

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært spennende og lærerikt. Jeg var så heldig at jeg fikk anledning til å studere et område som jeg har stor interesse for. I arbeidet med denne oppgaven og gjennom studiet har jeg fått god støtte, og det er dermed flere jeg ønsker å takke.

Jeg vil først takke rådgiveren for oppvekstetaten som satte meg på sporet av dette prosjektet, og videreformidlet kontakt med skolen. Rektoren ved skolen skal ha en stor takk for å åpnet skolen sin for meg. Ved å følge denne type prosjekt, følges også lærerne som har ansvaret for prosjektet like tett. Jeg setter derfor stor pris på at jeg fikk være med i timene deres, og følge dere så tett gjennom fire måneder.

Jeg vil videre takke Per Frostad for god veiledning gjennom hele oppgaven. Jeg har hatt stor glede av din veiledning og dine presise tilbakemeldinger. Det har vært uvurderlig hjelp gjennom hele prosessen.

Videre vil jeg takke medstudent Morten Ravlo for noen faglige, men mest utenom faglige samtaler på kontor B426 gjennom hele masterstudiet.

Til slutt skal min samboer Mari ha en stor takk for flere timer med korrekturlesing, og utrolig god støtte gjennom hele studiet.

Trondheim 17. august 2011

Morten Sørli

Sammendrag

Frafall i videregående opplæring er et stort samfunnsproblem. En tredjedel fra hvert årskull slutter årlig i videregående opplæring. I denne sammenheng iverksatte regjeringen vinteren 2011 det statlige prosjektet Ny Giv: Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring. Denne studien fulgte Overgangsprosjektet, som er ett av tre delprosjekter. Overgangsprosjektet har til hensikt å hindre frafall i videregående opplæring ved å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter, og motivasjon for skolen. De 10 prosent svakest presterende elevene i 10.trinn etter første termin tilbys intensiv opplæring gjennom siste termin i grunnskolen. Intensiv opplæringen i denne casen besto av fire timers spesialundervisning i uken med regning, lesing og skriving i fokus. Elevene følges videre opp de to første årene av videregående opplæring. Det ble utformet følgende problemstilling: Har Ny GIV prosjektet effekt på Ny GIV gruppens opplevelse av og motivasjon for skolen i 10.trinn?

Problemstillingen ble besvart gjennom metodetriangulering. Observasjon ble brukt for å se på gjennomføringen av prosjektet i den aktuelle skolen. Elevene i Ny Giv gruppen ble intervjuet for å fange opp elevenes meninger og oppfatning av skolen og deltagelsen i prosjektet. Transkriberingen ga følgende tre kategorier: Opplevelse av undervisningen, tanker om seg selv og sosial støtte. Tredje metode var en survey – undersøkelse, der alle elevene i 10.trinn svarte på spørreundersøkelsen ved to anledninger. Dette for å undersøke om prosjektet hadde hatt effekt på elevenes motivasjon, målorientering, selvvurdering og opplevd sosial støtte.

Resultatene fra studien indikerer at prosjektet har hatt noe effekt på elevenes opplevelse og motivasjon for skolen. Intervjuene viste at elevene opplevde Ny Giv undervisningen som et positivt tiltak, og at de opplever den sosiale støtten i gruppen som meget bra. Survey – undersøkelsen viste at elevene hadde lavere grad av amotivasjon og høyere grad av indre motivasjon etter deltagelse i prosjektet. Prosjektet har hatt positiv effekt på elevenes opplevelse og motivasjon for skolen.

Innholdsfortegnelse

FORORD	I
SAMMENDRAG	III
1 INNLEDNING	1
<i>Oppgavens oppbygging</i>	2
1.1 FRAFALLSRELATERTE FAKTORER	2
1.1.2 Sosioøkonomiske faktorer	3
1.1.3 Grunnleggende ferdigheter	3
1.1.4 Individuelle karakteristika	4
2. TEORI	4
2.1 Indre motivasjon	5
2.2 Behov for kompetanse	6
2.3 Behov for tilhørighet	7
2.4 Behov for autonomistøtte og selvbestemmelse	7
2.5 Amotivasjon	8
2.6 Målorientering	9
2.7 Motivasjonsrelaterte faktorer til frafall i videregående opplæring	10
3 NY GIV PROSJEKTET	11
OPPSUMMERING MED FORSKNINGSSPØRSMÅL OG UNDERPROBLEMSTILLINGER	13
4.0 METODE	14
4.1 VALG AV FORSKNINGSDESIGN	14
4.2 RELIABILITET OG VALIDITET I METODETRIANGULERING	15
4.3 UTVALG	16
4.4 DATAINNSAMLING	17
4.5 ETISKE BETRAKTNINGER	18
4.6 KVANTITATIV METODE; MÅLEINSTRUMENTENE	19
4.6.1 Faktoranalyse	21
4.6.2 Reliabilitet og validitet i kvantitativ forskning	22
4.6.3 Statistiske tester	22
4.7 KVALITATIVE METODER	23
4.7.1 Observasjon	23
4.7.2 Intervju	24
4.7.3 Analyse	25
4.7.4 Reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning	26
5 RESULTATER	27
5.1 OBSERVASJON	27
5.2 INTERVJU	29
5.2.1 <i>Opplevelse av undervisningen</i>	29
5.2.1.1 <i>Resultat: Opplevelse av undervisningen</i>	30
5.2.2 TANKER OM SEG SELV	32
5.2.2.1 <i>Resultat: Tanker om seg selv</i>	32
5.2.3 SOSIAL STØTTE	34
5.3 SURVEY – UNDERSØKELSEN	36
5.3.1 <i>Deskriptiv statistikk</i>	36
5.3.2 <i>Har prosjektet hatt effekt på elevenes tanker om seg selv?</i>	38
5.3.3 <i>Har prosjektet påvirket elevenes oppfatning av sosial støtte?</i>	41
6 DRØFTING	42
6.1 HVORDAN OPPLEVER ELEVENE UNDERVISNINGEN GITT INNENFOR NY GIV PROSJEKTET?	42
6.2 HAR PROSJEKTET HATT EFFEKT PÅ ELEVENES TANKER OM SEG SELV?	44

6.3 HAR PROSJEKTET PÅVIRKET ELEVENES OPPFATNING AV SOSIAL STØTTE?	47
7 KONKLUSJON	49
BIBLIOGRAFI	51
APPENDIKS	I
VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD	I
VEDLEGG 2: AVTALEN MELLOM SKOLEN, FORELDRE OG ELEV	I
VEDLEGG 3: SPØRREUNDERSØKELSEN	I
VEDLEGG 4: FAKTORANALYSER	I

1 Innledning

”Alle som strever med karakterer mener jeg skal bli med i Ny Giv”

(Intervju med elev, 27.05.11)

I Norge som i andre vestlige land ses videregående opplæring på som et minimumskrav for å komme inn i arbeidslivet, og for videre studier. Omtrent hver tredje elev slutter årlig ved videregående opplæring i Norge. En forsiktig estimering av frafallet viser årlige samfunnsmessige kostnader på 5 milliarder kroner per årskull (Falch, Johannesen, & Strøm, 2009).

Frafall fra videregående opplæring reduserer mulighetene til jobb, og er korrelert til arbeidsløshet blant unge (Bynner & Parsons, 2001; Hernes, 2010; Lundetræ, 2010). Frafall øker også risikoen for dårligere levekår og helse gjennom hele livet, og unge som ikke kommer inn i arbeidslivet har større risiko for uføretrygd og et voksenliv utenfor arbeid (Bynner & Parsons, 2002; Gravseth, 2010). Ved å ikke gjennomføre videre utdanning etter grunnskolen, kan individet bli stående utenfor 95 prosent av arbeidsmarkedet (Hernes, 2010).

Forskning viser at å forlate skolen tidlig er et resultat av en langvarig prosess av fraskillelse fra skolen (Christenson, Sinclair, Lehr, & Godber, 2001). Adskillelsen begynner ofte i grunnskolen, og har sammenheng med tilbaketrekking grunnet dårlige erfaringer med skolen. Negative erfaringer er etterfulgt av følelser som eksempelvis å føle seg utenfor og mislike skolen (Christenson & Thurlow, 2004). Hernes (2010) rapporter at ferdigheter, erfaringer og vaner fra grunnskolen vil påvirke i sterk grad hvordan og om eleven fullfører videregående opplæring, og videre hvilke resultater de oppnår. Lundetræ (2010) viser også til at dårlige ferdigheter i regning, lesing og skriving er signifikant korrelert med frafall i videregående opplæring.

Det store frafallet i Norge har resultert i regjeringens satsning på Ny Giv. Prosjektet vil presenteres nærmere senere, men kort oppsummert har prosjektet til hensikt å hindre

fracfall i videregående opplæring ved å øke elevenes motivasjon for skolen, og styrke grunnleggende lese-, skrive – og regneferdigheter. Prosjektet startet vinteren 2010, og elevene gikk gjennom intensiv opplæring siste del av 10.trinn. Elevene skal følges gjennom de to første årene i videregående. Innen 2013 skal Ny Giv prosjektet være utrullert til alle norske skoler (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Denne studien fulgte en gruppe elever som deltok i Ny Giv prosjektet gjennom siste halvdel av 10.trinn.

Oppgavens oppbygging

Denne studien er basert på metodetriangulering, hvor observasjon, intervju og survey – undersøkelse inngår som metoder. Oppgaven vil derfor presenteres i tråd med Creswell og Clarks (2009) anbefalinger om hvordan denne type oppgaver bør fremlegges. Teorier og forskning som omhandler skole, motivasjon og fracfall i videregående opplæring vil først presenteres. Først i metodekapitlet vil det bli presentert generelt om metodetriangulering, etterfulgt av informasjon om utvalget, etiske betraktninger og om datainnsamlingen. Videre vil den kvantitative metodedelen presentres og til slutt den kvalitative. Resultatene vil presenteres etter metode, før de dras sammen i en helhetlig diskusjon og konklusjon.

1.1 Frafallsrelaterte faktorer

”Frafald betyder i daglig tale at afbryde eller opgive at gennemføre en uddannelse. I de nordiske lande er frafaldet blant unge på ungdomsuddannelserne så stort, at det er et samfundsproblem” (Markussen, 2010: 7)

”Frafall” er et av flere begrep om elever som begynner i videregående opplæring, men av en eller flere grunner ikke oppnår ønsket kompetanse etter fem år. I NIFU Step sine rapporter, blant annet ”Bortvalg og kompetanse” (2008), brukes ”bortvalg” istedenfor fracfall. Dette begrunnes med at elevene velger bort skolen, og at dette representerer et frivillig valg elevene gjør (Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008). ”Frafall” eller ”dropout” er det begrepet som er mest utbredt i norske og internasjonale forskningsrapporter, og brukes av Kunnskapsdepartementet, derfor vil jeg i denne oppgaven forholde meg til dette begrepet.

Gjennom internasjonale og norske forskningsstudier har det kommet frem flere empiriske hovedtrekk i frafallsproblematikken. Det er ikke én årsak til frafall, men en samlet vurdering over et tidsrom gjør at individet velger bort videregående (Markussen et al., 2008). Sosioøkonomiske faktorer (som mor og fars utdanningsnivå) og grunnleggende ferdigheter (regning, lesing og skriving) går igjen i flere rapporter som risikofaktorer i frafallsproblematikken (Suh, Suh, & Houston, 2007; Hernes, 2010; Lundetræ, 2010; Markussen, 2010; Rouse, 2005; Falch et al., 2009; Byrhagen, Falch, & Strøm, 2006; Bynner & Parsons, 2001). Risikofaktorene vil bli presentert nærmere i de neste delkapitlene.

1.1.2 Sosioøkonomiske faktorer

Utdanningsnivået til foreldre kan ha en innvirkning for kompetanseoppnåelsen til ungdommene. Jo høyere utdanningsnivå foreldrene har, desto høyere kompetansenivå har ungdommene i snitt (Markussen et al., 2008, Lundetræ, 2010). Markussen et.al. (2008) rapporterer at for elever der minst en av foreldrene hadde høyere utdanning oppnådde 73,8 prosent studie- eller yrkeskompetanse. Falch et.al. (2009) viser til at det er sammenheng mellom familiebakgrunn og frafall fordi dette indirekte påvirker ungdomsskolekarakterene.

1.1.3 Grunnleggende ferdigheter

Som nevnt tidligere er frafall i videregående opplæring et komplekst område hvor flere faktorer vil spille inn for om eleven fortsetter eller ikke. En av de største frafallfaktorene som går igjen i rapporter er svake grunnleggende ferdigheter og/eller dårlige karakterer fra ungdomskolen (Andrews & Bradley, 1997; Bridgeland et al., 2006; Bynner & Parsons, 2001; Byrhagen et al., 2006; Christie, Jolivette, & Nelson, 2007; Falch et al., 2009; Hernes, 2010; Lundetræ, 2010; Markussen et al., 2008; Suh et al., 2007). Suh et.al. (2007) viser til at det var det kun 43 prosent av elevmassen med lavt karaktergjennomsnitt som gjennomførte high school. Forskning viser at lavt i snitt grunnskolen øker risikoen for å droppe ut, og jo lavere snittet er, desto større risiko er det for at eleven slutter tidlig i opplæringen (Markussen et.al., 2008). Falch et.al. (2008) viser til resultater hvor elever som har gjennomsnittskarakterer på under 2 så hadde 88,85 prosent avvik fra normal studieprogresjon. Falch et.al. (2008) viser også til at det

er betydelig større andel av gutter enn jenter som har snitt under 3 i deres undersøkelse.

1.1.4 Individuelle karakteristika

Gjennom flere internasjonale undersøkelser har det kommet frem flere trekk eller mønstre hos elever som slutter i videregående opplæring. En gruppe menn fra USA svarte i en undersøkelse om hvorfor de sluttet i videregående, der 30 prosent av mennene krysset av på at de ikke likte skolen som grunn (Eckstein & Wolpin, 1999). Samme undersøkelse viser til flere trekk ved individet som påvirker i retning mot frafall: lavere ferdighets- og/eller motivasjonsnivå, lavere forventning til verdien av fullført utdanning, større verdsetting av jobber som ikke krever fullført utdanning, høyere verdsetting av fritiden og lavere verdsetting av å delta i skolen. 47 prosent av elevene som sluttet i high school forklarte at noe av årsaken til de sluttet var at fagene ikke var interessante, 69 prosent sa at de ikke hadde motivasjon for å arbeide hardt med skolen (Bridgeland, Diluio Jr, & Morison, 2006). Suh et.al. (2007) viser til at elever med atferdsproblemer har større risiko for å droppe ut av skolen.

2. Teori

Til nå er det vist til faktorer som har sammenheng med elevers valg i å avslutte videregående opplæring. Det kommer blant annet frem at grunnleggende ferdigheter er påvirkende faktor. Hvordan elever vurderer sine evner i skolen, påvirkes av hvor bra de gjør det i det faget. Dette påvirker igjen motivasjonen eleven har for det faget og/eller skolen generelt. Det er derfor i denne oppgaven tatt utgangspunkt i teorier som har sammenheng med elevers motivasjon for skolen, og generelle selvvurdering. Herunder vil Deci og Ryans teori om selvbestemmelse presenteres, teori om selvvurdering og målorientering, og avsluttes med forskning knyttet til disse teoriene og frafall i videregående opplæring.

Teorier som omhandler motivasjon er bygd opp av antagelser om hva som får individer til å utføre de handlingene de gjør, eller avdekke motivet bak gitte handlinger (Deci & Ryan, 1985). Motivasjon kan defineres følgende; "To be motivated means to be moved to

do something. A person who feels no impetus or inspiration to act is thus characterized as unmotivated, whereas someone who is energized or activated toward an end is considered motivated" (Deci & Ryan, 2000: 54). Motivasjon er et dynamisk fenomen, hvor motivasjonen kan variere fra ulike oppgaver og til ulike tidspunkt. Skaalvik og Skaalvik mener vi kan se på "motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger" (Skaalvik & Skaalvik, 2008: 33). Trekker vi dette sitatet inn i skolehverdagen viser det at elevers motivasjon vil være påvirket av oppgaven som gis, læringsmiljøet, tilretteleggingen av oppgaven, erfaring med lignende oppgaver fra før og elevens vurdering av egne evner i faget. Læreren og skolen har derfor stor betydning for elevenes motivasjon både i negativ og positiv forstand. Ved å se på motivasjon som et dynamisk fenomen har motivasjonsteoretikere delt motivasjonen opp i tre nivåer; Det globale, kontekstuelle og situasjonelle nivået (Deci & Ryan, 2000). Det globale nivået forteller oss hvordan individet "stort sett" motiveres, og kan ses på som delvis stabil "egenskap". Det kontekstuelle referer til hvordan vi motiveres i ulike kontekster, som for eksempel kan en idrettsglad elev være mer motivert for kroppsøving, enn eksempelvis i faget mat og helse. Men også innad i disse fagene er det situasjonelle faktorer som vil påvirke eleven. Samme elev kan være mer motivert for mat og helse dersom det står taco på menyen, i stedet for fiskeboller (Deci & Ryan, 2000).

I motivasjonsteorier har vi to ytterpunkter av motivasjon, indre og ytre motivasjon. Om elever gjennomfører en aktivitet av genuin interesse for aktiviteten, betegnes som indre motivasjon. Motsetningen ytre motivasjon er når elever gjennomfører eller opprettholder en aktivitet for å oppnå ytre goder som lønn eller for å unngå sanksjoner i en eller annen form. Begge formene for motivasjon betegnes som en drivkraft bak motivasjonen (Deci & Ryan, 2000). Det er viktig å påpeke at vi kan ha både en indre og ytre motivasjon for en og samme oppgave. For eksempel en fotballspiller som spiller kamper av genuin interesse for aktiviteten, men samtidig har et sterkt ønske om å vinne kampen, og dermed motta en ytre belønning.

2.1 Indre motivasjon

Deci og Ryan (1985) påpeker at indre motivasjon er et vanlig, et slags allstedevarende fenomen. Til tross for at indre motivasjon ses på som et iboende fenomen har

mennesker lett for å stagnere og mangle interesse. Dette er motstridene til den iboende interessen vi har i oss. Deci og Ryan viser til at indre motivasjon er en indre kvalitet som vil vises tydelig når omgivelsene gir rom for det. Vi har et ønske om å mestre utfordringer innenfor et bestemt interesseområde. Interesseområdet oppsøkes gjennom gleden individet får gjennom å opprettholde og bedrive aktiviteten (Deci & Ryan, 1985). For å opprettholde, eller skape indre motivasjon mener Deci og Ryan at tre kriterier må oppfylles, herunder behov for kompetanse, behov for tilhørighet og behov for selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1985).

