

Ingunn Aasen Børresen

Anne Håland

Med motivasjon i baklomma

Effekter på motivasjon og mestring gjennom forebyggende
veiledning

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Pedagogisk institutt

NTNU

Trondheim, oktober 2010

Veileder: Per Frostad

SAMMENDRAG

Studentfracfall er et uttalt problem ved norske universiteter og høyskoler. Det er fra flere hold pekt på at det bør iverksettes tiltak som gjør at flere studenter gjennomfører studiene sine.

Gjennom en kvantitativ tilnærming har vi i denne oppgaven undersøkt om veiledningsprosjektet For Vei, i regi av Studentservice ved NTNU, har bidratt til å endre studentenes opplevelse av motivasjon og mestring i studietilværelsen. For Vei står for Forebyggende Veiledning og tar sikte på å hjelpe studentene til å mestre studietilværelsen, og gjennom dette forhindre frafall fra studiet.

Oppgavens problemstilling er: *Har veiledningsprosjektet ForVei ført til endringer av studentenes opplevelse av motivasjon og mestring i studietilværelsen?* Teoriltilnærmingen belyser motivasjon og mestring, samt betingelser og egenskaper som er sentrale for opplevelsen av disse fenomenene.

Vi ønsket å se effekten av veiledningsintervensjonen over tid, gjennom en prospektiv studie med to målepunkter. Studentene, som fikk tilbud om å delta i ForVei-prosjektet, besvarte spørreskjema før veiledningsintervensjonen (pretest), og tilsvarende spørreskjema etter deltagelse (posttest). På denne måten kunne vi måle eventuell effekt av prosjektet, ved å analysere datamaterialet med hensyn til endring på utvalgte variabler.

Vår undersøkelse har ikke resultert i funn som indikerer signifikante endringer. Studentene opprettholder samme grad av motivasjon og forventning om mestring gjennom studiesemesteret. Mulige årsaksforhold og forklaringer drøftes avslutningsvis i oppgaven.

FORORD

Denne masteroppgaven avslutter vårt studium i spesialpedagogikk ved NTNU, Trondheim. Produksjonen av oppgaven har vært en langvarig prosess. Arbeidet har til tider vært både krevende og frustrerende, men også spennende, berikende og interessant. All lesingen, skrivningen, slettingen og omskrivingen som ligger til grunn, reflekteres ikke i denne endelige versjonen. Men slik skal det vel også være. En oppgave er preget av en etterrasjonalisering som ikke viser alle sidespor og blindveier underveis.

Det er mange som fortjener takk! De to siste månedene har vi, etter endt arbeidsdag, murt oss inne med oppgaven. Vi retter derfor en stor takk til de som står rundt oss og er blitt berørt av vårt fravær!

En stor takk til vår veileder Per Frostad som har bidratt med gode råd og guidet oss gjennom prosessen.

Thomas Dahl takkes for å ha inspirert oss, og for hjelpen til å se sammenhenger i materialet som vi selv ikke fikk øye på.

Takk til Anne Kristine Børresen for å ha lest teksten med et våkent blikk.

Tusen takk til Studentservice som inviterte oss inn i prosjektet sitt. Tina Karoline Warhuus takkes spesielt for å ha bistått oss med den praktiske gjennomføringen av datainnsamlingen.

Studentene som har deltatt i undersøkelsen takkes for å ha brukt av sin tid, slik at vi kunne gjennomføre vår masteroppgave.

Vi vil til slutt takke hverandre for et godt samarbeid og mange nyttige diskusjoner. Uten oss hadde ikke dette prosjektet vært mulig!

Trondheim, 29. oktober 2010

Ingunn Aasen Børresen og Anne Håland

INNHold

KAPITTEL 1 INNLEDNING.....	1
1.1 Studentfracfall fra universiteter og høyskoler	1
1.2 Bakgrunn for undersøkelsen.....	2
1.3 Oppgavens oppbygging.....	3
KAPITTEL 2 STUDENTVEILEDNINGSPROSJEKTET	5
2.1 Pilotprosjektet I og II	5
2.2 ForVei-prosjektet	6
2.3 ForVei-prosjektets teorigrunnlag.....	8
2.3.1 Carl Rogers og klientsentrert teori	8
2.3.2 Løsningsfokustert tilnærming til problemløsning ó LØFT	10
2.3.3 Oppsummering av ForVei-prosjektets teorigrunnlag	11
2.4 Hvordan har andre evaluert ForVei-prosjektet?	12
2.4.1 Rapporterte resultater fra prosjektgruppen i ForVei	12
2.4.2 Rapporterte resultater fra mastersoppgaver med kvalitativ tilnærming	13
KAPITTEL 3 TEORI	15
3.1 Motivasjon.....	15
3.1.1 Indre motivasjon.....	15
3.1.2 Ytre motivasjon.....	17
3.2 Amotivasjon og lært hjelpeløshet	19
3.3 Mestringsforventning	20
3.4 Selvvurdering.....	22
3.5 Selvverd.....	24
3.6 Målorientering	25
3.7 Sosial tilhørighet.....	26
3.8 Oppsummering med forskningsspørsmål og underproblemstillinger.....	27
KAPTITTEL 4 METODE	31
4.1 Forskningsdesign	31
4.2 Eksperimentelle studier	31
4.3 Kvasiekperimentelle undersøkelsesopplegg	34
4.4 Utvalg.....	35
4.5 Datainnnsamling	37
4.6 Måleinstrumentene.....	38
4.6.1 Indre motivasjon.....	39
4.6.2 Ytre Motivasjon	39
4.6.3 Amotivasjon og lært hjelpeløshet.....	39
4.6.4 Mestringsforventning	40
4.6.5 Selvvurdering	40
4.6.6 Selvverd	41
4.6.7 Defensiv egoorientering.....	41
4.6.8 Sosial tilhørighet og ivaretagelse	41
4.7 Faktoranalyse og signifikanstest.....	42
4.8 Undersøkelsens reliabilitet og validitet.....	43
4.8.1 Reliabilitet.....	43

4.8.2	Validitet	45
4.8.2.1	Begrepsvaliditet.....	45
4.8.2.2	Statistisk validitet	45
4.8.2.3	Indre validitet	46
4.8.2.4	Ytre validitet.....	47
4.9	Etiske vurderinger	49
KAPITTEL 5 RESULTATER		51
5.1	Faktoranalyse	51
5.2	Deskriptiv statistikk	52
5.3	Signifikanstest for to avhengige utvalg	54
5.3.1	Motivasjon	55
5.3.2	Mestring	56
5.3.3	Selvverd	56
5.3.4	Tilhørighet	57
KAPITTEL 6 DRØFTING AV RESULTATER		59
6.1	Forventede funn av undersøkelsen.....	59
6.2	Drøfting av resultater etter statistisk analyse.....	59
6.2.1	Motivasjon	60
6.2.1.1	Indre motivasjon.....	60
6.2.1.2	Ytre motivasjon	61
6.2.1.3	Amotivasjon og lært hjelpeløshet.....	62
6.2.2	Mestring	63
6.2.3	Selvverd	64
6.2.3.1	Faglig selvvurdering	64
6.2.3.2	Selvverd	65
6.2.3.3	Defensiv egoorientering.....	66
6.2.4	Tilhørighet	67
6.2.4.1	Sosial tilhørighet.....	67
6.2.4.2	Ivaretagelse	68
6.3	Med motivasjon i baklomma	68
LITTERATUR		73
VEDLEGG.....		77

KAPITTEL 1

INNLEDNING

1.1 Studentfracfall fra universiteter og høyskoler

Kvalitetsreformen, som ble iverksatt ved studiestart høsten 2003, er en omfattende reform av høyere utdanning i Norge. De sentrale elementene ved Kvalitetsreformen var ny gradsstruktur, tettere oppfølging av studentene, nye eksamens- og evalueringsformer, nye undervisningsmetoder, kvalitetssikring, internasjonalisering og ny studiestøtteordning. Det argumenteres i hovedsak i meldingen for effektivitet, bedre gjennomføring, økt studieintensitet og redusert frafall (St.meld. nr. 27, 2000-2001). På tross av dette er frafall fra høyere utdanning fremdeles et problem for høyskoler og universiteter.

I en artikkel i Morgenbladet 15. august 2008 blir Per Olaf Aamodt, forskningsleder på feltet Student og Akademisk arbeidskraft i forskningsstiftelsen NifuStep, intervjuet angående frafallet fra høyere utdanning i Norge. Aamodt sier at studiestedene inntil for få år siden visste lite om studentfracfallet og at holdningen innenfor læreinstusjonene var at dersom studentene ikke passet inn på valgte studiet, kunne de bare slutte. I den senere tiden er det blitt en gryende bevissthet om at lærestedene har et ansvar for at studentene fullfører studiene. En hadde forventet en dramatisk nedgang i frafallet etter at Kvalitetsreformen ble innført, sier Aamodt, men endringene er forbausende få (Gravdal, 2008).

En viktig årsak til at utdanningsinstitusjonene er opptatt av hvor mange studenter som slutter, er at avlagte studiepoeng og eksamener teller med når den offentlige støtten til lærestedet beregnes. I tillegg til økonomisk tap vil frafallet også kunne ha betydning for universitetenes omdømme. Fra et individuelt perspektiv er det å begynne på en utdanning en investering av tid og ressurser. Denne investeringen skal komme til nytte i form av bedre muligheter i arbeidsmarkedet. Å avbryte en utdanning kan bety at investeringen tapes, og innebærer dermed en sløsing med ressurser for den det gjelder. Frafall kan også ha andre, og kanskje

mer alvorlige konsekvenser for enkeltpersoner, dersom selvfølelsen til de som faller fra reduseres på grunn av at de tolker dette som resultat av mangler hos seg selv.

Aftenposten har i den senere tiden satt søkelyset på frafall i høyere utdanning. 25. august 2010 hevdes det i en artikkel at studentfracfallet ved norske universiteter og høyskoler koster flere hundre millioner kroner. Norsk Studentorganisasjon har på bakgrunn av frafall på ingeniørutdanningene og den gamle lærerutdanningen regnet ut at dette koster samfunnet minst 224 millioner kroner. Leder i Norsk studentorganisasjon, Anne-Karine Nymoen, hevder i artikkelen at vi trenger kunnskap om årsakene til frafallet. Selv mener hun årsaken ligger i manglende oppfølging tidlig i studiene. Terje Mørland, i Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (Nokut), poengterer i samme artikkel at samfunnet ville vært tjent med mer oppmerksomhet på frafallet vi har i dag fordi tallene er alarmerende (Moe, 2010).

Tora Aasland, statsråd for forskning og høyere utdanning (SV), og styreleder i Universitets- og høyskolerådet, Jan I. Haaland, kommenterer artikkelen av 25. august i Aftenposten 3. september 2010. De sier at bildet ikke er så nedslående som Aftenpostens tall tyder på, men at ambisjonen til lærestedene og myndighetene likevel er å fortsette å heve kvaliteten i studiene. I store høyskoleutdanninger som lærerutdanning og ingeniørutdanning, har evalueringer påpekt betydelige utfordringer, blant annet høyt frafall. Aasland og Haaland sier at et suksesskriterium for den nye grunnskolelærerutdanningen som startet i høst, vil være at flere fullfører. De er spesielt bekymret dersom studenter faller fra på grunn av for dårlig informasjon, oppfølging og veiledning (Haaland & Aasland, 2010).

På tross av kvalitetsreformen av 2003 er det altså i 2010 fremdeles et stort frafall fra høyskoler og universiteter i Norge. Det er god grunn til å lete på flere hold etter årsaker til dette, slik at en kan møte studentene med tiltak som resulterer i at de gjennomfører sine planlagte studier. I vår undersøkelse vil vi sette søkelys på et intervensjonstiltak ved NTNU, som har til hensikt å hjelpe studentene til å mestre studietilværelsen slik at de lykkes med studiene, og som følge av dette fullfører sine planlagte studier.

1.2 Bakgrunn for undersøkelsen

Studentservice ved NTNU presenterte veiledningsprosjektet ForVei på et informasjonsmøte for mastergradsstudenter ved Pedagogisk institutt høsten 2008. Prosjektets hovedmålsetting var et ønske om å hjelpe studentene til å mestre studietilværelsen slik at de lykkes med

studiene. Representantene fra ForVei ønsket evaluering av prosjektet, og var interessert i både kvalitative og kvantitative undersøkelser. Vi ble interessert i dette, og tok kontakt med prosjektgruppen for å informere om at vi gjerne ville foreta en undersøkelse av ForVei.

Med utgangspunkt i ForVei sin hovedmålsetting ble det naturlig i denne undersøkelsen å fokusere på effekten prosjektet hadde på studentenes opplevelse av å mestre studietilværelsen. Prosjektgruppen stilte seg positive til en slik tilnærming, og vi kunne derfor gå i gang med vårt arbeid.

For å gjennomføre vår undersøkelse fikk vi behov for å tilegne oss teoretisk kunnskap om begrepene motivasjon og mestring. Vi så også nødvendigheten av å få innsikt i ForVei-prosjektets teorigrunnlag. Dette for bedre å forstå veiledningstilnærmingen som ble benyttet, med hensyn til hvordan en søkte å påvirke studentenes motivasjon for studiet, samt opplevelse av mestring i studiesammenheng.

1.3 Oppgavens oppbygging

Kapittel 1 består av innledning og bakgrunnsinformasjon. I kapittel 2 presenterer vi ForVei-prosjektets, innhold og målsettinger, samt prosjektets teoretiske bakgrunn. I kapittel 3 gjør vi rede for den teoretiske referanserammen oppgaven støtter seg til, og presenterer våre forskningsspørsmål. I kapittel 4 gjør vi rede for, og diskuterer metodevalget som ligger til grunn for denne oppgaven. Undersøkelsens resultater presenteres i kapittel 5. I kapittel 6 diskuteres og oppsummeres undersøkelsen.

KAPITTEL 2

STUDENTVEILEDNINGSPROSJEKTET

ForVei, som er forkortelse for Forebyggende Veiledning, har til hensikt å hjelpe studentene til å mestre studietilværelsen slik at de lykkes bedre med studiene. Gjennom prosjektet får utvalgte førsteårsstudenter ved NTNU tilbud om veiledning. Vi vil her presentere ForVei, dets intensjoner, gjennomføring, og teorigrunnlaget prosjektet er basert på. Avslutningsvis i kapittelet viser vi til ForVei sine rapporterte resultater og andres evalueringer av veiledningsprosjektet.

2.1 Pilotprosjektet I og II

ForVei-prosjektet startet som et pilotprosjekt, Pilot I, våren 2007. øPILOTPROSJEKTET ó studentveiledning i et forebyggende perspektiv, med vekt på trivsel, mestring og gjennomføringsevne blant sivilingeniørstudenter i Industriell kjemi og bioteknologi ved NTNUø kom i gang etter initiativ fra professor i Industriell kjemi og bioteknologi, Trygve Foosnæs, og tidligere student ved Industriell kjemi og bioteknologi, Anna Synnøve Røstad (Bjørn, 2007). Frafallet fra sivilingeniørstudiet i kjemi hadde lenge vært bekymringsfullt, og lærer og student var enige i at noe måtte gjøres. De kontaktet Studentservice ved NTNU med den hensikt å undersøke muligheter for studentveiledning med fokus på mestring av studietilværelsen.

På bakgrunn av initiativet til Foosnæs og Røstad ble det satt ned en arbeidsgruppe bestående av studentveilederne Ilan Dehli Villanger og Mari Birkelund Bjørn fra Studentservice ved NTNU. Villanger og Bjørn utarbeidet Pilot I.

I etterkant av Pilot I kunne en vise til god respons på prosjektet via en spørreundersøkelse blant studentene. Undersøkelsen ble gjennomført ved at studentene svarte på et evalueringsskjema som besto av 3 skalaspørsmål, 12 åpne spørsmål og 2 kommentarfelt. Spørsmålene handlet om hvor fornøyde studentene var med prosjektet, og om det hadde hatt

nytteverdi for dem i studiesituasjonen. I rapport etter Pilot I, hvor resultatene av prosjektet ble presentert, fremstilles studentenes svar på skalaspørsmålene ved hjelp av grafer, mens de åpne spørsmålene siteres i sin helhet (Bjørn, 2007). En konkluderte i rapporten med at en hadde lykkes fordi studentene rapporterte om økt følelse av mestring og motivasjon, at terskelen for å oppsøke hjelp hos studentveiledere eller psykososial helsetjeneste var blitt lavere for prosjektdeltakerne, studenter som hadde vært usikre på om de skulle avslutte studiet hadde slått dette fra seg, og en kunne vise til en noe høyere snittkarakter hos deltakerne. Etter gjennomført eksamen våren 2007 så en at flere studenter besto eksamen enn tidligere. Prosjektgruppen mente at de gjennom Pilot I skaffet seg nyttig kunnskap om hvilke faktorer som er sentrale for at studentene skal gjennomføre og mestre studiesituasjonen (Bjørn, 2007). På bakgrunn av dette ble Pilot I videreutviklet og videreført gjennom Pilot II.

I Pilot II, som også ble ledet av Villanger og Bjørn, testet en ut alternative måter å gjennomføre prosjektet på. Blant annet undersøkte en om forebyggende veiledning kunne drives av studieveiledere på fakultetene. Det viste seg imidlertid å ikke være en hensiktsmessig løsning, og ble derfor kuttet ut. En prøvde også å ha med en observatør i veiledningen, noe som heller ikke viste seg gunstig for prosjektet (Villanger, 2009). Gjennom Pilot I og II erfarte prosjektgruppen viktigheten av å ha god kontakt med studentenes fagmiljø. I de tilfellene hvor en ikke hadde fått tid til å bygge en relasjon med fagmiljøene var det færre studenter som deltok i prosjektet. Pilot I og II ble høsten 2008 videreført gjennom ForVei-prosjektet. Med midler fra RENATE-senteret, deltakende fakulteter og NTNU sentralt, ble ForVei-prosjektet høsten 2008 en storskala videreutvikling av Pilotprosjektet I og II (Villanger & Warhuus, 2009)

2.2 ForVei-prosjektet

Vår undersøkelse er gjort på grunnlag av datamateriale innhentet fra deltakere i ForVei vårsemesteret 2009. Tilbudet ble da gitt til studenter i andre semester på fem utvalgte studieprogram. Studieprogrammene var master/siv.ing. i Industriell kjemi og bioteknologi, master/siv.ing. i Teknisk geofag, master/siv.ing. i Elektronikk, master/siv.ing. i Produktutvikling og produksjon og Femårig lærerutdanning. Prosjektet var tredelt, og besto av (1) informasjonsmøte for det enkelte studieprogram, (2) individuell veiledningssamtale og (3) oppsummeringsmøte for det enkelte studieprogram.

(1) Målsettingen på informasjonsmøtet var å informere om selve prosjektet, selge det inn, samt å motivere studentene til å melde seg på den individuelle veiledningssamtalen. For å motivere studentene til deltakelse ble det vist til positive tilbakemeldinger fra Pilotprosjektene. Det ble sendt ut lister der studentene kunne avtale tid for veiledningssamtale.

(2) Veiledningssamtalen varte fra 45 minutter til en time. En hadde i begynnelsen av samtalen fokus på hva som opptok studenten, hans eller hennes ønsker, ressurser og styrker. For å kartlegge dette ble det benyttet en samtalemal med åpne spørsmål, hvor studentene skulle skåre svarene sine på en skala fra 1 til 10. 1 sto for ødårlig og 10 for øhelt toppø. Spørsmålene var som følger: øHvordan trives du som student?, øHvordan trives du med studiene?, øStemmer forventningene med virkeligheten med tanke på studenttilværelsen?, øHvordan har du det sosialt?, øHvordan opplever du mestring av studiet? og øHvordan har du det rent personlig? (Bjørn, 2007, appendix 2). Skaleringen ble grunnlaget for fortsettelsen av samtalen, og hadde til hensikt å sikre et fokus på hva studenten selv så for seg skulle til for å oppnå endringer i sin studietilværelse. Gjennom dette søkte studentveilederne å bevisstgjøre og ansvarliggjøre studenten sin egen studiesituasjon. En ønsket å nyansere eventuelle elendighetsbilder, og heller fokusere på studentenes sterke sider.

(3) Etter at veiledningssamtalene var gjennomført arrangerte studentveilederne et felles oppsummeringsmøte for hver klasse. Møtet baserte seg på sentrale tema som flere studenter hadde vektlagt i veiledningen. Samtalemalen fra alle deltakerne i prosjektet ble brukt for å portrettere klassen. Dette ble gjort ved at studentveilederne hadde overført hver student sin skåre til en felles skala, som igjen ble vist for klassen på overhead. Prosjektgruppen beskriver i rapport etter ForVei at denne presentasjonen hadde en effekt på hver enkelt student, og klassen som helhet, ved at studentene fikk synliggjort at de ikke var alene om for eksempel å oppleve middels mestring. Videre sies det i rapporten at studentene ga tilbakemelding om at seansen virket frigjørende og lettende for enkeltpersoner, og samlende for klassen som helhet (Villanger & Warhuus, 2009). I oppsummeringssamtalen var det viktig for veilederne å trekke frem, og rose klassen for det de var gode på. Dette kunne eksempelvis være at de brydde seg om hverandre og at samholdet i klassen var sterkt. Gruppens forbedringspotensial ble også synliggjort, og en drøftet i fellesskap mulige tiltak til endring. Det var viktig i møtet med klassen å tydeliggjøre overfor studentene at ansvaret for endring lå hos hver enkelt student, og i klassen som helhet.

ForVei-prosjektet ble gjennomført innenfor en tidsramme på ca. tre til fire måneder for hvert av studieprogrammene. En startet med informasjonsmøte for Industriell kjemi og bioteknologi i begynnelsen av januar. Disse hadde oppsummeringsmøte mot slutten av april.

Informasjonsmøte for elektronikk ble gjennomført i begynnelsen av februar med oppsummeringsmøte i midten av mai. For studieprogrammet 5-årig lærerutdanning ble informasjonsmøtet avholdt i slutten av februar og de hadde oppsummeringsmøte i starten av juni. Studieprogrammene Teknisk geofag og Produktutvikling og produksjon er ikke med i vår undersøkelse og blir derfor ikke omtalt mer.

Studentveilederne gjennomførte ca. 150 veiledningssamtaler hver over en svært kort periode. Fordi de erkjenner at den som veileder ikke står uberørt i veiledningssituasjonen, jobbet prosjektledelsen med å skape tillitt og trygghet nok seg i mellom til å kunne søke råd og hjelp hos hverandre. I forkant av veiledningssamtalene valgte de derfor å ha en øbli kjentö sesjon. Gjennom ulike øvelser ble de kjent med sine egne grenser, hva de selv trengte, og hva de kunne gi hverandre i prosjektet som medarbeidere og som venner. Studentveilederne sier at et direkte resultat av dette forarbeidet har vært ekte, enkel og effektiv kommunikasjon dem i mellom. De har også gjennomført flere samtaler med hverandre både umiddelbart og en stund etter veiledninger som berørte dem sterkt. Prosjektgruppen sier at en slik mulighet har vært absolutt nødvendig for å kunne klare å takle og gjennomføre veiledningsprosjekter av den typen de har gjort (Villanger & Warhuus, 2009).

2.3 ForVei-prosjektets teorigrunnlag

For å få innsikt i hvordan veiledningsprosjektet er tenkt å ha innvirkning på studentenes opplevelse av mestring og motivasjon, presenteres sentrale byggesteiner prosjektgruppen ved Studentservice brukte ved utformingen av ForVei. Dette er hentet fra Carl Rogers klient-sentrerte teori samt løsningsfokusert tilnærming til problemløsning, heretter kalt LØFT.

2.3.1 Carl Rogers og klient-sentrert teori

Den amerikanske psykologen Carl Rogers (1902-1987) er kanskje den fremste eksponenten for humanistisk rådgivningstradisjon med sitt bidrag, klient-sentrert teori. Rogers startet sin karriere innenfor den psykoanalytiske tradisjonen, men mislikte etter hvert terapiens

autoritære trekk. Han opplevde at metodikken ikke fungerte godt nok, og dette førte til at han utviklet sin egen teori, klientsentrert teori.

Sentrale ideer innenfor denne teorien er at rådgiveren/terapeuten oppfatter mennesket som essensielt godt fra naturens side, med en medfødt evne til å realisere sine muligheter, og selv håndtere konflikter og problemer. Individet oppfattes som rasjonelt, sosialt og fremtidsrettet, og når negative følelser kommer til uttrykk mener en at årsaken ligger i at grunnleggende behov ikke er tilfredsstilt. Rogeriansk tenkning hevder at mennesket har evne til å lære av sine erfaringer, og at en selv kan regulere sin atferd. Rådgiverens/terapeutens rolle blir å være øjordmorö, og gjennom det hjelpe og bistå den hjelpesøkende til å finne sin egen vei. En skal altså bistå klienten i å hjelpe seg selv. Innenfor klientsentrert teori forfektes hjelpesøkerens rett og evne til selv å være konstruktiv, og til å kunne hamle opp med egne tanker, følelser og atferd. Rådgiveren/terapeuten skal legge til rette for, og bistå den hjelpesøkende til selv å ta fullt ansvar, og få et eierforhold til sin egen vekst og utvikling (Johannessen, Kockersvold & Vedeler, 1994).

Innenfor klientsentrert teori fremholdes viktigheten av at relasjonen mellom rådgiver/terapeut og den hjelpesøkende er basert på varme og empati. Dette fordrer en tilrettelegging som sikrer god kommunikasjon slik at den hjelpesøkende føler seg fri til å få utløp for sine tanker og følelser. De viktigste teknikkene innenfor retningen er at rådgiveren/terapeuten lytter, aksepterer, speiler, og stiller spørsmål til meninger og følelser den hjelpesøkende frembringer i dialogen.

