

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å undersøke sammenhengen mellom elevenes opplevelse av målstrukturen i skolen og elevers indre motivasjon, innsats og akademiske prestasjoner. Det er benyttet en kvantitativ metode, og et bekvemmelighetsutvalg bestående av ca. 2000 (VG2) elever fra den sørlige delen av Trøndelag. Studien er gjort i samarbeid med Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU og Trøndelag Fylkeskommune. Det er benyttet korrelasjonsanalyser og hierarkiske regresjonsmodeller for å undersøke sammenhengene mellom variablene.

Oppgavens hovedfunn indikerer at elevenes opplevelse av målstruktur ikke er av direkte betydning for elevenes akademiske prestasjoner. Funnet er svært overraskende sett i lys av tidligere forskning og teori, som viser til at målstrukturen gir ulike mønster av læring (Ames & Archer, 1988; Midgley, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Et annet hovedfunn er at målstrukturen er av stor betydning for elevenes indre motivasjon og innsats. Dette var forventet, da en læringsorientert målstruktur kjennetegnes med blant annet vektlegging av forståelse og mestring.

Oppgavens resultater viser at sammenhengen mellom elevenes opplevelse av skolens målstruktur og elevenes indre motivasjon, innsats og akademiske prestasjoner er av betydning. 70 % av elevene i utvalget opplever at det er greit å gjøre feil, og at det er et fokus på at de skal lære og utvikle seg. De opplever i liten grad at de må prestere best mulig på prøver. Analysene viser at respondentene opplever høy indre motivasjon og innsats. Utvalget har en snittkarakter som ligger over gjennomsnittet til både fylket og landet. Funnene tyder på at en læringsorientert målstruktur er av stor betydning for indre motivasjon og innsats, og at den dermed kan ha en indirekte betydning på elevenes akademiske prestasjoner.

Forord

Våren 2018 har kong vinter levert en stor mengde med himmelsk korrekturlakk, Norge har kapret 39 OL-medaljer i Sør-Korea, og vi har dessverre vært vitne til at verdensstjernen Avicii fikk nok av omgivelsenes press og krav. Alle eksamener av studiet er bestått og det er nå mastergraden som hviler på mine skuldre. Poenget er at det er tall og prestasjoner som blir husket, og er i fokus i dagen samfunn. I jobbsøkerprosessen er det mine prestasjoner som blir vurdert og avgjør om jeg får napp eller ikke. Dette er noe av det som får meg til å reflektere over hvordan en som lærer og spesialpedagog bør fremstå i klasserommet, og at vi må få frem den beste versjonen av elevene i skolen. Det å se mennesker for de dem er, og ikke bare prestasjonene, er en av utfordringene i dagens samfunn.

Det at jeg sitter her i dag og har skrevet en masteroppgave i spesialpedagogikk hadde jeg ikke trodd for noen år tilbake. Det har vært noen innholdsrike og spennende år, og jeg ville ikke vært foruten de mulighetene og den lærdommen jeg har fått i denne perioden. Jeg er stolt av produktet jeg har utviklet, og trer nå av studentlivet med hevet hode.

Det har til tider vært hektisk, men jeg har heldigvis fått opprettholdt friluftsinnteressen med mange fine skiturer i sola. Motivasjonen har vært varierende med en del oppturer og nedturer, så jeg vil rette en stor takk til frisklufta Trondheim har å by på, medstudenter, venner og familie. Spesielt må jeg takke fantastiske Mari og Ingvild for mange gode innspill og motiverende ord i denne prosessen. Mine kloke veiledere, Jan Arvid Haugan og Vegard Johansen, har bidratt med gode faglige innspill og oppmuntrende kommentarer fra start til slutt. Dere har vært til stor hjelp. Per Frostad og Per Egil Mjaavatn for at jeg fikk benytte data fra forskningsprosjektet «Livet i skolen». Uten dere ville jeg ikke hatt noe datamateriale, og denne oppgaven hadde heller ikke vært et faktum.

God lesing,

NTNU, Trondheim, 2018

Ida Aspaas

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Forord	iii
Kapittel 1. Innledning	1
1.1 Aktualitet	1
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3. Oppgavens oppbygging	4
Kapittel 2. Teori	5
2.1. Målstruktur i skolen	5
2.1.1. Læringsorientert målstruktur	6
2.1.2. Prestasjonsorientert målstruktur	7
2.2. Motivasjon	8
2.2.1. Indre motivasjon	10
2.3. Innsats	11
2.4. Akademiske prestasjoner	12
2.5. Bakgrunnsvariabler	14
2.6. Teoretisk modell og forventede sammenhenger	15
Kapittel 3. Metode	19
3.1. Valg av forskningsstrategi og design	19
3.2. Populasjon og utvalg	20
3.2.1. Begrepsvaliditet	22
3.2.2. Indre validitet	22
3.3. Beskrivelse av måleinstrumentet	23
3.3.1 Målstruktur i skolen	23
3.3.2. Indre motivasjon	24
3.3.3. Innsats	24
3.3.4. Akademiske prestasjoner	25
3.3.5. Kontrollvariabler	25
3.4. Statistiske analyser	26
3.4.1. Utvikling av sammensatte mål	26
3.4.2. Deskriptiv statistikk	27
3.4.3. Korrelasjonsanalyse	27
3.4.4. Reliabilitet	27
3.4.5. Lineære regresjonsanalyser	28
3.4.6. Sensitivitetsanalyse og forutsetninger for regresjon	28
3.5. Etikk	29

Kapittel 4. Presentasjon av funn	31
4.1. <i>Utvikling av sammensatte mål</i>	31
4.2. <i>Beskrivende statistikk for oppgavens variabler</i>	35
4.3. <i>Korrelasjonsanalyser mellom oppgavens sammensatte mål</i>	37
4.4. <i>Multivariate regresjonsanalyser</i>	38
4.4.1. <i>Indre motivasjon</i>	39
4.4.2. <i>Innsats</i>	40
4.4.3. <i>Akademiske prestasjoner</i>	42
Kapittel 5. Diskusjon.....	45
5.1. <i>Finnes det sammenheng mellom elevenes opplevelse av målstruktur og elevenes indre motivasjon?</i>	45
5.2. <i>Finnes det sammenheng mellom elevenes opplevelse av målstrukturen og elevenes innsats?</i>	49
5.3. <i>Finnes det en sammenheng mellom elevenes opplevelse av målstrukturen og elevenes akademiske prestasjoner?</i>	52
5.4. <i>Begrensninger</i>	56
Kapittel 6. Avslutning	59
6.1. <i>Oppsummering av oppgavens funn og svar på problemstillingen</i>	59
6.2. <i>Veien videre</i>	61
Litteraturliste:	63
Vedlegg 1. NSD vurdering	69
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever og foresatte.....	73
Vedlegg 3. Intervjuguide – Vg2 v17.....	75
Vedlegg 4. Sensitivitetsanalyse	83
Vedlegg 5. Representativitetsanalyse.....	87

Kapittel 1. Innledning

1.1 Aktualitet

Internasjonale undersøkelser som PISA (Programme for International Student Assessment) viser hvordan 15-åringene fra ulike land ligger an kunnskapsmessig i forhold til snittet for OECD-land (OECD, 2018). Effektivitet og konkurransedyktighet er krav som stilles verden over i dagens samfunn, noe det kan se ut til at ungdommen har fått med seg. Aldri før har så mange tatt høyere utdanning, og aldri før har ungdommen vært så eksemplariske og lovlidige (NOVA, 2016). De omtales som generasjon prestasjon, noe som i utgangspunktet får fremtiden til å høres lys ut. Noen konsekvenser av denne medaljen er mye press, krav og forventninger. Marit Uthus (2017) beskriver dagens skole som en helserisiko. Elever som ikke innfrir prestasjonskravene som stilles i skolen kan derfor risikere å utvikle psykiske helseplager.

Kunnskap blir i dag sett på som viktig, og en (lengre) utdanning virker for mange å være en obligatorisk investering for både individ og samfunn. De som ikke mestrer utdanningsløpet kan få problemer med å komme inn på arbeidsmarkedet, og risikerer dermed å falle utenfor samfunnet. «Utenforskap» er en tung bær å bære, og kan oppleves som en trussel for de som strever og faller av utdanningsløpet (Aspås, 2018; Uthus, 2017). For å mestre livet i fremtiden kreves det med andre ord omfattende kompetanse. Sett i et slikt lys er grunnskolen en viktig grunnmur for våre kommende samfunnsborgere.

Formålet med opplæringa (Opplæringslova, 1998, §1-1) viser til at elever skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å mestre eget liv, arbeidsliv og fellesskapet i samfunnet. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) viser til at læring skjer i et læringsmiljø som inspirerer, motiverer og fokuserer på innsats hos elevene. Studier (Ames & Archer, 1988; Federici & Skaalvik, 2013; Midgley, 2000; Sommet & Elliot, 2017) viser at det er en tydelig sammenheng mellom skolens målstruktur og elevenes trivsel, motivasjon og innsats. Ut ifra egen erfaring vet jeg at dagens ungdommer opplever høye krav fra både samfunnet og seg selv. Det kan derfor være naturlig å tenke at skolen er en arena som må være med på å nedtone dette presset.

Når elevene opplever at læringsmiljøet på skolen bærer preg av sosial sammenligning, og at det er deres resultater som settes høyest, opplever de en prestasjonsorientert målstruktur (Federici & Skaalvik, 2015; Midgley & Middleton, 2001). Derimot vil en læringsorientert målstruktur fokusere på at elevene skal oppleve fremgang, utvikling og individuell måloppnåelse (Ames & Archer, 1988; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Dette kan innebære at forståelse og det å lære er verdsatt, altså å gjøre så godt en kan ut i fra sine egne forutsetninger. Miljøet elevene vokser opp i og deres bakgrunn, vil spille en rolle for hvordan elevene opplever og tolker målstrukturen. De kan i det samme klasserommet oppleve og tolke signalene læreren sender ut på forskjellige måter.

I PISA-undersøkelsen fra 2001 presterte Norske elever på et lavere nivå enn andre nasjoner. Dette førte til at regjeringen satt ned foten. Norge skulle som vi ser i vinteridretten, ligge på toppen også i form av skolerresultater. Dette var mye av bakgrunnen til at det i 2006 ble iverksatt en ny læreplan: Kunnskapsløftet. Læreplanen bærer preg av kompetansekrav, konkurranse og kontroll, noe som gjenspeiler et ønske om bedre resultater hos elevene. Tidligere studier (Federici & Skaalvik, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2017) viser til at det er sterke sammenhenger mellom målstrukturen i skolen og elevers psykiske helse. Forskningen viser særlig at en prestasjonsorientert skolekultur kan predikere til psykiske helseproblemer.

For at elever skal trives, ha en positiv opplevelse, og få faglig og sosial læring i skolen, er positive lærer-elev-relasjoner av stor betydning (Moen, 2016; Polychroni, Hatzichristou & Sideridis, 2012). I NOU 2014:7 poengteres det at lærer-elev-relasjonen må være forbundet med trygghet og støtte for å oppnå læring. Læreren spiller derfor en sentral rolle, og læringsmiljøet vil ut ifra dette ha mye å si for elevenes læring, innsats og motivasjon. Elever kan ha problemer med motivasjon, og oppleve at krav og forventninger blir for høye for deres mestningsnivå. Det er derfor nærliggende å tro at spesialpedagogen kan bidra til at store deler av elevgruppen får tilrettelegging innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Ut ifra dette kan det tenkes at det også er sammenheng mellom elevenes opplevelse av målstrukturen og hvordan de presterer i skolen.

Noen videregående skoler i Trondheim har satt inn et tiltak om å ha en karakterfri skolehverdag. Lærerne gir en tilbakemelding/framovermelding til elevene, fremfor å gi et tall på prestasjonen. Det kan tenkes at dette gir et mindre press på elevene. Tilbakemeldinger kan bidra til mer motivasjon og innsats for å utvikle kunnskap. Med utgangspunkt i at jeg er

utdannet grunnskolelærer og kommende spesialpedagog, ser jeg det som nyttig å vite en del om hvordan vi i skolen påvirker elevene. Elevenes opplevelse av læringsmiljøet og dets påvirkningskraft med tanke på motivasjon, innsats og prestasjoner er fokus i denne oppgaven.

Det kan tenkes at de fleste som brenner for barnas fremtid og skolene i Norge, vet at det er alt for lite ressurser med tilstrekkelig kompetanse i dagens skole. De som kommer dårligst ut av denne politikken er dessverre elevene, vår fremtid. Denne studien kan ikke gjøre stort med akkurat det, men samfunnet vil tjene mye på kunnskap om hvilken betydning målstrukturen i skolen har, da vår nye generasjon må mestre sine egne liv for å komme seg ut i arbeidslivet. Hvordan elevene opplever målstrukturen i skolen og hvilken sammenheng den har med deres motivasjon, innsats og prestasjoner vil være viktig kunnskap for både lærere, spesialpedagoger, foreldre og eleven selv.

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne oppgaven er å se på hva målstrukturen i skolen har og si for elevene. Med utgangspunkt i introduksjonen over, og det teoretiske fundamentet i kapittel 2 lyder problemstillingen:

Hvilken sammenheng har elevenes opplevelse av målstrukturen i skolen med elevenes indre motivasjon, innsats og akademiske prestasjoner?

For å undersøke disse sammenhengene har jeg utviklet tre forskningsspørsmål:

1. Finnes det sammenheng mellom elevenes opplevelse av målstruktur og elevenes indre motivasjon?
2. Finnes det sammenheng mellom elevenes opplevelse av målstruktur og elevenes innsats?
3. Finnes det sammenheng mellom elevenes opplevelse av målstruktur og elevenes akademiske prestasjoner?

Studien avgrenses til Vg2-elever i den sørlige delen av Trøndelag. Det blir brukt følgende kontrollvariabler: mors utdanning, kjønn, grunnskolepoeng og studieretning. Målstrukturen i skolen utgjør kontekstuelle faktorer som vil bli sett i lys av de individuelle faktorene indre motivasjon, innsats og akademiske prestasjoner. Datamaterialet er et resultat av et

samarbeidsprosjekt mellom Trøndelag fylkeskommune og NTNU. Det er brukt kvantitativ metode med spørreskjema for selvutfylling i datainnsamlingen, og det er elevenes opplevelse av begrepene som måles.

1.3. Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven er delt inn i seks kapitler. Det første kapitlet gir en innføring i hva studien går ut på gjennom aktualitet og valg av problemstilling. Deretter følger et teorikapittel med relevant teori og tidligere forskning, som videre blir fundament for diskusjon og tolkning av datamaterialet. Kapittel 2 avsluttes med forventede sammenhenger mellom studiens variabler i en teoretisk modell, i tillegg til noen hypoteser. Videre i kapittel 3 beskrives valg av forskningsstrategi samt utvalg og måleinstrumentet. De ulike statistiske analysene blir kort presentert, i tillegg til etiske betraktninger og vurderinger av måleinstrumentets kvalitet. Studiens funn og dataanalyser blir presentert i kapittel 4, før de blir diskutert opp mot problemstilling, forskningsspørsmål, teori og tidligere forskning i kapittel 5. Avslutningen av oppgaven kommer i kapittel 6 med en oppsummering og svar på problemstillingen.

Kapittel 2. Teori

På bakgrunn av oppgavens problemstilling vurderes det som relevant å utdype teorier rundt målstruktur, indre motivasjon, innsats og akademiske prestasjoner. Det vil bli tatt utgangspunkt i ulike teorier, som senere i oppgaven vil fungere som teoretisk rammeverk for analyse og diskusjon. Elevenes motivasjon, innsats og prestasjoner påvirkes av deres opplevelse av tilhørighet og trygghet i klasserommet, samt deres følelse av støtte og anerkjennelse (Moen, 2016). Relasjonen til medelevene vil også påvirkes av målstrukturen ved at den enten kan bære preg av respekt og tilhørighet, eller det kan være et stort prestasjonspress dem i mellom (Polychroni, Hatzichristou & Sideridis, 2012). Lærer-elev relasjonen og elev-elev relasjonen er derfor svært viktig, men vil ikke være et fokus i denne oppgaven. Som en oppsummering av teoridelen vil det bli presentert en modell og noen hypoteser ut i fra tidligere forskning og teori.

2.1. Målstruktur i skolen

En målstruktur er en del av læringsmiljøet på en skole. Den sier noe om hva som er viktig og verdifullt ut ifra hvilke signaler skolen sender ut (Federici & Skaalvik, 2013; Midgley, 2000; Sommet & Elliot, 2017). Det er ulike meninger om hvordan målstrukturen virker på elevene, men den sees ofte som viktig i forhold til elevenes læringsstrategier, motivasjon og innsats (Ames & Archer, 1988; Midgley, 2000; Sommet & Elliot, 2017). Det er elevenes opplevelse av målstrukturen i klasserommet som blir fremhevet i denne oppgaven.

I klasserommet vil det variere i hvordan elever tar til seg informasjon og signaler. Måten elever tar til seg tegn og tolker det som blir sagt, påvirkes av hjemmet og tidligere erfaringer (Stipek, 2002). Elever kan eksempelvis oppfatte at det som er viktig og verdifullt er å lære, utvikle seg og gjøre sitt beste (Federici & Skaalvik, 2013; Uthus, 2017). Samfunnets krav kan også speiles i klasserommet gjennom politiske planer, forskrifter, nasjonale og internasjonale tester. Det kan diskuteres om Kunnskapsløftet (LK06) har bidratt til et økt prestasjonspress i skolen gjennom at elevene må nå kunnskapsmål i de ulike fagene. Skolen kan i lys av LK06 sende signaler om at det er resultatene på tester som gjelder, og at det er viktig å gjøre det bedre enn andre. Tidligere studier viser til at de forskjellige fokusene gir ulike mønster av læring (Ames & Archer, 1988; Midgley, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Hvordan elevene opplever målstrukturen kan med andre ord være avgjørende for elevenes læring. Skolen som

organisasjon og den enkelte klasseleder må derfor ta bevisste valg med tanke på hvordan de vil fremstå overfor elevene.

Teoretikere skiller mellom to hovedtyper av målstruktur, og er for det meste overlappende når de uttaler seg om en *læringsorientert* og en *prestasjonsorientert* målstruktur (Ames, 1992; Heyman & Dwerk, 1992; Midley & Middleton, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2017). En studie gjort i 2017 viser blant annet at begge målstrukturene kan gi fordelaktige utslag hos elever (Sommet & Elliot, 2017). De fleste forskere mener derimot at det er mye som tyder på at en målorientering preget av mestring og læring, stimulerer og forsterker elevenes motivasjon og innsats i størst grad (Ames & Archer, 1988, Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto & Elliot, 1997; Midgley, 2000; Sommet & Elliot, 2017). Dette indikerer at målstrukturene kan påvirke elever ulikt, og at det er av betydning for elevenes læring, motivasjon og innsats.

2.1.1. Læringsorientert målstruktur

I en skole med en læringsorientert målstruktur er det fokus på kunnskap, innsats og forståelse (Federici & Skaalvik, 2015). Det legges vekt på at enkeltindividene skal utvikle og forbedre seg gjennom individuelle og felles mål (Ames & Archer, 1988; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Det at elevene skal lære ut i fra egne forutsetninger blir verdsatt, og resultatene vurderes etter elevenes mestring (Dwerk, 1999; Kaplan & Maehr, 2007; Pekrun, Elliot & Maier, 2006). Dette i forhold til mål som er satt, og i forhold til resultater eleven har fått tidligere (Federici & Skaalvik, 2013). Elevene opplever gjerne at de blir verdsatt om de gjør så godt de kan. Suksess kan derfor betegnes med utvikling og individuell måloppnåelse.

Skoler med en utpreget læringsorientert målstruktur viser større grad av forståelse for elevenes forutsetninger og setter realistiske mål (Skaalvik & Skaalvik, 2017), slik at elevene engasjeres til læring og innsats (Meeve, Anderman & Anderman, 2006; Nicholls, 1989; Senko, Hama & Belmonte, 2013). Elevene som opplever en læringsorientert målstruktur har ofte effektive strategier, mestrer utfordrende oppgaver, en positiv innstilling og en tro på at suksess kommer av innsats (Ames & Archer, 1988; Midgley & Middleton, 2001). En læringsorientert målstruktur kan med andre ord bidra til at elevene blir bedre rustet til utfordrende oppgaver, og vil være fordelaktig med tanke på gode akademiske prestasjoner.

Studier antyder at elever kan få høyere motivasjon og innsats i skolearbeidet, i tillegg til at utholdenhet og læringsstrategier ofte blir bedre av en læringsorientert målstruktur (Ames & Archer, 1988; Kaplan, Gheen & Midgley, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Motivasjon og innsats er avgjørende for læring (Hattie, 2009, Skaalvik & Skaalvik, 2005, Topland & Skaalvik, 2010). Lav motivasjon og innsats har blitt en særlig bekymring, dette spesielt i den økende gruppen elever som mottar spesialundervisning (Bachmann & Haug, 2006, Knudsmoen et al. 2011, Nordahl & Hausstatter, 2009, Solli, 2005). Et læringsmiljø som bidrar til økt motivasjon og innsats kan i lys av dette påvirke elevenes læring og prestasjoner.

Elever som opplever en læringsorientert målstruktur har ofte et godt forhold til skolen (Federici & Skaalvik, 2013; Moen, 2017). De vil føle tilhørighet og ha en god relasjon til lærere og medelever (Polychroni, Hatzichristou & Sideridis, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Nyere undersøkelser viser at en læringsorientert målstruktur bidrar til en positiv lærer-elev-relasjon, noe som igjen viser seg å bidra til økt motivasjon og innsats hos elever (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Sommet & Elliot, 2017). Gjennom tilhørighet, økt motivasjon og innsats trives elevene på skolen. Det kan derfor også tenkes at elevene oppnår bedre akademiske resultater ved denne målstrukturen.

