

**Sammenhenger mellom livstilfredshet, autonomistøtte og
målorientering blant skoleungdom i 10 klasse og 1. klasse
videregående.**

Elisabeth Årdal



Masteroppgave i helsefag

Studieretning for helsefremmende arbeid og helsepsykologi

HEMIL- senteret

Det psykologiske fakultet

Universitetet i Bergen

Vår 2013

Innholdsfortegnelse

1.0 INTRODUKSJON	1
1.1 HENSIKT OG BAKGRUNN	1
1.1.2 <i>Livstilfredshet</i>	3
1.1.3 <i>Motivasjon i klasserommet</i>	4
1.1.4 <i>Kjønn og aldersforskjeller</i>	5
2.0 TEORI	8
2.1 SELVBESTEMMELSESTEORIEN.....	8
2.1.1 <i>Autonomistøtte</i>	9
2.1.2 <i>Autonomistøtte i skolen og livstilfredshet</i>	10
2.2 MÅLORIENTERINGSTEORI	11
2.2.1 <i>Målorientering og livstilfredshet</i>	13
2.2.2 <i>Kjønnsforskjeller i målorientering</i>	14
2.2.3 <i>Aldersforskjeller i målorientering</i>	14
3.0 TIDLIGERE FORSKNING	15
3.1 TIDLIGERE FORSKNING PÅ AUTONOMISTØTTE	15
3.2 TIDLIGERE FORSKNING PÅ MÅLORIENTERING	16
4.0 PROBLEMSTILLINGER OG HYPOTESER	17
5.0 METODE	18
5.1 FORSKNINGSDESIGN	18
5.2 UTVALG	19
5.3 PROSEDYRE	20
5.4 ETISKE HENSYN	21
5.5 INSTRUMENT	21
5.5.1 <i>Autonomistøtte</i>	21
5.5.2 <i>Målorientering</i>	22
5.5.3 <i>Livstilfredshet</i>	21
5.6. STATISTISKE ANALYSER	23
6.0 RESULTATER	24
6.1 EKSPLORERENDE FAKTORANALYSE.....	24
6.1.1 <i>Livstilfredshet</i>	25
6.1.2 <i>Autonomistøtte</i>	26

6.1.3 Målorientering	26
6.1.4 Samtlige variabler	27
6.2 KORRELASJONER	29
6.3 DESKRIPTIVE ANALYSER	31
6.4 T-TEST	31
6.4.1 Kjønnforskjeller	32
6.4.2 Forskjeller mellom klassetrinn i skolen	32
6.5 MULTIPPEL REGRESJONSANALYSE	33
7.0 DISKUSJON	34
7.1 HOVEDFUNN	34
7.1.1 Faktorladning.....	34
7.1.2 Sammenhengen mellom variablene	35
7.1.3 Gruppeforskjeller	37
7.1.4 Prediksjon av livstilfredshet	40
7.2 BEGRENSNINGER	42
7.3 PRAKTISKE KONSEKVENSER	43
7.4 ANBEFALING FOR VIDERE FORSKNING	45
8.0 KONKLUSJON.....	46
REFERANSER.....	47
APPENDIKS A: GODKJENNELSE FRA REGIONAL ETISK KOMITÉ FOR MEDISINSK OG HELSEFAGLIG FORSKNINGSETIKK	I
APPENDIKS B: TILBAKEMELDING FRA NORSK SAMFUNNSVITENSKAPELIG DATATJENTESTE AS	III

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lærerik og intens prosess. Det har vært inspirerende å gjøre en vitenskapelig studie og se resultatene gi svar på problemstillingene. Masteroppgaven har vært givende, men også krevende å ferdigstille. Det er flere som fortjener oppmerksomhet for å ha bidratt med uvurderlig hjelp og støtte.

Denne masteroppgaven kunne ikke blitt skrevet uten god hjelp fra min veileder Åge Røssing Diseth som alltid har hatt tid til spørsmål og tilbakemeldinger, og bidratt med mye entusiasme, inspirasjon og engasjement rundt mitt tema.

Takk også til min biveileder Oddrun Samdal som har bidratt med gode innspill, faglig kompetanse og oppmuntring i denne prosessen.

Jeg vil også takke HEMIL- senteret for å bistå med HEVAS materialet jeg har benyttet i oppgaven, og for ansatte som har hjulpet hvis jeg har hatt spørsmål i arbeidet med oppgaven.

Jeg vil gjerne takke medstudenter på helsefremmende arbeid og helsepsykologi for herlige og frustrerende tider gjennom dette året. Videre fortjener min familie og venner takk for å ha holdt humøret oppe og hjulpet meg med oppgaven. Til sist vil jeg spesielt takke min kjæreste Helmik som har støttet, oppmuntret og trodd på meg hver eneste dag gjennom denne prosessen.

Mai, 2013

Elisabeth Årdal

Sammendrag

Bakgrunn: Høy livstilfredshet er et mål i seg selv for god helse, men har også vist å være relatert til positiv ungdomsutvikling og helsefremmende atferd hos ungdom. Det er derfor nyttig å undersøke hvilke faktorer som har tilknytning til grad av livstilfredshet. Da ungdomstiden er en fase hvor helserelaterte vaner og fenomener ofte etableres, er det naturlig å rette fokus mot denne aldersgruppen i helsefremmende arbeid. Skolen er en viktig sosial arena hvor ungdom tilbringer mesteparten av tiden sin, og skoleerfaringer har stor betydning for ungdommers trivsel. Læreren kan bli den mest betydningsfulle voksenpersonen i elevenes liv for de unge utenfor familierelasjonene. Lærerens støtte og undervisningsstil har videre vist seg å ha sammenheng med livstilfredshet og hvordan elevene setter og oppnår mål i skolehverdagen.

Studiens hensikt: Å observere og beskrive mulige faktorer som kan ha sammenheng med ungdommers livstilfredshet i 10. klasse ungdomsskole og 1. klasse videregående skole. Det er ønskelig å undersøke sammenhenger mellom elevenes opplevelse av lærers autonomistøtte, deres målorientering (mestringsorientering, prestasjonsorientering og prestasjonsunngåelsesorientering), og livstilfredshet.

Metode: Dette er en tverrsnittundersøkelse blant 2.594 elever på 10. klassetrinn og 1. klasse videregående skole. Det ble benyttet ferdiginnsamlet data fra den norske delen av «Helsevaner blant skoleelever- En WHO- undersøkelse i flere land». Utvalget er gjort på bakgrunn av en geografisk stratifisert liste på 10. klassinger og elever fra 1. klasse videregående ble rekruttert fra en liste over førsteårstudier. Elevene besvarte standardiserte og validerte spørreskjema.

Resultater: Autonomistøtte og mestringsorientering var de sterkeste prediktorene for å forklare elevenes generelle livstilfredshet. Det ble videre funnet kjønnsforskjeller og aldersforskjeller i målene på livstilfredshet, opplevd autonomistøtte og elevenes målorientering.

Konklusjon: Elevenes opplevde autonomistøtte fra lærer og mestringsorientering har sammenheng med deres generelle livstilfredshet.

Nøkkelord: Skolehverdag, ungdom, livstilfredshet, autonomistøtte, målorientering, motivasjon.

Abstract

Background: A high level of life satisfaction is a goal in itself, but has also proven to be related to a positive youth development and healthy behavior amongst youngsters. It is therefore useful to examine the factors affecting the degree of life satisfaction. Since adolescence is a period where health related habits and phenomena often are established, it is natural to focus on this group in the work of health promotion. The school is an important social arena where youth spend most of their time and experiences from school have a big influence on youth life satisfaction. The teacher can be the most significant adult in a youth's life except for family relations. The teachers' support and teaching style have proven to be related in how students set their goals and what drives them towards achieving these.

Purpose: The purpose of this study is to observe and describe possible factors which can be proven to be related with youths' life satisfaction in 10th grade of high school and 1st grade in Upper Secondary school. It was wishful to examine the relationship between the student's experience of the teachers autonomy support, their achievement goals (mastery orientation, performance orientation and performance- avoidance orientation) and whether or not these variables predict students' general life satisfaction.

Method: This is a cross-sectional study amongst 2,594 students of 10th grade of high school and 1st grade of Upper secondary school. It was used pre-collected data from the Norwegian part of Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). The selection was made based on a geographical stratified list of 10th graders. Students from 1st grade upper secondary were recruited from a list of first year students. The students answered standardized and validated questionnaires.

Results: Autonomy support and mastery orientation were the strongest predictors amongst the variables found for the students' general life satisfaction. It was also found differences amongst gender and age concerning life satisfaction, experienced autonomy support and between the students' achievement goals (mastery orientation, performance orientation and performance- avoidance orientation).

Conclusion: The students experience that autonomy support from the teacher and mastery orientation, are related to their general life satisfaction.

Key words: Life satisfaction, autonomy support, achievement goal, adolescence, school.

1.0 Introduksjon

1.1 Hensikt og bakgrunn

Skolehverdagen til ungdom er betydningsfull for deres vurdering av egen livstilfredshet. For å skape et bedre liv for ungdom fremhever empirisk forskning at det er nødvendig å styrke sentrale institusjoner i deres liv, samt å fokusere på hva som skaper, styrker, og fremmer unges positive responser på utfordringer (Danielsen, 2010; Larson, 2000). Dette er i tråd med helsefremmende ideologi som har som mål å øke positive faktorer som fremmer helse og livstilfredshet i befolkningen (WHO, 1986). Hensikten med denne studien å identifisere motiverende og støttende faktorer i skolehverdagen, som kan ha positive følger for elevenes generelle livstilfredshet.

Helse er subjektiv og skapes der mennesker lærer, jobber, leker og elsker, og blir med dette definert som en ressurs for hverdagslivet, ikke selve målet med livet (Green & Tones, 2010). Helsefremmende arbeid er definert i Ottawa-charteret som ”den prosess som gjør folk i stand til å bedre og bevare sin helse” (WHO, 1986). Prosessen belyser et viktig helsefremmende prinsipp om å styrke ressursene i individ og samfunn, og videre styrke deres helse og livstilfredshet (Green & Tones, 2010).

I Norge går nesten alle ungdommer på skolen. Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til 3 år videregående opplæring frem til de er 19 år. Ungdommene har mulighet til å velge videregående skoler, og mellom generelle og yrkesrettede utdanningsprogram ut i fra egen interesse. De generelle utdanningsprogrammene kvalifiserer for inntak på høyrere utdanning. Selv om videregående skole er frivillig, forsetter nesten alle ungdommer her etter ungdomsskolen. Det er kun 1% som velger bort retten til videregående skole (Markussen, 2010). I et helsefremmende perspektiv vil derfor skolen som arena være gunstig for å fremme en positiv ungdomsutvikling og livstilfredshet blant ungdom. Et godt læringsmiljø vil videre bety en ressurs for utviklingen av elevenes helseatferd og deres livstilfredshet (Samdal, 1998).

Skolen i dag har oppgaver som rommer store deler av dagliglivet til elevene, ikke bare læring og sosialisering, men er også som en sentral omsorgsgiver med ansvar for oppfølging av enkeltmennesket i stor grad. Elever kan være på skolen fra klokken åtte til klokken fem, og det stilles derfor krav om at skolen skal ta vare på enkelteleven i en mer omfattende grad enn før (Samdal, 2009).

Grunnskolen og videregående skole i Norge har som mål å åpne døren mot verden for elevene, utvikle holdninger og verdier, engasjement og skaperglede, og tilrettelegge for aktiv deltagelse i samfunnet. Elevene skal også ha medansvar og har rett til medvirkning. Skolen skal gi elevene utfordringer som fremmer lærelyst og møte dem med respekt og tillit (Kunnskapsdepartementet, 2013) og representerer således en sentral institusjon i ungdommers liv.

Fordi ungdommer tilbringer så stor del av sin hverdag på skolen er det viktig å identifisere faktorer i skolen som fremmer motivasjon og støtter ungdommer som videre kan ha sammenheng med positive utfall, som økt livstilfredshet for elevene (Danielsen, 2010b). For at ungdom skal trives på skolen tyder det på at de må oppleve rettferdig behandling, mulighet til å påvirke egen hverdag, oppleve lærer som støttende, og bli inkludert og respektert av sine medelever (Samdal, 2009). Trivsel og helse er vektlagt av utdanningsmyndighetene som viktige faktorer for å skape gode læringsrammer (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004; Kunnskapsdepartementet, 2008).

Ungdomstiden er preget av store og raske endringer, med muligheter for positive følger som legger grunnlaget for å utforske verden og seg selv, og negative følger, som deltagelse i risikoatferd. I denne utviklingsperioden er skolen viktig for å holde, eller bringe ungdommene på en sunn og utviklende kurs (Eccles & Harold, 1993). I ungdomstiden er det også nødvendig å tilegne seg verdier, holdninger, kompetanse, og sosiale evner som har betydning for livet som voksen (Larson, 2011).

Opplevd livstilfredshet har betydning for ungdommers tilpasning og utvikling (Park, 2004). Deres livstilfredshet kan påvirkes av flere indikatorer, og tidligere forskning har knyttet læringsmiljø og elevenes motivasjon i skolen til livstilfredshet (Diseth et al., 2012; Tuominen-Soini et al., 2008). Denne oppgaven vil ta for seg sammenhengen mellom disse tre indikatorene, hvor læringsmiljø blir målt ved elevenes opplevde støtte fra læreren og motivasjon blir målt ved hvordan elevenes motiverer seg for å nå sine mål. Det vil også bli undersøkt hvorvidt det finnes kjønn og aldersforskjeller i variablene og sammenhengene mellom disse.

1.1.2 Livstilfredshet

Flere begreper i forskningslitteraturen beskriver individuelle forskjeller i livstilfredshet eksempelvis i form av subjektiv velvære og lykke (Park, 2004). Begrepet livstilfredshet har sitt utspring fra subjektiv velvære som inkludert emosjonelle responser, domenetilfredshet og global vurdering av livstilfredshet som tre viktige aspekter. Livstilfredshet reflekterer en kognitiv og helhetlig vurdering av individets liv, på tvers av ulike domener (Park, 2004).

For ungdom er positive opplevelser og erfaringer i skolehverdagen en stor påvirkningskraft på deres generelle livstilfredshet (Danielsen, 2010b). Subjektiv livstilfredshet reflekterer ungdommenes egen evaluering av livet, og livstilfredshet i ungdomsårene er derfor ikke bare en indikator for fremtidig helse men et viktig mål i seg selv (Samdal et al., 2012). Generelt rapporterer norsk ungdom god helse og høy livstilfredshet, men dette nivået synker gjennom ungdomstiden (Samdal et al., 2012). Videre viser det seg at elevene som trives på skolen får bedre karakterer enn de som ikke trives. Trivsel er derfor også betydningsfullt for at ungdommene skal utnytte sine akademiske evner (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Livstilfredshet er en selvfølge for å ha et godt liv, men også for å motivere individer til å engasjere seg i utforskning, læring og fremme resurser som hjelper individer i utfordrende situasjoner, i tragedier og stress (Park, 2004). Livstilfredshet som utfall, indikator og mediator er svært viktig for å fremme en positiv utvikling i ungdomsårene (Park, 2004). Lav livstilfredshet er assosiert med problematferd, sosiale utfordringer og psykiske problemer, mens høy livstilfredshet er assosiert med god tilpasning og mental helse (Park, 2004). Høy livstilfredshet er også assosiert med helsefremmende atferd, som fysisk aktivitet og fornuftig ernæring, og mindre bruk av røyk, alkohol og dop. Høy livstilfredshet kan videre fungere som en demper av negative konsekvenser av et stressende liv og fremme helse hos ungdom (Park, 2004). Under påvirkning av stress utvikler ungdom med høy livstilfredshet færre problemer, sammenlignet med de med lav livstilfredshet. Dette kan trolig ha sammenheng med positive opplevelser på tvers av domener i livet kan føre til mer positiv respons på stressende hendelser og videre en mer effektiv mestring av utfordrerne situasjoner (Park, 2004). Gjennom økt fokus på positiv ungdomsutvikling har livstilfredshet fått en sentral rolle i internasjonal forskning (Jiang, Huebner, & Hills, 2013).

1.1.3 Motivasjon i klasserommet

Skolehverdagen er kompleks og utfordrende for barn og unge. Her møter de forventninger om å lære, får instruksjoner og møter krav og må prestere akademisk. De må tilpasse seg sosialt ved å følge klasseregler og opprettholde og etablere nye forhold med klassekamerater og voksne (Wentzel & Wigfield, 2009). Den sosiale støtten ungdommene får i skolekonteksten er assosiert med elevenes livstilfredshet, og positive subjektive opplevelser i skolen er viktig for livstilfredsheten til ungdom (Danielsen, 2010b).

I klasserommene på ungdomsskolene og de videregående skolene i dag er det store forskjeller mellom elever (Markussen, Sandberg, Lødding, & Frøseth, 2008). Mange mestrer utfordringene, får gode karakterer, trives og er motivert for læring. Andre sliter med å oppnå gode akademiske resultater, er uengasjert og umotivert (Larson, 2000), og noen av elevene velger å slutte på skolen eller ender skolegangen uten å fullføre alle fag, noe som kan få store konsekvenser for helse og trivsel senere i livet (Markussen et al., 2008).

Ungdommer som er engasjert og ser verdien i å gå på skolen blir mer tilfredse med livet, og betydningen av skolehverdagen for ungdommers generelle livstilfredshet henger trolig sammen med at de tilbringer store deler av dagen sin her (Lewis, Huebner, Malone, & Valois, 2011). Det kan videre tenkes at det ikke bare er skoleerfaringer som påvirker livstilfredshet, men at denne sammenhengen kan gå motsatt vei. Ungdommer som rapporterer høy livstilfredshet har positive holdninger til skole og lærer (Gilman & Huebner, 2006).

I utgangspunktet er store deler av skolehverdagen preget av oppgaver og aktiviteter elevene ikke ønsker å delta i. Elever har tidligere rapportert lav motivasjon i skolen (Larson, 2000), men motivasjonen til elevene har mulighet for endring og utvikling (Larson, 2011). Det er imidlertid lite kunnskap om prosessen som starter, utvikler og opprettholder den indre motivasjonen til ungdom (Larson, 2011). Hva som påvirker og skaper elevenes motivasjon i skolehverdagen er derfor viktig å undersøke (Danielsen, 2010).

En av de største grunnene til at mennesker deltar i aktiviteter de i utgangspunktet ikke finner interessante er at betydningsfulle andre som de føler seg, eller ønsker å føle seg knyttet til, har formet, stimulert eller verdsatt aktiviteten (Ryan & Deci, 2000). Elevenes opplevelse av tilhørighet til læreren kan derfor påvirke verdien skolearbeidet

har for elevene og fremme deres indre motivasjon (Danielsen, 2010b). I Norge er det som regel en lærer som har hovedansvaret for klassen, med ansvaret for akademisk og sosial oppfølging av elevene, og kan være en sentral voksenperson i ungdommens liv. Forholdet elevene har til lærer i skolehverdagen er nært og sentralt i en skolehverdag, og lærerens støtte og involvering påvirker deres motivasjon (Reeve, 2002). Ved å stimulere og utvikle elevenes innflytelse og støtte i skolehverdagen, kan læringsmiljøet, motivasjonen for å lære og resultatene til elevene bli påvirket i positiv retning (Helland & Næss, 2005). Det psykososiale læringsmiljøet på skolen kan bidra til faglig, sosial og personlig utvikling hos elevene (WHO, 2004). I dette utviklingsstadiet hvor ungdom er, er innflytelse i skolehverdagen både en rettighet (Opplæringslova, 1998) og et behov (Larson, 2000).

For at elevene skal lære ny kunnskap er det nødvendig å besitte basiskunnskaper for å tilegne seg ferdigheter og holdninger som fremmer læring og kan tilpasses ulike situasjoner (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Selv-regulert læring er prosessen for å utvikle dette. Denne prosessen er avhengig av at elevene har lyst til å lære og benytter seg av læringsstrategier som å sette seg mål, planlegge, søke kunnskap og kontrollere seg selv (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Selv-regulerte elever, som setter seg mål ut i fra eget ønske og lager strategier for å nå disse, deltar dermed aktiv i læringsprosessen (Danielsen, 2010b).

1.1.4 Kjønn og aldersforskjeller

Kjønn og alder er betydningsfulle faktorer som kan påvirke opplevelser, forestillinger og mål i dagens samfunn (Meece, Glienke, & Askew, 2009). I denne studien blir siste klasse på ungdomsskolen og første klasse på videregående skole undersøkt, og dette er også en faktor som kan influere elevenes motivasjon (Eccles & Roeser, 2011)

Forskningslitteraturen gir ikke et entydig bilde på kjønnsforskjeller i livstilfredshet (Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach, & Henrich, 2007), men det er en tendens at jenter rapporterer lavere livstilfredshet enn gutter (Bergman & Scott, 2001; Currie et al., 2008; Neto, 1993). Dette kan skyldes forskjellige metoder for å måle livstilfredshet og utvalget som er benyttet. Det er i alderen 11- 15 år at utviklingsmessige endringer i livstilfredshet antagelig oppstår (Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach, & Henrich, 2007). Kjønnforskjellen i livstilfredshet, som store

del av litteraturen finner, kan trolig ha sammenheng med at jenter i større grad i ungdomstiden har en kritisk selvoppfatning (Goldbeck et al., 2007). Dette henger antagelig sammen med en større fysisk endring i puberteten og utfordringer i kulturelle normer for skjønnhet for jenter. Denne kjønnsforskjellen i livstilfredshet øker med alder (Goldbeck et al., 2007). Det er flere studier hvor livstilfredsheten fra barndom til sen ungdomstid synker (Bergman & Scott, 2001; Jiang et al., 2013; Samdal et al., 2012). Dette kan trolig ha sammenheng med ungdommenes økte behov for selvstendighet og frihet, som kan komme i konflikt med foreldrenes ønsker og skolens krav (Bergman & Scott, 2001).