Rogers fremholder tre grunnleggende kvaliteter som viktige holdninger hos rådgiveren/terapeuten. Disse er (1) kongruens, (2) empati og (3) positiv aktelse. Den første innebærer at en genuint må være seg selv, og ikke prøve å innta en annen rolle. For å lykkes med dette må han eller hun kontinuerlig arbeide med seg selv og sin egen utvikling. Den andre, empati, omhandler at rådgiveren/terapeuten i møte med den hjelpesøkende skal følge henne eller ham på veien. Holdningen skal være varm, åpen, vennlig, interessert og omsorgsfull, og han eller hun må kunne leve seg inn i den hjelpesøkendes verden, og skape et miljø som gjør at den andre føler seg møtt, ivaretatt og trygg. Den tredje viktige holdningen innenfor klientsentrert terapi er at rådgiveren/terapeuten viser positiv aktelse for hjelpesøkeren. En må forsøke å se verden slik den hjelpesøkende oppfatter den for best mulig å forstå hans eller hennes motiver for atferd (Rogers, 1961).

2.3.2 Løsningsfokusert tilnærming til problemløsning ó LØFT

LØFT har vært kjent fra familierapien i Norge siden 1980-tallet. Psykolog Gro Johnsrud Langslet brakte LØFT-metodikken fra terapirommet og inn i organisasjonslivet, og gjorde med dette LØFT til et begrep i Norge. Langslet jobbet tidligere som bedriftskonsulent og arbeidet da etter tradisjonell konfliktløsningsmodell hvor det var viktig å gå til roten av problemet når noe ikke fungerte. En søker innenfor denne arbeidsmåten å finne ødiagnosen for å kunne øreparere det som er feil, eller ikke fungerer. Tradisjonell konfliktløsningsmodell kan beskrives kort ved at en (1) diagnostiserer og kartlegger dagens situasjon, for (2) å finne målsettingen hvor en beskriver forskjellen mellom den ønskede situasjon, og den situasjonen en står oppe i, hvorpå en (3) planlegger hvordan en vil komme frem til den ønskede situasjonen, før en *til slutt* (4) gjennomfører handlingen som skal føre en til målet.

Langslet opplevde at hun ved å bruke den diagnostiske tilnærmingen kunne stå i fare for å forsterke problemene heller enn å løse dem, fordi søkelyset ble satt på problemene i stedet for på løsningene. Når en jakter på problemer, og finner dem, er det naturlig at en med det samme starter en jakt etter forklaringen på problemet. Forklaringen vil ofte henvise til svikt eller mangler i enkeltmenneskers personlighet eller handlingsmønster. Langslet opplevde altså at den terapeutiske arbeidsmåten fokuserte på enkeltmenneskers eller organisasjonens svakheter, og hva som ikke fungerte, og at organisasjonens sterke sider sjelden kom i fokus. Resultatene av intervensjonene var ofte elendige, og situasjonen kunne til og med bli til det verre på grunn av at personlige konfrontasjoner, uenigheter og ryktespredningen i organisasjonen vokste. For Langslet ble dette frustrerende og det endte med at hun sluttet som bedriftskonsulent. Hun utdannet seg i stedet innenfor retningen *ösolution focused therapy* (Langslet 2000).

I *Solution focused therapy* er det sentrale hva klienten ønsker å oppnå gjennom terapi, og ikke på problemet som førte klienten til terapeuten. Terapien har fokus på fremtiden, og ikke hva som har gått galt i fortiden. Langslet ble etter å ha videreutdannet seg til familierapeut innenfor denne tradisjonen imponert over resultatene en oppnådde med metodikken. Hun brukte ideer fra *solution focused therapy* til å utvikle LØFT (Langslet, 2000).

En viktig målsetting innenfor LØFT-metodikken er at klienten gjør seg erfaringer med hensyn til at de evner og talenter han eller hun har gjentar seg, og at nøkkelen til løsning på problemet ligger i dette. Innenfor tradisjonen prøver en å få øye på hva personen kan best, vil mest og får til, av det han eller hun ønsker å oppnå. Det er dette som skal føre klienten til målet (Langslet, 2000).

Skalaspørsmål er sentrale innenfor LØFT-metodikken. De er enkle å forholde seg til, og kan brukes for å vurdere forhold som for eksempel selvtillit, mestring og motivasjon hos en person. Klienten plasseres seg på en gradert skala fra ödårligö til öhelt toppö. I etterkant av dette stilles spørsmål til klienten med den hensikt å få han eller henne til å reflektere rundt sin plassering. Refleksjonen omkring skaleringen er viktig for å hjelpe klienten til å bli bevisst sin nåværende situasjon, hva en vil og hva som fungerer. Terapeuten hjelper deretter klienten til å skape en konkret versjon av sin foretrukne fremtid, for så å støtte ham eller henne i små skritt mot målet. En fokuserer hele veien på den hjelpesøkendes styrker og ressurser, og skaper en fortelling om ham eller henne som en kompetent person. LØFT brukes i samtaler med enkeltpersoner, i arbeid med små grupper og organisasjoner, og som metode ved intervensjoner i store grupper på flere hundre personer. Langslet sier at ønsket endring kommer raskt dersom en bruker LØFT på en kompetent måte. Hun sier også at en erfaringsvis oppnår gode løsninger og skritt i riktig retning etter i gjennomsnitt å ha gjennomført tre intervensjoner med LØFT (Langslet, 2000).

2.3.3 Oppsummering av ForVei-prosjektets teorigrunnlag

Prosjektgruppen for ForVei sier at verdiene i kliensentrert terapi er dypt forankret i dem som veiledere og mennesker, og at disse er essensielle for å lykkes med å legge til rette for kvalitativt gode veiledninger:

Vi har valgt å formulere ForVei-prosjektets grunnverdier som MSHRL; **møtt, sett, hørt, respektert og likt**. Vår erfaring er at effekten av å bli møtt, sett, hørt, respektert og likt er stor, og i seg selv skaper et miljø for erkjennelse, aksept og positiv endring i veiledningen og i studentens liv. [...] Antakelsen om at alle har ressurser i seg til å finne sine egne løsninger, gjør at vi leter etter talenter, særegen kompetanse og unike erfaringer (Warhuus & Villanger, 2009, s.7).

Studentveilederne i ForVei-prosjektet har altså latt seg inspirere av tanker, erfaringer og teknikker fra LØFT-metodikken. En viktig målsetting har vært å finne frem til hver students tidligere mestringserfaringer og suksesser for å bygge videre på disse. Skalaspørsmålene som brukes innledningsvis i veiledningssamtalen har som vist en sentral plass i de løsningsfokuserede intervensjonene. ForVei-prosjektet har et ønske om å være jordmor for studentene ved å hjelpe dem til selv å se og realisere sine muligheter. Oppmerksomheten

rettes mot hver enkelt student sine suksesshistorier, og slik ønsker en å motivere studenten til å mestre sin egen studietilværelse.

2.4 Hvordan har andre evaluert ForVei-prosjektet?

ForVei har gjennomført en egen spørreundersøkelse i etterkant av veiledningsprosjektet. I tillegg har to andre studenter ved Pedagogisk institutt, NTNU evaluert ForVei. De har begge skrevet masteroppgaver med en kvalitativ tilnærming. Under følger en kort presentasjon av ForVei sin rapport, samt de to masteroppgavene.

2.4.1 Rapporterte resultater fra prosjektgruppen i ForVei

Et halvt år etter ForVei-prosjektet gjennomførte studentveilederne en spørreundersøkelse blant deltagende studenter. 50 % besvarte undersøkelsen. Studentene fikk tre skalaspørsmål gradert fra 1=i liten grad til 5=i stor grad. Spørsmålene var som følger: öHvor fornøyd er du med veiledningen du fikk?ö, öHvor stor nytte har du hatt av veiledningenö og öHar veiledningen gjort noe med din studiesituasjon?ö. I tillegg besto undersøkelsen av tre ja/nei-spørsmål som var: öFøler du deg bedre rustet som student etter veiledningene?ö, öKunne du tenke deg å ha flere veiledninger?ö og öI veiledningen, opplevde du å bli tatt på alvor?ö (Villanger & Warhuus, 2009, s. 14-15). Skalaspørsmålene ble fremstilt ved hjelp av grafer, og besvarelsene av ja/nei-spørsmålene ble rapportert prosentvis. Dette blir av Studentservice betraktet som kvantitative data. I tillegg ble studentene bedt om å besvare spørsmål med egne kommentarer, og det beskrives som kvalitative data.

Prosjektgruppen konkluderer med at de har nådd sine målsettinger. Det kvantitative datagrunnlaget vurderes som positivt i forhold til måloppnåelse, og en mener at de kvalitative beretningene støtter dette. Prosjektgruppen tolker resultatene fra undersøkelsen dit hen at ForVei gir studentene økt motivasjon, økt opplevelse av mestring og økt trivsel. I rapporten blir det og pekt på at en kan se positive trender i forhold til studiepoengproduksjon. Frafallsmessig er det noen positive endringer, men ingen entydige resultater (Villanger & Warhuus, 2009).

2.4.2 Rapporterte resultater fra mastersoppgaver med kvalitativ tilnærming

Bjerkan (2009) har i sin masteroppgave *Ö*Veiledning av førsteårsstudenter ved NTNU *ö* intervjuet tre studenter etter deltagelse i veiledningssamtalen. Problemstillingen for hennes studie er: *ö*Hvordan opplever tre førsteårsstudenter veiledningen i ForVei-prosjektet og hvilken betydning mener de den har fått for deres mestringsforventninger? *ö*. For å beskrive veiledningstilnærmingen ForVei har benyttet i prosjektet, har hun presentert sentrale elementer fra eksistensialistisk humanisme og Carl Rogers, samt LØFT-metodikken.

Det teoretiske perspektivet i oppgaven er Banduras teori om mestringsforventing.

Målsettingen med studien er å få tak i *ö*essensen *ö* av en menneskelig erfaring, for så å finne ut hva som er felles i denne erfaringen for flere enkeltindivider. Hun har valgt en fenomenologisk forskningstilnærming med kvalitativt halvstrukturert intervju. Bjerkan hadde i undersøkelsen tre informanter, hvor alle var 19 år, kom fra samme studieprogram og alle kom fra steder utenfor Trondheim. Intervjuene ble gjennomført omtrent tre uker etter at veiledningen hadde funnet sted. Dette fordi hun ønsket at studentene skulle ha samtalen friskt i minne, samtidig som det skulle ha gått lang nok tid til at de hadde fått reflektert over sine erfaringer.

Spørsmålene i intervjuguiden er knyttet tett opp mot Banduras fire kilder til mestringserfaringer. Bjerkan har 5 hovedgrupper med spørsmål, og disse omhandler: bakgrunnsinformasjon, opplevelse av samtalen, samtalen i forhold til mestringsforventninger, mestringsforventninger og veilederen (i ForVei-prosjektet). I tillegg har hun kategorien *ö*annet *ö*, hvor informanten kan tilføye annet enn det han er blitt spurt om. Bjerkan redegjør for tekstuell og strukturell beskrivelse. I den tekstuelle trekker hun frem at samtlige informanter poengterer viktigheten av å bli sett, hørt og møtt. Informantene satte pris på å få luften de har på hjertet, og de følte seg vel etter veiledningssamtalen. Den strukturelle beskrivelsen er inndelt i tre kategorier som er: *ö*en lettelse av ting man sitter inne med *ö*, *ö*å se det positive *ö* og *ö*bevisstgjøring av egen kompetanse *ö*. Bjerkan oppsummerer at *ö*Veiledningssamtalen hjalp dem til å klare opp i deres tenkemåte og den hjalp dem til å bli mer bevisstgjorte rundt sine egne mestringsforventninger *ö* (Bjerkan, 2009 s. 37).

Nilsen (2009) har også evaluert ForVei i sin masteroppgave. Tittelen på hennes oppave er: *ö*Verdien av veiledning: En kvalitativ undersøkelse om verdien av forebyggende veiledning for førsteårsstudenter på NTNU, med fokus på motivasjon og forventning om mestrings av studiene *ö*. Hun ønsket å undersøke om studentene opplevde noen endring av motivasjon og

mestring for studiene etter deltagelse i ForVei-prosjektet. Problemstillingen for studiet er:
öHvordan påvirker forebyggende veiledning gjennom ForVei prosjektet førsteårsstudenter ved NTNU sin opplevelse av motivasjon og følelse av mestring i sine studier?ö.

I teorikapittelet presenterer Nilsen elementer fra eksistensialistisk humanisme, LØFT-metodikken, samt en teoretisk tilnærming til fenomenene mestring og motivasjon (i hovedsak Banduras teori om mestringsforventning). Hun hadde tre informanter i sin undersøkelse, alle var masterstudenter i Teknologi, de var mellom 19 og 21 år, og har flyttet til Trondheim for å starte med universitetsstudier. Studentene ble intervjuet 1ö2 uker før de deltok i veiledningssamtalen og 1ö2 uker etter deltagelse. I tillegg benyttet Nilsen observasjon som metode i datainnsamlingen. Hun observerte veiledningssamtaler for et tilfeldig utvalg, unntatt de studentene hun intervjuet. Intervjuet før deltagelse i ForVei besto innledningsvis av spørsmål knyttet opp mot studentenes opplevelse av overgangen fra videregående skole til universitetet, og avslutningsvis noen spørsmål om hvorfor de har valgt å delta i ForVei. Hovedtyngden av spørsmål var i likhet med Bjerkans knyttet tett opp mot Banduras teori om mestringsforventning. Intervjuet etter deltagelse i veiledningsprosjektet besto i hovedsak av spørsmål der studenten skulle beskrive sine erfaringer fra deltagelsen i veiledningsprosjektet. Nilsens studie har resultert i tre beskrivende kategorier: öFørste møte med universitetetö, öDen gode samtalenö og öVerdien av veiledningö. Hun oppsummerer at det er vanskelig å gi noen sikker konklusjon vedrørende ForVei-prosjektets ønskede mål om å øke studieprogresjon og hindre frafall, gjennom økt motivasjon og forventning om mestring. Hun rapporterer imidlertid at informantene er fornøyd med ForVei, og for to av de tre studentene har deltagelse i veiledningsprosjektet påvirket deres motivasjon og mestringsforventning. Hun sier videre at ForVei når ut til studentene på en positiv måte og at det gir oppfølging og ivaretagelse av studietilværelsen som helhet, samt at studentene nå övet at det finnes hjelpö.

KAPITTEL 3

TEORI

Teorigjennomgangen, som presenteres i dette kapitlet har som målsetting å beskrive forhold som er knyttet til studenters opplevelse av å mestre sin egen studietilværelse. Vi vil belyse overbegrepene motivasjon og mestring, og komme inn på noen betingelser som er sentrale for disse fenomenene.

Mange forskere har beskjeftiget seg med spørsmål omkring motivasjon og mestring, og de ulike tradisjonene og teoriene har både sammenfallende og forskjellige tilnærminger. Vår teorigjennomgang har resultert i følgende kategorier: *indre motivasjon, ytre motivasjon, amotivasjon og lært hjelpeløshet, mestringsforventning, selvvurdering, selvverd, defensiv egoorientering og sosial tilhørighet.*

3.1 Motivasjon

Motivasjon er drivkraften som gjør at vi tar fatt på en oppgave, og er aktivt handlende mot et gitt mål. Motivasjon handler om hvordan det skapes en kraft og en retning for våre aktiviteter. Studenter kan faglig sett ha tilnærmet likt utgangspunkt når de starter opp med sine universitetsstudier, men arbeidsinnsats og fokus i studiene kan i stor grad komme til å variere. Denne variasjonen kan forklares med utgangspunkt i at studentene har ulik grad av motivasjon. I all hovedsak deles motivasjonsbegrepet inn i indre og ytre motivasjon.

3.1.1 Indre motivasjon

Mange har hevdet at mennesket har en naturlig tilbøyelighet til å tilpasse seg og til å lære. Deci og Ryan (2000a, s.56) definerer indre motivasjon slik: *ö[í] the doing of an activity for its inherent satisfactions rather than for some seperable consequenceö.* Indre motivasjon blir slik oppfattet som en iboende kapasitet. Deci og Ryan hevder at vi etterstreber å oppnå denne

formen for motivasjon gjennom hele livet i de ulike rollene vi innehar, og i de ulike oppgavene vi skal gjennomføre. De sier videre at den aktive handlingen som et barn viser, med engasjement, utholdenhet og glede, kun for öaktivitetens egen skyldö, blir påvirket av ytre forhold etter hvert som det sosiale- og kontekstuelle miljøet utvider seg.

Vi ser av dette at ufordringer, valgmuligheter, mål og oppgaver etter tidlig barndom vil være av en slik karakter at de ikke umiddelbart oppleves som interessante og lystbetonte. Mange av de oppgavene en tar fatt på i utdanningsforløpet vil være av en slik karakter. Klasseromsstudier har vist at den indre motivasjonen hos elevene blir svakere for hvert klassetrinn (Deci & Ryan, 2000a).

Deci og Ryan har utviklet selvbestemmelsesteorien, *Self-determination theory* (heretter SDT). Teorien beskriver mennesket som aktivt handlende, med medfødte evner til å søke mot nye utfordringer og til å oppøve kapasitet, til å utforske og til å lære (Deci & Ryan, 1985, 2000a). Deci og Ryan presenterer i SDT sin ide om at mennesket har tre medfødte psykologiske behov som må tilfredsstilles for å opprettholde en høy grad av indre styrt motivasjon. Omgivelsene kan undergrave eller tilrettelegge for tilfredsstillelsen av disse tre, som er: (1) behovet for kompetanse, (2) behovet for autonomi og (3) behovet for tilhørighet. Deci og Ryan (1985) viser til flere klasseromsstudier (bl.a. DeCharms, 1976 og Benware & Deci, 1984) som kan dokumentere at forhold som tilrettelegger og fremmer indre motivasjon gjør at læring får en dramatisk økning. Dette gjør seg spesielt gjeldende når lærestoffet er knyttet til begrepsforestilling og kreativ tenkning.

Forhold og omgivelser som tilrettelegger for tilfredsstillelse av behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet har Deci og Ryan (1985) forklart i en underteori av SDT kalt *Cognitive Evaluation Theory* (CET). Deci og Ryan (2000b) poengterer at deres teori ikke omhandler hva som forårsaker indre motivasjon, nettopp fordi dette betraktes som en iboende tendens. Teorien gir en forklaring på hvilke forhold som må være til stede for å opprettholde tendensen.

CET ble altså presentert med en målsetting om å spesifisere faktorer som forklarer hvilke forhold som fremmer, versus undergraver, indre motivasjon (kompetanse, autonomi og tilhørighet). Med andre ord, ö[í] *it will flourish if circumstances permit.*ö(Deci & Ryan, 2000b, s. 70). Forhold som bidrar til (1) følelsen av kompetanse vil i følge teorien kunne øke den indre motivasjonen. Optimale utfordringer, effektivt rettet tilbakemelding på utførte handlinger og fravær av negative tilbakemeldinger vil i følge Deci og Ryans betraktninger

fremme indre motivasjon. Men, for å oppnå indre motivert atferd må følelsen av kompetanse etterfølges av en følelse av autonomi (2). Autonomistøttende, i motsetning til kontrollerende omgivelser, har vist å ha gunstig effekt på menneskets indre motivasjon og nyssgjerrighet. Personer som opplever å bli kontrollert, vil i følge Deci og Ryan bli initiativløse, og mindre mottagelige for nytt lærestoff. De viser til klasseromsstudier for å dokumentere antagelsen (Deci & Ryan, 2000a).

Det tredje grunnleggende behovet som SDT beskriver som en viktig faktor for en øblomstringö av indre motivasjon er (3) tilhørighet. Deci og Ryan (2000a) viser i denne sammenhengen til studier av mor og barn, der barnets følelse av en trygg og nær base vil ha gunstig effekt på dets indre motiverte utforskning. Klasseromsstudier kan dokumentere at en ökaldö lærer som viser lite omtanke gir mindre indre motivert handling blant elevene enn en övarmö lærer som makter å legge til rette for tilhørighet. Vi utdyper behovet for tilhørighet i eget avsnitt.

3.1.2 Ytre motivasjon

Det hersker enighet om at indre motivert handling sjelden opptrer i rendyrket form hos mennesket. Oftest vil en handling også være regulert av ytre forhold. For å få en bedre forståelse for begrepet ytre motivasjon ønsker vi å vise til Deci og Ryans *Organismic Integration Theory*, forkortet til OIT. OIT klassifiserer ytre motivasjon uttrykt i grader av hvor selvregulert motivasjonen er, og kontekstuelle forhold som fremmer eller hindrer selvreguleringen (Deci & Ryan, 1985). Vi har forenklet OIT-modellen til å omhandle grad av motivasjon. Klassifiseringen går fra integrering, som er den mest selvregulerende formen for ytre motivasjon, via identifikasjon og introjeksjon, til ytre regulering som viser til handlinger som i liten grad er selvstyrte.

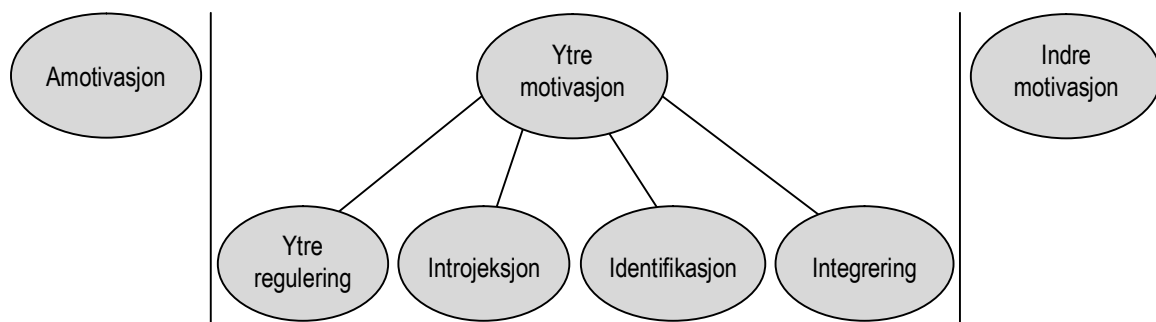


Fig 1. Forenklet illustrasjon av OIT-modellen (Deci & Ryan, 2000b, s.72).

Som vist tidligere vil utfordringer, valgmuligheter, mål og oppgaver etter tidlig barndom være av en slik karakter at de ikke umiddelbart oppleves som interessante og lystbetonte. Mange av de oppgavene en tar fatt på i utdanningsforløpet vil være av en slik karakter.

Hvordan kan engasjement og utholdenhet opprettholdes når indre motiver mangler helt, eller i liten grad er til stede? For å oppnå en følelse av selvstyrt motivasjon, når utgangspunktet er ytre krav eller reguleringer, kreves en aktiv tilpasningsprosess hos individet (Deci & Ryan, 1985). Tidligere verdier og kunnskap må tilpasses de nye reguleringene slik at en føler en mer personlig forpliktelse for å imøtekomme ytre krav. Dette er i OIT forklart som en internaliseringsprosess.

Ytterst til venstre i OIT-modellen finner vi amotivasjon som viser til en persons manglende intensjoner, og mangel på følelsen av handlingskompetanse og mestringsforventning. Amotivasjon blir beskrevet nærmere i eget avsnitt.

Videre i modellen beskrives en kategori som representerer ytre regulering. Dette viser til handlinger som i liten grad er selvstyrte og autonome, men som heller kan karakteriseres som atferd utført for å tilfredsstille ytre krav.

Den neste formen for ytre motivasjon er i Deci og Ryans forståelse, introjeksjon. Introjeksjon beskrives som en form for indre regulering, men som er ytre regulert av press og krav. Deci og Ryan referer til dette som en tilstand hvor individet har internalisert en ytre regulert handling, som om den skulle hatt utspring fra en selv (Deci & Ryan, 2000b).

En mer selvbestemt form av ytre motivasjon er identifikasjon, og den benevnes som neste kategori i OIT-modellen. Personen vil ved identifikasjon ha identifisert et ytre krav som et personlig anliggende, og reguleringen vil derfor i større grad oppleves som selvstyrt.

Integrering er den mest selvregulerte formen for ytre motivasjon i denne forståelsen, og er dermed plassert ytterst til høyre i modellen. Integrert regulering kan aldri endres til indre motivert regulering, men den kan bli assimilert av selvet slik at den oppleves som selvbestemmende for personen. Integreringsprosessen fører til at nye reguleringer samsvarer med de verdier en person allerede har, og atferden vil derfor bli styrt og verdsatt av selvet.

3.2 Amotivasjon og lært hjelpeløshet

Vi er amotiverte når vi stiller oss likegyldige til en handling eller en aktivitet, og oppfatter både indre og ytre krefter som utenfor vår kontroll. Personer som er amotiverte har ingen følelse av å ha kontroll på resultatet av handlingen. Deci og Ryan sier at personer som har en amotivert orientering også har problemer med å takle endringer og utfordringer (Deci & Ryan, 1985).

Amotivasjon er en tilstand der en mangler motivasjon, en har gitt opp å prøve fordi en har en oppfatning om at en ikke kan mestre aktiviteten eller handlingen som forventes. Personen har mistet kontrollen over utfallet av situasjonen. Årsaken til at en blir amotivert er i følge Deci og Ryan at individet ikke får tilfredsstillende behovene for kompetanse, autonomi og gode relasjoner. Når en til stadighet opplever manglende mestring av en handling eller aktivitet, vil personen oppfatte seg selv som lite kompetent og resultatet kan bli amotivert orientering.

Ved amotivert orientering er en verken motiverte til å velge den aktuelle aktiviteten, eller til å velge den bort. I slike sammenhenger tenker en gjerne at det ikke har noen hensikt hva en gjør, og en stiller seg derfor likegyldige til aktiviteten. Amotivasjon viser nettopp til en persons manglende intensjoner, og mangel på følelse av handlingskompetanse og mestringsforventning.