2.2 Behov for kompetanse

Kompetansebehovet omhandler følelsen av å ha påvirkningskraft ved interaksjon med de sosiale omgivelsene og kunne uttrykke og utøve sine evner (Deci & Ryan, 1985). Følelsen av kompetanse gir individet lysten til å fortsette eller gjenta en aktivitet, og gir selvsikkerhet og tro på egne evner. Individet som ikke opplever å inneha en kompetansefølelse vil ha liten lyst til å fortsette eller gjenta en aktivitet de ikke mestrer, eller føler kompetanse i (Deci & Ryan, 1985). Det er også visse betingelser som må være tilfredstilt for at individet skal føle seg kompetent. Oppgavene som individet arbeider med må være utfordrende. Oppgaver eller aktiviteter som er for enkle, eksempelvis 5+5 for en ungdomskoleelev vil ikke øke kompetansefølelsen i matematikk. Oppgavene må derfor være på et nivå som ikke er for lett, og ikke for vanskelig, men ligge på et utfordrende nivå (Deci & Ryan, 2002). Kompetansefølelsen er nettopp en følelse, og ikke en ferdighet eller en evne til å utføre en aktivitet, kun en følelse av selvsikkerhet knyttet til ulike aktiviteter eller oppgaver i praksis (Deci & Ryan, 2002).

Kompetansefølelsen påvirkes også av tilbakemeldinger fra andre. Positive tilbakemeldinger på utført arbeid fremmer indre motivasjon, mens negative tilbakemeldinger hemmer kompetansefølelsen, og dermed indre motivasjon (Boggiano & Ruble, 1979). For at den indre motivasjonen skal styrkes av positive tilbakemeldinger må også individet føle seg ansvarlig for arbeidet som er gjort (Deci & Ryan, 2000).

Følelsen av kompetanse bestemmer om en elev har gjenta eller ønsker å fortsette en aktivitet. Kompetansefølelsen avhenger da av hvordan eleven vurderer sine evner, og selvoppfatning. Selvurderingstradisjonen og forvetningstradisjonen er to tradisjoner

som har fokusert på blant annet selvoppfatning knyttet til læring og motivasjon i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2008). Selvvurderingstradisjonen er knyttet opp imot selvoppfatningen og selvverd. Dersom en elev vurderer seg som svak eller flink i skolen, eller i spesifikke fag vil dette påvirke kompetansefølelsen.

Selvvurdering kan være generell, og den kan være områdespesifikk. Den generelle vurderingen går på hvordan elevene vurderer sine egne evner på ulike områder, mens spesifikke kan vær vurdering i for eksempel matematikk. Marsh (1990) ser på elevnes generelle vurdering av å gjøre det bra i et fag. "En elevs vurdering av seg selv på spesifikke områder i matematikk, som brøk, geometri og algebra, danner grunnlaget for hans generelle vurdering av seg selv som flink eller dårlig i matematikk" (Skaalvik & Skaalvik, 2008: 85). Elevenes generelle akademiske selvvurdering går på elevenes selvvurdering i alle fag. Dersom en elev får nye erfaringer innen et spesifikt område vil selvvurderingen kunne endre seg raskt som en konsenkvens av den nye erfaringen (Skaalvik & Skaalvik, 2008).

2.3 Behov for tilhørighet

En elev har et behov for å føle seg godtatt og inkludert av andre i klassen og læreren (Deci & Ryan, 2000). Behovet for tilhørighet viser til behovet vi har for å føle seg på samme bølgelengde som andre, at andre trenger deg og en følelse av å bli akseptert av andre. Den psykologiske betydningen av dette er følelsen av å være i et trygt fellesskap (Deci & Ryan, 2002).

Gitt i en læringssituasjon er det ønskelig for individet med sikre og trygge omgivelser. I en undersøkelse gjennomført av Ryan, Stiller og Lynch (1994) (gjengitt etter Deci & Ryan, 2000) fant de at studenter som oppfattet sine lærere som omsorgfulle og varme hadde høyere grad av indre motivasjon. Deci og Ryan (2000) påpeker at trygge relasjoner er et viktig fundament for å kunne uttrykke indre motivasjon.

2.4 Behov for autonomistøtte og selvbestemmelse

Begrepet *autonomi* omhandler at individet handler av egen vilje, egen interesse og egne verdier, altså utgangspunktet for egne handlinger. Autonomibegrepet sammenfaller nødvendigvis ikke med egoisme og løsrivelse. En elev kan gjerne uttrykke verdier og

atferd fra andre så lenge de er i overensstemmelse med egne verdier og mål, og eleven velger å gjøre det fordi hun er av samme oppfatning (Deci & Ryan, 2002). Individet er avhengig av å føle at sine egne valg og preferanser er av betydning i de aktivitetene han eller hun er en del av. Ved å se sin egen atferd som selvbestemt vil den indre motivasjonen øke (Deci & Ryan, 2000).

En større undersøkelse gjennomført av Vallerand, Guay og Fortier (1997) viser til at følelsen av autonomi har en påvirkning på frafall i high school. Jo mindre autonomistøttende lærerne var på skolen, jo mindre positive var elevene. Videre førte dette til at elever som var negative til skolen hadde lavere motivasjon. Lavere motivasjon for skolen førte igjen til intensjoner om å slutte i high school, som videre førte til frafall i high school. Studie av Amabile (1996) (gjengitt etter Deci & Ryan, 2000) viser at elever som lærte eller ble undervist under press og kontrollerende forhold, hadde lavere initiativ og lavere læringsutbytte. Elever som har foreldre som involverer seg i skolen har en mer selvbestemmende holdning enn elever som har mindre engasjerte foreldre (Grolnick & Ryan, 1989).

2.5 Amotivasjon

Inkompetanse gir individet en følelse av amotivasjon, og en ikke – personlig orientering mot oppgaven eller aktiviteten. Resultatet vil være et passivt individ, eller ingen handling i det hele tatt. Amotivasjon kan ses på som fravær av motivasjon, både ytre og indre. Sett i en skolesammenheng ser eleven på oppgavene som om de ikke i stand til å påvirke utfallet. De har en følelse av å ikke inneha de nødvendige kvalifikasjoner som trengs for å prestere på det nødvendige nivå (Deci & Ryan, 2000). Amotivasjon kan utvikle seg i situasjoner eller i omgivelser som ikke gir rom for selvbestemmelse. Amotivasjon har også rom for å utvikle seg der følelsen av mestring er fraværende, negative tilbakemeldinger samt gjentatte feil i gitte oppgaver (Deci & Ryan, 1985).

Det er ingen tvil om at amotivasjon kan assosieres med flere mulige negative utfall i lærings situasjoner (Deci & Ryan, 2000). Av negative utfall blir amotivasjon blant annet assosiert med dårlig konsentrasjon og kjedsomhet i klasserommet (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senecal, & Vallières, 1993). En undersøkelse gjennomført av Legault, Pelletier og Green-Demers (2006) viser at elever blir faglig amotiverte i skolen av

hovedsakelig fire grunner; deres manglende tro på egne evner, tiltro til egen prestasjon, hvor høyt/lavt de verdsetter oppgaven faglig og karakteristikken ved oppgaven.

2.6 Målorientering

Målorientering kan ses på som underliggende motivasjon som påvirker de konkrete målene. Det er årsakene til hvorfor individene involverer, eller ikke involverer seg i aktiviteter som ligger til grunn for målorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2008). Sett i skolesammenheng er det hvilket mål elevene har med skolearbeidet. Videre vil målene påvirke hvilke tilnærming de har til læring, prestasjon og opplevelsen av skolen.

Det er vanlig å skille mellom to ulike målorienteringer; oppgaveorientering og egoorientering. Oppgaveorienterte individer ser på læring som et mål i seg selv, målet deres er å mestre oppgaven, bedre forståelse og økte ferdigheter. Derimot er egoorienterte individer ikke opptatt av læringen i seg selv, men fokuset er på lærings situasjon. Egoorienterte elever ønsker å bli oppfattet som flinke, eller det motsatte og unngå å bli oppfattet som dumme. For disse elevene er det viktigere hvordan de blir oppfattet enn hva de lærer (Nicholls, 1983).

Egoorientering kan videre deles opp i to varianter, defensiv og offensiv egoorientering. Elever som ønsker å bli oppfattet som flinke karakteriseres som offensive egoorienterte, mens de som gjør det de kan for å unngå å oppfattes som ikke like flinke karakteriseres som defensiv egoorientert (Skaalvik & Skaalvik, 2008). En offensiv egoorientert elev har oftere høyere forventning om mestring, mens den defensive varianten er vanlig hos elever med lavt selvvverd. Skaalvik og Skaalvik (2008: 167) viser til karakteristiske trekk ved elever med defensiv egoorientering "lavere innsats, utholdenhet og prestasjoner, høyere angst, tendens til å unngå å be om hjelp når en trenger det, bruk av mye energi for å skjule problemer, og lite adekvate læringsstrategier." Det er ikke like klare trekk hos offensive orienterte elever, men disse elevene har også angst og prøver å skjule problemer og søker ikke hjelp (Skaalvik & Skaalvik, 2008).

Følelsen av kompetanse er noe en oppgaveorientert elev opplever gjennom læring, forståelse og progresjon. Kompetanse i en gitt oppgave oppnås gjennom innsats. En oppgaveorientert elev er opptatt av hva hun kan gjøre bedre til neste gang dersom hun

mislykkes i en oppgave. Elever med størst dominanse av egorientering er i motsetning opptatt av hvordan andre gjør det, og kompetansefølelsen er dermed avhengig av hvordan de gjør det i forhold til andre elever. Forskning som er referert til i Skaalvik og Skaalvik (2008) viser at elever som er egoorienterte ser på kompetanse som noe som er medfødt, og ikke noe som erverves gjennom innsats. Det er viktigere å demonstrere god kompetanse, istedenfor å oppnå det. Ettersom individet ser på evner som medfødt vil det se på eventuelle nederlag som dårlige evner, og ikke attribuere det til innsatsen. For elever som attribuerer nederlag til evner, vil derfor nederlag virke truende på selvet. Innsats vil også virke truende dersom de har lave forventninger om mestring. Eleven som derimot er oppgaveorientert vil prøve å lære noe av et nederlag. Innsatsen er da heller ikke truende (Skaalvik & Skaalvik, 2008).

2.7 Motivasjonsrelaterte faktorer til frafall i videregående opplæring

Som det kommer frem gjennom teorikapittelet påvirker motivasjon alle våre valg gjennom livet. Dette gjelder små som store valg, herunder valg om å bli eller slutte i videregående opplæring. Ames (1992) viser til at den sosiale konteksten i skolen spiller en stor rolle for motivasjonen, hvor tre sosiale agenter har stor påvirkning på elevenes motivasjon for skolen; lærere, foreldre og skoleadministrasjonen. Disse sosiale agentene påvirker elevene på flere måter, hvor autonomistøtte er en viktig faktor. Ved å gi elevene en følelse av autonomi økes den indre motivasjonen, og amotivasjon synker. Ved å kontrollere elevene, og ved å vise dem liten respekt for egne valg vil den indre motivasjonen synke (Deci & Ryan, 1985). Vallerand et.al. (1997) viser til at elever som er indre motiverte for skolen, og har langsiktige mål om hvilken college utdanning de skal ta har mindre risiko for å slutte i skolen. For elever som har lav indre motivasjon og høy amotivasjon er det større risiko for at elevene over tid vil få tanker om å slutte i high school.

Elever som valgte å slutte i skolen hadde dårligere relasjoner til lærerne sine enn elever som fullførte (Dohn, 1992). Elever som dropper ut har også lavere interesse for skolen, og kjeder seg mer på skolen enn de som fullfører (Vallerand et al., 1997). I en større undersøkelse av Vallerand og Bissonnette (1992) fant de at elever som sluttet på skolen hadde lav indre motivasjon, men desto høyere grad av amotivasjon enn elever som fullførte skolen. I en annen studie av Vallerand et.al. (1992) fant de at elever som

fullførte skolen hadde høyere indre motivasjon enn frafallselever. Frafallselevne var signifikant mindre motiverte for å gjennomføre, lære og oppleve faglige stimulering enn fullførerne. De viste også betydelige høyere grad av amotivasjon. Frafallselevne opplevde mindre mestring på skolen, gjennom å føle seg mindre kompetent enn de andre elevene. De skåret også lavere på følelse av autonomi i skolen, og følte at foreldrene var mindre støttende. Elever som har få venner eller lite støttende venner har større risiko for å ikke lykkes i skolen (Legault et al., 2006). Samme rapport viser til at mangel på motivasjon kan predikere fremtidige akademisk atferd. Motivasjon kan ses på som en stabil og pålitelig faktor for skole suksess og skole nederlag.

Forventninger om mestring kan også ha en påvirkning på videre utdanning etter grunnskolen. Skaalvik og Skaalvik (2008) viser til at elever som har lav mestringsforventning lettere avbryter en frivillig utdanning, som for eksempel videregående opplæring. De har lettere for å slutte dersom oppgavene blir for vanskelige. Disse elevene har lettere for å attribuere problemer internalt. Dette kan forsterke tendensen til å gi opp og slutte i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2008).

3 Ny GIV prosjektet

Ny GIV – Gjennomføring i videregående opplæring – er en nasjonal dugnad for å øke gjennomføringen i videregående opplæring. – Alle gode krefter lokalt og nasjonalt må dra i samme retning, sier kunnskapsminister Kristin Halvorsen til regjeringen.no. (Kunnskapsdepartementet, 2011a).

Ny Giv er et treårig nasjonalt satsingsprosjekt. Prosjektet er et samarbeidsprosjekt mellom stat, fylkeskommuner og kommuner hvor målet er å bedre elevens forutsetninger for å fullføre og bestå videregående opplæring.

Innad i Ny Giv prosjektet er det flere delprosjekter, herunder "Overgangsprosjektet", "Oppfølgingsprosjektet" og "Statistikkprosjektet". Oppfølgingsprosjektet har som formål å styrke samarbeidet mellom oppfølgingstjenesten, fagopplæringen og NAV. Målet er å få på plass et system som fanger opp unge som faller utenfor opplæring og arbeid. Oppfølging av frafallselever skal settes inn tidligere og de skal motiveres til å komme

tilbake til skolen eller inn i arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2011c). Statistikkprosjektet skal legge til rette for statistikkgrunnlag og indikatorer for vurdering av måloppnåelse i "Oppfølgingsprosjektet" og "Overgangsprosjektet". Det er hovedsakelig laget fire indikatorer for å måle gjennomføringen av videregående opplæring, overgangsindikator, frafallsindikator, gjennomføringsindikator og sluttet i løpet av skoleåret (Kunnskapsdepartementet, 2011d).

Overgangsprosjektet, som denne studien omhandler, tar utgangspunkt i den nære sammenhengen mellom ungdomsskolekarakterer og frafall i videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Overgangsprosjektet har ut i fra dette til hensikt å øke grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning (Alfarnæs & Johnsen, 2010). Målgruppen er de ti prosent svakest presterende elevene etter første termin i 10. trinn. Det skal være tett oppfølging i 10. klasse og i videregående opplæring. For elevene som er med fra 2011 avsluttes prosjektet for deres del etter vg2 (2013). Fra 2011 er det 30 – 50 prosent av den totale elevmassen i ungdomskolene i landet som er grunnlaget, innen 2013 skal det være 100 prosent. I 2011 er det 54 kommuner med 205 skoler som deltar, og 99 videregående skoler, hvor det var 1300 til 2000 elever som fikk tilbudet første året. Elever med individuell opplæringsplan utelukkes ikke, men er i utgangspunktet ikke en del av målgruppen.

Per skole er det to lærere, henholdsvis norsk og matematikklærere, som skal kurses i regi av Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet, 2011b). I første runde av prosjektet tilsvarer dette omtrent 600 - 700 lærere. Det skal i overgangsprosjektet vektlegges styrking av lesing/skriving, regning, vurdering for læring og læringsmiljøet. Herunder har Lesesenteret og Skrivesenteret ansvaret for lesing/skriving. Matematikksenteret har ansvaret for kursing av lærere i regning. Senter for Atferdsforskning har ansvar for kursing om læringsmiljø, med fokus på relasjonsbygging og klasseledelse. Det legges opp til at skolene skal ha opptil 7,5 timer i uken med Ny Giv undervisning, men her gis det også lokale friheter.

Overgangsprosjektet har noen juridiske problemstillinger ved at prosjektet bryter med Opplæringsloven §8-2. "Organisering av elevane i grupper". §8-2. Viser at det i utgangspunktet ikke er lov å dele opp i grupper etter nivå, noe som gjøres ved

Overgangsprosjektet, men denne paragrafen kan unngås ved at deltagende skoler søker om å gjøre avvik fra forskriftene ved delta i pedagogiske eller organisatoriske forsøk etter §1-4. Forsøksverksnemd.

Forsøk i skolen, slik som Overgangsprosjektet, krever samtykke fra elev og foreldre. Dette gjøres via en gjensidig skriftlig avtale mellom skolens rektor, eleven og foreldrene. Formålet med avtalen er å binde både eleven og foreldrene til å yte ekstra innsats gjennom hele prosjektperioden, samt at de godkjenner å være en del av prosjektet (jfr. vedlegg 2). Eleven kan når som helst trekke seg fra prosjektet. Skolen kan også trekke eleven ut av prosjektet dersom eleven ikke følger avtalevilkårene. Når eleven starter i videregående skole skrives det ny avtale med den skolen eleven starter på. I samtykkeerklæringen skal det presiseres hvilken fagtimer som benyttes, eventuelle avvik fra Læreplanverket, varighet og omfang samt organisering av opplæringen. Eleven søker seg inn på videregående skole via det ordinære inntaket (Johansen, 2011).