2.1.2. Prestasjonsorientert målstruktur

En prestasjonsorientert målstruktur kjennetegnes ved at evner og høye resultater verdsettes (Ames & Archer, 1988; Midgley, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Individuer relaterer seg til hvordan deres evner vurderes og hvordan en utfører oppgaver, spesielt i forhold til andre elever, klasser og skoler (Federici & Skaalvik, 2013; Midgley & Middleton, 2001). Det ligger derfor ofte en bekymring over elevene for å bli dømt, da det å lykkes handler om å utkonkurrere andre eller å prestere til tross for liten innsats (Ames & Archer, 1988). Brophy (2010) hevder målstrukturen i stedet må karakteriseres med resultat, ytelse eller andre begreper som understreker prestasjon, fremfor konkurranse og sosial sammenligning. Elevene opplever gjerne at de blir verdsatt ut i fra prestasjonene de viser. Suksess kan derfor ofte betegnes med at en får bedre resultater enn andre.

Denne målstrukturen viser at samarbeid og strategier for problemløsning ikke er så viktig, da det er resultatet som teller (Federici & Skaalvik, 2013). Sammenlikninger eller konkurranse kan trolig distrahere elever fra et fokus på å gjøre det som er nødvendig for å forberede seg til

situasjonen de skal prestere i (Brophy, 2010). Elever som vil demonstrere sin evne vil sannsynligvis yte en innsats og prøve hardt. Problemet kan være at det er overfladiske strategier (memorering og repetisjon) som blir benyttet (Archer, 1994; Brophy, 2010; Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988; Midgley & Middleton, 2001). Elevene vil med andre ord slite for å gjøre være best, uavhengig av lærdommen de sitter igjen med.

Skolemiljøer som har fokus på resultater/prestasjoner; konkurrerer om best mulig karakterer og å ha høyest mulig kompetanse, kan øke de akademiske prestasjonene hos enkelte elever (Meece, Anderman & Anderman, 2006). Noen kan derimot reagere motsatt og få redusert motivasjon og innsats i slike skolemiljøer. Fokuset på prestasjon kan være mer tilretteleggende for gutter enn jenter, for eldre elever fremfor yngre, og i konkurrerende læringsmiljøer (Midgley & Middleton, 2001). Om fokuset kun ligger på prestasjoner kan det imidlertid være en fare for at elevene kun reflekterer over tidligere resultater, fremfor motivasjon, noe som sannsynligvis vil påvirke senere prestasjoner (Brophy, 2010).

Målstrukturen vil dermed kunne føre til strategier som sannsynligvis ikke fremmer en dyp forståelse eller langsiktig læring. Dette er trolig noe mange kan kjenne seg igjen i med tanke på pugging foran prøver og eksamener.

I følge Meece, Anderman & Anderman (2006) har den prestasjonsorienterte målorienteringen vært en av de mest fremtredende teoriene rundt prestasjonsmotivasjon. Studier viser at målstrukturen er positivt knyttet til innsats (Bouffard, Boisvert, Vezeau & Larouche, 1995; Elliot & McGregor, 1999; Elliot, McGregor & Gamble, 1999). Til tross for dette viser det seg at elever er mest motivert, og utvikler bedre læringsmønstre gjennom en (læringsorientert) målstruktur som er preget av forståelse, mestring og forbedring av kunnskaper og ferdigheter (Ames & Archer, 1988; Midgley & Middleton, 2001). Begge målstrukturene viser positive effekter, men den læringsorienterte er knyttet til flere positive resultater.

2.2. Motivasjon

Fra et lærerperspektiv er en av de største utfordringene å motivere elever. Studier viser at motivasjonen er på sitt laveste i utgangen av ungdomsskolen (Skaalvik & Skaalvik, 2011), men en kan allerede i barneskolen se at motivasjonen varierer hos elevene. Dette gjelder alle elever, uansett om de har spesielle behov eller talent. Noen later som de jobber, noen viser tydelig at de ikke bryr seg, noen er regelmessig borte fra skolen, mens andre må gjøre alt

mulig annet før de starter med oppgaven. Vi ser også i dagens samfunn at det ikke bare er på skolen elever skal prestere. Det er et økende krav til prestasjon i ulike kontekster på fritiden. Dette kan være på fotballtrening der en konkurrerer om å være den beste på laget, eller i langrennssporet der det handler om å gå raskest og best teknisk. I denne oppgaven vil fokuset være på skolekonteksten.

Fra et teoretisk perspektiv handler motivasjon ofte om en drivkraft mot et mål. Drivkraften har betydning for atferden, innsatsen og utholdenheten vi har, og de valgene vi tar (Deci & Ryan, 1985; Hattie, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2005, 2015; Stipek, 2002). I følge Stipek (2002) dominerte forsterkningsteori i motivasjonsteorien frem til 1960-tallet. I skolesammenheng vil det si at elever som ofte får lønn for strevet, vil fortsette å jobbe hardt i fremtiden. På 90-tallet ble synet endret ved at man ikke bare så på personers atferd, men i økt grad på hva som var deres mål, tro og verdier (Stipek, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Topland og Skaalvik, 2010). Motivasjonen sier altså noe om opplevelsen eller følelsen elever har når de jobber med oppgaver, og det er særlig viktig for elevene at strategier som bidrar til økt interesse, engasjement og innsats fremmes.

Det er mange utdypende teorier rundt motivasjon, og den blir gjerne beskrevet gjennom ytterpunktene indre og ytre motivasjon (Deci & Ryan, 1985; Hattie, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2015; Stipek, 2002). På den ene siden beskriver interessen for en aktivitet indre motivasjonen. På den andre siden styres ytre motivasjon av ytre faktorer som er av verdi for den enkelte. Elever som har høy grad av motivasjon viser en utholdenhet når de møter på utfordrende oppgaver, de presterer høyere akademisk og blomstrer i aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Topland & Skaalvik, 2010). Elever som derimot tviler på egne evner vil redusere innsatsen eller gi opp (Johansen & Somby, 2016). Ytterpunktene er ikke nødvendigvis gjensidig utelukkende, da en kan være både indre og ytre motivert for å gjøre noe (Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008). Det kan være en føler mestring og trives med oppgaven (indre motivasjon), samtidig som gode karakterer og anerkjennelse driver en mot målet (ytre motivasjon).

2.2.1. Indre motivasjon

I denne oppgaven blir indre motivasjon teoretisk presentert, da det er antatt at den gir bedre læringsresultater enn ytre motivasjon (Topland & Skaalvik, 2010; Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006). Det er også fordi de tilgjengelige dataene er knyttet til begrepet. Indre motivasjon blir beskrevet som en medfødt tilbøyelighet til å forfølge interessante oppgaver som utfordrer ens ferdigheter og fremmer vekst (Deci & Ryan, 1985). Vi liker for eksempel å legge puslespill og løse kryssord fordi vi utfordres og lykkes, men også fordi det gir oss en grad av tilfredshet. Den indre motivasjonen vedlikeholdes og kommer nettopp av gleden slike oppgaver gir (Lavigne m.fl., 2009). Det handler om at en gjør noe fordi en ser en nytte eller glede ved å gjøre det, og ønsker å bli bedre.

Indre motivasjon er et vidt begrep, og det vil i det følgende bli belyst ulike teorier. Den velkjente teoretikeren Piaget beskriver motivasjon gjennom en kognitiv teori. Prinsippet bak Piaget sin teori er drivkraften til å skape likevekt i våre kognitive skjema, noe vi kan kjenne igjen i beskrivelsen av indre motivasjon. I motsetning til de kognitive motivasjonsteoriene legger de humanistiske teoriene stor vekt på at den indre motivasjonen bygger på menneskers medfødte behov. Maslows behovspyramide kan være et eksempel. Deci & Ryan (2000) mener at indre motivert atferd ikke er avhengig av ytre faktorer som belønning eller straff. Elever som er indre motiverte ser på oppgaver med en form av glede på bakgrunn av interesse (Ryan & Deci, 2000). Dette belyses også i Bandura (1997) sin forskning der erfaringer med og forventninger om mestring er viktige kilder til indre motivasjon og innsats. For at elever skal kjenne på mestring og føle seg kompetente, er det viktig at de får oppgaver tilpasset sine forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). På denne måten blir indre motivasjon fundamentalt beskrevet av mange teoretikere, med et fellestrekk om at drivkraften preges av glede, interesse og mestring.

Skolens målstruktur vil ha en påvirkningskraft på elevers indre motivasjon (Sommet & Elliot, 2017). En skole med fokus på kunnskap og forståelse, innsats og individuelle forbedringer vil fremme både indre motivasjon og læringsmål hos elever (Federici & Skaalvik, 2015; Meeve, Anderman & Anderman, 2006; Nicholls, 1989; Senko, Hama & Belmonte, 2013). Det påpekes at elever som er indre motiverte har utviklet bedre strategier, er mer kreative og har en bedre utholdenhet enn de som gjør det samme gjennom ytre motivasjon (Nostrati & Wæge, 2017). Skolen som er prestasjonsorientert vil kunne ha en negativ effekt på elevenes indre motivasjon (Federici & Skaalvik, 2015). Det er viktig å fremheve at det er elevenes

opplevelser av signalene læreren og skolen sender ut som er sentrale, og at dette kan påvirke elevenes indre motivasjon og innsats.

2.3. Innsats

Innsats handler om å gjøre så godt en kan, ved at en virkelig prøver å utføre det en holder på med og gjør sitt beste (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Elevenes innsats i klasserommet kan indikere hvor engasjerte elevene er. Det omhandler hvor hardt de prøver, og konsentrerer seg under utfordrende oppgaver (Pintrich, 2004; Richardson et al., 2012). Det å tilpasse lærestoff og arbeidsoppgaver til elevenes forutsetninger, gjør at den enkelte elev kan oppleve mestring (Nordahl, 2010). Når elever får gode opplevelser med mestring motiveres de til videre arbeidsinnsats, og kan få mot til å møte nye utfordringer.

Elevenes innsats avhenger av om de ser verdien i og meningen med skolearbeidet. Tidligere studier viser at innsats influerer de akademiske prestasjonene (Richardson et al., 2012 & Robbins et al., 2004), og er brukt av elever som forklaring på suksess eller skuffelse (Graham & Williams, 2009). Det kan være de sier «Jeg har jobbet hardt for det» eller «Jeg la ikke så mye i det, så det var forventet». Det viser seg at lysten til å lære fremmes best i et læringsorientert skolemiljø (Nordahl, 2010). Om en ser på en prestasjonsorientert målstruktur uavhengig av den læringsorienterte, finner en at det er svært positivt knyttet til innsats (Bouffard, Boisvert, Vezeau, & Larouche, 1995; Elliot & McGregor, 1999; Elliot, McGregor & Gable, 1999). Det vil derfor være avgjørende å finne ut hva som trigger elevene hver for seg.

Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats er av de mest avgjørende faktorene for elevenes læringsutbytte i skolen (Nordahl, 2013; Johansen & Somby, 2016). For å få en faglig utvikling må elevene yte en innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Nordahl (2010) mener læring primært er et resultat av elevenes egen innsats. Om elever tror at ferdigheter kan utvikles, har de en større trang til å lære (Dweck, 2007). Innstillingen til seg selv og egne ferdigheter kan med andre ord påvirke innsatsen elevene yter. For at elevene skal få et læringsutbytte i skolen må det derfor være interessant og engasjerende.

Selv om elever kommer fra ulike miljø, viser det seg at erfaring, opplæring og personlig innsats er det som bringer oss videre i livet (Dweck, 2007). Hvis for eksempel sosial

sammenligning blir vektlagt vil elevene fokusere på sine talenter, og underbevisstheten formidler prestasjoner som reaksjoner på suksess og fiasko. Derimot viser det seg at elevene fokuserer på egen innsats og strategier for å lære når utvikling eller deltakelse blir vektlagt (Ames & Archer, 1988). Elever som har tro på at en må lære og utvikle seg for å lykkes, yter mer innsats enn de som er redde for å vise sine svake sider. Sistnevnte sin innstilling kan føre til lærevansker (Dweck, 2007). Elevenes handlinger og holdninger kan med andre ord føre til at de gir opp en vanskelig oppgave på skolen, og i verste fall at de gir opp en viktig mulighet for fremtiden din. Det skal også sies at handlinger og holdninger ved eleven kan bidra til at de utvikler seg i ønsket (positiv) retning.

Pedagogisk praksis kan ikke automatisk føre til læring eller et bestemt læringsresultat, men det kan øke muligheten eller sannsynligheten for læring (Nordahl, 2013). Tidligere undersøkelser viser at det er en sterk sammenheng mellom motivasjon, innsats og karakterer ved at det ene påvirker det andre (Wendelborg, Paulsen, Røe, Valenta & Skaalvik, 2012). Elevers motivasjon og arbeidsinnsats kan øke når de får konkrete og læringsfremmende tilbakemeldinger, men det er ingen automatikk. En må derfor som lærer eller spesialpedagog forsøke å skape engasjement, interesse og mestringsopplevelser. Om elevene opplever dette vil de ha bedre forutsetninger for læring, noe som igjen vil påvirke deres akademiske prestasjoner.

2.4. Akademiske prestasjoner

Elever blir ofte vurdert etter hvordan de oppfører seg i klasserommet, hvordan de presterer på skolen og etter hvilke resultater de får på prøver. I Opplæringslova (1998, § 3-1) redegjøres det for at alle elever fra 1. trinn i grunnskolen og ut videregående opplæring har rett på undervisvurdering, og etter endt fag, en sluttvurdering. Undervisvurderingen beskrives som et redskap i å tilpasse opplæringen til den enkelte elevens forutsetninger, mens sluttvurderingen skal si noe om nivået eleven ligger på (Utdanningsdirektoratet, 2017). Vurdering i seg selv kan være et godt verktøy til å fremme elevenes innsats og motivasjon. I følge Nordahl (2010) må det være i form av tilbakemeldinger som belyser elevenes læringssituasjon. For å fremme elevenes motivasjon, innsats og akademiske prestasjoner vil informasjon om hvorfor de får det aktuelle resultatet være relevant. Hva som må til for å oppnå en høyere kompetanse kan også være et eksempel.

I Norge er målet på elevenes faglige oppnåelse av kunnskap og ferdigheter fra ungdomsskolen og oppover, karakterer. Karakterskalaen går fra 1-6, der 6 er beste karakter. Den enkelte lærer bestemmer selv hvilke kriterier karakterene skal graderes etter, og om de i det hele tatt vil bruke karakterskalaen i vurderinger (Opplæringslova, 1998, §3-4). Kravet i Opplæringslova (1998) er tallkarakterer ved halvårsvurderinger og sluttvurderinger. Det å bare få et tall på sin egen prestasjon kan være særlig negativt hos svake elever (Uthus, 2017). Vektlegging av hva elevene mestrer derimot være av positiv effekt for elevens motivasjon og innsats (Dobson, Eggen & Smith, 2009; Pollard et al., 2000). Elever vil med andre ord kunne oppnå bedre akademiske prestasjoner gjennom å få en tilbakemelding rundt hva de har gjort bra, og hva som kan forbedres.

Læreplanen om kunnskapsløftet (LK06) kan ha bidratt til at det har blitt et økt fokus på å nå kompetansemål, og mindre fokus på innsats og selve læringsprosessen. Elever bør derfor få individrettede mål, som eleven selv er med på å utvikle, slik at begge parter er med på å lage den fremtidige læringsprosessen (Dobson, Eggen & Smith, 2009). Elevenes motivasjon og innsats er av stor betydning for hvordan de akademiske prestasjonene blir (Hattie, 2009; Nordahl, 2010). Det vil være viktig at lærere gir opplysninger om hva kompetansemålene krever av elevene, slik at læringsprosessen blir tydeligere.

Forståelige og realistiske mål vil kunne fremme den enkelte elev sin innsats og indre motivasjon, i tillegg til at det i større grad vil bidra til mestring (Dobson, Eggen & Smith, 2009). Elever som opplever dette viser ofte en større utholdenhet og et sterkere ønske om å delta i klassen (Hardre & Reeve, 2003; Robbins et al., 2004). Indre motiverte elever har en tendens til å gjennomføre dype læringsstrategier, som igjen viser seg å forutsi høyere eksamensresultater (Simons, Dewitte & Lens, 2004). Elevene bør altså bli utfordret av målene, slik at de opplever en stigende læringskurve. Fra et lærerperspektiv er det ønskelig at elevene får mestringsopplevelser gjennom å oppnå målene de har satt seg. Dette vil videre ha betydning for de akademiske prestasjonene.

Et læringsmiljø preget av glede og utvikling vil kunne føre til bedre resultater enn om fokuset er å være best, selv om noen også vil dra nytte i det (Brophy, 2010). Glede og utvikling er med på å skape motivasjon, men å sikre at alle elever har en stigende læringskurve er og en stor pedagogisk utfordring for lærernes vurderingskompetanse (Dobson, Eggen & Smith, 2009). Om eleven opplever at målene er uoppnåelige vil det kunne gi en negativ virkning på

både de akademiske prestasjonene, motivasjonen og innsatsen. Det kan også være mange ulike meninger om karakterens validitet og reliabilitet, men tallene er ansett som nyttige mål og brukes som indikatorer for skoleprestasjoner (Cliffordson, 2008; Robbins m.fl., 2004). Ut ifra dette ser en at en læringsorientert målstruktur vil kunne bidra til positive holdninger rundt læring og akademiske prestasjoner.

2.5. Bakgrunnsvariabler

For å få et generelt bilde av respondentene i utvalget, og for å kontrollere for at sammenhengene ikke gir feil utslag, er det benyttet noen bakgrunnsvariabler. I lys av tidligere forskning og teori (Mjaavatn & Frostad, 2016; Hattie, 2009; NOVA, 2016) er det grunnlag for å tro at foreldrenes utdanningsnivå, kjønn, studieretning og grunnskolepoeng spiller inn på sammenhengene mellom elevenes opplevelse av målstruktur og elevenes indre motivasjon, innsats og akademiske prestasjoner. De vil bli kort presentert, da de kun er brukt til kontroll.

Foreldre er de som er nærmest barna fra deres livsdebut, og spesielt mor ser ut til å ha stor betydning for hvordan elever møter skolens krav (OECD, 2009). Elevenes bakgrunn blir trukket frem som en viktig faktor i både internasjonal og nasjonal forskning (Hattie, 2009; NOVA, 2016). Foreldrenes utdanningsnivå er i denne studien målt gjennom mors utdanning. Valget begrunnes med at en mor med høyt utdanningsnivå viser seg å være positivt for elever i møte med det faglige på skolen (OECD, 2009). Selv om elever som går på videregående skole er på vei inn i voksenlivet, spiller foreldrene fortsatt en viktig rolle i påvirkningen av deres holdninger til skolen (Meld. St. 22, 2010-2011). Det er nærliggende å tro at elever som ikke har de grunnleggende ferdighetene fra grunnskolen på plass, vil få en tøff start på videregående skole.

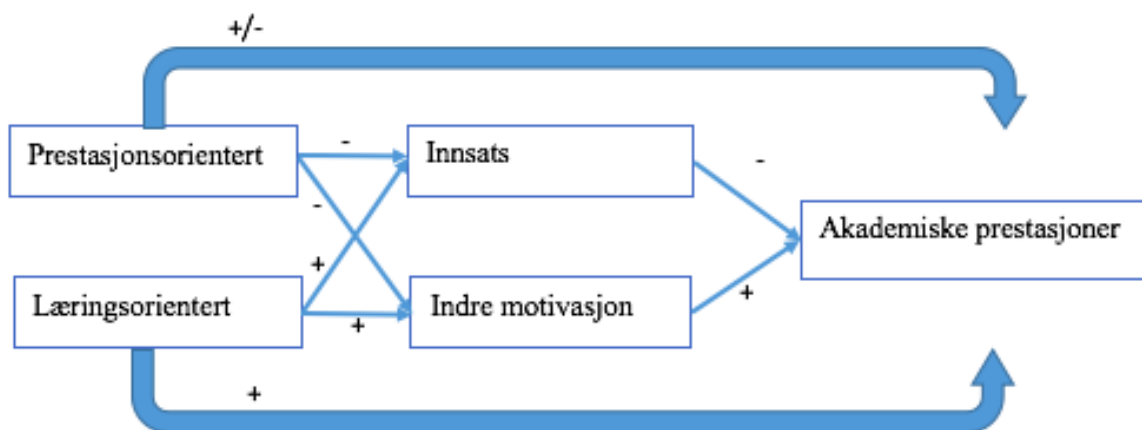
Tidligere undersøkelser viser at elever som har en mor med universitets- eller høyskoleutdanning har tendens til å oppnå bedre karakterer, enn elever som har en mor med ungdomsskole som høyeste utdanning (NOVA, 2016). Grunnskolepoengene inneholder karaktersnittet (x10) fra basisfagene i grunnskolen. Om elever har et lavt karaktersnitt vil det kunne påvirke om elevene kommer inn på den studieretningen de ønsker. Foreldrenes meninger har ofte en innflytelse på valg av utdanning og yrke. Erfaring viser at elever med lavt karaktersnitt og lav motivasjon ofte velger en yrkesfaglig studieretning, noe

undersøkelser også tyder på (Bekken, 2017). Kjønn sees ofte på som en forklaringsvariabel i samfunnsvitenskapelig forskning. Tall fra SSB (2018) viser at jenter har bedre karakterer enn gutter i samtlige fag, og at det er flest jenter som velger en studieforberedende studieretning.

