte og elevers motivasjonelle målorientering. Det ble benyttet allerede innsamlede data fra Respektprogrammet som var innsamlet av NSLA i 2007, og denne studien inkluderer datamateriale fra før intervensjonen ble satt i gang. Det ble benyttet skalaer knyttet til lærerstøtte og skalaer som målte elevenes motivasjonelle målorientering. Samtidig ble det inkludert syv kontrollvariabler i de siste analysene.

I denne delen av oppgaven vil studiens funn bli belyst og drøftet gjennom teori og tidligere forskning. Det vil være av betydning å se egne funn i lys av hva som er funnet i tidligere forskning, og om denne studien kan tilføre noe nytt til videre forskning. Med tanke på at det er hovedfunnene som skal drøftes vil det tas utgangspunkt i funnene fra regresjonsanalysen. Innledningsvis vil jeg likevel kort drøfte noen resultat fra den bivariate korrelasjonsanalysen som har relevans for de videre regresjonsanalysene, da det var forskjell på resultatene for korrelasjonsanalysen og regresjonsanalysene. Disse forskjellene henger sammen med at korrelasjonsanalysen er mellom to faktorer, mens med regresjonsanalysen så kontrolleres det for effekten av de andre samtidig.

Drøftingen vil starte med at funnene drøftes etter hvordan lærerstøttene relaterer seg til hver enkelt motivasjonelle målorientering, som er hovedfokuset for studien. Deretter har jeg valgt å drøfte hvordan kontrollvariablene påvirker relasjonen mellom lærerstøttene og motivasjonell målorientering i et eget punkt. Det må påpekes at det er én analyse som er gjort for hver målorientering, der det ble kontrollert for andre faktorer for å få den unike effekten av hver av lærerstøttevariablene kontrollert for faktorer som kan ha innvirkning på relasjonen til målorientering. Valget om å drøfte kontrollvariablenes påvirkning for seg selv kan begrunnes med at jeg vil illustrere effekten kontrollvariablene har for opplevd lærerstøtte og motivasjonell målorientering.

Til slutt samles trådene i avsluttende kommentarer, og deretter vises det til praktiske implikasjoner og videre forskning.

5.1 Hvordan relaterer lærerstøttene seg til motivasjonell målorientering?

Hovedfokuset i denne studien var å se på sammenhengen mellom opplevd lærerstøtte og elevenes motivasjonelle målorientering. I den forbindelse ser jeg det som hensiktsmessig å kommentere hvorvidt det er signifikans mellom de tre lærerstøttevariablene og de tre målorienteringene. Alle tre lærerstøttene var signifikante med læringsorientering i den bivariate korrelasjonsanalysen, og ga i tillegg de høyeste verdiene. Dette var ikke tilfellet i regresjonsanalysen, da det kun var faglig- og emosjonell støtte som var signifikante under modell 1, og kun emosjonell støtte under modell 4. Eksempelvis kan dette forklares ut i fra modell 1 i regresjonsanalysen, når det tas utgangspunkt i relasjonen mellom læringsorientering og de tre lærerstøttevariablene, så viser effekten for faglig støtte effekten på læringsorientering, kontrollert for effekten av de to andre lærerstøttevariablene. Derfor kan man se av resultatene at verdien gjerne er svakere i regresjonsanalysene, og til og med gjerne ikke lenger er signifikant fordi korrelasjonen som kom frem i korrelasjonsanalysen egentlig skyldes effekten av en av de andre lærerstøttevariablene. Under prestasjonsorientering var det faglig- og emosjonell støtte som var signifikante både i korrelasjonsanalyse og regresjonsanalyse, men ga i tillegg betraktelig lavere verdier enn under læringsorientering. Et interessant funn under unngåelsesorientering er at tilsyn var signifikant på 0.01 nivå sammen med emosjonell støtte, mens faglig støtte var signifikant på 0.05 nivå med unngåelsesorientering.

Jevnt over indikerer dette at det er en sammenheng mellom de tre lærerstøttene og de tre målorienteringene, men likevel i ulik grad. Sett i lys av teori og forskning kan dette sies å stemme relativt godt. Eksempelvis viser Drugli (2012) til at en god relasjon og støtte fra lærer til elev kan føre til at elever interesserer seg for lærerens undervisning og læringsaktiviteter. Dette kan også knyttes til Hattie (2012) sin studie og resultater som indikerte hvor viktig relasjonen og samspillet mellom lærer og elev er for å motivere elevene til læring. Når lærere skaper en positiv holdning til skolearbeidet, kan det føre til større engasjement, interesse og motivasjon hos elevene. I tillegg viser Bru et al. (2010) til at deres studie fant at elever i ungdomsskolen oppfattet lærerne som mindre støttende enn elever i barneskolen. Egen studie bestod kun av ungdomselever, og på den måten kan ikke mine funn si noe om en forskjell mellom yngre og eldre elever. Likevel kan man gjerne anta at den varierende graden av lærerstøtte som disse elevene rapporterer om kan relateres til tidligere forskning (Birch & Ladd, 1997; Murray & Murray, 2004; Drugli, 2013), som har påvist at eldre elever generelt opplever mindre grad av lærerstøtte enn yngre elever.

5.1.1 Lærer støtte og læringsorientering

Den bivariante korrelasjonsanalysen indikerte at de tre lærer støttevariablene korrelerte fra svak til medium styrke med læringsorientering, men at regresjonsanalysen indikerte en noe svakere sammenheng. Likevel var det emosjonell støtte som ga høyest verdi ved begge analysene. Det vil da si at elever som rapporterer om høy grad av læringsorientering også rapporterer om en høy grad, eller hvert fall høyest grad av emosjonell støtte av de tre lærer støttene. Dette kan indikere at for læringsorienterte elever så har lærer støtte, og ikke minst emosjonell støtte en positiv betydning. Dette kan relateres til Wentzel (2006) som viser til at lærere som oppfattes som emosjonelt støttende har en sammenheng med positive motivasjonelle utfall. I tillegg viser Wentzel (2002) til at elever som opplever lærerne som støttende på samme tid ønsker å oppnå ulike læringsmål som lærerne verdsetter. Ut i fra dette kan det tenkes at en lærer vil verdsette at elever søker et læringsorientert fokus på læringen, der elevene ikke bare fokuserer på selve resultatet, men også på læringsprosessen der det skjer en utvikling som fører til økt kompetanse. Lærerens støtte kan også føre til at elevene opprettholder interessen for det faglige, som igjen kan føre til bedre prestasjoner og resultater (Hamre & Pianta, 2006).

Regresjonsanalysen der læringsorientering ble målt opp mot lærer støtte, viser til en R^2 verdi på 13%, det vil si at lærer støtte forklarer 13% av variansen i læringsorientering. Som nevnt tidligere under resultatkapittelet, gir dette en indikasjon på at lærer støtte ikke forklarer så mye varians alene til læringsorientering. Dette kan ha noe med det Nicholls (1989) viser til når det gjelder læringsorientering. Han viser til at elever som er læringsorienterte er opptatt av å lære og få økt kompetanse, og at dette oppnås gjennom egen innsats. På den måten kan det gjerne tenkes at elever som er læringsorienterte også er relativt selvstendige, og på den måten ikke er like avhengig av lærer støtte som elever som er mindre selvstendige i forhold til egen læring.