Forskningen konkluderer ikke entydig når det gjelder kjønnsforskjeller i hvordan ungdom blir motivert i skolesammenheng (Linnenbrink- Garcia, Tyson, & Patall, 2008). Det er flere studier hvor ingen forskjeller blir funnet, mens det i andre blir funnet at gutter er mer opptatt av å prestere enn jenter, og jenter er mer opptatt av å mestre utfordringer enn gutter (Linnenbrink- Garcia et al., 2008). Kjønnsforskjeller i ungdomsårene når det gjelder sosiale forhold i skolen er også kommet frem i forskningslitteraturen. Jenter kan synes å investere mer emosjonelt i forhold enn gutter (Goodenow, 1993). Sosiale forhold i skolen, som bytte av skole, lærer og endringer i vennekrets, kan derfor påvirke jenter i større grad når det gjelder motivasjon og deltagelse. Jenter og gutter kan også synes å reagere forskjellig i vurderingssituasjoner, ved at jenter forholder seg i større grad til lærer, mens gutter til klassekamerater (Goodenow, 1993). Det er viktig å undersøke kjønnsforskjeller i motivasjon i skolen for å se om det er et klart mønster for hvordan elevene blir motivert (Linnenbrink- Garcia et al., 2008).

Det kan synes som om alder er en faktor som påvirker motivasjonen (Frederick- Recascino, 2002). Forskning på sport og motivasjon har vist at i ung alder har indre motivasjon, som glede, utfordring og utvikling erstattet andre grunner til å delta i fysisk aktivitet. Tendenser viser at unge voksne også er indre motivert, men har i tillegg andre grunner for deltagelse i fysisk aktivitet, som vektkontroll og utløp for stress. I takt med økt alder og kognitiv utvikling vil ytre press og forventning bli erfart og anerkjent, og motiver for adferd kan bli endret deretter (Frederick- Recascino, 2002). I skolekonteksten vises lignende tendenser. I takt med økende alder kan det virke som om prestasjon målt i forhold til andre i økende grad blir fordelaktig for innsats på skolen. Før ungdomstiden kan det å bli indre motivert av å mestre skolematerialet synes å være

det mest fordelaktige for innsats på skolen (Linnenbrink- Garcia et al., 2008). Det er også forskning som har vist til at styrken den indre motivasjonen har et utviklingsmønster i ungdomstiden (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001). Det kan se ut til at det er en tendens at indre motivasjon i skolen synker fra ca. 9 års alderen og gjennom tenårene. Ved 16 års alder stopper denne nedgangen, og 17-åringene hadde høyere gjennomsnittskåre på indre motivasjon enn 16-åringene (Gottfried et al., 2001).

Vanligvis når barn og ungdom skifter fra barneskole til ungdomsskole, er den nye skolen større og favner flere elever. Skoleovergangene krever som regel økt transportbruk og elevene blir eksponert for en mangfoldig gruppe med elever. Det kan synes som om disse overgangene har påvirkning på ungdom (Eccles & Roeser, 2011). Reduksjon i motivasjon, interesse i skolen, og akademiske prestasjoner er en tendens gjennom ungdomsårene, fra barneskole til ungdomsskolen og videre til videregående skole. Dette kan trolig ha noe å gjøre med endringer i opplevelser elevene har på skolen (Eccles & Roeser, 2011). På større skoler underviser muligens én lærer flere grupper studenter og det blir vanskelig å skape samme nære lærer-elev forhold som eleven har opplevd tidligere. Dette skjer også på et utviklingsstadium hvor det er stort behov for støtte og veiledning fra voksne utenom familien (Eccles & Roeser, 2011). Problemer elevene støter på i ungdomsårene kan også bli vanskelig å fange opp når læreren underviser mange elever. Dette kan trolig skape rom for at elever med problemer som ikke blir fanget opp tidlig nok, faller inn i et mønster med nedsatt motivasjon og akademisk prestasjon (Eccles & Roeser, 2011). Samtidig representerer videregående skole i Norge muligheten til å ta flere valg når det gjelder skolegang. Elevene kan velge om de vil gå på opplæringslinjer hvor man også kan stimulere og utvikle egne interesser, eller lære seg et yrke. Videre kan elevene også velge hvilken skole de ønsker å gå på. Disse faktorene kan trolig påvirke motivasjonen til elevene i 1. klasse videregående skole i en positiv retning.

2.0 Teori

Denne studien vil ha som teoretisk utgangspunkt å belyse empiri som støtter selvbestemmelsesteorien og målorienteringsteorien. Oppgaven kombinerer elementer fra begge teoriene. Innenfor selvbestemmelsesteorien er det konseptet autonomistøtte som blir belyst. Mestringsorientering, prestasjonsorientering og prestasjonsunngåelsesorientering vil bli benyttet fra målorienteringsteorien.

Teoriene antar at variasjoner i det sosiale miljøet påfulgt av selvregulering og motivasjonsprosesser er sentralt i målrettet atferd og for å fremme eller hemme personlig vekst og helse.

2.1 Selvbestemmelsesteorien

Edward Deci og Richard Ryans selvbestemmelsesteori hevder at mennesket har utviklet seg til å være nysgjerrig og sosial, med ønske om å forstå sine omgivelser og seg selv gjennom ønske om læring og å tilegne seg andres kunnskap og kulturelle praksiser (Ryan & Deci, 2009). Deci og Ryan (2002) antar at mennesket har en grunnleggende tendens til å skape forbindelser mellom egen psyke og med andre individer og grupper i en sosial verden. Mennesket er i en naturlig tendens i retning av vekst og utvikling, men oppmuntring og aktiv støtte fra omgivelsene er nødvendig. I følge teorien kan det sosiale miljøet enten legge til rette for den veksten og utviklingen individet har muligheter til, eller de kan forstyrre og hindre fruktbare prosesser som igjen kan føre til ødeleggende opplevelser for individet (Deci & Ryan, 2002). Den sosiale konteksten mennesket befinner seg i, kan skape prosesser i individet og mellom mennesker som kan føre til forskjeller i motivasjon og personlig vekst. Ved å benytte selvbestemmelsesteorien i forskning, kan bidra til forståelse for årsaker til menneskelig atferd, men også hvordan sosiale miljøer kan påvirke utvikling, prestasjon og velvære hos mennesker (Ryan & Deci, 2000b).

Selvbestemmelsesteorien kan forklare hvilke faktorer i miljøet som påvirker grad av livstilfredshet. I følge teorien er tilfredsstillelse av de tre universelle, grunnleggende psykologiske behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet nødvendig for menneskers velvære (Ryan & Deci, 2000b). Når tilfredsstillelse av disse behovene er truet, vil opplevelse av velvære bli svekket. Velvære er definert som selvrealisering og i hvilken grad et individ fungerer optimalt innenfor gitt kontekst (Adie, Duda, & Ntoumanis, 2008). Sosiale miljøbetingede faktorer er antatt å være viktig for behovstilfredsstillelse og påfølgende velvære (Ryan & Deci, 2000a). Grad av

autonomistøtte gitt av betydningsfulle andre har blitt vektlagt i denne sammenhengen. Autonomistøtte hevdes å tilfredsstillende de grunnleggende behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet (Adie et al., 2008). Mens påvirkningen på autonomi er intuitiv, er påvirkningen på kompetanse og tilhørighet mer komplisert (Mageau & Vallerand, 2010). En autonomistøttende autoritet, vil meddele tillit til den andres evner og influere dens oppfattelse av egen kompetanse. Ved å ta hensyn til de andres perspektiver og følelser kan en autonomistøttende autoritet kommunisere involvering og respekt og dermed influere deres opplevde tilhørighet (Mageau & Vallerand, 2010). Denne behovstilfredsstillelsen relaterer seg livstilfredshet, som er det kognitive aspektet av subjektiv velvære.

2.1.1 Autonomistøtte

I følge selvbestemmelsesteorien kan motiverte handlinger variere mellom autonome og kontrollerte (Black & Deci, 2000). Autonome handlinger er indre motivert, viljebestemt og utøves grunnet interesse eller personlig betydning. Kontrollerte handlinger blir motivert av ytre faktorer. Disse handlingene kan oppleves som press og krav, for eksempel å oppnå høye karakterer for å føle seg som verdig person (Black & Deci, 2000). I følge selvbestemmelsesteorien påvirker den mellommenneskelige konteksten i hvilken grad individer er autonome eller kontrollerte (Black & Deci, 2000).

Autonomistøtte oppstår når en autoritet (lærer) tar den andres (elevens) perspektiv, anerkjenner den andres følelser og skaper muligheter for valg. Et eksempel på dette kan være at læreren gir nødvendig informasjon til eleven og oppfordrer til å løse problemet på egen måte (Black & Deci, 2000). Læreren kan også være autonomistøttende ved å gi oppmerksomhet, tid og interesse til eleven (Reeve, 2002). Et autonomistøttende læringsmiljø vil, i følge selvbestemmelsesteorien, opprettholde eller øke den indre motivasjonen, mens et kontrollerende læringsmiljø kan undertrykke indre motivasjon (Black & Deci, 2000). Et kontrollerende miljø vil kjennetegnes av en autoritet (lærer) som presser andre (elevene) til å handle på bestemte måter. Dette kan for eksempel gjøres ved ulike former for ekstern belønning eller straff. Et eksempel kan være at en lærer kun godkjenner en måte å løse et problem på i en prøve (Black & Deci, 2000).

En form for autonomistøtte er at læreren stimulerer og utvikler elevenes evne til medbestemmelse (Danielsen, 2010a). I skolehverdagen til elevene er det nødvendig at elevene blir motivert til å utføre oppgaver som er viktige, men ikke nødvendigvis er interesserende og engasjerende for eleven (f.eks. rydde pulten og lære gangetabellen) (Reeve, 2002). Når en lærer ønsker å fremme en slik atferd hos elevene, kan motivasjonen variere fra amotivasjon og uvilje, til passivitet, og videre til en aktiv personlig forpliktelse hos elevene. I følge selvbestemmelsesteorien reflekterer dette i hvilken grad verdien i aktiviteten har blitt internalisert og integrert. Internalisering i selvbestemmelsesteorien beskriver hvordan individer kan «ta inn» sosiale verdier og ytre eventualiteter knyttet til en aktivitet og aktivt endre dette til personlige verdier og indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a). For at interalisering av en ekstern årsak skal oppstå, er en autonomistøttende kontekst viktig. Dette fremmer internalisering hvor eleven aksepterer oppgaver og adferd som et steg for å nå et mål som er identifisert som viktig. Dette kan føre til økt selvbestemmelse hos elevene. Et autonomistøttende klasserom kan kjennetegnes av at elevene forstår meningen bak arbeidsoppgavene og hvorfor de er viktig for elevenes livstilfredshet, at mellommenneskelige forhold fremmer valg og fleksibilitet, og ikke kontroll og press, og anerkjenner og aksepterer negative følelser assosiert med å engasjere seg i krevende aktiviteter (Reeve, 2002). Ved internalisering adopterer eleven andres verdier og regler frivillig og integrerer dette i sitt eget selv. For å nå et verdsatt mål, kan eleven akseptere ytre årsaker (Danielsen, 2010a). En elev vil gjennom internalisering endre en ytre årsak, regel eller verdi, identifisere seg med denne, og med tiden verdsette den som indre motivert (Danielsen, 2010a).

2.1.2 Autonomistøtte i skolen og livstilfredshet

Ryan og Deci (2009) hevder at i stedet for å nære den naturlige nysgjerrigheten for læring, kan noen skoler i dag erstatte dette med kontroll, monitorering, evaluering og kunstige belønninger for å fremme læring. I en skolekontekst kan læring med dette oppleves som et gjøremål, i stedet for en glede, en aktivitet som er ønskelig å unngå, fremfor å søke etter (Ryan & Deci, 2009). Det er støtte for at elever i et forhold med en autonomistøttende lærer (i motsetning til en kontrollerende) får positive pedagogiske og utviklende fordeler av dette (Deci & Ryan, 2002).

Høyere selvtillit, flere positive emosjoner, større kreativitet og økt opplevd kompetanse er noen av tendensene som er assosiert med en autonomistøttende lærer. Ved at ungdom opplever autonomistøtte og utfordringer i skolehverdagen, vil de oppleve økt velvære, tilfredshet og helse (Ryan, 1995).

Autonomistøtte betyr ikke at elevene har frie valg til å utfolde seg i en læringssituasjon. Autonomistøtte gir elever frihet til å styre sin egen plan, men det er nødvendig med struktur i klasserommet. Dette rommer klare forventninger, konstruktive tilbakemeldinger på læringsprosesser, og tydelige muligheter i læringssituasjoner. Struktur og autonomistøtte er ikke motsetninger, men utfyllende prosesser som støtter hverandre. Ved at lærer finner en balanse mellom optimal struktur og høy autonomistøtte, vil elevene trives og stimuleres (Skinner & Belmont, 1993).

2.2 Målorienteringsteori

Achivement Goal Theory, som kan oversettes med målorienteringsteorien, har fått særlig oppmerksomhet de siste årene for beskrivelser av motivasjon (Maehr & Zusho, 2009). Teorien fokuserer på hva elevene blir motivert av, eller hva som er deres mål. Motivasjon er det som påvirker intensjonen, retningen, betydningen, vedholdenheten, videreføringen og kvaliteten på målrettet atferd. Mål er det som gir aktivitet hensikt eller mening (Maehr & Zusho, 2009). Elevenes handlinger har mening, hensikt og retning ut i fra hvilke mål de søker. Kvaliteten og intensiviteten vil endres ut i fra målene (Covington, 2000).

Teorien er en sosial- kognitiv tilnærming til motivasjon, hvor de gjensidige påvirkningene mellom miljø- og personlige faktorer blir anerkjent og vektlagt (Maehr & Zusho, 2009). I følge målorienteringsteorien, er de to grunnleggende orienteringene mestring og prestasjon, avgjørende for hvordan elever, ofte med like akademiske evner, reagerer så forskjellig på lik akademisk oppgave. I målorienteringsteorien blir klimaet rundt aktiviteten vektlagt.

Mestringsorientering og prestasjonsorientering er de to sentrale målorienteringer som former individer engasjement i målrettet atferd (Linnenbrink- Garcia et al., 2008). Mestringsorientering er ansett i litteraturen som det mest gunstige og tilpassede tankemønsteret (Ames, 1992), og er assosiert med flere positive følger i skolekonteksten, som for eksempel glede ved oppgaveløsning, iherdighet ved møte av motgang, indre motivasjon, selv regulert læring, vilje til å søke hjelp ved behov, og gode kunnskaper om skolematerialet (Elliot, 1999). Orienteringen kan identifiseres ved

at individet er fokusert på forbedring av egne ferdigheter og evner og oppgavemestring. Sentralt for dette målet er fokus på den indre verdien i læringen, og at innsats og prestasjon henger sammen (Ames, 1992). Individet med mestringsmål arbeider ut i fra sine egne standarder mot å søke en mestringsfølelse gjennom å utvikle nye eller forbedre ferdigheter og oppnå forståelse for eget arbeid. Ved at innsats er satt i sammenheng med suksess, kan forbedringer oppnås ved å endre strategi. Tanken rundt mestringsorientering i skolekontekst er at kvaliteten på læringen vil øke ved at elever med denne type mål vil i større grad anvende effektive lærings- og problemløsningsstrategier. Formålet for en mestringsorientert elev vil være å forbedre egne ferdigheter og mestre nye oppgaver, og bli vurdert ut i fra egne standarder (Ames, 1992).

Prestasjonsorientering er kontrasten til mestringsorientering. Individet som er prestasjonsorientert vil ønske å demonstrere sine evner ved å være bedre enn andre. Suksess vil bli vurdert ut i fra normative standarder, eller ved å lykkes ut i fra minst mulig innsats (Ames, 1992). Særlig viktig er det å motta anerkjennelse fra andre når prestasjonen er bedre enn andres eller prestert godt. Læring er derfor ansett som en prosess hvor målet er kun å oppnå et ønsket mål, og oppmerksomhet for å oppnå det som er normativt definert som suksess. Individets egen verdi er bestemt ut i fra egne evner til å prestere, noe som kan føre til at tro på egne evner blir truet ved opplevelser hvor hard innsats ikke fører til suksess. På denne måten vil det å jobbe hardt med en oppgave innebære en risiko (Ames, 1992). Prestasjonsorientering i skolekonteksten er assosiert med både positive og negative følger. Eksempler på positive er: stor innsats og iherdighet i skolearbeidet, gode prestasjoner, høye ambisjoner og ro i evalueringssituasjoner grunnet god forberedelse. Negative følger kan være: at elevene ikke går i dybden av skolematerialet, nedsatt lyst ved oppgaveløsning, og uvillighet til å søke hjelp i skolearbeidet (Elliot, 1999). Tradisjonelt er mestrings- og prestasjonsmål blitt betraktet som motivasjonelle tilnæringsformer. Disse tilnærmingene søker mot å opprettholde eller fremme en stimulering hos individet.

En løsning med tre målorienteringer har senere blitt anerkjent, og inkluderer prestasjonsunngåelsesorientering (Elliot, 1999). For å skille mellom tilnærming og unngåelse i teorien, ble prestasjonsorientering delt i to komponenter: et tilnæringsmål og et unngåelsesmål. Det gjør at teorien favner både skillet mellom mestring og prestasjonsmål, samt tilnærming og unngåelse. Prestasjonsunngåelsesorienteringen

søker mot et mål om å avbryte eller hindre en form for stimulering, og målet for elevens atferd styrt av frykt for nederlag.. Denne orienteringen er også assosiert med negative følger som dårlig selvtillit, lett distraheret og uorganisert i skolearbeidet, uvilje til å søke hjelp ved behov, grunn kunnskap om materialet, angst for evaluering og under evaluering (bekymringer og emosjonell) og lite kunnskap om studert materiale etter tid (Elliot, 1999).

Målorienteringsteorien er mindre sentrert rundt hva individer ønsker å oppnå, heller å forstå hvorfor. F. eks. hvorfor en elev ønsker å få en toppkarakter? Målorienteringsteorien presenterer muligheter. Eleven ønsker en toppkarakter for å lære å forstå materialet, og en toppkarakter vil indikere mestring av dette. Eller studenten ønsker en toppkarakter for å demonstrere for andre (medelever, foreldre, lærer) at han/hun er smartere enn de andre. En toppkarakter vil indikere gode, akademiske evner, men ikke nødvendigvis mestring av innholdet (Maehr & Zusho, 2009). Den tredje muligheten blir da at eleven ønsker toppkarakter for å unngå at de andre elevene ser på han/hun som inkompetent. En toppkarakter vil indikere for medelevene at han/hun ikke er dum, men ikke nødvendigvis mestring av materialet eller gjort det bedre enn andre.

Utsagn som « eleven er ikke motivert» viser en vanlig oppfattelse av at motivasjon er noe som eleven råder fullt over, enten er det noe man har, eller ikke. I denne sammenhengen kan man ikke se bort i fra påvirkning av personlighet i motivasjonsprosessen, men tidligere forskning har vist at konteksten hvor elevene lærer kan være en bestemmende faktor på motivasjonen, kognisjonen og på målrettet atferd (Maehr & Zusho, 2009).

2.2.1 Målorientering og livstilfredshet

Elevers forskjellige målorienteringer har vist seg å bli assosiert med forskjellige mønster i mestring av utfordrende situasjoner og emosjoner (Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2008). Ved at prestasjonsorienterte elever er avhengig av å demonstrere kompetanse sammenlignet med andre, vil trolig de i større grad enn andre være sårbare i situasjoner som muligens kan synliggjøre deres inkompetanse.

Mestringsorientering, i motsetning til prestasjonsorientering, synes å være positivt assosiert med generelle indikasjoner på livstilfredshet som stemningsleie, forhold med jevnaldrende, impuls kontroll og med følelser rundt skolehverdagen. Målorientering er derfor knyttet til emosjoner og erkjennelser som ikke bare bidrar til effektiv læring, men

også til elevenes generelle livstilfredshet (Kaplan & Maehr, 1999). Målorientering som fremmer utvikling og vekst kan synes å fremme sosial fungering og positive tanker om seg selv, derimot målorientering hvor det å demonstrere egne kvaliteter er koblet til tilpasningsproblemer og sårbarhet i sosiale sammenhenger (Tuominen-Soini et al., 2008).