2.6. Teoretisk modell og forventede sammenhenger

Modellen er tenkt og leses fra venstre mot høyre, og pilene indikerer forventede sammenhenger mellom variablene. Pilene sier ingenting om kausalitet, da både målstruktur, motivasjon, innsats og akademiske prestasjoner er endogene variabler¹. Indre motivasjon, innsats og akademiske prestasjoner er avhengige variabler, og i analysene skal det sees på hvilken sammenheng målstrukturen i skolen har med disse variablene. I analysene blir det også sett på bakgrunnsvariabler for å kontrollere for støy. Dette er variabler som angår familiebakgrunn gjennom mors høyeste utdanning og forhold ved eleven som dens kjønn, grunnskolepoeng og studievalget. Ved å bruke de to målstrukturene som rammeverk, presenteres sammenhengene mellom indre motivasjon, innsats og akademiske prestasjoner. Akademiske prestasjoner plasseres bakerst i modellen da standpunktkarakterer oftest gis ved slutten av året, og at det forventes at denne variabelen kommer som et resultat av de foregående variablene.

Figur 1. Teoretisk modell med forventede sammenhenger mellom oppgavens variabler



Prestasjonsorientert målstruktur

Effekten av en prestasjonsorientert målstruktur kan føre til positive holdninger og verdsetting av akademisk arbeid (Midgley & Middleton, 2001). En ser også at flere studier viser til at

¹ Variablene kan påvirkes av andre variabler i figur 1.

målstrukturen er positivt knyttet til innsats (Bouffard, Boisvert, Vezeau & Larouche, 1995; Elliot, McGregor & Gable, 1999; Sommet & Elliot, 2017). Det understrekes riktignok at elever bruker overfladiske strategier som memorering og repetisjon, noe som sannsynligvis ikke fremmer hverken en dyp forståelse eller langsiktig læring. En prestasjonsorientert målstruktur forventes derfor å ha en negativ sammenheng med de fleste variablene. Prestasjonsorientering kjennetegnes med høye forventninger og krav. Det forventes derfor at målstrukturen predikerer lav indre motivasjon hos elevene og en negativ sammenheng. Om elevene ikke klarer å nå kravene, vil det også kunne predikere en lav innsats. Akademiske prestasjoner kan tenkes å bli bedre som direkte virkning av denne målorienteringen. Tatt i betraktning av forventning om lav innsats og indre motivasjon, forventes det en svak sammenheng med akademiske prestasjoner.

Læringsorientert målstruktur

En læringsorientert målstruktur knyttes ofte til fordelaktige erfaringsutfall med tanke på prestasjonsoppgaver (Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto & Elliot, 1997; Pekrun, 2006). En rekke tidligere studier belyser at målstrukturen kan øke sannsynligheten for forståelse og dyp læring, og det er overlappende meninger om at en læringsorientert skole kjennetegnes med mestring og utvikling (Ames & Archer, 1988; Federici & Skaalvik, 2015; Midgley & Middleton, 2001; Sommet & Elliot, 2017). Det forventes derfor at målorienteringen har en positiv sammenheng med elevenes indre motivasjon. Når fokuset ligger på å gjøre sitt beste og å nå individuelle mål, forventes også en positiv sammenheng med elevenes innsats. Målstrukturen kjennetegnes av at elevene opplever at undervisningen tilpasses deres forutsetninger, og at læreren er der for at de skal utvikle seg. Det forventes derfor at elevenes akademiske prestasjoner har en positiv og direkte sammenheng med målstrukturen, men også gjennom økt innsats og indre motivasjon.

Ut ifra de forventede sammenhengene og mønstre som er funnet i tidligere forskning presenteres følgende hypoteser:

Hypotese 1: En læringsorientert målstruktur øker elevenes indre motivasjon (Ames & Archer, 1988; Harackiewicz, Barron, Carter, Letho & Elliot, 1997; Midgley, 2000; Sommet & Elliot, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Hypotese 2: En prestasjonsorientert målstruktur er negativ for elevenes indre motivasjon (Brophy, 2010; Federici & Skaalvik, 2015; Midgley & Middleton, 2001).

Hypotese 3: En læringsorientert målstruktur øker elevenes innsats (Ames & Archer, 1988; Meece, Anderman & Anderman, 2006; Nordahl, 2010; Senko, Hama & Belmonte, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Hypotese 4: En prestasjonsorientert målstruktur øker enkelte elevers innsats (Bouffard, Boisvert, Vezeau & Larouche, 1995; Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988; Midgley & Middleton, 2001; Sommet & Elliot, 2017).

Hypotese 5: En læringsorientert målstruktur gir gode akademiske prestasjoner (Ames & Archer, 1988; Midgley & Middleton, 2001).

Hypotese 6: En prestasjonsorientert målstruktur bidrar til gode akademiske prestasjoner (Bouffard, Boisvert, Vezeau & Larouche, 1995; Elliot & McGregor, 1999; Meece, Anderman & Anderman, 2006).

Kapittel 3. Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvilken forskningsstrategi og design jeg bruker for å svare på problemstillingen. Videre beskrives fordeling, populasjon og utvalget som er brukt, og statistiske analyser som er foretatt. Kvalitetssikring er viktig gjennom alle delene av en forskningsprosess, og det er ulike måter kvaliteten kan sikres på. I denne oppgaven er kvalitet blant annet sikret gjennom en prinsippal komponentanalyse og reliabilitetstesting. Ulike former for validitet er brukt for å vurdere oppgavens gyldighet.

3.1. Valg av forskningsstrategi og design

Forskere ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU har et longitudinelt forskningsprosjekt gående som er kalt *Livet i skolen*. Prosjektet har foregått fra 2015-2018 og er gjennomført ved tretten skoler i Trøndelag. 2123 elever er fulgt gjennom tre datainnsamlinger fra 10. trinn (våren 2015), Vg1 (høsten 2015) og Vg2 (våren 2017). En fjerde datainnsamling er nylig avsluttet for Vg3 (våren 2018). Det er gjort en omfattende innsamling av både kvalitative intervjudata og kvantitative surveydata. Prosjektet hadde opprinnelig som hovedmål å se på frafall og intensjon om å slutte i videregående skole, men har endret noe fokus og handler nå mer om elevers erfaringer og opplevelser i skolen.

I denne oppgaven har jeg hatt tilgang til surveydata fra 2015 og 2017. Datamaterialet er samlet inn via spørreskjema for selvutfylling, der respondentene ikke er direkte påvirket av forskeren (Ringdal, 2013). Spørreskjemaet til *Livet i skolen* er omfattende og bygd opp bredt med forskjellige temaer. Prosjektet innhenter informasjon om alt fra elevenes opplevelse av emosjonelle problemer, opplevd lærerstøtte, relasjoner til omgivelsene, atferdsproblemer og mye mer.

For å samle inn kvantitativt materiale har representanter fra prosjektet dratt ut til de aktuelle skolene (i skoletiden), presentert hva studien innebærer og hvordan spørreskjemaet skal utfylles. De har deretter delt ut spørreskjemaet i papirform, og vært til stede i klasserommet når elevene rapporterte sine svar hver for seg. Alle delene er selvrapporterte av elevene. For å kvalitetssikre at de har oppgitt riktige karakterer er disse svarene sett opp i mot elevenes standpunkt-karakterer.

I denne oppgaven analyseres sammenhenger mellom elevenes opplevelse av skolens målstruktur og elevers indre motivasjon, innsats og akademiske prestasjoner. Jeg har valgt å gi et øyeblikksbilde av variabler fra datainnsamlingen som foregikk i 2017, da elevene gikk andre året på videregående. Valget om å fokusere på Vg2 handler om tidspunkt for datainnsamlingen. Elevene har kanskje en bredere formening om opplevd målstruktur, og muligens en annen motivasjon og innsats etter å ha vært en periode på videregående skole, kontra når de akkurat hadde startet. Når en baserer studien på et stort utvalg der respondentene kun svarer én gang, omtales det som en tverrsnittsundersøkelse. Designet gjør at datainnsamlingen kan speile populasjonen utvalget er hentet fra (Ringdal, 2013). For å undersøke holdbarheten i funnene for Vg2, og for å se om det eventuelt er en utvikling fra oppstarten av videregående skole, er det gjort en sensitivitetsanalyse av data fra høsten 2015, da elevene gikk i Vg1.

3.2. Populasjon og utvalg

Studien er basert på et bekvemmelighetsutvalg av skoler i Trøndelag. Man har altså ikke trukket skolene ved sannsynlighetsutvelging. Det ideelle for statistisk generalisering er et sannsynlighetsutvalg med enkel tilfeldig trekning (Ringdal, 2013). I følge Kleven m.fl. (2011) er det sjelden man i pedagogisk forskning har nettopp dette for den populasjonen en ønsker resultatene skal være gyldige for. Generalisering bør derfor utvises med varsomhet. Det belyses gjennom vurderingen av ytre validitet og i representativitetsanalysen som er gjort, at det er mye som indikerer at resultatene fra denne studien består av et relativt stort utvalg som kan sees som typisk for den sørlige delen av Trøndelag.

En populasjon er den gruppen av personer resultatet skal regnes som gyldig for (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011). I denne oppgaven er populasjonen alle elever som gikk Vg2 i den sørlige delen av Trøndelag (2017). Når en vurderer studiens gyldighet brukes begrepet validitet. Det handler om at studien måler det den faktisk er ment å måle, og om det kan generaliseres til en større populasjon (Ringdal, 2013). Ytre validitet er den form for validitet som handler om i hvilken grad resultater kan overføres til andre sammenhenger og situasjoner enn kun for utvalget (Kleven m.fl., 2011). Vurderinger av ytre validitet kan gjerne knyttes til svarprosent, mangelfulle (missing) data og representativitetsanalyse.

Det er 13 av totalt 21 videregående skoler i den sørlige delen av Trøndelag som deltar i undersøkelsen. Av totalt 3119 elever ved de 13 skolene (SSB, 2018), deltok 2123 elever i

undersøkelsen, hvilket gir en svarprosent på 68%. Denne kan anses som god. Og minst like viktig, svarprosenten for alle deltakende skoler lå mellom 60% og 81%, og kan sees som akseptabel. Dette fremkommer ved å sammenlikne data fra undersøkelsen med antall elever som er registrert ved skolene (SSB, 2018). Videre har de aller fleste elevene svart på alle spørsmålene i skjemaet, da svarprosenten for alle spørsmålene jeg bruker ligger over 90%.

Datainnsamlingen fant sted i skoletiden med lærer eller medarbeider til prosjektet til stede, noe som kan forklare den høye svarprosenten. Da svarprosenten ligger opp mot 70% ser en likevel at ikke alle elevene har deltatt. Det kan være ulike grunner til at elevene har ufullstendige svar eller ikke har fullført alle spørsmål i undersøkelsen. Noen kan for eksempel gå lei eller overse spørsmålene, mens andre enten ikke er på skolen denne dagen eller ikke gidder å svare. I skalaene der det er noen elever som ikke har besvart alle spørsmål, har forskerne satt inn elevenes gjennomsnitt i skalaen, slik at disse elevene likevel kan være en del av analysen. Dette er en typisk strategi ved mangelfulle data i noen av skalaenes indikatorer (Eikemo & Clausen, 2012).

I Sør-Trøndelag gikk totalt 3866 elever Vg2 i 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette betyr at 55% av elevene i populasjonen deltok i studien. Det er ikke dermed sagt at elevene i utvalget er representative for populasjonen, men dette kan undersøkes gjennom en representativitetsanalyse. En sammenligning av fordelingen for utvalget av elever med populasjonen av elever, viser at det fremkommer noen sentrale dimensjoner hvor utvalget er representativt for noen dimensjoner, og ikke representativt for andre.

Utvalget består av like mange jenter som gutter, noe som også gjenspeiles for populasjonen av elever i den sørlige delen av Trøndelag, og på landsbasis samme år (SSB, 2018). 46% av elevene som svarte på undersøkelsen går en yrkesfaglig studieretning, og 54% av elevene går studiespesialisering. Dette er sammenfallende med tall på landsbasis som viser at 47% av elever på Vg2 i 2017 gikk yrkesfag (SSB, 2018). Det er derimot ikke sammenfallende med elevene i Trøndelag², der hele 54% av elevene på sitt andre år gikk en yrkesfaglig studieretning (Utdanningsdirektoratet, 2018). Skolene i studien representerer både by og bygd, men muligens er det slik at tallene gjenspeiler at en del av bygdeskolene ikke er en del av utvalget. Dette kan svekke studiens ytre validitet og være en begrensning. Det kan tenkes

² Tidligere Sør-Trøndelag

at elever som går en yrkesfaglig utdanning har en tettere kobling mellom teori og praksis, noe som videre kan ha en sammenheng med både målstruktur, indre motivasjon og innsats.

Skolene som deltar i undersøkelsen kan bære preg av å være sentrumsnære, altså at de ikke befinner seg i utkantene av fylket. Likevel kan den sosioøkonomiske statusen, størrelsen på skolene og fordelingen mellom bygd og by relateres til andre fylker i Norge. I sum konkluderer jeg med at den begrensede representativitetsanalysen bekrefter og styrker gyldigheten til studien. Det kan dermed tenkes at studien kan ha en overførbarhet og skjønnsmessig generaliseres til populasjonen (Kleven m.fl., 2011), som i denne studien vil være den sørlige delen av Trøndelag.

3.2.1. Begrepsvaliditet

I denne oppgaven vil det være relevant å vurdere samsvaret mellom teoretiske begrep og hvordan de er operasjonalisert, altså hvordan de er presentert i spørreundersøkelsen. Dette kalles begrepsvaliditet, og er avgjørende for om resultatene blir gyldige (Kleven m.fl., 2011). En forutsetning for god begrepsvaliditet er god reliabilitet. Om påstandene (indikatorene) i det sammensatte målet ikke måler ulike sider av det teoretiske begrepet, vil dette være en målefeil som svekker både reliabilitet og validitet (Kleven m.fl., 2011).

3.2.2. Indre validitet

God indre validitet omhandler å stole på de tolkningene som framstilles mellom variablers relasjoner (Kleven m.fl., 2011). Innen spesialpedagogikk er det ønskelig at undervisningen skal ha en virkning, og at tiltak skal fungere som en medvirkende årsak til endring. Det kan være vi har en konklusjon om at innsats påvirker akademiske prestasjoner. God indre validitet innebærer at denne konklusjonen er gyldig (Kleven et al., 2011). I følge Johannessen (2009) er dette vanskelig innen samfunnsvitenskapelig forskning. Oppgavens indre validitet kan i lys av dette svekkes. Min problemstilling fokuserer på sammenhenger mellom variabler, noe som tilsier at det ikke skal tas stilling til kausale forklaringer. Ved å redusere sannsynligheten for systematiske målefeil vil den indre validiteten styrkes. Det er kontrollert for tredjevariabler som kan påvirke sammenhengen for å forhindre at den er tilfeldig, gir feilaktige antagelser og en lav indre validitet (Kleven m.fl., 2011). I denne oppgaven er det gjort en sensitivitetsanalyse (Se vedlegg 4), som viser at vi får omtrent like resultater for både Vg1 (2015) og Vg2 (2017). Dette vil gjennomgås nærmere i resultatdelen av oppgaven.

3.3. Beskrivelse av måleinstrumentet

I kvantitativ forskning er gode måleinstrumenter sentrale, da teoretiske begreper som ikke er direkte observerbare ofte måles. Det handler i følge Ringdal (2013) om å knytte målbare indikatorer til teoretiske begreper. Måleinstrumentet består av spørsmål, påstander og svarkategorier. Ved sammensatte mål er det mest kjente spørsmålsformatet *Likert-formatet* (Ringdal, 2013). Dette formatet består av grad av enighet eller uenighet, og det er i spørreundersøkelsen brukt svarkategorier fra 1= svært usant til 6= svært sant. Majoriteten av de sammensatte målene består av fire til fem items, noe som styrker sannsynligheten for at vi måler ulike sider ved begrepene.

Spørreskjemaet som er brukt er felles for prosjektet ved NTNU. De fleste variablene er koblet til internasjonal litteratur og har blitt målt ved 3 tidligere undersøkelser (Se vedlegg 3). Vi vet derfor at skjemaet fungerer bra. Det vil i denne oppgaven bare bli presentert påstander og variabler som er av betydning for min problemstilling. Innenfor denne oppgavens rammer vil derfor de teoretiske begrepene prestasjonsorientert målstruktur, læringsorientert målstruktur, indre motivasjon og innsats bli presentert. I tillegg vil akademiske prestasjoner presenteres gjennom elevenes snittkarakterer. For å kontrollere for tilfeldige feil brukes bakgrunnsvariabler.

3.3.1 Målstruktur i skolen

Målstrukturen i skolen refererer til hvordan elevene opplever at de forventes å engasjere seg faglig i klasserommet (Midgley, 2000). Skalaen for læringsorientert målstruktur består av påstander rundt elevenes opplevelse av at det som kreves i klasserommet er å utvikle faglig kompetanse. Prestasjonsorientert målstruktur omhandler at elevene opplever at det som kreves i klasserommet er å demonstrere/prestere faglig. Skalaene består av fire items hver og elevene skal svare på en skala fra “svært uenig” til “svært enig”. Skalaene for lærings- og prestasjonsorientert målstruktur er utviklet, testet og modifisert av Midgley (2000).

Det læringsorienterte vil ut i fra datainnsamlingen *Livet i skolen* inneholde elevenes opplevelse av at:

1. Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene
2. Det er helt OK å gjøre noe feil i klassen, så lenge du lærer av det

3. Det er viktig for lærerne våre at vi skjønner det vi gjør, ikke bare puffer det
4. Det er viktig for lærerne våre at vi lærer nye ting

En prestasjonsorientert målstruktur vil ut i fra datainnsamlingen inneholde påstandene:

1. Det viktigste i klassen vår er å få gode karakterer
2. Det viktigste i klassen vår er å svare riktig på spørsmålene
3. Det viktigste i klassen vår er å gjøre det godt på prøver
4. Det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen

3.3.2. Indre motivasjon

Indre motivasjon er et flerdimensjonalt begrep som sier noe om personers subjektive erfaring knyttet til en aktivitet. Begrepet Intrinsic Motivation Inventory (IMI) er brukt av en rekke forskere tidligere i forbindelse med indre motivasjon og selvregulering (Deci & Ryan, 2000). Indre motivasjon er beskrevet av mange teoretikere med et fellestrekk om at drivkraften mot et mål preges av glede, interesse og mestring. Skalaen for indre motivasjon innebærer en vurdering av elevenes interesse/engasjement for skolearbeidet. Som et resultat av dette har denne variabelen fire items. Skalaen består av påstander som forklarer mye av teorien rundt indre motivasjon. Den er gradert fra “svært usant” til “svært sant”, og er utviklet, testet og modifisert av Deci og Ryan (2000).

I “Livet i skolen” vil indre motivasjon inneholde påstandene:

1. Jeg liker å holde på med skolearbeid
2. Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene
3. Fagene vi har på skolen interesserer meg
4. Jeg har lyst til å arbeide med fagene

3.3.3. Innsats

Innsats er relevant i forhold til motivasjonsspørsmål og sier noe om engasjementet elevene har til skolearbeid. Elevenes innsats vurderes etter om de gjør så godt de kan og virkelig prøver å utføre en aktivitet (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Teorien viser at innsatsen påvirkes av om elever ser nytten i og meningen med å yte sitt i aktiviteten. Skalaen kan likne IMI skalaen (Effort/Importance) av Deci & Ryan (2000), men er utviklet og testet av Mjaavatt og Frostad (2015). Påstandene dekker mye av begrepet, men mangler en vurdering etter hvor

engasjerte elevene er, altså hvor hardt de prøver, hvordan de møter utfordrende oppgaver (Pintrich, 2004; Richardson et al., 2012). Dette kan være en begrensning og svekke operasjonaliseringen av det sammensatte målet. Det er likevel vurdert til at variabelen fungerer, da store deler av teorien samsvarer. Skalaen graderes fra “svært usant” til “svært sant”.

Variabelen innsats i datamaterialet fra *Livet i skolen* inneholder påstandene:

1. Jeg jobber godt med oppgavene jeg får på skolen
2. Jeg forbereder meg så godt jeg kan til prøver
3. Jeg slurver mye med skolearbeidet
4. Jeg følger godt med i timene på skolen

3.3.4. Akademiske prestasjoner

Akademiske prestasjoner sees som elevenes faglige oppnåelse av kunnskaper og ferdigheter. Det å bare få et tall på egne prestasjoner kan sees på som negativt for utvikling av ny kompetanse, men sees på som det beste målet og er et krav ut i fra Opplæringslova (1998). Karakterene er selvrapporterte og målt ved samme tidspunkt som de andre variablene. Vi ser derfor ikke effekten av målstrukturen, indre motivasjon eller innsats på sikt, men nåværende opplevelse av variablene. Variabelen graderes fra karakterskalaen 1 (lavest) til 6 (høyest) og omhandler snittkarakteren i fagene norsk, matematikk og engelsk våren 2017.

3.3.5. Kontrollvariabler

Til utvalget er det koblet til noen bakgrunnsvariabler som brukes for å kontrollere at de andre variablene ikke gir feil utslag. Elevers akademiske prestasjoner, innsats og indre motivasjon påvirkes ikke bare av det som skjer i skolen. Foreldrenes ressurser og holdninger påvirker elevene og deres individuelle forutsetninger, motivasjon og villigheten til å yte en innsats for å lære. For å få et bilde av elevene er kjønn, tidligere karakterer og studieretning brukt som kontrollvariabler. Kjønn er målt i om eleven er gutt eller jente, der gutt er valgt som referansekategori. Eksamenskarakterer i basisfagene fra ungdomsskolen blir brukt i variabelen grunnskolepoeng. De er innhentet fra Sør-Trøndelag Fylkeskommune (STFK). Studieretningen blir uttrykt i form av om de valgte studiespesialisering eller yrkesfag på videregående skole.