Begrepet amotivasjon er nært knyttet til begrepet, og Martin Seligmans teori, om lært hjelpeløshet (Thorsen, 2007). Lært hjelpeløshet er når en ikke bryr seg om å utføre en handling fordi en tenker at en uansett ikke mestrer den. På grunn av denne oppfattelsen slutter en å bry seg om og prøve og mestre. Personen har gitt opp å få til oppgaven, og forholder seg likegyldig (amotivert) overfor den. Et eksempel kan være studenter som er likegyldige til hvordan det går med dem i studiet, fordi de gjentatte ganger har opplevd at de ikke mestrer oppgavene som blir gitt dem. De gir etter hvert opp, og tenker at dette får de ikke til samme hvor hardt de prøver.

Når en person gjentatte ganger opplever å ikke mestre en gitt aktivitet vil dette kunne føre til en forventning om at ingen handling i den aktuelle situasjonen vil gi kontroll. En vil spørre seg selv hvorfor dette skjer. Slik ser vi at attribusjon spiller en viktig rolle for utviklingen av lært hjelpeløshet og amotivasjon. For å beskytte selvpoppfattelsen vil en kunne årsaksforklare hendelsen med manglende innsats. Lav innsats fører gjerne til lave prestasjoner, og dette kan resultere i attribusjon til evner. Vi har da å gjøre med lært hjelpeløshet.

Skaalvik og Skaalvik fremstiller i en modell mulig utviklingen fra lave forventninger om mestring via selvbeskyttelse til lært hjelpeløshet. Lært hjelpeløshet blir altså på samme måte som amotivasjon brukt om tilstanden vi kan komme i etter å ha blitt utsatt for aktiviteter vi ikke har kontroll over.

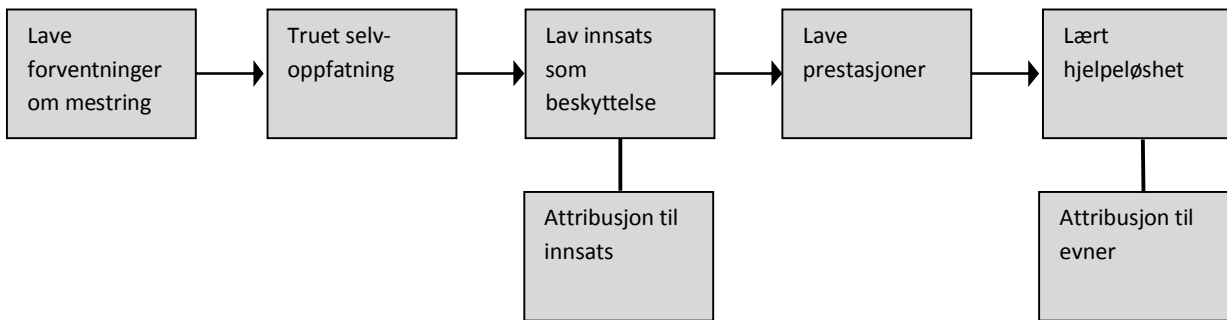


Fig. 2 Modell for mulig utvikling fra lave forventninger om mestring via selvbeskyttelse til lært hjelpeløshet (Skaalvik & Skaalvik, 2005a, s.160).

Modellen viser hvordan mangel på innsats kan være en følge av lave forventninger om å lykkes, og dermed en beskyttelse for personens selvverd fordi forventningen om å mestre aktiviteten ikke lenger er til stede. Personen har opplevd gjentatte nederlag med samme type aktivitet, og har på grunn av dette gitt opp å prøve. Det er lite å vinne ved å arbeide, og ingenting å miste ved å la være å prøve (Skaalvik & Skaalvik, 2005a, s.160).

3.3 Mestringsforventning

Som student blir en stilt overfor både kortsiktige og langsiktige forventninger. En møter faglige utfordringer i form av ny læring som skal bearbeides, og gjennom studieinstitusjonens ulike formelle vurderinger synliggjøres grad av oppnådd forståelse og innsats. Et mer langsiktig målperspektiv for studenten er den mer praktiske nytteverdien studiene vil ha med hensyn til fremtidige jobbmuligheter. Hvordan studentens innstilling til nytt lærestoff og nye utfordringer er, og hvordan han eller hun presterer og gjennomfører studiene sine vil blant annet avhenge av hvilke forventninger en har til å lykkes. Alfred Bandura beskriver dette ved hjelp av sin teori *Social Cognitive Theory*. Teorien forklarer begrepet mestringsforventning,

öself-efficacy, og viser hvordan det, sammen med andre faktorer påvirker utviklingen av kompetanse og regulering av handling og atferd (Bandura, 1997).

Mestringsforventning handler i følge Bandura *ikke* om mengden eller kvaliteten på ferdigheter en har tilegnet seg, men om hva en *tror* en kan oppnå med disse ferdighetene under ulike forhold. Mestringsforventning kan derfor sies å være handlingsrettet og påvirket av kognitive prosesser i større grad enn av emosjonelle prosesser. Bandura (1997) hevder at forventning om mestring har innvirkning på en persons interessefelt, handlingsretning, prestasjonsnivå og opprettholdelsen av engasjementet med vanskelige og krevende oppgaver. En persons tro på at han eller hun har de evnene som trengs for å håndtere fremtidige utfordringer vil derfor være bestemmende for graden av motivasjon for aktiviteten. En person med høy grad av mestringsforventning vil nærme seg nytt lærestoff og nye utfordringer med en følelse av at han eller hun kan lykkes, og gjennom det utøve kontroll over situasjonen.

Graden av motivasjon for å sette seg egne personlige mål, og aktivere handling mot disse målene, vil avhenge av hvor langt frem i tid en kan forvente måloppnåelse. Den beste måten å oppnå kontroll og selvmotivasjon på vil være ved å sette langsiktige mål som regulerer retning, og kortsiktige mål som gir suksess underveis.

Bandura nevner fire kilder til mestringsforventning. Disse er: (1) egne mestringserfaringer, (2) modell-læring, (3) sosial overtalelse og (4) emosjonelle og fysiske reaksjoner.

I følge Bandura vil (1) egne mestringserfaringer være den mest innflytelsesrike kilden til mestringsforventning. *Enactive mastery experiences are the most influential source of efficacy information because they provide the most authentic evidence of whether one can muster whatever it takes to succeed.* (Bandura, 1997, s.80). Tidligere erfaringer hvor en student opplevde å lykkes øker forventningene om å lykkes med lignende utfordringer på et senere tidspunkt. Forventningen om mestring vil ikke bare påvirke hvordan en nærmer seg nytt lærestoff, og problemstillinger en blir presentert overfor i studiesituasjonen, men også hvilke utfordringer og oppgaver en selv velger å ta fatt på. En person med høy mestringsforventning vil sette seg utfordrende mål, mens en person med lavere mestringsforventning i større grad vil ha en tendens til å vike unna de vanskeligste oppgavene.

Bandura beskriver (2) modell-læring som en annen måte å styrke en persons opplevelse og tro på mestring ved at erfaringer blir levert av sosiale modeller. Det å observere at andre personer

lykkes med bestemte oppgaver, spesielt dersom dette er personer en føler ligner på en selv, gjør at en tror på at en selv også innehar evner som gjør at en kan mestre tilsvarende oppgaver.

Videre kan (3) sosial overtalelse være en kilde til mestringsforventning. Verbal overbevisning fra andre om at en har de evner som trengs for å mobilisere innsatsen som skal til for å ta fatt på en utfordring, kan gjøre at personen opplever en styrket tro på at oppgaven kan løses.

Den siste kilden til mestringsforventning beskrives av Bandura som (4) emosjonelle og fysiske reaksjoner. I møte med en utfordring kan dette få betydning for hvordan en bedømmer sine evner og kompetanse. Stress, spenning, humør, tretthet, smerter eller andre somatiske forhold vil virke inn på personens forventninger om mestring. Dersom de emosjonelle og fysiske reaksjonene blir sterkt vektlagt, og tolket som tegn på svakhet og sårbarhet, vil dette få negativ effekt på personens tro på å lykkes.

3.4 Selvvurdering

De siste 20 til 30 årene har det utviklet seg to teoritradisjoner som er opptatt av selvpoppfatning knyttet til prestasjoner. Banduras teori om *öself-efficacy* tilhører den ene tradisjonen, kalt forventningstradisjonen, hvor en i hovedsak legger vekt på indre kilder til selvpoppfatning. En persons selvpoppfatning blir knyttet til en forventning om mestring, eller til en forventning om å kunne utføre en bestemt handling på grunnlag av kognitive prosesser. Forventning om mestring kan variere med de oppgavene eller aktivitetene en står ovenfor. Skaalvik og Skaalvik gir følgende eksempel for å beskrive forventningstradisjonens fokus *öHva vil jeg greie å utføre i matematikk?ö* (2005b, s.10).

Den andre tradisjonen er selvvurderingstradisjonen hvor en er opptatt av mer generelle selvvurderinger og emosjonelle forhold knyttet til denne vurderingen. Skaalvik og Skaalvik (2005a) har sammen med andre forskere poengtert at det kan være vanskelig å predikere atferd på grunnlag av generelle vurderinger. Forskningen har derfor i de senere årene blitt spesifikk og en har rettet oppmerksomheten mot avgrensede områder av en persons selvvurdering. Eksempler kan være at en har forsket på er kognitiv selvvurdering, hvor en måler en generell følelse av å være flink på skolen, eller vurderingen av å være flink i enkeltfag.

Innenfor selvvurderingstradisjonen vektlegges både indre og ytre kilder til en persons vurdering av egen kompetanse, men ytre påvirkning får mest fokus. Rosenberg (1979) viser til fire prinsipper som kan forklare hvordan selvvurdering påvirkes. Prinsippene er: (1) andres vurderinger, (2) sosial sammenligning, (3) selvattribusjon og (4) psykologisk sentralitet.

Andres vurderinger (1) og individets oppfattelse av disse, kalt reflekterte vurderinger, har i følge Rosenberg stor betydning for hvordan en person oppfatter seg selv. Sosial sammenligning (2) vil videre få betydning i dannelsen av en persons vurdering av seg selv. Ved medlemskap i en gruppe, vil en person bruke de andre gruppe-medlemmene som en referanseramme ved selvevaluering. Selvvurderingen blir også påvirket av psykologiske mekanismer i oss selv. Selvattribusjon (3) kan beskrives som hvordan vi forklarer årsaker til egne prestasjoner. I følge Rosenberg (1979) vil en persons attribusjonsstil virke inn på personens selvoppfatning. En person som attribuerer gode prestasjoner til innsats vil med stor sannsynlighet fortsette å yte stor innsats på samme aktivitet senere. Erfaringer på enkelte områder er viktigere for oss enn erfaringer på andre områder. En persons selvoppfatning påvirkes sterkest av hvordan en vurderer seg selv på områder som synes betydningsfulle. Det er dette Rosenberg kaller psykologisk sentralitet (4).

Marsh og Parker beskriver konsekvensen av elevers sammenligning med hverandre når det gjelder akademiske evner gjennom modellen *Big-Fish-Little-Pond-effect* (Marsh, 1987). Tanken er at for selvvurderingen til eleven er det bedre å være en stor fisk i en liten dam (relativt flink i en svak klasse) enn en liten fisk i en stor dam (relativt svak i en flink klasse) (Skaalvik & Skaalvik 2005a, s. 103). Modellen beskriver hvordan denne oppfattelsen gjerne brukes av elevene som et utgangspunkt for sin akademiske selvoppfatning.

Undersøkelser viser en sterk sammenheng, og en gjensidig påvirkning, mellom høy faglig selvoppfatning og gode prestasjoner i skolen, og at denne tendensen øker med økende alder. I artikkelen *Faglig selvoppfatning predikerer læring* viser Skaalvik og Skaalvik (2005b) til en undersøkelse i faget matematikk for elever på ungdomsskoletrinnet og i videregående skole. Resultatet av undersøkelsen viser at faglig selvoppfatning i matematikkfaget kan predikere senere prestasjoner i faget.

3.5 Selvverd

Selvverd er en del av det flerdimensjonale begrepet selvoppfatning. Skaalvik og Skaalvik sier at begrepet selvoppfatning kan forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2005a). Den flerdimensjonale forståelsen av begrepet gir et helhetlig bilde av en persons oppfatning av seg selv både spesifikt og generelt. Den spesifikke forståelsen kan være en persons forventning om å mestre et bestemt fagområde, eller hvordan en vurderer seg selv som samarbeidspartner eller venn. Den generelle forståelsen kan eksemplifiseres ved utsagnet *öjeg har et positivt syn på meg selvö*. Sistnevnte viser til det vi kan kalle selvverd eller selvakseptering. Selvverd kan altså forstås som en persons oppfatning av seg selv, i hvilken grad personen aksepterer seg selv, eller personens negative eller positive holdning til seg selv.

I følge Rosenberg (1979) har mennesket et selvaksepteringsmotiv og et selvkonsistensmotiv. Selvaksepteringsmotivet innebærer et ønske om å tenke godt om seg selv, og selvkonsistensmotivet søker å opprettholde denne tanken og forsvare den mot endringer. Stipek (2002) henviser til Covingtons teori om selvverd eller *öself-worthö*, som blant annet hevder at mennesket har behov for å verdsette seg selv, og at selvverdet blir forsøkt beskyttet hvis det blir truet. Disse premissene gir grunnlag for å si at selvoppfatning, eller selvverd, virker inn på motivasjon ved at en velger å gjøre det han eller hun tror en kan lykkes med, og unngår det som innebærer risiko for nederlag.

Mange av de oppgavene en står ovenfor som student kan en ikke velge bort. Hvis en opplever gjentatte nederlag er det naturlig å tenke seg at en forsøker å forklare dette for seg selv og for omgivelsene på en slik måte at årsaksforholdene ligger utenfor en selv. En måte å bevare selvverdet på ved dårlige resultater i studiesammenheng kan være å nedvurdere viktigheten av akademisk suksess (Stipek, 2002). På denne måten kan en positiv holdning til seg selv opprettholdes. For studenter som ikke har slike selvbeskyttende forklaringer, og i stedet finner internale årsaker til manglende suksess, kan det ha utspring i, eller resultere i lavt selvverd. Lavt selvverd opptrer oftest dersom personen har en tendens til å attribuere nederlag internalt. Motsatt kan en person oppleve stolthet og styrket selvverd hvis forklaringen på et nederlag blir lagt til ytre forhold.

Vurderinger, forventninger og verdsetting av selvet har ulike kilder, og innenfor de ulike tilnærmingene og tradisjonene er hovedtyngden av vektleggingen av indre og ytre påvirkningsfaktorer noe forskjellig. En sammenfallende faktor for både

forventningstradisjonen og selvvurderingstradisjonen er tidligere erfaringers virkning på selvpoppfatning og selvverd. Ulikhetene viser seg i vektleggingen av sosial sammenligning. Forventningstradisjonen har størst fokus på egne mestringserfaringer, og egen vurdering av denne erfaringen, som viktig kilde til selvpoppfatning. Selvvurderingstradisjonen ser i større grad viktigheten av andres vurdering og sosial sammenlikning. (Skaalvik og Skaalvik, 2005a).

De ulike teoriene og tradisjonene vektlegger kildene ulikt, men har likevel en felles oppfatning av at personers generelle selvverd er av stor betydning for motivasjon, mestring, mental og emosjonell tilstand, og at den ikke utelukkende er et resultat av enten en indre eller en ytre kilde.

3.6 Målorientering

Som vi har sett har teorier om motivasjon ulikt fokus i forklaringen av hvordan motivasjon varierer i retning og intensitet i ulike situasjoner, og mellom individer. Deci og Ryan skiller mellom indre og ytre motivasjon. Bandura vektlegger det kognitive aspektet ved motivasjon der spørsmålet er: «Kan jeg klare det?», mens andre forskere i større grad har fokusert på skillet mellom konkrete mål og målorientering. Målorienteringen kan forklares som en underliggende motivasjonsfaktor, og vil påvirke en persons atferd mot oppnåelsen av sine konkrete mål (Skaalvik & Skaalvik, 2005a).

Målorienteringsteoretikere skiller i hovedsak mellom «learning goals» og «performance goals» (Stipek, 2002). «Learning goals», eller det som i Skaalvik og Skaalvik (2005a) blir beskrevet som oppgaveorientering, refererer til at læring er et mål i seg selv. «Performance goals», eller egoorientering, viser til at personen handler på grunnlag av hvordan han eller hun ønsker å bli oppfattet av andre.

Dersom intensjon og motivasjon i en læresituasjon er orientert mot å hevde seg selv gjennom å oppnå resultater, for å bli oppfattet som flink av andre, kan dette ifølge Ryans tankegang føre til en opplevelse av stress fordi personens fokus ligger på eksamen og karakterer, snarere enn på økt innsikt og ferdigheter. Innsats og utholdenhet i studiesituasjonen vil for en student, som i hovedsak er egoorientert, dermed være avhengig av gode resultater for at selvverdet skal opprettholdes. I følge Skaalvik (2005a) kan egoorientering deles inn i to dimensjoner. Den ene dimensjonen kalles *offensiv egoorientering*, hvor målet er å prestere bedre enn andre. Skaalvik fant at denne dimensjonen henger sammen med mestringsforventning. Den andre

dimensjonen betegnes som defensiv egoorientering, hvor målet er å unngå å dumme seg ut eller å bli den som oppfattes som dårligst. Denne orienteringen knyttes til lavt selververd.

For defensivt egoorienterte studenter vil lav eller manglende innsats være et resultat av redselen for å bli oppfattet som lite kompetent. Stipek (2002) viser til flere undersøkelser som gir et bilde av at læringssituasjonen for egoorienterte elever vil være vellykket så fremt en ikke ber om hjelp. Å søke bistand hos andre vil oppfattes for egoorienterte elever som avsløring av manglende kompetanse.

3.7 Sosial tilhørighet

Tilhørighet kan beskrives som et behov for å føle en trygg tilknytning til personer i en sosial kontekst. Når en person føler tilhørighet vil han eller hun ha en opplevelse av å være en person med verdi og evner til å motta kjærlighet og respekt (Stipek, 2002). Tilhørighet blir av mange teoretikere beskrevet som et av menneskets mest grunnleggende behov. Maslow (1970) karakteriserer tilhørighet som et mangelbehov, og hevder at individer søker å tilfredsstillere dette behovet. Dersom individet mangler en følelse av fellesskap og tilhørighet kan søken etter dette overskygge oppmerksomheten for annen aktivitet.

Rogers (1961) hevder at mennesket er grunnleggende sosialt, og at behovet for nær personlig kontakt med andre er sentralt. Deci og Ryan poengterer i sin motivasjonsteori at tilhørighet er et medfødt behov som tidlig viser seg hos barnet i dets søken etter tilknytning til nærpersioner. De mener videre at personer kan være indre motivert for en aktivitet uten sosial støtte, på grunnlag av eget initiativ og interesse. For at utholdenhet og innsats skal vedvare hevder de likevel at personen etter en tid har behov for en form for oppmuntring eller støtte fra andre (Deci & Ryan, 2000b).

Lillemyr (2007) diskuterer begrepet sosial motivasjon. Han hevder at det er en kompleks sammenheng mellom selvpoppfatning, sosial motivasjon, sosial læring og læring generelt. De fleste motivasjonsteoriene vektlegger det sosiale aspektet ved motivasjon. Sammen med andre får vi inspirasjon og energi, eller motsatt, vi blir hindret eller føler oss hemmet. Sosial motivasjon er motivasjon for aktivitet sammen med andre eller med innflytelse fra andre. Dette gjelder også om de andre ikke er til stede (Lillemyr, 2007). De andre kan refereres til som øsignifikante andre. Signifikante andre blir i Skaalvik og Skaalvik (2005a) beskrevet som viktige personer i nære omgivelser som har betydning blant annet for utviklingen av

individets selvoppfatning. Vurderinger fra, og sammenligninger med, signifikante andre, vil være faktorer som ikke bare virker inn på personer selvoppfatning, men også på følelsen av sosial tilhørighet. En kan tenke seg at signifikante andre for en student i et universitetsmiljø er medstudenter og forelesere. Den nære tilknytningen, eller mangelen på tilknytning, de vurderingene og den sammenligningen personen gjør av seg selv i forhold til signifikante andre vil virke inn på hans eller hennes sosiale tilhørighet og selvoppfatning.

Tilhørighet kan dreie seg om å føle tilknytning, fellesskap og medlemskap i en gruppe, for eksempel en studentgruppe eller en kollokvi gruppe. Tilhørighet er også, som vist, et grunnleggende behov for psykologisk nærhet til andre personer. Fellesskapsfølelsen til en gruppe, og det mer grunnleggende behovet for tilhørighet, henger sammen og virker gjensidig på hverandre. Forskningsresultater viser at studenters positive følelser for studiestedet sitt avhenger av i hvilken grad de får tilfredsstillende psykologiske behov, blant annet behovet for tilhørighet (Covington & Dray, 2001 i Lillemyr, 2007).

Vi har tidligere vist at selvoppfatning påvirkes av indre og ytre kilder. Påvirkningen skjer både i forhold til den generelle selvoppfatningen og den mer spesifikke sosiale selvoppfatningen. Hvordan en oppfatter seg selv som student ved studiestedet, som medstudent, som samarbeidspartner og som aktør i et sosialt fellesskap erfares i en sosial kontekst. Studiestedets vektlegging av faktorer som fremmer tilhørighet og en positiv sosial selvoppfatning vil virke inn på personens følelse av ivaretagelse på studiestedet.

3.8 Oppsummering med forskningsspørsmål og underproblemstillinger

Oppgaven tar for seg begrepene motivasjon og mestring, og plasserer disse i en teoretisk referanseramme. Vår hensikt er å måle en eventuell effekt av ForVei-prosjektets påvirkning på disse overordnede begrepene. ForVei-prosjektets hovedmålsetting var et ønske om å hjelpe studentene til å mestre studietilværelsen slik at de lykkes med studiene.

For å forstå indre motivasjon har vi støttet oss til Deci og Ryans Selvbestemmelsesteori (SDT). Forskning har resultert i idéen om tre medfødte psykologiske behov som må tilfredsstilles for å opprettholde en høy grad av indre styrt motivasjon. De grunnleggende behovene er behovet for kompetanse, behovet for autonomi og behovet for tilhørighet. Teorien drøfter hvordan omgivelsene kan undergrave eller tilrettelegge for tilfredsstillelsen av disse tre behovene.

Ytre motivasjon blir i oppgaven også forklart ut fra Deci og Ryan, og deres underteori til SDT, kalt *Organismic Integration Theory (OIT)*. OIT klassifiserer ytre motivasjon i grader av selvregulering. Klassifiseringen går fra ytre regulert atferd, via introjeksjon og indentifikasjon, til integrering, som er den mest selvregulerende formen for ytre motivasjon.

Når Deci og Ryan beskriver amotivasjon viser de til personer som er likegyldige til en handling eller aktivitet, og som har problemer med å takle endringer og utfordringer. Seligman sier at lært hjelpeløshet er når en ikke bryr seg om å utføre en handling fordi en tenker at en uansett ikke mestrer den. På grunn av denne oppfattelsen slutter en å bry seg om å prøve og mestre. Personen har gitt opp å få til oppgaven og forholder seg likegyldig overfor den. Av dette ser vi at Deci og Ryans forståelse av amotivasjon og Seligmans forklaring av lært hjelpeløshet er sammenfallende. Skaalvik og Skaalvik fremstiller hvordan lært hjelpeløshet kan utvikle seg fra lave forventninger om mestring via selvbeskyttelse til lært hjelpeløshet.

For å forstå begrepet mestringsforventning har vi brukt Banduras teori *Social cognitive theory*. Teorien forklarer begrepet mestringsforventning, *self-efficacy*, og viser hvordan denne, sammen med andre faktorer, påvirker utviklingen av kompetanse og regulering av handling og atferd. Bandura nevner egne mestringserfaringer, modell-læring, sosial overtalelse og emosjonelle- og fysiske reaksjoner som fire kilder til mestringsforventning.

Selvvurdering er i denne oppgaven blant annet forklart ved hjelp av Rosenbergs fire prinsipper om hvordan selvvurdering påvirkes. Prinsippene er andres vurderinger, sosial sammenlikning, selvattribusjon og psykologisk sentralitet. Flere forskere har poengtert at det kan være vanskelig å predikere atferd på grunnlag av generelle vurderinger. Forskningen har derfor i de senere årene blitt mer spesifikk. Eksempel på områder en har forsket på er kognitiv selvvurdering, hvor en måler en generell følelse av å være flink på skolen, eller vurderingen av å være flink i enkeltfag.

Selvverd blir av Skaalvik og Skaalvik beskrevet som en persons oppfatning av seg selv, i hvilken grad personene aksepterer seg selv, eller personens negative eller positive holdning til seg selv. Selvoppfatning, eller selvverd, virker inn på motivasjon ved at personen velger å gjøre det en tror en kan lykkes med, og unngår det som innebærer risiko for nederlag. Stipek sier at en måte å bevare selvverdet på ved dårlige resultater i studiesammenheng, kan være å nedvurdere viktigheten av akademisk suksess. Det er både indre og ytre kilder som påvirker personers selvverd. De ulike teoriene og tradisjonene vektlegger kildene ulikt, men har likevel

en felles oppfatning om at personers generelle selvverd er av stor betydning for motivasjon, mestring, mental og emosjonell tilstand, og at den ikke utelukkende er et resultat av enten en indre eller en ytre kilde.

Defensiv egoorientering ble demonstrert av Skaalvik som en av to dimensjoner innenfor egoorientering. Dimensjonen ödefensiv egoorienteringö viser til en målorientering hvor målet er å unngå å dumme seg ut eller å bli den som oppfattes som dårligst. For defensivt egoorienterte studenter vil lav eller manglende innsats være et resultat av redselen for å bli oppfattet som lite kompetent. Denne orienteringen knyttes til lavt selvverd.