2.2.2 Kjønnforskjeller i målorientering

Kjønn er en fremtredende faktor som kan påvirke ambisjoner, overbevisning, og opplevelser i dagens samfunn. Det er derfor relevant å inkludere kjønn i denne studien. Sosiale forskjeller i de forskjellige kulturene for gutter og jenter i skolen kan påvirke dagliglivet og livstilfredsheten til elevene i skolen (Danielsen et al., 2009). Flere studier indikerer at jenter trolig vil være mestringsorientert, mens gutter vil i større grad være prestasjonsorientert. Videre kan det synes som at mestringsorientering er nyttig for jenter, og prestasjonsorientering nyttig for gutter, ved at jenter med mestringsorientering presterer bedre enn gutter med mestringsorientering. (Linnenbrink- Garcia et al., 2008). Butler (1993) viste at gutter presterte best med forutsetninger i prestasjonsorientering, mens jenter presterte best med mestringsorientering (Linnenbrink- Garcia et al., 2008). Sosialisering i kjønnsroller er trolig et bidrag til kjønnforskjeller i individuelle og sosiale behov, som har betydning for fysisk og psykisk velvære, i følge Helgeson (1994). Tilfredsstillelse av individuelle behov er betraktet som maskulint, hvor fokus ligger på individet og selvet. Sosiale behov vekter en orientering mot andre, eller individet som en del av en større enhet, og er i større grad betraktet som feminine karakteristika (Helgeson, 1994).

2.2.3 Aldersforskjeller i målorientering

Linnenbrink- Garcia et. al (2008) viste at det er forskjeller i aldersgrupper i målorientering. Flere studier viste at et positivt forhold mellom mestringsorientering og akademiske ferdigheter er sterkt tilstedeværende på barneskolen, men viser nedgang i ungdomskolen og videre i videregående skole. For prestasjonsorientering vises en annen tendens. Forholdet mellom prestasjonsorientering og akademiske ferdigheter er svakt tilstedeværende i barneskolen, men øker i ungdomsskolen og videre til videregående (Linnenbrink- Garcia et al., 2008).

3.0 Tidligere forskning

3.1 Tidligere forskning på autonomistøtte

Diseth, Danielsen, and Samdal (2012) brukte et utvalg med 240 elever i 8. og 10. klasse, for å undersøke lærers støtte for elevenes grunnleggende psykologiske behov (kompetanse, autonomi og tilhørighet), elevenes mestringstro (self- efficacy), målorientering, livstilfredshet og akademiske oppnåelser. Dette var en tverrsnittstudie hvor korrelasjonene viste positiv sammenheng mellom alle variablene, sett bort i fra behovet for tilhørighet og prestasjonsmål. Lærers støtte for grunnleggende psykologiske behov viste seg å predikere mestringstro og målorientering, som videre predikerte akademiske oppnåelser og livstilfredshet. Det ble også funnet kjønnsforskjeller i utvalget hvor gutter scoret signifikant høyere enn jenter på mestringstro, prestasjonsmål og livstilfredshet (Diseth et al., 2012).

Chirkov og Ryan (2001) utførte en tverrsnittstudie på med 236 russiske og amerikanske elever i alderen 14- 17 år, og fant sammenheng mellom lærers autonomistøtte og livstilfredshet i utvalget (USA). Det var gjennomsnittsforskjeller i hvor mye opplevd autonomistøtte gruppene rapporterte, hvor russerne rapporterte minst. Videre viste det seg at autonomistøtte og sammenhengen med selvrapportert velvære sammenlignbare i begge kulturene (Chirkov & Ryan, 2001). Sammenhenger mellom elevens opplevd autonomi og kompetanse og velvære er funnet i japanske utvalg på barn i grunnskolen (Yamauchi & Tanaka, 1998). Dette var en tverrsnittstudie hvor 356 elever deltok.

Reeve, Jang, Carrell, Jeon og Barch (2004) utførte en longitudinell eksperimentell studie i to videregående skoler (high school), for å undersøke om en intervensjon på lærere kunne fremme en autonomistøttende lærerstil og videre skape økt engasjement fra elevene i skolearbeidet. Intervensjons gruppe med lærere ble målt mot en kontrollgruppe uten intervensjon. Det var 20 deltagere, 10 i hver gruppe, av lærere i matematikk, økonomi, engelsk og fysikk fra to ungdomsskoler. Skolene var tilnærmet like, på sosioøkonomisk status, størrelse og elevenes eksamenskarakterer. Lærergруппene var også tilnærmet like når det gjaldt kjønnsfordeling, rase, erfaring, klassestørrelser, og fagspesialitet (Reeve et al., 2004). Intervensjonen gikk over 10 uker og bestod av informasjon og veiledning i tråd med selvbestemmelsesteorien, om hvordan de skulle støtte elevenes autonomi. Det ble utført 3 klasserom observasjoner (i uke 2, 5 og 10) på samme dag i uken, hvor lærerne ble gitt poeng for autonomistøtte og

2 mål på elevenes engasjement, ønske om å influere og iherdighet i oppgaveløsning. Resultatet av undersøkelsen viste at lærerne i intervensjonsgruppen viste signifikant mer autonomistøttende adferd, enn kontroll gruppen. Videre viste resultatene at engasjementet hos elevene økte i takt med at flere lærere som tok i bruk autonomistøtte i undervisningen (Reeve et al., 2004).

Bagøien, Halvari og Nesheim (2010) utførte et tverrsnittstudie med 329 norske 16 og 17 årige elever i kroppsøving på skolen. Elevenes opplevelse av lærerens autonomistøtte i kroppsøving var positivt assosiert med elevenes tilfredsstillelse av de tre grunnleggende behovene i selvbestemmelsesteorien. Dette var videre positivt relatert til autonom motivasjon i kroppsøving, som igjen var positivt korrelert med både autonom motivasjon og opplevd kompetanse i fritidsaktiviteter. Autonom motivasjon i begge kontekstene var positivt assosiert med innsats i fysisk aktivitet og generell velvære (Bagøien, Halvari, & Nesheim, 2010).

3.2 Tidligere forskning på målorientering

En finsk studie fant at forskjeller i subjektiv velvære (livstilfredshet) var relatert til ulik målorientering. Mål relatert til personlig vekst og selvutvikling (mestringsorientering) var positivt assosiert med velvære (livstilfredshet), mens demonstrasjon av kompetanse (prestasjonsmål) var koblet til tilpasningsproblemer (Tuominen-Soini et al., 2008). Dette var en tverrsnittstudie og hadde et utvalg på 1321 ungdommer (15-17 år). Ungdommene fylte ut et spørreskjema med tema om motivasjon og subjektiv velvære på skolen. Kaplan og Maehr (1999) utførte en tverrsnittstudie på 168 elever i 6. klasse (middle schoole). 91 (54,2%) var jenter og 77 (45,8) var gutter. De fant at mestringsorientering er en signifikant prediktor for livstilfredshet, og prestasjonsmål var en negativ prediktor for livstilfredshet i utvalget. Linnenbrink-Garcia et al. utførte en litteraturstudie hvor de undersøkte 90 fagfelleverderte artikler for å se på mestrings- og prestasjonsmål forhold med akademisk prestasjon. Når det gjaldt kjønnsforskjeller og målorientering er det flere studier som indikerer at jenter er i større grad mestringsorientert, mens gutter i større grad er prestasjonsorientert (Linnenbrink-Garcia et al., 2008). Det ble det ikke funnet et konsekvent mønster på kjønnsforskjeller, men det er empirisk støtte for at menn drar mer nytte av prestasjons mål, og kvinner med mestringsmål. Videre foreslår Linnenbrink- Garcia (2008) at kjønnsforskjeller og målorientering er et potensielt viktig område for videre forskning.

4.0 Problemstillinger og hypoteser

I lys av det teoretiske rammeverket beskrevet tidligere, vil denne studien undersøke i hvilken grad lærers autonomistøtte har en sammenheng med elevenes målorientering, og om dette videre har sammenheng med elevenes generelle livstilfredshet. Målet med denne studien er å beskrive utvalget, ved å undersøke forhold mellom motivasjonsteoretisk begrep og følger for grad av livstilfredshet, med skolen som kontekst og ungdom som målgruppe.

1. Vil autonomistøtte, målorientering (mestring, prestasjon, og prestasjonsunnngåelse) og livstilfredshet representeres av separate faktorer?
2. Hva er sammenhengen mellom disse variablene?
3. Hvordan kan gjennomsnittsverdien for disse variablene, og styrken mellom korrelasjonene variere i henhold til kjønnsforskjeller og forskjeller mellom alder og klasstrinn (10. klasse vs. 1. klasse videregående skole)?
4. Hvordan kan autonomistøtte og målorientering (mestring, prestasjon, og prestasjonsunnngåelse) predikere for livstilfredshet?

På bakgrunn av teori og tidligere forskning fremsettes følgende hypoteser:

1. Livstilfredshet, autonomistøtte, og hver av målorienteringene (mestring, prestasjon, og prestasjonsunnngåelse) vil representere separate faktorer.
2. Den vil være en positiv sammenheng mellom variablene livstilfredshet, autonomistøtte og mestringsorientering. Det vil være en negativ sammenheng med livstilfredshet og prestasjonsorienteringene.
3. Gutter vil rapportere høyere gjennomsnittsverdi på livstilfredshet og høyere gjennomsnittsverdi på prestasjonsorientering enn jenter. Jenter vil rapportere høyere gjennomsnittsverdien på mestringsorientering enn gutter.
Gjennomsnittsverdien på variablene i 1.klasse videregående vil være lavere enn gjennomsnittsverdien på variablene hos elevene i 10 klasse.
4. Elevenes opplevelse av læringsmiljøet (autonomistøtte) og mestringsorientering vil predikere livstilfredshet.

5.0 Metode

Denne undersøkelsen benytter ferdiginnsamlet data fra den norske delen av prosjektet «Helsevaner blant skoleelever- En WHO- undersøkelse i flere land» (HEVAS) fra 2009/ 2010. HEVAS er en del av et europeisk prosjekt hvis mål er å undersøke skoleungdoms helse og trivsel. I 1982 startet prosjektet med forskere fra Finland, England og Norge. Det ble etter hvert tilknyttet Europakontoret til Verdens Helseorganisasjon (WHO), og har spredt seg til hele 43 land (Samdal et al., 2012). I løpet av de 30 årene i Norge, har HEVAS undersøkelsen blitt gjennomført 8 ganger på grunnskolen, og fem på grunnkurs i videregående skole (Samdal et al., 2012). Målet med undersøkelsen er å medvirke til et økt kunnskapsgrunnlag for helsefremmende arbeid og med dette bidra i folkehelsearbeidet blant barn og unge, ved å beskrive deres helse og trivsel og videre identifisere problemområder og demografiske risikogrupper. Ved å gjennomføre spørreundersøkelser av barn og unges subjektive helse og livsstil, etablere databank og informasjonssystem for forskning på livsstil og helsevaner i målgruppen, utvikle nasjonal kompetanse og metodologiske tilnærminger for forskning på helseatferd og subjektiv helse, etablere forsker nettverk, og utvikle og formidle videre implikasjoner og forskerresultater til forskere og målgruppen med betydningsfulle andre ønsker HEVAS prosjektet å nå sin målsetting. Fokus mot barn og unge er naturlig i et folkehelseperspektiv, da det er i denne perioden i livet helserelevante vaner og fenomen etableres (Samdal et al., 2012).

5.1 Forskningsdesign

HEVAS studiene har ett sett kjerneindikatorer på helse og atferd, men i hver studie blir ulike fokusområder inkludert. For hver undersøkelse blir det utviklet en protokoll for forskere i de ulike landene. Rekkefølgen i spørreskjema er anbefalt fra den internasjonale HBSC protokollen (Samdal et al., 2012). Det er en rekke fastsatte spørsmål fra internasjonalt hold som må være inkludert i det norske spørreskjemaet. Disse belyser demografiske faktorer (for eksempel sosioøkonomisk status, alder, kjønn), sosial kontekst (for eksempel familieforhold, ungdomskultur, skolemiljø) og helseforhold (for eksempel kosthold og fysisk aktivitet) og risikoatferd (for eksempel røyking, alkoholkonsum og seksuell atferd). Det er pakker med valgfrie spørsmål hvert land kan inkludere og det er landsspesifikke spørsmål (Samdal et al., 2012). Siden undersøkelsen i 1993/94 har det psykososiale skolemiljøet vært et viktig

satsningsområde i den norske undersøkelsen. Disse tre grupperingene utgjør måleinstrumentet til HEVAS undersøkelsen i Norge. Spørreskjemaet inkluderer videre en tekst hvor anonymitet, mulighet for å ikke svare og hvordan elevene fyller ut skjemaet blir klargjort. I 2009/2010 ble spørsmål vedrørende skolens helsefremmende arbeid og prosess inkludert. Dette kan bli benyttet for å undersøke sammenhenger mellom organisatoriske forhold og elevenes helseatferd, helse og livstilfredshet (Samdal et al., 2012).

5.2 Utvalg

Denne studien vil benytte data innsamlet fra 10. klasse på ungdomsskolen og 1. klasse videregående som deltok i den norske delen av HEVAS undersøkelsen. Utvalget er gjort på bakgrunn av en geografisk stratifisert liste over 10. klassinger i grunnskolen, og er nasjonalt representativt. 16-åringene ble rekruttert fra liste over førsteårsstudier fra videregående skole (Samdal et al., 2012). Det ble estimert et behov for å trekke ut 153 klasser på 30 elever på tiende klassetrinn for å nå frem til et endelig utvalg på 1700 elever per aldersgruppe. For å oppnå det nødvendige utvalget av 16-åringene, ble det nødvendig å overestimere behov for antall klasser, da dette klassetrinnet består av elever i forskjellig aldersgrupper. Det var derfor nødvendig med 149 klasser i denne gruppe. Klassene er utvalgt etter stratifisering på typer førsteårsstudier. Totalt var det 2.759 elever fra 148 klasser som deltok. 22 av klassene bidro med mindre enn 10 elever og ble derfor ekskludert fra datamaterialet. Dette er standard prosedyre for HEVAS undersøkelsen da små klasser gir mindre pålitelige resultater. Det endelige utvalget bestod derfor av 2.594 elever fra 126 klasser. Den totale svarprosenten i denne studien var 48% for 10. klassinger og 46% for 1. klasse videregående skole. Svarprosenten inkluderer frafall på både elevnivå og skolenivå, det vil si skoler og elever som ikke kunne eller ikke ønsket å delta i undersøkelsen. Samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) har rensset og kvalitetssikret datamaterialet etter standardisert rutine hvor spørreskjema med manglende og/eller inkonsistente svar på nøkkelvariabler ble fjernet fra materialet.

Tabell 1. Utvalg og populasjon for 15. og 16. åringer i HEVAS undersøkelsen 2009/2010.

Utvalgsbeskrivelse	15 åringer	16 åringer
Elevpopulasjon	62909	63842
Utvalg grupper/ klasser	153	149
Faktisk deltakende grupper/klasser	84	79
Elever i deltakende gruppe/klasse	1646	1729
Elev/foreldre ønsker ikke å delta	94	91
Svarprosent elevnivå	87%	87%
Svarprosent gruppe-/klassenivå	55%	53%
Estimert total svarprosent	48%	46%
Frafall ved datarensning	82	94
Endelig elevutvalg	1341	1418
Svarprosent elevnivå etter datarensning	81%	82%

Tabell 2. Fordeling av kjønn og deltagelse pr. klasse i utvalget til 10. klasse og 1.klasse videregående skole (VGS). i HEVAS undersøkelsen 2009/2010.

	10. klasse	1. klasse VGS	Totalt
Gutt	653	700	1.353
Jente	586	655	1.241
Totalt	1.239	1.355	2.594
Klasser	60	66	126
Gjennomsnitt pr. klasse	20.65	20.53	20.59

5.3 Prosedyre

I oktober 2009, ble det sendt ut en forespørsel om skolene ønsket å delta i undersøkelsen. Det ble utsendt foreldreskriv med informasjon om undersøkelsen til foreldrene i november. Passivt samtykke fra foresatte ble innhentet. I årsskiftet 2009/2010 ble undersøkelsen gjennomført. Datainnsamlingene ble administrert av læreren på skolen, etter prosedyre som skulle sikre deltagerens anonymitet. Ved å skanne spørreskjemaene ble de registrert og rensket av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD), basert på retningslinjer utviklet i den internasjonale studien (Samdal et al., 2012). På våren i 2010 kunne elevene som deltok gjennomføre undersøkelsen elektronisk. Elevene ble informert om at alle svar var anonyme og de ble informert om formålet med studien. Det var opp til elevene selv om de ønsket å delta (Samdal et al., 2012). I denne studien blir data fra 15- og 16 åringer benyttet.

5.4 Etiske hensyn

I denne undersøkelsen blir det benyttet allerede innsamlet data fra HEVAS prosjektet. Protokollen for HEVAS prosjektet er presentert for regional etisk komite vest (REK), som vurderte at den ikke trenger godkjenning. Spørreskjemaene og datainnsamlingsprosedyrene er blitt behandlet og godkjent av personvernombudet ved Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). NSD har viderehar bidratt med å bygge opp den internasjonale databanken for prosjektet og er arkivinstitusjon.

I dette tilfellet har ikke utvalget samtykkekompetanse da hele utvalget ikke er fylte 16 år (Helseforskningsloven, 2009). Det var derfor nødvendig å innhente passivt samtykke fra foresatte. Det ble derfor utsendt informasjonsskriv. For å ivareta ungdommenes rettigheter ble det derfor informert om formålet og gjort klart at det var frivillig å delta i undersøkelsen (Samdal et al., 2012).

5.5 Instrument

Analysene som er utført i denne studien baserer seg på data fra HEVAS undersøkelsen. Data er samlet inn ved hjelp av spørreskjema som elevene svarte på i skoletiden. Lærer hadde ansvar for gjennomførelse av studien. Oversettelsen av spørreskjemaet fra engelsk til norsk har foregått etter retningslinjer fra den internasjonale protokollen med bruk av tilbakeoversettelse som ble sammenlignet med det originale spørreskjemaet (Samdal et al., 2012). Skjemaet er blitt utviklet gjennom en rekke møter internasjonalt. For å teste skjemaet har det i Norge blitt gjennomført omfattende pilottesting og fokusgruppeintervjuer som en del av utviklingen (Samdal et al., 2012).

5.5.1 Livstilfredshet

Denne skalaen er hentet fra Huebners (1991) Life Satisfaction Scale (LSS). Denne skalaen måler elevenes egne opplevelse av sin virkelighet. Denne skalaen måler deres generelle livstilfredshet, og knytter seg ikke til et spesielt domene eller situasjon i livet (Huebner, Suldo, Smith, & McNight, 2004). Dette er opprinnelig en skala med ni item, men faktoranalysen viste at de to itemene som var negativt formulert ladet utilstrekkelig på en faktor. Disse to itemene ble derfor utelatt, slik at de syv resterende ladet på en faktor. De resterende itemene er a) *Jeg er fornøyd med hvordan jeg har det for tiden.*, b) *Livet mitt går bra.*, c) *Livet mitt er akkurat slik det skal være.*, f) *Jeg har et godt liv.*, g) *Jeg trives med hva som skjer i livet mitt.*, h) *Jeg har det jeg ønsker meg i*

livet. og i) *Jeg har det bedre enn de fleste andre på min alder.* Her svarer respondentene på en 4 punkts skala med alternativene *aldri, av og til, ofte og nesten alltid.*

5.5.2 Autonomistøtte

Variabelen er kortversjonen fra Learning Climate Questionnaire (LCQ) (Black & Deci, 2000). LCQ er utviklet for å bli benyttet i spesifikke lære situasjoner, som i en klasse eller en lærer, men LCQ kan også bli brukt for å måle studentenes opplevelse av flere læreres autonomistøtte, og dermed deres læringsmiljø. Dette har blitt gjort tidligere i studier (Diseth et al., 2012). Respondentene velger mellom fire alternativer på en skala som er *Helt enig, enig, verken enig eller uenig.* Elevenes opplevelse av autonomistøtte blir målt med *h) Jeg føler at lærerne mine gir meg valgmuligheter., l) Lærerne mine lytter til hvordan jeg har lyst til å gjøre ting, i) Lærerne mine prøver å skjønne hvordan jeg forstår ting før de foreslår en ny måte å gjøre det på, m) Jeg føler meg forstått av lærerne mine, g) Lærerne mine viser tillit til at jeg kan gjøre det bra i faget, k) Lærerne mine oppmuntrer meg til å stille spørsmål.*

5.5.3 Målorientering

Denne skalaen hentet fra Patterns og Adaptive Learning Scales (PALS) (Midgley et al., 2000). Det ble benyttet tre påstander for mestringsorientering og tre påstander for prestasjonsorientering og fire for prestasjonsunngåelsesorientering. Respondentene velger mellom fire alternativer på en likert skala. De er *helt enig, enig, verken enig eller uenig eller helt uenig.*

Operasjonaliseringen av mestringsorientering er: *d) Ett av målene mine er å mestre mange nye ferdigheter. E) Det er viktig for meg å forstå skolearbeidet skikkelig. Og g) Det er viktig for meg at jeg forbedrer ferdighetene mine i timene.*

Prestasjonsorientering blir målt ved 3 påstander. De lyder som følger: *c) Det er viktig for meg at jeg ser smart ut sammenlignet med de andre i klassen min., a) Ett av målene mine er å vise andre at jeg er flink med skolearbeidet., b) Ett av målene mine er å vise andre at skolearbeid er lett for meg.*

Prestasjonsunngåelsesorientering blir målt ved påstandene *h) Det er viktig for meg at andre elever i klassen ikke tror jeg er dum., i) Ett av målene mine er å forhindre at andre elever tror at jeg ikke er smart., j) Det er viktig for meg at læreren ikke tror jeg*

kan mindre enn andre i klassen., k) Ett av målene mine er å unngå at det ser ut som jeg har problemer med skolearbeidet.