Jevnt over viser regresjonsanalysen for læringsorientering at det er emosjonell støtte som utmerker seg av de tre lærer støttene. Dette kan indikere at elever som opplever læreren som emosjonelt støttende, også føler at den støtten dekker faglig støtte og tilsyn. Dette er i tråd med hva Wentzel (2006) viser til i forhold til hva elever selv anser som en støttende og omsorgsfull lærer. Hun viser til at elever beskriver en slik lærer med at han eller hun utviser en demokratisk kommunikasjonsstil, og som klarer å interessere elevene faglig til deltakelse og innsats. I tillegg viser Wentzel (2006) til at elevene anser det som av betydning at læreren kontrollerer atferd og negativ oppførsel, noe som er en viktig del av lærerens tilsyn. På

samme tid kan det også indikere at elever generelt anser emosjonell støtte fra læreren som viktigst. Eller at den emosjonelle støtten dekker faglig støtte og tilsyn i tillegg.

5.1.2 Lærer støtte og prestasjonsorientering

Resultatene for prestasjonsorientering viste at det kun var emosjonell støtte av lærer støttevariablene som var signifikant i korrelasjonsanalysen. I regresjonsanalysen derimot var både emosjonell- og faglig støtte signifikante under modell 1, og også under modell 4 når kontrollvariablene var inkludert. Dette er på mange måter interessant, da man gjerne skulle tro at når det kontrolleres for effekten av alle variablene ville dette gjerne svekke lærer støttevariablene, istedenfor å styrke de. I forhold til prestasjonsorientering kan resultatene da indikere at faglig- og emosjonell støtte kan anses som å være av viss betydning. Dette kan gjerne relateres til at prestasjonsorienterte elever er opptatt av å fremstå som best mulig, og vinne positiv vurdering for egen prestasjon og kompetanse (Ames, 1992; Dweck, 2000), og da kan faglig- og emosjonell støtte fra læreren være av betydning.

Regresjonsanalysen der prestasjonsorientering var den avhengige variabelen, og der kun lærer støtte var inkludert, ga en R^2 verdi på 2.2%. Det vil med andre ord si at lærer støtte forklarer 2.2% av variansen til prestasjonsorientering. Med tanke på at dette er en ganske lav prosentverdi, kan det tenkes at det stemmer overens med hva Dweck (2000) skriver om elever som er prestasjonsorienterte. Hun viser til at elever som er prestasjonsorienterte er opptatt av seg selv, de vil få frem hvor intelligente de er både for seg selv og for de som er rundt. Det er derfor denne type målorientering ofte omtales som egoorientering (Kaplan et al., 2002). På den måten kan funnene i denne studien gjerne indikere at prestasjonsorienterte elever ikke anser lærer støtte som av annen betydning enn at de vil vise frem de faglige prestasjonene som de har oppnådd. Dette er på mange måter i samsvar med funnene i studien til Stornes et al. (2008) som indikerte at mangel på lærerinvolvering hadde en positiv relasjon til et prestasjonsorientert klasseromsklima.

På samme tid viser resultatene fra regresjonsanalysen for prestasjonsorientering at det er emosjonell støtte som scorer høyest av de tre lærer støttene. Dette kan da ses i sammenheng med at målet for prestasjonsorienterte elever er å bli oppfattet som flink av lærer og vinne positiv vurdering for egen prestasjon (Dweck, 2000). Dette kan da indikere at for elever som

er prestasjonsorienterte er det av betydning at læreren viser omsorg og støtte i form av å gi ros og tilbakemelding på de faglige prestasjonene.

5.1.3 Lærerstøtte og unngåelsesorientering

Når det gjelder unngåelsesorientering, var de tre lærer støttevariablene signifikante under korrelasjonsanalysen. Derimot viste resultatene for regresjonsanalysen at ingen av de tre lærer støttevariablene lenger var signifikante, verken i modell 1 når kun lærer støttevariablene var inkludert eller når alle kontrollvariablene var inkludert i modell 4. Dette kan da forklares med at korrelasjonene som oppstod i korrelasjonsanalysen skyldes at det er en bivariat korrelasjon mellom en avhengig variabel og en uavhengig. Når det derimot kontrolleres for effekten av alle tre lærer støttevariablene samlet forsvinner denne effekten. Samlet sett indikerer resultatene i korrelasjonsanalysen for unngåelsesorientering at elever som rapporterer om høy grad av unngåelsesorientering på samme tid rapporterer om en svak, men signifikant grad av de tre lærer støttevariablene. I følge Wentzel (2010) er det slik at i den grad elever streber etter mål som læreren verdsetter, henger sammen med i hvilken grad læreren har påpekt hvilke forventninger han eller hun har til elevenes faglige prestasjoner. Hvorvidt dette er tydelig og klart for elevene eller ikke, vil kunne ha noe å si for elevenes grad av opplevd lærer støtte og ikke minst hvilken type målorientering de velger.

Regresjonsanalysen der unngåelsesorientering var avhengig variabel, viste at når kun lærer støtte var inkludert, forklarte lærer støtte 1% av variansen når det gjelder unngåelsesorientering. Dette indikerer at lærer støtte alene ikke kan forklare så mye til sammenhengen mellom lærer støtte og unngåelsesorientering. I følge Drugli (2012) kan det tenkes at elever som har en god relasjon til læreren i større grad vil be om hjelp når læringen er vanskelig. I forhold til egne funn kan det indikere at elever som har rapportert om høy grad av unngåelsesorientering rapporterer om lav grad av lærer støtte, kanskje fordi de føler at de ikke har noen god relasjon til læreren eller ikke føler at de får støtte.

På samme tid kan det også ses i sammenheng med selve målorienteringen. Elever som er unngåelsesorienterte kan unngå å søke støtte hos både lærere og medelever i læringssituasjoner. Dette er i tråd med forskningsfunn fra Middleton og Midgley (1997); Elliot og Church (1997); Midgley og Urdan (2001) som blant annet fant at elever som var unngåelsesorienterte unngikk å søke hjelp fra lærer i læringsaktiviteter i frykt for å bli fremstilt som mindre faglig dyktig eller oppleve en følelse av mislykkethet. Likevel viser

funnene at det er emosjonell støtte som utmerker seg av de tre lærerstøttene gjennom hele regresjonsanalysen for unngåelsesorientering. Dette kan ses i lys av hvordan Bru og Thuen (1999) har beskrevet emosjonell støtte. De skriver blant annet at emosjonell støtte kan kjennetegnes ved at lærerne bryr seg om elevene, setter pris på dem og viser at de har tro på dem. Hvordan kan så dette ses i sammenheng med unngåelsesorienterte elever? Dersom elever til tider er unngåelsesorienterte, eksempelvis i et spesifikt fag, vil den emosjonelle støtten fra læreren kunne ha en viktig og utslagsgivende betydning. Ved at læreren utviser emosjonell støtte i form av å bry seg, vise at de har tro på eleven og ikke minst støtte eleven i det som er faglig vanskelig, vil eleven kunne føle at den blir satt pris på og sett. På samme tid kan det være vanskelig dersom eleven, slik det er beskrevet ovenfor, unngår å søke hjelp eller unngår kontakt med læreren i det hele tatt. Da blir det lærerens jobb å sørge for å tilrettelegge for den unngåelsesorienterte eleven, slik at eleven kan bli mer selvsikker på seg selv og sine prestasjoner, og at læreren fokuserer på at han eller hun har troen på at eleven kan lykkes.