Vi har blant annet forstått sosial tilhørighet gjennom Deci og Ryans teori, SDT. Teorien sier at tilhørighet er et medfødt behov som tidlig viser seg i barnet i dets søken etter tilknytning til nærpåersoner. Deci og Ryan mener at mennesket kan være indre motivert for en aktivitet uten sosial støtte, på grunnlag av eget initiativ og interesse. For at utholdenhet og innsats skal vedvare hevder de likevel at en etter en tid har behov for en form for oppmuntring eller støtte fra andre. Tilhørighet kan dreie seg om å føle ivaretakelse, tilknytning, fellesskap og medlemskap i en gruppe, for eksempel en studentgruppe eller en kollokviegruppe. Tilhørighet er også, som vist over, et grunnleggende behov for psykologisk nærhet til andre personer.

Veiledningsprosjektet har gitt oss muligheten til å se på effekten av et konkret intervensjonstiltak som sikter mot å bidra til motivasjon og mestringsopplevelse. Dette gjøres ved hjelp av en undersøkelse der vi måler eventuell effekt på variablene oppsummert over. Viktige byggesteiner i ForVei-prosjektet er Carl Rogers klientsentrerte teori og veiledningsmetodikken LØFT.

For å forstå hvordan studentveiledningsprosjektet søkte å nå sin målsetting om å hjelpe studentene til å mestre studietilværelsen, var det nødvendig for oss å gå noe inn på ForVei-prosjektets teorigrunnlag. Innenfor Carl Rogers klientsentrerte teori fremholdes viktigheten av at relasjonen mellom rådgiver/terapeut og den hjelpesøkende er basert på varme og empati. Dette fordrer en tilrettelegging som sikrer god kommunikasjon slik at den hjelpesøkende føler seg fri til å få utløp for sine tanker og følelser. Prosjektmedarbeiderne i ForVei sier at verdiene i klientsentrert teori er dypt forankret i dem som veiledere og mennesker. De mener disse er essensielle for å lykkes med å legge til rette for kvalitativt gode veiledninger. Dette er bakgrunnen for ForVei-prosjektets grunnverdier; møtt, sett, hørt, respektert og likt.

Ved utarbeidelse av veiledningssamtalen lot prosjektgruppen for ForVei seg inspirere av tanker, erfaringer og teknikker fra LØFT-metodikken. Langslet sier at ønsket endring kommer raskt dersom en bruker LØFT på en kompetent måte, og hun hevder at en erfaringsvis oppnår gode løsninger og skritt i riktig retning etter i gjennomsnitt å ha gjennomført tre intervensjoner.

Teorigjennomgangen er gjort med utgangspunkt i operasjonaliseringen av fenomenene motivasjon og mestring. På grunnlag av dette har vi kommet fram til undersøkelsens forskningsspørsmål og hovedproblemstilling:

Har veiledningsprosjektet ForVei ført til endringer av studentenes opplevelse av motivasjon og mestring i studietilværelsen?

Våre underproblemstillinger er utformet på grunnlag av relevant teori og forskning som har resultert i gode testbatteri, og er designet for å undersøke en eventuell effekt av ForVei-prosjektet:

- 1) öHar ForVei-prosjektet ført til endringer av studentenes indre motivasjon?ö
- 2) öHar ForVei-prosjektet ført til endringer av studentenes ytre motivasjon?ö
- 3) öHar ForVei-prosjektet ført til endringer av studentenes opplevelse av amotivasjon og lært hjelpeløshet? ö
- 4) öHar ForVei-prosjektet ført til endringer av studentenes mestringsforventning?ö
- 5) öHar ForVei-prosjektet ført til endringer av studentenes faglige selvvurdering?ö
- 6) öHar ForVei-prosjektet ført til endringer av studentenes selvverd?ö
- 7) öHar ForVei-prosjektet ført til endringer av studentenes defensive egoorientering?ö
- 8) öHar ForVei-prosjektet ført til endringer i studentenes opplevelse av sosial tilhørighet?ö
- 9) öHar ForVei-prosjektet ført til endringer i studentenes opplevelse av ivaretakelse?ö

Forskningsspørsmålene vil senere bli belyst gjennom analyse og drøfting av funn.

KAPTITTEL 4

METODE

I dette kapitlet vil vi ta for oss metodiske aspekter ved vår undersøkelse. For å svare på forskningsspørsmålene ønsket vi å danne oss et bredt bilde av en stor studentgruppe. Fenomenene motivasjon og mestring egner seg til å operasjonalisere og studere gjennom en kvantitativ undersøkelse. Vi ønsket å se effekten av veiledningsintervensjonen over tid, gjennom en prospektiv studie med to målepunkter. Vi har brukt survey som strategi for innhenting av data. Instrumentet en bruker for å gjennomføre en survey-studie er enten et intervju eller et spørreskjema. I vår undersøkelse, med mange informanter, var det mest hensiktsmessig å benytte spørreskjema. For å kunne estimere en effekt av studentenes deltagelse i ForVei-prosjektet valgte vi et pretest-posttest-design, hvor alle informantene besvarte et spørreskjema (pretest) før de deltok i veiledningssamtalen, og et tilsvarende spørreskjema (posttest) etter at de hadde deltatt i prosjektet.

4.1 Forskningsdesign

I undersøkelsen har vi benyttet et kvasiekperimentelt design. Kvasiekspirimeter kan ha ulike forskningsopplegg. I denne sammenhengen har vi brukt pre-test post-test uten kontrollgruppe. For å forstå kvasiekspirimentet må vi først forstå hva eksperimentet gjenkjennes ved.

4.2 Eksperimentelle studier

Forskningsstrategier hvor en introduserer påvirkninger under kontrollerte forhold for å studere mulige effekter av påvirkningen, kalles eksperimenter. Svært ofte er målsettingen med et forskningsopplegg å avdekke påvirkningsforhold mellom variabler, for igjen å kunne forklare at verdier opptrer sammen i et bestemt mønster. For å avdekke slike effekter skiller en mellom

årsaksvariabler og effektvariabler, hvor en antar at verdien på effektvariabelen skyldes årsaksvariabelen.

Ved et eksperiment endrer forskeren på en egenskap ved et fenomen som studeres (*årsaksvariabelen*), og registrerer om dette fører til endringer i en annen egenskap (*effektvariabelen*). Samtidig forsøker han å hindre at andre faktorer har innvirkning på effektvariabelen, slik at det blir mulig å skille ut de endringer som kan føres tilbake til manipulasjonen av årsaksvariabelen (Hellevik, 1991, s. 120).

Eksperimentet benyttes altså når en skal teste en hypotese om en mulig årsakssammenheng mellom to variabler (kausaltet). Hellevik definerer kausalitet på følgende måte: «En vanlig definisjon er at vi har et påvirkningsforhold mellom to variabler dersom det er slik at når en enhets verdi på den antatte årsaksvariabelen endres, frambringer eller produserer dette endring i verdien på effektvariabelen» (Hellevik, 1991, s. 52).

I eksperimentet deles forsøkspersonene, eller enhetene, i eksperiment- og kontrollgruppe. Gruppene må være så like som råd er på det området en ønsker å undersøke, for å sikre kontroll over effektvariabelen. For å oppnå likhet i gruppene velges de ved hjelp av en tilfeldighetsmetode, noe som sikrer at sammenhengen som registreres mellom de to variablene ikke er spuriøs (tilsynelatende). En eventuell samvariasjon mellom to variabler kan være et resultat av at begge variablene påvirkes av en bakenforliggende variabel. Ved å bruke tilfeldighetsmetode sikrer en at virkningen av andre variabler som påvirker effektvariabelen blir gjort lik for gruppene. En sier da at en har en randomisert utvelgning, og dette kan symboliseres ved bokstaven R. Effekten av andre variabler som påvirker effektvariabelen er altså lik for gruppene og vil dermed ikke kunne ha noen sammenheng med årsaksvariabelen.

En kan også benytte individuell matching som supplement til randomiseringen. En grupperer da forsøkspersonene parvis, hvor parene er så like som mulig på relevante variabler (egenskaper ved enhetene som en mener er relevante for effektvariabelen). På tilfeldig grunnlag blir så personene i de ulike parene plassert i enten eksperiment- eller kontrollgruppen, for eksempel ved hjelp av loddtrekning.

Bruk av randomisert utvelgelse, og eventuell matching sikrer altså at det ikke er en systematisk forskjell mellom de to gruppene i det eksperimentet starter. Etter at eksperiment- og kontrollgruppen er etablert er det vanlig å gjennomføre en empirisk vurdering, en pretest, noe som kan symboliseres med bokstaven O. Eksperimentgruppen blir deretter tilført en

systematisk påvirkning (årsaksvariabelen), som den andre gruppen ikke får. Påvirkningen symboliseres ofte med X. Til slutt gjennomføres samme observasjon og målinger av effektvariabelen både av eksperiment- og kontrollgruppen. Dette for å finne mulige effekter av påvirkningen. Denne testen kalles posttest, og symboliseres også ved symbolet O. Dersom pretesten (O) bekrefter at de to gruppene er empirisk ölikeö, mens posttesten (O) demonstrerer en empirisk ulikhet, tilskriver en den empiriske forskjellen den eksperimentelle påvirkningen (X).

I eksperimentet kan en måle enhetenes verdi på effektvariabelen etter at årsaksvariabelen er introdusert, eller både før og etter at den introduseres. Når en gjennomfører målingene både før og etter (pretest og posttest) kan eksperimentet beskrives på følgende måte:

Det eksperimentelle opplegget kan framstillast slik:

<i>Eksperimentgruppe:</i>	<i>R</i>	<i>O</i>	<i>X</i>	<i>O</i>
<i>Kontrollgruppe:</i>	<i>R</i>	<i>O</i>		<i>O</i>

(Befring, 2002, s. 82)

Eksperimentet er bedre egnet enn noe annet undersökelsesopplegg til å underbygge en slutning om årsakssammenheng på grunn av tilfeldighetsutvelgingen, og dette er oppleggets klare styrke.

Selv om den tilfeldige utvelgelsen til eksperiment- og kontrollgruppe sikrer gruppene mot systematiske forskjeller hindrer ikke utvelgelsesmetoden at det oppstår systematiske forskjeller mellom gruppene i løpet av eksperimentperioden. Det kan oppstå forskjeller som følge av selve undersökelsessituasjonen, modning hos forsökspersonene eller endringer på grunn av utenforliggende hendelser (ytre hendelser eller indre modning) For å kunne konkludere med at endringene i effektvariabelen skyldes årsaksvariabelen må en sikre at forholdene for de to gruppene er lik i undersökelsesperioden. Forskeren holder alle andre enn årsaksvariabelen konstant under forsökperioden.

Behovet for ökontroll over gruppeneö i eksperimentperioden kan føre til at selve undersökelsessituasjonen skiller seg en god del fra virkelighetens verden (fordi situasjonen er skapt, og kontrolleres av forskeren), og kan ikke etterleves i den virkelige verden. Dette gjør igjen sitt til at generaliseringen, og en god ytre validitet, ikke nödvendigvis gjør seg gjeldende

utenfor eksperimentsituasjonen, noe som i enkelte sammenhenger kan være en svakhet med designet.

Forutsetningen for å teste en hypotese eksperimentelt er altså at forskeren kan manipulere årsaksvariabelen ved selv å bestemme hvilken verdi enhetene får på den. Rene eksperimenter er på grunn av dets karakter sjelden vare i humanvitenskapelige sammenhenger, og innenfor pedagogisk forskning. Det er ofte både praktiske og etiske grunner til at en ikke får fordelt forsøkspersonene på eksperiment- og kontrollgrupper. Det kan likevel være ønskelig å benytte den eksperimentelle systematikken og analysemetoden. I slike sammenhenger benyttes kvasieksperimentelle opplegg.

4.3 Kvasieksperimentelle undersøkelsesopplegg

Undersøkelser hvor minst én gruppe gis en øksperimentell påvirkning, men hvor forsøkspersonene ikke er tilfeldig fordelt på grupper, kalles kvasieksperiment (Kleven, 2002).

Det som i hovedsak skiller kvasieksperimentet fra det klassiske eksperimentet er at det ved førstnevnte ikke har vært mulig å få til randomisering av enhetene i undersøkelsen. Forskeren kan i slike sammenhenger ikke utelukke at det er forskjeller i gruppene som er forklaringen på en eventuell forskjell i fordelingen på effektvariabelen (spuriøsitet). Forskeren greier ikke i slike sammenhenger å lage en *eksakt* kontrollgruppe til eksperimentgruppen, ei heller har han eller hun full kontroll over eksperimentet, og kan dermed ikke være sikker på at de registrerte effekter av tiltaket nettopp skyldes selve tiltaket. Dersom det eksisterer en kontrollgruppe i forsøket ser vi altså at denne ikke nødvendigvis er sammenlignbar med eksperimentgruppen. Endringer som skjer i gruppene under veis i forsøksperioden har ikke forskeren kontroll på. En måte å få gruppene så ekvivalente som mulig på er ved hjelp av individuell matching.

Et eksempel på en situasjon hvor kvasieksperimentet vil kunne fungere godt, er dersom en ønsker å undersøke effekten av en ny undervisningsmetode i for eksempel matematikk. Forskeren benytter da en gruppe/skoleklasse som blir utsatt for den nye undervisningsmetoden (årsaksvariabelen). Samme hvor hardt forskeren prøver, forstår vi at han eller hun aldri vil kunne finne en klasse som harmonerer eksperimentklassen 100 %, men han eller hun kan finne en klasse som vil kunne fungere som kontrollgruppe. Eksperimentklassen vil bli utsatt for den nye undervisningsmetoden (årsaksvariabelen).

I vår undersøkelse har vi valgt å bruke en pre-test post-test uten kontrollgruppe, og opplegget vil se ut som følger:

O X O

Symbolet O representerer også her pretesten og posttesten, mens X representerer den eksperimentelle påvirkningen (årsaksvariabelen).

4.4 Utvalg

Målgruppen, eller populasjonen, som vi ønsket å undersøke i forhold til vårt forskningsspørsmål var studentene ved NTNU, Trondheim i andre semester på fem utvalgte studieprogram. Disse var master/siv.ing. i 1. Industriell kjemi og bioteknologi, 2. master/siv.ing. i Elektronikk, 3. Femårig lærerutdanning, 4. master/siv.ing. i Teknisk geofag og 5. master/siv.ing. i Produktutvikling og produksjon. [1] populasjonen er den gruppen av personer som resultatene skal regnes som gyldige for. Et utvalg er en undergruppe av populasjonen. (Kleven, 2002, s. 161). Populasjonen i en undersøkelse bestemmes av forskeren selv gjennom problemstillingen.

Studentene i de fem studieprogrammene fikk alle tilbud om å delta i ForVei-prosjektet vårsemesteret 2009. Vår undersøkelse tar sikte på å måle hvilken effekt et slikt prosjekt kan ha på utvalgte variabler gjennom en pre-test post-test. Studentene skulle derfor besvare et spørreskjema to ganger i løpet av vårsemesteret 2009. Spørreskjema 1 ble besvart på det første informasjonsmøte vedrørende prosjektet og spørreskjema 2 ble besvart etter at studentene hadde deltatt i prosjektet.

I utgangspunktet ønsket vi at alle studentene på de fem studieprogrammene som fikk tilbud om deltagelse i ForVei-prosjektet våren 2009 skulle delta i vår undersøkelse. Med en populasjon på 515 studenter ville dette gitt oss en stor mengde data og håndtere, samt at det ville gå med mye tid til å nå alle deltagerne. I tillegg ønsket prosjektgruppen i ForVei å selv dele ut spørreskjemaene på informasjonsmøtet, fordi tilgjengelighet og tid om som var avsatt til informasjon på de ulike studieprogrammene varierte. Vi valgte å ta med de tre studieprogrammene Industriell kjemi og bioteknologi, Elektronikk og Femårig lærerutdanning. Vi har dermed ikke komplette data til vår undersøkelse. Av den tilgjengelige populasjonen fikk alle studentene på de utvalgte studieprogrammene muligheten til å delta. Analysene planlegges gjennomført på individnivå på tross av at utvalget er trukket fra

gruppenivå. Utvalget ble gjort av praktiske hensyn, og kan sies å være et formålstjenlig utvalg (Befring, 2002).

Gruppeutvelgelsen er ikke problematisk for våre målinger fordi hensikten med undersøkelsen er å finne eventuell effekter av ForVei-prosjektet på individnivå. Vi hadde tenkt å undersøke om det eksisterer forskjeller mellom de ulike studieprogrammene. Vi ser av tabellen under at Industriell kjemi og bioteknologi har prosentvis flest deltagere både i vår undersøkelse og i ForVei-prosjektet. På grunn av varierende svarprosent i undersøkelsen, og ulik fordeling av deltagere i veiledningsprosjektet, ble det ikke aktuelt å gjøre videre analyser vedrørende forskjeller mellom studieprogram.

I tabellen under viser vi målgruppen for undersøkelsen og utvalget i pretesten og posttesten. I raden Deltagelse i ForVei viser vi antall respondenter som har deltatt både i pretesten og posttesten, samt har svart at de har deltatt i veiledningssamtale i ForVei-prosjektet. Det er data fra disse respondentene vi vil analysere for å svare på våre forskningsspørsmål.

Tabell 1: Populasjoner og utvalg

Studieprogram	1	2	3	4	5
Populasjon	88	76	154	27	134
Utvalg	X	X	X		
Deltagelse i ForVei	49	6	47		

1: Industriell kjemi og bioteknologi. 2: Elektronikk. 3: Femårig lærerutdanning. 4: Teknisk geofag. 5: Produktutvikling og produksjon.

ForVei-prosjektet rapporterer at antall studenter som har deltatt i veiledningssamtalen er fordelt på studieprogrammene som følger: 1) Industriell kjemi og bioteknologi, 68 studenter. 2) Elektronikk, 44 studenter. 3) Femårig lærerutdanning, 90 studenter. 4) Teknisk geofag, 27 studenter. 5) Produktutvikling og produksjon, 134 studenter (Villanger & Warhuus, 2009).

Vi ser av dette at for de tre valgte studieprogrammene kunne vi ved 100 % deltagelse i denne undersøkelsen hatt 202 respondenter. 102 studenter deltok på både pretest og posttest, samt i ForVei-prosjektet, vi har altså en svarprosent på 50.

4.5 Datainnsamling

Datainnsamlingen ble gjennomført ved hjelp av to spørreskjema, pretest og posttest, hvor begge inneholdt de samme utsagnene. Spørsmålet: 'Har du deltatt i veiledningssamtale i ForVei-prosjektet?' ble besvart bare i spørreskjema 2 (posttest). Slik foretok vi en pre-test post-test av to avhengige utvalg. Utsagn i våre spørreskjema ble formulert med utgangspunkt i allerede utprøvde sumskalaer for de ulike variablene. Dette, sammen med teoretisk forankring, og hva vi forventet at ForVei-prosjektet kunne ha effekt på, dannet bakgrunnen for undersøkelsen. Vi endte opp med en pretest som inneholdt 6 spørsmål innenfor kategorien bakgrunnsopplysninger og 97 utsagn som var valgt ut som indikatorer på fenomenene motivasjon og mestring (vedlegg 1). Posttesten inneholdt de samme utsagnene, men spørsmålene om bakgrunnsopplysninger ble utelatt (vedlegg 2).

Da spørreskjemaet var utarbeidet, vurderte vi det som lett forståelig. Vi var imidlertid ikke sikre på at alle informantene ville være av samme oppfatning. ForVei-prosjektet startet opp i januar 2009, relativt kort tid etter at vi hadde blitt presentert for prosjektet. Spørreskjemaet gikk i trykken bare noen dager før første gruppe av studenter skulle besvare skjemaet. Vi måtte følge ForVei-prosjektets timeplan, og hadde derfor ikke tid til å gjennomføre en pilotstudie. For å utelukke eventuelle feil eller mangler i spørreskjemaet fikk vi derfor venner, og studentveiledere i ForVei, til å se igjennom og besvare spørsmålene. Ved at studentveilederne gjorde seg kjent med skjemaet, prøvde vi å sikre samsvar mellom vår forståelse av spørreskjemaet og veiledernes oppfattelse. Vi fikk tilbakemelding fra studentveilederne om at det var mange utsagn som omhandlet samme fenomen, og at spørreskjemaet var langt. Etersom det var svært kort tid til første runde i spørreundersøkelsen, valgte vi likevel å beholde alle utsagnene i skjemaet. Dette fordi vi ikke ville svekke operasjonaliseringen av fenomenene, og derigjennom begrepsvaliditeten. Vi ser i ettertid at det hadde vært ønskelig med mer tid, slik at en pilotstudie kunne latt seg gjennomføre, og at vi etter det kunne ha gjennomarbeidet spørreskjemaet på nytt. Flere av våre respondenter kommenterer også at mange av utsagnene gjentas.

Fordi alle våre data skulle samles inn ved NTNUs to campuser Dragvoll og Gløshaugen kunne vi selv vært tilstede mens studentene fylte ut spørreskjemaet. Pretesten skulle gjennomføres på ForVei-prosjektets informasjonsmøte. For å unngå forstyrrelser ønsket ikke prosjektledelsen å ha oss med på deres første møtet med studentene. De to andre masterstudentene, som også evaluerte ForVei, var begge avhengige av å få informanter og ønsket derfor å møte personlig for å sikre seg deltagere til sine undersøkelser. Vi var i mindre

grad avhengig av å knytte personlig kontakt med studentene. Den beste løsningen for alle parter ble derfor at studentveilederne gjennomførte undersøkelsen på vegne av oss. Begge spørreskjemaene (pretest og posttest) innleder med en presentasjon av oss selv, veileder, målsetting med undersøkelsen, og at den vil bli publisert i vår masteroppgave. Undersøkelsen kunne blitt mer troverdig dersom vi hadde vært til stede under besvarelsen av spørreskjemaet. Studentene kunne fått større interesse for deltagelse og følt forpliktelse til å besvare skjemaet, dersom vi ikke bare fremsto som navn på et papir. Vi hadde heller ikke selv muligheten til å svare på eventuelle spørsmål fra respondentene.

Studentveileder i ForVei-prosjektet informerte studentene om at vår undersøkelse skulle være med på å evaluere ForVei-prosjektet, og at hun derfor håpet de ville delta. Studentveileder var til stede mens studentene fylte ut spørreskjemaet, og kunne svare på eventuelle spørsmål. Vi antar at dette bidro til at en del av studentgruppen valgte å delta i undersøkelsen, og at det ikke ville hatt større effekt om vi selv var tilstede. Studentveileder gjennomførte både pretest og posttest, unntatt for realfagsklassen på femårig lærerutdanning, der ble pretest gjennomført mens faglærer var til stede.

4.6 Måleinstrumentene

Måleinstrumentene er et sett av sumvariabler som har til hensikt å gjøre begrepene i undersøkelsen målbare. De fleste av variablene vi har forsøkt å måle, er det vi kan kalle psykologiske eller pedagogiske variabler eller fenomen. Måling, eller datainnsamling, av slike variabler er en indirekte prosess. Et måleinstrumentets validitet handler om utsagnene som utgjør en sumskala (instrumentet) er gyldige i forhold til det fenomenet det er tenkt å måle. Måleinstrumentet (den operasjonelle definisjonen) må altså samsvare med den teoretiske definisjonen av begrepet.

I denne undersøkelsen har indikatorer, i form av utsagn på spørreskjemaene, for variablene öindre motivasjonö, öamotivasjon og lært hjelpeløshetö, ömestringsforventningö, öselvvurderingö, öselvverdö, ödefensiv egoorienteringö og ösosial tilhørighetö blitt gradert på skalaer fra 1 til 6. Der 1 representerer en verdi for öhelt usantö og 6 representerer en verdi for öhelt santö. Sumvariablene er kommet frem med bakgrunn i teoritilnærmingen, og er et resultat av faktoranalysen, som blir presentert i kapittel 5.

4.6.1 Indre motivasjon

Vi vil benytte sumvariabelen *Indre motivasjon* som et fenomen vi måler effekt av i vår undersøkelse. Sumskalaen *Indre motivasjon* består av 6 utsagn. Indre motivasjon kan beskrive den glede, interesse og engasjement personer opplever ved å utføre en handling eller aktivitet uten ytre krav eller forsterkinger. Eksempler på utsagn fra undersøkelsen er: *Jeg liker å holde på med skolearbeidet i forbindelse med studiet* og *Når jeg arbeider med studiet, tenker jeg at dette liker jeg å holde på med*. For å formulere spørsmål som operasjonaliserer variabelen har vi brukt *Intrinsic Motivation Inventory* som utgangspunkt (Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994). Det at vi har kunnet benytte utsagn fra et godt utprøvd måleinstrument styrker validiteten på dette området i vår undersøkelse.

4.6.2 Ytre Motivasjon

For å forstå ytre motivasjon viser Deci og Ryan (2000b) til fire former for ytre regulering som øker i graden av selvbestemmelse. Disse er: ytre regulering, introjeksjon, identifikasjon og integrering. Dette demonstreres i OIT-modellen. Vi har valgt å knytte operasjonaliseringen av begrepet tett opp mot Deci og Ryans forståelse, og har også benyttet sumskalaer utarbeidet av Vallerand m.fl. (Vallerand et.al., 1992). Eksempel på utsagn er: *Jeg tar dette studiet fordi det kan sikre min økonomiske framtid* og *Jeg tar dette studiet fordi jeg føler det gir meg høy status i samfunnet*.