5.6. Statistiske analyser

De statistiske analysene ble utført ved hjelp av SPSS for Windows versjon 19. Frekvensanalyse ble gjort på variablene kjønn, alder, livstilfredshet, autonomistøtte, mestringsorientering, prestasjonsorientering og prestasjonsunngåelsesorientering for å sjekke for uteliggere. Det er nesten like stor missing prosent på hver av skalaene, fra 8,8 – livstilfredshet til 12, 2- autonomistøtte. Da dette datasettet er stort (n= 2594), og det er jevnt fordelt over skalaene, vil det ikke ha stor innvirkning på slutningene som blir trukket på bakgrunn av målematerialet.

Deskriptiv statistikk på datamaterialet som viste gjennomsnitt, skjevhet og kurtosis for å se på symmetrien (skjevhet) og hvor spisst (kurtosis) datamaterialet er. Da dette er et stort utvalg (mer enn 200) vil ikke en skjevhet og kurtosis som avviker noe fra 0 ha en stor forskjell i datamaterialet (Pallant, 2010).

For å undersøke faktorstrukturen i variablene fra måleinstrumentet og forholdet dem i mellom, ble det utført en eksplorerende faktoranalyse. Variablene i denne undersøkelsen består av flere item for å favne ulike aspekter ved noe som ikke direkte kan bli målt, f.eks. livstilfredshet. En eksplorerende faktoranalyse vil være nyttig for å undersøke om forskjellige itemene reflekterer en og samme variabel. Høye korrelasjonskoeffisienter mellom item antyder at de kan måle aspekter av den samme underliggende dimensjonen, eller faktoren. Det ble gjort faktoranalyse på livstilfredshet, autonomistøtte og målorientering (mestring, prestasjon, prestasjonsunngåelse) og en samlet for alle itemene i undersøkelsen. De ble alle utført med varimax rotasjon. Ved vurdering av faktoranalysen ble eigenvalue, screeplott og teoretisk forankring lagt til grunn. For å undersøke den interne konsistensen til livstilfredshet, autonomistøtte, og hver av målorienteringene, ble Cronbach's alpha reliabilitetsanalyse gjennomført.

Pearson's korrelasjon koeffisient ble benyttet for å undersøke forholdet mellom variablene autonomistøtte, mestringsorientering, prestasjonsorientering, prestasjonsunngåelsesorientering og livstilfredshet. Forutsetningen for å benytte Pearsons r er at variablene er kontinuerlige og tilnærmet normalfordelt (Field, 2009). Pearsons r viser hvor sterk sammenheng det er mellom score på to variabler. Denne sammenhengen kan være positiv, negativ eller fraværende. Koeffisienten varierer

mellom -1,00 og + 1,00. En korrelasjon på 0 vil indikere ingen lineær sammenheng, men en korrelasjon på $-/+1$ gir perfekt sammenheng mellom variablene. Korrelasjonen angir i hvilken grad de som krysser av et svaralternativ har en tendens til å krysse av på et annet lignende svaralternativ i spørreskjemaet (Field, 2009). I følge Pallant (2010) vil en r fra .10 til .29 indikere en svak korrelasjon, fra .30 til .49 en moderat korrelasjon og en sterk korrelasjon vil være r fra .50 til 1.0. Det ble videre utført korrelasjonsanalyser for å undersøke om det var kjønnsforskjeller og aldersforskjeller på styrken i korrelasjonene mellom variablene.

T- test for uavhengig utvalg ble utført for å undersøke forskjeller i gjennomsnittet mellom kjønn og klassenivå. Effektstørrelsen ble regnet ut ved hjelp for Cohen's d .

På bakgrunn av hvilke variabler som korrelerte signifikant med livstilfredshet, ble det utført en multippel regresjonsanalyse. Analysen ble gjennomført for å undersøke i hvilken grad de uavhengige variablene kunne forklare den prosentvise variansen i den avhengige variabelen, livstilfredshet. Videre er det da mulig å se hvilken av de uavhengige variablene som i størst grad bidrar signifikant til variansen. Det var variablene autonomistøtte og målorientering (mestring, prestasjonsorientering) som ble inkludert i en standard multippel regresjonsanalyse.

6.0 Resultater

Dette kapittelet vil presentere faktoranalyser, korrelasjoner, deskriptiv statistikk, t- tester (independent sample) på kjønn og alder når det gjelder livstilfredshet, autonomistøtte og målorientering (mestringsorientering, prestasjonsorientering og prestasjonsunngåelsesorientering). Multippel regresjonsanalyse er benyttet for å undersøke prediktorvariabler for livstilfredshet.

6.1 Eksplorerende faktoranalyse

Faktoranalyse ble gjort på livstilfredshet, autonomistøtte og målorientering (mestring, prestasjon og prestasjonsunngåelsesorientering). Faktoranalyse med samtlige av de 23 itemene ble også utført.

6.1.1 Livstilfredshet

En innledende faktoranalyse av livstilfredshet hvor ni item fra Huebner's lifesatisfaction scale er inkludert, viste at de de fem positivt formulerte utsagnene som måler livstilfredshet ladet på en faktor, mens de to negativt formulerte utsagnene dannet en separat faktor. En faktorladning på over .6 vil være tilfredsstillende, uavhengig av størrelsen på utvalget (Field, 2009). De ni itemene gir en Cronbach Alpha på .71. Analysen bekrefter at hvis de negativt formulerte spørsmålene ble slettet vil Cronbach Alpha stige. Som anbefalt i Field (2009) ble de negativt formulerte spørsmålene slettet i videre analyser grunnet ladning på separate faktorer og reliabilitetsanalysen. Den endelige skalaen for livstilfredshet med de syv positivt formulerte spørsmålene (Tabell 2) viste en Cronbachs alpha på .91, noe som indikerer svært god reliabilitet (Field, 2009).

Tabell 3. Eksplorerende faktoranalyse (prinsipal komponentanalyse med varimax rotasjon) for livstilfredshet (9 item).

	Faktorer	
	1	2
Life is going well	.80	
Have a good life	.80	
Feel good about what's happening	.79	
Like way things are going for me	.79	
Life as should be	.77	
Have what I want	.73	
Life is better than for most	.70	
Like to change many things		.89
Wish different life		.86

Tabell 4. Eksplorerende faktoranalyse (prinsipal komponentanalyse) av livstilfredshet med kun positivt formulerte spørsmål.

	Livstilfredshet
Life is going well	.87
Have a good life	.86
Like way things are going for me	.85
Feel good about what's happening	.85
Life as should be	.84
Have what I want	.75
Life is better than for most	.62

6.1.2 Autonomistøtte

Alle items lader på $>.7$, noe som mer enn tilfredsstillende ($>.5$) (Fields, 2009). Faktoranalysen viser at en faktor har eigenvalue over en. Denne faktoren forklarte 68,29% av variansen. Reliabilitetsanalyse ble utført på variabelen autonomistøtte. De seks itemene gir en Cronbachs alpha på $.91$, som indikerer svært god reliabilitet (Fields, 2009).

Tabell 5. Eksplorerende faktoranalyse (prinsipal komponentanalyse) av autonomistøtte.

	Autonomistøtte
Jeg føler lærerne mine gir meg valgmuligheter	.86
Jeg føler meg forstått av lærerne mine	.83
Lærerne mine viser tillit til at jeg kan gjøre det bra i faget	.81
Lærerne mine oppmuntrer meg til å spørre spørsmål	.78
Lærerne mine lytter til hvordan jeg har lyst til å gjøre ting	.85
Lærerne mine prøver å skjønne hvordan jeg forstår ting før de foreslår en ny måte å gjøre ting på	.83

6.1.3 Målorientering

Faktoranalysen viste at det forekommer ingen kryssladninger da itemene lader på andre faktorer med $<.2$ enn den faktoren det er ment å lade på (Fields, 2009). Alle itemene lader på $>.7$, og danner tre separate faktorer. Faktoranalysen viste at to komponenter har eigenvalue over en, og et har $.93$. Disse tre komponentene forklarer 47,3% av variansen.

Reliabilitetsanalyse ble utført og viste at Cronbach's Alpha er for mestringsorientering $.80$, for prestasjonsorientering $.81$, og for prestasjonsunngåelsesorientering $.82$. Alle målene indikerer svært god reliabilitet (Fields, 2009).

Tabell 6. Eksplorerende faktoranalyse (prinsipal komponentanalyse med varimax rotasjon) av målorientering.

	P.U.O	M.O	P.O
Det er viktig for meg at læreren ikke tror at jeg kan mindre enn andre elever i klassen	.78	.30	.16
Det er viktig for meg at andre elever i klassen ikke tror jeg er dum	.77	.21	.21
Ett av målene mine er å forhindre at andre elever i klassen tror at jeg ikke er smart	.77	.02	.33
Ett av målene mine er å unngå at det ser ut som jeg har problemer med å gjøre skolearbeidet	.75	.13	.20
Det er viktig for meg å forstå skolearbeidet skikkelig	.11	.86	.10
Ett av målene mine er å mestre mange nye ferdigheter	.13	.79	.29
Det er viktig for meg at jeg forbedrer ferdighetene mine i timene	.24	.76	.12
Ett av målene mine er å vise andre at skolearbeid er lett for meg	.25	.16	.86
Det er viktig for meg at jeg ser smart ut sammenlignet med andre i klassen min	.43	.08	.73
Ett av målene mine er å vise andre at jeg er flink med skolearbeidet	.19	.39	.72

P.U.O= prestasjonsunngåelsesorientering

M.O= Mestringsorientering

P.O= Prestasjonsorientering

6.1.4 Samtlige variabler

For å undersøke om alle item i hver av variablene lader på separate faktorer ble det foretatt en faktoranalyse som inkluderte samtlige 23 item fra autonomistøtte, livstilfredshet og målorientering. Denne var rotert for å gi et tydeligere bilde mht. hvilke variabler som forholder seg til hvilke faktorer (Field, 2009). Alle itemene ladet på separate faktorer og over .6, som er over den akseptable grensen på .5 (Field, 2009). Kaiser- Meyer- Olkin verdien var .907, som er over anbefalt verdi på .6 (Pallant, 2010). Bartlett's test of Sphericity viste statistisk signifikans. Fire faktorer hadde eigenvalue over en. Den femte faktoren hadde eigenvalue på .95. Det blir inkludert i videre analyser da det er en teoretisk sammenheng med målingen, og visuell inspeksjon av Scree plotet bekreftet en løsning med fem faktorer. De fem faktorene forklarte til sammen 68,83 % av variansen. Samtlige variabler fra spørreskjemaet har høy reliabilitet, alle har Cronbach's $\alpha > 0.8$, eller over.

Tabell 7. Eksplorerende faktoranalyse (prinsipal komponentanalyse med varimax rotasjon) av samtlige 23 item for livstilfredshet (L.T.), autonomistøtte (A.T.), prestasjonsunngåelsesorientering (P.U.O), mestringsorientering (M.O.) og prestasjonsorientering (P.O).

	Faktorer				
	L.T	A.T	P.U.O	M.O	P.O
Life is going well	.87	.12	.03	.03	-.01
Like way things are going for me	.85	.12	.02	.00	-.01
Have a good life	.85	.11	.04	.07	-.04
Feel good about what's happening	.83	.13	.03	.01	-.01
Life as should be	.83	.11	.01	-.00	.04
Have what I want	.74	.10	-.05	.07	.02
Life is better than for most	.60	.07	-.05	.09	.19
Jeg føler lærerne mine gir meg valgmuligheter	.11	.85	.05	.09	.08
Lærerne mine lytter til hvordan jeg har lyst til å gjøre ting	.11	.84	.06	.07	.06
Lærerne mine prøver å skjønne hvordan jeg forstår ting før de foreslår en ny måte å gjøre ting på	.12	.82	.04	.03	.09
Jeg føler meg forstått av lærerne mine	.19	.81	.01	.11	.06
Lærerne mine viser tillit til at jeg kan gjøre det bra i faget	.12	.79	.07	.18	.02
Lærerne mine oppmuntrer meg til å spørre spørsmål	.09	.76	.07	.13	.04
Det er viktig for meg at andre elever i klassen ikke tror jeg er dum	.00	.05	.80	.19	.14
Ett av målene mine er å forhindre at andre elever i klassen tror at jeg ikke er smart	.01	.04	.79	.00	.26
Det er viktig for meg at læreren ikke tror at jeg kan mindre enn andre elever i klassen	-.00	.09	.79	.28	.11
Ett av målene mine er å unngå at det ser ut som jeg har problemer med å gjøre skolearbeidet	-.00	.07	.75	.11	.16
Det er viktig for meg å forstå skolearbeidet skikkelig	.08	.18	.12	.84	.08
Ett av målene mine er å mestre mange nye ferdigheter	.10	.18	.17	.77	.25
Det er viktig for meg at jeg forbedrer ferdighetene mine i timene	.04	.15	.26	.74	.09
Ett av målene mine er å vise andre at skolearbeid er lett for meg	.08	.14	.32	.12	.82
Ett av målene mine er å vise andre at jeg er flink med skolearbeidet	.06	.13	.23	.38	.70
Det er viktig for meg at jeg ser smart ut sammenlignet med andre i klassen min	-.00	.06	.49	.08	.69
Eigenvalue	6.55	4.14	2.82	1.38	.95
% av varians	28.47	17.98	12.24	5.99	4.15
α	.91	.91	.84	.80	.81

6.2 Korrelasjoner

Pearson's korrelasjonskoeffisient ble benyttet for å teste forholdet mellom autonomistøtte, mestringsorientering, prestasjonsorientering, prestasjonsunngåelsesorientering og livstilfredshet på det totale utvalget. Statistisk signifikante korrelasjoner er uthevet. I følge Pallant (2010) vil en r fra .10 til .29 indikere en svak korrelasjon, fra .30 til .49 en moderat korrelasjon og en sterk korrelasjon vil være r fra .50 til 1.0.

Tabell 8. Bivariate korrelasjoner på livstilfredshet, autonomistøtte, mestringsorientering, prestasjonsorientering og prestasjonsunngåelsesorientering (P. U. orientering) på det totale utvalget og separate analyser på kjønn og klassetrinn (10. klasse og 1. klasse videregående skole).

	Autonomistøtte	Mestringsorientering	Prestasjonsorientering	P. U. Orientering
		Totalt		
Livstilfredshet	.31**	.15**	.10**	.03
Autonomistøtte		.36**	.24**	.17**
Mestringsorientering			.47**	.42**
Prestasjonsorientering				.61**
		Gutter		
Livstilfredshet	.30**	.15**	.09**	.07*
Autonomistøtte		.39**	.29**	.25**
Mestringsorientering			.51**	.48**
Prestasjonsorientering				.67**
		Jenter		
Livstilfredshet	.30**	.17**	.08**	-.03
Autonomistøtte		.35**	.18**	.08**
Mestringsorientering			.43**	.36**
Prestasjonsorientering				.55**
		10. klasse		
Livstilfredshet	.31**	.16**	.12**	.02
Autonomistøtte		.36**	.28**	.19**
Mestringsorientering			.52**	.46**
Prestasjonsorientering				.61**
		1. klasse VGS		
Livstilfredshet	.31**	.14**	.08**	.04
Autonomistøtte		.36**	.20**	.14**
Mestringsorientering			.41**	.37**
Prestasjonsorientering				.62**

** Signifikansnivå: $p = <.01$

* Signifikansnivå: $p = <.05$

Korrelasjonen mellom livstilfredshet og autonomistøtte hadde en moderat korrelasjon på henholdsvis .31. Med mestringsorientering og prestasjonsorientering er korrelasjonen svak på .15 og .10. Det var ingen signifikante korrelasjoner mellom livstilfredshet og prestasjonsunngåelsesorientering.

Autonomistøtte var positivt korrelert med alle variablene. Korrelasjonen med mestringsorientering, prestasjonsorientering og prestasjonsorientering hadde en moderat korrelasjon på henholdsvis .31 og .36 og .24. Med prestasjonsunngåelsesorientering forekommer det en svak korrelasjon.

Mestringsorientering var positivt korrelert med alle variablene. Med prestasjonsorientering og prestasjonsunngåelsesorientering er det en sterk korrelasjon på henholdsvis .47 og .42. Forholdet mellom mestringsorientering og autonomistøtte viste en moderat korrelasjon og med livstilfredshet var det en svak korrelasjon.

Prestasjonsorientering korrelerte positivt med alle variablene. Det ble vist en svak korrelasjon med livstilfredshet, moderat med autonomistøtte og sterk korrelasjon med mestringsorientering og prestasjonsunngåelsesorientering på henholdsvis .47 og .61.

Prestasjonsunngåelsesorientering korrelerte positivt med autonomistøtte, mestringsorientering og prestasjonsorientering. Det var ingen signifikant korrelasjon med livstilfredshet. Med autonomistøtte forekom det en svak korrelasjon. Det var en moderat korrelasjon med mestringsorientering og sterk korrelasjon med prestasjonsorientering på henholdsvis .61.

Korrelasjonsanalyse ble gjort på hvert kjønn og alder for å undersøke gruppeforskjeller i styrken på korrelasjoner mellom variablene. For å undersøke om forskjellen mellom to korrelasjonskoeffisienter var signifikant, ble Fisher r- til z-transformasjon benyttet. Resultatene viste at det var signifikante kjønnsforskjeller i styrken på korrelasjonene, hvor prestasjonsorientering korrelerte signifikant sterkere, for guttene enn jentene, med autonomistøtte, mestringsorientering og unngåelsesorientering. Det var også en signifikant forskjell i styrken på korrelasjonen mellom mestringsorientering og autonomistøtte, hvor den sterkeste korrelasjonen ble målt på guttene i utvalget. Unngåelsesorientering korrelerte også signifikant sterkere for guttene enn jentene med mestringsorientering og autonomistøtte. I henhold til aldersforskjeller viste analysen at prestasjonsorientering korrelerte signifikant svakere med autonomistøtte og mestringsorientering fra 13 til 15 år. Unngåelsesorientering og

mestringsorientering var også signifikant svakere korrelert ved økt alder. Det var ingen signifikante forskjeller på styrken i korrelasjonene mellom livstilfredshet og de uavhengige variablene.

6.3 Deskriptive analyser

Frekvensanalyse viste at ca. 10% på hver skala var missing. Da utvalget er stort, er dette akseptabelt. Deskriptiv statistikk (tabell 7) viste at gjennomsnittsverdien var for følgende variabler (1-5): opplevd autonomistøtte: 3,41, mestringsorientering (3,71), prestasjonsorientering (3,08), prestasjonsunngåelsesorientering (3,20) og livstilfredshet (2,99). Elevene rapporterte med dette et høyt nivå av livstilfredshet. Videre rapporterte de høyere gjennomsnittsnivå på mestringsorientering enn på prestasjonsorientering og prestasjonsunngåelsesorientering, og også ganske høyt på autonomistøtte. Skjevhet og kurtosis var akseptable, og viser at det foreligger en normal distribusjon av datamaterialet.

Tabell 9. Deskriptiv statistikk (rekkevidde, gjennomsnitt (SD), skjevhet og kurtosis) for opplevd autonomistøtte, mestringsorientering, prestasjonsorientering, prestasjonsunngåelsesorientering og livstilfredshet.

	Min-maks	M (SD)	Skjevhet	Kurtosis
Livstilfredshet	1- 4	2.98 (.67)	-.35	-.67
Autonomistøtte	1- 5	3.41 (.74)	-.35	.67
Mestringsorientering	1- 5	3.71 (.72)	-.55	1.05
Prestasjonsorientering	1- 5	3.08 (.85)	-.06	.10
P. Unngåelsesorientering	1- 5	3.20 (.87)	-.25	.12

6.4 T- test

T- test for uavhengig utvalg ble benyttet for å vurdere forskjeller i gjennomsnittet på variablene, når det gjelder kjønn og klassenivå (10.klasse og 1.klasse videregående skole). Effektstørrelsen ble målt med Cohen's *d*. Dersom $d = .8$, vil effekt størrelsen være stor, ved $.5$ er den medium og ved $.2$ er den liten. Effekt størrelsen bidrar med en indikasjon om styrken av forskjellene mellom gruppene.

6.4.1 Kjønnforskjeller

T- test for uavhengig utvalg ble utført for å undersøke om det er en signifikant forskjell mellom guttene og jentenes gjennomsnittskår i utvalget. Resultatene avdekket at guttene skåret signifikant høyere når det gjaldt livstilfredshet, opplevd autonomistøtte, og prestasjonsorientering. Jentene skåret signifikant høyere enn guttene på mestringsorientering. Effekt størrelsen er mellom liten til medium på alle variablene. Livstilfredshet har størst effektstørrelse, $d = .38$. Med dette er det mulig å anta en liten til medium praktisk signifikans på kjønnforskjellene i livstilfredshet.

Tabell 10. T- test for gruppeforskjeller i gjennomsnitt når det gjelder autonomistøtte, mestringsorientering, prestasjonsorientering, prestasjonsunngåelsesorientering og livstilfredshet mellom gutter og jenter, samt differansen, og effekt størrelsen (vist med Cohen's d og r).