Oppsummering med forskningsspørsmål og underproblemstillinger

Empirien og de teoretiske perspektivene som er presentert ovenfor viser kompleksiteten og det mangfoldige rundt emnet frafall i videregående opplæring. Forskning viser at det sjelden er én årsak som påvirker et individs valg om å forlate skolen. Det er i denne sammenheng Ny Giv prosjektet kommer inn. Elever som står i fare for å falle ut av videregående skal hankes inn igjen gjennom intensiv opplæring i grunnskolen, og tett oppfølging i videregående. Prosjektet ønsker å styrke grunnleggende ferdigheter, ettersom svake grunnskolekarakterer er den største faktoren til frafall i videregående. For å styrke disse ferdighetene er de, blant flere faktorer, avhengig av at elevene føler støtte fra lærere, medelever og foreldre. Elever med lite støttende lærere og foreldre har større risiko for å falle ut av skolen. Elever som fullfører har større indre motivasjon for skolen enn elever som dropper ut. Med bakgrunn i hensikten til Ny GIV og det teoretiske utgangspunktet har jeg utarbeidet følgende hovedproblemstilling:

Har Ny GIV prosjektet effekt på Ny GIV gruppens opplevelse av og motivasjon for skolen i 10.trinn?

Følgende tre underproblemstillinger ble utarbeidet ut ifra hovedproblemstillingen:

1: Hvordan opplever elevene undervisningen gitt innenfor Ny Giv prosjektet?

Denne problemstillingen vil bli besvart gjennom datamaterialet generert av observasjon, og intervjuene.

2: Har prosjektet hatt effekt på elevenes tanker om seg selv?

Problemstillingen omfatter elevenes mestring vurderinger, indre motivasjon, amotivasjon, trivsel, målorientering, selvverd og vurdering av egen innsats. Dette vil bli besvart gjennom intervjuene og spørreskjemaet

3: Har prosjektet påvirket elevenes oppfatning av sosial støtte?

Sosial støtte omfatter lærer, medelev og foreldrestøtte. Dett vil bli besvart gjennom observasjon, intervju og spørreskjemaet.

4.0 Metode

I dette kapittelet vil det fremlegges og gjøres rede for mitt valg av forskningsdesign, samt begrunne mitt valg. Jeg vil videre greie ut om utvalget, datainnsamlingen, etiske betraktninger og gjøre rede for de måleinstrument og kategorier jeg har valgt å bruke. Jeg velger å legge frem det metodiske kapitelet på denne måten etter Creswell og Clark (2007) sine tanker om hvordan en "Concurrent triangulation strategy" studie skal struktureres og bygges opp. Tanken deres er at de kvalitative og kvantitative delene først presenteres hver for seg i både metode og resultatdelen. I diskusjonsdelen vil hver av delene trekkes sammen til en utfyllende diskusjon.

4.1 Valg av forskningsdesign

Denne undersøkelsen baserer seg på metodetriangulering, også kjent som "mixed methods" (Creswell, 2009). "Metodetriangulering går ut på å belyse samme problemstilling ved hjelp av forskjellige data og metoder" (Grønmo, 2004: 55). Grønmo (2004: 56) sier videre at metodetriangulering er gunstig for å "styrke tilliten til både metodene og resultatene i en bestemt studie". I denne oppgaven brukes litteratur fra Creswell (2009), Creswell og Clark (2007), Grønmo (2004) og Tashakkori og Teddlie (2003) som inspirasjon og veiledning i å utføre triangulering som metodisk tilnærming.

Min datainnsamling foregikk ved at kvalitative og kvantitative data ble samlet inn samtidig, noe som Creswell (2009) kaller for "Concurrent triangulation strategy". Karakteristikk ved denne tilnærmingen er også at dataene som samles inn er likestilte, og at de utfyller hverandre. Det brukes survey – undersøkelse, fokusert intervju og observasjon som tilnærminger i min oppgave.

Metodetriangulering som tilnærming var i denne oppgaven et naturlig valg av flere årsaker. Det er ved denne type prosjekt viktig å kunne fange opp hvordan skolen velger å gjennomføre prosjektet. Alle prosjekt følger samme grunntanke, som er å øke elevenes motivasjon for skolen og styrke grunnleggende ferdigheter, men samtidig er det store lokale forskjeller i gjennomføringen. Observasjon ble brukt som en beskrivende metode, for å se nærmere på den aktuelle skolens gjennomføring av prosjektet. Intervjudelen og survey – undersøkelsen kan ses på som to komplementære metoder. De utfyller hverandres svakhet, og styrker hverandres validitet.

Gjennom å bruke utprøvde mål i spørreundersøkelsen kunne jeg få gode mål gjennom pre- og postmålinger. Premålingene ble gjort før prosjektet startet opp, og postmålingene ble gjennomført fire måneder senere. Utvalget for survey – undersøkelsen var alle elevene i 10. trinn. Elevene ble videre delt inn i en to grupper før dataanalysen, en kontrollgruppe, og en Ny Giv gruppe.

Gjennom to intervjurunder fikk jeg Ny Giv elevenes subjektive erfaringer, og meninger om prosjektet. Intervjuene ga meg også svar på spørsmål jeg hadde fra observasjonen, og ga meg utfyllende svar som ikke et spørreskjema kan fange opp i samme grad.

4.2 Reliabilitet og validitet i metodetriangulering

Reliabiliteten i en studie har sammenheng med fremgangsmåter for utvikling av data, mens validiteten er knyttet til tolkningen av resultatene (Thagaard, 2003). Creswell og Clark (2007) viser til at uavhengig av metode, er hensikten bak validitet å undersøke kvaliteten på innsamlede datamaterialet og resultatet. Reliabiliteten har til hensikt, uavhengig av metode, å undersøke kvaliteten og stabiliteten ved måleinstrumentet. I kvantitative undersøkelser har vi ulike måleinstrument, som et spørreskjema, mens i

kvalitativ forskning kan måleinstrumentet være forskeren selv. Creswell og Clark (2007) påpeker at triangulering av metoder har til hensikt i å styrke en studies indre validitet gjennom bruk av begge metodenes styrker.

Det er flere faktorer som kan påvirke kvaliteten i en metodetrianglerings studie. Dersom det blir brukt ulike informanter/respondenter i kvalitativ og kvantitativ innsamling kan det påvirke kvaliteten. I min studie er denne faktoren eliminert ved å bruke samme elevene i intervjuer, observasjon og spørreskjema. Dersom det er store forskjeller i antallet i utvalgene i det kvantitative og kvalitative datamaterialet, kan det være en trussel for validiteten. I denne studien er derimot en stor del av respondentene i spørreskjemaet en kontrollgruppe, og vil ikke gjøre utslag på svarene til Ny GIV gruppen.

Analyseprosessen ved metodetriangulering skiller seg ikke fra rene kvalitative eller kvantitative studier. Analysen av det samlede datamaterialet foregår i denne studien separat. Validiteten og reliabilitetsproblematikken i forhold til analyseprosessene vil derfor diskuteres nærmere i sine respektive metodekapitler. I tillegg til begrepene reliabilitet og validitet finnes det flere uttrykk i tradisjonell kvalitativ metode som indikerer kvalitet. "Selv om det brukes ulike betegnelser, er det samme type vurderinger av de kvalitative data som tillegges vekt" (Grønmo, 2004: 229). I denne oppgaven vil begrepene reliabilitet og validitet brukes som kriterier og indikatorer for kvalitet i både kvalitativ og kvantitativ metode.

4.3 Utvalg

Utvalget i denne undersøkelsen består av ungdomsskoleelever i 10. trinn fra Nord – Trøndelag fylkeskommune, mens populasjonen er elever ved 10.trinn i Norge. Utvalget ble valgt gjennom møter med rådgiver i oppvekstetaten i kommunen, og rektoren ved skolen. Jeg kom i kontakt med kommunen gjennom nettstedet Ideportalen.no. Dette er en nettside som formidler kontakt mellom studenter og aktører som ønsker å bruke studenter som en ekstern ressurs i prosjekter. Dette må derfor ses på som et ikke randomisert utvalg, også kjent som bekvemmelighetsutvalg, og kan derfor svekke den ytre validiteten ved studien. Det bør derfor tas forbehold om generalisering av resultatene (Ringdal, 2001).

Min studie kan karakteriseres som *strategisk casestudie* ettersom det er hovedfokus på en enhet, som i denne studien er Ny Giv elevene. Casestudier inneholder ofte svært mye informasjon om enheten som studeres, og er vanlig i metodetriangulering (Grønmo, 2004). Utvalget i denne studien består av 80 elever, hvor ti av elevene representerer Ny Giv gruppen og kontrollgruppen utgjør de resterende 70 elever. Det var et tilfeldig frafall i innsamlingen da en hel klasse var fraværende på postinnsamlingen, dette gjorde at utvalget sank med omtrent 30 respondenter. Jeg vil i resultatdelen diskutere denne studiens ytre validitet. Jeg gjennomførte intervjuer med ti Ny Giv elever, hver av dem ved to anledninger.

4.4 Datainnsamling

Datainnsamlingen ble gjennomført fra 21.01.11 til 27.05.11. Survey – undersøkelsen ble som nevnt gjennomført med pre- og postmålinger, der premålingen fant sted 21.01, mens postinnsamlingen var 26.05. Første del av survey – undersøkelsen ble gjennomført før Ny Giv undervisningen startet opp. Jeg var personlig tilstede ved begge innsamlingene. Det var naturlig å være tilstede av flere årsaker. Jeg tok allerede opp verdifull tid for lærerne, og ønsket ikke å pålegge dem ekstra arbeid. Dersom det ble spørsmål underveis kunne jeg personlig besvare de. Jeg tror også elevene følte en større forpliktelse til utfyllingen da de så meg tilstede.

Intervjuene ble gjennomført 10.03 og 26.05. Da første intervjurunde tok sted hadde de hatt seks økter med Ny Giv undervisning. Intervjuene kan karakteriseres som det Tjora (2010) kaller "fokuserte intervjuer", som jeg vil gå nærmere inn på i methodedelen. Det ble utarbeidet to semistrukturerte intervju guider, en for hver intervjurunde. Intervjuguidene ble utarbeidet på bakgrunn av observasjon og teori. Før intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju på en medstudent. Dette var til god nytte for å se hvor lang tid jeg måtte beregne pr.samtale, og eventuelle omformuleringer av spørsmål. Jeg fikk også innsikt i min egen væremåte i en intervjusituasjon. Alle intervjuene varte fra 10 til 15 minutter, og foregikk i et rom som skolen stilte til disposisjon. Det ble brukt båndopptaker slik at ingen informasjon gikk tapt til transkriberingen.

Observasjonen startet etter de hadde hatt seks undervisningsøkter, og ble gjennomført periodisk fra februar til mai. Det ble observert i både norsk og matematikk, og utgjorde seks dager med observasjon.

Som nevnt var en klasse fraværende ved siste innsamling av spørreskjemaene. Dette må sies og være eneste problemet jeg møtte under datainnsamlingen. Skolen hvor datainnsamlingen tok sted var meget imøtekommende og hjelpsomme, og var en viktig årsak til at min omfattende datainnsamling ble muliggjort.

4.5 Etiske betraktninger

Før oppstarten av datainnsamlingen ble det sendt forespørsel om meldeplikt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste AS (NSD) for vurdering av konsesjonsplikt. Det blir anmodet om dette dersom en undersøkelse kan inneholde sensitiv informasjon, eller hvor det er fare for informantenes anonymitet. Tilbakemeldingen fra NSD var at undersøkelsen ikke medførte meldeplikt eller konsesjonsplikt (jfr. vedlegg 1). For elevene som deltok i survey – undersøkelsen ble det informert muntlig og skriftlig om hensikten med studien. Skriftlig informasjon fantes innledningsvis på spørreskjemaet. Teksten inneholdt kort informasjon om prosjektet, at undersøkelsen var anonym, det var frivillig deltagelse samt mitt navn og telefonnummer, og min veileders navn (jfr. vedlegg 3). Dette ble utformet i samarbeid med Kyrre Svarva, seniorrådgiver ved Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse ved NTNU. Det ble også gitt muntlig beskjed i forkant av utlevering av skjemaene, at elevene kunne trekke seg fra undersøkelsen når de måtte ønske. For å kunne koble sammen pre- og postmålinger i spørreskjemaet ble det brukt en type koblingsnøkkel, i dette tilfellet besto denne av de fire siste sifrene i elevenes mobilnummer. Det ble opplyst muntlig ved postinnsamlingen at dersom de hadde byttet mobilnummer skulle de bruke det samme som ved første innsamling.

I intervjuene ble det også informert om at undersøkelsen var anonym, hensikten med undersøkelsen og at de kunne trekke seg fra intervjuet underveis og i ettertid. En etisk problemstilling innen kvalitativ forskning er at samtalen og spørsmålene kan bli for nærgående (Grønmo, 2004). I denne undersøkelsen så jeg ikke på dette som en aktuell problemstilling da jeg ikke hadde noen "nærgående" spørsmål. Anonymiteten til

informantene i en kvalitativ undersøkelse er noe av kjernen i denne type forskning. Anonymiteten ble sikret ved at ingen navn ble notert, og at intervjuene ble gjennomført med en båndopptager hvor opptakene i ettertid ble slettet.

I observasjonssituasjoner er det på lik linje som ved et intervju, og spørreskjema forskerens ansvar å beholde informantens anonymitet. Anonymiteten kan blant annet trues ved å referere til spesifikke situasjoner, eller personschildringer som kan røpe informantens identitet. I denne studien ser jeg ikke på dette som et problem da det er den generelle situasjonen jeg er ute etter, og det blir ikke referert til situasjoner hvor elvene kan gjenkjennes.

4.6 Kvantitativ metode; Måleinstrumentene

Det vil i denne delen av oppgaven vises til det kvantitative måleinstrumentet som ble brukt (jfr. vedlegg 3). Spørreskjemaet ble utarbeidet i samarbeid med Per Frostad, førsteamanuensis ved Pedagogisk institutt ved NTNU og Kyrre Svarva. Per Frostad bidro med veiledning i forhold til variabler og spørsmål, mens Kyrre Svarva bidro i strukturering og oppbygging av spørreskjemaet. Skjemaet ble delt opp i seks deler, fra A - F. Alle variabler i undersøkelsen er brukt i tidligere undersøkelser, noe som styrker begrepsvaliditeten i denne undersøkelsen.

Del B av skjemaet består av 58 items som utgjør 13 variabler. Svarkategorien i denne delen gikk fra 1 til 6, hvor 1= Helt usant, og 6= Helt sant. Det var kun ytterpunktene som ble navngitt. Alle variablene i del B ble randomisert, det vil si at utsagnene i hver sumvariabel ble splittet opp. Ringdal (2001) anbefaler at temaer ikke skal splittes opp. Dette ble likevel gjort i denne surveyen i samråd med Kyrre Svarva. Hensikten var at elevene ikke skulle miste motivasjon/konsentrasjonen underveis i utfyllingen hvis det blir for mange like utsagn etter hverandre og dermed true undersøkelsens validitet.

Det var tre variabler som gikk på sosial og faglig "Støtte". Disse tre variablene var "Støtte fra foreldrene", "Støtte fra lærer", og "Støtte fra medelever". Malecki og Elliot (1999) og Malecki og Demary (2002) har vært til inspirasjon for utviklingen av disse variablene. Et utsagn innen variabelen "Støtte fra foreldrene" sier "Foreldrene mine roser meg ofte for skolearbeidet mitt". For variabelen "Støtte fra lærer" var et utsagn "Lærerne mine får

meg til å føle at det er greit å stille spørsmål”. Siste variabelen ”Støtte fra medelever” har for eksempel utsagn som ”Andre elever i klassen min spør om jeg vil være med på aktiviteter”.

Variabelen ”Autonomistøtte” har til hensikt å måle elevenes følelse av medbestemmelse i skolen. Også denne variabelen består av seks utsagn, og er inspirert av Blais og Vallerand (1991). Autonomistøtte ble målt gjennom utsagn som ”Lærerne lar meg være med på å bestemme innholdet i hva vi skal jobbe med på skolen, og ”Jeg kan velge mellom ulike oppgavetyper i fagene”. Som de andre variablene er også dette målet utprøvd tidligere, noe som styrker begrepsvaliditeten.

”Amotivasjon” og ”Indre motivasjon” var variabler som målte de fenomenene i forhold til skole. Variablene inneholdt seks utsagn hver. Målene for indre motivasjon har hentet inspirasjon fra University of Rochester (2008). Utsagnene om indre motivasjon var blant andre, ”Jeg synes skolearbeidet er lystbetont”, og ”Jeg liker å utfordre meg selv med oppgaver jeg ikke er sikker på å kunne klare”. Målene som gikk på amotivasjon i skolen var eksempelvis ”Når jeg møter på en vanskelig oppgave gir jeg opp med en gang.” Inspirasjonen til målene på amotivasjon var hentet fra Skaalvik og Skaalvik (2009), og Vallerand (1992.)

Det var tre variabler som hadde til hensikt å måle selvvurdering. En variabel målte generell selvvurdering, og to som gikk på områdespesifikke, der områdene var matematikk og norsk. Variablene som var områdespesifikke besto av fire utsagn hver. Utformingen av utsagnene ble inspirert av Marsh (1990), og er tidligere brukt av Pijl og Frostad (2010) i en norsk undersøkelse. Et av utsagnene gikk som ”Jeg er flink i matematikk”, mens spørsmål om norsk gikk på ”Jeg gjør det godt på prøver i norsk”. Variabelen ”Kompetanse” hadde til hensikt i å måle elevenes generelle selvvurdering av kompetanse i skolen. Inspirasjon til variabelen er hentet fra blant andre Williams, Freedman, og Deci (1998), og (Pisa, 2011). Variablen inneholdt utsagn som ”Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen” og ”Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det”. Totalt inneholder variabelen seks utsagn.

Tre variabler omhandler målorientering, "Generell egoorientering, defensiv", "Generell egoorientering, offensiv" og "Oppgaveorientering". Hver av variablene besto av fire utsagn. Skaalvik (1997) ble brukt som inspirasjon til disse variablene. Under defensiv egoorientering gikk et av utsagnene som, "Når jeg svarer på spørsmål i klassen, tenker jeg på hva de andre elevene tenker om meg". På offensiv egoorientering var et utsagn utformet slik, "På skolen er jeg opptatt av å greie oppgaver som de andre i klassen ikke greier". Siste variabel, oppgaveorientering, gikk blant annet på om eleven var opptatt av å lære noe nytt, og var utformet som "På skolen er jeg opptatt av å lære noe nytt".

Del C av spørreskjemaet omhandlet elevenes egen vurdering av deres innsats på skolen. Utsagnene fra denne delen er hentet fra Elevundersøkelsen fra 2010 (Topland & Skaalvik, 2010). Det er tre utsagn i denne delen, som går fra 1 til 5. 1 = svært uenig, 3= verken eller og 5=Svært enig. Et av utsagnene som ble utformet gikk på skolearbeid, og var utformet følgende, "Når jeg arbeider med skolefag, jobber jeg så hardt jeg kan".