For å oppsummere relasjonen mellom lærerstøttene og de motivasjonelle målorienteringene, kan man generelt si at funnene fra de tre regresjonsanalysene viser at det er emosjonell støtte som utmerker seg av de tre lærerstøttene. Faglig støtte ser også ut til å ha en viss betydning, mens tilsyn ser ut til å ha liten, om ingen betydning i forhold til målorienteringene. I tillegg er det viktig å poengtere at lærerstøtte alene ga høyest R^2 verdi under læringsorientering, i motsetning til prestasjonsorientering og unngåelsesorientering, der den var nærmest ubetydelig. Dette kan gjerne ses i sammenheng med hva Stornes, Bru og Idsøe (2008) fant. Deres funn antydte at lærerens involvering hadde en signifikant sammenheng med et læringsorientert klasseromsklima. På den måten viser resultatene fra deres studie at en omsorgsfull lærer har en sammenheng med et læringsorientert læringsmiljø. I den forbindelse kan det være verdt å nevne at resultatene fra egen studie viser at emosjonell støtte scorer høyest av de tre lærerstøttene i forhold til læringsorientering, og at mine funn derfor kan støttes til hva Stornes, Bru og Idsøe (2008) fant.

5.2 Hvordan påvirker kontrollvariablene relasjonen mellom lærerstøtte og motivasjonell målorientering?

De syv kontrollvariablene som ble inkludert i både korrelasjonsanalysen og regresjonsanalysen bestod av disiplin, konsentrasjon, relasjon til medelever, foreldretilsyn, foreldres skoleinteresse, klassetrinn og kjønn. I det følgende vil kontrollvariablenes påvirkning til relasjonen mellom lærerstøtte og de tre målorienteringene bli drøftet.

5.2.1 Kontrollvariablene, lærerstøtte og læringsorientering

Korrelasjonsanalysen for kontrollvariablene og de motivasjonelle målorienteringene ga mest interessante funn til læringsorientering. Eksempelvis korrelerte relasjon til medelever, foreldretilsyn og foreldres skoleinteresse svakt til medium styrke, men likevel positivt til læringsorientering. Dette kan indikere som nevnt under teorikapittelet at elevers relasjon til medelever er av betydning for deres faglige og sosiale engasjement i klasseromsaktiviteter, og at gode relasjoner til medelever bidrar til å skape et trygt miljø i klasserommet (Doll et al., 2004).

Korrelasjonsanalysen viste at foreldretilsyn og foreldrenes skoleinteresse scoret positivt og relativt høyt med læringsorientering. Dette kan indikere at for elever som er læringsorienterte er det av betydning at foreldrene viser interesse for skolen og skolearbeidet, og følger opp barna hjemme. Desforges og Abouchaar(2003) viser til viktigheten av foreldres engasjement og interesse for barnas skolegang, og at dette har betydning for både de faglige og sosiale prestasjonene på skolen. Foreldretilsyn og foreldres skoleinteresse er nært knyttet sammen, og det viser også Finn (1998) til. Han antyder blant annet at skoleprestasjonene er bedre blant elever der foreldrene holder tilsyn med hvor barna deres er, hvem de er sammen med og når de skal komme hjem. I tillegg påpeker han at ved at foreldre engasjerer seg i barnas skolegang og lekser, bidrar det til å vise interesse for barnas skolegang, og er dessuten relatert til barnas skolefaglige prestasjoner.

Regresjonsanalysen for læringsorientering, når kontrollvariablene ble inkludert, førte til at R^2 verdien steg betraktelig. Når alle kontrollvariablene var inkludert ga dette en R^2 verdi på 33%, noe som betyr at lærerstøtte og kontrollvariablene til sammen forklarte en total varians på 33% i læringsorientering. På samme tid viste resultatene at det var disiplin og konsentrasjon som bidro mest til den forhøyede prosenten. Dette ga korrelasjonsanalysen også en indikasjon på, der konsentrasjon og disiplin korrelerte negativt, men med ganske høye verdier til læringsorientering. Dette kan gjerne forklares med at disiplinproblemer og

konsentrasjonsvansker kan være en forstyrrende faktor i klasserommet. Når det kommer til disiplinproblemer støttes dette av Marzano, Marzano og Pickering (2003) som skriver at disiplinproblemer i skolen har en negativ innvirkning på både lærere, elever og læringsmiljøet. Elever som er læringsorienterte er opptatt av å lære mest mulig og tilegne seg mest mulig kunnskap, og da kan forstyrrelser i læringsmiljøet gjøre dette vanskelig. Dette antydes også av Bru og Thuen (1999) som gjennom sin studie viser til at konsentrasjon, og da særlig konsentrasjonsproblemer går ut over læringsmiljøet i klassen, og kan føre til et dårligere læringsutbytte for elevene. Dette støttes også av Emmer og Gerwels (2006) som påpeker at det er en sammenheng mellom lærerens klasseledelse og elevenes atferd. De påpeker at god klasseledelse vil kunne begrense disiplinproblemer og elever som forstyrrer andre elevers konsentrasjon.

5.2.2 Kontrollvariablene, lærerstøtte og prestasjonsorientering

Korrelasjonsanalysen mellom prestasjonsorientering og kontrollvariablene ga en indikasjon om at det ikke var noen sammenheng av særlig betydning, og dermed anses det ikke som relevant å kommentere eller drøfte den noe mer. Regresjonsanalysen for prestasjonsorientering, når både lærerstøttevariablene og kontrollvariablene var inkludert, ga den en samlet R^2 verdi på 8.4%. Dette indikerer at de uavhengige variablene bestående av lærerstøtte og kontrollvariablene forklarer 8.4% av variansen i prestasjonsorientering, og at det er kontrollvariablene som bidrar til at R^2 verdien øker når de inkluderes i analysen. Dette kan gjerne tolkes som at for prestasjonsorienterte elever er det andre faktorer enn selve lærerstøtten som er av størst betydning og som påvirker målorienteringen mest. Eksempelvis som både Ames (1992); Dweck (2000) sikter til at elever som er prestasjonsorienterte er det viktig hvordan de fremstår for andre, dette kan inkludere læreren, men også andre signifikante personer som medelever og foreldre. Elever som har foreldrene som er opptatt av at barna deres skal prestere godt, kan det gjerne tenkes at er mer opptatt av at barna kommer hjem med en god karakter, enn selve læringsprosessen frem til den gode karakteren. På samme tid, kan eksempelvis økningen av formell vurdering i ungdomsskolen føre til en forverring i relasjonen mellom lærere og elever, dersom eleven for eksempel får en dårligere karakter enn de forventet eller håpet på (Bru et al., 2010). Dette kan gjerne ses i sammenheng med at elever som er prestasjonsorienterte rapporterer om lav grad av lærerstøtte.