	Gj.snitt (SD) Gutt	Gj.snitt (SD) Jente	T-test	Diff.	d/r
	M	M			
Livstilfredshet	3.10 (.63)	2.85 (.68)	9.51*	.25	.38/.19
Autonomistøtte	3.46 (.75)	3.37 (.73)	2.98*	.09	.12/.06
Mestringsorientering	3.66 (.78)	3.76 (.69)	-3.36*	.10	.14/.06
Prestasjonsorientering	3.14 (.87)	3.02 (.84)	3.49*	.12	.14/.07
P. Unngåelsesorientering	3.22 (.88)	3.16 (.86)	1.69	.06	.06/.03

* $p < .01$

6.4.2 Forskjeller mellom klasstrinn i skolen

Resultatene viste at det er signifikante gruppeforskjeller mellom 10 klasse og 1. klasse videregående skole. 1. klasse videregående skole skårer signifikant høyere enn 10. klasse på autonomistøtte, mestringsorientering, prestasjonsorientering og prestasjonsunngåelsesorientering. Det var ingen signifikante forskjeller på livstilfredshet mellom 10.klasse og 1. kasse videregående skole. Effektstørrelsen var svært liten. Størst var den målt på opplevd autonomistøtte hos 10. klassinger og 1. klasse videregående skole, $d = .16$. Grunnet dette resultatet er det mulig å anta en liten praktisk signifikants på aldersforskjeller i 10. klasse og 1. klasse videregående skole i opplevd autonomistøtte.

Tabell 11. T- test for gruppeforskjeller i gjennomsnitt og effektstørrelse når det gjelder autonomistøtte, mestringsorientering, prestasjonsorientering, prestasjonsunngåelsesorientering og livstilfredshet mellom 10. klasse og 1. klasse videregående skole (VGS), samt differansen og effektstørrelsen (vist med Cohen's d og r).

	Gj. snitt (SD) 10. Kl	Gj. snitt (SD) 1. VGS	T-test	Diff.	d/r
	M	M			
Livstilfredshet	2.99 (.67)	2.98 (.66)	.57	.01	.01/.01
Autonomistøtte	3.35 (.78)	3.47 (.71)	-3.80*	.12	.16/08
Mestringsorientering	3.67 (.76)	3.75 (.69)	-2.58*	.08	.11/05
Prestasjonsorientering	3.03 (.88)	3.12 (.83)	-2.38**	.09	.11/05
P.Unngåelsesorientering	3.15 (.87)	3.24 (.87)	-2.68*	.09	.10/03

* $p < .01$

** $p = < .05$

6.5 Multippel Regresjonsanalyse

Multippel regresjonsanalyse ble gjennomført for å undersøke hvilke uavhengige variable r som kunne bidra til å predikere (variansen) i livstilfredshet. I korrelasjonsanalyser korrelerte ikke prestasjonsunngåelsesorientering med livstilfredshet, og grunnet dette blir denne variabelen ekskludert fra regresjonsanalysen. Denne analysen (Tabell 10) viser at autonomistøtte og mestringsorientering gav signifikante unike bidrag til prediksjon av livstilfredshet. β - verdien reflekterer hvilken variabel som gir det sterkeste unike bidraget til å forklare livstilfredshet. Autonomistøtte er den uavhengige variabelen med det sterkeste unike bidraget til livstilfredshet ($\beta = 0.28$, $p < .00$). Regresjonsanalysen viser at livstilfredshet er predikert av autonomistøtte, mestringsorientering og prestasjonsorientering (positiv relasjon). De tre uavhengige variablene (autonomistøtte, mestringsorientering og prestasjonsorientering) forklarer til sammen 10% av variansen i livstilfredshet.

Tabell 12. Multippel regresjonsanalyse for prediksjon av livstilfredshet. Ustandardiserte regresjonskoeffisientene (beta), de standardiserte regresjonskoeffisientene, t-verdi, signifikans og Adjusted R Square.

	B	SE B	β	t-verdi
Constant	1.91	0.08		23.47
Autonomistøtte	0.25	0.02	.28	12.94*
Mestringsorientering	0.06	0.02	.06	2.59*
Prestasjonsorientering	0.01	0.02	.01	0.34

* $p = < .01$, $R^2 = .10$

7.0 Diskusjon

Hensikten med denne studien var å undersøke sammenhenger mellom elevenes opplevde autonomistøtte, deres målorientering og generelle livstilfredshet. Forskjeller i utvalget på kjønn og alder ble også undersøkt. Problemstillingene og hypotesene i denne oppgaven vil bli gjort rede for. Hypotesene ble i stor grad bekreftet. Ved uventede funn blir det presentert mulige forklaringer.

Dette kapittelet består av fire deler. Diskusjon av hovedfunn, begrensninger, praktiske konsekvenser og anbefalinger for videre forskning.

7.1 Hovedfunn

Hensikten med denne studien var å observere og beskrive mulige faktorer som kan ha sammenheng med ungdommers livstilfredshet i 10. klasse ungdomsskole og 1. klasse videregående skole. Videre var det ønskelig å undersøke forholdet mellom elevenes opplevelse av lærers autonomistøtte, deres målorientering og om disse variablene predikerte elevenes generelle livstilfredshet.

7.1.1 Faktorladning

Første problemstilling var om autonomistøtte, målorientering (mestring, prestasjon, og prestasjonsunnngåelse) og livstilfredshet representeres av separate faktorer, og hvordan relasjonen mellom disse faktorene er. Hypotesen var at livstilfredshet, autonomistøtte, og hver av målorienteringene (mestring, prestasjon, og prestasjonsunnngåelse) vil representere separate faktorer.

Det ble brukt en eksplorerende faktoranalyse med varimax rotasjon for å avklare hvilke item som er egnet til å måle fenomenene i undersøkelsen.

Resultatene bekreftet hypotesen, og alle variablene ladet på separate faktorer. De negativt formulerte itemene i den opprinnelige livstilfredshets variabelen dannet en egen faktor, og ble derfor utelukket fra videre undersøkelser. Dette er i tråd med tidligere forskning (Diseth et al., 2012). Funnene viste at alle målene ladet på separate faktorer i faktoranalysen, men målorienteringene korrelerte sterkt i korrelasjonsanalysen. Faktoranalysen styrker en tredelt løsning for målorienteringsteorien hvor mestringsorientering, prestasjonsorientering og prestasjonsunnngåelsesorientering er inkludert (Elliot, 1999). Funnene i faktoranalysen indikerer at målene i studien reflekterer de fenomenene som er ønskelig å undersøke, uten at de måler det samme aspektet av fenomenet.

Itemene som er inkludert i undersøkelsen samsvarer godt med teoretiske aspekter og tidligere forskning på livstilfredshet (Park, 2004), med fokus på de positive aspektene i livet, autonomistøtte (Reeve, 2002) og målorientering (Elliot, 1999) med tre anerkjente målorienteringer (mestringsorientering, prestasjonsorientering og unngåelsesorientering).

7.1.2 Sammenhengen mellom variablene

Den andre problemstillingen i studien var: Hva er sammenhengen mellom variablene livstilfredshet, autonomistøtte, mestringsorientering, prestasjonsorientering og unngåelsesprestasjonsorientering? Hypotesen var at det vil være en positiv sammenheng mellom variablene livstilfredshet, autonomistøtte og mestringsorientering. Videre er det forventet en negativ sammenheng med livstilfredshet og prestasjonsorienteringene.

Sammenhengene ble undersøkt med korrelasjonsanalyse. Det er ikke nødvendigvis en kausal forbindelse mellom variablene som korrelerer, og det er ikke mulig å vite retningen på sammenhengen mellom variablene (Pallant, 2010).

Korrelasjonsmatrisen over det totale utvalget (tabell 8) viser korrelasjoner mellom den avhengige variabelen livstilfredshet, og de uavhengige variablene autonomistøtte, mestringsorientering, prestasjonsorientering og prestasjonsunngåelsesorientering, med varierende styrke. Sterkest korrelasjon med livstilfredshet ble funnet med autonomistøtte. Dette er en moderat, positiv korrelasjon. Dette viser at autonomistøtte øker i takt med økende grad av livstilfredshet, og indikerer at grad av autonomistøtte har en sammenheng med grad av livstilfredshet. Dette funnet samsvarer med tidligere forskning (Bagøien et al., 2010; Chirkov & Ryan, 2001; Diseth et al., 2012) og ut i fra de teoretiske resonnementene tidligere i oppgaven (Deci & Ryan, 2002). I følge selvbestemmelsesteorien tilfredsstiller autonomistøtte tre grunnleggende psykologiske behov som er nødvendig for at individer skal oppleve livstilfredshet (Mageau & Vallerand, 2010). Dette funnet støtter antagelsen om at relasjonen mellom elev og lærer i ungdomstiden er betydningsfull for elevenes livstilfredshet, på tvers av domenene i livet.

Det observeres en moderat korrelasjon mellom livstilfredshet og autonomistøtte blant ungdommene i utvalget. Ut i fra selvbestemmelsesteorien og målorienteringsteorien er det rimelig å anta at elevenes relasjon med læreren influerer

hvordan elevene motiverer seg for å løse oppgaver i skolen. Autonomistøtte fra læreren kan gi elevene forståelse for hvorfor det er nødvendig å løse oppgavene på skolen, og elever som er mestringsorientert vil ha fokus på den indre verdien i oppgavene, og sette egne standarder for hvordan suksess blir vurdert. Det er derfor grunn til å tro at autonomistøtte fra lærer påvirker elevenes indre motivasjon, og skaper videre mestringsorienterte elever. Da dette er en korrelasjonsstudie, er det ikke mulig å bestemme kausalitet. Det kan også være en mulighet at elever som er engasjerte i skolen av ukjente årsaker, opplever læreren i større grad autonomistøttende, i forhold til elever som er uengasjert utdannelse. Dette er en sammenheng hvor flere årsaker kan spille inn. Ut i fra den teoretiske rammen i studien, vil det likevel være grunn til å anta at lærer-elev relasjonen har påvirkningskraft på elevenes motivasjon.

Mestringsorientering og korrelerte videre svakt og positivt med livstilfredshet. Dette funnet var forventet ut i fra tidligere forskning og tidligere beskrevet teori. Når det gjelder prestasjonsorientering ble hypotesen ikke bekreftet. Det var uventet at prestasjonsorientering og livstilfredshet også korrelerte, dog svakere enn mestringsorientering og livstilfredshet. Dette avviker fra tidligere forskning og teori, hvor en negativ korrelasjon hadde vært forventet. Det er ikke enkelt å tolke hva dette resultatet er et uttrykk for, men det er mulig at det å være motivert i seg selv har en sammenheng med livstilfredshet.

Videre viste resultatene at alle målorienteringene hadde en forholdsvis sterk korrelasjon, spesielt mellom prestasjonsorientering og prestasjonsunngåelsesorientering. Dette samsvarer med teori hvor prestasjons orientering og prestasjonsunngåelsesorientering har som utgangspunkt i det å prestere, men hvor prestasjonsorientering har fokus på å prestere i forhold til andre, vil prestasjonsunngåelsesorientering fokusere på å prestere for å unngå nederlag.

Prestasjonsunngåelsesorientering er den eneste variabelen som ikke korrelerer signifikant med livstilfredshet, bort sett fra hos guttene i utvalget. Her ble det funnet en svak, men positiv korrelasjon. Dette funnet er vanskelig å forklare, og samsvarer ikke med tidligere teori og forskning. Det kan imidlertid henge sammen med kjønnsforskjeller i t- testen, som vil bli diskutert i neste kapittel.

7.1.3 Gruffeforskjeller

Tredje problemstilling var hvordan gjennomsnittsverdien for variablene, og styrken i korrelasjonene mellom variablene i undersøkelsen ville variere i henhold til kjønnsforskjeller og forskjeller mellom alder og klassetrinn (10. klasse og 1. klasse videregående skole). Hypotesen var at gutter ville rapportere høyere gjennomsnittsverdi på livstilfredshet og høyere gjennomsnittsverdi på prestasjonsorientering enn jenter. Jenter ville rapportere høyere gjennomsnittsverdien på mestringsorientering enn gutter. Gjennomsnittsverdien på variablene i 1.klasse videregående vil være lavere enn gjennomsnittsverdien på variablene hos elevene i 10 klasse.

Som forventet ut i fra tidligere forskning (Linnenbrink- Garcia et al., 2008) rapporterte guttene en høyere gjennomsnittsverdi enn jentene i forhold til livstilfredshet, prestasjonsorientering og prestasjonsunngåelsesorientering, men også autonomistøtte. Jentene skåret høyere enn guttene på mestringsorientering. Dette er i samsvar med tidligere forskning (Linnenbrink- Garcia et al., 2008), både når det gjelder kjønnsforskjeller i livstilfredshet hos ungdom og målorientering. Korrelasjonsanalysene på separate kjønn viste også kjønnsforskjeller, hvor prestasjonsorienteringene korrelerte sterkere med autonomistøtte og mestringsorientering i utvalget på gutter enn på jenter. Dette kan reflektere at guttene assosierer autonomistøtte mer med prestasjonsorientering enn jentene gjør. Dette samsvarer med forskning som viser til at prestasjonsorientering har i større grad nytteverdi for gutter enn jenter (Linnenbrink- Garcia et al., 2008). Det var kun på utvalget av gutter prestasjonsunngåelsesorientering hadde signifikant, positiv korrelasjon med livstilfredshet. Dette funnet var ikke forventet da prestasjonsunngåelsesorientering er sterkt forbundet med negative følger i tidligere forskning og teori (Elliot, 1999).

Resultatene viser signifikante gruppeforskjeller på livstilfredshet, autonomistøtte og målorientering (mestring, prestasjon og prestasjonsunngåelse), men det var det liten effektstørrelse (Cohens *d*) på de fleste variablene. Dette indikerer at forskjellene som er funnet har liten praktisk betydning. Størst effektstørrelse ble målt på kjønnsforskjeller i livstilfredshet, og dette indikerte medium praktisk betydning. Kjønsmessige forskjeller når det gjelder livstilfredshet hos ungdom kan derfor være betydelige og bør vies oppmerksomhet innenfor helsefremmende arbeid. Det er ikke lett å finne tidligere

forskning som har inkludert effektstørrelse når det gjelder kjønnsforskjeller på livstilfredshet.

Videre viser resultatene fra t-testen at gutter opplever autonomistøtte i større grad enn jentene. I korrelasjonsanalysene er styrken mellom mestringsorientering og autonomistøtte signifikant sterkere hos guttene enn jentene. Dette er et funn som er vanskelig å finne igjen i tidligere forskning. Kjønnsforskjeller i autonomistøtte blir som regel ikke funnet. En mulig forklaring på dette funnet kan være at jenter i denne alderen opplever i større grad enn gutter flere negative emosjoner i livet, og de scorer lavere enn gutter på livstilfredshet. I ungdomstiden er jenter, i forhold til gutter, i større grad kritisk til seg selv og de opplever en større fysisk som skaper utfordringer for eget selvbilde (Goldbeck et al., 2007). Dette kan være med på å påvirke deres opplevelse av støtte fra lærer i hverdagen, og betydningen de legger i støtten de mottar. En kvalitativ studie presenterer en annen mulig tilnærming på kjønnsforskjellene i autonomistøtte (Godø, 2013). Her er det funnet forskjeller i hvordan jenter og gutter benytter og snakker om lærerne sine. Guttene bruker i mindre grad venner og familie til å snakke om problemene sine, men at de har fått hjelp og støtte av læreren når de har hatt det vanskelig. Guttene opplever at lærerne bidrar med emosjonell støtte og snakker med dem om følelser, og hjelper dem med løsninger på praktiske problemer og konflikter. Jentene foretrekker i større grad å bruke venner og familie når de har problemer. De opplever læreren som en støttespiller når det gjelder å takle prestasjonsangst og skuffelser (Godø, 2013). Videre viste korrelasjonsanalysene på kjønn at autonomistøtte og prestasjonsorienteringene har signifikant sterkere korrelasjon hos guttene enn jentene. Dette støtter antagelsen om at guttene har høyere nytteverdi og er i større grad prestasjonsorientert enn jentene (Linnenbrink- Garcia et al., 2008).

Hypotesen på aldersforskjellene i utvalget ble ikke bekreftet. Resultatene i utvalget viser at elevene i 1. klasse videregående skole skårer signifikant høyere enn elevene i 10. klasse på autonomistøtte, mestringsorientering, prestasjonsorientering og prestasjonsunngåelsesorientering. Det var ingen signifikant forskjell i livstilfredshet ved økt alder.

Forskningen gir ikke et entydig bilde av at alder i ungdomstiden påvirker motivasjon, men det er flere funn som viser til at ungdomstiden er preget av en tendens hvor motivasjonen synker, for så å snu og videre øke (Gottfried et al., 2001). Det er mulig at resultatene støtter denne forskningen. Videre undersøkes overgangen fra

ungdomsskole til videregående skole. Tidligere forskning viser i stor grad at motivasjonen til elevene synker ved skolebytte, grunnet skifte i sosiale og akademiske forhold (Eccles & Roeser, 2011). Denne forskningen er bygget på amerikanske utvalg, mens skolesystemet for ungdom artet seg noe annerledes her i Norge, når det gjelder overgang fra ungdomsskolen til den videregående skolen. I 1. klasse videregående har elever valgt å gå videre på skolen, i motsetning til ungdomsskolen som var pålagt, selv om de aller fleste av norsk skoleungdom velger å gå videre. De har i tillegg hatt mulighet til å velge hvilke linjer, med forskjellige spesialiteter som f. eks. musikk, dans og drama, media, yrkeslinjer, kunst og håndverk og allmennfag, og skoler de ønsker å gå på, noe som kan ha hatt en innvirkning på motivasjon i skolen. Dette kan være en del av årsaken til at det er gjennomsnittsforskjeller i utvalget fra 10. klasse ungdomsskole til 1. klasse videregående skole. Undersøkelser på norske utvalg har avdekket forskjeller i motivasjonen til de elevene som begynner og fullfører videregående skole og de som velger det bort eller faller fra i skoleløpet (Markussen, 2010). Ungdom som opplever faglig og sosialt engasjement, har ambisjoner og identifiserer seg med videregående opplæring, har økt sannsynlighet for å fullføre videregående skole (Markussen, 2010). De elevene som har valgt å ikke gå videre med skolegangen etter ungdomsskolen, kan være inkludert i 10. klassetrinn, men ikke i 1. klasse videregående. Dette kan være en grunn til stigning i de motivasjonelle variablene i t-testen fra 10. klasse til 1. klasse videregående.

Videre er det forskjeller blant de ungdommene som velger studieforbereende linjer, og de som velger yrkesfaglige linjer (Markussen, 2010). Den største årsaken til valg av retning i den videregående opplæringen, er elevenes tidligere skolefaglige prestasjoner fra 10. klasse. Med høye karakterer øker sannsynligheten for å søke til en studieforbereende retning, men foreldre har også innflytelse på elevenes valg. Det er mulig å anta at de som velger et studieforbereende løp er både mestringsorientert og prestasjonsorientert i henhold til utdanning. Grunner for å velge dette løpet er at de har blitt rådet av foreldre eller rådgivere til det, og at de ser verdien i framtidige belønninger i form av høyere utdanning, og nytten i dette. De har videre erfaringer med at utdanningssystemet er en arena som passer dem, dokumentert ved sosiale og faglige opplevelser. De som velger en yrkesrettet linje ser seg selv som praktisk anlagt, og opplevde ikke den samme verdien med høyere utdanning, noe som kan henge sammen med foreldrenes utdanning (Markussen, 2010). Dette samsvarer med tidligere funn på

ungdomsutveksling, ved at ungdom erfarer ytre press og forventninger, og videre endrer atferd deretter (Frederick- Recascino, 2002). Ved at det disse forskjellene i motivasjon eksisterer i det aktuelle utvalget for denne studien kan det påvirke resultatene og generaliserbarheten. Det er mulig at respondenter i det videregående utvalget er skjevt fordelt mellom elever som har valgt studieforberevende linjer og yrkesrettede linjer. Dette kan være en grunn til resultatene avviker fra tidligere forskning, og viser at motivasjonen øker fra 10. klasse til 1. klasse videregående skole. Det er ikke registrert hvilken studieretning elevene i utvalget har valgt å begynne på i datamaterialet til HEVAS.

Funnene er videre i tråd med tidligere beskrevet teori på motivasjon. Ved å få muligheten til å velge studieretning selv, og hvilken linje ut i fra personlige interesser og verdier, kan behov for økt innflytelse og medbestemmelse i egen hverdag bli dekket. Dette kan påvirke elevenes mestringsorientering og opplevde autonomistøtte i en positiv retning. Korrelasjonsanalysene viser at autonomistøtte og mestringsorientering korrelerer sterkest med hverandre, i forhold til de andre variablene i undersøkelsen. En tolkning av dette funnet kan være at når eleven opplever autonomistøtte, stimuleres elevens internalisering av oppgaver og skolearbeid, som videre fører til ønske om å gå dypere inn i oppgavene. Gjennom lærers autonomistøtte blir skolearbeidet og meningen med dette en del av elevenes egne verdier, og de oppnår en forståelse for at det er nødvendig å lære materialet for å nå egne mål.

Korrelasjonsanalysene gjort på hvert kjønn viste at hos jentene i utvalget er det en mindre sammenheng med mestring, autonomistøtte og livstilfredshet enn det er hos guttene. Dette er i tråd med teori hvor guttene er mer orientert mot demonstrasjon av prestasjon, enn det jentene er (Linnenbrink- Garcia et al., 2008)

7.1.4 Prediksjon av livstilfredshet

Den tredje problemstillingen var hvordan autonomistøtte og målorientering (mestring, prestasjon, og prestasjonsungåelse) kunne være uavhengige prediktorer for livstilfredshet. Funnene viste at i hovedsak autonomistøtte, men også mestringsorientering var signifikante, uavhengige prediktorer, og bidro til å forklare den oppnådde variansen i livstilfredshet hos elevene i 10. klasse og 1. klasse videregående skole. Dette er i tråd med den fremsatte hypotesen som var at elevenes opplevelse av læringsmiljøet (autonomistøtte) og mestringsorientering vil predikere livstilfredshet.