Foreldrenes utdanningsnivå blir i denne oppgaven målt gjennom mors utdanning. Dette fordi et høyt utdanningsnivå i familien, da spesielt hos mor viser seg å gi barna et bedre møte med skolens faglige krav (OECD, 2009). Variabelen i datamaterialet graderes fra 1-4:

1. Mor har grunnskole som høyeste utdanning
2. Mor har videregående skole som høyeste utdanning
3. Mor har inntil 3 års utdanning ved høyskole/universitet
4. Mor har mer enn 3 års utdanning ved høyskole/universitet

Jeg har valgt å dele utdanningsnivåene i tre nivå: lav, middels og høy. Grunnskole og videregående skole som høyeste utdanning betegnes som et lavt utdanningsnivå, og er valgt som referansekategori. Dette på grunn av hensiktsmessige årsaker.

3.4. Statistiske analyser

I kvantitativ forskning er statistiske analyser sentrale (Ringdal, 2013). Analysene i denne oppgaven er gjort med dataprogrammet SPSS (versjon 25). For å vurdere om måleinstrumentet fungerer tilfredsstillende er det gjort korrelasjonsanalyser, faktoranalyse og reliabilitetsanalyser. Deskriptiv statistikk og regresjonsanalyser benyttes for å belyse problemstillingen. Kontrollvariabler som er brukt i denne undersøkelsen er mors utdanningsnivå, kjønn, karakterer i basisfagene fra ungdomsskoleeksamen og utdanningsvalg (studiespesialisering/yrkesfag).

3.4.1. Utvikling av sammensatte mål

Måleinstrumentet er i kvantitativ forskning viktig for kvalitet og validitet (Ringdal, 2013). En prinsippal komponent analyse (PKA) brukes da målet med denne studien er å måle fenomener som ikke er direkte målbare (latente variabler). Når en vurderer kvaliteten på et mål benyttes dimensjonalitet, reliabilitet og validitet (Ringdal, 2013). Operasjonalisering av begrepene er derfor nødvendig for å undersøke fenomenene best mulig (Kleven m.fl., 2011). I komponentanalysen settes flere indikatorer sammen, slik at vi kan fange inn ulike sider ved et teoretisk begrep. Analysen gir en empirisk oppsummering av all variasjon til en observert variabel, og kan vise i hvilken grad indikatorene er relatert til en felles underliggende faktor (Bjerkan, 2012). Indikatorene i spørreskjemaet er forårsaket av teoretiske begrep, og elevenes svar reflekterer dermed verdiene på den latente variabelen (Ringdal, 2013). Sammensatte mål

består av to eller flere indikatorer, noe som gir en høyere reliabilitet og validitet, enn mål som baseres på kun en variabel.

Kvaliteten på det sammensatte målet avhenger av operasjonaliseringen av de teoretiske begrepene, og endimensjonalitet et grunnleggende kriterium (Ringdal, 2013). Målet skal kun måle et avgrenset begrep, noe en kan øke sannsynligheten for empirisk gjennom en PKA. Da jeg forventet at faktorene korrelerte ble oblikk rotasjon brukt (direct-oblimin). Kvaliteten i målingen vurderes som god. En fant i analysen at indikatorene ladet endimensjonalt på ulike komponenter, altså på de ulike teoretiske begrepene det var ment å måle. Resultatene fra PKA presenteres i kapittel fire.

3.4.2. Deskriptiv statistikk

Deskriptiv statistikk gir oss viktig informasjon om utvalgets ulike sider (Valås, 2007). I tilknytning til denne oppgaven benyttes det for å få informasjon om gjennomsnitt, skjevhet, standardavvik og svarprosent knyttet til de teoretiske begrepene som måles. Ved å ha oversikt over de data som benyttes, og respondentene som har svart på de aktuelle sammensatte målene er det lettere å nyansere viktige aspekt. Ringdal (2013) viser også til at det er viktig for å kunne svare på problemstillingen.

3.4.3. Korrelasjonsanalyse

I studien er det brukt en korrelasjonsanalyse som viser en bivariat sammenheng mellom variablene. Den gjør at det er mulig å se styrke og retning mellom variablene, men ingenting om at den ene variabelen påvirker den andre. Vi kan altså ikke uttale oss om kausale forhold (Eikemo & Clausen, 2012). Ved å bruke Pearsons produktmomentkorrelasjon kan vi se graden av lineær sammenheng (Pallant, 2016). Det er ingen samvariasjon mellom variablene dersom r er 0 (Eikemo & Clausen, 2012). Det vil bli presentert en korrelasjonsmatrise i resultatkapittelet med oversikt over samvariasjon mellom oppgavens variabler.

3.4.4. Reliabilitet

Studiet krever at dataene er pålitelige og lite påvirket av tilfeldige målefeil, altså at det er en god reliabilitet (Kleven et al., 2011). Små tilfeldige målefeil gir følgelig høy reliabilitet (Ringdal, 2013). Det er brukt en reliabilitetsanalyse for å se på styrken til oppgavens sammensatte mål. Intern konsistens er en forutsetning for troverdig operasjonalisering av

latente begreper (Clausen & Johansen, 2012). I denne oppgaven er Chronbachs alfa brukt gjennom å se på korrelasjonene til itemene i de sammensatte målene. Dette for å få et samlet mål på intern konsistens. Chronbachs alfa varierer mellom 0-1, men det er satt en nedre grense på 0.7 for tilfredsstillende intern konsistens (Clausen & Johansen, 2012).

3.4.5. Lineære regresjonsanalyser

Multivariat regresjon brukes i denne oppgaven, da det brukes flere enn én uavhengig variabel (Eikemo & Clausen, 2012). Dette gjør at vi kan se effekten de uavhengige variablene har på den avhengige variabelen. Ved å bruke hierarkisk regresjon plasseres de ulike variablene i blokker (Johannessen, 2009). Vi kan da undersøke effekten av elevenes bakgrunn (1), elevens studieretning og grunnskolepoeng (2), målstrukturen i skolen (3) og indre motivasjon, innsats og snittkarakterer (4).

3.4.6. Sensitivitetsanalyse og forutsetninger for regresjon

En multivariat regresjonsanalyse av de samme variablene (2015) som opprinnelig (2017), brukes som en sensitivitetsanalyse (Se vedlegg 4). Analysen støtter troverdigheten til funnene, da den viser at den deskriptive statistikken, korrelasjonsmatrisen og regresjonsmodellene er tilnærmet like for begge årene.

Sensitivitetsanalysen viser at den gjennomsnittlige opplevelsen av en læringsorientert målstruktur har endret seg fra 4,7 (2015) til 4,4 (2017), mens den prestasjonsorienterte målstrukturen har sunket med 0,1. Dette kan illustrere at elevene opplever at målstrukturen er ganske lik, men endret i en svak negativ retning med tanke på den læringsorienterte. Datamaterialet fra 2015 viser at det er større spredning, i form av at standardavviket til snittkarakter er 2,5, kontra 0,8 i 2017. Skjevheten i variabelen læringsorientert er -,60 i 2015, kontra -,32 i 2017. Opplevelsen av en prestasjonsorientert målstruktur har en skjevhet på ,03 i 2015, mens den har økt til ,10 i 2017. Flere elever deltok i 2015, og en kan se en svært høy svarprosent. Dette speiles også i 2017 selv om det er litt færre som deltar (2123 stk.).

Analysen viser at indre motivasjon og innsats er signifikant for elevenes snittkarakterer i datamaterialet fra 2015 og 2017. Bakgrunnsvariablene som var signifikante i 2015, er også det i 2017. Målstrukturen er signifikant for elevenes indre motivasjon begge årene, men en ser at snittkarakterene er signifikant for elevenes indre motivasjon i 2015 og ikke i 2017. Dette

kan illustrere at betydningen av snittkarakterene kan ha endret seg fra Vg1 til Vg2. Innsats er signifikant og svært positiv for elevenes indre motivasjon begge årene. Dette forsterker funnene fra studien min.

Studieretningen er signifikant og av større betydning i 2015, enn i 2017 med tanke på elevenes indre motivasjon. Modellene viser at valget kan ha negativ virkning på motivasjonen. I forhold til elevenes innsats er studieretningen signifikant når de starter på VGS, men ikke i Vg2. Dette kan tolkes som at studievalget er av betydning for elevenes innsats i starten av videregående, og at de ikke påvirkes i like stor grad i Vg2.

Durbin-Watson er brukt for sjekk av om det er en sammenheng mellom enheter på grunn av tidsmessige eller geografiske årsaker. I regresjonsmodellene viser Durbin-Watson 2.048 når snittkarakter er avhengig variabel. Når indre motivasjon er avhengig (2.046) og innsats (2.021). Autokorrelasjonen er svært nær 2, noe som betyr at det ikke er tegn til avhengighet mellom residualene.

Multikollinearitet kan skape problemer i en regresjonsanalyse, altså uavhengige variabler som er for høyt korrelerte. Om dette er tilfellet vil vi få en kunstig høy R^2 (Johannessen, 2009). I SPSS (versjon 25) brukes VIP (Variance Inflation factor) som mål på multikollinearitet. VIP ligger mellom 1 og 3, noe som antyder at det ikke er noe problematisk med variablene som blir brukt i oppgaven.

3.5. Etikk

Forskning har etiske retningslinjer og normer. Pedagogisk forskning omhandler mennesker, og vi må derfor vise respekt for menneskeverdet (Kleven et al., 2011). Personenes integritet, frihet og medbestemmelse må respekteres og de skal ikke utsettes for alvorlige belastninger (Kleven et al., 2011). Personene som deltar i undersøkelsen og deres foresatte må derfor informeres om studiets formål, kunne delta frivillig og forsikres om anonymitet. Disse kravene er tilfredsstilt i dette studiet (Se vedlegg 2). Elevene som ikke ville delta eller ble ferdig tidlig hadde også et annet alternativ mens undersøkelsen pågikk.

Da prosjektet inneholder direkte og indirekte opplysninger om enkeltpersoner ble det meldt til NSD (Norsk senter for dataforskning). Prosjektet ble godkjent og har fått en videre

godkjenning, da det pågår over lengre tid enn man tenkte ved første gangs godkjenning (Se vedlegg 1). På bakgrunn av at datamaterialet som er benyttet i denne studien var ferdig innsamlet, vil ikke mine etiske aspekter kunne påvirke datamaterialet. Mine verdier og holdninger vil derimot ha påvirket hva jeg finner som interessant, og hvordan jeg tolker de resultatene og funnene som fremkommer. Problemstillingen er nødvendigvis også utviklet på bakgrunn av hva jeg føler jeg trenger mer kunnskap om og mine interesser. Opplysninger i tilknytning til prosjektet vil bli slettet etter avsluttet prosess.

Kapittel 4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil resultatene fra analysene som er foretatt bli presentert og forklart. Først vil utviklingen av de sammensatte målene bli presentert med deskriptiv statistikk og en prinsippal komponentanalyse. Dette gir et bilde på elevenes svarfordeling og vurderer kvaliteten på datamaterialet. Deretter presenteres beskrivende statistikk for de sammensatte målene og en bivariat korrelasjonsmatrise som viser sammenhengen mellom variablene. Til slutt blir hierarkiske regresjonsmodeller presentert med funn og tolkninger. Resultatene blir fremstilt i tabeller og beskrevet underveis.

4.1. Utvikling av sammensatte mål

I dette avsnittet vil det bli presentert deskriptiv statistikk for både indikatorer og sammensatte mål. Fordelingen for indikatorene i de sammensatte målene blir først presentert og forklart, deretter blir det samme gjort for de sammensatte målene.

Tabell 1. Deskriptiv statistikk fra det sammensatte målet læringsorientert målstruktur

Indikator:	N	Variasjonsbredde	Gj.snitt	Std.avvik	Skjevhet
Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene	2089	1-6	4,1	1,3	-.41
Det er viktig for lærerne våre at vi skjønner det vi gjør, ikke bare puffer det	2090	1-6	4,2	1,4	-.48
Det er viktig for lærerne våre at vi lærer nye ting	2095	1-6	4,4	1,1	-.49
Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du lærer av det	2099	1-6	4,8	1,2	-.94
Valid N	2070				

1= Svært usant – 6= Svært sant

Tabell 1 viser at det er 2070 elever som har «gyldige» svar på spørsmålene i spørreskjemaet. Gjennomsnittsverdien til fordelingen indikerer at de fleste elevene opplever påstandene som sanne. Spesielt legges det merke til «Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du lærer av det» som ligger på 4,8. Det legges også merke til indikatoren «Det er viktig for lærerne våre at vi lærer nye ting» som ligger på 4,4. Ut i fra tabell 1 er alle indikatorene venstreskjeve eller negativt skjeve, noe som betyr at flere i utvalget skårer over gjennomsnittet enn under. Sett i

sammenheng med gjennomsnittskåren 4,8 kan vi se at de særlig opplever påstanden om at «det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge en lærer av det» sterkt (-,94). Standardavviket viser at det er spredning i de gjennomsnittlige avvikene fra gjennomsnittet i fordelingen, men skjevheten holder seg innenfor normalfordelingen (Ringdal, 2013).

Tabell 2. Deskriptiv statistikk fra det sammensatte målet prestasjonsorientert målstruktur

Indikator:	N	Variasjonsbredde	Gj.snitt	Std.avvik	Skjevhet
Det viktigste i klassen vår er å få gode karakterer	2094	1-6	3,4	1,4	.08
Det viktigste i klassen vår er å svare riktig på spørsmålene	2090	1-6	2,7	1,3	.51
Det viktigste i klassen vår er å gjøre det godt på prøver	2092	1-6	3,4	1,4	-.01
Det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen	2083	1-6	3,2	1,4	.05
Valid N	2065				

1= Svært usant – 6= Svært sant

Tabell 2 viser at det er et ulikt antall elever (N) som har svart på de ulike spørsmålene, og at det er 2065 elevsvar som er gyldige. Det er altså noen av elevene som ikke har svart fullstendig av ulike grunner. Gjennomsnittsverdien indikerer at elevene i utvalget har en opplevelse av at de må prestere til en viss grad. Indikatoren «å svare riktig på spørsmålene» ligger 0,3 under gjennomsnittet. Standardavviket sier noe om spredningen i fordelingen, da alle indikatorene har et standardavvik på 1,3 og 1,4. Fordelingen er likevel normalfordelt ut i fra at skjevheten ikke er over 1 (Ringdal, 2013).

Tabell 3. Deskriptiv statistikk fra det sammensatte målet indre motivasjon

Indikator:	N	Variasjonsbredde	Gj.snitt	Std.avvik	Skjevhet
Jeg liker å holde på med skolearbeid	2098	1-6	3,1	1,3	.18
Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene	2092	1-6	3,5	1,3	-.12
Fagene vi har på skolen interesserer meg	2100	1-6	3,9	1,3	-.38
Jeg har lyst til å arbeide med fagene	2099	1-6	3,7	1,3	-.21
Valid N	2080				

1= Svært usant – 6= Svært sant

Tabell 3 viser at det er 2080 gyldige svar ut i fra disse spørsmålene. Gjennomsnittsverdiene varierer fra 3,1 til 3,9, og illustrerer at elevenes indre motivasjon oppleves ulikt. Indikatoren «Fagene vi har på skolen interesserer meg» legges godt merke til med en gjennomsnittsverdi på 3,9. Også indikatoren «Jeg har lyst til å arbeide med fagene» gir oppløftende nyheter da den ligger med en gjennomsnittsverdi på 3,7. Tabell 3 viser et standardavvik som ligger på 1,3, og en skjevhet under 1.

Tabell 4. Deskriptiv statistikk fra det sammensatte målet innsats

Indikator:	N	Variasjonsbredde	Gj.snitt	Std.avvik	Skjevhet
Jeg jobber godt med oppgavene vi får på skolen	2108	1-6	4,2	1,1	-.37
Jeg forbereder meg så godt jeg kan til prøver	2098	1-6	4,1	1,4	-.39
Jeg slurver mye med skolearbeidet mitt	2095	1-6	3,0	1,3	.37
Jeg følger godt med i timene på skolen	2099	1-6	4,2	1,1	-.40
Valid N	2067				

1= Svært usant – 6= Svært sant

Tabell 4 viser at spørsmålene i spørreskjemaet som omhandler det sammensatte målet innsats er fullstendig besvart av 2067 elever. Indikatoren «Jeg slurver mye med skolearbeidet mitt» er snudd, med tanke på elevenes innsats. Tabell 4 viser at elevene opplever denne likegyldig. De andre indikatorene har en gjennomsnittsverdi på 4,1 og 4,2 og ligger derfor over gjennomsnittet til variasjonsbredden. Dette illustrerer at de fleste elevene i utvalget opplever

at de yter en innsats på skolen. Standardavviket varierer mellom 1,1 – 1,4 og raden under skjevhet viser at fordelingen er normalfordelt.

I det følgende vil det belyses hvorvidt disse indikatorene lader empirisk slik det er tenkt de skal gjøre. Med andre ord at det går et skille mellom motivasjon og innsats, og mellom prestasjonsorientering og læringsorientering. Tabell 5 viser en prinsippal komponentanalyse med oblikk rotasjon.

Tabell 5. Prinsippal komponentanalyse

	Indre motivasjon	Prestasjonsorientering	Læringsorientering	Innsats
Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene	,94			
Jeg har lyst til å arbeide med fagene	,89			
Fagene vi har på skolen interesserer meg	,86			
Jeg liker å holde på med skolearbeid	,79			
Det viktigste i klassen vår er å gjøre det godt på prøver		,89		
Det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen		,88		
Det viktigste i klassen vår er å få gode karakterer		,83		
Det viktigste i klassen vår er å svare riktig på spørsmålene		,74		
Det er viktig for lærerne våre at vi skjønner det vi gjør, ikke bare puffer det			,77	
Det er viktig for lærerne våre at vi lærer nye ting			,72	
Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du lærer av det			,68	
Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene			,65	
Jeg slurver mye med skolearbeidet mitt				,82
Jeg forbereder meg så godt jeg kan til prøver				,78
Jeg jobber godt med oppgavene vi får på skolen				,71
Jeg følger godt med i timene på skolen				,62
Egenverdi	5,52	2,73	1,44	1,15
% av varians	35,0	17,0	9,0	7,2
Cronbach's alfa	,91	,86	,70	,80

Vi ser i tabell 5 at de latente variablene er endimensjonale, da indikatorene lader på hver sine komponenter. Utsagnene resulterer derfor i fire latente begrep som er benyttet gjennom hele oppgaven. Egenverdien viser at hver komponent gjennomsnittlig forklarer mer enn 1% av variansen i variablene (Bjerkan, 2012). Vi ser at den første komponenten som er trukket ut

forklarer mesteparten av variansen, etterfølgende av de andre faktorene suksessivt. Ut i fra tabell 5 ser vi at intern konsistens er tilfredsstillende. *Læringsorientering* har en Chronbach's alfa på 0,70. Om ulike sider av det teoretiske begrepet faktisk måles, vil styrken i det sammensatte målet være høy. Styrken og antall indikatorer vil påvirke alfakoeffisienten (Ringdal, 2013). Indikatorene i det sammensatte målet *læringsorientering* korrelerer mellom 0,3-0,6 (Johannessen, 2009) og teori støtter opp under indikatorer som er brukt.

4.2. Beskrivende statistikk for oppgavens variabler

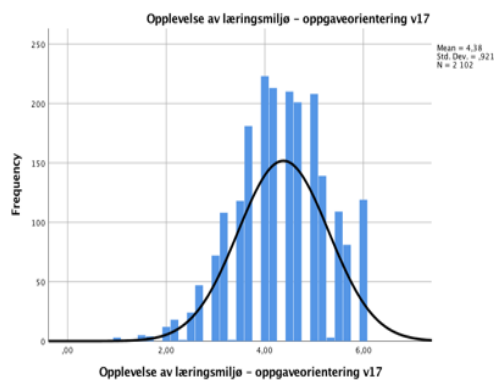
Det vil her presenteres en oversikt over variablene som er benyttet i oppgaven. Det vil bli sett nærmere på enkelte av variablene. Kontrollvariablene presenteres ikke med gjennomsnitt da dette ikke er hensiktsmessig (på grunn av dummykoding), men det vil bli oppgitt prosentvis forekomster av variabelen «mors høyeste utdanning».

Tabell 6. Deskriptiv statistikk over oppgavens variabler

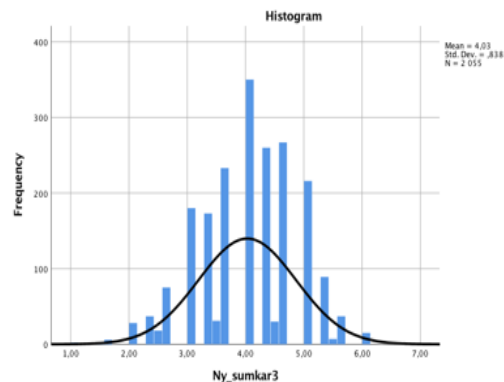
Variabel	N	Prosent	Gjennomsnitt	Standardavvik	Skjevhet
Læringsorientert	2070	98 %	4,4	0,9	-,32
Prestasjonsorientert	2065	97 %	3,2	1,2	,10
Snittkarakterer	2055	97 %	4,0	0,8	-,09
Indre motivasjon	2080	98 %	3,5	1,2	-,09
Innsats	2067	97 %	4,1	0,9	-,29

Læringsorientering, prestasjonsorientering, indre motivasjon og innsats er alle sammensatte mål med fire indikatorer. Vi ser en svært høy svarprosent for alle. Gjennomsnittet for prestasjonsorientert målstruktur befinner seg rundt den midtre delen av variasjonsbredden (1-6). Læringsorientering, snittkarakter, indre motivasjon og innsats ligger over midten og vil presenteres nærmere i histogram under. Vi ser at det er variasjoner i hvordan elevene har opplevd de sammensatte målene, da alle målene har et standardavvik nært 1. Tabell 6 viser at variabelen *Prestasjonsorientering* er høyreskjev, mens de andre variablene er venstreskjeve eller negativt skjeve. Flertallet i utvalget skårer over variasjonsbreddens midtre del. Vi kan se en tendens til at flertallet i utvalget skårer relativt høyt med tanke på en læringsorientert målstruktur og innsats. En skjevhet i fordelingen forteller oss om svarfordelingen er normalfordelt eller ikke (Pallant, 2013). Alle målene er innenfor normalområdet som varierer mellom -1 til +1.