Prestasjonsorientering var den av de tre målorienteringene der R^2 økte mest når klassetrinn og kjønn ble lagt til i siste blokk. Dette kan indikere at prestasjonsorientering er den av målorienteringene der både kjønn og klassetrinn har mest betydning. Det kunne ses ut i fra korrelasjonsanalysen også, der kjønn korrelerte negativt med prestasjonsorientering. Dette kan gjerne ses i sammenheng med hva Folmer et al. (2008); Stornes (2012) har påpekt, at elever omkring 11-årsalderen begynner å skille mellom innsats og prestasjon. Med tanke på at jeg i denne studien har benyttet et datamateriale der det er ungdomsskoleelever som har besvart, betyr det at disse elevene får karakterer som vurdering for sine prestasjoner. Da kan det være rimelig å anta at det i mange tilfeller er viktigere for elever å prestere godt i form av en god karakter enn å ha tilegnet seg kompetanse. I tillegg kan det være viktigere for prestasjonsorienterte elever å gjøre det bedre enn medelever. Dette er i tråd med hva Bru, Stornes, Munthe og Thuen (2010) påpeker i sin studie. De viser til at elever i ungdomsskolen har skolearbeid og prøver som gir rom for sosial sammenligning med andre elever. I tillegg får elever ofte utlevert prøver som angir prosentvis hvor mange korrekte svar de har hatt, noe som kan resultere i sosial sammenligning med medelever. Dette kan føre til et prestasjonspress for elevene, som gjerne ikke kan anses som noe positivt.

5.2.3 Kontrollvariablene, lærerstøtte og unngåelsesorientering

Det samlede resultatet for unngåelsesorientering i regresjonsanalysen, når alle de uavhengige variablene var inkludert, ga en R^2 verdi på 6.7%. Det vil med andre ord si at kontrollvariablene økte R^2 verdien, men likevel ikke en økning av betraktelig betydning. På samme tid var det kontrollvariablene disiplin, relasjon til medelever og klassetrinn som ga de høyeste, men også negative verdiene i forhold til unngåelsesorientering. Når det gjelder disiplin og relasjon til medelever kan dette ha en sammenheng med hva Urdan et al. (2002) antyder i forhold til unngåelsesorienterte elever. De viser til at unngåelsesatferd hos elever har å gjøre med å trekke seg vekk fra eller unngå noe som virker truende ved læringsmiljøet. I den forbindelse kan det tenkes at noe som kan virke truende med et læringsmiljø er å bli fremstilt som mindre dyktig enn man er av eksempelvis lærere og medelever, og at dette er noe som vil kunne gå ut over selvtillit og mestring (Kaplan et al., 2002).

I tillegg kan det tenkes at dersom et læringsmiljø er preget av mye disiplinvansker blant elevene, kan dette føre til at en elev trekker seg tilbake og heller unngår å engasjere seg i læringsaktivitetene. I følge Marzano, Marzano og Pickering (2003) har spesielt

disiplinproblemer en negativ påvirkning på både lærere, elever og læringsmiljøet. På samme tid kan de negative verdiene indikere at eksempelvis relasjon til medelever har en negativ sammenheng med unngåelsesorientering. Ut i fra at Middleton og Midgley (1997); Elliot og Church (1997); Midgley og Urdan(2001) antyder at elever som er unngåelsesorienterte også ofte er engstelige og bekymret, kan det tenkes at unngåelsesorienterte elever også kan være sårbare. I den forbindelse kan det tenkes at unngåelsesatferden ikke bare gjelder det skolerelaterte, men også har en sammenheng med det sosiale miljøet, lærere og relasjoner til medelever. Birch og Ladd (1997) viser eksempelvis til at elever som har en negativ relasjon til lærerne ofte er uengasjerte og involverer seg ikke i klasseromsaktiviteter, i tillegg til å kunne ha negative holdninger til skolen og skolearbeidet.

For å oppsummere kontrollvariablene og hvordan de påvirket relasjonen mellom lærerstøtte og motivasjonell målorientering, viser læringsorientering og kontrollvariablene de høyeste verdiene av de tre målorienteringene. Konsentrasjon, disiplin, foreldretilsyn samt foreldres skoleinteresse utmerker seg og forsterker funnene når det kommer til læringsorientering. Relasjon til medelever ga jevnt over greie verdier, men ikke påfallende resultater som man kan si påvirket relasjonen mellom lærerstøtte og målorientering. På samme tid ser det generelt ut som at klassetrinn og kjønn ikke utmerker seg av særlig betydning til noen av de tre målorienteringene. Sammenlignet med studien til Drugli (2013), antyder ikke resultatene fra denne studien at verken klassetrinn eller kjønn har noen utslagsgivende betydning i forhold til lærerstøttene og de motivasjonelle målorienteringene. Dette kan ha noe å gjøre med at Drugli (2013) sin studie omhandlet elever i barneskolen, og at hun konkret undersøkte klassetrinn og kjønn. Denne studien fokuserer på opplevd lærerstøtte og relasjonen til elevenes motivasjonelle målorientering. Klassetrinn og kjønn ble kun benyttet som kontrollvariabler for å se om de hadde noen innvirkning på resultatet og relasjonen mellom lærerstøttene og målorienteringene. Dette kan så bekreftes i en viss grad når det gjelder prestasjonsorientering, men likevel gjorde det ikke noe utslag av betydning for resultatene i sin helhet.

5.3 Avsluttende kommentarer

Dette avsnittet vil oppsummere funnene og drøftingene i studien. De tre regresjonsanalysene som bestod av læringsorientering, prestasjonsorientering og unngåelsesorientering ga en samlet indikasjon på at det var læringsorientering som ga de høyeste verdiene til de uavhengige variablene. Dette gjaldt i forhold til beta verdiene, t-verdiene, signifikans og ikke

minst R^2 . Teorikapittelet i denne oppgaven startet med å vise til Pianta (1999a) sin konseptuelle modell som illustrerer relasjonen mellom lærer og elev. Den viser hvordan det kan tenkes at relasjonen mellom lærer og elev fungerer, og fremstiller hvordan utenforstående faktorer kan påvirke relasjonen i positiv eller negativ retning.

Ut i fra resultatene i denne studien blir det tydelig hvor kompleks relasjonen mellom lærer og elev faktisk er. Det er mange faktorer som påvirker læringsmiljøet, elever og lærere. Dette antydes også av Pianta (1999b) som viser til at eksempelvis både samfunn, familie, skolen, lærere og medelever er med på å påvirke elevene og deres læring. I tillegg kan man anta, både ut i fra teori og tidligere forskning, samt egen studie at andre faktorer ved læringsmiljøet også har en viss betydning. Eksempelvis har denne studien vist at individfaktorer som konsentrasjon og disiplin er av betydning for lærerstøtte og motivasjonell målorientering.