Prestasjonsunngåelsesorientering ble ikke inkludert i denne analysen, da den ikke korrelerte med livstilfredshetsvariabelen.

I dette avsnittet vil prediktorvariablene bli diskutert ut i beta- verdiene, hvor høyeste verdi bli diskutert først.

I dette utvalget var elevenes opplevde autonomistøtte fra lærer den sterkeste signifikante, positive prediktoren, hvilket tyder på at elever som opplever autonomistøtte har høy livstilfredshet. Dette var et forventet resultat da lignende forhold er vist i andre studier (Diseth et al., 2012), og har støtte i teori (Ryan, 1995). Høyt opplevd støtte indikerer at mange av respondentene trives med livet, en sammenheng som også kan gå motsatt vei. Høy livstilfredshet kan ha positive ringvirkninger og føre til at erfaringer på skolen oppleves i større grad positive, i forhold til ungdom med lav livstilfredshet.

Variabelen mestringsorientering var en signifikant, positiv prediktor for variansen i livstilfredshet. Beta- verdien viste imidlertid at denne variabelen positiv, men lav. Dette resultatet indikerte at elever som er i større grad mestringsorienterte i utfordringer og oppgaver på skolen, trolig vil ha høyere livstilfredshet, enn elever som i hovedsak er dominert av andre målorienteringer. Funnene er støttet i tidligere forskning (Tuominen-Soini et al., 2008) og teori. Høy livstilfredshet kan imidlertid fungere som en mediator for motgang (Park, 2004) og føre til at ungdom trives med skolearbeidet og økt indre motivasjon (Larson, 2000). Høy livstilfredshet har flere positive ringvirkninger og kan påvirke elevenes erfaringer i oppgaveløsning og i møte med utfordringer i skolehverdagen.

Resultatene fra den multiple regresjonsanalysen viste at den uavhengige variabelen prestasjonsorientering ikke gav et signifikant, uavhengig bidrag til forklaring av variansen i livstilfredshet. Tidligere forskning har vist at prestasjonsorientering kan være en negativ prediktor for livstilfredshet (Kaplan & Maehr, 1999), og assosiert med tilpasningsproblemer (Tuominen-Soini et al., 2008). Dette ble ikke funnet i denne undersøkelsen.

Multipel regresjonsanalyse av de uavhengige variablene og livstilfredshet forklarte 10% av variansen i livstilfredshet, og det er derfor mulig å anta at forklaringsvariabler for elevenes generelle livstilfredshet er inkludert i den analysene.

7.2 Begrensninger

Det er derfor benyttet ferdig innsamlet data fra en tverrsnittsundersøkelse i studien, da det er passende for å beskrive forhold mellom fenomener på et gitt tidspunkt (Polit & Beck, 2012). Videre var studien noneksperimentell og deskriptiv, det var ingen kontroll over uavhengige variablene. Fordelen med å benytte tidligere innsamlet data er at data innsamling for en studie er svært tidskrevende og kan medføre høye kostnader. Derfor er sekundære analyser egnet for en masteroppgave med begrenset tidsrom (Polit & Beck, 2012).

En velkjent svakhet med en tverrsnittstudie er at det ikke er mulig å predikere eller fastslå årsaksforhold eller retningen av korrelasjonene mellom variablene, da innsamlingen foregikk på et tidspunkt, i motsetning til et eksperimentelt studie. For eksempel er det ikke mulig å fastslå at autonomistøtte har effekt på livstilfredsheten til ungdommene i studien, men det er mulig å observere sammenheng mellom autonomistøtte og livstilfredshet, men om det er livstilfredshet som er årsak til autonomistøtte, eller motsatt, er ikke mulig å undersøke i denne studien (Polit & Beck, 2012). I tverrsnittsundersøkelser er det også fare for at utvalget ikke er representativt for populasjonen det er ønskelig å få informasjon om (Polit & Beck, 2012). Dette er kalt seleksjons bias, og vil bli diskutert i forhold til generaliserbarheten til studiet i neste avsnitt.

Styrker ved en tverrsnittstudie er at det er mulig å samle store mengder data på et forskningsfelt. Det er mulig å få tilgang til mye informasjon om, for eksempel helse og trivsel på et stort utvalg. Det er mulig å undersøke flere sammenhenger i datamaterialet på kort tid, sammenlignet med andre studie design. Korrelasjonsstudier gir også ofte et realistisk bilde av virkeligheten, og kritiseres sjeldent for å være kunstige, noe som eksperimentelle studier kan kritiseres for (Polit & Beck, 2012).

Elevene var utvalgt ved hjelp av en geografisk stratifisert, systematisk utvalgsprosedyre. De videregående elevene var stratifisert fra typer av førsteårsstudier (Samdal et al., 2012). Resultatene bygger på et samlet utvalg av 2759 deltagere, noe som er et stort utvalg. Utvalgsmetoden og størrelsen på utvalget styrker generaliserbarheten til studien. Svarprosenten var i underkant av 60, og dette kan svekke studiens representativitet. Derimot er frafallet primært på skolenivå, og i liten grad på elevnivå. Det vil si at det er hele skoler som reserverer seg mot å delta i studien, da dette er tidskrevende og tar oppmerksomheten bort fra ordinær undervisning.

Svarprosenten på elevnivå er 87 % når skolen takker ja til å delta. Gitt den høye svarprosenten på deltagende skoler, er det grunn til å anta at utvalget er nasjonalt representativt til tross for noe lavt samlet svarprosent.

Alle instrumentene i denne studien er standardisert og validert. Intern konsistens reliabilitet ble målt med Chronbach's alpha for alle instrumentene. Reliabiliteten ble vurdert til å være god ($\alpha > 0.8$).

Et svakt punkt i studien er elevenes selvrapporterte autonomistøtte fra lærer. Her ble elevene bedt om å rapportere autonomistøtte fra flere lærere, i stedet for kun en lærer. Autonomistøtten kan variere stort fra lærer til lærer, og målorientering variere fra ulike fag, ut i fra interessefelt til eleven, og det kan være utfordrerne for elevene å finne et gjennomsnitt av dette. I det norske skolesystemet er en kontaktlærer som har klassen mesteparten av tiden, og det er naturlig at det er denne læreren som er elevenes kilde for autonomistøtte. Det er ikke gitt hvor mye en kontaktlærer er sammen med klassen sin i forhold til andre lærere, så det er mulig at andre lærere som er viktige støttespillere for elevene.

Deltagerne i studien ble også bedt om å rapportere i henhold til flere fag, i stedet for et, for eksempel kroppsøving. Målorientering kan variere fra stort fra fag til fag, for eksempel fra matematikk og engelsk hos de forskjellige elevene. Det kan derfor være vanskelig for elevene å gi et svar som speiler deres generelle målorientering i den komplekse skolehverdagen.

7.3 Praktiske konsekvenser

Livstilfredsheten til elevene i undersøkelsen er generelt høy, og mange elever er motiverte for oppgavene i skolehverdagen. Elevene møter skolehverdagen gjennom læreren, og dette er en nøkkelperson for å motivere til læring. Motiverte elever oppdager talenter, stimuleres og utvikler seg i en positiv retning. Elever som mangler motivasjon i skolegangen går glipp av disse mulighetene (Kunnskapsdepartementet, 2011). Erfaringer og opplevelser i skolehverdagen er betydningsfullt for elevenes generelle livstilfredshet (Danielsen, 2010b).

Da denne studien bidrar med empirisk støtte for at i hovedsak opplevd autonomistøtte, men også mestringsorientering er positivt relatert til elevenes livstilfredshet, anbefales det å vektlegge støtte for autonomi og styrking av mestringsorientering i lærerens møte med elever med mål om å fremme deres livstilfredshet. Kvaliteten på relasjonen med lærer er viktig for helse og trivsel i en

utfordrende skolehverdag og utviklingsfase for elevene. Selvbestemmelsesteorien hevder at mellommenneskelige relasjoner er grunnlaget for vekst, utvikling og motivasjon hos individer. Autonomistøtte i skolehverdagen har sammenheng med elevene mestringsorientering i skolehverdagen og generell livstilfredshet, og derfor må lærere være bevisst på hvilke måter å møte elever på som gir opplevelse av autonomistøtte. I følge målorienteringen vil mestringsorientering i skolen skape positive følger som livstilfredshet (Kaplan & Maehr, 1999), som er i tråd med resultatene. Ved å skape en skolehverdag for ungdom som fremmer indre motivasjon og livstilfredshet, er det mulig å styrke en positiv ungdomsutvikling og helse hos ungdom (Park, 2004).

Størst effektstørrelse ble målt på kjønnsforskjeller i livstilfredshet, og dette indikerer medium praktisk betydning. Det er jentene som rapporterer lavest livstilfredshet og det kan synes som om disse kjønnsforskjellene er viktige å syneliggjøre for sentrale personer i ungdommenes liv, som læreren kan være.

Autonomistøtte var den variabelen som korrelerte sterkest med livstilfredshet i analysen på jentene, og det er derfor grunn til å anta at effektive intervensjoner på lærere også kan fremme livstilfredshet i denne gruppen.

Lærerens støtte og omsorg er viktig for både jenter og gutter, i begge klassetrinn som er undersøkt. Det er derfor viktig å belyse hvilke atferder og handlinger fra lærer som er bidrag til elevenes opplevde autonomistøtte.

I tråd med selvbestemmelsesteorien og forskning er det lærerens måte å kommunisere med elevene som skaper autonomistøtte. Su and Reeve (2011) har rangert hva som fører til at elevene opplever autonomistøtte fra læreren. Dette ble gjort ut i fra en litteraturstudie som omfattet opplevd autonomistøtte i skolen.

Det mest betydningsfulle for elevene er at læreren kommuniserer et meningsfullt rasjonale for hvorfor oppgavene og utfordringene i skolen bør arbeides med. I dette ligger det at læreren forklarer og hjelper elevene til å forstå hvorfor oppgaveløsning i skolehverdagen er personlig verdifullt og nyttig (Su & Reeve, 2011). Dette henger sammen med den psykologiske prosessen med å internalisere oppgaver, som fremmer elevenes indre motivasjon og styrker elevens muligheter for å nå mål i skolehverdagen (Ryan & Deci, 2000a). Videre var lærerens anerkjennelse av negative følelser hos elevene viktig for elevenes opplevde autonomistøtte. Elever som møter andre som anerkjenner og aksepterer deres uttrykte negative følelser, f.eks. « dette er kjedelig»,

opplever i større grad autonomistøtte og økt engasjement, enn de elevene som undertrykte eller møter kritikk for disse følelsene. Det neste punktet på listen er at læreren benytter et ikke- kontrollerende språk i undervisningen. Kommunikasjon som begrenser press (fravær av burde og må), og som fremmer fleksibel kommunikasjon (du kan) kan bidra å skape autonomistøtte og engasjement. Fjerde viktig bidrag for å fremme elevenes opplevde autonomistøtte var at lærer presenterte og gav informasjon om ulike valg i skolehverdagen. Dette oppmuntrer elevene til initiativ. Det siste virkemidlet læreren kan benytte for å fremme elevenes opplevde autonomistøtte er å nære indre motivasjonelle resurser eleven besitter. Dette er å være bevisst på elevenes interesser og gleder, samt tilpassede utfordringer, og bygge oppgaver rundt dette. Slik kan læreren skape engasjement hos elevene for oppgavene og motivere dem for skolearbeidet (Su & Reeve, 2011).

I det norske skolesystemet er det stort fokus på å fremme motivasjon hos elever gjennom å tilby dem valgmuligheter (Kunnskapsdepartementet, 2011). Valg av tema, lærestoff og strategier for å nå mål er viktig, men for å fremme autonomistøtte er dette ikke det viktigste. Gjennom økt fokus på kommunikasjonen mellom lærer og elev hvor verdien i skolearbeidet blir fremhevet og lærerens evne til å anerkjenne elevenes negative følelser kan elevenes opplevde autonomistøtte stige.

7.4 Anbefaling for videre forskning

Resultatene fra denne studien viser at det kan være et behov for å videre undersøke prosesser som skaper motivasjon og livstilfredshet hos ungdom i skolen.

Det er behov for å fremme en autonomistøttende relasjon mellom lærer og elev gjennom forskning. Det er viktig å finne og forske på effektive intervensjoner hvor elevene opplever økt autonomistøtte, da dette har sammenheng med elevenes livstilfredshet. Ved bruk av god metode for å finne effekt, kan dette være verdifull forskning som kan bidra til å skape positiv utvikling og livstilfredshet hos ungdom.

For å oppnå en bedre forståelse for hvilke faktorer som påvirker ungdommenes livstilfredshet i skolen er det behov for ytterligere forskning på kjønns- og aldersforskjeller. Det er grunn til å tro at ulike målorienteringer har ulik grad av påvirkning på livstilfredshet på gutter og jenter. Det kan synes som om prestasjonsorientering i mindre grad er negativt for gutter, enn jenter. Dette gir ikke tidligere forskning et entydig svar på.

Videre er det behov for å undersøke hvilke prosesser som skaper lavere motivasjon i 10 klasse, i forhold til 1. klasse videregående. Elevene i 10. klasse tar viktige valg om videre utdanning, og dersom har erfaringer fra skolen som ikke er gode, kan det være mulig at dette få innvirkninger på deres fremtid. Ved bruk av longitudinelle studier kan det være mulig å belyse svingninger i motivasjon gjennom ungdomstiden til voksen alder. Dette kunne videre avdekket mulige følger av grad av motivasjon og livstilfredshet.

8.0 Konklusjon

På tross av disse begrensningene har denne undersøkelsen avdekket flere sammenhenger mellom faktorer som videre har sammenheng med livstilfredshet hos elever i 10. klasse og 1. klasse videregående. Denne oppgaven har gitt et innblikk i motiverende og støttende faktorer i skolehverdagen, som kan synes å kan ha positive følger for elevenes generelle livstilfredshet. Studien indikerer at det er behov for å undersøke nærmere hvilke prosesser i skolen som fremmer livstilfredshet og helse hos ungdom i videre arbeid.

Den mest betydningsfulle faktoren for elevenes livstilfredshet var autonomistøtte. Mestringsorientering var også betydningsfull, men ikke i like stor grad. Disse faktorene kan bidra til å fremme elevenes livstilfredshet. Ved å identifisere motiverende og støttende faktorer i skolekonteksten, er det mulig å påvirke disse. Lærerne har mulighet til å endre kommunikasjonen med elevene og skape et autonomistøttende læringsmiljø, som kan få positive følger for elevene. Livstilfredshet er et mål i seg selv for god helse, men har også vist å være relatert til positiv ungdomsutvikling og helsefremmende atferd hos ungdom (Larson, 2000; Diseth et al., 2012).

Referanser

- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion* (32), 189-199. doi: 10.1007/s11031-008-9095-z
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.261
- Bagøien, T. E., Halvari, H., & Nesheim, H. (2010). Self-Determined Motivation in Physical Education and its Links to Motivation for Leisure-time Physical Activity, Physical Activity, and Well-being in General. *Perceptual and Motor Skills*, 111(2), 407- 432. doi: 10.2466/06.10.11.13.14.PMS.111.5.
- Bergman, M. M., & Scott, J. (2001). Young adolescents' wellbeing and health- risk behaviours: gender and sosio-economic differences. *Journal of Adolescence*, 24(2), 183- 197. doi: 10.1006/jado.20010378
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The Effects of Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective. *Science Education*, 84(6), 740- 756. doi: 10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and Teacher autonomy support in Russian and U.S. adolescents. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 32 (5), 618- 635. doi: 10.1177/0022022101032005006
- Currie, C., Saoirse, N., G., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Picket, W., Richter, M., Morgan, A., Barnekow, V. (2008). Inequalities in Young People's Health- HBSC International Report From the 2005/2006 Survey. Scotland: WHO.
- Danielsen, A. G. (2010a). Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(6), 465- 475.

- Danielsen, A. G. (2010b). Supportive and motivating environments in school: Main factors to make well-being and learning a reality. *Norsk epidemiologi*, 20(1), 33-39.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320. doi: 10.3200/JOER.102.4.303-320
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y.: University of Rochester Press.
- Diseth, Å., Danielsen, A. G., & Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self- efficacy, achievement goal, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology*, 32(3), 335- 354. doi: 10.1080/01443410.2012.657159
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent- School Involvement during the Early Adolescent Years. *Teachers Collage Record*, 94(3), 568- 587. Hentet fra: [PDF] fra umich.eduumich.edu [PDF]
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance motivation. I M. L. Maehr & P. Pintrich (Red.), *Advances in motivation and achievement* (s.143- 179). Greenwich: JAI Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169- 189. doi: 10.1207/s15326985ep3403_3
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS : (and sex and drugs and rock 'n' roll)*. Los Angeles: SAGE.
- Frederick- Recascino, C. M. (2002). Self- Determination Theory and Participation- Motivation Research in the Sport and Exercise Domain. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of Self- Determination Research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293-301. doi: 10.1007/s10964-006-9036-7

- Godø, H. T. (2013). *Ungdomskrav – skolekrav – livsrom. En analyse av ungdomsskoleelevers håndtering av faglige og sosiale krav i skole og samfunn.* (Doktoravhandling) Universitetet i Oslo. Oslo.
- Goldbeck, L., Schmitz, T., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research, 16*(6), 969-979. doi: 10.1007/s11136-007-9205-5
- Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging among Early Adolescent Students: Relationships to Motivation and Achievement. *The Journal of Early Adolescence, 13*(1), 21-43. doi: 10.1177/0272431693013001002
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 3-13. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.3
- Green, J., & Tones, K. (2010). *Health promotion: planning and strategies.* Los Angeles: Sage.
- Helgeson, V. S. V. (1994). Prototypes and dimensions of masculinity and femininity. *Sex roles, 31*(11/12), 653- 682. doi: 10.1007/BF01544286
- Helland, H., & Næss, T. (2005). *God trivsel, middels motivasjon og liten faglig medvirkning.* (4/2005). Hentet fra: <http://www.nifu.no/publications/999777/>
- Huebner, S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McNight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologist. *Psychology in the schools, 41*(1), 81- 93. doi: 10.1002/pits.10140
- Jiang, X., Huebner, S. E., & Hills, J. K. (2013). Parent Attachment and Early Adolescents' Life Satisfaction: The Mediating Effect of Hope. *Psychology in the Schools, 50* (4), 304- 352. doi: 10.1002/pits.21680
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement Goals and student Well- Being. *Contemporary Educational Psychology, 24* (4), 330- 358. doi: 10.1006/ceps.1999.0993
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Kvalitet i skolen.* (St.meld nr. 31 2007-2008) Hentet fra: www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Motivasjon- Mestring- Muligheter.* (Meld. st. 22 2010- 2011). Hentet fra:

www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251

- Kunnskapsdepartementet (2013). *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld.st. nr. 20 2012- 2013). Hentet fra:
www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013.html?id=717308.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.170
- Larson, R. W. (2011). Positive Development in a Disorderly World. *Journal of Research on Adolescence*, 21(2), 317-334. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00707.x
- Lewis, A., Huebner, E. S., Malone, P., & Valois, R. (2011). Life Satisfaction and Student Engagement in Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249-262. doi: 10.1007/s10964-010-9517-6
- Linnenbrink- Garcia, L., Tyson, D. F., & Patall, E. A. (2008). When are Achievement Goal Orientations Beneficial for Academic Achievement? A Closer Look at Main Effects and Moderating Factors. *Revue Internationale De Psychologie Sociale*, 21(1/2), 19- 70.
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement Goal Theory- The Past, Present and Future. I K. R. Wentzel, Wigfield, A. (Red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 77- 104). New York: Routledge.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2010). The coach–athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21(11), 883- 904. doi: 0.1080/0264041031000140374
- Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*, 4(1), 1- 18.
- Markussen, E., Sandberg, N., Lødding, B., & Frøseth, M. W. (2008). *Bortvalg og kompetanse*. (13/2008). Hentet fra: <http://www.nifu.no/publications/968544/>
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Askew, K. (2009). Gender and Motivation. I K. R. Wentzel & A. Wigfield (Red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 411- 431). New York: Routledge.