Figur 2. Læringsorientering

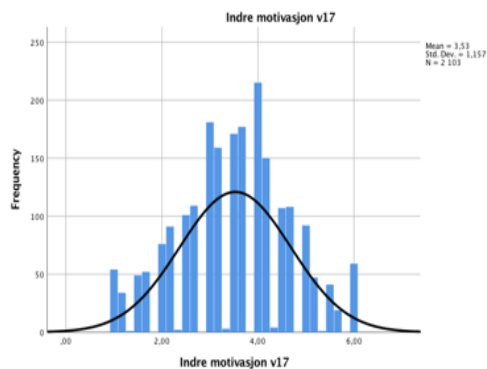


Figur 3. Snittkarakter

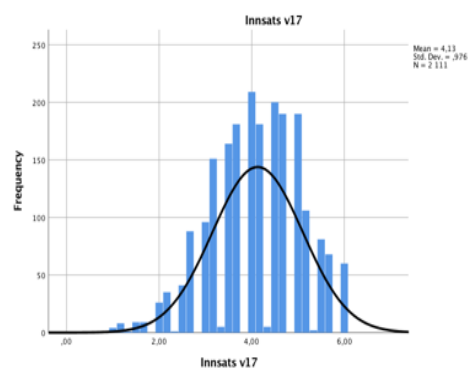


Vi ser i begge histogrammene at de færreste elevene skårer på de nedre ytterpunktene (1 og 2). Det vil i figur 2 si at svært få elever opplever at påstandene som forklarer en læringsorientert målstruktur er usanne. I figur 3 vil det si at få elever har lave karakterer. Det er 9% av utvalget (figur 2) som har en gjennomsnittsverdi fra 1.0 til 3.0. Disse elevene opplever liten/ingen grad av en læringsorientert målstruktur. 70% ligger mellom 3.25 og 5.0, noe som illustrerer at de fleste i utvalget opplever en læringsorientert målstruktur. Figur 3 viser følgelig at 21% befinner seg mellom 5.25 og 6.0, og opplever indikatorene i det sammensatte målet som svært sanne. I figur 3 som viser snittkarakterer skårer de færreste elevene i ytterpunktene 1 og 6. 17% av utvalget har en snittkarakter fra 1 til 3, og 7% befinner seg mellom 5.25 og 6.0. Snittet ligger på 4, og 76% av elevene i utvalget har en snittkarakter mellom 3.25 til 5.0. Dette illustrerer at de fleste i utvalget har gode akademiske prestasjoner.

Figur 4. Indre motivasjon



Figur 5. Innsats



Vi ser en stor spredning i de sammensatte målene indre motivasjon og innsats, men de færreste elevene skårer i ytterpunktene 1 og 6. Vi ser i begge figurene at de aller fleste i snitt befinner seg mellom 3 og 4.5. Snittet på elevenes indre motivasjon (figur 4) ligger på 3,5 og 60% av utvalget befinner seg mellom 2.75 og 4.75. Dette illustrerer at elevene er moderat

indre motiverte. 25% av utvalget befinner seg mellom 1.0 og 2.5, og 15% har en gjennomsnittsverdi fra 5.0 til 6.0. Det er altså et få tall som er svært lavt indre motiverte/ svært indre motiverte. Elevenes gjennomsnittsverdi på innsats (figur 5) ligger høyere (4,13) og 70% befinner seg mellom 2.75 og 4.75. Andelen i utvalget som har en gjennomsnittsverdi mellom 1.0 og 2.5 er 6%. Det er 24% som opplever indikatorene som svært sanne og befinner seg mellom 5.0 og 6.0 (figur 5).

Den siste variabelen i analysene er mors utdanning. 37% av elevene i utvalget har en mor som har grunnskole eller videregående skole som høyeste utdanning. Dette er kategorisert som «Mor med lav utdanning» og er brukt som referansekategori. Videre finner vi at 30% av elevene har ei mor med inntil 3 års høgskole/universitetsutdanning, og at 33% av elevene har ei mor med mer enn 3 års høgskole/universitetsutdanning.

4.3. Korrelasjonsanalyser mellom oppgavens sammensatte mål

For å undersøke de bivariate sammenhengene mellom uavhengige og avhengige variabler er Pearsons produkt-moment korrelasjon brukt. Korrelasjonsmatrisen viser at det er ulike grader av signifikante sammenhenger mellom de sammensatte målene, bakgrunnsvariabler og snittkarakterer (**=signifikansnivå .01, * = signifikansnivå .05). Korrelasjonskoeffisientene varierer mellom 0 og 1, og mellom positive og negative fortegn. Resultatene presenteres i tabellen under, og korrelasjonene er forventet sett i lys av tidligere forskning og teori.

Tabell 7. Korrelasjonsmatrise

Variabel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Læringsorientering	1	,12**	,46**	,39**	,07**	-,03	-,13**	,03	-,07**	-,01
2. Prestasjonsorientering		1	,17**	,17**	,06**	,08**	,09**	,05*	,03	-,03
3. Indre motivasjon			1	,59**	,23**	,14**	-,04**	-,05*	-,01	-,03
4. Innsats				1	,38**	,32**	,09**	-,19**	,04	,01
5. Snittkarakterer x 3					1	,68**	,27**	-,11**	,21**	,01
6. Grunnskolepoeng						1	,51**	-,23**	,26**	-,01
7. Studieretning todelt							1	-,08**	,26**	-,02
8. Kjønn								1	-,03	-,01
9. Mor m. mer enn 3 år									1	-,46**
10. Mor m. inntil 3 år										1

Merk: ** korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå. * korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå.

Korrelasjonsmatrisen viser at elever som opplever en læringsorientert målstruktur har sterk positiv korrelasjon med indre motivasjon ($r=,46^{**}$) og innsats ($r=,39^{**}$). Dette bekrefter at det er en sammenheng mellom elever som opplever en læringsorientert målstruktur og elevers indre motivasjon og innsats. Indre motivasjon og innsats korrelerer også sterkt positivt med hverandre ($r=,59^{**}$), noe som kan bety at de elever som er engasjerte i skolearbeidet også ser gleden/interessen ved det. Opplevelsen av en prestasjonsorientert målstruktur viser en svak positiv, og signifikant sammenheng med indre motivasjon og innsats ($r=,17^{**}$). Dette kan indikere at de respondentene som opplever en prestasjonsorientert målstruktur har en liten sammenheng med indre motivasjon eller innsats. Målstrukturen viser ingen ($r=,07^{**}/r=0,6^{**}$) sammenheng med elevenes snittkarakterer (akademiske prestasjoner).

Resultatene viser med andre ord en sterk og klar sammenheng mellom elevenes opplevelse av en læringsorientert målstruktur og deres indre motivasjon og innsats. Tabell 7 viser en svak sammenheng mellom en prestasjonsorientert målstruktur og elevenes indre motivasjon og innsats. Det er verd å merke seg at hverken den læringsorienterte eller den prestasjonsorienterte målstrukturen viser særlig sammenheng med akademiske prestasjoner. Selv om korrelasjonsmatrisen viser at sammenhengen er signifikant, er den så lav at den ikke kan assosieres med elevenes prestasjonsnivå.

Videre kan det være relevant å merke seg at bakgrunnsvariablene korrelerer svakt med begge målstrukturene. Denne matrisen gir bare et bilde på hvorvidt og i hvilken grad to og to variabler henger sammen. Bivariate sammenhenger har manglende kontroll av eventuelle variabler som forårsaker korrelasjonen (3.variabler). Det er derfor ikke hensiktsmessig å kun basere studien på denne.

4.4. Multivariate regresjonsanalyser

Det vil bli presentert tre regresjonsmodeller gjennomført i fire trinn. Bakgrunnsvariablene er eksogene³, mens variablene knyttet til *målstruktur* er både endogene og eksogene variabler. *Indre motivasjon*, *innsats* og *snittkarakter* er enten avhengig variabel eller inkludert i siste trinn av regresjonsanalysen. Som i modellen presentert i kapittel 2.6 ser vi først på indre motivasjon og innsats, og til slutt på akademiske prestasjoner.

³ Variablene er ikke påvirket av de andre variablene i regresjonsanalysen

4.4.1. Indre motivasjon

Resultatene fra analysen viser at en læringsorientert målstruktur er av større betydning enn en prestasjonsorientert med tanke på elevers indre motivasjon.

Tabell 8. Faktorer som forklarer indre motivasjon

Variabler	Modell I		Modell II		Modell III		Modell IV	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Konstant	3,62**		2,62**		,02**		-,39*	
Mor med mer enn 3 år	-,04	,02	-,14	-,06	-,05	-,02	-,02	-,01
Mor med inntil 3 år	-,09	-,04	-,13	-,06	-,08	-,03	-,10	-,04
Kjønn	-,08	-,03	,01	,01	-,05	-,02	,10*	,04
Studieretning todelt			-,28**	-,12	-,23**	-,10	-,20**	-,09
Kar.snitt grunnskole			,34**	,23	,30**	,20	,04	,02
Læringsorientering					,54**	,43	,32**	,25
Prestasjonsorientering					,12**	,11	,05**	,05
Karaktersnitt							,05	,04
Innsats							,56**	,48
Justert R ²	0,00		0,03		0,24		0,41	

** = signifikant på 0,01 nivå, * = signifikant på 0,05 nivå

Referansekategori: mor med ungdomsskole/VGS som høyeste utdanning; gutt; yrkesfag.

Tabell 8 viser at målstrukturen bidrar til at R² øker, men at elevenes karaktersnitt og innsats bidrar til at R² øker betraktelig mer. Ut ifra modell IV forklares 41% av variansen i den avhengige variabelen *indre motivasjon* av oppgavens uavhengige variabler.

Signifikansverdiene viser at det er statistiske forskjeller på variablenes virkning. Modell III viser at både den læringsorienterte og den prestasjonsorienterte målstrukturen er signifikante for elevenes indre motivasjon. Modell VI inkluderer akademiske prestasjoner/karaktersnitt og innsats, og vi ser at begge målstrukturene også i denne modellen er signifikante på 0,01 nivå. Videre viser modell IV at variablene kjønn, studieretning og innsats er signifikant.

Den høye beta-verdien på *innsats* illustrerer en klar tendens til at elever som yter en god innsats forventes å ha en høy indre motivasjon. Endringen i variabelen læringsorientert målstruktur fra modell III til IV illustrerer at variabelen har litt mindre effekt på elevenes indre motivasjon når snittkarakterer og innsats er inkludert i modellen. Den prestasjonsorienterte målstrukturen endres også fra å være av liten betydning (modell III), til å

være uten betydning for elevenes indre motivasjon (modell IV). Dette kan illustrere at den læringsorienterte målstrukturens effekt på elevenes indre motivasjon er av svært stor betydning i forhold til den prestasjonsorienterte målstrukturen. De lave beta-verdiene på bakgrunnsvariablene illustrerer at de ikke har særlig betydning på den avhengige variabelen.

De ustandardiserte koeffisientene (B) viser at effekten av en læringsorientert målstruktur er av betraktelig større betydning enn en prestasjonsorientert i modell III, dette ser vi også når vi kontrollerer for snittkarakterer og innsats. Resultatet speiles også i tidligere forskning. Tabell 8 viser at effekten av variabelen innsats gir en svært positiv virkning på indre motivasjon (Modell IV).

4.4.2. Innsats

Regresjonsmodellen viser at den læringsorienterte målstrukturen har større effekt enn den prestasjonsorienterte målstrukturen, og at indre motivasjon er faktoren som har størst effekt på elevenes innsats.

Tabell 9. Faktorer som forklarer innsats

Variabler	Modell I		Modell II		Modell III		Modell IV	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Konstant	4,30**		2,63**		,67**		,52*	
Mor med mer enn 3 år	,08	,04	-,13	-,06	-,06	-,03	-,06	-,03
Mor med inntil 3 år	,09	,04	-,01	-,01	,03	,01	,05	,02
Kjønn	-,36**	-,18	-,24**	-,12	-,28**	-,14	-,29**	-,15
Studieretning todelt			-,07	-,04	-,05	-,02	,07	,04
Kar.snitt grunnskole			,43**	,33	,40**	,31	,10**	,08
Læringsorientering					,39**	,37	,18**	,16
Prestasjonsorientering					,10**	,12	,06**	,07
Karaktersnitt							,24**	,20
Indre motivasjon							,38**	,44
Justert R ²	0,03		0,12		0,28		0,46	

** = signifikant på 0,01, * = signifikant på 0,05

Referansekategori: mor med ungdomsskole/VGS som høyeste utdanning; gutt; yrkesfag.

Ut i fra tabell 9 øker R² når vi ser variablene i sammenheng med målstruktur, og vi ser at R² øker betraktelig fra modell I til modell IV. De uavhengige variablene i tabell 9 forklarer 46%

av variansen i variabelen *innsats*. Signifikansverdiene viser at de variablene som er signifikante ligger på 0,01 nivå. Skolens målstruktur er signifikant i både modell III og modell IV. Modellene viser at også bakgrunnsvariablene kjønn, karaktersnittet fra både grunnskolen og VG2, og indre motivasjon er signifikante sett i sammenheng med hverandre.

Beta-verdiene til variablene som omhandler skolens målstruktur viser at effekten er høyere i modell III enn i modell IV. En læringsorientert målstruktur viser en høyere beta-verdi enn den prestasjonsorienterte i begge modellene. Dette illustrerer at den læringsorienterte målstrukturen har en større effekt på elevenes innsats enn den prestasjonsorienterte. Beta-verdien til variabelen prestasjonsorientert illustrerer at målstrukturen ikke har effekt på elevenes innsats. Bakgrunnsvariablene viser blant annet at variabelen kjønn har en svak negativ effekt på elevenes innsats. Endringene fra modell II til modell IV illustrerer at karakterene fra grunnskolen kan ha en direkte effekt på innsats. Kontrollert for de andre variablene vil kjønn kunne gi en indirekte effekt på i modell IV. Den høye beta-verdien på *indre motivasjon* viser en klar tendens på at elever som har en høy indre motivasjon, også statistisk yter en høyere innsats.

De ustandardiserte koeffisientene (B) viser betydningen de uavhengige variablene har på *innsats*. Ut i fra tabellen ser vi at betydningen av en læringsorientert målstruktur er ,29 høyere enn en prestasjonsorientert målstruktur (Modell III). Vi ser også i modell VI at en læringsorientert målstruktur bidrar til en signifikant bedre effekt enn en prestasjonsorientert målstruktur. Tabell 9 viser at karaktersnittet har en positiv effekt på elevenes innsats, og at spesielt den indre motivasjonen har en svært positiv betydning. Bakgrunnsvariabelen karaktersnitt fra grunnskolen ut til å ha størst effekt på innsatsen til elevene, men kontrollert for de øvrige variablene gir de liten effekt.

4.4.3. Akademiske prestasjoner

Resultatene fra analysen viser svært overraskende at målstrukturen i skolen ikke er av særlig betydning for akademiske prestasjoner (målt i snittkarakterer).

Tabell 10. Faktorer som forklarer snittkarakterer, akademiske prestasjoner

Variabler	Modell I		Modell II		Modell III		Modell IV	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Konstant	3,95**		,94**		,64**		,53**	
Mor med mer enn 3 år	,44**	,26	,08	,05	,09*	,05	,09*	,06
Mor med inntil 3 år	,21**	,12	,04	,02	,05	,03	,04	,03
Kjønn	-,11*	-,07	,12**	,08	,11**	,07	,16**	,10
Studieretning todelt			-,13**	-,08	-,13**	-,08	-,11**	-,07
Kar.snitt grunnskole			,77*	,71	,77*	,71	,69*	,64
Læringsorientering					,05*	,06	-,02	-,02
Prestasjonsorientering					,03	,05	,02	,02
Indre motivasjon							,03	,04
Innsats							,15**	,18
Justert R ²	0,06		0,45		0,46		0,48	

** = signifikant på 0,01 nivå, * = signifikant på 0,05 nivå.

Referansekategori: mor med ungdomsskole/VGS som høyeste utdanning; gutt; yrkesfag.

Ut i fra tabell 10 øker R² betraktelig allerede i modell II. Vi ser at de uavhengige variablene i modellen (bakgrunnsvariabler, skolens målstruktur, indre motivasjon og innsats) forklarer 48% av den totale variansen i snittkarakterer. Signifikansverdiene hjelper oss med å analysere virkningen av de ulike variablene ytterligere. Modell III viser statistiske forskjeller på akademiske prestasjoner for bakgrunnsvariablene og en læringsorientert målstruktur. I modell III kan vi se at en læringsorientert målstruktur er signifikant på 5% nivået, mens den prestasjonsorienterte målstrukturen ikke er signifikant. Modell IV viser at ingen av målstrukturene er signifikante for de akademiske prestasjonene når vi inkluderer indre motivasjon og innsats. Dette illustrerer at betydningen av målstrukturen i skolen faller bort for de akademiske prestasjonene når det blir sett i sammenheng med indre motivasjon og innsats.

De lave beta-verdiene til skolens målstruktur viser at målstrukturen ikke har noen effekt på elevenes akademiske prestasjoner. Den høye beta-verdien på *grunnskolepoeng* viser en klar tendens til at elever som har et høyt karaktersnitt fra grunnskolen forventes å oppnå dette også

i videregående skole. Endringene i betaverdiene for mors utdanning og kjønn (fra modell I til modell II) illustrerer at disse variablene kan ha en direkte effekt på karaktersnitt/akademiske prestasjoner. Sett i sammenheng med alle bakgrunnsvariablene vil de gi en indirekte effekt: kjønn og foreldrebakgrunn vil påvirke prestasjoner i grunnskolen, som igjen vil påvirke hvordan det går på videregående skole. Mors utdanning har tydelig sterk betydning for karakterer (modell I), men vi ser følgelig at grunnskolepoengene (modell II) tar bort hele effekten.

De ustandardiserte koeffisientene (B) representerer måten vi analyserer virkningen av variablene. Effekten av en læringsorientert målstruktur er 0,2 høyere enn en prestasjonsorientert målstruktur (Modell III), men når vi kontrollerer for indre motivasjon og innsats viser en læringsorientert målstruktur en negativ effekt på akademiske prestasjoner i form av snittkarakterer (Modell IV). Dette funnet er veldig overraskende. Tabell 10 viser i modell IV at ingen av målorienteringene er av særlig innvirkning og heller ikke signifikante. Effekten av innsats er signifikant på 0,01 nivå og betraktelig høyere enn indre motivasjon, som heller ikke har en signifikant innvirkning på elevenes akademiske prestasjoner (Modell IV).

Akademiske prestasjoner forventes å være høyere for kvinner enn menn ut i fra denne analysen. En finner og en svak tendens til at elever som har en mor med høy utdanning forventes å ha bedre karakterer enn motsatt. Disse resultatene fra modellene, inkludert bakgrunnsvariabler samsvarer med lignende studier (Hattie, 2009; Nordahl, 2010; NOVA, 2016). Tabell 10 viser at grunnskolepoengene og innsatsen elevene legger ned er av stor betydning for akademiske prestasjoner.

Kapittel 5. Diskusjon

I denne delen av oppgaven skal jeg forsøke å belyse funn i lys av oppgavens problemstilling: *Hvilken sammenheng har elevenes opplevelse av målstrukturen i skolen med elevenes indre motivasjon, innsats og akademiske prestasjoner?* Resultatene vil derfor drøftes opp mot tidligere forskning og presentert teori. Drøftingen struktureres i tilknytning til oppgavens tre forskningsspørsmål. Hypotesene blir bekreftet/ avkreftet avslutningsvis under hvert sitt tema. Begrensninger og refleksjoner rundt hva som kunne blitt gjort på en annen måte vil også diskuteres.

Resultatene fra de statistiske analysene viser at den teoretiske modellen med forventede sammenhenger samsvarer med empiri på enkelte områder. Noe overraskende er det imidlertid at de direkte effektene av målstrukturen er av ulik betydning, særlig med tanke på elevenes akademiske prestasjoner. En rekke internasjonale studier viser til at en læringsorientert målstruktur er mest gunstig for elevenes faglige utvikling på skolen (Ames & Archer, 1988; Barron, Carter, Lehto & Elliot, 1997; Midgley, 2000; Harackiewicz; Pekrun, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2017; Sommet & Elliot, 2017). Korrelasjonsanalysene viser ulik grad av sammenheng mellom oppgavens variabler.