I tillegg antyder resultatene fra denne studien at kontrollvariablene generelt påvirket relasjonen mellom lærerstøtte og målorienteringene, noe som egentlig ikke var så overraskende. Dette kan ses i sammenheng med at selv om Pianta sin konseptuelle modell er en illustrasjon av relasjonen mellom lærer og barn, og hvordan denne relasjonen fungerer i en kontekst av eksterne påvirkninger, kan den relateres ganske godt til praksis.

Resultatene fra korrelasjonsanalysen gir de samme antydningene som regresjonsanalysen, at det er læringsorientering som utmerker seg mest av de tre målorienteringene. Som nevnt i teorikapittelet ble det forespeilet at det ville være interessant å undersøke hvordan læringsorienterte elever opplever støtte og tilsyn fra lærer. Ut i fra både korrelasjonsanalysen og regresjonsanalysen indikerer resultatene at det er emosjonell støtte som utmerker seg av de tre lærerstøttene, og at faglig støtte og tilsyn ser ut til å ha mindre betydning for elever, uavhengig om de er læringsorienterte, prestasjonsorienterte eller unngåelsesorienterte. Dette kan ses i sammenheng med at Drugli (2012) antyder at den emosjonelle støtten læreren gir har betydning for å øke og opprettholde elevenes motivasjon og interesse for skolen.

Kontrollvariablene indikerte at de endret relasjonen mellom lærerstøttene og målorienteringene. Det var spesielt ved læringsorientering at kontrollvariablene utmerket seg, og det var også denne målorienteringen som viste de høyeste verdiene. Det var særlig konsentrasjon, disiplin, foreldretilsyn og foreldres skoleinteresse som ga indikasjoner på at de påvirket relasjonen mellom lærerstøtte og læringsorientering. Som det ble vist til i teoridelen, så indikerte studien til Bru og Thuen (1999) at lærerens emosjonelle støtte viste den sterkeste

sammenhengen med elevenes konsentrasjon. Ut i egen studie kan man se at konsentrasjon utmerket seg i forhold til særlig læringsorientering, og at den også påvirket emosjonell støtte i den grad at betaverdien ble litt svekket, men var likevel signifikant når konsentrasjon ble lagt til. Når det gjelder prestasjonsorientering og unngåelsesorientering ga resultatene en indikasjon på at kontrollvariablene ikke hadde samme utslagsgivende betydning som hos læringsorientering.

Egne funn i denne studien kan gjerne ses i sammenheng med hva Stornes, Bru og Idsøe (2008) fant og begrunnet noen av funnene sine med. De viser til at læringsmiljøet i norske skoler er mer preget av et læringsorientert miljø enn et prestasjonsorientert miljø. Dette er på mange måter positivt, da det er grunn til å tro at et læringsorientert miljø vil kunne gi bedre læringsvilkår både på kort og lang sikt for elever flest. I et læringsorientert miljø er det primære fokuset på at alle elever skal få utvikle sine kunnskaper og ferdigheter ut i fra egne forutsetninger, og der den sosiale sammenligningen mellom elever ønskes unngått (Eccles & Roeser, 2003; Kaplan et al., 2002). Dette kan ses i lys av at den norske skolekulturen, slik det også fremmes i Kunnskapsløftet, som verdsetter utviklingen av et læringsorientert læringsmiljø der det fokuseres på læring, utvikling og læringsstrategier.

5.4 Praktiske implikasjoner

Denne studiens funn kan støttes og knyttes til teori og tidligere forskning. I og med at funnene fra denne studien kan ses i lys av teori og tidligere forskning, blir de praktiske implikasjonene derav viktigere. Teori, tidligere forskning og egen studie påviser viktigheten av lærerens rolle og betydning, for elevers læring og skolegang. Elever tilbringer mye tid på skolen, og en god relasjon til læreren er derfor av betydning for trivsel, læring og utvikling. Som nevnt i teorikapittelet er det også læreren sitt ansvar å bygge gode relasjoner til elevene (Drugli, 2013). I tillegg viser funnene at det er av betydning at lærere er bevisste på elevenes motivasjonelle målorientering. Selv om teori påpeker at ingen av de tre målorienteringene forekommer som rene orienteringer, men at til tider vil en av dem være mer dominerende enn de andre (Nicholls, 1989), vil det likevel være av betydning at lærerne er bevisste på hvilket målorientert fokus elevene har.

Formålet med denne studien var å se på opplevd lærerstøtte og sammenhengen med elevenes motivasjonelle målorientering. På bakgrunn av dette vil de praktiske implikasjonene for lærere, elever og læringsmiljø presenteres hver for seg.

5.4.1 Praktiske implikasjoner for lærerne

I denne studien er det gjennom teori og tidligere forskning vist til betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev, og hvilken betydning dette kan ha for elevenes læring og utvikling. I tillegg har funn fra egen studie vist at opplevd lærerstøtte er av særlig betydning for elevenes læringsorientering. Dette kan ses i sammenheng med funnene til Stornes et al. (2008) som viste at lærerinvolvering har en signifikant sammenheng med et læringsorientert klasseromsklima. Læringsorientering er den målorienteringen som gjerne anses som den best tenkelige for elever, der innsats og prestasjoner regnes som gjensidig avhengige av hverandre. Bru (2011) viser til at lærere kan stimulere og fremme et læringsorientert læringsmiljø ved å gi elevene tilbakemeldinger som ikke fokuserer direkte på differensieringen mellom rett og galt, men heller fokusere på å hjelpe elevene videre i læringsprosessen ved å gi dem forståelse og innsikt som hjelper elevene til å utvikle egen kompetanse. I tillegg er det av betydning at elevene får mulighet til å forklare hvordan de har tenkt og kommet frem til et svar, og at læreren forklarer nøye og forståelig hvorfor et svar er riktig eller galt. På samme tid viser tidligere funn, eksempelvis Bru og Thuen(1999), og resultatene fra egen studie at det er den emosjonelle støtten fra lærerne som ser ut til å ha størst betydning for elevene. Det var gjennomgående for alle tre analysene av målorienteringene at emosjonell støtte var den av de tre lærerstøttene som så ut til å ha størst prioritet i forhold til elevenes besvarelser. I tillegg var det også målorienteringen læringsorientering som kom best ut av analysene. Dette kan man si har betydning for lærere i norsk skole, der det bør fokuseres på den emosjonelle støtten, og samtidig fremme læringsorientering som den mest ønskelige motivasjonelle målorienteringen for elevene.