- Middelton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory approach. *Journal of Educational Psychology, 89*, 710- 718. doi:10.1037/0022-0663.89.4.710
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roester, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. Ann Arbor: The University of Michigan.
- Neto, F. (1993). The Satisfaction with Life Scale: Psychometrics properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence, 22* (2), 125- 134. doi: 10.1007/BF01536648
- Opplæringslova. (1998). LOV-1998-07-17-61. § 1. Hentet fra: www.lovdato.no
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Park, N. (2004). The Role of Subjective Well-Being in Positive Youth Development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 25-39. doi: 10.2307/4127633
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2012). *Nursing research: generating and assessing evidence for nursing practice*. Philadelphia, Pa.: Wolters Kluwer Health.
- Reeve, J. (2002). Self- Determination Theory Applied to Educational Settings. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of Self- Determination Research* (s. 183-203). Rochester, New York: The University of Rochester Press.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion, 28*(2), 147- 169. doi: 10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f
- Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality, 63*(3), 397- 427. doi: 10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*(55), 68- 78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). The "why" and "what" in goal pursuit: Humans needs and the self- determion of behavior. *Psychological Inquiry, 11* (4), 227-268. Hentet fra: <http://www.jstor.org/stable/1449618>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting Self- Determined School Engagement, Motivation, Learning, and Well- Being. I K. R. Wentzel, Wigfield, A. (Red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 170- 195). New York: Routledge.
- Samdal, O. (1998). *The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being*. (Doktorgradsavhandling) Universitetet i Bergen. Bergen.
- Samdal, O. (2009). Trivsels- og helsefremmende arbeid i skolen. I L. E. Aarø & K. I. Klepp (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (s. 321-345). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Samdal, O., Bye, H. H., Torsheim, T., Birkeland, M. S., Diseth, Å. R., Fismen, A. S., Haug, E., Leversen, I., Wold, B. (2012). *Sosial ulikhet i helse og læring blant barn og unge- Resultater fra den landsrepresentative spørreundersøkelsen " Helsevaner blant skoleelever. En WHO- undersøkelse i flere land."*. (HEMIL rapport nr 2/2012) Bergen: HEMIL- senteret, Universitetet i Bergen.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. 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. doi: 10.1037/0022-0663.85.4.571
- Su, Y.-L., & Reeve, J. (2011). A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159-188. doi: 10.1007/s10648-010-9142-7
- Tuominen-Soini, H., Salmela- Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction* 18 (3), 251- 266. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.05.003
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Kunnskapsløftet - om fag- og trefordelingen for grunnopplæringen og tilbudsstrukturen i videregående opplæring*. (Rundskriv Udir 01-2011). Hentet fra: www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20111/Udir-1-2011-Kunnskapsloftet---fag--og-timefordeling-og-tilbudsstruktur/
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *I første rekke- Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. (NOU 2003:16). Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077>

- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30 2003- 2004). Hentet fra:
www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2009). Introduction. I K. R. Wentzel, Wigfield, A. (Red.), *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge.
- WHO. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*: World Health Organization.
- WHO. (2004). *Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health*: World Health Organization.
- Wigfield, A., & Wentzel, K. R. (2009). *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.
- Wold, B., & Klepp, K. I. (1996). Helsefremmende arbeid i skolen. En utfordring til norske psykologer. *Tidsskrift for norsk psykologforening.*, 33, 734- 742.
- Yamauchi, H., & Tanaka, K. (1998). Regulations of Autonomy, Self- Referenced Beliefs, and Self- Regulated Learning among Japanese Children. *Psychological Reports* 82 (3), 803- 816. doi: 10.2466/PRO.82.3.803-816

Appendiks A: Godkjenning fra Regional etisk komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk



UNIVERSITETET I BERGEN

Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, Vest-Norge (REK Vest)

Oddrun Samdal
oddrun.samdal@psyhp.uib.no
 HEMIL-senteret
 Universitetet i Bergen

Vår ref	Dato
2009/954	02.09.09

Ad. prosjekt: Helsevaner blant skoleelever 2009

Det vises til din søknad om godkjenning av forskningsprosjekt, datert 03.08.09.

REK Vest behandlet søknaden i møtet den 20.08.09.

Formålet med denne årlige undersøkelsen er å kartlegge helseopplevelse og helserelaterte vanemønstre blant skoleelever og forhold som kan virke inn på helse og livsstil. Komiteen anser helseopplysningene som vil inngå i denne undersøkelsen for å være av marginal betydning for deltakerne. Komiteen definerer derfor søknaden for å være utenfor mandat, jfr. helseforskningsloven § 2.

Vedtak:

Søknaden avvises da prosjektet ligger utenfor komiteens mandat. Prosjektet kan således gjennomføres uten godkjenning fra REK.

Vennlig hilsen

Jon Lekven
 leder

Camilla Gjerstad
 førstekonsulent

Postadresse: REK Vest Postboks 7804 5020 Bergen	E-post: rek-vest@uib.no Hjemmeside: http://helseforskning.etikkom.no/xnet/public	Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, Vest-Norge Telefon 55 97 84 97 / 98 / 99	Besøksadresse: 2. etasje, sentralblokken, Haukeland universitetssykehus
	Org no. 874 789 542		

Ny ordning fra 01.07.09:

En gjør oppmerksom på at denne søknaden er vurdert i henhold til helseforskningsloven, som ble satt i kraft 01.07.09. Dette innebærer at REK fra og med denne dato har kompetanse til å godkjenne opprettelse og endring av forskningsbiobank, å innvilge dispensasjon fra taushetsplikt og å gi tillatelse til bruk av personopplysninger til forskning. Saker som er søkt Helsedirektoratet, NSD eller Datatilsynet vedrørende ovennevnte, vil utelukkende bli behandlet av REK. Dette for å unngå parallellbehandling av saker nå i overgangsfasen.

De regionale komiteene for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk foretar sin forskningsetiske vurdering med hjemmel i helseforskningsloven § 10, jfr. forskningsetikkloven § 4.

Saksbehandlingen følger forvaltningsloven. Komiteenes vedtak etter forskningsetikklovens § 4 kan påklages (jfr. forvaltningsloven § 28) til Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag. Klagen skal sendes REK Vest (jfr. forvaltningsloven § 32). Klagefristen er tre uker fra den dagen du mottar dette brevet (jfr. forvaltningsloven § 29).

Appendiks B: Tilbakemelding fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Oddrun Samdal
HEMIL-senteret
Universitetet i Bergen
Christiesgt. 13
5015 BERGEN

Vår dato: 01.12.2009

Vår ref:23038 / 2 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.11.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

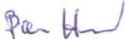
23038	<i>Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land - 2009</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Oddrun Samdal

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvein/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

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

Appendiks C: Spørreskjema til undersøkelsen « Helsevaner blant skoleelever. En WHO- undersøkelse i 43 land»



UNIVERSITETET I BERGEN

HEMIL-senteret

Senter for forskning om helsefremmende arbeid, miljø og livsstil

HELSEVANER BLANT SKOLEELEVER.

EN WHO-UNDERSØKELSE I 43 LAND.

SPØRRESKJEMA FOR 2009

10.klassetrinn og 1. årstrinn videregående skole

Bokmål



Christiesgt. 13 - 5015 Bergen Telefon: 55 58 28 08 Telefax: 55 58 98 87

Etablert i samarbeid med Nasjonalforeningen for folkehelsen 1988

Samarbeidssenter for Verdens Helseorganisasjon (WHO)





Kjære elev!

Ved å svare på disse spørsmålene, vil du hjelpe oss med å finne ut mer om barn og unges livsstil og skolemiljø. De samme spørsmålene vil bli stilt til skoleelever i 42 andre land. Svarene dine skal være hemmelige, derfor skal du ikke skrive navnet ditt på spørreskjemaet. Ingen på skolen vil få lov til å se ditt spørreskjema.

Dersom du ikke ønsker å fylle ut spørreskjemaet kan du la være. Hvis det er noen spørsmål du ikke ønsker å svare på kan du gå over til neste spørsmål og la det andre stå åpent.

Etter at du har fylt ut spørreskjemaet, kan du legge det i konvolutten som er delt ut, og lime igjen.

Les hvert enkelt spørsmål, og svar så ærlig som du kan.

På forhånd takk for hjelpen!

Oddrun Samdal
Professor

Anne-Siri Fismen
Forsker



1. Er du gutt eller jente? (Sett kryss i den ruten som passer)

- Gutt
 Jente

2. Hvilket klassetrinn går du på?

6. klassetrinn
 8. klassetrinn
 10. klassetrinn
 Videregående skole (1. klasse)

3. I hvilken måned ble du født?

- | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Jan. | Feb. | Mars | Apr. | Mai | Juni | Juli | Aug. | Sept. | Okt. | Nov. | Des. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. Hvilket år ble du født?

- | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Før
1987 | 1988 | 1989 | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | Etter
1995 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5. Hvor mye veier du uten klær? Jeg veier kg.

6. Hvor høy er du uten sko? Jeg er cm.

7. Har din familie bil?

- Nei
- Ja, en
- Ja, to eller flere

**8. Har du eget soverom?**

- Ja
- Nei

9. Hvor mange ganger har du reist et sted på ferie med familien din i løpet av det siste året?

- Ingen
- En gang
- To ganger
- Mer enn to ganger

10. Hvor mange PC-er har familien din?

- Ingen
- En
- To
- Mer enn to

11. Hvor mange bøker har familien din hjemme?

Det er vanligvis rundt 40 bøker i hver rekke i bokhyllen.

- ingen
- 1-10 bøker
- 11-50 bøker
- 51-100 bøker
- 101-250 bøker
- 251-500 bøker
- Mer enn 500 bøker

**12. Vil du si at din helse er...?**

- Svært god
- God
- Ganske god
- Dårlig

13. Kun for jenter: Har du fått menstruasjonen (mensen)?

- Nei, jeg har ikke fått menstruasjonen
- Ja, jeg fikk den da jeg var år og måneder

14.

Her er et bilde av en stige. Øverst på stigen (10) står for det best mulige livet for deg og nederst på stigen (0) er det verst mulige livet for deg.

Generelt sett hvor synes du at du står på stigen nå for tiden?

Sett kryss i den boksen som står ved siden av nummeret som best forteller hvor du står.

<input type="checkbox"/>	10	Best mulig liv
<input type="checkbox"/>	9	
<input type="checkbox"/>	8	
<input type="checkbox"/>	7	
<input type="checkbox"/>	6	
<input type="checkbox"/>	5	
<input type="checkbox"/>	4	
<input type="checkbox"/>	3	
<input type="checkbox"/>	2	
<input type="checkbox"/>	1	
<input type="checkbox"/>	0	Dårligst mulig liv

15. I løpet av de siste 6 månedene: Hvor ofte har du hatt følgende plager? (Sett ett kryss for hver linje)

	Omtrent hver dag	Mer enn én gang i uken	Omtrent hver uke	Omtrent hver måned	Sjelden eller aldri
a) Hodepine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Vondt i magen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Vondt i ryggen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Følt deg nedfor (trist)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Vært irritabel eller i dårlig humør	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Nervøs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Vanskelig for å sovne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Svimmel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Vondt i nakke og skulderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Lei og utslitt (sliten)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Redd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Sett ett kryss for hver påstand i den boksen som best beskriver hvor ofte du har følt deg slik i løpet av de siste ukene.

	Aldri	Av og til	Ofte	Nesten alltid
a) Jeg er fornøyd med hvordan jeg har det for tiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Livet mitt går bra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Livet mitt er akkurat slik det skal være.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Jeg kunne tenke meg å forandre mange ting i livet mitt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Jeg skulle ønske livet var annerledes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Jeg har et godt liv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Jeg trives med hva som skjer i livet mitt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Jeg har det jeg ønsker meg i livet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Jeg har det bedre enn de fleste andre på min alder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

 Nå kommer noen spørsmål om en del av vanene dine. Først kommer et spørsmål om fysisk aktivitet.

Med fysisk aktivitet mener vi aktiviteter som gjør at du en del av tiden får økt puls og blir andpusten. Fysisk aktivitet er for eksempel idrettsaktiviteter etter skolen, aktiviteter på skolen, det å leke med venner eller det å gå til skolen. Andre eksempler er å løpe, stå på skateboard, sykle, svømme, spille fotball, stå på ski/snowboard eller danse.

For det neste spørsmålet, legg sammen all den tiden du var fysisk aktiv hver dag.

17. I løpet av de siste 7 dagene. Hvor mange av disse dagene var du fysisk aktiv i minst 60 minutter per dag?

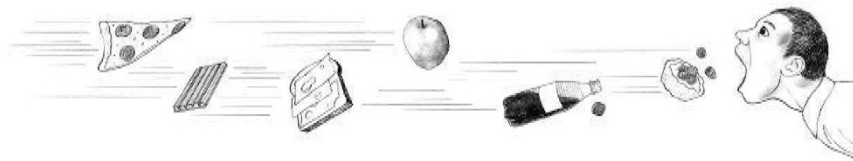
 Ingen 1 2 3 4 5 6 7 Dager
 dager

18. Hvor ofte spiser du vanligvis frokost (mer enn et glass melk eller juice)? Sett ett kryss for ukedager og ett for helgen.

<u>Ukedager</u>	<u>Helgen</u>
<input type="checkbox"/> Jeg spiser aldri frokost på ukedager	<input type="checkbox"/> Jeg spiser aldri frokost i helgen
<input type="checkbox"/> En dag	<input type="checkbox"/> Jeg spiser vanligvis frokost bare en av dagene i helgen (lørdag eller søndag)
<input type="checkbox"/> To dager	<input type="checkbox"/> Jeg spiser vanligvis frokost begge dagene i helgen (både lørdag og søndag)
<input type="checkbox"/> Tre dager	
<input type="checkbox"/> Fire dager	
<input type="checkbox"/> Fem dager	

19. Hvor mange ganger i uken spiser eller drikker du noe av dette? (Sett ett kryss for hver linje)

	Aldri	Sjeldnere enn en gang per uke	En gang i uken	2-4 dager i uken	5-6 dager i uken	En gang hver dag	Flere ganger hver dag
a) Frukt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Grønnsaker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Godteri (f.eks. drops og sjokolade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Cola, brus eller andre leskedrikker med sukker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



20. Hvor ofte spiser du til vanlig disse måltidene? (Sett ett kryss for hver linje)

	Hver Dag	4-6 dager i uken	1-3 dager i uken	Sjelden eller aldri
a) Frokost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Formiddagsmat/ Matpakke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Middag eller brødmåltid etter skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Hvor ofte pusser du tennene dine?

- Mer enn én gang om dagen
- Én gang om dagen
- Minst én gang i uka, men ikke hver dag
- Mindre enn én gang i uka
- Aldri

22. Noen barn går på skolen eller til sengs sultne fordi det ikke er nok mat hjemme.
Hvor ofte skjer dette deg?

- Alltid
- Ofte
- Av og til
- Aldri

23. Prøver du å slanke deg?

- Nei, vekten min er passe
- Nei, men jeg trenger å slanke meg
- Nei, fordi jeg trenger å legge på meg
- Ja

24. Har du noen gang prøvd å røyke (minst en sigarett)?

- Ja
- Nei

25. Hvor ofte røyker du?

- Hver dag
- Hver uke
- Sjeldnere enn en gang i uka
- Ikke i det hele tatt

26. Hvor mange sigaretter røyker du vanligvis på en uke (7dager)?

_____ Antall sigaretter

27. Røyker du på eller i nærheten av skolens område i skoletida?

- Ja, hver dag
- Ja, hver uke
- Ja, sjeldnere en én gang i uka,
- Nei

28. Hvordan får du tak i de sigarettene du røyker? (Flere kryss mulig)

- Jeg røyker ikke
- Jeg kjøper dem selv
- Jevnaldrende venner/venninner kjøper til meg
- Eldre gutter/jenter jeg kjenner, kjøper til meg
- Eldre søsken kjøper til meg
- Foreldre kjøper til meg
- Jeg får fremmede til å kjøpe for meg
- Jeg får/bommer sigaretter de gangene jeg har behov for røyk
- Jeg tar dem hjemme
- Annet

29. Har du lyst til å slutte å røyke nå?

- Jeg røyker ikke
- Ja
- Nei

30. Har du noen gang prøvd snus?

- Ja
- Nei

31. Hvor ofte bruker du snus?

- Hver dag
- Hver uke
- Sjeldnere enn en gang i uka
- Ikke i det hele tatt

■

32. Tror du at du kommer til å røyke daglig når du blir omtrent 20 år gammel?

- Ja, helt sikkert
- Ja, jeg tror det
- Nei, jeg tror ikkje det
- Nei, helt sikkert ikke

33. Tror du at du kommer til å bruke snus daglig når du blir omtrent 20 år gammel?

- Ja, helt sikkert
- Ja, jeg tror det
- Nei, jeg tror ikke det
- Nei, helt sikkert ikke

34. Har du noen gang prøvd å drikke alkohol? (Det vil si øl, vin eller brennevin som f.eks. sprit, whisky og lignende)

- Ja
- Nei
- Vet ikke

35. Hvor ofte drikker du for tiden alkoholholdige drikker som for eksempel øl, vin, brennevin eller rusbrus? Prøv også å regne med de gangene du så vidt har smakt. (Sett ett kryss for hver linje).

	Hver dag	Hver uke	Hver måned	Sjelden	Aldri
a) Øl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Vin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Brennevin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Rusbrus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Annen alkoholholdig drikke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



36. Har du noen gang drukket så mye alkohol at du har vært skikkelig beruset (full)?

- Nei, aldri
 Ja, en gang
 Ja, 2-3 ganger
 Ja, 4-10 ganger
 Ja, mer enn 10 ganger

37. Hvor gammel var du første gangen du gjorde følgende?

Dersom du ikke har gjort det, krysser du for svaret 'aldri'.

	Aldri	11 år eller yngre	12 år	13 år	14 år	15 år	16 år eller eldre
a) Drakk alkohol (mer enn bare smakt)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ble full	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Røykte (mer enn et trekk for å prøve)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Brukte snus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. Hvor mange ganger har du gjort følgende innen de siste 30 dagene? Sett ett kryss per linje.

	0	1-2	3-5	6-9	10-19	20-39	40+
a) Røyket sigaretter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Drukket alkohol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Vært 'full'	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Nå kommer noen spørsmål om dine foreldres yrke.

39.

Far**Har din far jobb?**

- ja
- Nei
- Jeg vet ikke
- Jeg har ikke eller treffer ikke min far

Hvis du svarte JA, kan du da skrive hvor han jobber (f.eks. sykehus, restaurant, skole)

.....

.....

Skriv ned nøyaktig hva han gjør der (for eksempel sykepleier, kelner, lærer)

.....

.....

Hvis du svarte NEI, vet du hva din far gjør? Sett kryss ved det svaret som passer best.

- Han er syk, pensjonist eller student
- Han søker etter jobb
- Han er hjemme på heltid (tar seg av hus og barn)
- Jeg vet ikke

Mor**Har din mor jobb?**

- Ja
- Nei
- Jeg vet ikke
- Jeg har ikke eller treffer ikke min mor

Hvis du svarte JA, kan du da skrive hvor hun jobber (f.eks. sykehus, restaurant, skole)

.....

.....

Skriv ned nøyaktig hva hun gjør der (for eksempel sykepleier, kelner, lærer)

.....

.....

Hvis du svarte NEI, vet du hva din mor gjør? Sett kryss ved det svaret som passer best.

- Hun er syk, pensjonist eller student
- Hun søker etter jobb
- Hun er hjemme på heltid (tar seg av hus og barn).
- Jeg vet ikke

■

40. Alle familier er forskjellige. Ikke alle barn bor sammen med begge foreldrene sine. Noen ganger bor barna med bare en av foreldrene og andre ganger har de to hjem eller familier de bor sammen med. Nå skal du først krysse av på hvem som bor der du bor hele, mesteparten eller halvparten av tiden.

<u>Voksne</u>	<u>Barn</u>
<input type="checkbox"/> Mor	Skriv hvor mange brødre og søstre som bor her (ta med halvsøsken, stesøsken og fostersøsken). Skriv 0 (null) om det ikke bor noen der.
<input type="checkbox"/> Far	
<input type="checkbox"/> Stemor (eller fars kjæreste)	Hvor mange brødre? <input type="text"/> <input type="text"/>
<input type="checkbox"/> Stefar (eller mors kjæreste)	
<input type="checkbox"/> Bestemor	Hvor mange søstre? <input type="text"/> <input type="text"/>
<input type="checkbox"/> Bestefar	
<input type="checkbox"/> Jeg bor i fosterhjem eller på barnehjem	
<input type="checkbox"/> Noen andre voksne som bor hos deg, eller et annet sted du bor, skriv det ned:	

41. Er dine foreldre skilt eller flyttet fra hverandre?

- Ja, de er skilt eller flyttet fra hverandre
- Nei

42. Har du et annet hjem eller en annen familie, slik det er når foreldre er separert eller skilt?

Nei → Hvis du svarer nei, går du videre til spørsmål 36 på neste side.

Ja ↓

Hvis JA: Hvor ofte bor du der?

- Halvparten av tiden
- Fast, men mindre enn halvparten av tiden
- Noen ganger
- Nesten aldri

Kryss av for de som bor der:

Voksne

- Mor
- Far
- Stemor (eller fars kjæreste)
- Stefar (eller mors kjæreste)
- Bestemor
- Bestefar
- Jeg bor i fosterhjem eller på barnehjem
- Noen andre voksne som bor hos deg, eller et annet sted du bor, skriv det ned:

Barn

Skriv hvor mange brødre og søstre som bor her (ta med halvsøsken, stesøsken og fostersøsken). Skriv 0 (null) om det ikke bor noen der.

Hvor mange brødre?

Hvor mange søstre?

43. Hvor god råd har din familie?

- Svært god råd
- God råd
- Middels god råd
- Ikke særlig god råd
- Dårlig råd
- Jeg vet ikke

OM Å BLI MOBBET

Vi skal nå fortsette med spørsmål om mobbing. Vi sier at en elev **BLIR MOBBET** når en annen elev eller flere andre elever sier eller gjør vonde og ubehagelige ting mot han eller henne. Det er også mobbing når en elev blir ertet gjentatte ganger på en måte som han eller hun ikke liker eller når han eller hun med vilje blir holdt utenfor. Men det er **IKKE MOBBING** når to omtrent like sterke (jevnbyrdige) elever slåss eller krangler. Det er heller ikke mobbing når noen blir ertet på en snill og vennskapelig måte.