5.1. Finnes det sammenheng mellom elevenes opplevelse av målstruktur og elevenes indre motivasjon?

Elevenes opplevelse av skolens målstruktur har en klar sammenheng med elevens indre motivasjon. Resultatene fra både korrelasjonsanalysene ($r=0,46^{**}$) og regresjonsanalysen ($,32^{**}$) viser at den læringsorienterte målstrukturen er av signifikant, og stor betydning for elevenes indre motivasjon. Korrelasjonsanalysene viser at det er en signifikant svak sammenheng ($r=0,17^{**}$) mellom elevenes opplevelse av en prestasjonsorientert målstruktur og elevenes indre motivasjon. Regresjonsanalysen viser videre at det er en signifikant sammenheng, men av den er ytterst svak ($,05$). Dette var forventet, og er i tråd med tidligere forskning og teori (Federici & Skaalvik, 2015; Meeve, Andermann & Andermann, 2006; Nicholas, 1989; Senko, Hama & Belmonte, 2013). Funnene belyser at desto sterkere elever opplever en læringsorientert målstruktur, desto mer indre motiverte blir de. For både skolen som organisasjon, lærerteam og den enkelte lærers praksis bør dette påpekes, da indre motiverte elever utvikler bedre strategier, er mer kreative og utholdende når de møter utfordringer.

Indre motivasjon handler om at elevene ser gleden ved å gjøre noe. Analysene viser at 60% av elevene i utvalget opplever at de er indre motiverte til en viss grad. Skolens målstruktur har ut i fra tidligere forskning en påvirkningskraft på elevenes indre motivasjon og læring (Federici & Skaalvik, 2015; Meeve, Andermann & Andermann, 2006; Sommet & Elliot, 2017).

Elevene kan motiveres av både ytre og indre faktorer. Elevene kan på den ene siden vise interesse, utholdenhet og blomstre i skolearbeidet. De motiveres da gjennom en følelse av at de mestrer det de driver med. På en annen side kan elever også motiveres av å prestere bedre enn andre. Dette ved å vise intelligens, få belønning og bli «godkjent» gjennom kompetanse. Elevene drives da av ytre faktorer, som gode karakterer og annerkjennelse. Lærerens formidlingskraft vil være vesentlig for at elevene skal oppleve en indre motivasjon. Signalene som sendes ut må fange den naturlige tilbøyeligheten elevene har til å forfølge interessante oppgaver, slik at læring og utvikling fremmes.

I utvalget opplever 70% av elevene at skolen legger vekt på en læringsorientert målstruktur. I lys av Skaalvik & Skaalvik (2011) er dette positivt, da mestring og lærer-elev relasjonen sees på som sentralt for elevenes indre motivasjon i klasserommet. Videre hevder en rekke forskere at en målstruktur preget av mestring og læring forsterker elevenes motivasjon (Federici & Skaalvik, 2013; Imsen, 2012; Hattie, 2009; Sommet & Elliot, 2017). Med grunnlag i at indre motiverte elever ofte har utviklet dypere strategier og har en bedre utholdenhet, er det betenkelig at de akademiske prestasjonene ikke har en sterkere samvariasjon med opplevelsen av målstrukturen. En mulig forklaring kan være at engasjement, utholdenhet og mestring er det viktige for elevene, ikke selve karakterene.

Elever har ulike verdier og mål som påvirker hvordan de lærer og angriper oppgaver (Stipek, 2002). I denne undersøkelsen har en prestasjonsorientert målstruktur signifikant svak sammenheng med indre motivasjon. Nordahl (2010) mener at et læringsmiljø preget av glede og mestring vil kunne føre til høyere indre motivasjon, enn om fokuset ligger på å være best. Drivkraften for atferden, innsatsen og utholdenheten elevene i utvalget har, og valgene de tar i en skolesammenheng, påvirkes imidlertid ikke i stor grad av å sammenlikne seg med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Stipek, 2002; Brophy, 2010). Mange av elevene i utvalget gir uttrykk for at de interesserer seg for skolearbeidet, og at de har lyst til å arbeide med fagene. Sett i et slikt lys, kan resultatene indikere at drivkraften kommer av at elevene ønsker å skape likevekt i sine kognitive skjema, og at de drives ut i fra glede, interesse og mestring.

En læringsorientert målstruktur bidrar til utvikling og økt kunnskap gjennom individuelle og felles mål. På denne måten tilpasses undervisningen til elevenes forutsetninger. Slik sett kan de føle seg kompetente og kjenne på mestring. Nordahl (2010) skriver at tilbakemeldinger som belyser elevenes lærings situasjon vil ha stor innvirkning på elevenes indre motivasjon. Det kan av den grunn være avgjørende at lærere og spesialpedagoger tilpasser undervisningen, og benytter slike tilbakemeldinger i underveis og sluttvurderinger en gir elever. Med tanke på den økte bekymringen rundt elever som har lav motivasjon og innsats vil det med bakgrunn i dette være viktig at elevene opplever en læringsorientert målstruktur.

En målstruktur med fokus på kunnskap og forståelse, innsats og individuelle forbedringer vil i følge Federici & Skaalvik (2015) og Sommet & Elliot (2017) ha en positiv påvirkningskraft på elevenes indre motivasjon. Skaalvik & Skaalvik (2013) hevder også at elever kan oppleve mer tilhørighet i en læringsorientert målstruktur, ved at læreren bryr seg og viser omsorg. Analysene viser at innsats er av svært stor og signifikant betydning for den indre motivasjonen hos elevene i utvalget. Det er rimelig å anta at elever som opplever en lærer som er varm og interessert viser en større innsats og motivasjon, enn de som opplever en lærer som viser dem liten oppmerksomhet. Elever som opplever en målstruktur de føler seg akseptert og integrert i, yter dermed ikke overraskende, en høy innsats og er mer indre motiverte.

Ved å vektlegge hva kompetansekravene krever av elevene, kan en bidra til økt innsats og indre motivasjon. På den ene siden kan læreren fokusere på hva som kreves av eleven, hva den mestrer og hvor gode prestasjonene deres er (Pollard et al., 2000; Dobson, Eggen & Smith, 2009). Det vil i følge Sommet & Elliot (2017) kunne fungere bedre på gutter enn jenter. På en annen side kan læreren utvikle forståelige og realistiske mål sammen med elevene. Fra et lærerperspektiv bør det være klart at uoppnåelige mål vil gi en dalende innsats og indre motivasjon. Den kompetente lærer vil gjennom en læringsorientert målstruktur utfordre elevene, slik at de opplever en stigende læringskurve og beholder sin indre motivasjon.

Hypotese (1) om at en læringsorientert målstruktur øker elevens indre motivasjon, samsvarer med både tidligere forskning, teori og studiens resultater. Studiens resultater viser at forståelse, mestringsopplevelser og indre motivasjon i skolen har betydelig større

sammenheng, enn om det er en konkurranse om å være best. Hypotese (2) om at en prestasjonsorientert målstruktur er negativ for elevenes indre motivasjon må likevel forkastes ut i fra studiens analyser. Resultatene viser at den prestasjonsorienterte målstrukturen er av svak positiv betydning for elevenes indre motivasjon. Tidligere forskning og teori argumenterer ikke for dette, men for at sammenhengen mellom den læringsorienterte målstrukturen og indre motivasjon er stor.

Fra et lærerperspektiv vil den læringsorienterte målstrukturen være mer positiv for elevenes indre motivasjon, enn den prestasjonsorienterte. En kan derfor forsøke å vekke elevenes interesse og engasjement, gjennom å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger. Dette er riktignok enklere sagt enn gjort. En må vise at det er greit å gjøre feil, at en bryr seg om elevene, og ikke bare deres prestasjoner. Dette tillater elevene å gjøre feil, og kan bidra til en god lærer-elev relasjon. Det vil for enkelte kunne være motiverende å ha en gulrot, men basert på denne studien vil de færreste appellere på en prestasjonsorientert målstruktur. Ved å variere den tradisjonelle undervisningen med teknologi, aktiviteter, egenarbeid og samarbeid, kan det tenkes at en vekker interessen hos flere elever. Det finnes ingen oppskrift på hva som fungerer best, da alle elever er unike på hver sin måte. Nøkkelen vil være å finne ut hva som fungerer for de enkelte, slik at elevene ser gleden ved skolearbeidet.

5.2. Finnes det sammenheng mellom elevenes opplevelse av målstrukturen og elevenes innsats?

Elevenes opplevelse av målstrukturen i skolen har ut ifra de statistiske analysene en moderat, men klar og systematisk sammenheng med elevenes innsats. Det var forventet en sterk sammenheng mellom disse variablene. Dette ved at den læringsorienterte målstrukturen hadde en positiv sammenheng med innsats, og at den prestasjonsorienterte målstrukturen hadde en negativ sammenheng. Analysene bekreftet på mange måter dette, men den prestasjonsorienterte målstrukturen hadde ikke negativ sammenheng. Analysene viser at den prestasjonsorienterte målstrukturen har en positiv og signifikant sammenheng ($r=0,17^{**}$) med elevenes innsats. Det vil være nyttig å nevne at sammenhengen er uten særlig betydning ($,06$). Den læringsorienterte målstrukturen har en betraktelig sterkere sammenheng ($r=,39^{**}$) med elevenes innsats. Funnene belyser med dette at desto sterkere elevene opplever en læringsorientert målstruktur, desto høyere innsats yter de. For praksisfeltet vil det av den grunn være av betydning å fremme en undervisning som engasjerer elevene til å gjøre så godt de kan.

De deskriptive analysene viser at 24% av elevene i utvalget selv mener at de yter en høy innsats. 70% av elevene mener derimot at de har en moderat innsats på skolen. I følge Nordahl (2013) og Johansen & Somby (2016) er elevenes arbeidsinnsats en av de mest avgjørende faktorene for elevenes læringsutbytte på skolen. Innsats i klasserommet indikerer hvor engasjerte elevene er (Skaalvik & Skaalvik, 2011, Pintrich, 2004; Richardson m.fl., 2012). På den ene siden mener mange av elevene i utvalget at de jobber godt med oppgaver, og følger bra med i timene. Ut ifra Federici & Skaalvik (2012) kan en læringsorientert målstruktur føre til økt kunnskap, innsats og ferdigheter. På en annen side viser analysene at en andel av elevene opplever at det er viktig å få gode karakterer, og gjøre det godt på prøver. Gjennom en prestasjonsorientert målstruktur kan elevenes innsats øke betraktelig. Dette forutsetter at elevene finner det viktig å prestere best mulig. Av den grunn vil det være viktig at lærere og spesialpedagoger vet hva som trigger elevene.

Analysene er i tråd med teori og tidligere forskning, da de illustrerer at en læringsorientert målstruktur har en statistisk signifikant sammenheng med elevene i utvalget sin innsats. Nordahl (2010) påpeker at motivasjonen til å lære fremmes best i et læringsorientert skolemiljø. En mulig forklaring kan være at elevene føler tilhørighet til skolen, og har en god

relasjon til både lærere og medelever (Polychroni, Hatzichristou & Sideridis, 2012). En annen mulig forklaring kan være at elevene trigges til å oppnå flere mestringsopplevelser. Dette ved at de får en tilpasset undervisningen ut i fra sine egne forutsetninger. Når elever får gode opplevelser i klasserommet og på skolen, motiveres de til videre arbeidsinnsats og trives bedre.

Elevenes innsats har i følge analysene en sterk signifikant sammenheng ($r=0,59^{**}$) med elevenes indre motivasjon. Det belyses som sagt at en læringsorientert målstruktur tilpasser lærestoff og arbeidsoppgaver etter elevenes forutsetninger. Dette avhenger riktignok om eleven ser verdien og meningen med skolearbeidet. I følge Nordahl (2010) vil en læringsorientert målstruktur føre til at elever opplever mestring. Det vil videre kunne motivere elever til arbeidsinnsats, og mot til å møte nye utfordringer. Slik sett vil indre motivasjon og innsats være av stor betydning for læring. Richardson m.fl. (2012) og Robbins m.fl. (2004) viser til at elevenes innsats kan influere akademiske prestasjoner. Videre skriver Nordahl (2010) at læring primært er et resultat av elevenes innsats. Det vil være nyttig å påpeke at pedagogisk praksis ikke automatisk fører til god arbeidsinnsats og læring, men at det kan øke sannsynligheten for et positivt utfall.

Med grunnlag i at alle elever har rett til å få en vurdering, kan det i seg selv øke arbeidsinnsatsen. Konkrete og læringsfremmende tilbakemeldinger kan fremme arbeidsinnsats og motivasjon (Nordahl, 2010). Slikt sett viser også tidligere undersøkelser at det er sterk sammenheng mellom motivasjon, innsats og karakterer (Bakken, 2017; Wendelborg m.fl., 2012). Fra et lærerperspektiv vil det å bare få et tall på egen prestasjon kunne være svært negativt for elevenes innsats. Særlig med tanke på elever som sliter med ulike utfordringer. For så vidt ser en at gutter kan yte en økt innsats ved en prestasjonsorientert målstruktur. Det må nevnes at det ofte ligger en bekymring hos mange elever for å bli dømt, om en ikke presterer «bra nok».

I følge Dwerk (2007) er erfaring, opplæring og personlig innsats det som bringer oss videre i livet. På den ene siden har vi overordnede styringsdokumenter, forskrifter og nasjonale prøver som fremmer prestasjonspress. På en annen side sender skolen signaler om at utvikling og fremgang er viktig (Uthus, 2017). Sett i et slikt lys, kan elever i en læringsorientert målstruktur yte høyere innsats, enn elever i en prestasjonsorientert. Skaalvik & Skaalvik (2017) mener at sannsynligheten for lærevansker er mindre i et læringsorientert miljø. Det kan

derfor tenkes at utvikling og deltakelse bidrar til at elevene engasjeres til å jobbe hardt med arbeidsoppgaver. Hva som fremmer elevenes innsats vil være individuelt. Med grunnlag i tidligere forskning, teori og funn belyses det at de fleste elever påvirkes mest positivt av en læringsorientert målstruktur.

Elever oppfatter signaler ulikt, og målstrukturen de opplever kan gjøre at de utvikler ulike tanker om seg selv. Noen elever kan tenke at alt handler om hvor talentfulle og flinke de er. Andre elever kan fokusere på å lære nye ting, og utvikle seg. Resultatene fra analysene viser at den prestasjonsorienterte målorienteringen var signifikant, men ikke av stor betydning for elevenes innsats. Derimot kan innstillingen elevene har, føre til liten innsats. Det kan være at de gir opp en vanskelig oppgave, og i verste fall kan elevene gi opp en viktig mulighet for fremtiden. En kan anta at en læringsorientert målstruktur bidrar positivt. Dette gjennom at elever får tro på at en må yte en innsats for å lykkes. Ut ifra denne studien vil med andre ord elever som opplever en læringsorientert målstruktur opplever økt innsats, noe som videre har sterk sammenheng med indre motivasjon og akademiske prestasjoner.

Sammenhengen mellom elevenes opplevelse av skolens målstruktur og elevenes innsats betegnes med andre ord som stor. Analysene viser at den læringsorienterte målstrukturen er av betydelig større sammenheng enn den prestasjonsorienterte. Hypotese (3) om at en læringsorientert målstruktur øker elevens innsats, er i tråd med både tidligere forskning, teori og studiens resultater. Undersøkelser fra 2017 viser at den prestasjonsorienterte målstrukturen virker mer positivt hos gutter fremfor jenter, hos eldre fremfor yngre og hos elever som i utgangspunktet ikke sliter med å oppnå kompetansemålene (Sommet & Elliot, 2017). Hypotese (4) om at en prestasjonsorientert målstruktur øker enkelte elevens innsats stemmer derfor til en viss grad.

Elevenes opplevelse av målstrukturen vil påvirke elevenes innsats ulikt. Det vil for læreren og spesialpedagogen være viktig å finne ut hva som engasjerer elevene, da motivasjon og innsats er avgjørende for elevenes læringsutbytte. Ved å lage individuelle oppgaver som utfordrer den enkelte elev sine forutsetninger, kan det tenkes at eleven opplever mestring. Det vil videre også kunne være lurt å skape mestringsopplevelser i fellesskap med medelever. Noen elever kan bli engasjerte av matematikkstafetter, rebusløp og andre læringsaktiviteter med konkurransepreg. Basert på dette utvalget vil ikke konkurranser være bidragsgivende for elevenes innsats, men det kan være verdt et forsøk? Andre elever kan bli engasjerte av

skolearbeidet fordi de rett og slett har en genuin interesse for å lære, og ønsker å oppnå de individuelle målene som er satt. Analysene basert på den sørlige delen av Trøndelag, tidligere forskning og teori, bunner ut i at en opplevelse av et læringsorientert skolemiljø bidrar til økt innsats blant elevene. Det kan tenkes at elevenes innsats influerer deres akademiske prestasjoner, men det er ikke dekning for å trekke en slik slutning ut i fra denne studien.

5.3. Finnes det en sammenheng mellom elevenes opplevelse av målstrukturen og elevenes akademiske prestasjoner?

Elevenes opplevelse av skolens målstruktur har ingen direkte sammenheng med elevenes akademiske prestasjoner. Funnet er overraskende i lys av tidligere forskning og teori (Federici & Skaalvik, 2013; Meece, Andermann & Andermann, 2006; Sommet & Elliot, 2017).

Korrelasjonsanalysen viser at sammenhengen mellom elevenes opplevelse av målstrukturen og deres akademiske prestasjoner var signifikant, men svak ($r=0,6/0,7^{**}$). I regresjonsanalysen er den læringsorienterte svakt negativ (-,02) og den prestasjonsorienterte svakt positiv (,02).

For skolen som organisasjon, lærerteam, den enkelte lærer og spesialpedagog vil det være av vesentlig å vite at pedagogisk praksis ikke nødvendigvis har en sammenheng med elevenes akademiske prestasjoner. Betydningen av målstrukturen for elevenes akademiske prestasjoner medieres derimot gjennom innsats og indre motivasjon. Mediering vil i denne sammenheng si at skolens målstruktur har betydning for elevenes indre motivasjon og innsats, som i neste omgang har betydning for elevenes akademiske prestasjoner.

I følge Sommet & Elliot (2017) kan begge målstrukturene gi fordelaktige utslag hos elever, og de kan påvirke elevene ulikt (Ames & Acher, 1988; Midgley, 2000; Sommet & Elliot, 2017). Tidligere forskning viser at en prestasjonsorientert målstruktur er positiv for elevenes akademiske prestasjoner og innsats (Meece, Andermann & Andermann, 2006; Midgley & Middleton, 2001). På den ene siden vil elever som ønsker å demonstrere sin kompetanse, sannsynligvis yte en innsats og prøve hardt for å oppnå best mulig karakter. På en annen side kan sammenlikning og konkurranse distrahere elevene fra fokuset som er nødvendig for å prestere. I lys av dette vil elevene kunne oppnå gode resultater, men sannsynligheten for at de går glipp av viktig lærdom er stor, ved at de kun fokuserer på å være best og bruker overfladiske strategier.

Den direkte sammenhengen mellom skolens målstruktur og akademiske prestasjoner var forventet å være ulik, da forskning viser at målstrukturene gir forskjellige mønster av læring (Ames & Archer, 1988; Midgley, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Tidligere forskning belyser at en læringsorientert målstruktur er fordelaktig med tanke på gode akademiske prestasjoner (Ames & Archer, 1988; Barron, Carter, Lehto & Elliot, 1997; Midgley, 2000; Harackiewicz; Pekrun, 2006; Sommet & Elliot, 2017). Videre påpekes det at en prestasjonsorientert målstruktur oftest er uheldig for å utvikle en dyp forståelse, og langsiktig læring. Analysene antyder imidlertid en svak negativ sammenheng mellom en læringsorientert målstruktur og karakterer, og en svak positiv sammenheng mellom en prestasjonsorientert målstruktur og karakterer. Det kan være vesentlig å nevne at ingen av disse sammenhengene var signifikante. Sammenhengen er av liten betydning, men svært overraskende. Mine resultater viser ganske oppsiktsvekkende at målstrukturen kan virke motsatt, og at den ikke har noen direkte effekt på elevers akademiske prestasjoner.

De fleste forskere viser til at en læringsorientert målstruktur stimulerer og forsterker elevers prestasjoner, motivasjon og innsats (Ames & Archer, 1988; Barron, Carter, Lehto & Elliot, 1997; Midgley, 2000; Harackiewicz; Pekrun, 2006; Sommet & Elliot, 2017). En kan altså hevde at en læringsorientert målstruktur har en svært positiv sammenheng med elevenes akademiske prestasjoner. En kan likevel undre seg hvor mye dette har å si ved en dårlig lærer-elev-relasjon? Også om elevene er påvirket av samfunnets krav, eller har et hjemmemiljø preget av at prestasjonene er det viktigste? Det er mulig at mange lærere klarer å påvirke elevene i riktig retning, slik at de opplever mestring og får gode akademiske prestasjoner. Med grunnlag i analysenes resultater kan det tenkes at det er relasjonen og påvirkningskraften til den enkelte lærer som er av stor betydning for elevenes akademiske prestasjoner, uten at jeg har mulighet til å konkludere dette.

Skolens målstruktur er en del av læringsmiljøet på skolen (Federici & Skaalvik, 2013; Midgley, 2000). Med grunnlag i de statistiske analysene har målstrukturen liten eller ingen direkte sammenheng med de akademiske prestasjonene. Er det virkelig slik at elevenes prestasjoner ikke blir påvirket av læringsmiljøet på skolen? På den ene siden skal den læringsorienterte målstrukturen gi signaler om at det er viktig å lære, utvikle seg og gjøre sitt beste (Federici & Skaalvik, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2017). På den andre siden skal den prestasjonsorienterte målstrukturen gi signaler om at det viktigste er å prestere, og at det er resultatene som teller (Ames & Archer, 1988; Sommet & Elliot, 2017). Noen vil hevde at

dette påvirker elevene i stor grad, men i lys av denne studiens resultater er det ingen av målstrukturene som har betydning for de akademiske prestasjonene.