Siste del av undersøkelsen, omhandlet mor og fars høyeste fullførte utdanning. Der ett av to spørsmål var utformet slik "Hva er din mors høyeste fullførte utdanning?". Svaralternativene gikk fra 1 til 5. Hvor 1= grunnskole, 2=Videregående, 4= Høgskole/universitet, inntil 3 år og 5= Høgskole/universitet, mer enn 3 år.

4.6.1 Faktoranalyse

I samfunnsforskning ønsker vi ofte å måle fenomener som ikke er direkte målbare (latente variabler). Et eksempel på ikke direkte målbart fenomen kan være den indre motivasjon en elev har for skolen. For å vite om målene våre fungerer, og om begrepsvaliditeten er høy kan vi bruke en faktoranalyse (Bjerkan, 2007). "En faktoranalyse er en analyseteknikk som brukes for å forstå korrelasjonsstrukturen i et sett av observerte variabler" (Bjerkan, 2007: 221). I denne oppgaven ses det blant annet på forskjeller eventuelle likheter mellom utsagnene som dekker indre motivasjon og amotivasjon. Dersom det er betydelige forskjeller mellom målene vil dette gi en økt tiltro til begrepsvaliditeten gjennom endimensjonale mål (Ringdal, 2001). I denne undersøkelsen ble faktoranalysen, og alle andre kvantitative analyser, foretatt i dataprogrammet PASW Statistics nr. 18 for Mac (SPSS).

Jeg valgte å kjøre bekreftende faktoranalyser. Rotering av faktorer brukes når vi ønsker å forenkle den resulterende faktorstrukturen. Dette gjør tolkningen av faktoren lettere og mer reliabel (Bjerkan, 2007). I denne oppgaven ble det brukt direct oblimin, med maks rotasjoner på 25, hvor alle analysene gikk i gjennom maksgrensen. Det var satt en nedre grense på 0,4. Resultatene fra faktoranalysene blir presentert i vedlegg 4.

4.6.2 Reliabilitet og validitet i kvantitativ forskning

Reliabiliteten i denne studien testes i SPSS, hvor Cronbachs alfa (korrelasjonskoeffisienten) angis i en skala fra 0 – 1. Før jeg kunne sette sammen flere items til en variabel, som har til hensikt å dekke ulike dimensjoner av et fenomen, bør det kjøres reliabilitetstest. Utsagn som er uklare vil svekke reliabiliteten, og bør fjernes fra sumvariabelen. Optimalt bør alfa ligge mellom 0,7 – 0,9. Ligger den høyere kan det tyde på at spørsmålene er for like, og verdier under tyder på dårlige mål (Ringdal, 2001). Reliabilitetstestene vil bli presentert i resultatkapittelet.

Der reliabilitet er et rent empirisk spørsmål, er validitet også en teoretisk vurdering (Ringdal, 2001). Måler vi det vi har til hensikt å måle, kan vi si at validiteten er god. I denne studien vil dette si noe om Ny Giv prosjektet har en effekt på motivasjonen til elevene. Den ytre validiteten omhandler om vi kan generalisere våre funn ut i fra utvalgsriteriene vi har valgt. Den ytre validiteten svekkes i denne studien ved å bruke et bekvemmelighetsutvalg, samtidig som at utvalget er noe lite. Skolene har visse lokale friheter, noe som vil påvirke studiens generaliserbarhet, da ingen skoler har identiske undervisningsopplegg. Det er likevel mulig med en viss generaliserbarhet i denne oppgaven, da utvalget ikke avviker fra populasjonen i henhold til elevsammensetning. Og selv om skolene gjør det på noe ulike måter er grunntanken bak prosjektet den samme.

4.6.3 Statistiske tester

Det vil i denne oppgaven bli brukt T – test for to avhengige utvalg som statistisk test, samtidig vil det bli brukt Cohens d som et effektmål på pre- og postmålingene. Cohens d kan si noe om eventuelle forskjeller mellom gruppene, og hvor store de eventuelle forskjellene er. Cohens d egner seg ved både signifikante og ikke signifikante utvalg som et mål på effektstørrelsen, målet gir et anslag på hvor stor effekt en variabel har på en

annen. Verdier på 0,2 til 0,5 er liten eller svak effekt, men verdier over 0,5 og 0,8 er stor effekt (Cohen, 1988). Som nevnt er det to utvalg i denne undersøkelsen, hvorav det ene utvalget, Ny Giv gruppen, er et relativt lite utvalg $n=10$. Ringdal (2001) anbefaler i utgangspunktet å ikke bruke parametriske tester når utvalgsstørrelsen er under 30. Det bør derfor i denne studien tas ekstra forbehold om ytre generalisering. Det ble likevel valgt parametrisk test i denne oppgaven ettersom ikke – parametriske tester har mindre teststyrke, og et større informasjonstap ved bruk av ranger enn parametriske alternativer (Ringdal, 2001).

4.7 Kvalitative metoder

4.7.1 Observasjon

Observasjon som metode er preget av *naturalisme*. Vi ønsker gjennom observasjon å studere verden i sin *naturlige situasjon* (Tjora, 2010). Tjora (2010: 39) sier videre at dersom vi ønsker å "finne ut hva folk gjør, bør man der det er mulig inkludere observasjon som datagenereringsmetode." I mange tilfeller, som dette, kan begrensede mengder med observasjonsdata gi nyttig tilleggsdata (Tjora, 2010).

Min rolle som observatør var deltakende observatør, noe som innebærer at de elevene er klare over at de blir observert. Som en deltakende observatør kan forskeren velge hvilken rolle han ønsker å ha, aktiv eller passiv (Tjora, 2010). Jeg var en passiv observatør, og plasserte meg ved hver observasjon i et hjørne med en feltdagbok. Jeg forklarte for elevene hvorfor jeg var der ved første møte, og hvilken hensikt notatblokken hadde. Ved observasjonsstudier kan det oppstå *forskningseffekt*. Det vil si at de vi observerer oppfører seg annerledes enn hvis ikke forskeren hadde vært til stede (Tjora, 2010). Det var viktig for å skape en naturlig "setting" slik at de ikke skulle tenke over mitt tilstedeværelse. Det virket som de tidlig ble "komfortable" til meg. Dette kom tydelig frem i en samtale (ved andre observasjonsøkt) mellom elevene da de pratet om alkohol da læreren var ute av rommet for å hente noe. En eleven påpekte at jeg var tilstede, og sa at de ikke skulle prate om det, mens det kom fra sidemannen at "han der, han kan ikke si noe uansett han". De andre virket anerkjennende til utsagnet, og mot meg. De fortsatte så samtalen. Jeg antok dermed at forskningseffekten var minimal. En av lærerne sa etter en time at "du får nå se hvordan det er på godt og vondt", med dette

mente han/hun at de var seg selv uansett. Dette utsagnet kom etter en time der elevene virket veldig ukonsentrerte.

Det er flere hjelpemidler som kan brukes i observasjon, der filmkamera er et vanlig verktøy. Et videokamera kan øke reliabiliteten i en undersøkelse ved at forskeren kan se gjennom materialet og fange opp eventuelle episoder som ikke fanges opp der og da. I min undersøkelse valgte jeg å ikke bruke videokamera fordi dette kunne skape en forskningseffekt. Observasjon hadde også til hensikt å skape et "overblikk" over undervisningen i Ny Giv. Det er hovedsakelig hvordan undervisningen var lagt opp som var hovedfokuset og ikke enkelte episoder som kan trenge grundigere gjennomgang ved bruk av videokamera.

4.7.2 Intervju

Som nevnt valgte jeg i denne oppgaven å bruke Tjoras (2010) tanker om "fokuserte intervjuer" som bakgrunn for utarbeiding av intervjuguiden. Tjora (2010) mener fokuserte intervjuer bør vurderes når det er snakk om sterkt avgrensede temaer, og det ikke er behov for det han kaller "dyptpløyende" samtaler med hver enkelt informant. Fordelen med denne type intervjuer er at intervjuene tar kortere tid, og dermed er det tid til å intervju flere informanter. Intervjuenes hensikt var å få informasjon om informantenes opplevelse av å være med i Ny Giv. Spørsmålene ble derfor utformet etter hva jeg opplevde som interessant etter observasjon, og hva Kunnskapsdepartementet har vektlagt som fokusområder i Ny Giv undervisningen.

Min semistrukturerte intervjuguide ble også utarbeidet etter inspirasjon av Tjora (2010). Intervjuene startet som nevnt med "brifing" av informantene, hvor det ble gått igjennom hensikten med intervjuene. Det ble så åpnet med to "oppvarmingsspørsmål" som gikk på "løst og fast", og litt rundt fritidsaktiviteter. Dette ble gjort for å skape en avslappet stemning. Disse spørsmålene brukte elevene omtrent 1 – 2 minutter å svare på. Videre gikk jeg inn på informantenes opplevelse av å delta i Ny Giv, hvor et innledningsspørsmål i denne kategorien kunne være "Det er bra, vi kan prate litt om Ny Giv. Kan du fortelle hvordan det har vært å være med i Ny Giv?". Eksemplet er fra intervjurunde to etter innledningsspørsmålene. Motivasjon for skolen og informantenes generelle opplevelse av skolen var to andre kategorier elevene ble spurt om. Mellom

spørsmålene hendte det at vi pratet om ting som ikke var med i guiden dersom det passet seg slik, dette fordi jeg ønsket at intervjuet skulle ha en minst mulig formell "tone", og ha en "naturlig flyt" i samtalen. Tjora (2010) ser på dette som viktig for å holde en god flyt i intervjuet, samtidig er det viktig å beholde en balanse mellom uformulerte spørsmål og mer formelle formulerte spørsmål. Intervjuene resulterte i 45 sider med transkribert materiale, som ble videre analysert.

4.7.3 Analyse

Stegvis- deduktiv induktivmetode (SDI) er en analyseform som ser på analysen som en prosess vi gjennomfører i små steg. Konseptet er at forskeren jobber i etapper fra *rådata* til *konsepter* eller teorier (Tjora, 2010). Tjora (2010: 155) forklarer prosessen som "Den "oppadgående" prosessen, og er å oppfatte som *induktiv*, at man jobber fra data til teori. De "nedadgående" tilbakekoblingene er å oppfatte som *deduktive*, at man sjekker fra det mer teoretiske til det mer empiriske". SDI – metoden legger opp til at forskeren arbeider med datamaterialet stegvis, men det er samtidig lagt opp til at forskeren går frem og tilbake innen ulike steg dersom det er behov for mer empiri (Tjora, 2010). "I praksis vil man kunne være på ulike stadier i SDI – modellen samtidig, for ulike deler (temaer, empiri- eller teoriområder) av et prosjekt" (Tjora, 2010: 157).

I transkriberingsfasen ble alle intervjuene transkribert tettest mulig opp mot det muntlige språket, dette for å beholde den opprinnelige meningen i budskapet til informanten. Det ble også notert i materialet dersom informanten lo, hadde tenkepause osv. Dialekter ble oversatt til bokmål.

Etter transkribering ble svarene kodet i forhold til mine forskningsspørsmål/problemstilling. Kodene ble plassert i kodesett, som videre ble utarbeidet til kategorier. Det ble utarbeidet tre hovedkategorier hvor kategorien "Opplevelse av undervisning" fanger opp elevenes erfaring med Ny Giv undervisningen, og elevenes oppfatning av undervisningen i det "vanlige" klasserommet. Her ses det blant annet på hvordan de oppfatter læringsmiljøet, lærerne og læringsmetodene. Den andre hovedkategorien; "Tanker om seg selv", går på elevenes vurderinger om egen mestring og motivasjon for skolen. Tredje kategori "Sosial støtte" omfatter hvordan elevene oppfatter støtte fra lærere, medelever og foreldre.

4.7.4 Reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning

I kvalitativ forskning er reliabilitet knyttet opp mot hvordan forskningen gjennomføres, om denne utføres på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2003). Det er opp til forskeren å argumentere for studiens reliabilitet ved redegjørelse for hvordan dataene har blitt innsamlet og utviklet gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2003). Som nevnt kan vi i kvalitativ metode se på forskeren som et måleinstrument. Her vil forskerens posisjon fungere både som *støy* og som en *ressurs* (Tjora, 2010). Min erfaring som lærer vil i observasjonssituasjonen i denne studien da betraktes som både *støy* og en *ressurs*. Jeg vil vite hva jeg skal se etter i en undervisningssituasjon, for eksempel hva som er normalt og over normalt støynivå. Hadde jeg vært uten erfaring kunne jeg hatt en forutinntatthet som ikke er realistisk i en undervisningssituasjon. Samtidig kan min erfaring gjøre at jeg ikke møter situasjonen så objektivt som ønskelig (Tjora, 2010). Det er derfor viktig at det er klare skiller mellom hva som er direkte informasjon fra felten og forskerens vurderinger av denne informasjonen (Thagaard, 2003). Tjora (2010: 178) forklarer reliabilitet; "Kort sagt: det blir viktig å fortelle om konteksten til undersøkelsen for å styrke påliteligheten".

Som nevnt er validiteten i en studie knyttet til tolkning av resultatene. Forskeren skal kunne forholde seg kritisk til personlige tolkninger, og forsøket skal kunne bekreftes av annen forskning (Thagaard, 2003). Tjora (2010) mener vi bør forholde oss bevisst til tidligere forskning som er innen samme tema. Det vil styrke validiteten ved en studie å være åpne om egne valg, og være kritisk til egen forskning. Alle vurderinger som er gjort av datamaterialet bør kunne dokumenteres. Tjora (2010: 179) mener at den viktigste kilden til høy validitet er at "forskningen pågår innenfor rammene av faglighet, forankret i annen forskning". Grønmo (2004) sier at dersom innsamlede data åpenbart treffer studiens intensjoner kan vi si at validiteten er god. Jeg søker i denne oppgaven å sikre validiteten ved total åpenhet, kritiske refleksjoner rundt eget datamaterialet samt aktivt bruke tidligere forskning på frafall i videregående opplæring og motivasjonsteorier. En måte å sjekke begrepsvaliditeten ved intervjuer er "member checking". Forskeren får feedback fra informanten om innsamlede datamaterialet stemmer overens med hva informanten har fortalt. Dette ville ha styrket denne studien også, men på grunn av

begrenset med tid var dette ikke mulig. Den kvantitative delen vil også kunne styrke oppunder det kvalitative materialet som en ekstra beviskilde.

I foregående kapittel har hver metode blitt presentert etter hvordan forskningsprosessen foregikk. Ved at survey – undersøkelsen ble først fremlagt, deretter observasjon og til slutt intervjudelen. I resultatkapitlet vil derimot observasjonen fremlegges først, deretter intervjudelen og til slutt survey – undersøkelsen. Dette blir gjort fordi observasjonsdelen hovedsakelig ble brukt til å få innblikk i undervisningssituasjonen og hvordan skolen gjennomførte prosjektet, resultatdelen starter derfor med en beskrivelse av gjennomføringen på prosjektskolen.

5 Resultater

5.1 Observasjon

Som nevnt gis det lokale friheter for gjennomføringen av Overgangsprosjektet. Ungdomsskolen i denne studien valgte en løsning hvor elevene har til sammen fire timer med Ny Giv - undervisning i uken. Timene er fordelt med to timer lesing- og skriving og to timer matematikk i uken, der disse videre er delt opp i økter på 60 minutter. Regjeringen ønsker at skolene tar timene fra norsk, matematikk og/eller engelsk/norsk fordypning der hvor dette er mulig (Alfarnæs, 2011). For denne skolen var det vanskelig å ta fra disse fagene, og det ble derfor tatt fra ulike fag avhengig av klassen eleven gikk i. Dette var noe av grunnen til at elevene kun hadde fire timer i uken, da de ville miste for mye i andre fag ved å ha 7,5 timer i uken. Gjennom observasjon og samtaler med lærerne på skolen, kom det frem at lærerne i starten fokuserte på praktiske oppgaver som har til hensikt å gi elevene økt motivasjon for fagene, for deretter øke den faglige kunnskapen.

Undervisningen foregikk i et fast rom, dette er egentlig et møterom for ansatte på skolen, og i utgangspunktet lite egnet som undervisningslokale. Rommet er det eneste på skolen som kunne brukes på fast basis. Rommet er lite og trangt med et rundt, stort bord i midten med stoler rundt, hvor elevene blir sittende med ansiktet mot hverandre. Ved ene veggen er det så trangt at det er vanskelig for læreren å bevege seg rundt

bordet. Det ble vektlagt av kursholdere i Ny Giv prosjektet at undervisningsgruppene skulle ha et fast rom å forholde seg til, et rom som var "deres". Det negative med dette rommet var at det ikke var konstruert for undervisning. At elevene sitter rett ovenfor hverandre virket for meg å skape mer ukonsentrasjon da det er enklere å kommunisere med alle rundt bordet. I et "vanlig" klasserom har elevene som regel én sidemann, og da én å forstyrre eller bli forstyrret av. Her hørte alle hva de andre sa til en hver tid. Det virket også vanskeligere for læreren å finne "støykilden". Det var flere ganger jeg observerte at flere av elevene ikke kom til timen, da de ikke hadde fått med seg at de skulle ha Ny Giv undervisning og måtte da hentes til timen av medelever. Dersom de ikke hadde hatt fast rom, ville det vært stor fare for mange misforståelser og kommunikasjonsvikt hver time med Ny Giv.

Min første oppfatning av undervisningen var at det var støy, ukonsentrerte elever og det fremsto som vanskelig for lærer å komme igjennom til elevene. Elevene brukte lang tid på å komme i gang, og virket mer engasjert i å prate om hvilke fester de skulle på den kommende helgen. Et av mine første inntrykk var at det var en god tilhørighet i gruppen. Elevene hadde en god tone seg imellom, og det var mye smil og latter. Et utdrag fra feltdagboken viser dette i tydelighet: "Kan virke som elevene har godt av å være i en homogen gruppe hvor alle er på omtrent samme nivå.. virker som en sammenspleiset gruppe...". Dette var en av mine første inntrykk, en gruppe som trivdes sammen, men også en vanskelig gruppe å undervise faglig. Lærerne brukte aldri kjeft på elevene selv om det var støy, de prøvde heller å oppmuntre elevene til å følge med eller arbeide videre med oppgaven.