5.4.2 Praktiske implikasjoner for elevene

Studiens resultater indikerer at elever som rapporterer om høy grad av opplevd lærerstøtte på samme tid også rapporterer om høy grad av læringsorientering. I et læringsorientert miljø vil det kunne være lettere for elever å oppleve en balanse mellom krav og ressurser, samt en mulighet for alle elever å oppleve mestring og å lykkes med skolearbeidet (Lazarus, Folkman, & Visby, 2006). Det er rimelig å anta at de fleste elever i norske skoler for det meste av tiden

er læringsorienterte. Selv om man vet, og resultatene fra denne studien også indikerer, at elever til tider kan være både prestasjonsorienterte og unngåelsesorienterte. På samme tid viser Ames (1992) til at læringsorientering har en positiv sammenheng med elevenes bruk av effektive kognitive og metakognitive strategier. Dette vil da kunne bety at læringsorienterte elever ser at innsats har en sammenheng med prestasjon, og at de på den måten kan ha en positiv holdning til skolen og skolearbeidet. Likevel, for elevene blir det av betydning at lærerne er tydelige på hvilke mål og forventninger de har til dem (Wentzel, 2010), der lærerne må bidra til at elevene i størst grad bør fokusere på den læringsorienterte målorienteringen. Dette vil gagne elevene best på lang sikt, både med tanke på videre skolegang og senere høyere utdanning. I tillegg er det av betydning at elevene selv er bevisste på valg av målorientering, og at de mottar den støtten som læreren ønsker å gi dem, om det er i form av faglig støtte, emosjonell støtte eller tilsyn.

5.4.3 Praktiske implikasjoner for læringsmiljøet

Som nevnt under teorikapittelet påpeker Stornes (2012) at det motivasjonelle læringsmiljøet har betydning for både lærere og elever i klasserommet. Denne studiens resultater indikerer at lærerstøttene har en betydning for særlig læringsorienterte elever. På samme tid viser resultatene at konsentrasjon og disiplin har en negativ effekt på alle målorienteringene. Dette kan ses i sammenheng med motivasjonell målorienteringsteori, der det er av betydning å få et læringsmiljø der elever føler seg motivert til å lære, og som fremmer faglig og sosial læring på best mulig måte (Dweck & Leggett, 1988; Elliot, 1997; Stornes, 2012). Dersom et læringsmiljø trues av konsentrasjonsvansker og disiplinvansker gjør det læringen vanskeligere for alle elever, og intervensjoner kan være nødvendig. Denne studien er en del av en Respektundersøkelse, og et av satsningsområdene innen Respektprogrammet er nettopp å redusere konsentrasjons- og disiplinvansker, da dette går ut over enkeltelever, hele klassen og ikke minst gjør lærerens jobb vanskeligere. I og med at denne studien tar utgangspunkt i datamateriale før intervensjonen Respekt var satt i gang, kan det tenkes at eksempelvis datasettet fra etter intervensjonen var ferdig ville gitt noen andre resultater i forhold til konsentrasjons- og disiplinvansker.

5.5 Videre forskning

Som nevnt under metodekapittelet er datasettet som er benyttet i denne studien en del av en større longitudinell undersøkelse. Jeg tok utgangspunkt i et datasett der elever besvarte

spørreskjemaet før intervensjonen Respekt var satt i gang. Med tanke på dette, kunne det vært interessant å gjennomført samme analyser som er gjort i denne studien med de to tilsvarende datasettene, som gjelder underveis i intervensjonen og etter at intervensjonen var avsluttet. Det er ikke urimelig å anta at enkelte variabler kunne ha endret seg og gitt andre resultater enn hva jeg har funnet i denne studien. I tillegg kunne det vært interessant å se om rapportering om læringsorientering ville økt gjennom intervensjonsperioden, og om det hadde en sammenheng med en økning i en eller flere av lærerstøttevariablene.

På samme tid kunne det gjerne vært interessant å gjennomført en kvalitativ studie, der man kunne ha intervjuet lærere og elever for å få mer inngående kunnskap om opplevd lærerstøtte og elevenes motivasjonelle målorientering. For å få et størst mulig nyansert bilde av denne sammenhengen måtte man ha inkludert en god del lærere og elever i den kvalitative studien. Dette var noe av grunnen til hvorfor jeg valgte kvantitativ metode til denne studien, da det ga tilgang til et stort materiale jeg ikke hadde hatt mulighet til å samle inn selv.

Som jeg påpekte innledningsvis i teorikapittelet har jeg i denne studien benyttet hovedsakelig utenlandske forskere, studier og publikasjoner som teorigrunnlag. Dette ble begrunnet med at det finnes mer forskning på lærerstøtte og motivasjonell målorientering i utlandet. På bakgrunn av dette anser jeg det som av betydning at disse fenomenene blir forsket mer på i Norge, knyttet til norske skoleforhold. Selv om man kan kjenne igjen mye av det som presenteres teoretisk, og de utenlandske funnene i eksempelvis egen studie og funn, vil en nok finne forskjeller i norsk skole kontra skoler og skolesystem i utlandet.

REFERANSER

- Ames, Carole. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, Carole, & Archer, Jennifer. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Birch, Sondra, H., & Ladd, Gary, W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Bronfenbrenner, Urie. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, Urie, Lerner, Richard M., Hamilton, Stephen F., & Ceci, Stephen J. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Brophy, Jere E. (2010). *Motivating Students to Learn*. Boston: McGraw-Hill.
- Bru, Edvin. (2006). Factors Associated with Disruptive Behaviour in the Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), 23-43.
- Bru, Edvin. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever, i U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. r. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, Edvin, Stephens, Paul, & Torsheim, Torbjørn (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehaviour. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287-307.
- Bru, Edvin, Stornes, Tor, Munthe, Elaine, & Thuen, Elin Marie. (2010). Students' Perceptions of Teacher Support Across the Transition from Primary to Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519-533.
- Bru, Edvin, & Thuen, Elin Marie. (1999). *Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever i 6. og 9. klasse*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Cohen, Jacob. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N. J.: Laurence Erlbaum.

- Cosmovici, Elena Maria, Idsøe, Thormod, Bru, Edvin, & Munthe, Elaine. (2009). Perceptions of Learning Environment and On-Task Orientation Among Students Reporting Different Achievement Levels: A Study Conducted Among Norwegian Secondary School Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(4), 379-396. doi: 10.1080/00313830903043174
- Covington, Martin V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171-200.
- Curran, Patrick J., West, Stephen G., & Finch, John F. (1996). The Robustness of Test Statistics to Nonnormality and Specification Error in Confirmatory Factor Analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Desforges, Charles, & Abouchaar, Alberto. (2003). The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Achievement and Adjustment: A Litterature Review (Research Report No. 433). *Department of Education and Skills*.
- DeVellis, Robert F. (2012). *Scale development: theory and applications*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Doll, Beth, Zucker, Steven, & Brehm, Katherine. (2004). *Resilient classrooms: creating healthy environments for learning*. New York: Guilford Press.
- Doyle, Walter. (1980). *Classroom Management*. West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi.
- Doyle, Walter. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management, i C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (s. 97-125): Lawrence Erlbaum Associates.
- Drugli, May Britt. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. [Oslo]: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Drugli, May Britt. (2013). How are Closeness and Conflict in Student-Teacher Relationships Associated with Demographic Factors, School Functioning and Mental Health in Norwegian Schoolchildren Aged 6-13? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 217-225.
- Dweck, Carol S. (2000). *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. New York: Psychology Press.
- Dweck, Carol S., & Leggett, Ellen L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Eccles, Jacquelynne S., Early, Diane, Fraser, Kari, Belansky, Elaine, & McCarthy, Karen. (1997). The relation of connection, regulation, and support for autonomy to adolescents' functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12(2), 263-286.