Etter innføringen av kunnskapsløftet (2006) har fokuset endret seg fra at læreplanen inneholdt læringsstrategier, til nå å inneholde kompetansemål elevene skal oppnå. Elevenes prestasjoner kan bli vurdert ut ifra personlig utvikling og mestring (Dwerk, 1999; Kaplan & Marher, 2007). De kan også bli målt opp mot andre elever, klasser og skoler (Federici & Skaalvik, 2013; Midgley & Middleton, 2001). Det kan være nyttig å se på Meece, Andermann & Andermann (2006) som viser til at noen elever kan øke sine prestasjoner i et prestasjonsorientert miljø. En motsatt reaksjon kan føre til redusert motivasjon, noe som igjen kan bidra til lavere karakterer. I følge Utdanningsdirektoratet (2012) skal ikke elever vurderes opp mot hverandre. Sett i et slikt lys antydes en uoverensstemmelse mellom læreplanen og dens generelle del.

Noen elever vil yte mer innsats for å prestere bedre enn andre i klassen. De vil med andre ord konkurrere om å være best, og å oppnå høyest mulig kompetanse (Meece, Andermann & Andermann, 2006). De statistiske resultatene viser at indre motivasjon ikke er av signifikant betydning for de akademiske prestasjonene. En mulig forklaring kan være at elevene motiveres av ytre faktorer, og dermed ikke av glede på bakgrunn av interesse (Ryan & Deci, 2000). En annen mulig forklaring kan være at de akademiske prestasjonene blir brukt som forklaring på suksess eller skuffelse (Graham & Williams, 2009). Om dette er tilfelle kan innsats virke indirekte på elevenes selvvurd og betegnes som en risiko. Lav motivasjon har særlig blitt en bekymring blant elever som har særskilte behov, noe som videre kan påvirke deres innsats og prestasjoner. Det vil derfor være avgjørende å fange interessen til elevene slik at engasjement, motivasjon og innsats fremmes.

De fleste elevene i utvalget opplevde at det var greit å gjøre feil i klassen, så lenge de lærte av det. De mente at de jobbet godt, interesserte seg for skolearbeidet og fulgte godt med i timene. Resultatene viser også at 76% av elevene fordeler seg rundt snittkarakteren på karakterskalaen. Med grunnlag i at motivasjon og arbeidsinnsats er av de mest avgjørende faktorene for elevenes læringsutbytte i skolen, (Nordahl, 2013, Hattie, 2009) kan det tenkes at elevene har en positiv innstilling til seg selv og egne ferdigheter (Dweck, 2007). På den ene siden avhenger innsatsen i om eleven ser verdien i, og meningen med skolearbeidet. På en annen side avhenger den indre motivasjonen i om en ønsker å bli bedre, eller ser gleden ved å

lære. En annen mulig forklaring kan være at elevene fokuserer på mestring og ytelse, fremfor konkurranse og sammenligning.

Resultatene fra undersøkelsen viser at elevenes innsats har stor sammenheng ($=0,38^{**}$) med de akademiske prestasjonene. Det er rimelig å si at en læringsorientert målstruktur bidrar til økt innsats. For det første bidrar denne målorienteringen til at enkeltindividet utvikler seg, og blir verdsatt når de yter sitt beste (Dwerk, 1999; Kaplan & Marher, 2007; Pekrun, Elliot & Maier, 2006). For det andre bidrar målstrukturen til at de lærer effektive strategier og mestrer utfordrende oppgaver (Kaplan, Gheen & Midgley, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2017). For det tredje får de en positiv innstilling, og en tro på at suksess kommer av innsats (Federici & Skaalvik, 2013, Ames & Archer, 1988). Den læringsorienterte målstrukturen kan slik sett sees på som en indirekte faktor til elevenes akademiske prestasjoner.

Målstrukturen i skolen og akademiske prestasjoner har ved denne studiens resultater ingen sterk sammenheng. Tidligere forskning og teoretiske perspektiver derimot argumenterer for at sammenhengen mellom en læringsorientert målstruktur og gode prestasjoner er stor. Hypotese (5) om at en læringsorientert målstruktur kan gi gode akademiske prestasjoner kan av den grunn bekreftes, dersom en ser på målstrukturen som en indirekte effekt. Målstrukturen gir positive forutsetninger og fordelaktig læring med tanke på at den øker elevenes indre motivasjon og innsats. Hypotese (6) om at en prestasjonsorientert målstruktur kan bidra til at enkelte elever oppnår gode akademiske prestasjoner kan også stemme, men dette vil være for ytterst få. Ut ifra gjennomførte analyser vil begge hypotesene rundt elevenes akademiske prestasjoner i denne sammenhengen avkreftes.

Fra et lærerperspektiv er det ønskelig at elever skal oppleve mestring, og ha positive opplevelser i skolehverdagen. Mange vil også at dette skal synliggjøres gjennom gode akademiske prestasjoner hos elevene. Denne studien belyser at den pedagogiske praksisen ikke nødvendigvis har så mye å si for nettopp prestasjonene elevene oppnår. Det viktige vil være å fremme elevenes indre motivasjon og innsats, slik at sannsynligheten for gode akademiske prestasjoner er til stede. Det vil være vesentlig å gi tilbakemeldinger som belyser læringssituasjonen til de enkelte, og å gi realistiske mål. Det vil videre være fordelaktig å gi flere positive tilbakemeldinger om hva elevene mestrer, enn hva de må jobbe mer med. Elever som er indre motivert bruker ofte dype læringsstrategier, som igjen viser seg å forutsi fremtidige akademiske prestasjoner.

5.4. Begrensninger

Når en utøver forskning er det ønskelig at den skal være av kvalitet. Både måleinstrumentet en bruker og tolkningene en gjør seg ut ifra studiens funn kan bidra til begrensninger.

Måleinstrumentet i denne studien er en del av et større prosjekt på Pedagogisk institutt ved NTNU. Det at de har formulert spørsmål og påstander med et språk utvalget forstår kan antas da svarprosenten på spørreskjemaet er relativt høy. Spørreskjemaet dekker ikke nødvendigvis alle aspekter ved de latente begrepene. Dette kan føre til målefeil og få konsekvenser for begrepsvaliditeten. Representantene er erfarne forskere ved NTNU, noe som også generelt vises gjennom gode indikatorer i de sammensatte målene. Måleinstrumentet anses som tilfredsstillende, da det dekker ulike sider av de latente begrepene. Det vil i det følgende belyses noen begrensninger ved denne studien.

For det første har studien begrensning i form av at det er et bekvemmelighetsutvalg. Elevene i utvalget er ikke tilfeldig trukket, men basert på tilgjengelighet og beliggenhet. Populasjonen kan derfor regnes som hypotetisk. Det kan av den grunn være problematisk å generalisere fra utvalg til populasjon, ved at resultatene ikke blir valide. En kan likevel anta at noen av resultatene indikerer trender som kan være overførbare. Med grunnlag i det store utvalget, at svarprosenten er såpass høy, og at representativitetsanalysen viser representative dimensjoner til populasjonen, kan funnene skjønsmessig overføres til populasjonen. Resultatene bør diskuteres i sammenheng med annen dagsaktuell forskning, da overføringsverdien vil være stor.

For det andre er det brukt skjema for selvutfylling, noe som kan bidra til målefeil. De deskriptive analysene viser en antydning til skjevhet, men at den er akseptabel. Analysene viser også at det er varierende antall respondenter fra mål til mål. Det er vanskelig å vite årsaken til dette. Om det er tilfeldige målefeil vil det ikke utgjøre særlig utslag for resultatene. Bærer det derimot preg av sosialt aksepterte svar vil det kunne betegnes som systematiske målefeil. Dette vil kunne påvirke oppgavens validitet (Ringdal, 2013). Det er grunn til å tro at årsaken er tilfeldig, da hverken målstruktur, indre motivasjon, innsats eller akademiske prestasjoner innebærer noen sensitive påstander.

For det tredje kan tidsrekkefølgen på variablene som er benyttet i denne oppgaven være en begrensning. Alle dataene er samlet inn ved samme måletidspunkt, og en ser derfor ikke eventuelle årsaksforhold i regresjonsmodellene. Studien er derfor ikke holdbar for å uttale seg om kausale forhold mellom oppgavens variabler. Videre kan et stort datamateriale føre til begrensninger. På bakgrunn av at jeg måtte velge ut noen variabler, vil der være fare for at relevante variabler ikke er med i denne studien. Tilsynelatende har variablene en viss sammenheng, men det vil være viktig å påpeke at det finnes andre dimensjoner enn det denne studien har kontrollert for.

Kapittel 6. Avslutning

Denne masteroppgaven vil bli avrundet med en oppsummering av oppgavens hovedfunn og innhold. Deretter avsluttes kapittelet med noen tanker om veien videre.

6.1. Oppsummering av oppgavens funn og svar på problemstillingen

Formålet med denne oppgaven var å besvare følgende problemstilling: *Hvilken sammenheng har elevenes opplevelse av målstrukturen i skolen med elevenes akademiske prestasjoner, indre motivasjon og innsats?* Begrepene er redegjort i teoridelen, og dannet grunnlaget for oppgavens resultater. Deskriptiv statistikk og regresjonsmodeller er brukt for å få oversikt over datamaterialet, og til å belyse sammenhengene mellom variablene. Diskusjonsdelen viser sammenhengene mellom funnene og teorien, og sees opp mot problemstilling og forskningsspørsmål.

Målstrukturen er en del av læringsmiljøet på en skole, og sier noe om signalene som sendes ut til elevene. En læringsorientert målstruktur vil innebære at skolen ser på læring og utvikling som viktig, mens en prestasjonsorientert målstruktur fokuserer på sosial sammenligning og resultater. Det finnes ulike meninger om hvordan elevene blir påvirket av dette, men teori viser blant annet at indre motivasjon, innsats og læringsstrategier er viktige begreper (Ames & Archer, 1988; Midgley, 2000; Sommet & Elliot, 2017). Indre motivasjon handler om drivkraften elevene har mot et mål, og innsats innebærer hvilken energi og engasjement elevene bruker for å nå målet. Det fremgår i denne studien at elevenes opplevelse av målstruktur ikke er av særlig betydning for akademiske prestasjoner direkte, og av stor betydning for deres indre motivasjon og innsats.

Funnene i denne oppgaven viser at elevene opplever en læringsorientert målstruktur sterkere enn en prestasjonsorientert. Store deler av elevgruppen (70 %) opplever at læreren vil at de skal forstå, lære og gjøre så godt de kan. Tilhørende viser funnene at elevene fordeler seg rundt snittkarakteren 4. Et mindretall av elevene opplever at det viktigste i klassen er å svare riktig på spørsmål. Korrelasjonsmatrisen viser at en læringsorientert målstruktur har en sterk sammenheng med indre motivasjon og innsats, og at den prestasjonsorienterte målstrukturen korrelerer svakere. Ingen av målstrukturene har særlig sammenheng med de akademiske prestasjonene.

Regresjonsmodellen viser at elevenes innsats har stor betydning for deres akademiske prestasjoner, og at indre motivasjon er av liten betydning. En læringsorientert målstruktur er negativ for elevenes akademiske prestasjoner, og den prestasjonsorienterte er positiv. Funnet er svært overraskende, og står ikke i tråd med teorien. En målstruktur preget av forståelse og mestring har en betydelig sterkere sammenheng med indre motivasjon og innsats, enn en målstruktur preget av konkurranse og prestasjoner. Resultatene viser at elevenes innsats har stor sammenheng med indre motivasjon.

Elever som opplever en læringsorientert målstruktur ser med andre ord ut til å komme best ut, med tanke på at det har en sterk sammenheng med både indre motivasjon og innsats. Disse funnene i studien er i tråd med tidligere forskning og teori, som viser til at målstrukturen bidrar til økt motivasjon, innsats og læringsstrategier (Ames & Archer, 1988; Midgley, 2000; Sommet & Elliot, 2017). Da det er litt begrenset med forskning og teori rundt den direkte sammenhengen mellom målstruktur og akademiske prestasjoner kan dette bidra til en svakhet i oppgaven. De fleste forskere viser likevel til at indre motivasjon og innsats er avgjørende for læring (Hattie, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Topland & Skaalvik, 2010), og at det er en sterk sammenheng mellom karakterer, motivasjon og innsats (Wendelborg, Paulsen, Røe, Valenta & Skaalvik, 2012). Resultatene viser at elevenes innsats er av størst betydning for de akademiske prestasjonene.

Det er oppløftende å se at få elever opplever at skolen er prestasjonsorientert med tanke på de negative effektene den kan ha med seg. Skaalvik & Skaalvik (2017) viser til at elever som opplever denne målstrukturen lettere kan utvikle en negativ psykisk helse. Resultatene fra denne studien viser at fokuset på prestasjoner kan bidra til lavere innsats og motivasjon hos mange elever. Med tanke på det store prestasjonspresset som er i samfunnet i dag vil det være hensiktsmessig å se elevene. Læreren må vise at han eller hun er der for dem, og ikke for at de skal oppnå toppkarakterer. Det er derfor oppsiktsvekkende at Norge som nasjon har innført en læreplan (LK06) med et så stort fokus på nettopp det å prestere.

Formålet med opplæringa (Opplæringslova, 1998, §1-1) viser til at elever skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Læreplanen legger vekt på at skolen skal utvikle nye samfunnsborgere, både fysisk og psykisk. Vi skal med andre ord bidra til at elevene mestrer egne liv, arbeidsliv og fellesskapet i samfunnet. Som lærer og spesialpedagog vil det etter endt oppgave være nyttig å vite at en må se enkeltindividene og deres behov. Målstrukturen

en bruker er nødvendigvis ikke utslagsgivende for hvordan elevene presterer, men vil være av betydning for om de engasjerer seg og finner skolearbeidet interessant. Gjennom å skape forståelse, glede og mestringsøyeblikk for elevene kan en bidra til at de vil mestre livet på en god måte. Dette er ofte enklere sagt enn gjort. Bekymringene for hvordan elever blir fulgt opp i skolen er stor, og vil bli en del av hverdagen min til høsten. Skole-Norge har en lang vei å gå både når det gjelder ressursbruken i skolen, og når det gjelder ambisjoner. Avslutningsvis vil jeg derfor oppfordre alle til å fremme budskapet min far ofte gjentar: «Når du ikke ble som du skulle, får du være som du er. Det er bra nok».

6.2. Veien videre

Ved oppgavens slutt har jeg fått mer kunnskap og sitter igjen med en del spørsmål. Jeg ser blant annet at modellen med forventede sammenhenger har noen svakheter med tanke på piler og fortegn. Etter statistiske analyser og diskusjon av disse resultatene kan en se at det ikke er entydige sammenhenger. Siden dette er et pågående forskningsprosjekt ved NTNU, ville det vært interessant å gjøre en longitudinell studie. Det kunne vært ønskelig å se om elevenes opplevelse av målstruktur endres gjennom deres vei i den videregående skolen. Og om sammenhengene mellom målstruktur, indre motivasjon, innsats og akademiske prestasjoner forandres. Det hadde også vært svært interessant å knytte elevenes fremtidsutsikter og psykisk helse til undersøkelsen.

Ved å ha samfunnets krav om at prestasjoner er det som må til for å komme seg inn på studier og i arbeidslivet i bakhodet, er det bekymringsverdig om signalene fra sentrale hold bidrar til at de som skal styre landet ikke mestrer egne liv. Læreplanens generelle del handler om at en skal ta vare på hele menneskets utvikling, ikke bare kompetanse. Av den grunn ville det også vært svært interessant å undersøke hvordan opplevelsen av målstrukturen påvirker elevenes akademiske prestasjoner. Et annet alternativ kunne vært å se målstrukturen opp mot lærerstøtte, og videre sett på elevenes opplevelse av deres emosjonelle problemer. Dette kunne gitt et annet bilde av målstrukturens effekter, noe tidligere forskning viser har sammenheng med oppgavens variabler. For å belyse elevenes perspektiv tydeligere, ville det vært spennende å undersøke om de kvalitative dataene ga noen interessante uttrykk.

Generasjon prestasjon vokser opp i et samfunn med sosiale medier, og en ser at det har blitt mer åpenhet rundt press og psykiske vansker. I et langtidsperspektiv ville det vært interessant

å sett om denne utviklingen bidrar til endringer i elevenes opplevelse av målstrukturen i skolen, og hvilke følger dette i så fall vil ha. For min egen del vil veien videre gå ut i jobb som lærer og spesialpedagog. Dette vil gi et mer praksisnært bilde av livet i skolen. Det vil derfor være spennende å følge med på fremtidig forskning rundt dette temaet.

Litteraturliste:

- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. I *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 260-267.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. I *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430–446.
- Aspås, Å. (2018). Utenforskap – et nasjonalt problem som må løses lokalt. Hentet fra: <https://www.fylkesmannen.no/Documents/Dokument%20FMST/Barn%20og%20foreldre/Konferanser/Hovde%20Gård,%20Brekstad%202023%20juni%202016/Utenforskap.pdf>
- Bakken, A. (2017). *Ungdata. Nasjonale resultater 2017* (NOVA-rapport 2017: 10). Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Bakken, A., Frøyland, L. & Sletten, M. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv. Hva sier Ungdata-undersøkelsene?* (NOVA-rapport 2016: 3). Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bjerkan, A. M (2012). Faktoranalyse. I T. A. Eikemo & T. H. Clausen (red.) *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (s. 268-277). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. I *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Brookhart, S. M. (1994). *Teachers' grading: practice and theory*. Applied Measurement in Education, 7(4), 279–301.
- Brophy, J. (2010). Goal Theorists Should Move on From Performance Goals. I *Journal Educational Psychologist*. Volume 40, 2005 - Issue 3. (s. 167-176).
- Clausen, T. H. & Johansen, V. (2012). Chronbachs alfa. I T. A. Eikemo & T. H. Clausen (Red.), *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (s. 268-277). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Dale, E.L. & Wærness, J. I. (2006). Tilpasset opplæring og elevvurdering. I S. Tveit (red.), *Elevvurdering i skolen – grunnlag for kulturendring* (s. 103–110). Oslo: Universitetsforlaget.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). "The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior". I *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Dobson, S., Eggen, A. B. & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dweck, C. S. (2007). *Mental vekst. Et positivt tankemønster - den nye psykologien for å lykkes*. (Oversatt av Poul Henrik Poulsson). MINDSET the new psychology of success. Sverige: N. W. DAMM & SØN AS (norsk utgave).
- Eikemo, T. A. & Clausen, T. H. (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. (2.utg.). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. I *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. I *Journal of Educational Psychology*, 91, 549–563
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen; betydning for elevenes motivasjon og læring. I *Bedre skole* 9 (1), 58-63.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2015). Prestasjonspresset i skolen. I *Bedre skole*, 3, 11-15.
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom*. (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. I *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284–1295.
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. I *Journal of Educational Psychology*, 95, 347–356.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS: versjon 17*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kaplan, A., Gheen, M. & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. I *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191-211.

- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. I *Educational Psychology Review*, 19, 141–184.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Lavigne, G. L., Hauw, N., Vallerand, R. J., Brunel, P., Blanchard, C., Cadoretta, I., & Angot, C. (2009). On the dynamic relationships between contextual (or general) and situational (or state) motivation toward exercise and physical activity: A longitudinal test of the top-down and bottom-up hypotheses. I *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7, 147–168
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. I *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. I *Journal of Educational Psychology*, 80, 514–523.
- Moen, T. (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Midgley, C. (2000). Perception of Classroom Goal structure. I *Patterns of Adaptive Learning Scales* (s. 17-19). University of Michigan.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? I *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77-86.
- Mjaavatn, P.E. og Frostad, P. (2016). «Jentene sliter». *Psykologi i kommunen nr.6*; s.5-14.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nordahl, T. (2013). *Eleven som aktør*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- NOVA (2016). *Ungdata. Nasjonale resultater 2016*. Rapport 8/16. Oslo: NOVA.
- OECD. (2018). *PISA. Results by Contry*. Hentet fra: <http://www.oecd.org/pisa/>

- OECD. (2009). *OECDs gjennomgang av evaluering og vurdering innen utdanning*. Hentet fra: http://www.oecd.org/education/school/Evaluation-and-Assessment_Norwegian-version.pdf
- Pallant, Julie (2016). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. (5.utg.) Maidenhead: Open University Press. McGraw-Hill.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. I *Educational Psychology Review*, 16, 385–407.
- Polychroni, F., Hatzichristou, C. & Sideridis, G. (2012). The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. I *Learning and Individual Differences*, 22 (2), 207-217.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. I S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (red.). *Handbook of research on student engagement* (s. 3–19). New York, NY: Springer.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. I *Psychological Bulletin*, 138, 353–387.
- Ringdal, K. (2013) *Enhet og Mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. I *Psychological Bulletin*, 130, 261–288.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. I *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Senko, C., Hama, H. & Belmonte, K. (2013). Achievement goals, study strategies, and achievement: A test of the “learning agenda” framework. I *Learning and Individual Differences*, 24, 1–10.
- Simons, J., Dewitte, S. & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn! I *British Journal of Educational Psychology*, 74, 343–360.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2016). *Motivasjon for læring - Teori + praksis*. (2.opplag). Bergen: Universitetsforlaget.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017) Prestasjonspresset i skolen. Om skolens målstruktur og elevens mentale helse. I M. Uthus (red.) *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 47-69). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. I S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21–44). New York, NY: Springer.
- Sommet, N. & Elliot, A. J. (2017). Achievement goals, reasons for goal pursuit, and achievement goal complexes as predictors of beneficial outcomes: Is the influence of goals reducible to reasons? I *Journal of Educational Psychology*, 109 (8), 1141-1162.
- Statistisk sentralbyrå (2018). *Videregående opplæring og annen videregående utdanning*. Oppdatert 26.02.18. Hentet fra: <https://www.ssb.no/vgu>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. I *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. I *Journal of Educational Psychology*, 98, 583–597.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. I *International Journal of Educational Research*, 31, 459–470.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. I *Journal of Educational Psychology*, 81, 329–339.
- Uthus, Marit (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Elevtall i videregående skole – utdanningsprogram og trinn*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-vgo-utdanningsprogram/>
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. (Meld. St. 22 2010-2011. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Regelverk og tilsyn. Vurdering*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Vurdering/>



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 42443

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

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

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

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

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

Prosjektnr: 42443

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

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

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

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

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

Bekreftelse på forlengelse av prosjektet:

hildur.thorarensen@nsd.no <hildur.thorarensen@nsd.no> skrev følgende den 24.10.2017, 10:02:

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 02.10.2017.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 01.10.2018.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,
Hildur Thorarensen - Tlf: 55 58 26 54
Epost: hildur.thorarensen@nsd.no

Personvernombudet for forskning,
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
Tlf direkte: (+47) 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever og foresatte

Elevenes opplevelse av læringsmiljøet i videregående skole.