Fagmessig var det tydelig at disse elevene var på et lavt nivå i forhold til sitt årstrinn. De arbeidet med forholdsvis enkle oppgaver, noe som også ble bekreftet av en av lærerne som fortalte at mange av elevene lå på mellomtrinnet (5. – 7. trinn) faglig sett. I matematikktimene brukte læreren ofte korttriks, eller spill for å nå frem til elevene. Typisk eksempel var at læreren først viste et korttriks for å få elevens fokus, elevene ble da nysgjerrige på hvordan trikset gikk til. Læreren viste til hvilke matematiske prinsipper trikset var bygget på, før de fikk beskjed om å prøve og løse det selv. De fleste elevene jobbet bra med å løse problemet, de fikk hjelp når de hadde prøvd en del og sto fast, eller når de begynte å gi opp. Det var forholdsvis høyt støynivå mens de jobbet, og

for meg virket det som elevene fort ga opp og var ukonsentrerte. Men det var flere ganger jeg ble overrasket over elever som for meg så ut til å virke ukonsentrerte komme med et løsningsforslag. Norsktimene startet ofte med at læreren hadde høytlesning fra en bok. Det var tydelig at elevene likte det, de var helt rolig, noen lukket øyne og spurte læreren om de kunne få høre mer. Ellers i norsktimene ble det vektlagt å styrke grunnleggende lese- og skriveferdigheter i de områdene som elevene hang etter i. Lærerne var nøye med å rose elevene når de arbeidet bra eller løste oppgaver. Elevene fikk aldri ros dersom det ikke var fortjent, men det var en strategi fra lærerne for å bygge opp motivasjonen til demotiverte elever. De sa også at disse elevene "sugde" til seg ros da de ikke var vant til å bli roset. Observasjonsmaterialet genererte også ideer til spørsmål for intervjudelen.

5.2 Intervju

Presentasjonen av resultatene fra intervjudelen blir delt opp etter hovedkategoriene.

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere resultatet/empirien fra intervjuene. Analyse og drøfting vil presenteres i en drøftingsdel som omfatter alt datamaterialet. Alle elever blir presentert med hver sin unike "kode", for eksempel blir en gutt "merket som G1, og en jente som J3. Dette for å bevare anonymitet, og vise kontinuiteten i elevenes svar.

5.2.1 Opplevelse av undervisningen

Som nevnt fanger denne kategorien opp elevenes tanker, erfaringer og vurderinger av undervisningen i Ny Giv og det "vanlige klasserommet". Noen av sitatene fanger også opp mer enn bare opplevelsen av undervisningen. For eksempel på J3 sitt første utsagn om Ny Giv undervisningen så dekker dette både "vanlig" undervisning og Ny Giv undervisningen. Dersom det blir delt opp for mye vil det ikke gi fullstendig mening for leseren, derfor er noen sitater presentert i sin helhet. Første sitat fra G4 dekker også motivasjon ved at han sier undervisningen har vært artig, men er tatt med for å gi et bilde av prosjektet.

5.2.1.1 Resultat: Opplevelse av undervisningen

Elevene ble spurt om deres opplevelse av Ny Giv undervisningen. Alle elevene som ble intervjuet var stort sett positive til undervisningen. På spørsmål om hvordan Ny Giv undervisningen hadde vært svarte de følgende:

G1: Jævlig bra. Det er ro, det er akkurat nok elever til læreren..

G2: ..Det har vært greit, fått lært litt mer og fått mer hjelp hvertfall... Mer praktisk, ikke bare sitte der å lese og sånn.

G3: ...De (lærerne) forklarer litt bedre i timene...

G4: Det har vært artig. Vi lærer på litt andre måter. Vi lærer på en litt mer praktisk måte, vi holder ikke på med så mye fagting...

J1: Det har vært jævlig bra. I matte har jeg lært meg regneteknikker. Hvertfall i gangen, fordi jeg sliter som faen med det. Så jeg har lært mye mer ja.... Vi lærer teknikker for å huske historier og sånn. Når vi leser historier så gjenforteller vi dem og sånn...

J2: Det har vært ganske bra. Timene har vært annerledes, det har vært mye artigere å være i timen. Istedenfor å sitte å se på at lærerne holder på ved tavla så er det litt mer muntlig og sånn. Det har vært spennende... Får bedre støtte og sånn... Det er en time man gleder seg til i uka. Det er noe nytt. Vi gjør ting vi aldri gjør i vanlig timer... mye koseligere time og sånn... Det er mer praktisk så slipper vi å konsentrere oss så sinnsykt mye... Lært liksom fra begynnelsen, ikke noe avanserte greier...

J3: Det har vært bra... Fordi de gjør det så enkelt. Jeg tenker så vanskelig til vanlig... Det er annerledes... jeg synes det er en bra mulighet for unge liksom. Jeg lærer mye mer når jeg er i mindre grupper...

G7: Ny Giv er jo litt mer praktisk... Du kan gjøre ting litt selv..

Elevene i prosjektet forteller om hva de syntes var bra med å være med i prosjektet. Det er flere som vektlegger at det har artigere undervisning, noe som J2 blant andre viser til at hun gleder seg til disse timene i uken. Det ble vektlagt av flere at timene er ulike fra de timene de vanligvis har (sitat elev, G2, J2 og J3). Det ble lagt opp til mer praktisk undervisning og som J2 sier at det ble tatt mer hensyn til hver enkelt. Dette var noe jeg også selv observerte, da noen elever var trøtte eller leie så fikk de en pause av læreren før de selv tok opp arbeidet uten at læreren måtte si fra til de. På spørsmål om hvordan elevene opplevde "vanlig" undervisning svarte elevene:

G1: Drit.. fordi de ikke tar ordentlig tak i de (elevene), og hjelper ikke enkeltelever. Det er litt for mange elever per lærer for eksempel. Læring går alt for fort frem, det er mange som detter av.

G3: Den er grei den.

G4: Helt greit.

J1: Den er grei den, eller den går litt fort frem for meg hvertfall...Jeg sliter med å forstå hva de ordentlige lærerne i fagene mine forklarer meg fordi de står og forklarer på tavla så går det så fort frem. Så får jeg det ikke ordentlig med meg... Det er for mange i klassen sånn at de hjelper mange, men de hjelper ikke alle godt nok på en måte.

G7: Den er fin den.

G6: Tja, helt grei, som vanlig. Har ikke trodd det skal være noe bedre, heller ikke noe dårligere.

Undervisningen utenom Ny Giv hadde elevene noe blandede følelser til. Som det kommer frem fra G1 og J1 så går det for fort frem for disse elevene og det er for mange elever per lærer. Ellers var de øvrige elevene verken fornøyde eller misfornøyde med undervisningen. Som G6 sier er undervisningen på skolen verken mer eller mindre enn det han hadde forventet, eleven er verken spesielt positiv eller negativ til undervisningen. Det viser seg gjennom sitatene at det er forskjeller mellom hvordan elevene opplever skolen. Et dilemma som ble tatt opp var et for stort fokus på praktiske oppgaver som skiller seg fra "vanlig" undervisning:

J3:...For i matten så gjør vi ikke noe annet enn å spille kort...

J1: ...men en ting som jeg synes var litt tregt da. Er at vi har ikke hatt 10.klasse matte, vi har hatt mer som 7 til 8. klasse matte. Så når vi kommer til eksamen da skal vi holde på med matte som vi ikke har holdt på med i det hele tatt. Det synes jeg var sykt tregt, fordi vi kan jo ikke 10.klasse matte. Vi kan ikke brøk, vi kan ikke deling vi kan ikke sånne ting. Vi har ikke lært oss det enda. Så det synes jeg var helt ubrukelig, det var drit idiotisk. Vi burde hatt en annen prøve, de tar jo ikke hensyn til oss.

Sitatene viser vanskeligheten lærerne sto ovenfor. De ønsker å øke elevens grunnleggende ferdigheter og må ta utgangspunkt i elevenes nivå, samtidig må de forberede elevene til videregående og kommende eksamener.

Det er stor kontrast mellom oppfatningen av Ny Giv undervisningen og oppfatningen undervisningen utenom Ny Giv. Elevene er positive til Ny Giv undervisningen og alle la vekt på at læringsmiljøet var bra. Ut ifra hva elevene sier om "vanlig" undervisning, og Ny Giv undervisning, virker det klart at dette er elever som har hatt godt av et miljøskifte hvor praktisk undervisning står sentralt. Sitatet til J2 om Ny Giv undervisningen oppsummerte hva jeg også fikk som inntrykk. De slipper å konsentrere seg så mye som hun sier, og at de gjør ting som de aldri gjør i vanlige timer. Det at de aldri gjør ting som de gjør til vanlig skaper noen dilemmaer i forhold til prøver og andre testformer hvor de må gjøre det samme som de andre. Samtidig ser det ut til at det å gå bort i fra vanlig undervisning er viktig for skoletrøtte elever, som ikke trives med "tavleundervisning".

5.2.2 Tanker om seg selv

Denne kategorien tar for seg elevenes tanker om seg selv i skolen. Elevene ble spurt om generell selvvurdering i fagene som er i Ny Giv og motivasjon for skolen.

5.2.2.1 Resultat: Tanker om seg selv

Hovedfokuset bak Ny Giv er å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter. Som det ble vist i kategorien Opplevelse av undervisningen med fokus på Ny Giv trekker G2 og J3 frem at de har lært mer som noe av det positive fra Ny Giv undervisningen. Flere utsagn i datamaterialet støtter opp om økt mestringsfølelse blant elevene:

G7: har blitt bedre i regning da. Har blitt bedre i studieteknikk og setningsoppbygging i norsk... Etter jeg ble med i Ny Giv så har jeg kommet meg opp på tre hvertfall...

G6: Fått med meg mer fra matten hvertfall. Det er vel det eneste tror jeg.

J5: ...du lærer litt mer. Det er litt lettere enn i klassen.

J3:... I matte så har jeg gått opp fra 2 til 2+... Jeg har blitt bedre i norsk, og blitt bedre i matte.

J1: Jo, jeg har faktisk fått pluss i noen fag. Men det er ikke noe stor forskjell... Jeg føler at jeg får det til ja.

G2: Ja, har gått opp litt ja (matmatikk).. Hadde 2, og ligger rundt 3 nå (matematikk)... Har gått fra 3 til 3+ (norsk)...

G4: Ikke matte nei, men blitt bedre i norsk.

G1: ..jeg har økt fra 2 og 2 til 3 og 4 (matematikk og norsk)... det er enkle oppgaver som folk kan forstå.

G5: ..vi får nå lært det vi trenger å lære. Vi får gå opp en ekstra karakter..

Som utsagnene viser har de fleste elevene opplevd økt følelse av mestring. Det var noe blandet hva de følte størst mestring i, noe som forskjellen mellom G6 og G4 viser. G4 mener han har blitt bedre i norsk, mens G6 føler større mestring i matematikk. Mestring og motivasjon er sterkt knyttet til hverandre, og elevene tok enten opp motivasjon på egenhånd eller ble spurt om hvordan motivasjonen deres var for skolen:

G1: greie måter å lære på som er artig...

G2: ...lærer på mer artige måter..

G3: ... De (lærerne) gjør litt artigere ting som vi kan forstå litt mer.

J2: ...det har vært mye artigere å være i timen.. Det har vært spennende.. du blir litt mer positiv på ting og sånn.. jeg har blitt mer positiv..

J3: Jeg er mer motivert for å begynne på videregående ja.

J4: ..det har vært artig..

G5: ..har vært artig. Det er bra.

G6: Vært artigere.. Artigere å være med i timene... Fikk mer lyst til å arbeide (etter han ble med i Ny Giv).

G7: ... har bestemt meg for å jobbe hardere det siste halvåret fordi det er det som teller mest da..

Sitatene viser at elevene har blitt mer motiverte ved å delta i prosjektet. J3 sier hun er mer motivert for videregående enn tidligere. J2 vektla at timene var spennende og at hun ser mer positivt på ting. G6 sin motivasjon for skolearbeid økte gjennom artigere undervisning.

Denne kategorien tar som nevnt for seg elevenes oppfatninger av mestring og motivasjon tilknyttet prosjektet. Det kommer frem gjennom intervjuene, observasjon og samtaler med lærerne at det har vært et fokus på økt mestringsfølelse hos elevene. Ut i fra elevenes sitater tyder det på at elevene har større mestringsfølelse nå enn tidligere. Som nevnt i observasjonsdelen var lærerne nøye med å rose elevene. Jeg observerte at elevene virket stolte og fornøyde med å få ros. Et eksempel var når en jente strevde med

en oppgave, ga opp, startet på nytt, ga opp, men fullførte oppgaven til slutt. Eleven fikk ros, og var tydelig stolt med eget arbeid.

Tilrettelegging av oppgavene er noe lærerne i Ny Giv har fokusert på gjennom å bruke oppgaver som de vanligvis ikke har i "vanlig" undervisning, og som vist ovenfor oppgaver som alle elevene kan mestre. Som elevene sier er de mer positive, og mer motiverte nå gjennom artige oppgaver enn før de ble med i Ny Giv, noe som indikerer at prosjektet har hatt effekt på motivasjonen.

5.2.3 Sosial støtte

Denne kategorien går på sosial støtte fra lærere, medelever og foreldre. Når eleven, skolen og foreldrene skriver under på samtykkeerklæringen om deltagelse i prosjektet skriver alle parter under på at de skal yte en ekstra innsats. Det var derfor av interesse å spørre elevene om hvordan de opplevde den sosiale støtten fra foreldrene og lærerne. I utgangspunktet hadde jeg ikke utarbeidet spørsmål i guiden som gikk på støtte fra medelever. Men det var noe som elevene selv vektla gjennom intervjuene. Både det faglige og det sosiale i gruppen var noe elevene verdsatte:

G1: Kjempe bra. (forholdet mellom elevene)

G4: Det er veldig bra. (forholdet mellom elevene)

J1: ...jeg synes det er artigere å lære når jeg har andre rundt meg som faktisk sliter med det samme... det er veldig bra (forholdet mellom elevene).

J2: ... det er ikke så mange elever. Det er litt mindre forhold og sånn. Tør å si mer. Når du sitter i en større klasse er det ikke sikkert at du tør å si din egen mening ordentlig og sånn.

G5:... alle er greie.. (Om elevene)

G6: ...Bedre å gjøre oppgaver utenom klasserommet når du jobber med andre som har samme problemer som deg selv i de forskjellige fagene da.

G7: Gruppen er fin ja, liker meg der.

Elevene i studien fortalte at det er god tilhørighet i gruppen. G6 og J1 sier at de føler seg mer tilpass når de arbeider sammen med andre som de kan relatere seg til faglig. Mens J2 sa hun følte en større trygghet når det var mindre grupper, hvor hun stoler mer på medelevene. G1, G4 og G5 sier at de trives godt sosialt i Ny Giv gruppen.

Lærer støtte er en viktig faktor for motivasjonen. Det også ble vektlagt i avtalen at skolen skal yte ekstra innsats gjennom terminen. Elevene ble derfor spurt om forholdet til lærerne i Ny Giv:

J1: (Om lærerne) De digger jeg!! De tar hensyn til deg, og om du har vondt i hodet og sånn så får du lov til å gå ut å sånn.

J3: Fordi i klassen så er de så strenge og sure og sier at det her må dere klare og sånn, men her er det prøv det beste liksom. Det er ingen som blir sure.

G1: helt greit (om forholdet)

G6: De er de beste lærerne. Synes jeg hvert fall.

G7: Dem liker jeg ja (om lærerne)

J3: Joda, det er ikke fælt nei (om forholdet til lærerne)

Sitatene ovenfor viser at noen av elevene var veldig positive til lærerne, mens et par er mer nøytrale i sin oppfatning. Eksemplene fanger godt opp forholdet mellom elevene og lærerne. I mine intervjuer var det ingen som var negative, alle var enten meget fornøyde eller de virket nøytrale i sine uttalelser. Noe som stemte godt overens med mine observasjoner. Som nevnt er foreldreinvolvering en del av Ny Givs tiltak. På spørsmål om foreldrene var blitt mer involverte eller om de var involverte fra før svarte de følgende:

G1: nja, ganske like involverte hele tiden. På spørsmål om de var mye involvert: nja, helt nøytralt.

G2: De har ikke sett så mye på det (om foreldrene har involvert seg mer)

G3: jeg vil tru det (om foreldrene hadde blitt mer involvert)

G4: Det samme egentlig. De spør litt. Spør hver dag hvordan det var på skolen og sånn.

J1: Nei! (om foreldrene hadde involvert seg mer) De bryr seg, men de er ikke så hjelpsomme.

J2: Det samme, de har alltid hjulpet meg mye.

J3: Mamma har alltid vært involvert i skolen.

G5: Det samme. De er ikke veldig involverte

G7: dem spør hele tiden hvordan det går med skolen. Der har ikke blitt mer. De har vært like interesserte hele tiden.

Det er ingen klar tendens i svarene, noen av foreldrene er lite involverte i skolen, mens noen er veldig involvert. Det som er ganske tydelig er at ingen av foreldrene (utenom G3, som var usikker) har blitt mer involvert i skolen etter at prosjektet startet opp i følge elevene. Samtidig er det noen som har foreldrene som er så involvert fra før at det ikke er tid, eller naturlig med enda tettere oppfølging.

Intervjudelen viser at elevene følte både større mestring, følelse av kompetanse og tilhørighet ved å arbeide med elever som har samme problemer som dem selv. Elevene peker også på at de føler seg trygge og er på bølgelengde som de andre. I dette forsøket ser det ut til at elevene føler seg aksepterte i denne gruppen. Elevene vektla at å arbeide i gruppe med andre som har samme problemer var viktig for dem, noe som kan tyde på at de føler at det er større akspet i denne gruppen for å ha faglige problemer.

5.3 Survey – undersøkelsen

I denne delen vil jeg først presentere deskriptiv statistikk, og deretter vil resultatene presenteres i henhold til forskningsspørsmålene tidligere satt i oppsummeringen av oppgavens teoretiske fundament.

5.3.1 Deskriptiv statistikk

Mitt utvalg i survey – undersøkelsen består som nevnt tidligere av 70 elever i kontrollgruppen, og 10 elever i Ny Giv gruppen som var tilstede ved pre og post innsamlingene. I kontrollgruppen var det 35 jenter, og 35 gutter, mens det var 3 jenter og 7 gutter i Ny Giv gruppen som var med i begge innsamlingene.

Tabell 1: Deskriptiv statistikk for de variabler som inngår i underproblemstilling 2: Har prosjektet hatt effekt på elevenes tanker om seg selv?