4.6.3 Amotivasjon og lært hjelpeløshet

Amotivasjon og lært hjelpeløshet er tilstanden en er i når en ikke lenger bryr seg om å utføre en handling, fordi en tenker at en uansett ikke mestrer den. Årsaken til at en blir amotivert er i følge Deci og Ryan at individet ikke får tilfredsstillende behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet. Ved mangel på mestringsopplevelser, og ved en følelse av mangel på kontroll, kan selvoppfatningen bli truet og innsatsen bli lav. Vi har forsøkt å måle dette fenomenet ved hjelp av utsagn som for eksempel: *Jeg har gitt opp å få noe ut av dette studiet*, og *Jeg tenker ofte på at jeg aldri skulle begynt på dette studiet*. Vi har knyttet utsagnene tett opp mot teoretisk tilnærming til begrepene, samt brukt sumskala utarbeidet av Vallerand m.fl. (Vallerand et.al., 1992)

4.6.4 Mestringsforventning

Bandura hevder at en person med høy grad av mestringsforventning vil nærme seg nytt lærestoff og nye utfordringer med en følelse av at han eller hun kan lykkes, og gjennom dette utøve kontroll over situasjonen (Bandura, 1997). Ved utarbeidelse av spørreskjemaet har vi latt oss inspirere av Banduras teori om *self-efficacy*. Eksempel på slike spørsmål er: «Jeg føler meg kapabel til å klare utfordringene på studiet mitt, og jeg føler meg sikker på at jeg har evnene som trengs for å lære meg stoffet som er pensum til enhver tid». Fordi utsagnene er knyttet tett opp mot Banduras teori om mestringsforventning mener vi det sikrer samsvar mellom teoretisk og operasjonell definisjon.

Vi har også benyttet allerede utprøvd sumskala som måler mestringsforventning, noe som gir støtte for begrepsvaliditeten. Skalaen består av 8 items og bygger på «Perceived Competence Scale» (Williams, Freedman, & Deci, 1998) og «SLCS scale» (Tafarodi & Swann, 1995). I vår spørreundersøkelse ble dette eksempelvis til: «Tenk på de forelesningene du vanligvis har i studiet. Hvor sikker er du på at du kan lære det som foreleseren gjennomgår og forklarer?». Tilpasningene og omformuleringene på utsagnene er gjort for at de skal passe vår studie bedre.

4.6.5 Selvvurdering

Skaalvik og Skaalvik forklarer selvvurdering som «elevenes vurderinger av sine egenskaper, for eksempel av egen dyktighet og egne prestasjoner» (2005a, s. 89). I undersøkelsen «Faglig selvpoppfatning predikerer læring» har Skaalvik og Skaalvik (2005b) benyttet Marshs (1990) internasjonalt anerkjente skala «*The Self Description Questionnaire II*» og modifisert den. Utsagnene i vår survey er hentet fra skalaen, inspirert av Skaalvik og Skaalvik sin undersøkelse, og utarbeidet på bakgrunn av teori (presentert i teorikapittelet).

Eksempler på utsagn som er hentet fra Marsh sin skala er: «*I am good at most SCHOOL SUBJECTS*». I vår undersøkelse er dette utsagnet blitt til: «Jeg synes selv jeg er ganske god på studiet mitt, og jeg er fornøyd med mine prestasjoner på studiet». Utsagn i undersøkelsen som er basert på teorigrunnlaget er: «Jeg føler at jeg er nokså god på studiet mitt, sammenliknet med de andre studentene».

4.6.6 Selvverd

Selvverd står for en persons verdsetting av seg selv ó i hvilken grad personen aksepterer seg selv, eller personens generelle positive eller negative holdninger til seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2005a, s. 89). Vi har utarbeidet spørreskjemaet på bakgrunn av Rosenbergs mye brukte ti items likert-skala fra 1965 og og SLCS scale (Tafarodi & Swann, 1995).

Eksempler på utsagn i Rosenbergs skala er: *On the whole I am satisfied with myself*, og *At times, I think I am no good at all* som i vårt spørreskjema ble til *Jeg godtar meg selv slik jeg er*, og *Jeg er ofte misfornøyd med meg selv*. I tillegg er utsagnene våre knyttet tett opp mot den teoretiske definisjonen av selvverd.

4.6.7 Defensiv egoorientering

Skaalvik (2005a) har vist at egoorientering kan deles inn i to dimensjoner; offensiv egoorientering og defensiv egoorientering. Det er ikke naturlig at ForVei kan endre på offensiv egoorientering, der målet er å prestere bedre enn andre. Denne dimensjonen blir derfor utelatt i våre målinger. En defensiv egoorientert student vil være drevet av å unngå å dumme seg ut for ikke å bli oppfattet som dårlig eller svak. Skaalviks (1997) bruk av lignende utsagn i undersøkelser gir støtte til begrepsvaliditeten. Utsagnene er omformulert og tilpasset vår undersøkelse. Eksempel på utsagn er: *Jeg er opptatt av å ikke dumme meg ut i undervisningssituasjoner*, og *Hvis jeg svarer feil i en undervisningssituasjon er jeg mest opptatt av mine medstudenter tenker*.

4.6.8 Sosial tilhørighet og ivaretagelse

Vi har valgt å fokusere på tilhørighet som et psykologisk behov for nærhet til andre personer og som behovet for en følelse av fellesskap i en større sosial kontekst, eksempelvis i en studentgruppe eller ved et studiested. Dette har resultert i to sumvariabler; Sosial tilhørighet og Ivaretagelse. Eksempel på påstander som knyttes opp mot sosial tilhørighet er: *Det er sannsynlig at jeg kan bli nær venn med noen av mine medstudenter dersom vi omgås sosialt*, og *Jeg føler at jeg kan stole på en eller flere av mine medstudenter*. *Jeg føler meg ivarettatt som student ved NTNU* representerer Ivaretagelse. I utarbeidelsen av spørreskjemaet har vi derfor knyttet utsagnene nært til teoretisk forståelse av begrepene, og i

tillegg benyttet sumskalaer allerede utprøvd i Pisa-undersøkelsen (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe og Turmo, 2004).

4.7 Faktoranalyse og signifikanstest

Vi har til hensikt å måle fenomener som ikke er direkte målbare, og bruker derfor flere indikatorer som vi mener skal inngå i målingen. Indikatorene har vi kommet frem til på grunnlag av teori og allerede utprøvde måleinstrumenter. Dette resulterte i mange utsagn, eller items, i spørreskjemaene. Formålet med faktoranalysen er å forenkle et relativt stort antall items til et mindre antall hypotetiske faktorer (Eikemo & Clausen, 2007).

Eksplorerende faktoranalyse egner seg best når et indikatorsett skal utprøves, og målet er å forklare den felles variansen. For å tilpasse faktorene til indikatorene velges rotasjon av faktorene. Faktorene roteres for å forenkle den resulterende faktorstrukturen. Dersom man har en antakelse om at de underliggende prosessene man undersøker er korrelerte bruker man en oblimin-rotasjonsteknikk. Eigenvalue viser komponentenes andel av indikatorsettets varians. Ved å trekke ut faktorer som har eigenvalue over 1, trekkes det ut grupper eller klynger av indikatorer som forklarer mer enn hver enkeltstående variabel. Ved å se bare faktorladninger over 0,4 utelukker vi de ladningene som er for lave. Resultatet av faktoranalysen presenteres i resultatkapittelet.

Konstruksjonen av sumvariabler gir et målenivå på intervallnivå. Kriteriet for å utføre en tilfresstillende t-test er at variablene er på intervallnivå eller rationivå. T-test er ö[í] å slutte noe om *differansen* mellom to populasjonsgjennomsnitt på grunnlag av utvalgsresultater.ö (Lund & Christophersen, 2008, s. 123). Hovedhensikten med t-test i denne sammenhengen er å undersøke om det foreligger statistisk signifikante forskjeller i de ulike sumvariablenes gjennomsnittsverdier mellom pre-test og post-test. Dette for å sjekke om intervensjonen ForVei har hatt effekt på studentenes opplevelse av forhold innenfor de overordnede fenomenene motivasjon og mestring.

Den statistiske signifikanstesting vil gjøres ved hjelp av SPSS. Testingen av to avhengige utvalg (*paired samples test*) vil utføres med et signifikansnivå på 5 %. Dette betyr at vi ötillaterö at eventuelle endringer kan skyldes tilfeldigheter, og ikke reelle forhold, innenfor en ramme på 5 %.

Det vil alltid være knyttet en viss usikkerhet til de funnene man gjør. Statistisk signifikanstesting kan føre til at vi beholder en falsk nullhypotese, såkalt type II-feil. Dette betyr at vi ikke oppdager signifikante effekter som i realiteten eksisterer. For å unngå type II-feil kan en øke utvalgsstørrelsen, øke signifikansnivået og sørge for at en intervensjon gis nok tid til at eventuelle effekter oppnås. Type I-feil er når en forkaster en sann nullhypotese. Dette betyr at vi påviser en effekt som i realiteten ikke er der. Type I-feil og type II-feil henger sammen på den måten at hvis vi øker teststyrken for å unngå type II-feil, vil det øke risikoen for å begå type I-feil (Lund & Christophersen, 2008).

4.8 Undersøkelsens reliabilitet og validitet

Det er vanlig innenfor forskningsmetode å betrakte tilfeldige målingsfeil som öreliabilitetsproblemö og systematiske målefeil som övaliditetsproblemö. Tilfeldige målingsfeil betyr at feilene oppfører seg tilfeldig, og vil i det lange løp utjevne seg selv. Systematiske målingsfeil har en tendens til å påvirke i samme retning, for samme person ved gjentatte målinger, og vil således ikke utjevnes over tid (Kleven, 2007).

4.8.1 Reliabilitet

Reliabilitetsvurderingen skal sikre data en pålitelighet som gjør dem egnet til å belyse en problemstilling eller et forskningsspørsmål. Vurdering av reliabilitet handler i hovedsak om vi har maktet å redusere forekomsten av målefeil, og om måleresultatene er stabile og presise (Befring, 2002).

En pålitelig undersøkelse er knyttet til hvorvidt data, og behandlingen av data, representerer den virkelige situasjonen. For å oppnå høy grad av reliabilitet er det nødvendig at de ulike leddene i måleprosessen er fri for unøyaktigheter. Derfor er det hensiktsmessig å benytte strukturerte registreringsprosedyrer med fastlagte svarkategorier i forbindelse med datainnsamlingen. Et spørreskjema med graderingsskala kan være med på å gi tilfredsstillende reliabilitet. Spørreskjemaet kan likevel feiltolkes av respondentene, og i vår undersøkelse kan vi ikke garantere for en slik type målefeil. Dette fordi vi selv ikke var til stede ved utfylling av spørreskjemaene, og derfor ikke kunne avklare misforståelser og svare på spørsmål. Det at studentene kan tenkes å ha et ønske om öå svare riktigö eller ögjøre et godt inntrykkö kan og resultere i målefeil.

Flere av studentene har kommentert at undersøkelsen hadde for mange likelydende utsagn, samt at spørreskjemaet var for omfattende. En konsekvens av dette kan være at respondentene gikk lei under veis, og dermed ikke graderte utsagnene på en slik måte at målingen resulterer i reelle observasjoner. Vi hadde ikke tid til å gjennomføre en pilotstudie, noe som kan være en svakhet ved undersøkelsen. Som følge av en pilot kunne vi ha redusert antall utsagn i spørreskjemaet, og eventuelt avklart misforståelser.

Tilfredsstillende reliabilitet i undersøkelsen betyr at uavhengige målinger gir tilnærmet identiske resultater. Med andre ord skal man få samme resultat dersom man gjentar undersøkelsen. Kleven (2002) referer til stabilitetsaspektet ved reliabilitet som måling, på samme måte, av de samme personene, på ulike tidspunkt. Han stiller følgende spørsmål: *ö* hvilken grad er svarene avhengig av tilfeldige dag-til-dag-svingninger i personens opplevelse av fenomenet som undersøkes? *ö* (Kleven, 2002, s.125). Det at posttesten for de fleste av våre respondenter ble gjennomført tett opp mot en eksamensperiode kan ha bidratt til unøyaktigheter i målingene. Skårene kan være påvirket av en opplevelse av eksamensstress hos studentene. Pretest i vår undersøkelse ble gjennomført avslutningsvis i informasjonsmøte i veiledningsprosjektet. På grunn av at informasjonsmøte er en del av ForVei burde kanskje studentene besvart det første spørreskjemaet (pretest) i forkant av dette møtet. For utsagn som er knyttet opp mot begrepet *ö*ivaretakelse *ö* er dette kanskje spesielt uheldig. Som en følge av informasjonen om ForVei-prosjektet kan studentene ha fått en opplevelse av god ivaretakelse på det tidspunktet pretesten gjennomføres.

I vår spørreundersøkelse er det flere spørsmål, eller items, som samlet skal måle et fenomen. For å oppnå en høy grad av reliabilitet må spørsmål eller utsagn korrespondere med hverandre. For å vurdere dette benyttes Cronbachs alpha, som gir uttrykk for den gjennomsnittlige korrelasjonen. Cronbachs alpha indikerer hva de enkelte item har felles, relasjonen mellom dem, og om de måler samme fenomen. Cronbachs alpha varierer mellom 0 og 1. Det er vanlig å si at en reliabilitetskoeffisient nær 1 indikerer at man har et pålitelig måleinstrument (Christophersen, 2009). I kapittel 5, Resultater, presenterer vi alfaverdiene i vår undersøkelse.

4.8.2 Validitet

Thor Arnfinn Kleven (2007) diskuterer validitetsproblemet ut fra fire typer. Disse problemene er: (1) begrepsvaliditet, (2) statistisk validitet, (3) indre validitet og (4) ytre validitet. Vi fremstiller validitetsproblemet ved hjelp av Klevens fire validitetstyper.

4.8.2.1 Begrepsvaliditet

öDersom vi ikkje får variasjonen i målresultat til å stemme med teorien, vil vi stille oss kritiske til operasjonaliseringa, eller til dei målreglane som er lagt til grunn. Kvantifiseringa har ikkje vist tilstrekkeleg grad av teoretisk validitet.ö (Befring, 2002, s. 154).

Kleven fremholder begrepsvaliditet som kriteriet for gode måleresultater innenfor kvantitative metoder. öMed *begrepsvaliditet* mener vi *grad av samsvar mellom* begrepene slik de er definert teoretisk og *begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det*ö (Kleven, 2002, s.122). Begrepsvaliditet kan defineres som i hvilken grad testen måler det den gir seg ut for å måle (Kleven, 2002). Feilkilder som kommer til under datainnsamlingen vil naturlig nok også redusere dette samsvaret, og inngår dermed innenfor denne typen validitetsproblem.

Det finnes to ulike kilder til systematiske målingsfeil. For det første kan operasjonaliseringen av begrepet være gjort på en slik måte at vi kun får med oss deler av fenomenet. Målingene viser dermed et skjevt bilde fordi indikatorene vi bruker for å måle et begrep ikke gir fullstendig dekning av det teoretiske begrepet. Enkelte deler av begrepet blir som en følge av dette systematisk underrepresentert i målingene. For det andre kan operasjonaliseringen få med seg noe som ikke hører til i begrepet, og målingene vil stå i fare for å innbefatte irrelevant variasjon. For å ta høyde for problemet om begrepsvaliditet må vi, ved siden av å stille spørsmål om hvordan operasjonaliseringen er gjort, prøve å vurdere konsekvensen ulike målingsfeil kan ha hatt på resultatene våre. Det at vi har benyttet allerede utprøvde sumskalaer og knyttet utsagnene i sumvariablene opp mot teori vil være med på å sikre begrepsvaliditeten.

4.8.2.2 Statistisk validitet

Kleven (2007, s.226) refererer til statistisk validitet som ö[í] the question whether a tendency should be considered substantial enough to be worthy of an interpretationö.

Statistisk validitet beskriver graden av tallmessig nøyaktighet, feilfrihet og representativitet i

en undersøkelse. Dersom et resultat med liten sannsynlighet skyldes utelukkende tilfeldig variasjon i de målte størrelsene er resultatene statistisk pålitelige. Resultatene er også statistisk valide dersom de ikke er beheftet med systematiske målefeil, og er reproducerbare under de samme målebetingelsene. Når vi snakker om statistisk validitet er vi opptatt av om resultatene våre er fremkommet ved tilfeldigheter. I tillegg til å sjekke om en gjennomsnittlig endring er statistisk signifikant, vil vi beregne effektstørrelsen. Dette gjør vi for å vurdere om endringene er østöreö nok til å tolkes som betydelige.

4.8.2.3 Indre validitet

Indre validitet er knyttet til slutninger om relasjoner mellom variabler. En positiv korrelasjon mellom variabler er ikke et bevis for at det foreligger noe årsaksforhold mellom variablene. Korrelasjonen må tolkes, og god indre validitet vil si at en kan stole på at forklaringen som fremsettes om relasjonen mellom variablene er gyldig.

Et viktig spørsmål en må stille seg med tanke på å sikre den indre validiteten, er hvilke andre forklaringer av resultatet kan være mulige? Verdien av statistiske sammenhenger er liten innenfor vårt fagområde om en ikke legger inn en tolkning om hva som påvirker hva. Det ligger i pedagogikkens natur at årsaksforhold er av interesse fordi det vi driver med har en målsetting om å ha virkning på personer. Å studere virkningen av en intervensjon innebærer at en undersøker i hvilken grad påvirkningen har vært medvirkende årsak til at forandring finner sted. Altså er dette et spørsmål om kausalitet (Kleven, 2002).

Som beskrevet tidligere er det bare eksperimentet som kontrollerer fullstendig for alt annet enn tilfeldigheter. Den eneste trusselen mot indre validitet i eksperimentelle undersøkelsesopplegg vil være trusler som er dirkelte knyttet til gjennomføringen av den eksperimentelle påvirkningen. Som sagt er eksperimentet lite egnet innenfor pedagogisk forskning, og vi er ofte henvist til såkalte ödåriligeö design, hvor en ikke har den samme kontrollen over undersøkelsen som en har ved eksperimentelle opplegg. Kleven omtaler ikke-eksperimentelle design som ödåriligeö, fordi de gir problemer med hensyn til at vi aldri vil få sikre årsaksslutninger (Kleven, 2002). En følge av å benytte ödåriligeö design er at disse undersøkelsesoppleggene i seg selv ikke sikrer mot indre validitet. Slik forskning stiller derfor store krav til forskeren, fordi resultater av undersøkelsen avhenger av hans eller hennes evne og vilje til å diskutere alternative tolkninger av funnene. Eventuelle årsaksslutninger må alltid trekkes med forbehold. En vil etterstrebe og komme frem til den rimeligste forklaringen.

De viktigste truslene mot indre validitet kan omtales som (1) instrument-effekt (2) historie og (3) indre modning. I vår undersøkelse vil det kunne være vanskelig å avsløre disse truslene fordi vi har å gjøre med bare én gruppe, som dermed må brukes som sin egen kontroll-instans. Instrument-effekt (1) handler om at en endring på effektvariabelen ikke utelukkende skyldes årsaksvariabelen. Selve veiledningsintervensjonen (undersøkelsessituasjonen) kan ha ført til at det utvikler seg en spesiell form for fellesskapsfølelse og gruppesamhold mellom deltakerne. Dette kan resultere i et ønske om at gruppen skal oppnå gode resultater som følge av intervensjonen. Ved slike tilfeller skaper instrument-effekten et falskt inntrykk av at årsaksvariabelen virker inn på effektvariabelen. Historie (2) er forklaringen om andre hendelser utenfor selve undersøkelsen som respondentene påvirkes av mens selve undersøkelsen pågår. Studentene som deltar i ForVei kan ha blitt påvirket av ytre forhold som öforstyrre målingene våre. Indre modning (3) referer til spontane forandringer som kan finne sted parallelt med undersøkelsen uavhengig av ytre påvirkning. I et studieforløp vil det skje naturlig modning i løpet av et semester, og eventuelle effekter av veiledningen vil kanskje handle om studentenes modning heller enn av intervensjonen.

4.8.2.4 Ytre validitet

Spørsmålet om ytre validitet omhandler hvorvidt resultater fra en undersøkelse kan generaliseres, eller overføres, til andre enn de som deltok i undersøkelsen. Det kan stilles to spørsmål i så måte, hvor det ene er hvilke personer resultater er gyldige for, og det andre er hvilke situasjoner resultatet er gyldige for (Kleven, 2002). öDersom de resultatene som er funnet i undersøkelsen kan gjøres gjeldende for de personer og situasjoner som er relevante ut fra undersøkelsens problemstilling, sier vi at undersøkelsen har god ytre validitetö (Kleven, 2002, s.160). Vi kan ikke gå ut fra at resultater fra en undersøkelse har gyldighet for andre enn de som deltok. Å generalisere forskningsresultater til andre enn de som deltok vil si at en utvider resultatenes gyldighetsområde. Innenfor kvantitativ metode er det vanlig å skjelne mellom statistisk generalisering og skjønnsmessig generalisering (Kleven, 2002).

Når en ønsker å trekke slutninger til personer utenfor selve undersøkelsen blir det nødvendig å stille spørsmålet om representativiteten til de grupper det trekkes slutninger om.

Representativitet handler om hvordan utvelgelsen har funnet sted, ved sannsynlighetsutvelgelse eller ikke-sannsynlighetsutvelgelse. Statistisk generalisering er mulig dersom vi har et sannsynlighetsutvalg. Ved bruk av tilfeldig utvelgelse styrkes den ytre

validiteten. Både sannsynlighetsutvalg og tilfeldig utvelging av forsøkspersoner er imidlertid en sjeldenhet innenfor vårt fagområde. For å overføre, eller generalisere, resultater til grupper utenfor undersøkelsen er vi henvist til skjønnsmessig generalisering eller overføring.

Dersom vi hadde valgt å ta med hele målgruppen, som var 515 studenter fordelt på 5 studieprogram, ville dette tatt mye tid og vi ville hatt en stor mengde data og håndtere. Utvalget ble derfor gjort av praktiske hensyn, og kan sies å være et formålstjenlig utvalg. For studentgruppe 1, Industriell kjemi og bioteknologi, var det 88 studenter totalt på studieprogrammet, 68 deltok i ForVei, av disse var det 49 som besvarte både pretest og posttest i vår undersøkelse. For studentgruppe 2, Elektronikk, var det 76 studenter totalt på studieprogrammet, 44 deltok i ForVei, av disse var det 6 som besvarte både pretest og posttest i vår undersøkelse. For studentgruppe 3, Femårig lærerutdanning, var det 154 studenter totalt på studieprogrammet, 90 deltok i ForVei, av disse var det 47 som besvarte både pretest og posttest i vår undersøkelse. Vi ser at for studentgruppe 1 og 3 har vi fått besvarelser fra omtrent halvparten av de som deltok i ForVei. For studentgruppe 2 har vi svært lav svarprosent. Som vist i avsnitt 4.4 har vi en svarprosent på 50 relatert til de studentene det var aktuelt å benytte som informanter i vår undersøkelse. Frivillig deltakelse medfører i seg selv et representativitetsproblem.

I vår undersøkelse har vi ikke høy svarprosent, og vi må stille spørsmål om vi tror de som svarer er representative for studentgruppen som helhet. Nettoutvalget (personene som har deltatt i undersøkelsen) behøver ikke ha samme statistiske egenskaper som bruttoutvalget (de som deltok i ForVei på de tre valgte studieprogrammene). I denne sammenhengen vil det, både på grunn av lav svarprosent og fordi vi i utgangspunktet ikke har en sannsynlighetsutvelging, ikke være grunnlag for statistisk generalisering. Med forbehold kan det gjøres en skjønnsmessig generalisering. Kan vi si at våre respondenter representerer et typisk utvalg?

For å vurdere om resultater fra undersøkelsen er gyldige i andre situasjoner kreves det en grundig beskrivelse og analyse av konteksten undersøkelsen foregår i. Vi har ikke foretatt en slik analyse, og kan derfor ikke uten videre generalisere resultater til å gjelde for andre studenter på andre studieprogram eller på andre universitet.

4.9 Etiske vurderinger

Undersøkelsen består som beskrevet tidligere av pretest og posttest. Vi var derfor avhengige av å finne en måte å identifisere respondentene på, og det ble gjort ved å benytte de fem siste sifrene i deres mobilnummer. Dette er ikke personidentifiserbar id, og studentens anonymitet ble dermed ivaretatt. Spørreskjemaer som kan avdekke sensitiv informasjon skal sendes Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for vurdering av konsesjonsplikt. Da vårt spørreskjema ikke ville avdekke personlig eller sensitiv informasjon var det ikke nødvendig for oss å søke om dette. Det var frivillig å delta i undersøkelsen. Forholdene nevnt over ble det opplyst om i informasjonsskriv til samtlige studenter.

KAPITTEL 5

RESULTATER

I resultatkapittelet vil vi presentere resultat knyttet til hvert enkelt forskningsspørsmål. Innledningsvis presenteres resultatene av en faktoranalyse i den hensikt å kontrollere at hver skala er endimensjonal. Faktoranalyse, reliabilitetstest, deskriptiv analyse og t-test er utført i SPSS. T-testene for hver sumvariabel er foretatt for å undersøke om det er signifikante forskjeller mellom målinger fra pretest og posttest, i henhold til våre forskningsspørsmål.

5.1 Faktoranalyse

Faktoranalysen avdekket grupper av variabler som korresponderer med hverandre, og som måler samme fenomen. Vi ryddet altså i våre items. Dette ga oss muligheten til å finne sumskårer som utgjør måleinstrumentene for de utvalgte variablene. Operasjonaliseringen av begreper, på grunnlag av teori og forutgående forskningsresultater, i tillegg til at variabelgrupper avdekkes i faktoranalysen, er med på å gjøre undersøkelsen troverdig. Faktoranalysen ble foretatt i SPSS.