Informasjon til elever i 2. klasse i videregående skoler i Sør-Trøndelag og deres foresatte. Læreplanen for videregående skole sier at alle elever skal kunne oppleve at skolen er et godt sted å være, både faglig og sosialt.

Skal skolen lykkes med å legge til rette for et godt læringsmiljø for alle, er den avhengig av informasjon fra elevene selv om hvordan de opplever den skolen de går på. I denne undersøkelsen ønsker vi at du skal gi oss denne informasjonen. Dine opplysninger vil i neste omgang kunne føre til at skolen din kan bli et enda bedre sted å være. Dine svar er derfor et viktig bidrag i arbeidet med å gjøre skolen bedre.

Undersøkelsen ”Opplevelse av skolen” er et samarbeid mellom Sør-Trøndelag fylkeskommune og NTNU.

Du vil bli invitert til å besvare et spørreskjema i skoletida. Det tar ca. en skoletime å fylle ut skjemaet. Det er frivillig å delta. Du kan trekke deg underveis i undersøkelsen, og om du angrer deg etterpå, kan du be om at de opplysningene du ga blir slettet.

Spørsmålene handler om:

- Noen bakgrunnsopplysninger om deg, og dine foreldres utdanningsnivå
- Din opplevelse av den hjelp og støtte du får på skolen
- Din motivasjon for skolen
- Sosiale relasjoner på skolen
- Trivsel på skolen
- Tanker om veien videre

Undersøkelsen vil bli gjennomført i løpet av våren.

Mange av dere var med på en tilsvarende undersøkelse da dere gikk i 1. klasse. For at vi skal sammenligne det dere sa da med det dere sier nå er det nødvendig at dere skriver navn på skjemaet. Vi vil også gjennomføre en undersøkelse når dere går i 3. klasse på VGS eller har begynt læretida. Vi kommer ikke til å vise skjemaet ditt til noen og vi kommer ikke til å lagre navnet ditt sammen med det du har skrevet. Det vil heller ikke på noe tidspunkt være mulig for andre enn oss forskere å knytte det du sier til navnet ditt, og vi har taushetsplikt.

Dersom du ønsker å være med på dette, gir du ditt samtykke ved å fylle ut spørreskjemaet når vi kommer til skolen din. Hvis du velger å ikke være med, eller velger å trekke deg på et senere tidspunkt, vil det ikke få noen innvirkning på ditt forhold til læreren din eller skolen din.

Har du spørsmål om undersøkelsen kan disse rettes til:

Professor Per Frostad. Institutt for pedagogikk og livslang læring/NTNU, tlf. 73551151, per.frostad@svt.ntnu.no

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

	Svært usant		1	2	3	4	5	Svært sant	
13. Det er lett å like meg.....	<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"/>
14. Jeg godtar meg selv slik jeg er.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Jeg vil helst være slik jeg er.....	<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"/>
16. Jeg følger godt med i timene på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Jeg slurver mye med skolearbeidet mitt.....	<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"/>
18. Det er mange som vil ha meg som venn.....	<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"/>
19. Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Jeg forbereder meg så godt jeg kan til prøver.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Jeg ser på meg selv som en som kan takle det meste.....	<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"/>
22. Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. De fleste liker meg.....	<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"/>
24. Jeg er ofte misfornøyd med meg selv.....	<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"/>
25. Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste.....	<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"/>
26. Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil.....	<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"/>
27. Jeg ser på meg selv som en sterk person.....	<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"/>
28. Fagene vi har på skolen interesserer meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid.....	<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"/>
30. Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine.....	<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"/>
31. Jeg er i stand til å konsentrere meg og gjøre ferdig det jeg har begynt på.....	<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"/>
32. Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Jeg har lyst til å arbeide med fagene.....	<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"/>
34. Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine.....	<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"/>
35. Jeg liker å holde på med skolearbeid.....	<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"/>
36. Jeg er i stand til å nå mine mål.....	<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"/>
37. Når jeg ikke lykkes med én gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til.....	<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"/>
38. Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du lærer av det.....	<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"/>
39. Jeg har mange forhåpninger om framtida.....	<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"/>
40. Det viktigste i klassen vår er å få gode karakterer.....	<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"/>
41. Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene.....	<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"/>
42. Det er viktig for lærerne våre at vi skjønner det vi gjør, og ikke bare pigger det.....	<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"/>

KS-17
6-4

2

8

Utsavakalar gjennomføres
med støtte fra SU-BA, NTNU

V17

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne side.

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

	Svært usant					Svært sant
	1	2	3	4	5	6
43. Jeg blir glad når jeg tenker på framtida mi.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Det er viktig for lærerne våre at vi lærer nye ting.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på denne skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Det viktigste i klassen vår er å svare riktig på spørsmålene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Jeg føler meg ensom på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av problemer i familien min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Jeg har venner utenom skolen som behandler meg med respekt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av stadige konflikter med lærerne mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Jeg er ivrig etter å få realisert mine drømmer i framtida.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Andre elever i klassen min behandler meg med respekt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Det viktigste i klassen vår er å gjøre det godt på prøver.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Foreldrene mine støtter meg hvis jeg ikke har det så bra.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Jeg vurderer å slutte på skolen fordi det er alt for mye teori.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Jeg har ingen å snakke med på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Jeg har ingen venner på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Andre elever i klassen min sier positive ting om meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Jeg har venner utenom skolen som sier positive ting om meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Foreldrene mine gir meg gode råd.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Jeg har venner utenom skolen som gjør ting sammen med meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KS-17
G-4

3

8

Undersøkelser gjennomføres
med assistanse fra SSI-ak, NTNU



V17

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke
har glemt noe på denne sida.

- Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?
- | | Svært usant | | | | | Svært sant |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 73. Jeg vurderer å slutte på skolen for å begynne å jobbe og tjene penger | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 74. Jeg har venner utenom skolen som er hyggelige mot meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 75. Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 76. Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 77. Jeg trives sammen med foreldrene mine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 78. Jeg får mye energi av å tenke på livet mitt framover | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 79. Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 80. Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 81. Jeg synes det er en passe blanding av teori og praksis på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 82. Oppgavene jeg har fått på skolen har vært passe vanskelige for meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 83. Jeg er ofte trøtt/uopplagt på skolen fordi jeg har brukt data eller mobiltelefon om natta ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 84. Jeg er fornøyd med kroppen min | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
-
- | | Aldri | Under 1 gang i uka | 1 gang i uka | 2 ganger i uka | 3 el. flere ganger i uka |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 85. Utenom skoletiden, hvor ofte er du så fysisk aktiv at du blir svett eller andpusten? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
-
- | | Ingen | 1 - 5 | 6 - 10 | Over 10 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 86. Hvor mange timer i uka bruker du på å jobbe med lekser? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 87. Hvor mange ganger har du skulket skolen i dette skoleåret? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 88. Hvor mange ganger har du kommet for sent på skolen uten gyldig grunn i dette skoleåret? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
-
- | | Slett ikke sikker | | | | | Svært sikker |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 89. Hvis du har faglige problemer på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 90. Hvis du ikke har det så bra på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 91. Hvis du er usikker på om du vil fortsette på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
-
- | | Nei, Aldri | Ja, én gang | Ja, 2 eller 3 ganger | Ja, 4 til 10 ganger | Over 10 ganger |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 92. Har du noen gang drukket så mye alkohol at du har vært skikkelig beruset (full)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
-
- | | Hver dag | Hver uke, men ikke hver dag | Under én gang i uka | Røyker ikke i det hele tatt |
|--------------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| 93. Hvor ofte røyker du? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

KS-17

8-4

4

8

Undersøkelser gjennomføres med assistansen fra SU-ak, NTN



V17

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne side.

Sterke og svake sider (SDQ-Nor)

Vennligst kryss av for hvert utsagn: Stemmer ikke, Stemmer delvis eller Stemmer helt. Prøv å svare på alt selv om du ikke er helt sikker eller synes utsagnet virker rart. Svar på grunnlag av hvordan du har hatt det de siste 6 månedene.

	Stemmer ikke	Stemmer delvis	Stemmer helt
Jeg prøver å være hyggelig mot andre. Jeg bryr meg om hva de føler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg deler gjerne med andre (mat, spill, andre ting)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir ofte sint og har kort lunte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er ofte for meg selv. Jeg gjør som regel ting alene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg gjør som regel det jeg får beskjed om	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg bekymrer meg mye	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg stiller opp hvis noen er såret, lei seg eller føler seg dårlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er stadig urolig eller i bevegelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har en eller flere gode venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg slåss mye. Jeg kan få andre til å gjøre det jeg vil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir som regel likt av andre på min alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir lett distraheret, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er snill mot de som er yngre enn meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir ofte beskyldt for å lyve eller jukse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre barn eller unge plager eller mobber meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tilbyr meg ofte å hjelpe andre (foreldre, lærere, andre barn/unge)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tenker meg om før jeg handler (gjør noe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tar ting som ikke er mine hjemme, på skolen eller andre steder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kommer bedre overens med voksne enn de på min egen alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

+

© Robert Goodman, 2005

Disse spørsmålene handler om hvordan du vanligvis takler vanskeligheter i livet ditt. Hva har du gjort når du har opplevd problemer?

	Dette har jeg gjort...			
	nesten aldri 1	av og til 2	ganske ofte 3	nesten alltid 4
94. Jeg har brukt kreftene mine på å gjøre noe med situasjonen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95. Jeg har gitt opp å gjøre noe med det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96. Jeg har tatt grep for at det skal bli bedre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97. Jeg har prøvd å snu på det og se mer positivt på situasjonen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98. Jeg har søkt trøst og forståelse fra noen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99. Jeg har sluttet å forsøke å få det bedre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100. Jeg har prøvd å finne en løsning på problemene mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101. Jeg har tenkt mye på hva jeg kunne gjøre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102. Jeg har tenkt på om det kan komme noe godt ut av situasjonen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
103. Jeg har prøvd å prate med noen om det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

104. Hvis du skal ut i lære neste år: På skalaen fra 1 til 10, hvor sikker er du på at du vil komme til å fullføre læretida? ⇨

Ikke i det hele tatt									Helt sikker
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<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"/>

105. Hvis du skal fortsette i videregående skole neste år: På skalaen fra 1 til 10, hvor sikker er du på at du vil komme til å fullføre videregående skole? ⇨

Ikke i det hele tatt									Helt sikker
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<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"/>

106. I løpet av dette skoleåret (2016-17), har det hendt at du var på skolen, enda du var så syk at du burde vært sykmeldt? ⇨

Nei	Ja, 1-2 ganger	Ja, 3-4 ganger	Ja, 5 ganger el. mer
1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

107. Hvis ja: Ca. hvor mange av dagene i skoleåret 2016-17 var du på skolen, enda du var så syk at du burde vært sykmeldt? ⇨

Ingen dager	1-7 dager	8-14 dager	15-30 dager	31 dager el. mer
1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

108. Har du deltatt i noe av dette i videregående opplæring?

NB: Kryss av for alt som stemmer!

1. Ungdomsbedrift (UB) i regi av Ungt Entreprenørskap i skoleåret 2016/17	<input type="checkbox"/>
2. Ungdomsbedrift (UB) i regi av Ungt Entreprenørskap i tidligere skoleår	<input type="checkbox"/>
3. Elevbedrift i regi av skolen (uten involvering fra Ungt Entreprenørskap).....	<input type="checkbox"/>
4. Andre aktiviteter/prosjekter med fokus på entreprenørskap el. selvstendig næringsvirksomhet....	<input type="checkbox"/>

109. I løpet av en vanlig uke, ca. hvor mye tid bruker du på hver av disse mediene / medierelaterte aktivitetene? ⇨

	Under 5 timer	6-10 timer	10-15 timer	Over 15 timer
	1	2	3	4
1. Datamaskin til skolearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. TV.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Se på videoklipp (f.eks. Youtube).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dataspill	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. SnapChat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Twitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

114. Hvor viktige har hver av disse vært for deg for å velge yrke? ⇨

	Ikke viktig i det hele tatt						Svært viktig
	1	2	3	4	5	6	
1. Venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Rådgiver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Nettiet/media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

115. Har du søkt læreplass? ⇨

Ja ... Nei ...

116. Har du søkt samme læreplass som noen du kjenner? ⇨

Ja ... Nei ...

117. Jeg har fått god nok hjelp til å kunne skrive en søknad om læreplass.....

	Svært usant					Svært sant
	1	2	3	4	5	
117. Jeg har fått god nok hjelp til å kunne skrive en søknad om læreplass.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
118. Jeg har fått god nok hjelp til å kunne skrive en CV.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
119. Jeg har fått god nok hjelp fra skolen til å kunne finne en læreplass	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

118. Jeg har fått god nok hjelp til å kunne skrive en CV.....

119. Jeg har fått god nok hjelp fra skolen til å kunne finne en læreplass

120. Var du med på læreplasskonferansen i november? ⇨

Ja ... Nei ...

121. Hvor viktige har hver av disse vært for deg for å finne en læreplass? ⇨

	Ikke viktig i det hele tatt						Svært viktig
	1	2	3	4	5	6	
1. Venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Rådgiver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Nettiet/media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Hvordan tror du at du får det når du begynner i lære?

122. Jeg tror jeg kommer til å få det hyggelig på læreplassen

	Svært usant					Svært sant
	1	2	3	4	5	
122. Jeg tror jeg kommer til å få det hyggelig på læreplassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
123. Jeg tror jeg kommer til å klare meg bra på læreplassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
124. Jeg tror jeg kommer til å møte hyggelige mennesker på læreplassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
125. Jeg tror jeg kommer til å lære mye interessant på læreplassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
126. Jeg tror jeg vil få nye venner på læreplassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
127. Jeg gleder meg til det jeg skal lære på læreplassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
128. Jeg gleder meg til å treffe nye mennesker på læreplassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
129. Jeg tror det blir spennende å begynne å arbeide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

123. Jeg tror jeg kommer til å klare meg bra på læreplassen.....

124. Jeg tror jeg kommer til å møte hyggelige mennesker på læreplassen.....

125. Jeg tror jeg kommer til å lære mye interessant på læreplassen

126. Jeg tror jeg vil få nye venner på læreplassen

127. Jeg gleder meg til det jeg skal lære på læreplassen.....

128. Jeg gleder meg til å treffe nye mennesker på læreplassen

129. Jeg tror det blir spennende å begynne å arbeide

130. Jeg tror jeg kommer til å få en spennende jobb når jeg blir ferdig med læretida

Takk for at du ville svare på spørsmålene!

KS-17
6-4

8

8

Universitetet gjennomføres
med støtte fra SJA, NTNU

V17

Vedlegg 4. Sensitivitetsanalyse

Tabell 11. Deskriptiv statistikk fra høst 2015

Variabel	N	Svarprosent	Gjennomsnitt	Standardavvik	Skjevhet
Læringsorientert	2506	99 %	4,7	0,9	-,60
Prestasjonsorientert	2508	99 %	3,3	1,2	,03
Snittkarakterer	2314	91 %	3,9	2,5	-,31
Indre motivasjon	2512	99 %	3,6	1,1	-,16
Innsats	2517	99 %	4,3	0,9	-,34
Total:	2529				

Tabell 12. Deskriptiv statistikk 2015

	Frekvens	Prosent
Grunnskole	116	5 %
Videregående skole	586	25 %
Høgskole/universitet, inntil 3 år	728	30 %
Høgskole/universitet, mer enn 3 år	925	40 %
Total:	2355	100 %
Gutt	1380	50 %
Jente	1371	50 %
Yrkesforberedende	1175	47 %
Studiespesialiserende	1354	53 %

Deskriptiv statistikk av variabelen «Mors høyeste utdanning», kjønn og studieretning

Tabell 13. Korrelasjonsmatrise, høst 2015

Variabel	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Mors høyeste utdanning	1								
2. Kjønn	,05*	1							
3. Studieretning todelt	,29**	,09**	1						
4. Grunnskolepoeng	,35**	,23**	,52**	1					
5. Læringsorientering	-,05**	-,07**	-,10**	-,01	1				
6. Prestasjonsorientering	-,02	-,06**	,08**	,03	,05*	1			
7. Snittkarakterer x 3	,24**	-,12**	,25**	,65**	,06**	-,02	1		
8. Indre motivasjon	,01	-,01	-,05**	,12**	,41**	,14**	,22**	1	
9. Innsats	,09**	,14**	,15**	,33**	,29**	,14**	,36**	,53**	1

Merk: ** .p<.01, * .p<.05

Tabell 14. Faktorer som forklarer snittkarakterer (høst 2015)

Variabler	Modell I		Modell II		Modell III		Modell IV	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Konstant	3,83**		1,07**		,88**		,75**	
Mor med mer enn 3 år	,44**	,27	,08*	-,06	,09*	,05	,10*	,06
Mor med inntil 3 år	,22**	,12	,05	,03	,05	,03	,05	,03
Kjønn	,13**	,08	-,11**	-,07	-,10**	-,06	-,11**	-,07
Studieretning todelt			-,14**	-,09	-,14	-,09	-,12**	-,07
Kar.snitt grunnskole			,77**	,72	,77**	,71	,72**	,67
Læringsorientering					,03	,03	-,02	-,03
Prestasjonsorientering					,02	,03	,01	,01
Indre motivasjon							,05**	,07
Innsats							,09**	,10
Justert R ²	0,06		0,45		0,45		0,47	

** = signifikant på 0,01 nivå, * = signifikant på 0,05 nivå

Referansekategori: mor med ungdomsskole/VGS som høyeste utdanning; gutt; yrkesfag

Tabell 15. Faktorer som forklarer indre motivasjon (høst 2015)

Variabler	Modell I		Modell II		Modell III		Modell IV	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Konstant	3,70**		3,05**		,63**		-,14	
Mor med mer enn 3 år	,03	,01	-,01	-,00	,02	,01	,04	,02
Mor med inntil 3 år	-,08	-,04	-,11	-,05	-,10	-,04	-,07	-,03
Kjønn	-,03	-,01	-,09	-,04	,02	,01	-,07	-,03
Studieretning todelt			-,54**	-,25	-,48**	-,22	-,43**	-,20
Kar.snitt grunnskole			,37**	,28	,33**	,04	,04	,03
Læringsorientering					,44**	,38	,30**	,26
Prestasjonsorientering					,12**	,12	,07**	,07
Snittkarakterer							,05**	,10
Innsats							,50**	,43
Justert R ²	0,00		0,05		0,22		0,38	

** = signifikant på 0,01 nivå, * = signifikant på 0,05 nivå

Referansekategori: mor med ungdomsskole/VGS som høyeste utdanning; gutt; yrkesfag

Tabell 16. Faktorer som forklarer innsats (høst 2015)

Variabler	Modell I		Modell II		Modell III		Modell IV	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Konstant	4,19**		2,80**		1,24**		,81**	
Mor med mer enn 3 år	,15*	,09	-,07	-,04	-,05	-,03	-,07	-,04
Mor med inntil 3 år	,05	,02	-,08	-,04	-,08	-,04	-,04	-,02
Kjønn	,25**	,14	,11*	,06	,18**	,10	,18**	,10
Studieretning todelt			-,09	-,04	-,07	-,04	,14*	,07
Kar.snitt grunnskole			,41**	,36	,39**	,34	,14**	,12
Læringsorientering					,27**	,27	,10**	,10
Prestasjonsorientering					,10**	,12	,06**	,07
Karaktersnitt							,06**	,09
Indre motivasjon							,37**	,15
Justert R ²	0,02		0,12		0,21		0,38	

** = signifikant på 0,01 nivå, * = signifikant på 0,05 nivå

Referansekategori: mor med ungdomsskole/VGS som høyeste utdanning; gutt; yrkesfag

Vedlegg 5. Representativitetsanalyse

	Utvalget	Populasjonen	Norge
Størrelse VG2	3119	3866	68024
Svarprosent	68 %	55 %	3 %
Gutter	51 %	50 %	53 %
Jenter	49 %	50 %	47 %
Studieforberedende	54 %	46 %	47 %
Yrkesfag	46 %	54 %	53 %

Skoler:	Antall registrerte	Utvalget	Prosent
Skole 1	412	248	60 %
Skole 2	411	306	74 %
Skole 3	121	90	74 %
Skole 4	251	204	81 %
Skole 5	144	109	76 %
Skole 6	187	131	70 %
Skole 7	48	34	71 %
Skole 8	75	49	65 %
Skole 9	374	262	70 %
Skole 10	301	226	75 %
Skole 11	264	194	73 %
Skole 12	220	158	72 %
Skole 13	168	112	67 %