Variabel	Skewness	Alpha
Selv vurdering av kompetanse	0,00	0,821
Indre motivasjon	-0,01	0,876
Amotivasjon	1,24	0,731
Generell selvakseptering norsk	0,06	0,898
Generell selvakseptering matematikk	0,19	0,924
Generell ego – orientering offensiv	0,32	0,895
Generell ego – orientering defensiv	0,00	0,699
Oppgave orientering	-0,46	0,786
Innsats	-0,65	0,816

Som skewness viser, er noen variabler venstreskjeve og noen høyreskjeve. Ved venstreskjeve variabler eller negativt skjev, for eksempel indre motivasjon, viser det at flere skårer over gjennomsnittet enn under. En positiv skjev variabel, eller høyreskjev, viser at flere skårer under gjennomsnittet (Salkind, 2006). Variabelen amotivasjon er positiv skjev, og ligger på 1,24. Dette er noe høyt, men godkjent for å gjennomføre parametrisk test (Howell, 2002).

Tabell 2: Deskriptiv statistikk for variabler som inngår i underproblemstilling 3: Har prosjektet påvirket elevenes oppfatning av sosial støtte?

Variabel	Skewness	Alpha
Støtte fra lærer	-0,17	0,842
Støtte fra medelever	-0,67	0,817
Støtte fra foreldre	-0,69	0,854
Autonomistøtte	0,43	0,837

Ingen av variablene i tabellen er kritisk skjeve, og alle ligger på et godkjent alpha nivå.

Det blir vist til gjennom forskning at mor og fars utdanning har innvirkning på frafall, jo lavere utdanning, større risiko er det for frafall. Mor og fars utdanning ble derfor undersøkt i denne studien. Det viser seg at det ikke er store forskjeller mellom gruppene i forhold til foreldrenes utdanningsnivå. Hvor gjennomsnittet i begge gruppene ligger på høyeste fullførte utdanning ved videregående. Det skal sies at kun 8 elever svarte på disse spørsmålene fra ny giv gruppen.

Det ble brukt t-test for to avhengige utvalg (Paired – Samples T-Test) som test på signifikans, og Cohens d som effektmål. Etter at faktoranalyser og reliabilitetsanalyser var gjennomført ble sumvariablene satt sammen av gjenværende items. Disse ble multiplisert med 5, slik at alle sumskårene fikk samme variasjonsbredde. I denne oppgaven betyr det at laveste verdi ved alle sumskårer er 5, og høyeste er 30.

Kontrollgruppen er ikke en del av problemstillingen, men gruppens resultater vil bli presentert sammen med Ny Giv gruppen for å vise forskjellen mellom gruppene, samt for å belyse om eventuelle andre intervensjoner kan ha påvirket Ny Giv gruppen, noe som kan vises dersom begge gruppene øker eller minsker ved samme måling. Alle tabellene fremover viser måling (pre og post), utvalgsstørrelse (n), gjennomsnittet, differansen mellom pre og post måling (dif), standardavviket (SD), Cohens d og signifikansnivå (sig).

5.3.2 Har prosjektet hatt effekt på elevenes tanker om seg selv?

Tabell 3: Variabler relatert til egen vurdering av kompetanse, generell, matematikk og norsk

Variabel	Måling	n	Gjennomsnitt	Dif	SD	Cohens d	Sig.	
Generell	Kontroll	Pre	68	22,11		4,66	0,07	0,34
		Post	68	22,45	0,34	4,58		
	Ny Giv	Pre	10	19,98		3,67	0,47	0,11
		Post	10	18,08	-1,9	4,32		
Matematikk	Kontroll	Pre	67	16,66		7,02	0,17	0,01
		Post	67	17,91	1,25	7,29		
	Ny Giv	Pre	9	11,52		5,10	0,24	0,28
		Post	9	10,13	-1,39	6,26		
Norsk	Kontroll	Pre	67	19,21		5,98	0,10	0,14
		Post	67	19,81	0,6	5,15		
	Ny Giv	Pre	8	12,61		5,76	0,81	0,00
		Post	8	17,03	4,41	5,08		

n= 8 – 67

Som vi ser av tabellen er kontrollgruppen relativt stabil med liten effekt ved Cohens d ved alle målinger. Ny Giv gruppen er også relativt stabil når det gjelder vurdering av ferdigheter i matematikk (Cohens d, 0,24). De vurderer sine egne evner lavt, ettersom laveste verdi er 5. Generell oppfatning av egen kompetanse synker med nesten to poeng (-1,9) fra første til siste måling. Cohens d viser en moderat endring fra pre til post undersøkelsen med en endring på 0,47. Derimot øker selvvurderingen i norsk med 4,41

poeng fra 12,61 til 17,03. Cohens d viser også en stor effekt med 0,81. Endringen er også signifikant ($p < 0,00$).

Tabell 4: Variabler relatert til målorientering, ved oppgaveorientering og offensiv og defensiv egoorientering.

Variabel	Måling	n	Gjennomsnitt	Dif	SD	Cohens d	Sig.	
Oppgave	Kontroll	Pre	67	22,53		4,86	0,26	0,00
		Post	67	21,20	-1,33	5,28		
	Ny Giv	Pre	10	19,87		3,16	0,31	0,36
		Post	10	18,72	-1,15	4,12		
Offensiv	Kontroll	Pre	68	13,36		6,76	0,03	0,66
		Post	68	13,14	-0,22	6,27		
	Ny Giv	Pre	9	10,83		3,85	0,49	0,14
		Post	9	12,63	1,8	3,44		
Defensiv	Kontroll	Pre	68	13,89		4,94	0,02	0,80
		Post	68	14,04	0,12	5,96		
	Ny Giv	Pre	10	17,87		4,96	0,11	0,78
		Post	10	18,37	0,5	3,85		

n = 9 – 68

Som det vises er det meget liten forskjell før og etter at prosjektet startet opp i henhold til defensiv oppgaveorientering for begge gruppene, men Ny Giv gruppen er mer defensiv orienterte enn kontrollgruppen. Begge gruppene har svakt lavere oppgaveorientering fra pre til postmåling, noe som kan tyde på at det er en påvirkning utenfor prosjektet. Ny Giv gruppen har også blitt noe mer offensiv oppgaveorientert enn tidligere (Cohens d, 0,49).

Tabell 5: Variabelen relatert til elevenes innsats på skolen.

Gruppe	Måling	n	Gjennomsnitt	Dif	SD	Cohens d	Sig.
Kontroll	Pre	66	18,58		4,67	0,07	0,33
	Post	66	18,20	-0,58	4,92		
Ny Giv	Pre	10	16,33		3,12	0,93	0,05
	Post	10	13,66	-2,67	2,58		

n= 10 – 66

Innsatsen til kontrollgruppen er også her stabil gjennom skoleterminen (dif = -0,58). Ny Giv gruppen har lavere innsats gjennom terminen, som vises med -2,67 poeng nedgang (Cohens d, 0,93). Det er også signifikante endringer fra pre til post etter at de ble med i Ny Giv på 0,05 nivået. Gruppen har betydelig lavere innsats ved siste måling enn kontrollgruppen med 4,54 lavere skåre.

Tabell 6: Variabelen relatert til indre motivasjon.

Gruppe	Måling	n	Gjennomsnitt	Dif	SD	Cohens d	Sig.
Kontroll	Pre	68	16,52		5,01	0,07	0,31
	Post	68	16,11	-0,41	5,43		
Ny Giv	Pre	10	11,46		3,55	0,35	0,36
	Post	10	12,66	1,2	3,16		

n= 10 – 68

Kontrollgruppens indre motivasjon er stabil (Cohens d, 0,07), mens Ny Giv gruppen har en liten økning (Cohens d, . Som tabellen viser kan det tyde på at prosjektet har hatt en liten effekt på gruppen (Cohens d, 0,35). Ny Giv gruppen har betydelig lavere indre motivasjon enn kontrollgruppen hvor differansen er på 3,45 ved siste måling. .

Tabell 7: Variabelen er relatert til amotivasjon.

Gruppe	Måling	N	Gjennomsnitt	Dif	SD	Cohens d	Sig.
Kontroll	Pre	68	8,50		4,05	0,22	0,01
	Post	68	9,52	1,02	5,13		
Ny Giv	Pre	10	17,83		6,71	0,45	0,20
	Post	10	15,33	-2,5	3,75		

n= 10 – 68

Amotivasjonen til elevene i Ny Giv gruppen har sunket med -2,5 i verdi, men det er kun liten effekt av prosjektet som vi ser på Cohens d 0,45, noe som er rett under moderat effekt. Kontrollgruppen må sies å være lite amotiverte, mens Ny Giv gruppen skårer 5,81 en kontrollgruppen høyere ved postmålingen.

5.3.3 Har prosjektet påvirket elevenes oppfatning av sosial støtte?

Tabell 8: Variabler relatert til opplevd støtte fra foreldre, lærere og medelever.

Variabel	Måling	n	Gjennomsnitt	Dif	SD	Cohens d	Sig.	
Lærere	Kontroll	Pre	69	22,72		4,42	0,02	0,77
		Post	69	22,60	-0,12	4,76		
	Ny Giv	Pre	10	20,71		4,08	0,90	0,02
		Post	10	16,91	-3,8	3,49		
Medelever	Kontroll	Pre	69	23,81		3,33	0,10	0,28
		Post	69	24,19	0,38	3,60		
	Ny Giv	Pre	10	22,40		3,17	0,25	0,58
		Post	10	21,58	-0,82	3,25		
Foreldre	Kontroll	Pre	68	23,04		5,26	0,07	0,36
		Post	68	23,44	0,40	4,83		
	Ny Giv	Pre	10	22,60		2,27	0,88	0,06
		Post	10	19,96	-2,64	3,53		
Autonomistøtte	Kontroll	Pre	69	14,40		4,74	0,06	0,43
		Post	69	14,71	0,31	4,31		
	Ny Giv	Pre	10	11,16		2,99	0,17	0,59
		Post	10	11,75	0,59	3,77		

n= 10 – 69

Tabellen viser at ingen av elevene ikke har endret oppfatning av følelse av støtte fra medelever (Cohens d, 0,10). Det er heller ingen store endringer for noen av gruppene i

henhold til autonomistøtte (Cohens d, Ny Giv, 0,17). Elevene i Ny Giv gruppen har endret oppfatning av støtte fra lærerne med nedgang på -3,8 poeng fra først til siste måling (Cohens d, 0,90). De har også blitt mer negative i forhold til støtte fra foreldrene (Cohens d, 0,88).

6 Drøfting

I denne studien har hensikten vært å undersøke om Ny Giv prosjektet har hatt en effekt på elevenes motivasjon og opplevelse av skolen i siste del av 10.trinn. Som vist er dette gjort gjennom en casestudie basert på triangulering av flere likestilte metoder. Den kvalitative og kvantitative delen er noe ulikt oppbygd, der intervjudelen tar for seg kategoriene "opplevelse av undervisningen", og "tanker om seg selv". Surveyen omfatter deskriptiv informasjon om elevene og variabler som går på elevenes tanker om seg selv, og sosial støtte.

Dette kapitlet vil deles opp etter underproblemstillingene og prosjektets hensikt. Hensikten er å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter og øke elevenes motivasjon for- og opplevelse av skolen slik at elevene er bedre forberedt for videregående opplæring.

6.1 Hvordan opplever elevene undervisningen gitt innenfor Ny Giv prosjektet?

Ny Giv prosjektet må sies å være et resultat av internasjonal og nasjonal forskning gjort på området. Hernes (2010) mener erfaringer, ferdigheter og vaner fra grunnskolen i sterk grad påvirker om eleven fullfører, og videre hvordan resultater elevene oppnår i videregående. Christenson et.al. (2001) støtter opp om Hernes og påpeker at elever som slutter har dårlig erfaring med skolen, og at dette begynner tidlig i grunnskolen. Dette etterfølges av en følelse av å mislike skolen (Christenson & Thurlow, 2004). Ser vi på Ny Giv gruppen er det flere av elevene som har dårlige erfaringer fra skolen. Elevene legger vekt på at det i "vanlig" undervisning gikk for fort frem, lærerne ikke tar tak i alle elevene, og mangel på tilstrekkelig hjelp (G1, J1). En av elevene sa at hun tidligere brydde seg om skolen, men hadde mistet interessen. Jeg fikk inntrykk av at flere av elevene hadde gitt opp før de begynte i Ny Giv. Enkelte av informantene mente den

”vanlige” undervisningen var helt grei. Det virket på meg som at dette var elever som mente de kunne gjort det bedre dersom de hadde hatt motivasjon for skolen.

Som jeg viser til i observasjonen var det mye støy rundt elevene. Det var vanskelig for læreren å slippe til, og elevene virket lite fokuserte på det faglige. Det som virket tydelig for meg var at disse elevene trivdes godt sosialt på skolen, men var distansert faglig. Dersom elevene ikke liker skole og ikke verdsetter deltagelse i skolen er det større sannsynlighet for at de slutter (Eckstein & Wolpin, 1999). Ny Giv elevene gledet seg til hver gang de skulle ha Ny Giv undervisning. Sånn sett kan det sies at prosjektet har lyktes i den grad at elevene liker skolen, eller deler av skolen, bedre enn tidligere.

Gjennom observasjonen og samtaler med skolen og elevene, er det tydelig at Ny Giv gruppen er i målgruppen for dette prosjektet. De er ”gråsonerelever” som trenger en annen type oppgaver enn det som tilbys i ”vanlig” undervisning. J2 forklarte at timene hadde vært annerledes, og istedenfor å se på at læreren hadde ”tavleundervisning” kunne de være mer aktive i Ny Giv. Hun sa videre at de aldri gjorde ting som de gjorde i vanlige timer. Ser vi igjen på Hernes (2010) sin kommentar om at vaner og erfaringer fra grunnskolen påvirker hvorvidt eleven fullfører videregående, er dette prosjektet et steg i riktig retning. Elevene får gjennom Ny Giv brutt opp sine vanlige erfaringer og vaner fra skolen noen timer i uken, og med det endret opplevelsen av skolen. Ettersom alle elevene var positive til prosjektet vil det påvirke opplevelsen av skolen.

J1 virket veldig fornøyd med undervisningen i Ny Giv, men samtidig påpekte hun et dilemma for prosjektet. Elevene tas ut av timen for å lære mer, være bedre forberedt til videregående, men samtidig går de glipp av verdifull undervisning. Elevene lærer det grunnleggende i fagene, men de blir muligens dårligere forberedt til avsluttende eksamen. Det tas ikke hensyn til at elevene har hatt spesialundervisning, dermed møter de dårligere forberedt enn sine medstudenter til den samme prøven. Dette er et overordnet problem som gjelder denne type prosjekt så vel som ”vanlig” spesialundervisning. Sett i et lengere perspektiv er det mulig det er bra for å bygge opp elevenes tro på seg selv, men i et kortsiktig perspektiv virket dette til å påvirke enkelte av elevenes motivasjon i negativ retning.

6.2 Har prosjektet hatt effekt på elevenes tanker om seg selv?

Forskning referert til i denne studien viser at svake grunnleggende ferdigheter, og lave karakterer fra ungdomskolen er en av de største risikofaktorene for å slutte i videregående (Byrhagen et al., 2006, Andrews & Bradley, 1997, Lundetræ, 2010, Markussen, 2010). Elevene i dette prosjektet er tatt ut fordi de er de 10% svakest presterende elevene etter første termin i 10.trinn. Det var derfor grunn til å tro at elevene hadde lav generell og områdespesifikke selvvurderinger. Gjennom kvalitative og kvantitative resultatene kommer det frem noe motstridende resultater. I intervjuene fortalte elevene at de lærte mer i Ny Giv prosjektet. G7 sier har han kommet seg opp fra to til tre i norsk, og G1 økte fra to toere til karakter tre og fire i henholdsvis matematikk og norsk. I vurdering av egne evner i matematikk sank elevene med -1,11 i verdi, men det er kun små effektforskjeller ($d, 0,24$). Når effektforskjellene er såpass små kan pre og post resultatene regnes som relativt stabile. Det var noen av elevene som mente det var for mye fokus på kortspill, mens noen mente at undervisningen hadde vært veldig bra i matematikk. Sånn sett kan vi tolke spørreskjemaet som et gjennomsnittlig mål, og da er gruppen i helhet stabile på sine selvvurderinger i matematikk. Noen har kanskje fått et veldig bra utbytte av timene, mens de som ligger på et høyere nivå ikke vurderer sine evner bedre enn tidligere.

I både spørreundersøkelsen og i intervjuene vurderer elevene sine evner som bedre i norsk. De økte med 3,5 poeng fra pre til post ($p=0,00$) og en effekt på $d= 0,80$. Dette viser at det er stor sannsynlighet for at prosjektet har hatt en effekt på elevenes selvvurdering i norsk.

Elever som har lave mestringsforventninger avslutter en frivillig utdanning lettere enn andre, de slutter også forttere dersom oppgavene blir for vanskelige (Skaalvik & Skaalvik, 1998). Elevenes generelle følelse av kompetanse sank med -1,9 poeng, men fra pre til post er det under moderat forskjell ($d, 0,47$). Forskning viser at kompetansefølelsen påvirkes av negative og positive tilbakemeldinger (Deci & Ryan, 2000). Elevene fikk gode tilbakemeldinger og virket også fornøyde når de fikk ros. Det er deror liten grunn til å tro at læringsmiljøet i Ny Giv undervisningen har påvirket i negativ retning. En påvirkning kan være at elevene har blitt mer bevisste på egen kompetanse gjennom å

delta i prosjektet ved å bli plassert i en spesialgruppe, og dermed vurderer de kompetansen noe lavere enn før.

Hvilken målorientering en elev har vil påvirke tilnærmingen til læring, prestasjon og opplevelsen av skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2008). Begge gruppene har blitt noe mindre oppgaveorienterte gjennom terminen. Kontrollgruppen sank med -1,33 ($d = 0,26$), og Ny Giv gruppen sank med -1,15 ($d = 0,31$). Oppgaveorienterte elever er som nevnt opptatt av læringen i seg selv. En mulig årsak til den svake nedgangen kan være at elevene var i en eksamensperiode ved den siste innsamlingen, og det dermed er et økt fokus på resultater både fra lærere og elever den siste terminen.

Begge gruppene er stabile i forhold til defensiv oppgaveorientering. Ny Giv gruppen har et større fokus på ikke virke dårligere enn de andre enn det kontrollgruppen har. Dette er kanskje også naturlig ettersom de i utgangspunktet er de 10% svakest presterende elevene etter 1.termin. Elever som er mer egoorienterte enn oppgaveorienterte er mer opptatt av hva andre gjør, kompetansefølelsen påvirkes dermed ut ifra hvordan hvordan de gjør det i forhold til andre. Ny Giv gruppen har blitt mer offensivt oppgaveorienterte med 1,8 poengs økning, men det er kun moderat effekt ($d=0,49$). Oppgangen i offensiv egoorientering kan muligens også ha en sammenheng med at det var siste termin og eksamensperiode.