Hos hver respondent tillot vi 1 -2 missing for de enkelte sumvariabelene. De 97 opprinnelige utsagnene fra spørreskjemaet ble etter faktoranalysen redusert til 9 faktorer (vedlegg 3). Disse er benyttet som sumvariabler i undersøkelsen: öIndre motivasjonö, öYtre motivasjonö, öAmotivasjon og Lært hjelpeløshetö, öMestringsforventningö, öSelvvurderingö, öSelvverdö, öDefensiv egoorienteringö, öSosial tilhørighetö, öIvaretakelseö. I tabellen under ser vi at de fleste sumvariablene har høy indre konsistens. Alfa-verdiene ligger mellom 0,76 (öivaretakelseö) og 0,90 (ömestringsforventningö).

5.2 Deskriptiv statistikk

Tabell 2 : Deskriptiv statistikk for de variabler som inngår i analysen.

Variabel	Gjennomsnitt		Standardavvik		Skewness		Cronbachs alpha*
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	
Indre motivasjon	21,99	21,63	3,89	3,88	- 0,23	-0,09	0,87
Ytre motivasjon	15,51	16,54	5,77	6,04	0,20	-0,12	0,84
Amotivasjon og lært hjelpeløshet	8,50	9,13	4,01	4,14	1,61	1,05	0,86
Mestringsforventning	22,57	22,49	3,78	3,76	-0,74	-0,18	0,90
Selvvurdering	19,58	19,86	4,20	4,73	0,10	-0,40	0,86
Selvverd	23,62	23,74	4,26	4,34	-0,53	-0,59	0,88
Defensiv egoorientering	21,44	21,14	4,97	5,37	0,56	0,53	0,83
Sosial tilhørighet	24,31	24,33	3,83	3,71	-0,84	-0,95	0,86
Ivaretagelse	20,41	19,41	4,75	4,55	-0,31	-0,16	0,76

*Beregningen av Cronbachs alpha er gjort på grunnlag av skårer i pretesten.

Pretesten og posttesten i denne undersøkelsen er spørreskjema hvor utsagnene graderes på en skala fra 1 til 6, der 1 representerer öhelt usantö og 6 representerer öhelt santö. Konstruksjonen av sumvariablene gjør at verdiene i tabellen over viser skårene fra 5 til 30, der 5 er den minste skåren og 30 er den største mulige skåren. Vi ser av tabellen at gjennomsnittskårene for de fleste av sumvariablene har høye verdier. Dette antyder at de fleste studentene i vårt utvalg har en opplevelse av at de er motiverte for studiene, og at de mestrer studietilværelsen.

Standardavviket forteller oss hvor stor spredning vi har rundt gjennomsnittet. Dersom standardavviket er 0 har vi ingen spredning, og dette betyr at alle respondentene har samme opplevelse av det fenomenet en måler ved hjelp av items i sumvariabelen. Vi har funnet en viss spredning i responsene, det vil si at alle studentene ikke har samme opplevelse av de fenomenene vi undersøker.

Noen av variablene viser en skjevfordeling. En venstreskjev, eller negativ skjev fordeling, der vi har noen avvikende enheter med ekstremt lave verdier, påvirker gjennomsnittet så det blir lavere enn medianen, som igjen er lavere enn modus. I slike tilfeller er ikke gjennomsnittsskåren et godt mål på sentraltendens (Hellevik, 1991). En høyreskjev, eller positivt skjev fordeling, med enkelte enheter med ekstremt høye verdier, vil påvirke gjennomsnittet så det blir høyere enn medianen, som igjen er høyere enn modus. Og gjennomsnittsskåren vil som nevnt over ikke være et godt mål på sentraltendensen ved skjevfordelinger (Hellevik, 1991). Skjevhetene i utvalget er imidlertid ikke så omfattende at det vil problematisere videre analyser av datamaterialet.

For å måle studentenes indre motivasjon hadde vi opprinnelig 13 utsagn på spørreskjemaet. Faktoranalysen viste en todelt faktorstruktur. Sumskala ble valgt med tanke på å sikre best mulig samsvar mellom teoretisk forståelse og operasjonalisering av begrepet. Sumskalaen öIndre motivasjonö består etter dette av 6 utsagn, med en alfaverdi på 0,87. Gjennomsnittsskårene for sumvariabelen öIndre motivasjonö er høye, både før og etter deltagelse i veiledningsprosjektet, pre: 21,99 og post: 21,63 av 30 mulige.

For begrepet ytre motivasjon ble resultatet av faktoranalysen flere små komponentgrupper. Den gruppen det ble naturlig å velge ut for videre analyse, var den vi kunne knytte opp mot teorigjennomgangen. Når vi gjennom faktoranalysen reduserte spørreskjemaets 16 utsagn angående ytre motivasjon, resulterte dette i at sumvariabelen öYtre motivasjonö nå består av en skala med 4 items, med en alfaverdi på 0,84. Skåreverdien for sumvariabelen öYtre motivasjonö er pre: 15,51, post: 16,54 av 30 mulige.

For sumvariabelen öAmotivasjon og lært hjelpeløshetö viste faktoranalysen et mønster der de 17 utsagnene i spørreskjemaet fordelte seg på fire grupper. Gruppen på 6 items ble naturlig å velge med tanke på teoritilfanget, samt at i denne gruppen har alle indikatorene høye ladninger. Alfaverdi er 0,86. Sumvariabelen har relativt lave skåreverdi, pre: 8,50, post: 9,13 av 30 mulige. öAmotivasjon og lært hjelpeløshetö er relativt sterk høyreskjev (pre: 1,61, post: 1,05). Med så sterk skjevhet må vi ha dette i mente når vi tolker resultatene.

Faktoranalysen for variabelen öMestringsforventningö viste entydighet i begrepet og en alfaverdi på 0,90. Alle de 8 utsagnene i spørreskjemaet ble benyttet i sumskalaen. Gjennomsnittsskåren for studentenes öMestringsforventningö er høy, pre: 22,57, post: 22,49 av 30 mulige. Dette viser at studentene har høye mestringsforventninger både før og etter deltagelse i studentveiledningsprosjektet.

Sumvariabelen öFaglig selvvurderingö ga en todelt faktorstruktur, hvor den ene besto av 7 item mens den andre besto av 2. Gruppen med de 7 utsagnene ble valgt som sumvariabel fordi det vil dekke det teoretiske begrepet best mulig. Alfaverdi er 0,86. Variabelen viser for pretest: 19,58, og for posttest: 19,86 av 30 mulige.

Faktoranalysen for variabelen öSelvverdö viste to komponentgrupper. Variabelen besto opprinnelig av 8 utsagn hvorav 7 gjenstår som følge av faktoranalysen. Noe vi mener henspeiler til ensidighet i begrepet. Alfaverdi er 0,88. Gjennomsnittskårene for sumvariabelen er høye, både før og etter deltagelse i veiledningsprosjektet, pre: 23,62, post: 23,74 av 30 mulige.

Sumvariabelen öDefensiv egoorienteringö viste etter faktoranalyse en endimensjonal struktur, og alle 5 item ble benyttet i sumskalaen. Alfaverdi er 0,83. Pretest for sumvariabelen öDefensive egoorienteringö viser relativt høye gjennomsnittsverdier: 21,44 og posttest 21,14 av 30 mulige.

De 13 utsagnene som skulle målet begrepet öSosial tilhørighetö fordelte seg etter faktoranalysen i to grupper. Vi valgte gruppen med 8 items for å få en best mulig dekning av det teoretiske begrepet. Alfaverdi er 0,86. Gjennomsnittskårene på denne variabelen er svært høye for både pretest, 24,31 og posttest, 24,33 av 30 mulige.

Vi ønsket i utgangpunktet å måle studentenes kjennskap til velferdstilbudet ved NTNU og deres opplevelse av å bli ivaretatt som student som to ulike fenomen. Vi gjennomførte først faktoranalyse for hver av de to fenomenene. Vi vurderte resultatene av disse som ikke gode nok til å bruke som sumvariabler.

Derfor gjennomførte vi en ny faktoranalyse der vi slo sammen items fra begge variablene. Resultat av dette ble 3 items for sumvariabelen öIvaretakelseö. Alfaverdi er 0,76. Gjennomsnittskårene for sumvariabelen viser høye verdier for både pretest: 20,41 og posttest:19,41 av 30 mulige.

5.3 Signifikanstest for to avhengige utvalg

Under vil vi rapportere resultater fra signifikanstestene for to avhengige utvalg (t-test finnes i vedlegg 4) knyttet til hvert enkelt forskningsspørsmål. Sumvariablene er slått sammen til fire

grupper, og resultatene presenteres innenfor kategoriene motivasjon, mestringsforventning, selvverd og tilhørighet.

5.3.1 Motivasjon

I tabell 3 rapporteres resultatene etter t-test for sumvariablene öIndre motivasjonö, öYtre motivasjonö og öAmotivasjon og lært hjelpeløshetö, som korresponderer med forskningsspørsmålene 1 til 3:

- 1) öHar ForVei-prosjektet ført til endringer av studentenes indre motivasjon?ö
- 2) öHar ForVei-prosjektet ført til endringer av studentenes ytre motivasjon?ö
- 3) öHar ForVei-prosjektet ført til endringer i studentenes opplevelse av amotivasjon og lært hjelpeløshet? ö

Tabell 3: Pretest-posttest, motivasjon

Variabel	N	PRETEST		POSTTEST		Df	T
		Snitt	Std	Snitt	Std		
Indre motivasjon	102	21,99	3,89	21,63	3,88	101	1,281
Ytre motivasjon	102	15,51	5,77	16,54	6,04	101	-2,638*
Amotivasjon og lært hjelpeløshet	101	8,50	4,01	9,12	4,16	100	-1,738

Merk: * $p < .05$ (2-halet test).

Tabell 3 viser gjennomsnitt og standardavvik for pre- og posttest på sumvariablene öIndre motivasjonö, öYtre motivasjonö og öAmotivasjon og lært hjelpeløshetö. I tabellen er også oppgitt t-verdiene for differansen mellom gruppegjennomsnittene for de tre sumvariablene. Vi har ingen statistiske signifikante funn for variablene öIndre motivasjonö og öAmotivasjon og lært hjelpeløshetö. Vi har statistisk signifikant funn for variabelen öYtre motivasjonö ($t = -2,638$, $p = .010$).

I tillegg til å undersøke om den gjennomsnittlige endringen er statistisk signifikante ønsker vi å undersøke om endringen er av en slik størrelse at den har en praktisk betydning. Som mål på dette brukes effektstørrelse. Effektstørrelsen måler hvor östorö forskjellen er på

sumvariablenes gjennomsnittsverdier på pretest og posttest. Verdier lavere enn 0,20 betraktes som ikke signifikant (ubetydelig), verdier mellom 0,20 og 0,49 viser til liten forskjell, verdier mellom 0,50 og 0,79 betraktes som moderate og verdier over 0,8 viser til stor forskjell (Cohen, 1988 i Elvene svarer! Analyse av Elevundersøkelsen, 2009).

Beregningen av effektstørrelsen er for öYtre motivasjonö 0,17 (vedlegg 5). Verdien er under 0,20 og betraktes altså som ubetydelige.

5.3.2 Mestring

I tabell 4 rapporteres resultatet etter t-test for sumvariabelen öMestringsforventningö, som korresponderer med forskningsspørsmål 4:

- 4) öHar ForVei-prosjektet ført til endringer av studentens mestringsforventning?ö

Tabell 4: Pretest-posttest, mestringsforventning

Variabel	N	PRETEST		POSTTEST		Df	T
		Snitt	Std	Snitt	Std		
Mestringsforventning	100	22,57	3,78	22,52	3,77	99	.212

Tabell 4 viser gjennomsnitt og standardavvik for pre- og posttest på sumvariabelen öMestringsforventningö. I tabellen er også oppgitt t-verdien for differansen mellom gruppegjennomsnittet for sumvariabelen. Det er ingen statistisk signifikans ($t=.212$, $p=.832$) mellom pre- og posttest i forhold til öMestringsforventningö.

5.3.3 Selvverd

I tabell 5 rapporteres resultatene etter t-test for sumvariablene öFaglig selvvurderingö, öSelvverdö og öDefensiv egoorienteringö, som korresponderer med forskningsspørsmålene 5 til 7:

- 5) öHar ForVei-prosjektet ført til endringer av studentens faglige selvvurdering?ö

- 6) öHar ForVei-prosjektet ført til endringer av studentens selvverd?ö

7) Har ForVei-prosjektet ført til endringer av studentenes defensive egoorientering?

Tabell 5: Pretest-posttest, selvverd

Variabel	N	PRETEST		POSTTEST		Df	T
		Snitt	Std	Snitt	Std		
Selvvrdering	102	19,58	4,20	19,86	4,73	101	-.974
Selvverd	102	23,62	4,25	23,74	4,34	101	-.442
Def. ego.	102	21,44	4,97	21,14	5,37	101	-.885

Merk: * $p < .05$ (2-halet test).

Tabell 5 viser gjennomsnitt og standardavvik for pre- og posttest på sumvariablene Selvvrdering, Selverd og Defensiv egoorientering. I tabellen er også oppgitt t-verdiene for differansen mellom gruppegjennomsnittene for de tre sumvariablene. Det er ingen statistisk signifikante funn for sumvariabelene Selvvrdering ($t = -.974$, $p = .332$), Selverd ($t = -.442$, $p = .659$), og Defensiv egoorientering ($t = -.885$, $p = .378$).

5.3.4 Tilhørighet

I tabell 5 rapporteres resultatene etter t-test for sumvariablene Sosial tilhørighet og Ivaretagelse, som korresponderer med forskningsspørsmål 8 og 9:

8) Har ForVei-prosjektet ført til endringer i studentenes opplevelse av sosial tilhørighet?

9) Har ForVei-prosjektet ført til endringer i studentenes opplevelse av ivaretagelse?

Tabell 6: Pretest-posttest, tilhørighet

Variabel	N	PRETEST		POSTTEST		Df	T
		Snitt	Std	Snitt	Std		
Sosial tilhørighet	102	24,31	3,83	24,33	3,71	101	-.083
Ivaretagelse	101	20,41	4,75	19,42	4,57	100	2,518*

Merk: * $p < .05$ (2-halet test).

Tabell 6 viser gjennomsnitt og standardavvik for pre- og posttest på sumvariablene öSosial tilhørighetö og öIvaretakelseö. I tabellen er også oppgitt t-verdiene for differansen mellom gruppegjennomsnittene for sumvariablene. Det er ingen statistisk signifikans for sumvariabelen öSosial tilhørighetö ($t=-.083$, $p=.934$). Det kan rapporteres statistisk signifikant funn for sumvariabelen öIvaretakelseö ($t=2,518$, $p=.013$).

Beregningen av effektstørrelsen er for öIvaretakelseö 0,22 (vedlegg 5). Denne verdien betraktes som liten eller utbetydelig.

KAPITTEL 6

DRØFTING AV RESULTATER

I kapittel 6 drøfter vi statistiske funn i lys av teori, og oppsummerer undersøkelsen som helhet.

6.1 Forventede funn av undersøkelsen

I forkant av masteroppgaven hadde vi en samtale med prosjektledelsen i ForVei, hvor vi fikk nærmere informasjon om veiledningsintervensjonen. Studentveilederne fortalte at de så langt opplevde at prosjektet hadde nådd sine mål, og dermed var vellykket. Dette dokumenteres i rapport etter Pilot I. Ved nærmere gjennomgang av rapporten så vi at studentene ga tilbakemelding om økt følelse av mestring, økt motivasjon for studiet, mer opplevelse av kontroll på grunn av bedre tidsplanlegging, redusert stress, økt selvtillit, bedre samhold i klassen og økt bevisstgjøring av egen studiesituasjon og egne valg (Bjørn, 2007). På grunnlag av dette ble undersøkelsens hovedfenomen valgt, nemlig motivasjon og mestring. I tillegg ønsket vi å se på sentrale betingelser, hos personen og i omgivelsene, som virker inn på undersøkelsens hovedfenomen. På bakgrunn av samtalen med prosjektmedarbeiderne, og etter gjennomgang av rapport etter Pilot I, hadde vi en forventning om at undersøkelsen skulle kunne dokumentere effekter på utvalgte fenomener som følge av deltakelse i ForVei-prosjektet.

6.2 Drøfting av resultater etter statistisk analyse

Vi vil her drøfte undersøkelsens funn. Forskningsspørsmål og variabler presenteres i grupper, som i kapittel 5.

6.2.1 Motivasjon

Vi ønsket å undersøke om ForVei har hatt effekt på studentenes indre motivasjon, ytre motivasjon samt amotivasjon og lært hjelpeløshet. Når det gjelder denne gruppen av variabler som relateres til forskningsspørsmålene 1 ó 3 (1.öHar ForVei-prosjektet ført til endringer av studentenes indre motivasjonö, 2.öHar ForVei-prosjektet ført til endringer av studentenes ytre motivasjonö og 3.öHar ForVei-prosjektet ført til endringer av studentenes opplevelse av amotivasjon og lært hjelpeløshet?ö) finnes det ingen signifikant endring på studentenes gjennomsnittsskårer etter deltagelse i ForVei-prosjektet.

6.2.1.1 Indre motivasjon

Studentene har høye gjennomsnittsskårer på variabelen indre motivasjon. Vi har vist i teorikapittelet at denne formen for motivasjon etterstrebtes hele livet i de oppgavene en skal gjennomføre. Vi har imidlertid også vist at utfordringer, valgmuligheter, mål og oppgaver etter tidlig barndom vil være av en slik karakter at de ikke umiddelbart oppleves som interessante og lystbetonte. Klasseromsstudier har vist at den indre motivasjonen hos elevene blir svakere for hvert klassetrinn (Deci & Ryan, 2000a). Til tross for dette resultatet viser respondentene i vårt utvalg, studenter på universitetsnivå, høye gjennomsnittsskårer på både pretest og posttest. Vi har tidligere presentert elementer fra Deci og Ryans SDT som viser til hvordan omgivelsene kan tilrettelegge for tilfredsstillende av tre grunnleggende behov hos mennesket: (1) behovet for kompetanse, (2) behovet for autonomi og (3) behovet for tilhørighet. Indre motivasjon er i følge Deci og Ryan en iboende tendens. Teorien forklarer ikke hva som forårsaker indre motivasjon, men gir en forklaring på hva som må være tilstede for å opprettholde denne tendensen gjennom tilfredsstillende av behovet for kompetanse, autonomi og tilhørighet. En konsekvens av teorien vil være at personer som har så høy grad av indre motivasjon, som hos våre respondenter, får tilfredsstillende disse behovene.

Hvordan kan en tenke seg at veiledningsintervensjonen kan ha innvirkning på studentenes indre motivasjon i lys av ForVei-prosjektets? Omgivelser som tilrettelegger for tilfredsstillende av de tre grunnleggende behovene nevnt over, øker mulighetene for indre motivert handling. Å legge til rette for tilfredsstillende av behovet for kompetanse ser ut til å kunne bli ivaretatt i veiledningsintervensjonen gjennom bruk av skalaspørsmål som har til hensikt å bevisstgjøre studenten på sine ressurser, tidligere mestringserfaringer og suksesser. Studenten hjelpes til å skape en konkret versjon av sin foretrukne fremtid. På denne måten

kan han eller hun få optimale utfordringer og konstruktiv tilbakemelding fra studentveiledere, og kanskje gjennom refleksjon ögi dette til seg selvö. Behovet for autonomistötte kan tenkes å bli ivaretatt gjennom veilederne sine Rogerianske grunnverdier (mött, sett, hört, respektert og likt) samt gjennom metodikken som benyttes. Behovet for å oppleve tilhörighet blir dröftet i eget avsnitt. Tilrettelegging for tilfredsstillelse av grunnleggende behov vil ofte være en kontinuerlig prosess, derfor stiller vi oss kritiske til om en kan oppnäå en endring av studentenes indre motivasjon som föolge av en veiledningssamtale som varer fra 45 minutter til en time.

Siden studentene har en höy grad av indre motivasjon på pretest har det kanskje vært vanskelig for ForVei-prosjektet å öke tendensen ytterligere. Det kan også være slik at ForVei kan ha bidratt til å opprettholde studentenes indre motivasjon, uten at vi har vært i stand til å mäle det. Det må påpekes at vårt mäleinstrument kanskje ikke har vært godt nok til å fange opp effekter som i realiteten eksisterer.

6.2.1.2 Ytre motivasjon

For å få en forståelse av begrepet ytre motivasjon viste vi i teorikapittelet til Deci og Ryans Organismic Intergration Theory (OIT). Teorien klassifiserer ytre motivasjon uttrykt i grader av selvregulert motivasjon. I föolge Deci og Ryan kreves en aktiv tilpasningsprosess hos individet for å oppnäå en fölelse av selvregulert motivasjon når utgangspunktet er ytre krav eller reguleringer. Tidligere verdier og kunnskap må tilpasses de nye reguleringene slik at en föler en mer personlig forpliktelse for å imötekomme ytre krav. Deci og Ryan hevder at ytre motivasjon har ulike former og grader, og demonstrerer dette i OIT-modellen (Deci & Ryan, 2000b).

Målet er vel til enhver tid å oppnäå en mest mulig grad av selvstyrt motivasjon. ForVei har lagt til rette for dette i veiledningssamtalen, ved at de har vært opptatt av at studenten selv skal bevisstgjöres og ansvarliggjöres sin egen studiesituasjon. En effekt av dette kan være at studenten tilpasser ytre krav (studiesituasjonen) til sine allerede eksisterende verdier og kunnskaper. Dersom en lykkes med dette har studentveilederne maktet å være öjordmorö, ved at de har hjulpet studenten til selv å se og realisere sine muligheter.

Som vist tidligere satt vi igjen med få items etter faktoranalysen. Ytre motivasjon er et flerdimensjonalt og komplekst fenomen som det kan være vanskelig å mäle. I denne

sammenhengen fanger vi bare deler av fenomenet ytre motivasjon. Utsagnene (for eksempel: «Jeg tar dette studiet fordi det kan sikre min økonomiske framtid») i sumskalaen «Ytre motivasjon» er tett knyttet opp mot, og befinner seg langt til venstre i OIT-modellen. For Vei-prosjektets grunnverdier (MSHRL) og den LØFT-inspirerte veiledningsstilen kan ha virket på andre, og mer selvregulerte former for motivasjon, uten at vi har vært i stand til å måle dette. Resultatet av våre målinger for denne sumvariabelen stemmer imidlertid godt overens med målingene av «Indre motivasjon». Studentene har høye gjennomsnittsskårer på indre motivasjon, og det samsvarer med at de har lavere gjennomsnittsskårer på ytre regulert motivasjon.

6.2.1.3 Amotivasjon og lært hjelpeløshet

Vår empiri viser at respondentene jevnt over har lave gjennomsnittsskårer på sumvariabelen «Amotivert og lært hjelpeløshet». Vi har en høyreskjev fordeling, noe som er positivt for studentgruppen som helhet fordi flertallet av respondentene ikke opplever seg som amotiverte eller lært hjelpeløse.

Amotivasjon er en tilstand der en mangler motivasjon, og har gitt opp å prøve, fordi en har en oppfatning om å ikke mestre aktiviteten eller handlingen som forventes. Personen har således mistet kontrollen over utfallet av situasjonen. I følge Deci og Ryan betyr dette at individet ikke får tilfredsstillende behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet. I følge teorien kan lave skårer på amotivasjon og lært hjelpeløshet ses på som et resultat av at de grunnleggende behovene i høy grad er tilfredsstillende. Dette samsvarer med målingene for sumvariabelen «Indre motivasjon». For Vei sin intensjon har, som vist til tidligere, vært å legge til rette for tilfredsstillende av disse behovene. Studenter som har hatt en opplevelse av amotivasjon og lært hjelpeløshet, kan tenkes å ha endret på dette som en følge av veiledningssamtalen på grunn av tilretteleggingen for behovstilfredsstillelsen. Vi har ikke vært i stand til å fange opp en eventuell endring ved hjelp av våre målinger, men vurderer det, som ved indre motivasjon, dit hen at også amotivasjon kan kreve mer enn én intervensjon for å skape varig endring i personen. Pretest viser at store deler av gruppen ikke opplever seg selv som amotivert i forhold til studiesituasjonen, og det er vel kanskje den viktigste årsaken til at vi ikke kan se noen effekt av veiledningsintervensjonen.

6.2.2 Mestring

Sumvariabelen \bar{M} Mestringsforventning \bar{o} som relateres til forskningsspørsmål 4 (4. \bar{o} Har ForVei-prosjektet ført til endringer av studentenes mestringsforventning? \bar{o}) viser ingen signifikant endring på studentenes gjennomsnittskårer etter deltagelse i ForVei-prosjektet.

Mestringsforventning handler i følge Bandura *ikke* om mengden eller kvaliteten på ferdigheter en har tilegnet seg, men om hva en *tror* en kan oppnå med disse ferdighetene under ulike forhold. En persons tro på at en har de evnene som trengs for å håndtere fremtidige utfordringer vil være bestemmende for graden av motivasjon for aktiviteten (Bandura, 1997). Bandura viser til fire kilder til mestringsforventninger: 1) egne mestringserfaringer, 2) modell-læring, 3) sosial overtalelse 4) emosjonelle og fysiske reaksjoner.

Som vi har sett har studentveilederne latt seg inspirere av tanker, erfaringer og teknikker fra LØFT-metodikken. Som en følge av det har en viktig målsetting i veiledningssamtalen vært å finne frem til hver students tidligere mestringserfaringer og suksesser for å bygge videre på disse. Dersom en i veiledningssamtalen lykkes med dette betyr det at en har lagt til rette for det samme som Bandura betegner som den viktigste kilde til mestringsforventning, nemlig egne mestringserfaringer. Gjennom samtalen kan veilederne ved hjelp av verbal overtalelse også bidra til å øke studentenes mestringsforventninger. Dette kan for eksempel foregå ved at en påpeker studentens styrker og ressurser.