- Eccles, Jacquelynne S., & Roeser, Robert W. (2003). Schools as developmental contexts, i G. Adams & M. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of adolescence* (s. 129-148): Blackwell Publishing.
- Elliot, Andrew J. (1997). Integrating the "Classic" and "Contemporary" Approaches to Achievement Motivation: A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation, i P. R. Pintrich & M. Maehr, L. (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 10, s. 143-179).
- Elliot, Andrew J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, Andrew J., & Church, Marcy A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Emmer, Edmund T., & Gerwels, Mary Claire. (2006). Classroom Management in Middle and High School Classrooms, i C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (s. 407-437): Lawrence Erlbaum Associates.
- Ertesvåg, Sigrun K. (2009). Classroom leadership: the effect of a school development programme. *Educational Psychology*, 29(5), 515-539.
- Ertesvåg, Sigrun K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 51-61.
- Ertesvåg, Sigrun K., & Vaaland, Grete Sørensen. (2007). Prevention and Reduction of Behavioural Problems in School: An evaluation of the Respect program. *Educational Psychology*, 27(6), 713-736.
- Evertson, Carolyn M., & Emmer, Edmund T. (1982). Effective management at the beginning of the year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 485-498.
- Finn, Jeremy D. (1998). Parental engagement that makes a difference. *Educational Leadership*, 55(8), 20-24.
- Folmer, Amy S., Cole, David, A., Sigal, Amanda, B., Benbow, Lovisa, D., Satterwhite, Lindsay F., Swygert, Katherine E., & Ciesla, Jeffrey A. (2008). Age-related changes in children's understanding of effort and ability: Implications for attribution theory and motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99(2), 114-134.
- Gregory, Anne, & Weinstein, Rhona S. (2004). Connection and Regulation at Home and in School: Predicting Growth in Achievement for Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 405-427.

- Hamre, Bridget, K., & Pianta, Robert C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Hamre, Bridget, K., & Pianta, Robert C. (2006). Student-Teacher Relationships, i G. Bear & K. Minke, M. (Eds.), *Children's Needs III: Development, Prevention and Intervention*: National Association of School Psychologists.
- Hattie, John. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, John. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Johannessen, Asbjørn, Tuft, Per Arne, & Christoffersen, Line. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kaplan, Avi, & Maehr, Martin, L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184.
- Kaplan, David, Middleton, Michael J., Urdu, Tim, & Midgley, Carol. (2002). Achievement Goals and Goal Structures, i C. Midgley (Ed.), *Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning* (s. 21-53): Lawrence Erlbaum Associates.
- Kohn, Alfie. (2006). *Beyond discipline: from compliance to community*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lazarus, Richard S., Folkman, Susan, & Visby, Morten. (2006). *Stress og følelser: en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- LOV-1998-07-17-61. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- LOV-2000-04-14-31. *Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven)*. Hentet fra: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>.
- Marzano, Robert J., Marzano, Jana S., & Pickering, Debra. (2003). *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meld. St. 22. (2010-2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Middleton, Michael J., & Midgley, Carol. (1997). Avoiding the Demonstration of Lack of Ability: An Underexplored Aspect of Goal Theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718.

- Midgley, Carol, & Urdan, Tim. (2001). Academic Self-Handicapping and Achievement Goals: A Further Examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Midthassel, Unni Vere, Bru, Edvin, Ertesvåg, Sigrun K., & Roland, Erling (red.). (2011). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. [Oslo]: Universitetsforlaget.
- Murray, Christopher, & Murray, Kelly M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioural orientations. *Psychology in Schools*, 41(7), 751-762.
- Muthén, Bengt, & Kaplan, David. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 171-189.
- Nicholls, John G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nordenbo, Sven Erik, & Sivesind, Kirsten. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. [København]: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Nunnally, Jum C., & Bernstein, Ira H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Pallant, Julie. (2010). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Patrick, Helen. (2004). Re-examining classroom mastery goal structure, i P. R. Pintrich & M. Maehr, L. (Eds.), *Advances in motivation and achievement. Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley* (Vol. 13, s. 233-263): Elsevier.
- Pianta, Robert C. (1999a). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, Robert C. (1999b). How the Parts Affect the Whole: Systems Theory in Classroom Relationships, i R. C. Pianta (Ed.), *Enhancing Relationships Between Children and Teachers* (s. 23-43). Washington D.C: American Psychological Association.
- Pianta, Robert C. (2006). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice, i C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues* (s. 685-709): Lawrence Erlbaum Associates.

- Pianta, Robert C., & Hamre, Bridget K. (2009a). Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New Directions for Youth Development*(121), 33-46.
- Pianta, Robert C., & Hamre, Bridget K. (2009b). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119.
- Pintrich, Paul R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104.
- Pintrich, Paul R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning, i M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (s. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Ringdal, Kristen. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Roeser, Robert W., Eccles, Jacquelynne S., & Strobel, Karen R. (1998). Linking the study of schooling and mental health: Selected issues and empirical illustrations at the level of the individual. *Educational Psychologist*, 33(4), 153-176.
- Roland, Erling, & Galloway, David. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.
- Ryan, Richard M., & Deci, Edward L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, Richard M., & Deci, Edward L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, Richard M., & Deci, Edward L. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement. *Motivation, Learning, and Well-Being*, i K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (s. 171-195). New York: Routledge.
- Schunk, Dale H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, Dale H., Pintrich, Paul R., & Meece, Judith L. (2008). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.

- Skaalvik, Einar M., & Skaalvik, Sidsel. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Skinner, Ellen A., & Belmont, Michael J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Stornes, Tor. (2012). Prestasjon og mestring- om motivasjon og læring i grunnskolen. *Bedre Skole*, nr. 4, 79-83.
- Stornes, Tor, Bru, Edvin, & Idsøe, Thormod. (2008). Classroom Social Structure and Motivational Climates: On the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 315-329.
- Tabachnick, Barbara G., & Fidell, Linda S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Thuen, Elin Marie. (2007). *Learning environment, students' coping styles and emotional and behavioural problems: a study of Norwegian secondary school students*. Bergen: Department of Psychosocial Science, Faculty of Psychology, University of Bergen.
- Urduan, Tim, Ryan, Allison M., Anderman, Eric M., & Gheen, Margaret H. (2002). Goals, Goal Structures, and Avoidance Behaviors, i C. Midgley (Ed.), *Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning* (s. 55-83): Lawrence Erlbaum Associates.
- Vaaland, Grete Sørensen, Idsøe, Thormod, & Roland, Erling. (2011). Aggressiveness and Disobedience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 1-22.
- Wentzel, Kathryn R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.
- Wentzel, Kathryn R. (2006). A Social Motivation Perspective for Classroom Management, i C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (s. 619-643): Lawrence Erlbaum Associates.
- Wentzel, Kathryn R. (2010). Students' Relationship with Teachers, i J. L. Meece & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development* (s. 75-91): Routledge.
- Wentzel, Kathryn R., & Watkins, Deborah, E. (2011). Instruction based on peer interactions, i R. Mayer, E. & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (s. 322-343): Routledge.