Innsatsen til kontrollgruppen er stabil gjennom skoleåret, ved siste måling har de verdi på 18,20. Ny Giv gruppen har derimot sunket en god del fra 16,33 til 13,66, med en effekt på Cohens d , 0,93, resultatet er også signifikant på 0,05 nivået. Differansen mellom kontrollgruppen og Ny Giv gruppen er ved siste måling på 4,54. Som jeg har vist til i observasjonsdelen var Ny Giv gruppen ofte ukonsentrerte, og hadde varierende innsats gjennom hele timen. Det var derfor forventet at de hadde lavere verdier på innsatsmål. Overraskende sank de til tross for entusiasmen rundt prosjektet. De sank noe ved vurdering av egen kompetanse, og elever som ikke innehar følelsen av kompetanse vil ha mindre lyst til å fortsette med en aktivitet (Deci & Ryan, 1985). Innsats har også en sammenheng med andre forhold som foreldrenes engasjement og frykt for nederlag (Topland & Skaalvik, 2010). En påvirkning på innsatsen kan også være at elevene var positive før prosjektet startet opp, men at innsatsen sank til et mer

”normalt” nivå gjennom terminen. En av informantene bekreftet delvis dette, hun var veldig motivert og gjorde lekser for første gang på flere år etter hun ble med i prosjektet, men etterhvert sank innsatsen til samme nivå som før. G7 sa derimot at han hadde jobbet hardere det siste året for å forbedre karakterene.

Indre motivasjon kan beskrives som den naturlige gleden vi får gjennom å bedrive aktiviteter som oppsøkes kun for gleden vi får av aktiviteten (Deci & Ryan, 2002). Elever som er indre motiverte har større innsats og utholdenhet for skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2008), og de har lavere risiko for å slutte i videregående (Vallerand et.al., 1997, Vallerand & Bissonette, 1992). Ny Giv gruppen har en liten økning fra pre til postmålingen ($d=0,35$). Ny Giv gruppen har ved siste måling indre motivasjonverdi på 12,66, mens kontrollgruppen ligger på 16,11. Ser vi på at minste verdi er 5, og maks er 30 så skårer Ny Giv gruppen lavt. Det er likevel positivt at det er en svak økning. Under intervjuene kom det frem at elevene var blitt vesentlige mer positive ved å delta i prosjektet. G6 mente han ble mer motivert for å arbeide etter han ble med i Ny Giv. J2 sa også at hun hadde blitt mer positiv i forhold til skolen etter hun ble med. De fleste elevene syntes det var artig å delta. Resultatdelen viser ni informanters sitater, og alle syntes undervisningen var artig og/eller motiverende.

Den entusiasmen elevene viste i Ny Giv undervisningen er ikke sammenfallende med hvordan de vurderer sin egen motivasjon i spørreskjemaet. Det er en oppgang i skjemaet, men i forhold til entusiasmen de viser i intervjudelen er det grunn til å tro at de skulle hatt en større økning. Dette kan ha hatt en sammenheng med at elevene svarte på spørsmål knyttet til Ny Giv undervisningen i intervjuet, mens spørreskjemaet er rettet mot generell indre motivasjon for skolen. Dette kan tyde på at de har en indre motivasjon for undervisningen i prosjektet, mens det smitter svakt over på den generelle indre motivasjonen. Dette kan indikere at prosjektet er på rett vei i forhold til å øke motivasjonen for skolen.

Amotivasjon er sterkt knyttet til frafall i videregående (Vallerand et.al., 1997, Vallerand & Bissonette, 1992, Vallerand et.al., 1992). Rapportene viser at elever som slutter i skolen er betydelig mer amotiverte enn fullførere. Elever som opplever lite mestring, og gjentatte negative tilbakemeldinger har større risiko for å bli amotiverte (Deci & Ryan,

1985). Flere av de andre sier at den "vanlige" undervisningen er helt grei, de er verken negative eller positive. Som J1 og J2 sier; det gikk for fort og de følte de ikke mestret det. I spørreundersøkelsen vises det at elevene er vesentlig mer amotivert enn kontrollgruppen, med 5,81 høyere skår ved siste måling. Ny Giv gruppen har en verdi på 15,33 ved siste måling, som er relativt høyt.

Det er svake indikasjoner på at elevene har blitt mindre amotiverte gjennom deltagelse i prosjektet ($d = 0,45$). Dette er en naturlig retning ettersom den indre motivasjonen for skolen har blitt noe større.

Det er grunn til å tro at prosjektet har hatt noe effekt på elevenes tanker om seg selv. Det er klare indikasjoner på at de har bedret sin selvvurdering i norsk, mens selvvurdering i matematikk er mer stabil. Den generelle selvvurderingen av kompetanse har endret seg noe i negativ retning. Dette kan komme av at de er blitt mer bevisste på sin generelle kompetanse. I henhold til målorientering er de relativt stabile gjennom terminen, men de er mer defensivt egoorienterte enn kontrollgruppen. Innsatsen sank fra første til siste måling, og de har betydelig lavere innsats enn kontrollgruppen gjennom terminen. Prosjektet ser også ut til å ha senket elevenes amotivasjon, samtidig som den indre motivasjonen har økt.

6.3 Har prosjektet påvirket elevenes oppfatning av sosial støtte?

Ny Giv prosjektet ønsker at i tillegg til skolen og eleven skal også foreldrene delta aktivt siste del av 10.trinn. Det er klare indikasjoner i forskning som viser til at foreldre, skolen og lærerne har stor påvirkning på elevenes motivasjon (Ames, 1992). Elever som har dårlige relasjoner til lærerne sin har større risiko for å slutte (Dohn, 1992). I denne studien kommer det frem to motstridene resultater fra spørreskjemaet og intervjuene. Intervjuene viser at elevene er veldig fornøyd med lærerne i Ny Giv prosjektet (J1, J3 og G6), mens samme gruppe opplever mindre lærerstøtte fra pre til post måling ($d = 0,90$), resultatet er signifikant på 0,02 nivået. Spørsmålene i skjemaet som omhandler lærerstøtte er av generell karakter. Det er mulig elevene har blitt mer bevisste på hvordan de ønsker at lærerstøtten bør være gjennom deltagelse i prosjektet, og med det blitt mer negative til støtten de opplever i den ordinære undervisningen.

Tilhørighet og det å oppleve støtte fra medelever er viktig for å skape eller opprettholde indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Legault et.al. (2006) viser til at elever som har få eller lite støttende venner har større risiko for å ikke lykkes. På siste måling skårer Ny Giv gruppen 2,61 poeng lavere på vennestøtte enn kontrollgruppen, men de opplever fortsatt vennestøtten som bra. I Ny Giv undervisningen observerte jeg at miljøet var veldig bra, og elevene tok hensyn til hverandre samtidig som det var en spøkefull og fin tone mellom dem. Dette bekreftet de også gjennom intervjuene der alle sa de var fornøyde med gruppen de hadde havnet i. Elevene pekte også på at de følte seg trygge og var på bølgelengde med de andre, noe som Deci og Ryan (2002) sier er vesentlig for indre motivasjon i skolesammenheng. Aksept trekkes frem av Deci og Ryan (2002) som viktig for elever, de trenger å føle seg akseptert av andre. Elevene vektla at å arbeide i gruppe med andre som har samme problemer var viktig for dem, noe som kan tyde på at de føler at det er større aksept i denne gruppen for å ha faglige problemer.

Foreldrene skriver under på samme avtalen som skolen og elevene. Dette gjøres, tillegg til det juridiske, for at foreldrene skal bidra aktivt. Elever som har lite støtte hjemmefra har større risiko for å slutte i videregående opplæring (Vallerand et.al., 1992). Dette kan være noe av grunnen til at Ny Giv prosjektet ønsker at foreldrene skal bidra aktivt gjennom siste terminen. Det har ikke fungert i dette prosjektet, elevene opplever mindre foreldrestøtte fra første til siste måling med en differanse på -2,64 ($d = 0,88$). I intervjuene kom det frem at det var store forskjeller i forhold til støtte hjemmefra. Noen av foreldrene var støttende i svært liten grad (J1), mens noen hadde veldig støttende foreldre (G7 og J3). Det er vanskelig å peke på noen klare årsaker til hvorfor elevene opplevde mindre støtte gjennom terminen.

Autonomistøtte betraktes som viktig for å opprettholde eller skape indre motivasjon hos elever. Det er større risiko for å droppe ut av skolen dersom lærerne er lite autonomistøttende (Vallerand et.al., 1997). Det er marginale endringer fra pre til postmålingen når det gjelder autonomistøtte ved begge gruppene. Ny Giv gruppen skårer også her lavere, og føler at de har mindre mulighet til å handle av fri vilje i skolen enn kontrollgruppen.

Autonomistøtte, lærer, elev og foreldrestøtte er viktige faktorer for trivsel og motivasjon for skolen. Opplevelsen av autonomistøtte og støtte fra medelever er relativt stabile, og har ikke endret seg gjennom prosjektet. Derimot har opplevelsen av lærer og foreldrestøtte endret seg i negativ retning. Lærerstøttens endring ble forsøkt forklart med en bevisstgjøring fra elevenes sin side, mens minsket foreldrestøtte er vanskelig å forklare. I dette kapitlet har jeg drøftet underproblemstillingene satt i oppsummeringen av teoridelen. I neste kapittel vil jeg fatte en konklusjon på hovedproblemstillingen.

7 Konklusjon

Ny Giv prosjektet er et omfattende prosjekt. For elevene som takker ja har det en varighet på 2,5 år. Hvordan det blir lagt opp i videregående er opp til fylkeskommunen og den enkelte skole. Det er derfor ikke mulig å si hvordan prosjektet lykkes etter knapt et halvt års virke. Det vil også være store forskjeller mellom skoler på hva de vektlegger i undervisningen. Derfor er denne studiens ytre validitet, generaliserbarhet, begrenset. Studiens antall respondenter i Ny Giv gruppen begrenser også dette. Gruppens antall gjør også parametriske tester mer sårbar dersom det er stor varians i gruppen. Til tross for begrensingene jeg har bemerket vil jeg trekke noen slutninger jeg tror omfatter Ny Giv prosjektet i og utenfor denne casen.

Prosjektet har som navnet lyder potensialet til å gi elevene ett nytt giv. Elever som skal delta i prosjektet har ikke enkeltvedtak fra før, og er hva regjeringen kaller gråsoneelever. Ved å gi disse et miljøskifte noen timer i uken, et læringsmiljø hvor de fleste er på samme nivå, kan det skape ny entusiasme hos elevene. Elever som blir med i Ny Giv i fremtiden vil starte undervisningen fra januar og ikke fra midten av februar, noe som antagelig vil gi en enda større effekt. Skolen jeg fulgte var en av de første som startet opp i sitt fylke, og de startet opp i midten av februar (2011). Dette må Kunnskapsdepartementet ta skylden for da skolene ble informert om prosjektet første gang desember 2010.

Spørsmålet blir om fire timers intensiv opplæring i uken over 3,5 mnd har effekt på elevenes opplevelse av og motivasjon for skolen? Elevene rapporterer selv at prosjektet

har vært vellykket i den grad at de har gledet seg til timene hver uke, og de mener selv at de har gått opp karakterer i fagene og lært mer enn vanlig. Målingene viser at de har sunket i amotivasjon, og økt den indre motivasjonen. Dersom elevene hadde hatt 1,5 måned til med intensivopplæring er det grunn til å tro at effekten hadde vært større.

Jeg tror hvis undervisningen blir lagt etter samme modell som skolen jeg fulgte, og elevene føler samme tilhørighet til lærerne og medelevene som i denne casen kan Ny Giv ha en effekt på elevenes opplevelse av og motivasjon for skolen.

Dette prosjektet viser at å ta elever ut av timen for å ha spesialundervisning ikke behøver å være negativt. Gruppen i denne studien så frem til Ny Giv timene. De trivdes fordi det var satt sammen en faglig sett homogen gruppe som fikk være med på timer der de mestret noe. Dersom de ikke mestret det behøvde de ikke å være flaue fordi det var andre i samme båt. I blant kan det være bra med spesialundervisning, undervisning der elevene for noen timer i uken får holde på med inspirerende og motiverende oppgaver i et rom de føler faglig og sosial trygghet.

Bibliografi

- Alfarnæs, K. (2011 08-Mars). *Sør-Trøndelag Fylkeskommune*. Retrieved 2011 18-Mars from Overgangsprosjektet "Oppdraget": http://www.stfk.no/Tjenester/Ungdom_og_utdanning/Ny-GIV/Overgangsprosjektet/
- Alfarnæs, K., & Johnsen, D. (2010 22-Desember). Intensivopplæring. Oslo. From Overgangsprosjektet: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/overgangsprosjektet.html?id=632137>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goal, Structure and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology* (84), pp. 261-271.
- Andrews, M., & Bradley, S. (1997). Modelling the transition from school and the demand for training in the United Kingdom. *Economica* (64), pp. 387-413.
- Bjerkan, A. M. (2007). Faktoranalyse. In T. A. Eikemo, & T. H. Clausen, *Kvantitativ analyse med SPSS* (pp. 220-236). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Blais, M. R., & Vallerand, R. J. (1991). Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie. *Upublisert manuskript*. Université de Québec à Montréal.
- Boggiano, A. K., & Ruble, D. N. (1979). Competence and the overjustification effect: A developmental study. *Journal of Personality and Social Psychology* (37), pp. 1462-1468.
- Bridgeland, J. M., Diluio Jr, J. J., & Morison, K. B. (2006). *The Silent Epidemic, Perspectives of High School Dropouts*. Washington: Civic Enterprises, LLC.
- Bynner, J., & Parsons, S. (2001). Qualifications, Basic Skills and Accelerating Social Exclusion. *Journal of Education and Work* (14/3), pp. 297-291.
- Bynner, J., & Parsons, S. (2002). Social exclusion and the transition from school to work: The case of young people not in education, employment, or training. *Journal of Vocational Behavior* (2), pp. 289-309.
- Byrhagen, K. N., Falch, T., & Strøm, B. (2006). *SØF-RAPPORT NR. 08/06. Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke*. Trondheim: Senter for økonomisk forsknings AS.
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School Dropouts: Prevention Considerations, Interventions, and Challenges. *American Psychological Society* (13), pp. 36-39.
- Christenson, S. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A., & Godber, Y. (2001). Promoting successful school completion: Critical conceptual and methodological guidelines. *School Psychology Quarterly* (16), pp. 468-484.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale: Laurance Erlbaum.

- Creswell, J. W. (2010). Mapping the Developing Landscape of Mixed Methods Research. In A. Tashakkori, & C. Teddlie, *Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (pp. 45-69). London: SAGE Publications Inc.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design, Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Vol. 3). California: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Clark, V. P. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. California: Sage Publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. New York: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* (25), pp. 54-67.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E., Vallerand, R. J., & Pelletier, L. G. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist* (26), pp. 325-346.
- Dohn, H. (1992). "Drop-out" in the Danish high school (gymnasium): An investigation of psychological, sociological, and pedagogical factors. *International Review of Education*, (37), pp. 415-428.
- Eckstein, Z., & Wolpin, K. I. (1999 November). Why Youths drop out of high school: The impact of preferences, opportunities, and abilities. *Econometrica* (6), pp. 1295-1339.
- Falch, T., Johannesen, A. B., & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.
- Gravseth, M. (2010). *Helsedirektoratet*. Retrieved 2010 19-November from Helsedirektoratet.no: http://www.helsedirektoratet.no/portal/page?_pageid=134,67665&_dad=portal&_schema=PORTAL&navigation1_parentItemId=996&_piref134_76551_134_67665_67665.artSectionId=22118&_piref134_76551_134_67665_67665.articleId=304514
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology* (81), ss. 143-154.

- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein*. Fafo.
- Howell, D. C. (2002). *Statistical methods for psychology*. Duxbury: Thomson Learning.
- Johansen, H. (2011 08-Mars). *Sør-Trøndelag Fylkeskommune*. Retrieved 2011 18-Mars from Overgangsprosjektet:
http://www.stfk.no/Tjenester/Ungdom_og_utdanning/Ny-GIV/Overgangsprosjektet/
- Kunnskapsdepartementet A. (2010 11-11). *Regjeringen.no*. Retrieved 2011 08-03 from Ny GIV: Partnerskap for økt gjennomføring i videregående opplæring:
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/andre/brev/utvalgte_brev/2010/ny-giv-partnerskap-for-okt-gjennomforing.html?id=624074
- Kunnskapsdepartementet B. (2011). *Ny GIV - Gjennomføring i videregående opplæring*. Retrieved 2011 07-03 from Regjeringen.no:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv.html?id=632025>
- Kunnskapsdepartementet C. (2011 30-Januar). *Oppfølgingsprosjektet - regjeringen.no*. Retrieved 2011 01-02 from Oppfølgingsprosjektet:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/oppfolgingsprosjektet.html?id=632138>
- Kunnskapsdepartementet D. (2011 30-Januar). *Statistikkprosjektet - regjeringen.no*. Retrieved 2011 11-Februar from Regjeringen.no:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/statistikk-og-indikatorer.html?id=632139>
- Legault, L., Pelletier, L., & Green-Demers, I. (2006). Why Do High School Students Lack Motivation in the Classroom? Toward an Understanding of Academic Amotivation and the Role of Social Support. *Journal of Education Psychology* (98), pp. 567-582.
- Lundetræ, K. (2010). *16 - 24 åringers basisferdigheter; En studie av basisferdigheter relatert til selvoppfatning, frafall i videregående opplæring og arbeidsledighet*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Malecki, C. K., & Demary, C. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale. *Psychology in the Schools*, 39 (1), pp. 1-18.
- Malecki, C. K., & Elliot, S. (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: Validation of the Students Social Support Scale. *Psychology in the Schools*, 36 (3), pp. 473-483.
- Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16 - 20 åringer i Norden*. København: Nordisk ministerråd.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B., & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse*. Oslo: NIFU Step.