For studenter som opplever at emosjonelle og fysiske reaksjoner står i veien for deres opplevelse av, og tro på egen mestring, kan veiledningssamtalen hatt en effekt der og da. Vi stiller oss imidlertid kritiske til om det kan ha en langsiktig effekt. Vi vil påpeke i denne sammenhengen at veilederne registrerte at noen av studentene som kom til samtalen slet med psykiske lidelser som for eksempel depresjon, spiseforstyrrelser etc. Disse studentene vil ha behov for mer kontinuerlig oppfølging, og en forsøkte da å motivere dem til å ta kontakt med psykososial helsetjeneste ved NTNU.

Studentene som har deltatt i vår undersøkelse har svært høye gjennomsnittskårer på sumvariabelen \bar{M} Mestringsforventning \bar{o} , både på pretest og posttest. Tatt i betraktning sumvariabelens svært høye gjennomsnittsskårer på pretest blir det naturlig å stille spørsmål ved om veiledningsintervensjonen kan øke deltagernes mestringsforventning ytterligere. Det kan også her være tilfelle at veiledningsintervensjonen har hjulpet deltagerne til å opprettholde sin allerede erfarte mestringsforventning gjennom fokus på den enkelte students suksesshistorier. Posttest er gjennomført nært opp til vårsemesterets eksamensperiode. Dette

kan styrke ideen om at veiledningsprosjektet har bidratt til at studentene får opprettholdt sin allerede eksisterende mestring forventning siden gjennomsnittskårene er svært høye til tross for at respondentene er i en situasjon som skaper mye stress.

6.2.3 Selvverd

For gruppen med variabler som relateres til forskningsspørsmålene 5 -7 (5. Har ForVei-prosjektet ført til endringer av studentenes faglige selv vurdering?, 6. Har ForVei-prosjektet ført til endringer av studentens selvverd? og 7. Har ForVei-prosjektet ført til endringer av studentenes defensive egoorientering?) kan vi ikke vise til signifikant endring etter at studentene har deltatt i ForVei.

6.2.3.1 Faglig selv vurdering

Innenfor selv vurderingstradisjonen har en vært opptatt av generelle selv vurderinger og emosjonelle forhold knyttet til denne vurderingen. Forskningen har i de senere årene blitt mer spesifikk, og en har rettet oppmerksomheten mot mer avgrensede områder av en persons selv vurdering. I vår undersøkelse er utsagnene rettet mot å måle faglig selv vurdering. Rosenberg viser til fire prinsipper som kan forklare hvordan selv vurdering påvirkes. Disse er: 1) andres vurderinger, 2) sosial sammenligning, 3) selvattribusjon og 4) psykologisk sentralitet.

Andre kan i denne sammenhengen være veilederen studenten møter i samtalen. I følge Rosenberg (1979) vil egen oppfattelse av andres vurderinger ha stor betydning for hvordan personen oppfatter seg selv. Veiledningssamtalen starter med gradering av skalaspørsmål, og følges opp ved en refleksjon rundt studentens skalering. Dersom veilederen lykkes i å stille gode spørsmål som bidrar til at studenten vurderer seg selv positivt, og at dette blir bekreftet, vil det kunne påvirke den enkeltes faglige selv vurdering.

Overgangen fra videregående skole til universitetet er stor for de fleste personer, fordi en tidligere vært en del av en relativt liten gruppe med en kontaktlærer, og på skoler som er små i forhold til NTNU. Som student får de ansvar for egen læring, sin egen studenttilværelse og det stilles helt andre krav enn de en er vant til fra videregående skole. Prosjektledelsen vektla dette i møte som vi hadde med dem i forkant av masterarbeidet. De hadde en antagelse om at mange av prosjektdeltagerne hadde fått gode karakterer i videregående skole, og som en følge

av det vært vant til å sammenligne seg med elever som har fått dårligere karakterer enn dem selv. Dette kan ha vært med på å påvirke deres faglige selvvurdering. Det at mange studenter får dårligere karakterer enn forventet på universitetet kan rokke ved denne selvvurderingen. De sammenligner seg med sine medstudenter, og kan ha en antagelse av at de er ödårligereö enn de andre på studieprogrammet. Marsh (1987) beskriver konsekvensen av at personer sammenligner seg med hverandre når det gjelder akademiske evner gjennom modellen *öBig-Fish-Little-Pond-effectö*. ForVei kan ha greid å imøtegå denne effekten gjennom at de portretterte gruppen i sin helhet på oppsummeringsmøte med studentene. Det kan ha bidratt til at enkelte endret en vurdering av seg selv som örelativt svake i en flink klasseö til en oppfattning om at de var örelativt normale i en flink klasseö.

I forhold til Rosenbergs (1979) prinsipp om selvattribusjon kan det tenkes at for studenter som opplever å få dårligere karakterer enn forventet, beskyttes selvoppfattelsen ved å årsaksforklare hendelsen med manglende innsats. Dette kan igjen føre til enda lavere prestasjoner, og i attribusjon til evner. Oppsummeringssamtalen i ForVei-prosjektet kan også her ha bidratt til å endre en slik tendens hos enkelte studenter, fordi portretteringen av klassen viser et bilde av at en ikke er alene om å ha denne opplevelsen. Dette er det også vist til i rapporten etter ForVei.

Vi antar at akademisk suksess synes betydningsfullt for de fleste av studentene, det er dette Rosenberg omtaler som psykologisk sentralitet. Det betyr at disse studentene møter universitetet med høye forventninger om å lykkes. Dersom dette ikke blir innfridd tidlig i studiet vil det kunne ha negativ innvirkning på deres faglige selvvurdering. Også her er det grunn til å tro at oppsummeringsmøtet kan ha bidratt til å snu et slikt tanke sett hos enkelte.

Også for denne variabelen kan det være tilfelle at veiledningsintervensjonen har virket på en slik måte at studentenes høye faglige selvvurdering er blitt ivaretatt. Faglig selvvurdering er en sentral holdning hos personen som det kan ta tid å endre. Dette betyr at ForVei som er en relativt kortvarig intervensjon kanskje ikke kan ha annet mål enn å bidra til og opprettholde studentenes faglige selvvurdering når de starter sine universitetsstudier.

6.2.3.2 Selvverd

For sumvariabelen öSelvverdö ser vi at respondentene har svært høye gjennomsnittsskåre på både pretest og posttest. I vår undersøkelse har vi ikke funnet noen signifikant endring på

denne variabelen etter deltagelse i ForVei-prosjektet. Selvverd blir beskrevet som en persons oppfatning av seg selv, i hvilken grad personen aksepterer seg selv, eller personens negative eller positive holdning til seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2005a).

Høye skårer på denne variabelen er av svært positiv betydning for studentene. Covington hevder gjennom sin teori om selvverd at personer har behov for å verdsette seg selv, og at selvverdet blir forsøkt beskyttet dersom det blir truet. En måte å beskytte selvverdet på ved dårlige resultater i studiesammenheng kan være å nedvurdere viktigheten av akademisk suksess (Stipek, 2002). Våre respondenter har en svært positiv holdning til seg selv, og det er kanskje ikke naturlig at ForVei kan ha ytterligere innvirkning på dette.

Skåreverdiene for sumvariabelen öSelvvurderingö var ikke like høye som for öSelvverdö. Dette kan tolkes til hen at personene i vårt utvalg har en reell oppfattelse av sin faglige selvvurdering. De har en svært positiv holdning til seg selv, og en rimelig god vurdering av egne faglige prestasjoner. Det er grunn til å tro at studenter som er i andre semester av en profesjonsutdanning ikke kan ha svært høye skårer på faglig selvvurdering, men et høyt selvverd vil være et svært godt utgangspunkt for videre akademisk suksess.

ForVei prosjektets grunnverdier og LØFT-metodikkens fokus på en persons suksesshistorier kan ha betydning for studentens generelle oppfatning av seg selv. En student som står i fare for å tilskrive eventuelle nederlag i studiesammenheng internalt kan gjennom veiledningssamtalen få hjelp til å endre denne holdningen. Vi antar imidlertid at ForVei ikke kan bidra til å endre en persons grunnleggende holdning til seg selv. Prosjektet kan som på mange av de andre variablene ha bidratt til å opprettholde studentenes høye selvverd, uten at vi har vært i stand til å måle det.

6.2.3.3 Defensiv egoorientering

For defensivt egoorienterte personer er målet å unngå å dumme seg ut eller å bli den som oppfattes som dårligst. Denne orienteringen knyttes til lavt selvverd. Tatt i betraktning de høye gjennomsnittsskårene på variabelen öSelvverdö er det overraskende at målinger også tyder på at respondentene jevnt over er defensivt egoorienterte. Signifikanstest viser ingen betydelig endring på denne variabelen fra pretest til posttest.

ForVei rapporterer om tilbakemeldinger fra studentene om at deltagelse i prosjektet virket frigjørende og lettende for enkeltpersoner, og samlet for klassen som helhet. Med bakgrunn

i teori, høye gjennomsnittskårer på variabelen öSelvverdö, og tilbakemeldinger fra studentene til prosjektledelsen, hadde vi forventet effekt av ForVei på variabelen öDefensiv egoorienteringö. Altså at studentene, etter veiledningssamtalen, skulle vært mindre redde for å dumme seg ut. Kanskje har vi et måleinstrument for variabelen som ikke har greid å måle en effekt som i realiteten eksisterer? Eller kan det være slik at intervensjonstiltaket er for kortvarig til å gi effekt med hensyn til studentenes målorientering?

6.2.4 Tilhørighet

Sumvariablene öSosial tilhørighetö og öIvaretagelseö som relateres til forskningsspørsmålene 8 ó 9 (8.öHar ForVei-prosjektet ført til endringer i studentens opplevelse av sosial tilhørighet?ö og 9.ö Har ForVei-prosjektet ført til endringer i studentens opplevelse av ivaretagelse?ö) viser ingen signifikante endringer på studentenes gjennomsnittskårer etter deltagelse i ForVei-prosjektet.

6.2.4.1 Sosial tilhørighet

Studentene i vårt utvalg har svært høye gjennomsnittskårer på denne variabelen, både for pretest og posttest. Dette betyr at de fleste opplever en sterk grad av sosial tilhørighet i studietilværelsen. Tilhørighet kan beskrives som et behov for å føle en trygg tilknytning til personer i en sosial kontekst, og blir av mange teoretikere beskrevet som et av menneskets mest grunnleggende behov.

Resultatet for denne sumvariabelen er sammenfallende med respondentenes høye gjennomsnittskårer for variabelen öIndre motivasjonö. I følge Deci og Ryans forståelse av forhold som fremmer indre motivasjon er dette som forventet. Tilfredsstillelsen av behovet for tilhørighet kan være en av årsaksforklaringene til at studentene har så høye gjennomsnittskårer på variabelen öIndre motivasjonö

Det å delta i et prosjekt som ForVei kan virke samlende på deltagerne ved at de får felles erfaringer og felles samtaletema. I oppsummeringsmøtet ga studentveilederne råd om hva gruppen som helhet kunne jobbe videre med. Dette kunne for eksempel være å opprette en Facebook-gruppe. På denne måten kan ForVei ha virket på studentenes opplevelse av sosial tilhørighet etter prosjektets avslutning. Slike mulige effekter av ForVei er ikke målt i denne sammenhengen.

6.2.4.2 Ivaretakelse

Personene i vårt utvalg føler seg ivaretatt både på pretest og posttest, og vi fant ingen endring etter deltagelse i ForVei. Effekt på denne målingen etter veiledningsprosjektet var forventet. Målinger for pretest skjedde imidlertid mot slutten av informasjonsmøtet, og det kan være slik at studentene opplevde en stor grad av ivaretakelse på studiestedet der og da. Dersom dette stemmer kunne vi ha kanskje sett effekt av ForVei for denne variabelen ved målinger, foretatt i forkant av møtet.

I utgangspunktet ønsket vi å måle studentenes opplevelse av ivaretakelse på studiestedet gjennom flere utsagn. Dette kunne gitt en bredere dekning av fenomenet. Siden vi endte opp med bare tre items i denne sumvariabelen, er det fare for at vi har et måleinstrument som ikke rommer hele begrepet. Det betyr at ForVei kan ha endret studentenes opplevelse av ivaretakelse uten at vi har klart å måle det.

6.3 Med motivasjon i baklomma

Som vi har sett, har vi ikke funnet signifikante endringer i vår studie. Respondentene viser at de jevnt over opplever høy grad av motivasjon og forventning om mestring, med lav gjennomsnittsskåre på amotivasjon og lært hjelpeløshet. Studentene har høye gjennomsnittsskårer på faglig selvvurdering, og for variabelen selvverd. Vi ser likevel et utvalg med en tendens til å være defensivt egoorientert. De vurderer seg selv som faglig kompetente og har generelt en positiv holdning til seg selv, men er likevel redde for å dumme seg ut eller bli oppfattet som faglig svake. Respondentene opplever en høy grad av sosial tilhørighet til sine medstudenter og føler seg ivaretatt på studiestedet. Deltakerne i vår undersøkelse viser at de er en del av en svært godt fungerende studentgruppe både før og etter veiledningsintervensjonen.

Studentservice sin egen spørreundersøkelse blir av studentveilederne tolket dit hen at ForVei gir studentene økt motivasjon, økt opplevelse av mestring og økt trivsel. De ser også positive tendenser med hensyn til studiepoengprogresjonen. Bjerkan, som har intervjuet tre studenter etter at de har deltatt i ForVei, oppsummerer med at veiledningssamtalen var en hjelp til bevisstgjøring av mestringsforventninger og egen tankemåte. Nilsen har intervjuet tre studenter før og etter deltagelse i veiledningsprosjektet. Hun viser til ForVei sin målsetting om å øke studieprogresjon og hindre frafall, gjennom økt motivasjon og forventning om mestring, og mener det er vanskelig å konkludere entydig vedrørende endring etter deltagelse

i veiledningsprosjektet. Hun sier at ForVei når ut til studentene på en positiv måte, og at de gjennom deltagelse i prosjektet vet at det finnes hjelp.

Veiledningsintervensjonen har påvirket studentene på en positiv måte i følge Warhuus/Villanger, Bjerkan og Nilsen. Vi ser av resultatene fra de ulike undersøkelsene at en ikke kan vise til en entydig konklusjon om endring i studentenes opplevelse av motivasjon og mestring. Det konkluderes imidlertid med at deltakerne er fornøyde med veiledningen, og at de forteller om en påvirkning i form av bevisstgjøring og klargjøring av egne ressurser. Posttesten ble i vår undersøkelse gjennomført da mange av studentene nærmet seg eksamen. Det kan være slik at ForVei virker med hensyn til at våre respondenter opprettholder sin opplevelse av å være motivert, og sin høye forventning om mestring.

Carl Rogers fremholder i sin klientsentrerte teori viktigheten av at relasjonen mellom rådgiver/terapeut og den hjelpesøkende baseres på varme og empati. Det legges til rette for god kommunikasjon slik at den hjelpesøkende føler seg fri til å få utløp for sine tanker og følelser. Rogers fremholder tre grunnleggende kvaliteter, kongruens, empati og positiv aktelse, som viktige hos rådgiveren/terapeuten for at den hjelpesøkende skal oppleve trygghet og aksept. I følge de andre undersøkelsene kan det synes som at studentveilederne i ForVei-prosjektet har maktet denne tilretteleggingen. Bjerkan, Nilsen og Warhus/Villanger rapporterer om at studentene gjennom veiledningssamtalen opplevde å bli sett, møtt, hørt, respektert og likt. Respondentene fremholder i alle de tre undersøkelsene at det var positivt å møte noen som viste interesse for det de tenkte på, de opplevde at studentveilederne var interessert i det de hadde på hjertet og at dette førte til at de greide å åpne seg i veiledningssamtalen. Studentene opplevde at det var en lettelse å snakke ut om ting som var litt i veien i hverdagen (Bjerkan, 2009, Nilsen, 2009, Warhus & Villanger, 2009).

Innenfor LØFT-tradisjonen prøver en å få øye på hva personen kan best, vil mest og får til av det han eller hun ønsker. En grunnleggende tanke innenfor metodikken er at handling som gis oppmerksomhet har en tendens til å gjenta seg, og en jobber med at klienten gjør seg erfaringer med de evner og talenter som allerede er ervervet, og at dette vil føre en til målet. I de tre undersøkelsene rapporteres det om at respondenter gjennom veiledningssamtalen gjenoppdaget tidligere positive handlingsmønstre (Bjerkan, 2009), de opplevde at noen lamper ble tentö (Nilsen, 2009) og mange hadde fått bekreftelse på at de duger og gjennom det fått økt selvtillit (Warhus & Villanger, 2009). Skalaspørsmålene, som ble brukt i starten av veiledningssamtalen, har til hensikt å gjøre hjelpesøkeren bevisst på sin egen situasjon.

Gjennom refleksjonen rundt skaleringen hjelpes studenten til å finne hva det er han eller hun egentlig vil, hvilke talenter han eller hun har og hva som vil fungere for å nå den ønskede situasjonen. Studentene ötvingesö til å reflektere over sin egen studiesituasjon. Når en i forlengelsen av refleksjonen fokuserer på studentens styrker og ressurser, kan kanskje dette være forklaringen på tilbakemeldinger fra studentene om at de gjennom veiledningssamtalen, og skaleringspörsmlene, ble mer bevisst på hvordan de skulle oppnä mest mulig mestring i studiet (Bjerkan, 2009).

Respondentene i vår undersökelse opplever høy grad av motivasjon og mestring for studiet sitt både før og etter deltakelse i ForVei-prosjektet. Dette samsvarer med respondentene i Bjerkans undersökelse som oppgir at de hadde gode mestringsforventninger når det gjelder fag og studier før veiledningssamtalen. Studentene gir likevel tilbakemelding om at deltakelse i ForVei-prosjektet gjorde dem mer bevisst sin egen mestring og motivasjon for studiet (Bjerkan, 2009). Dette sammenfaller med vår antakelse om hvordan veiledningsintervensjonen kan ha virket på deltakerne. De har høy grad av motivasjon og mestring før deltakelsen i veiledningsintervensjonen, men er kanskje ikke så bevisst på dette. Veiledningssamtalen, og metodikken som benyttes med bruk av skaleringspörsml og refleksjon rundt disse med fokus på hva som hjelper og fungerer, kan ha hjulpet studentene til å hente frem mestring og motivasjon.

Tidligere var høyere utdanning forbeholdt en liten utvalgt elite. I dag har universitetene og høyskolene store studentkull med variasjon med hensyn til kulturell og sosial bakgrunn. Variasjon i bakgrunnsegenskaper kan, foruten sosio-kulturelle forhold, være kjønn, forkunnskaper fra videregående skole og studieerfaring før oppstart ved nåværende studiet. I tillegg kommer egenskaper og forhold knyttet til studentens personlighet. Årsaksforholdene varierer og er komplekse, slik at det ikke vil være hensiktsmessig å lete etter enkeltforhold. En bør kanskje se på de ulike faktorenes innbyrdes påvirkningskraft når en leter etter tiltak som kan hindre frafall. De store studentkullene med variasjon i forutsetninger og behov vil sannsynlig behöve differensierte tiltak.

Som nevnt innledningsvis, er det i 2010 fremdeles et stort frafall fra høyskoler og universiteter i Norge. Det er god grunn til å lete fra flere hold etter årsaker til dette, slik at en kan møte studentene med tiltak som resulterer i at de gjennomfører sine planlagte studier. ForVei er et intervensjonstiltak som tar sikte på å redusere frafall ved NTNU. Så langt kan

ikke ForVei rapportere med entydige resultater som viser at de har nådd sin målsetting om å hindre frafall.

Med hensyn til kompleksiteten og variasjonene vi har påpekt er det er grunn til å anta at én enkeltstående veiledningssamtale ikke kan gjøre en drastisk forskjell på grunnleggende og sentrale fenomener som motivasjon og mestring hos personen. ForVei kan kanskje heller bidra til at deltakerne blir ösettö, noe som er viktig for hver enkelt fordi de ellers i studiet gjerne opplever å være en av svært mange. ForVei kan også ha bidratt til bevisstgjøring av egne ressurser, og til at studentene får en tro på at det finnes hjelp. På denne måten kan et slikt intervensjonstiltak bidra med öå loseö studentene gjennom første studieår, og dermed forhindre noe frafall.

Studentene i vårt utvalg møtte utdanningsinstitusjonen med høy grad av motivasjon og forventning om mestring. Dersom prosjektet har hatt effekt med hensyn til at studentene opprettholdt denne tendensen, kan ForVei være en viktig bidragsyter til at studenter fullfører sine planlagte studier. I så måte hjelper ForVei studentene til å hente frem motivasjonen de har i baklomma.

LITTERATUR

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bjerkan, U.M. (2009). *Veiledning av førsteårsstudenter ved NTNU*. Trondheim: Masteroppgave i rådgivningspedagogikk, NTNU.
- Bjørn M.B. (2007). *Pilotprosjektet: studentveiledning i et forebyggende perspektiv med vekt på trivsel, mestring og gjennomføringsevne blant sivilingeniørstudenter kjemi ved NTNU*. Trondheim: NTNU.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 1191642
- Deci E.L. & Ryan R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci E.L. & Ryan R.M. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54667.
- Deci E.L. & Ryan R.M. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68678.
- Eikemo, T.A. & Clausen, T.H. (red.) (2007). *Kvantitativ analyse med SPSS*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Elevene svarer! Analyse av elevundersøkelsen 2009*. Lastet ned 2. oktober 2010, fra [http://udir.no/Brukerundersokelser/V09/Elevundersokelsen 2009](http://udir.no/Brukerundersokelser/V09/Elevundersokelsen%202009)
- Espedal, G., Andersen, T. & Svendsen, T. (2006). *Løsningsfokusert coaching*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gravdal, T. (2008) *5500 slutter*. Lastet ned 09.oktober 2010, fra <http://www.morgenbladet.no/apps/pbcs.dll/article?AID=/20080815/OAKTUELT003/272913413>
- Moe, I. (2010). *Halvparten av dem hopper av*. Lastet ned 9. oktober 2010, fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article3783605.ece>
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet*. Oslo: J.W. Cappelen Forlag as.
- Hellevik, O. (1991). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Haaland, J.I. & Aasland, T. (2010) *Mindre studentfracfall*. Lastet ned 9. oktober 2010, fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article3795288.ece>
- Johannessen E., Kokkersvold E. & Vedeler L. (1994). *Rådgiving: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Rolf V. Olsen, R.V., Roe, A. og Turmo, A. (2004) *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Unioversitetsforlaget
- Kleven, T.A., (red.) (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, T.A. (2007). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogik*. 28, 2196233
- KUF(2001) Gjør din plikt ó krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning, St.meld.nr. 27 Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings og forskningsdepartement.
- Langslet, G. J. (2000). *LØFT. Løsningsfokusert tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Langslet, G.J. (2004). *Gi hverdagen et LØFT*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillemyr, O.F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Marsh, H.W. (1987). The Big- Fish- Little- Pond Effect on Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 2806295
- Marsh, H.W. 1990. *Self description questionnaire II ó manual*. Sydney, Australia: University of Western Sydney.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation an personality*. New York: Harper an Row.
- Nilsen, T. (2009). *Verdien av veiledning: En kvalitativ undersøkelse om verdien av forebyggende veiledning for førsteårsstudenter på NTNU, med fokus på motivasjon og forventning om mestring av studiene*. Trondheim: Masteroppgave i pedagogikk, NTNU.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Skaalvik E.M. & Skaalvik S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano.

- Skaalvik, E.M. (1997) Self-Enhancing and Self-Defeating Ego Orientation: Relations with Task and Avoidance Orientation, Achievement, Self-Perceptions, and Anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71681
- Skaalvik E.M. & Skaalvik S. (2005a). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget, AS.
- Skaalvik E.M. & Skaalvik S. (2005b). Faglig selvoppfatning predikerer læring. *Spesialpedagogikk*, 09/05, 8619.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: integrating theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tafarodi, R. W., & Swann, W. B., Jr. (1995). Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, 65, 3226342.
- Thorsen, T.L. (2007). *Lært hjelpeløshet. En presentasjon og diskusjon av Martin Seligmans teori sett i forhold til ulike relevante teorier og i forhold til kronisk manglende mestring i skolen*. Oslo: Hovedoppgave i profesjonsstudie i pedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C.B., & Vallieres, E.F. (1992). The academic motivation scale - a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 10036 1017.
- Villanger, I.D. (2009). *Rapport Pilot II ó forebyggende veiledning satt i system ved NTNU 200762008*. Trondheim: NTNU.
- Villanger, I. D. & Warhuus, T. K. (2009). *ForVei-prosjektet ó Studentveiledning i et forebyggende perspektiv med vekt på mestring, trivsel og gjennomføringsevne*. Trondheim: NTNU.
- Valås, H. *Kompendium PED 3001 Statistikk*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Veiledning ga resultater (2007). Lastet ned 20. juni 2010, fra http://www.universitetsavisa.no/ua_lesmer.php?kategori=nyheter&dokid=474705d1cf035.95410463
- Williams, G. C., Freedman, Z.R., & Deci, E. L. (1998). Supporting autonomy to motivate glucose control in patients with diabetes. *Diabetes Care*, 21, 164416651.

VEDLEGG

- 1. Spørreskjema 1 (Pretest)**
- 2. Spørreskjema 2 (Posttest)**
- 3. Oversikt over items som inngår i sumvariablene**
- 4. «Paired-samples» t-tester**
- 5. Beregning av effektstørrelse**

VEDLEGG 1

Spørreskjema 1 (pretest)

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål!

B. Tenk tilbake til tiden da du skulle velge studium. På en skala fra 1 til 6, i hvor stor grad spilte de følgende personene en rolle for deg i dette valget?

	Spilte ingen rolle			Spilte svært stor rolle				Spilte ingen rolle			Spilte svært stor rolle		
	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
1. Foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Tidligere skolerådgivere.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Søsken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. Fritidsaktivitetsledere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tidligere lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Eget valg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. På en skala fra 1 til 6, hvor godt stemmer hver av de følgende påstandene for deg?