Zimmerman, Barry J. (2011). Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance, i B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (s. 49-64). New York: Routledge.

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Oversikt over skalaene og tilhørende påstander

Vedlegg 2: Faktoranalyse for disiplin og konsentrasjon

Vedlegg 3: Faktoranalyse for foreldretilsyn og foreldres skoleinteresse

Vedlegg 1

Oversikt over skalaene og påstandene benyttet i studien. Først vises det til hovedskalaene lærerstøtte og motivasjonell målorientering, deretter til kontrollskalaene.

Faglig støtte

Når vi har gruppearbeid, er lærerne flinke til å forklare oss hva vi skal gjøre.

Lærerne våre er flinke til å undervise hele klassen.

Når vi arbeider for oss selv, er lærerne flinke til å forklare oss hva vi skal gjøre.

Når vi har prosjektarbeid, er lærerne flinke til å forklare oss hva vi skal gjøre.

Når vi skal skifte aktivitet, er lærerne flinke til å forklare oss hvordan vi skal gjøre det.

Emosjonell støtte

Jeg synes at lærerne er som mine gode venner.

Lærerne mine vet om mine hobbyer og hva som interesserer meg på fritiden.

Lærerne mine vil alltid hjelpe meg dersom jeg har problemer.

Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg.

Jeg føler at lærerne setter pris på meg.

Tilsyn

Lærerne kontrollerer at vi gjør leksene våre ordentlig.

Lærerne ser til at vi gjør vårt beste i timene.

Lærerne ser til at vi oppfører oss ordentlig i timene.

Lærerne ser til at vi oppfører oss ordentlig i friminuttene.

Når elever forstyrrer, er lærerne flinke til å ordne opp i dette.

Læringsorientering

I skolefagene er jeg opptatt av å lære nye ting.

På skolen er jeg mest opptatt av å lære noe som interesserer meg.

I skolefagene er jeg først og fremst opptatt av å lære mer.

I timene vil jeg helst lære noe nytt.

Prestasjonsorientering

På skolen er jeg opptatt av å løse oppgaver som andre elever ikke får til.

I skolefagene er jeg opptatt av å gjøre det bedre enn andre i klassen.

I skolefagene prøver jeg å være flinkere enn de andre i klassen.

I skolefagene prøver jeg å vise at jeg kan mer enn andre i klassen.

Unngåelsesorientering

På skolen tenker jeg mye på at jeg ikke skal si noe dumt.

På skolen tenker jeg mye på at andre ikke skal se det hvis jeg gjør feil.

På skolen er jeg opptatt av at andre ikke skal synes jeg er dum.

På skolen tenker jeg mest på å ikke dumme meg ut.

Kontrollskalaer:

Konsentrasjon

Når lærerne underviser hele klassen, lytter jeg oppmerksomt.

Når vi har gruppearbeid, er jeg konsentrert om det jeg skal gjøre.

Når vi arbeider hver for oss, er jeg konsentrert om det jeg skal gjøre.

Når timen begynner, er jeg klar til å starte med skolearbeidet.

Når vi skal skifte aktivitet eller oppgave, gjør jeg det raskt og stille.

Når vi har prosjektarbeid, er jeg konsentrert om det jeg skal gjøre.

Disiplin

Jeg bryter reglene i timene ved å:

Prate med andre elever uten lov.

Forstyrre andre elever.

Gå fra plassen min.

Prate utenom tur.

Forstyrre undervisningen.

Irritere lærere.

Nekte å gjør det lærerne sier.

Relasjon til medelever	De fleste elevene i klassen er mine gode venner. De fleste elevene i klassen hjelper meg når jeg trenger det. De andre i klassen liker å være sammen med meg. Jeg liker å være sammen med de andre elevene i klassen.
Foreldretilsyn	Foreldrene mine vet ganske godt hvem jeg er sammen med. Foreldrene mine kjenner de fleste av de vennene/ venninnene jeg er sammen med i fritiden.
Foreldres skoleinteresse	Foreldrene mine er interessert i skolearbeidet mitt. Foreldrene mine hjelper meg ofte med skolearbeidet.

I tillegg ble elevenes **trinn** og **kjønn** inkludert som kontrollvariabler.

Vedlegg 2

Faktoranalyse, egenverdier og totalt forklart varians for kontrollfaktorene disiplin og konsentrasjon

	Faktor 1	Faktor 2
Disiplin		
Jeg bryter reglene i timene ved å:		
1. prate med andre uten lov	0.65	
2. forstyrre andre elever	0.81	
3. gå fra plassen min	0.77	
4. prate utenom tur	0.79	
5. forstyrre undervisningen	0.86	
6. irritere lærere	0.82	
7. nekte å gjøre det lærerne sier	0.75	
Konsentrasjon		
1. Når lærerne <i>underviser hele klassen</i> , lytter jeg oppmerksomt		0.75
2. Når vi har <i>gruppearbeid</i> , er jeg konsentrert om det jeg skal gjøre		0.77
3. Når vi arbeider <i>hver for oss</i> , er jeg konsentrert om det jeg skal gjøre		0.74
4. Når <i>timen begynner</i> , er jeg klar til å starte med skolearbeidet		0.78
5. Når vi skal <i>skifte aktivitet eller oppgave</i> , gjør jeg det raskt og stille		0.73
6. Når vi har <i>prosjektarbeid</i> , er jeg konsentrert om det jeg skal gjøre		0.78
Egenverdi:	5.95	2.21
Totalt forklart varians: 62.8%	45.8	17.0

Vedlegg 3

Faktoranalyse, egenverdier og totalt forklart varians for faktorene relasjon til medelever og foreldres skoleinteresse

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Relasjon til medelever			
1. De fleste elevene i klassen er mine gode venner	0.85		
2. De fleste elevene i klassen hjelper meg når jeg trenger det	0.79		
3. De andre i klassen liker å være sammen med meg	0.82		
4. Jeg liker å være sammen med de andre elevene i klassen	0.81		
Foreldretilsyn			
1. Foreldrene mine vet ganske godt hvem jeg er sammen med		0.88	
2. Foreldrene mine kjenner de fleste av de vennene/ venninnene jeg er sammen med i fritiden		0.90	
Foreldres interesse for skolen			
1. Foreldrene mine er interessert i skolearbeidet mitt			0.86
2. Foreldrene mine hjelper meg ofte med skolearbeidet			0.88
Egenverdi:	3.26	1.73	1.03
Totalt forklart varians: 75.5%	40.8	21.7	13.0