44a. Hvor ofte er du blitt mobbet på skolen i løpet av de siste månedene?

- Jeg er ikke blitt mobbet på skolen i løpet av de siste månedene
- Bare en sjelden gang
- 2 eller 3 ganger i måneden
- Omtrent 1 gang i uken
- Flere ganger i uken

■

44b. Hvor ofte har du selv vært med på å mobbe en annen elev/andre elever på skolen i løpet av de siste månedene?

- Jeg har ikke mobbet en annen elev/andre elever på skolen i løpet av de siste månedene
- Bare en sjelden gang
- 2 eller 3 ganger i måneden
- Omtrent 1 gang i uken
- Flere ganger i uken

45a. Hvor ofte er du blitt kalt "homo", "homse", "lesbe" eller liknende ord av en annen elev de siste månedene?

- Jeg har ikke blitt kalt dette av en annen elev i løpet av de siste månedene
- Bare en sjelden gang
- 2 eller 3 ganger i måneden
- Omtrent 1 gang i uken
- Flere ganger i uken

45b. Hvor ofte har du kalt en annen elev "homo", "homse", "lesbe" eller liknende ord de siste månedene?

- Jeg har ikke kalt en annen elev dette i løpet av de siste månedene
- Bare en sjelden gang
- 2 eller 3 ganger i måneden
- Omtrent 1 gang i uken
- Flere ganger i uken

46. Hvor lett eller vanskelig er det for deg å snakke med andre om ting som virkelig plager deg?
Sett ett kryss for hver av de personene som er listet opp nedenfor.

	Veldig lett	Nokså lett	Nokså vanskelig	Veldig vanskelig	Jeg har ikke eller treffer ikke denne personen
Far	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stefar/mors kjæreste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stemor/fars kjæreste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eldre brødre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eldre søstre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beste venn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Venner av samme kjønn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Venner av motsatt kjønn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Hvor mange nære gutte- og jentevenner har du nå for tiden?

Gutter

- Ingen
 En
 To
 Tre eller flere

Jenter

- Ingen
 En
 To
 Tre eller flere



48. Hvor ofte er du sammen med venner etter skolen?

0 1 2 3 4 5 Dager

49. Hvor mange kvelder i uka er du ute sammen med venner?

0 1 2 3 4 5 6 7 Kvelder

50. Hvor ofte snakker du med vennene dine på telefonen (både hustelefon og mobiltelefon)?

- Mer enn 3 ganger om dagen
- 2-3 ganger om dagen
- 1 gang om dagen
- 4-6 ganger i uken
- Sjeldnere

51. Har du egen mobiltelefon?

- Ja
- Nei

52. Hvor mange tekstmeldinger sender du vanligvis hver dag?

- 0
- 1 – 2
- 3 – 5
- 6 – 10
- 11 – 20
- Mer enn 20

53. **Utenom skoletid:** Hvor lang tid bruker du vanligvis når du gjør følgende på en hverdag?

	Ikke noe tid	Mindre enn ½ time om dagen	½ - 1 time	2 – 3 timer	4 timer	Mer enn 4 timer
Spiller TV-spill (Playstation/Xbox/GameCube etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spiller PC-spill	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chatter med andre på internett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skriver eller leser e-post	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bruker PC til andre ting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

54. Har du nære venner som du har truffet via internett (chatting, e-post eller lignende), men som du ikke har møtt og bare holder kontakt med på nettet?

- Nei, jeg har ingen slike venner
- En
- To
- Tre
- Fire eller flere

Nå kommer et par spørsmål om deg selv.

55. Hva synes du om kroppen din?

Den er:

- Altfor tynn
- Litt for tynn
- Omtrent passe størrelse
- Litt for tykk
- Altfor tykk

56. Mange barn og unge pådrar seg skader fra diverse aktiviteter som ulike sporter eller slossing med hverandre på ulike steder som i gata eller hjemme. Skader kan også være forgiftning eller brannskader. Skader inkluderer ikke sykdommer som meslingene eller influensa. Det følgende spørsmålet er om skader du har hatt innen de siste 12 månedene.

I løpet av de siste 12 månedene, hvor mange ganger har du vært så skadet at du måtte bli behandlet av en doktor eller sykepleier?

- Jeg har ikke vært skadet i løpet av de 12 siste månedene
- 1 gang
- 2 ganger
- 3 ganger
- 4 ganger eller mer

Nå kommer noen spørsmål om skolen.

57. Hvor stresset blir du av skolearbeidet (både arbeid du skal gjøre på skolen og lekser)?

- Ikke i det hele tatt
- Litt
- Ganske mye
- Svært mye

58. Hva tror du kontaktlæreren din mener om skoleresultatene dine sammenlignet med klassekameratene dine?

Han/hun mener jeg er :

- Veldig god
- God
- Middels
- Dårligere enn middels

59. Hvordan liker du deg på skolen akkurat nå for tiden?

- Liker meg veldig godt
- Liker meg ganske godt
- Liker meg ikke særlig godt
- Liker meg ikke i det hele tatt

60. Nedenfor følger noen påstander om elevene i klassen din. Sett ett kryss i hver kolonne etter hvor enig du er i uttalelsen.

	Helt enig	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	Helt Uenig
a) Elevene i klassen min liker å være med hverandre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) De fleste i klassen min er snille og hjelpsomme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Andre elever godtar meg som jeg er.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Når en elev i klassen min er lei seg, er det alltid noen andre i klassen som vil prøve å hjelpe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Elevene i klassen min behandler hverandre med respekt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nå kommer noen flere spørsmål om en del av vanene dine. Først kommer noen flere spørsmål om fysisk aktivitet.

61. Utenom skoletid: Hvor mange GANGER i uka driver du idrett, eller mosjonerer du så mye at du blir andpusten og/eller svett?

- Hver dag
- 4-6 ganger i uka
- 2-3 ganger i uka
- En gang i uka
- En gang i måneden
- Mindre enn en gang i måneden
- Aldri



62. Utenom skoletid: Hvor mange TIMER i uka driver du idrett, eller mosjonerer du så mye at du blir andpusten og/eller svett?

- Ingen
- Omtrent 1/2 time
- Omtrent 1 time
- Omtrent 2-3 timer
- Omtrent 4-6 timer
- 7 timer eller mer

63. Hvor lang tid tar det deg vanligvis å dra hjemmefra til skolen?

- Mindre enn 5 minutter
- 5 til 15 minutter
- 15-30 minutter
- 30 minutter til 1 time
- Mer enn 1 time

64. På en vanlig dag er MESTEPARTEN av reisen din TIL skolen gjennomført?
Sett bare ett kryss.

- Til fots
- Med sykkel
- Med buss, trikk, T-bane, tog eller båt
- Med bil, motorsykkel eller moped
- På andre måter



65. På en vanlig dag er MESTEPARTEN av reisen din FRA skolen gjennomført?
Sett bare ett kryss.

- Til fots
- Med sykkel
- Med buss, trikk, T-bane, tog eller båt
- Med bil, motorsykkel eller moped
- På andre måter

66. I friminuttene: Hvor OFTE beveger du deg så mye at du blir andpusten og/eller svett?

- Hvert friminutt
- Ikke hvert friminutt, men likevel hver dag
- Ikke hver dag, men likevel hver uke
- Ikke så ofte som hver uke
- Aldri

67. Hvor mange ganger i en vanlig uke deltar du i kroppøvingstimer? (ta også med tilvalgsfag hvor du er fysisk aktiv, f. eks. idrett, friluftsliv). En dobbelttime = 2 ganger.

- 0 ganger
- 1 gang
- 2 ganger
- 3 ganger
- 4 ganger
- Mer enn 4 ganger



68. Hvor mange minutter i løpet av en enkel kroppsøvingstime (45 minutter) beveger du deg såpass mye at du blir varm og litt andpusten?

- 0 minutter
- 1- 10 minutter
- 11-20 minutter
- 21-30 minutter
- Mer enn 30 minutter

Nå følger noen flere spørsmål om dine helsevaner.

69. Har du noen gang brukt hasj? Sett ett kryss per linje

	Aldri	En eller to ganger	3 til 5 ganger	6 til 9 ganger	10 til 19 ganger	20 til 39 ganger	40 ganger eller mer
I løpet av livet ditt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I løpet av de siste 12 månedene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I løpet av de siste 30 dagene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

70. Har du noen gang hatt samleie?

- Ja
- Nei



■

71. Hvor gammel var du første gang du hadde samleie?

- Jeg har aldri hatt samleie
- 11 år eller yngre
- 12 år
- 13 år
- 14 år
- 15 år
- 16 år
- 17 år eller eldre

72. Sist gang du hadde samleie, hvilke prevensjonsmetode brukte du og partneren din for å unngå graviditet?

- | | | |
|----------------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Jeg har aldri hatt samleie | <input type="checkbox"/> | <i>Gå til neste spørsmål</i> |
| Vi brukte ikke prevensjonsmiddel | <input type="checkbox"/> | <i>Gå til neste spørsmål</i> |
| | Ja | Nei |
| P-piller | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kondom | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Avbrutt samleie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| En annen metode | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er ikke sikker | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

73. Sist du hadde samleie, brukte du kondom?

- Jeg har aldri hatt samleie
- Ja
- Nei

Nå følger en del spørsmål om skolearbeidet og skolemiljøet ditt.

74. Nedenfor står noen påstander som beskriver dine skoleresultater. Sett ett kryss for hver påstand.

	Helt enig	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	Helt uenig
a) Karakterene jeg får i de ulike fagene gjenspeiler hvor godt jeg gjør det i de fagene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Lærerne mine er rettferdige når de gir meg karakterer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Gode karakterer er viktig for meg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Jeg får ros av lærerne mine når jeg gjør en god jobb.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Jeg får ros av lærerne mine når jeg prøver så godt jeg kan i timen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Lærerne mine gir meg bare ros når jeg fortjener det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Å få ros av lærerne er viktig for meg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

75. Nedenfor står noen påstander om hva du synes om skolearbeidet ditt. Sett ett kryss for hver påstand.

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Veldig ofte
a) Jeg blir stresset av skolearbeidet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) I timen prøver jeg så godt jeg kan å oppnå målene som lærerne mine har satt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Jeg har for mye skolearbeid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Jeg synes skolearbeid er vanskelig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Jeg synes skolearbeid er slitsomt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Jeg har mer skolearbeid å gjøre enn jeg klarer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

76. Nedenfor står noen påstander om hva du tenker om å gå på skolen. Sett ett kryss for hver påstand.

		Helt enig	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	Helt uenig
a)	Jeg gleder meg til å gå på skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Jeg liker å gå på skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Jeg har lyst til å gjøre det bra på skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Jeg tar skolen alvorlig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	Jeg følger med i timene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	Jeg har det gøy på skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)	Det vi lærer i timene er interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h)	Jeg liker det vi gjør på skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i)	Jeg synes ofte det er dumt at timen allerede er slutt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j)	Jeg liker å lære nye ting.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

77. Nedenfor står noen påstander om læring på skolen. Sett ett kryss for hver påstand.

	Helt enig	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	Helt uenig
a) Ett av målene mine er å vise andre at jeg er flink med skolearbeidet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ett av målene mine er å vise andre at skolearbeid er lett for meg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Det er viktig for meg at jeg ser smart ut sammenlignet med andre i klassen min.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ett av målene mine er å mestre mange nye ferdigheter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Det er viktig for meg å forstå skolearbeidet skikkelig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Det er viktig for meg at andre elever i klassen min mener jeg er flink på skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Det er viktig for meg at jeg forbedrer ferdighetene mine i timene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Det er viktig for meg at andre elever i klassen ikke tror jeg er dum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Ett av målene mine er å forhindre at andre elever i klassen tror at jeg ikke er smart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Det er viktig for meg at læreren ikke tror at jeg kan mindre enn andre elever i klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Ett av målene mine er å unngå at det ser ut som jeg har problemer med å gjøre skolearbeidet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



78. Nedenfor står noen flere påstander om læring på skolen. Sett ett kryss for hver påstand.

	Helt enig	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	Helt uenig
a) I klassen vår er det viktig å forstå arbeidet, ikke bare lære det utenat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) I klassen vår er det veldig viktig å lære nye ting.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) I klassen vår er det OK å gjøre feil så lenge du lærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) I klassen vår er hovedmålet å få gode karakterer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) I klassen vår er det veldig viktig å få riktige svar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) I klassen vår er det viktig å få høy poengsum på prøver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) I klassen vår er det kjempeviktig å vise andre at du ikke er dårlig på skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) I klassen vår er det viktig at du ikke gjør feil når alle ser på.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) I klassen vår er det viktig ikke å gjøre det dårligere enn andre elever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





79. Nedenfor står noen flere påstander om læring på skolen. Sett ett kryss for hver påstand.

	Helt enig	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	Helt uenig
a) I klassen vår er det veldig viktig å prøve skikkelig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Hvor mye du forbedrer deg er veldig viktig i klassen vår.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) I klassen vår er hovedmålet å forstå ordentlig det vi lærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) I klassen vår er det viktigste å få gode karakterer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) I klassen vår er det veldig viktig alltid å ha rett svar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) I klassen vår er det viktig å få høy skåre på tester.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

80. Nedenfor står noen påstander om dine lærere. Sett ett kryss for hver påstand.

	Helt enig	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	Helt uenig
a) Jeg kan være åpen med lærerne mine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Jeg føler at lærerne mine godtar meg som jeg er.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Jeg har stor tillit til lærerne mine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Lærerne mine gir meg fullstendige og nøyaktige svar på spørsmålene mine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg som person.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





81. Nedenfor står noen flere påstander om dine lærere. Sett ett kryss for hver påstand.

	Helt enig	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	Helt uenig
a) Lærerne mine forteller meg om jeg har løst en oppgave riktig eller ikke.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Lærerne mine oppmuntrer meg når jeg gjør skolearbeid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Når jeg trenger ekstra hjelp fra lærerne, får jeg det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Det er tydelig hva lærerne mine forventer at jeg skal gjøre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Lærerne mine forteller meg hvordan jeg skal gjøre det bedre på oppgaver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Lærerne mine gir meg veiledning i hvordan jeg skal løse oppgaver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Lærerne mine viser tillit til at jeg kan gjøre det bra i faget.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Jeg føler at lærerne mine gir meg valgmuligheter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Lærerne mine prøver å skjønne hvordan jeg forstår ting før de foreslår en ny måte å gjøre ting på.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Lærerne mine sørger for at jeg virkelig forstår målene mine og hva jeg må gjøre for å nå dem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Lærerne mine oppmuntrer meg til å stille spørsmål.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Lærerne mine lytter til hvordan jeg har lyst til å gjøre ting.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Jeg føler meg forstått av lærerne mine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



82. Nedenfor står noen påstander om dine lærere og arbeidet i klasserommet. Sett ett kryss for hver påstand.

	Helt enig	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	Helt uenig
a) Lærerne våre sørger for at vi oppfører oss fint i klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Lærerne våre legger merke til det hvis vi blir forstyrret.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Lærerne våre sørger for at vi følger med i timene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Det tar ofte lang tid før elevene i klassen kommer til ro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Elevene snakker ofte med hverandre i timene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Det er klare regler for hvordan en oppfører seg i klassen når læreren underviser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Lærerne våre har gitt klar beskjed om hva som skjer hvis noen bryter reglene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) I klassen min får elevene ha et ord med i laget når det lages klasseregler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) I klassen min får elevene ta del i å bestemme klasseregler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

83. Nedenfor står noen påstander om hvordan dere jobber på skolen. Sett ett kryss for hver påstand.

	Helt enig	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	Helt uenig
a) I klassen har vi regelmessig gruppearbeid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Mesteparten av tiden foreleser lærerne våre for hele klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) I klassen vår jobber vi regelmessig på egenhånd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) I klassen vår samarbeider vi regelmessig om å løse problemer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Lærerne våre ber oss regelmessig om å finne ut av problemstillinger på egenhånd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Lærerne våre stiller spørsmål som får oss til å tenke.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Lærerne våre gir oss ikke nok tid til å tenke ut svar på spørsmålene deres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) I klassen vår kan elevene regelmessig velge hvilke oppgaver vi skal jobbes med.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) I klassen min får elevene være med å bestemme hvordan vi skal bruke undervisningstiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) I klassen min får elevene være med å planlegge hvordan undervisningen skal være.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Til sist kommer to spørsmål om PC- og TV-vaner

84. Hvor mange timer om dagen pleier du å se på TV på fritida din (regn også med video og DVD)? Sett ett kryss for ukedager og ett kryss for helgen.

<u>Ukedager</u>	<u>Helgen</u>
<input type="checkbox"/> ikke i det heie tatt	<input type="checkbox"/> ikke i det heile tatt
<input type="checkbox"/> ca en ½ time om dagen	<input type="checkbox"/> ca en ½ time om dagen
<input type="checkbox"/> ca 1 time om dagen	<input type="checkbox"/> ca 1 time om dagen
<input type="checkbox"/> ca 2 timer om dagen	<input type="checkbox"/> ca 2 timer om dagen
<input type="checkbox"/> ca 3 timer om dagen	<input type="checkbox"/> ca 3 timer om dagen
<input type="checkbox"/> ca 4 timer om dagen	<input type="checkbox"/> ca 4 timer om dagen
<input type="checkbox"/> ca 5 timer om dagen	<input type="checkbox"/> ca 5 timer om dagen
<input type="checkbox"/> ca 6 timer om dagen	<input type="checkbox"/> ca 6 timer om dagen
<input type="checkbox"/> ca 7 timer eller mer om dagen	<input type="checkbox"/> ca 7 timer eller mer om dagen

85. Hvor mange timer om dagen pleier du å bruke på å gjøre lekser utenom skolen? Sett ett kryss for ukedager og ett kryss for helgen.

<u>Ukedager</u>	<u>Helgen</u>
<input type="checkbox"/> ikke i det heile tatt	<input type="checkbox"/> ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/> ca en ½ time om dagen	<input type="checkbox"/> ca en ½ time om dagen
<input type="checkbox"/> ca 1 time om dagen	<input type="checkbox"/> ca 1 time om dagen
<input type="checkbox"/> ca 2 timer om dagen	<input type="checkbox"/> ca 2 timer om dagen
<input type="checkbox"/> ca 3 timer om dagen	<input type="checkbox"/> ca 3 timer om dagen
<input type="checkbox"/> ca 4 timer om dagen	<input type="checkbox"/> ca 4 timer om dagen
<input type="checkbox"/> ca 5 timer om dagen	<input type="checkbox"/> ca 5 timer om dagen
<input type="checkbox"/> ca 6 timer om dagen	<input type="checkbox"/> ca 6 timer om dagen
<input type="checkbox"/> ca 7 timer eller mer om dagen	<input type="checkbox"/> ca 7 timer eller mei om dagen

86. Hvor mange timer om dagen pleier du å bruke på å spille PC-spill eller TV-spill (Playstation, Xbox, GameCube etc.) på fritiden din. Sett ett kryss for ukedager og ett kryss for helgen.

<u>Ukedager</u>	<u>Helgen</u>
<input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt	<input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/> Ca en ½ time om dagen	<input type="checkbox"/> Ca en ½ time om dagen
<input type="checkbox"/> Ca 1 time om dagen	<input type="checkbox"/> Ca 1 time om dagen
<input type="checkbox"/> Ca 2 timer om dagen	<input type="checkbox"/> Ca 2 timer om dagen
<input type="checkbox"/> Ca 3 timer om dagen	<input type="checkbox"/> Ca 3 timer om dagen
<input type="checkbox"/> Ca 4 timer om dagen	<input type="checkbox"/> Ca 4 timer om dagen
<input type="checkbox"/> Ca 5 timer om dagen	<input type="checkbox"/> Ca 5 timer om dagen
<input type="checkbox"/> Ca 6 timer om dagen	<input type="checkbox"/> Ca 6 timer om dagen
<input type="checkbox"/> Ca 7 timer eller mer om dagen	<input type="checkbox"/> Ca 7 timer eller mer om dagen

87. Hvor mange timer om dagen pleier du å bruke PC til chatting online, surfing på internett, e-post, lekser etc. på fritiden din? Sett ett kryss for ukedager og ett kryss for helgen.

<u>Ukedager</u>	<u>Helgen</u>
<input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt	<input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/> Ca en ½ time om dagen	<input type="checkbox"/> Ca en ½ time om dagen
<input type="checkbox"/> Ca 1 time om dagen	<input type="checkbox"/> Ca 1 time om dagen
<input type="checkbox"/> Ca 2 timer om dagen	<input type="checkbox"/> Ca 2 timer om dagen
<input type="checkbox"/> Ca 3 timer om dagen	<input type="checkbox"/> Ca 3 timer om dagen
<input type="checkbox"/> Ca 4 timer om dagen	<input type="checkbox"/> Ca 4 timer om dagen
<input type="checkbox"/> Ca 5 timer om dagen	<input type="checkbox"/> Ca 5 timer om dagen
<input type="checkbox"/> Ca 6 timer om dagen	<input type="checkbox"/> Ca 6 timer om dagen
<input type="checkbox"/> Ca 7 timer eller mer om dagen	<input type="checkbox"/> Ca 7 timer eller mer om dagen

TAKK FOR HJELPEN!