	Helt usant					Helt sant
	1	2	3	4	5	
1. Jeg føler meg sikker på at jeg har evnene som trengs for å lære meg stoffet som er på pensum til enhver tid.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg føler at jeg er nokså god på studiet mitt, sammenliknet med de andre studentene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg føler kun distanse til mine medstudenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg liker å holde på med skolearbeidet i forbindelse med studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jeg ville ikke ha arbeidet med studiet dersom jeg kunne velge selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeg prøver å være faglig flinkere enn mine medstudenter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 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"/>
8. Når jeg svarer på spørsmål i undervisningssituasjoner er det for å vise at jeg kan mer enn mine medstudenter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jeg opptatt av å ikke dumme meg ut i undervisningssituasjoner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jeg tenker mye på at jeg ikke skal mislykkes på studiet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Det å få gode karakterer er viktig for meg på dette studiet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Jeg tar dette studiet fordi jeg tror det kan sikre min økonomiske fremtid.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Jeg synes at mitt fagfelt er et samfunnsmessig viktig fagfelt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jeg tror dette studiet kan hjelpe meg til å ... (fyll ut!↴)						

	Helt usant					Helt sant
	1	2	3	4	5	
15. Jeg er uinteressert i studiet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. 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"/>
17. Jeg har store problemer med å komme i gang med oppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Jeg føler meg i stand til å oppnå mine mål på universitetet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Jeg føler at jeg har blitt nokså kompetent på de fagområdene jeg har deltatt på så langt i studiet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Jeg tviler sterkt på at jeg kan bli venner med noen av mine medstudenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Mine medstudenter henvender seg til meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål!

- | | Helt usant | | | | | | Helt sant | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| 22. Jeg synes det er morsomt å holde på med studiearbeidet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 23. Jeg arbeider med studiet fordi jeg må | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 24. Jeg liker å løse faglige problemer som mine medstudenter ikke får til | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 25. Jeg er opptatt av å gjøre det bedre karaktermessig enn mine medstudenter..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 26. Jeg tror dette studiet kan gi meg faglige og interessante utfordringer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 27. Jeg opptatt av å unngå at mine medstudenter synes jeg er dum | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 28. Det verste med å mislykkes er at mine medstudenter kan oppdage det | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 29. Det å kunne konkurrere om de beste arbeidsplassene i næringslivet
etter endt studium er det viktigste for meg..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 30. Jeg tar dette studiet fordi det er et populært studium | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 31. Jeg synes at studiet mitt er viktig for ... (fyll ut!↓) | | | | | | | | |

- | | Helt usant | | | | | | Helt sant | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| 32. Jeg synes at de faglige aktivitetene er av stor verdi for meg personlig..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 33. 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"/> | | |
| 34. Jeg møter ikke opp på forelesningene..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 35. Når jeg møter på en vanskelig oppgave gir jeg opp med en gang..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 36. Jeg føler meg kapabel til å klare utfordringene på studiet mitt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 37. Mine innspill blir ignorert av mine medstudenter..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 38. Jeg greier sjelden å bidra faglig ved gruppearbeid i studiet..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 39. Jeg føler jeg kan stole på en eller flere av mine medstudenter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 40. Jeg synes selv jeg er ganske god på studiet mitt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 41. Jeg ønsker å omgås sosialt med en eller flere av mine medstudenter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 42. Jeg bidrar ofte faglig ved gruppearbeid i studiet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 43. Jeg føler meg trygg blant mine medstudenter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 44. Jeg er fornøyd med mine prestasjoner på studiet..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 45. Jeg klarer ikke å prestere særlig bra på studiet mitt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 46. 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"/> | | |
| 47. Jeg synes arbeid med studiet er kjedelig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 48. Jeg har ofte liten tro på meg selv..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 49. Jeg arbeider med studiet fordi det interesserer meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 50. Jeg er opptatt av å være faglig flinkere enn mine medstudenter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 51. Hvis jeg svarer feil i en undervisningssituasjon er jeg
mest opptatt av hva mine medstudenter tenker..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 52. Jeg tar dette studiet fordi jeg føler det gir meg høy status i samfunnet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 53. Jeg tror dette studiet kan gi meg interessante arbeidsoppgaver i fremtiden..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål!

	Helt usant					Helt sant	
	1	2	3	4	5	6	
54. Jeg valgte dette studiet fordi det kan gi meg en jobb i mitt nærmiljø	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
55. Når jeg svarer på spørsmål i en undervisningssituasjon tenker jeg på hva mine medstudenter synes om meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
56. Jeg kunne tenke meg å praktisere det jeg lærer teoretisk på universitetet når jeg i fremtiden får meg jobb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
57. Jeg tar dette studiet fordi jeg tror det vil gi meg en godt betalt jobb.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
58. Jeg bryr meg ikke om hva slags karakterer jeg får	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
59. Jeg mister lett motet når det gjelder studiet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
60. Jeg tror ikke jeg greier å gjennomføre dette studiet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
61. Jeg skjønner lite av det foreleserne på studiet snakker om.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
62. Jeg har valgt dette studiet fordi noen andre mente det var et riktig valg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
63. I fremtiden ønsker jeg ingen kontakt med noen av mine medstudenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
64. Mine medstudenter hører på hva jeg har å si	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
65. Jeg har problemer med å konsentrere meg om skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
66. Når jeg arbeider med studiet, tenker jeg at dette liker jeg å holde på med.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
67. Jeg tror jeg personlig vil tjene på å drive på med mine faglige aktiviteter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
68. Jeg tror at det å fullføre mine faglige aktiviteter vil kunne skaffe meg en jobb i fremtiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
69. Jeg har gitt opp å få noe ut av dette studiet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
70. Jeg følger ikke med på det foreleserne sier.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
71. Det er sannsynlig at jeg kan bli nær venn med noen av mine medstudenter dersom vi omgås sosialt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
72. Jeg føler tilhørighet i gruppen av medstudenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
73. Jeg er like mye verdt som andre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
74. Jeg synes studiet mitt er interessant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
75. Jeg vurderer arbeidet med studiet som lystbetont.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
76. Jeg betrakter dette studiet bare som en form for sysselsetting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
77. Jeg får trolig dårlige karakterer på dette studiet uansett arbeidsinnsats.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
78. Jeg liker meg selv slik jeg er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
79. Jeg får de karakterene på studiet som jeg forventet å få sett i lys av de karakterene jeg fikk på videregående skole.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
80. Jeg føler at jeg ikke passer på dette studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
81. Jeg tenker ofte at jeg aldri skulle begynt på dette studiet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
82. Jeg føler at faglærerne bryr seg om meg som person.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
83. Studiet er godt tilrettelagt for meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
84. Jeg samarbeider ofte faglig med mine medstudenter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
85. Jeg deltar ofte på sosiale arrangementer med mine medstudenter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
86. Dersom jeg er usikker på mitt studievalg og har behov for rådgiving vedrørende dette vet jeg hvor jeg skal henvende meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
87. Jeg tenker ofte på at jeg skal slutte på dette studiet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål!

	Helt usant					Helt sant
	1	2	3	4	5	6
88. Jeg får dårligere karakterer på studiet enn hva jeg forventet sett i lys av de karakterene jeg fikk på videregående skole.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89. Jeg tenker ofte at jeg skulle valgt et annet studium.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90. Jeg føler meg ivaretatt som student ved NTNU.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91. Jeg føler at jeg har god kontakt med faglærerne på studiet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92. Jeg er svært fornøyd med valg av studium.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93. Jeg føler at den praktiske tilretteleggingen ved NTNU er god.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94. Den hjelpen Studentservice tilbyr er viktig for meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95. Studentservice er viktig for kvaliteten på studietilbudet ved NTNU.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. På en skala fra 1 til 6, hvor sikker er du på dette?

	Ikke sikker i det hele tatt					Helt sikker
	1	2	3	4	5	6
96. Tenk på de oppgavene du vanligvis møter i studiet. Hvor sikker er du på at du klarer å gjennomføre de oppgavene du blir bedt om å gjøre?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97. Tenk på de forelesningene du vanligvis har i studiet. Hvor sikker er du på at du kan lære det som foreleseren gjennomgår og forklarer?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98. Tenk på de seminarene/øvingene du vanligvis har i studiet. Hvor sikker er du på at du kan lære det som seminarlederen/øvingslederen gjennomgår og forklarer?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99. Tenk på de obligatoriske innleveringsoppgavene/eksamensoppgavene du vil få i studietiden. Hvor sikker er du på at du kan besvare de fleste oppgavene du får?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Har du en kommentar om denne undersøkelsen, eller om temaene den tar opp, kan du skrive her:

Takk for at du ville svare på spørsmålene!

VEDLEGG 2

Spørreskjema 2 (posttest)

SPØRRESKJEMA OM STUDIEMOTIVASJON

Formålet med denne spørreundersøkelsen er å finne ut hvordan studenter opplever sin studiesituasjon, og om deltakelse i ForVei - prosjektet vil ha betydning for dette. Undersøkelsen er todelt: et spørreskjema som ble besvart tidligere i semesteret i forbindelse med informasjonsmøte med Studentservice, og dette skjemaet du nå har fått utdelt. Resultatene fra undersøkelsen vil bli brukt i vår masteroppgave i spesialpedagogikk.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og alle som deltar er anonyme. Vi trenger likevel å kunne koble sammen besvarelsene fra første og andre runde. Skjemaene må derfor ha en ikke personidentifiserbar id. Dette gjøres ved at du skriver de fem siste sifrene i mobilnummeret ditt på skjemaet begge gangene.

Vi ønsker besvarte spørreskjema fra alle studentene, ikke bare de som velger å ta imot tilbud om veiledningssamtalen fra Studentservice. Vi setter stor pris på at du tar deg tid til å fylle ut spørreskjemaet.

Vennlig hilsen

Anne Håland
mastergradsstudent
Pedagogisk institutt

Ingunn Aasen Børresen
mastergradsstudent
Pedagogisk institutt

Per Frostad
førsteamanuensis, veileder
Pedagogisk institutt



De fem siste sifrene i ditt mobilnummer:

--	--	--	--	--

(Viktig at du skriver det samme som sist hvis du skulle ha skiftet mobilnummer!)

A. Deltakelse i ForVei - prosjektet

1. Har du deltatt i veiledningssamtale i ForVei - prosjektet?

Ja.....₁
Nei.....₂

B. Tenk tilbake til tiden da du skulle velge studium. På en skala fra 1 til 6, i hvor stor grad spilte de følgende personene en rolle for deg i dette valget?

	Spilte ingen rolle			Spilte svært stor rolle			Spilte ingen rolle			Spilte svært stor rolle		
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1. Foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Søsken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tidligere lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Tidligere skolerådgivere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Fritidsaktivitetsledere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Eget valg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. På en skala fra 1 til 6, hvor godt stemmer hver av de følgende påstandene for deg?

- | | <i>Helt usant</i> | | | | <i>Helt sant</i> | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1. Jeg føler meg sikker på at jeg har evnene som trengs for å lære meg stoffet som er på pensum til enhver tid..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Jeg føler at jeg er nokså god på studiet mitt, sammenliknet med de andre studentene..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Jeg føler kun distanse til mine medstudenter..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Jeg liker å holde på med skolearbeidet i forbindelse med studiet..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Jeg ville ikke ha arbeidet med studiet dersom jeg kunne velge selv..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Jeg prøver å være faglig flinkere enn mine medstudenter..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. 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"/> |
| 8. Når jeg svarer på spørsmål i undervisningssituasjoner er det for å vise at jeg kan mer enn mine medstudenter..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Jeg opptatt av å ikke dumme meg ut i undervisningssituasjoner..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Jeg tenker mye på at jeg ikke skal mislykkes på studiet..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Det å få gode karakterer er viktig for meg på dette studiet..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Jeg tar dette studiet fordi jeg tror det kan sikre min økonomiske fremtid..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Jeg synes at mitt fagfelt er et samfunnsmessig viktig fagfelt..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Jeg tror dette studiet kan hjelpe meg til å ... (fyll ut!↓) | | | | | | |

- | | <i>Helt usant</i> | | | | <i>Helt sant</i> | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. Jeg er uinteressert i studiet..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. 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"/> |
| 17. Jeg har store problemer med å komme i gang med oppgaver..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Jeg føler meg i stand til å oppnå mine mål på universitetet..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Jeg føler at jeg har blitt nokså kompetent på de fagområdene jeg har deltatt på så langt i studiet..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Jeg tviler sterkt på at jeg kan bli venner med noen av mine medstudenter..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Mine medstudenter henvender seg til meg..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Jeg synes det er morsomt å holde på med studiearbeidet..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Jeg arbeider med studiet fordi jeg må..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Jeg liker å løse faglige problemer som mine medstudenter ikke får til..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Jeg er opptatt av å gjøre det bedre karaktermessig enn mine medstudenter..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Jeg tror dette studiet kan gi meg faglige og interessante utfordringer..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Jeg opptatt av å unngå at mine medstudenter synes jeg er dum..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Det verste med å mislykkes er at mine medstudenter kan oppdage det..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål!

- | | Helt
usant
1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Helt
sant
6 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 29. Det å kunne konkurrere om de beste arbeidsplassene i næringslivet etter endt studium er det viktigste for meg..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Jeg tar dette studiet fordi det er et populært studium | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Jeg synes at studiet mitt er viktig for ... (fyll ut!↴) | | | | | | |

- | | Helt
usant
1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Helt
sant
6 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 32. Jeg synes at de faglige aktivitetene er av stor verdi for meg personlig..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. 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"/> |
| 34. Jeg møter ikke opp på forelesningene..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Når jeg møter på en vanskelig oppgave gir jeg opp med en gang..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Jeg føler meg kapabel til å klare utfordringene på studiet mitt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Mine innspill blir ignorert av mine medstudenter..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. Jeg greier sjelden å bidra faglig ved gruppearbeid i studiet..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Jeg føler jeg kan stole på en eller flere av mine medstudenter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. Jeg synes selv jeg er ganske god på studiet mitt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41. Jeg ønsker å omgås sosialt med en eller flere av mine medstudenter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. Jeg bidrar ofte faglig ved gruppearbeid i studiet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43. Jeg føler meg trygg blant mine medstudenter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44. Jeg er fornøyd med mine prestasjoner på studiet..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45. Jeg klarer ikke å prestere særlig bra på studiet mitt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 46. 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"/> |
| 47. Jeg synes arbeid med studiet er kjedelig..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 48. Jeg har ofte liten tro på meg selv..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 49. Jeg arbeider med studiet fordi det interesserer meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 50. Jeg er opptatt av å være faglig flinkere enn mine medstudenter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 51. Hvis jeg svarer feil i en undervisningssituasjon er jeg mest opptatt av hva mine medstudenter tenker..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 52. Jeg tar dette studiet fordi jeg føler det gir meg høy status i samfunnet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 53. Jeg tror dette studiet kan gi meg interessante arbeidsoppgaver i fremtiden..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 54. Jeg valgte dette studiet fordi det kan gi meg en jobb i mitt nærmiljø | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 55. Når jeg svarer på spørsmål i en undervisningssituasjon tenker jeg på hva mine medstudenter synes om meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 56. Jeg kunne tenke meg å praktisere det jeg lærer teoretisk på universitetet når jeg i fremtiden får meg jobb | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 57. Jeg tar dette studiet fordi jeg tror det vil gi meg en godt betalt jobb..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål!

	<i>Helt usant</i>				<i>Helt sant</i>	
	1	2	3	4	5	6
58. Jeg bryr meg ikke om hva slags karakterer jeg får	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Jeg mister lett motet når det gjelder studiet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Jeg tror ikke jeg greier å gjennomføre dette studiet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Jeg skjønner lite av det foreleserne på studiet snakker om.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Jeg har valgt dette studiet fordi noen andre mente det var et riktig valg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. I fremtiden ønsker jeg ingen kontakt med noen av mine medstudenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Mine medstudenter hører på hva jeg har å si	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Jeg har problemer med å konsentrere meg om skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Når jeg arbeider med studiet, tenker jeg at dette liker jeg å holde på med.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Jeg tror jeg personlig vil tjene på å drive på med mine faglige aktiviteter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Jeg tror at det å fullføre mine faglige aktiviteter vil kunne skaffe meg en jobb i fremtiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Jeg har gitt opp å få noe ut av dette studiet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Jeg følger ikke med på det foreleserne sier.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Det er sannsynlig at jeg kan bli nær venn med noen av mine medstudenter dersom vi omgås sosialt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Jeg føler tilhørighet i gruppen av medstudenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Jeg er like mye verdt som andre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Jeg synes studiet mitt er interessant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Jeg vurderer arbeidet med studiet som lystbetont	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Jeg betrakter dette studiet bare som en form for sysselsetting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Jeg får trolig dårlige karakterer på dette studiet uansett arbeidsinnsats.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. Jeg liker meg selv slik jeg er.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. Jeg får de karakterene på studiet som jeg forventet å få sett i lys av de karakterene jeg fikk på videregående skole.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Jeg føler at jeg ikke passer på dette studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. Jeg tenker ofte at jeg aldri skulle begynt på dette studiet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. Jeg føler at faglærerne bryr seg om meg som person.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Studiet er godt tilrettelagt for meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Jeg samarbeider ofte faglig med mine medstudenter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. Jeg deltar ofte på sosiale arrangementer med mine medstudenter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86. Dersom jeg er usikker på mitt studievalg og har behov for rådgiving vedrørende dette vet jeg hvor jeg skal henvende meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87. Jeg tenker ofte på at jeg skal slutte på dette studiet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88. Jeg får dårligere karakterer på studiet enn hva jeg forventet sett i lys av de karakterene jeg fikk på videregående skole.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89. Jeg tenker ofte at jeg skulle valgt et annet studium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90. Jeg føler meg ivaretatt som student ved NTNU.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91. Jeg føler at jeg har god kontakt med faglærerne på studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92. Jeg er svært fornøyd med valg av studium.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål!

- | | <i>Helt usant</i> | | | | | | | <i>Helt sant</i> | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|------------------|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | | |
| 93. Jeg føler at den praktiske tilretteleggingen ved NTNU er god | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| 94. Den hjelpen Studentservice tilbyr er viktig for meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| 95. Studentservice er viktig for kvaliteten på studietilbudet ved NTNU..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |

D. På en skala fra 1 til 6, hvor sikker er du på dette?

- | | <i>Ikke sikker i det hele tatt</i> | | | | | | | <i>Helt sikker</i> | |
|--|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|--------------------|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | | |
| 96. Tenk på de oppgavene du vanligvis møter i studiet. Hvor sikker er du på at du klarer å gjennomføre de oppgavene du blir bedt om å gjøre? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| 97. Tenk på de forelesningene du vanligvis har i studiet. Hvor sikker er du på at du kan lære det som foreleseren gjennomgår og forklarer? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| 98. Tenk på de seminarene/øvingene du vanligvis har i studiet. Hvor sikker er du på at du kan lære det som seminarlederen/øvingslederen gjennomgår og forklarer? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| 99. Tenk på de obligatoriske innleveringsoppgavene/eksamensoppgavene du vil få i studietiden. Hvor sikker er du på at du kan besvare de fleste oppgavene du får? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |

Har du en kommentar om denne undersøkelsen, eller om temaene den tar opp, kan du skrive her:

Takk for at du ville svare på spørsmålene!

Vedlegg 3

Oversikt over items som inngår i sumvariablene

INDRE MOTIVASJON (6 items)
Jeg liker å holde på med skolearbeidet i forbindelse med studiet.
Jeg synes det er morsomt å holde på med studiearbeidet.
Jeg synes studiet mitt er interessant.
Jeg vurderer arbeidet med studiet som lystbetont.
Når jeg arbeider med studiet, tenker jeg at dette liker jeg å holde på med.
Jeg tror jeg personlig vil tjene på å drive på med mine faglige aktiviteter.

YTRE MOTIVASJON (4 items)
Det å kunne konkurrere om de beste arbeidsplassene i næringslivet etter endt studium er det viktigste for meg.
Jeg tar dette studiet fordi jeg føler det gir meg høy status i samfunnet.
Jeg tar dette studiet fordi jeg tror det vil gi meg en godt betalt jobb.
Jeg tar dette studiet fordi jeg tror det kan sikre min økonomiske fremtid.

AMOTIVASJON OG LÆRT HJELPELØSHET (6 items)
Jeg er uinteressert i studiet.
Jeg har gitt opp å få noe ut av dette studiet.
Jeg tenker ofte at jeg aldri skulle begynt på dette studiet.
Jeg tenker ofte på at jeg skulle slutte på dette studiet.
Jeg tenker ofte at jeg skulle valgt et annet studium.
Jeg føler at jeg ikke passer på dette studiet

MESTRINGSFORVENTNING (8 items)

Tenk på de oppgavene du vanligvis møter i studiet. Hvor sikker er du på at du klarer å gjennomføre de oppgavene du blir bedt om å gjøre.

Tenk på forelesningene du vanligvis har i studiet. Hvor sikker er du på at du kan lære det som foreleseren gjennomgår og forklarer.

Tenk på de seminarene/øvingene du vanligvis har i studiet. Hvor sikker er du på at du kan lære det som seminarlederen/øvingslederen gjennomgår og forklarer.

Tenk på de obligatoriske innleveringsoppgavene/eksamensoppgavene du vil få i studietiden. Hvor sikker er du på at du kan besvare de fleste oppgavene du får.

Jeg føler meg sikker på at jeg har evnene som trengs for å lære meg stoffet som er pensum til enhver tid.

Jeg føler meg i stand til å oppnå mine mål på universitetet.

Jeg føler meg kapabel til å klare utfordringene på studiet mitt.

Jeg tror ikke jeg greier å gjennomføre dette studiet.

SELVVURDERING (7 items)

Jeg synes selv jeg er ganske god på studiet mitt.

Jeg er fornøyd med mine prestasjoner på studiet.

Jeg klarer ikke å prestere særlig bra på studiet.

Jeg føler at jeg har blitt nokså kompetent på de fagområdene jeg har deltatt på så langt i studiet.

Jeg føler at jeg er nokså god på studiet mitt, sammenliknet med de andre studentene.

Jeg får de karakterene på studiet som jeg forventet å få sett i lys av de karakterene jeg fikk på videregående skole

Jeg får dårligere karakterer på studiet enn hva jeg forventet sett i lys av de karakterene jeg fikk på videregående skole

SELVVERD (7 items)

Jeg er ofte misfornøyd med meg selv.

Jeg godtar meg selv slik jeg er.

Jeg har ofte liten tro på meg selv.

Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes.

Jeg vil helst være slik jeg er

Jeg liker meg selv slik jeg er

Jeg er like mye verdt som andre

DEFENSIV EGOORIENTERING (5 items)

Jeg er opptatt av å ikke dumme meg ut i undervisningssituasjoner.

Jeg er opptatt av å unngå at mine medstudenter synes jeg er dum.

Det verste med å mislykkes er at mine medstudenter kan oppdage det.

Hvis jeg svarer feil i en undervisningssituasjon er jeg mest opptatt av hva mine medstudenter tenker.

Når jeg svarer på spørsmål i en undervisningssituasjon tenker jeg på hva mine medstudenter synes om meg.

SOSIAL TILHØRIGHET (8 items)

Jeg føler at jeg kan stole på en eller flere av mine medstudenter.

Det er sannsynlig at jeg kan bli nær venn med noen av mine medstudenter dersom vi omgås sosialt.

Jeg føler tilhørighet i gruppen av medstudenter.

Mine medstudenter hører på hva jeg har og si.

Jeg føler meg trygg blant mine medstudenter.

Mine medstudenter henvender seg til meg.

Jeg samarbeider ofte faglig med mine medstudenter

Jeg deltar ofte på sosiale arrangementer med mine medstudenter

IVARETAKELSE (3 items)

Jeg føler meg ivaretatt som student ved NTNU.

Studiet er godt tilrettelagt for meg.

Jeg føler at den praktiske tilretteleggingen ved NTNU er god.

Vedlegg 4

«Paired-samples» t-tester

		Paired Differences			Paired Differences				
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	Indre motivasjon	.36520	2.87838	.28500	-.20017	.93056	1.281	101	.203
Pair 2	Ytre motivasjon	-1.03350	3.95664	.39177	-1.81065	-.25634	-2.638	101	.010
Pair 3	Amotivasjon	-.62376	3.60676	.35889	-1.33578	.08826	-1.738	100	.085
Pair 4	mestringsforventning	.05446	2.56392	.25639	-.45427	.56320	.212	99	.832
Pair 5	Selvurdering	-.28268	2.92997	.29011	-.85818	.29282	-.974	101	.332
Pair 6	Selvverd	-.11905	2.71878	.26920	-.65307	.41497	-.442	101	.659
Pair 7	Defensiv ego	-.30637	3.49609	.34616	-.99307	.38033	-.885	101	.378
Pair 8	Sosial tilhørighet	-.02159	2.61721	.25914	-.53566	.49248	-.083	101	.934
Pair 9	Ivaretakelse	.99010	3.95234	.39327	.20986	1.77034	2.518	100	.013

Vedlegg 5

Beregning av effektstørrelse

Effektstørrelsen er beregnet for de sumvariablene der SPSS har vist til en statistisk signifikant forskjell i gjennomsnittsverdien for pretest og posttest. Effektstørrelsen er beregnet slik:

$$\frac{\text{Gjennomsnitt pretest} \text{ } \text{ó} \text{ } \text{Gjennomsnitt posttest}}{\text{Gjennomsnitt av standardavvik pretest og posttest}}$$

Ytre motivasjon: $\frac{15,51 \text{ } \text{ó} \text{ } 16,54}{(5,77+6,04)/2} = -0,17$

Ivaretakelse: $\frac{20,41 \text{ } \text{ó} \text{ } 19,41}{(4,75+4,55)/2} = 0,22$