- Marsh, H. W. (1990). *Self description questionnaire I - manual*. University of Werstern Sydney, Sydney.
- Nicholls, J. G. (1983). Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its implications for education . I G. A. S. G. Paris, *Learning and Motivation in the Classroom*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Pijl, S. J., & frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Need Education* , 25 (1), pp. 93-105.
- Pisa. (2011 йил 1-April). *Pisa.no*. Retrieved 2011 27-juni from [Pisa.no/metode: http://www.pisa.no/metode/sporreskjemaer.html](http://www.pisa.no/metode)
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* (55: No. 1), pp. 68-78.
- Salkind, N. J. (2006). *Exploring research*. New Jersey: Pearson Education International.
- Skaalvik, E. M., & Rankin, R. J. (1990). Math, verbal, and general academic self-concept: The internal/external frame of reference model and gender differences in self-concept structure. *Journal of Educational Psychology* (82), pp. 546-554.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2008). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. (1997). Self-Enhancing and Self-Defeating Ego Orientation: Relations With Task and Avoidance Orientation, Achievement, Self-Perceptions, and Anxiety. *Journal of Educational Psychology* , 87 (1), pp. 78-81.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2009). Elevenes opplevelse av skolen: sentrale sammenhenger og utvikling med alder. *Spesialpedagogikk* (8), pp. 36-47.
- Suh, S., Suh, J., & Houston, I. (2007). Predictors of Categorical At-Risk High School Dropouts. *Journal of Counseling & Development* (85), pp. 196-203.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. I. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. California: SAGE Publications.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Topland, B., & Skaalvik, E. M. (2010). *Elevundersøkelsen*. Kristiansand: Oxford Research AS.

- University of Rochester. (2008). *psych.rochester*. Retrieved 2011 27-Juni from Intrinsic Motivation Inventory:
http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/IMI_scales.php
- Valås, H. (1991). *Elevenes indre motivasjon for matematikkfaget på ungdomstrinnet i grunnskolen*. Trondheim.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality* (60), pp. 599-620.
- Vallerand, R. J., Guay, F., & Fortier, M. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting" Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (5), pp. 1161-1176.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement* (53), pp. 150-172.

Appendiks

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Avtalen mellom skolen, foreldre og elev

Vedlegg 3: Spørreundersøkelsen

Vedlegg 4: Faktoranalyser



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

Per Frostad
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 11.01.2011

Vår ref:25690 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

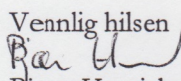
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.12.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

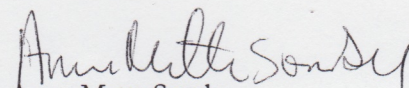
25690	<i>Øker elevenes motivasjon av det statlige prosjektet Ny giv: Partnerskap for økt gjennomføring i videregående opplæring</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Per Frostad
Student	Morten Sørli

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

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

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Morten Sørli, Breisynveien 28 B, 7021 TRONDHEIM

Samtykkeerklæring

forsøk med grunnleggende lese-, skrive- og regneopplæring
(Overgangsprosjektet Ny Giv)

██████████ 10A (navn, klasse) skal siste halvår av ungdomsskolen delta i et pedagogisk forsøk med grunnleggende lese-, skrive- og regneopplæring ved

Overgangsprosjektet Ny Giv er et nasjonalt initiert prosjekt som gjennomføres i alle landets fylker. Målsettingen med prosjektet er å bedre elevenes faglige grunnlag for å fullføre videregående opplæring, gjennom økt motivasjon og mestring.

Overgangsprosjektet retter seg mot utvalgte elever som etter første termin på 10.trinn får en "ny sjanse" til å forbedre sine grunnleggende ferdigheter i lesing, skrijving og regning. Prosjektet gjennomføres i et samarbeid mellom kommunene i ██████████ som er ansvarlige for grunnskoleopplæring, og fylkeskommunen som er ansvarlig for videregående opplæring. Det forutsettes at "prosjektelevne" har målsetting om å fullføre og bestå videregående opplæring og de søker ordinært inntak til videregående skole innen 1.mars 2011.

Elever på 10.trinn som deltar i prosjektet, skal få tett oppfølging med intensiv lese-, skrive- og regneopplæring, knyttet til fagene, i et visst antall timer fram mot eksamen. Avtalen gjelder deltakelse i Overgangsprosjektet i ██████████ ungdomsskole. Avtalen revideres og justeres ved overgang til videregående skole.

Elevgruppen som deltar i Overgangsprosjektet, vil bli fulgt tett gjennom hele prosjektperioden: i andre halvdel av 10. trinn i ungdomsskolen, ved overgangen til og i videregående skole.

For å delta i overgangsprosjektet, må skolen, eleven og foresatte forplikte seg til ekstra innsats i perioden fra februar 2011 og ut skoleåret, og ved de tiltak som iverksettes ved overgangen og i videregående skole.

Dersom opplysninger om prosjektelevne skal kunne overføres til ██████████ fylkeskommune/aktuell videregående skole, må elev og foresatte samtykke til dette. Elev og foresatt må videre samtykke til å delta i kommunens/ungdomsskolens forsøk med intensivopplæring i lesing, skrijving og regning, innvilget av Kunnskapsdepartementet.

- Forsøket har hjemmel i opplæringsloven § 1-4 og Kunnskapsdepartementets vedtak om forsøk i ██████████
- Deltakelse i forsøket er vurdert å være til det beste for elevens opplæring totalt sett.

- Målet for forsøket er å styrke elevens ferdigheter i lesing, skriving og regning, og dermed bedre forutsetningene for å fullføre videregående opplæring.
- Pedagogisk opplegg, organisering og eventuelle avvik fra læreplanverket for Kunnskapsløftet

*Eleven deltar i undervisning på ei gruppe, med egne lærere. Gruppen har 2 t lesing/skriving og 2 t regning pr uke.
 Timene i regning foregår parallelt med matematikktimer. Lesing/skriving tas av norsk, men også noen andre fag, avhengig av hvilken av de to gruppene eleven er med i.*

- Omfang og varighet av opplæringen i forsøket

Eleven har 2 t lesing/skriving og 2 t regning pr uke. Opplæringen foregår fra starten av februar 2011 og ut skoleåret.

- Eleven skal møte til og delta aktivt i opplæringen, herunder delta aktivt i vurderingen av eget arbeid, egen kompetanse og faglige utvikling.
- Forsøket skal gjennomføres i samarbeid med foreldrene.
- Skolen er forpliktet til å tilby eleven grunnleggende lese-, skrive- og regneopplæring som beskrevet over.
- Eleven kan når som helst velge å gå tilbake til ordinær opplæring. Eleven og foreldrene leverer skriftlig melding om dette.
- Deltakelse i forsøket gir ikke eleven fortrinn ved inntak til videregående opplæring.

Ved å signere her samtykker eleven og foreldrene til å delta i forsøket hvor de ovenfor angitte unntakene fra lov og forskrift kan gjøres. Skolens signatur bekrefter at eleven og foreldrene er gjort kjent med alle forhold av betydning for deltakelse i forsøket, og at skolen er forpliktet til å tilby eleven opplæring som beskrevet over.

[Redacted signature area]

Elevens underskrift: [Redacted]

Foreldrenes underskrift:

Skolens underskrift: [Redacted]

SPØRREUNDERSØKELSE OM «NY GIV»

Formålet med denne spørreundersøkelsen er å studere elevenes motivasjon og mestringsforventninger i forbindelse med prosjektet «Ny giv». Resultatene fra undersøkelsen vil bli brukt i min mastergradsoppgave i spesialpedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og alle som deltar er anonyme. Resultatene vil bli presentert slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Spørreundersøkelsen foregår i to omganger, i januar og i mai 2011. For å kunne kople sammen svar fra første og andre runde vil et anonymt kodennummer bli brukt.

Har du spørsmål om undersøkelsen, kontakter du Morten Sørлие, tlf. 924 14 223. Det tar ca 15 min. å svare på spørsmålene.

Takk for at du er villig til å delta i undersøkelsen!

Morten Sørлие
mastergradsstudent

Per Frostad
førsteamanuensis, veileder



Pedagogisk institutt

LES DETTE FØR DU STARTER!	Skjemaset skal leses maskinelt. Følg derfor disse reglene: <ul style="list-style-type: none">• <i>Bruk svart/blå kulepenn. Skriv tydelig, og ikke utenfor feltene. Kryss av slik: <input checked="" type="checkbox"/>.</i>• <i>Feilkryssing annulleres ved å overstryke krysset så <u>hele</u> feltet fylles med farge.</i>• <i>Sett bare ett kryss på hvert spørsmål om ikke annet er oppgitt.</i>
--	---

Denne spørreundersøkelsen vil bli gjennomført i to omganger, i januar og mai 2011.

For å kunne kople sammen dine svar fra de to omgangene bruker vi de fire siste sifrene i mobiltelefonnummeret som anonymt kodennummer.

Skriv de fire siste sifrene i mobiltelefonnummeret ditt i feltet til høyre. ⇨

--	--	--	--

Kjønn: ⇨ Kvinne.....₁ Mann.....₂

A. OM MATEMATIKK OG NORSK

På en skala fra 1 til 6, hvor stor del av oppgavene du får i norsk og matte klarer du vanligvis?

	Ingen					Alle
	1	2	3	4	5	6
1. Tenk på matematikkoppgavene du gjør på skolen. Hvor stor del av disse oppgavene klarer du vanligvis?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tenk på matematikkoppgavene du gjør andre steder enn på skolen. Hvor stor del av disse oppgavene klarer du vanligvis?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tenk på de prøvene du har i matematikk. Hvor stor del av disse oppgavene klarer du vanligvis?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tenk på norskoppgavene du gjør på skolen. Hvor stor del av disse oppgavene klarer du vanligvis?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Tenk på norskoppgavene du gjør andre steder enn på skolen. Hvor stor del av disse oppgavene klarer du vanligvis?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tenk på de prøvene du har i norsk. Hvor stor del av disse oppgavene klarer du vanligvis?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. OM DEG SELV OG SKOLEN

På en skala fra 1 til 6, hvor godt stemmer hver av disse påstandene for deg?

	Helt usant				Helt sant	
	1	2	3	4	5	6
1. Jeg samarbeider godt med andre elever i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg trives godt i friminuttene/fritimene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg skulle ønske jeg var annerledes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Andre elever i klassen behandler meg med respekt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. På skolen er jeg opptatt av å greie oppgaver som de andre i klassen ikke greier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Det er viktig for meg å vite at jeg har gjort det så godt jeg kan på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg ser frem til å begynne på videregående skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. På skolen er jeg opptatt av å ikke dumme meg ut.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jeg får komme med forslag til min egen arbeidsplan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 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"/>
11. Jeg føler at jeg kaster bort tida mi ved å gå på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Foreldrene mine går på foreldremøter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. 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"/>
14. Når jeg skriver eller regner på tavla, tenker jeg på hvordan jeg virker på de andre elevene ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Jeg liker å holde på med skolearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Det verste med å gjøre feil på skolen er at de andre elevene kan se det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. 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"/>
20. Når jeg svarer på spørsmål i klassen, tenker jeg på hva de andre elevene tenker om meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Lærerne fortsetter å forklare helt til jeg forstår.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. På skolen er jeg opptatt av å lære noe interessant.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Jeg kan unngå å få dårlige karakterer hvis jeg bestemmer meg for det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Jeg mister lett motet når det gjelder skolearbeidet mitt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Foreldrene støtter meg hvis jeg har problemer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Jeg er flink i matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. 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"/>
28. Jeg liker å utfordre meg selv med oppgaver jeg ikke er sikker på å kunne klare.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Andre elever i klassen min hører på mine forslag.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Lærerne mine er interessert i hvordan jeg liker å gjøre ting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Jeg prøver å være flinkere enn de andre i klassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Helt usant				Helt sant	
	1	2	3	4	5	6
33. Jeg gjør det godt på prøver i matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. 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"/>
36. Foreldrene mine hjelper meg med skolearbeidet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. På skolen er jeg opptatt av å gjøre det bedre enn de andre elevene i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Lærerne lar meg være med på å bestemme innholdet i hva vi skal jobbe med på skolen .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Foreldrene mine er interessert i skolearbeidet mitt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Jeg trives godt sammen med lærerne mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Jeg er flink i norsk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Når jeg svarer på spørsmål i klassen er det for å vise at jeg kan mer enn de andre elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Jeg føler at jeg hører til på skolen min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Fagene vi har på skolen interesserer meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Andre elever i klassen sier positive ting om meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Norsk på skolen er lett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Jeg tror fagene på videregående skole blir vanskelige.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Foreldrene mine gir meg gode råd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Jeg får være med på å bestemme hva som er den beste måten å lære på for meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Jeg vil aldri lykkes på skolen, samme hvor hardt jeg prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. 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"/>
54. Jeg gjør det bra på en rekke områder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Jeg kan velge mellom ulike oppgavetyper i fagene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Matematikk på skolen er lett.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Jeg lurer på om det er noen vits i å fortsette på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Jeg kan velge mellom ulike arbeidsmåter i fagene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Foreldrene mine roser meg ofte for skolearbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Når jeg arbeider med fagene, 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"/>
62. På skolen føler jeg at jeg blir holdt utenfor.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Jeg gruer meg til å begynne på videregående skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Jeg gjør mange feil i norsk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Det er viktig for meg å greie å løse de oppgavene som jeg strever med.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Jeg er like mye verd som andre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. På skolen er jeg opptatt av å lære noe nytt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Helt usant					Helt sant
	1	2	3	4	5	6
69. Jeg gjør mange feil i matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Jeg føler at lærerne mine aksepterer meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Andre elever i klassen min spør meg om jeg vil være med på aktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Jeg gjør det godt på prøver i norsk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Jeg synes skolearbeidet er lystbetont.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. På skolen er jeg opptatt av å forbedre meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. På skolen føler jeg meg «annerledes» og at jeg ikke passer inn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Jeg har mange talenter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. Andre elever i klassen gjør ting sammen med meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. DIN EGEN INNSATS PÅ SKOLEN

På skala fra 1 til 5, hvor enig eller uenig er du i hver av disse påstandene?

	Svært uenig 1	Noe uenig 2	Verken /eller 3	Noe enig 4	Svært enig 5
1. Når jeg arbeider med skolefag, jobber jeg så hardt jeg kan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om stoffet er vanskelig.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg prioriterer å bruke tid på skolearbeidet (både arbeid i timene og lekser)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. SPESIALUNDERVISNING

	Ja 1	Nei 2
1. Mottar du spesialundervisning / ekstra hjelp/støtte med enkeltvedtak nå?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mottar du spesialundervisning / ekstra hjelp/støtte uten enkeltvedtak nå?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Har du mottatt spesialundervisning / ekstra hjelp/støtte med enkeltvedtak tidligere?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Har du mottatt spesialundervisning / ekstra hjelp/støtte uten enkeltvedtak tidligere?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. KARAKTERER

Hvilken karakter fikk du i hvert av disse fagene ved siste prøve? ⇨

	1	2	3	4	5	6
1. Matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Engelsk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. MORS OG FARS UTDANNING

1. Hva er din mors høyeste fullførte utdanning?		2. Hva er din fars høyeste fullførte utdanning?	
Grunnskole	<input type="checkbox"/> 1	Grunnskole.....	<input type="checkbox"/> 1
Videregående skole, yrkesfaglig.....	<input type="checkbox"/> 2	Videregående skole, yrkesfaglig	<input type="checkbox"/> 2
Videregående skole, allmennfaglig	<input type="checkbox"/> 3	Videregående skole, allmennfaglig	<input type="checkbox"/> 3
Høgskole/universitet, inntil 3 år.....	<input type="checkbox"/> 4	Høgskole/universitet, inntil 3 år.....	<input type="checkbox"/> 4
Høgskole/universitet, mer enn 3 år.....	<input type="checkbox"/> 5	Høgskole/universitet, mer enn 3 år	<input type="checkbox"/> 5

Appendix 4: Faktoranalyser

Faktoranalyser som går på variablene: Indre motivasjon og Amotivasjon.

Pattern Matrix^a

	Component		
	1	2	3
A_lmot3	.841		
A_lmot2	.828		
A_lmot4	.809		
A_lmot5	.772		
A_lmot1	.704		
A_lmot6	.570		-.310
A_amot6		.814	
A_amot5		.751	
A_amot2		.703	
A_amot3			.881
A_amot1			.561
A_amot4		.320	.503

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Faktoranalyser som går på variablene: Støtte fra foreldre, lærere og medelever.

Pattern Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
A_Støelev1	.788			
A_Støelev2	.744			
A_Støelev4	.706			
A_Støelev5	.679			
A_Støelev6	.658			
A_Støelev3	.651			
A_Støfor1		-.857		
A_Støfor3		-.816		
A_Støfor6		-.816		
A_Støfor4		-.785		
A_Støfor2		-.672		
A_Stølær5			-.806	
A_Støler6			-.784	-.356
A_Stølær2			-.763	-.360
A_Stølær3			-.667	
A_Stølær1			-.620	.419
A_Stølær4	.375		-.457	
A_Støfor5				.695

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 16 iterations.

Faktoranalyser som går på variablene: Generell selvvurdering av kompetanse og generell selvvurdering i matematik og norsk.

Pattern Matrix^a

	Component		
	1	2	3
A_gsen1		.887	
A_gsen2s		.832	
A_gsen3		.872	
A_gsen4		.884	
A_gsema1	.881		
A_gsema2s	.842		
A_gsema3	.876		
A_gsema4	.914		
A_Sekom1			.632
A_Sekom2			.614
A_Sekom3			.755
A_Sekom4			.505
A_Sekom5			.775
A_Sekom6			.720

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 8 iterations.

Faktoranalyser som går på variabelen: Innsats

Component Matrix^a

	Component
	1
A_C1	.840
A_C2	.843
A_C3	.885

Extraction Method:

Principal Component
Analysis.

a. 1 components
extracted.

Faktoranalyser som går på variabelene: Oppgaveorientering, defensiv egoorientering og offensiv egoorientering.

Pattern Matrix^a

	Component		
	1	2	3
A_oppor1		.583	-.454
A_oppor2		.743	
A_oppor3		.790	
A_oppor5		.626	
A_ppor4		.761	.437
A_eorof1	.909		
A_eorof2	.836		
A_eorof3	.908		
A_eorof4	.795		
A_eorde1	.552		.374
A_eorde2			.698
A_eorde3	.518		
A_eorde4			.801

Extraction Method: Principal Component
Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser
Normalization.

a. Rotation converged in 11 iterations.

Faktoranalyser som går på variabelen: Autonomistøtte

Component Matrix^a

	Component
	1
A_aut1	.677
A_aut2	.758
A_aut3	.761
A_aut4	.755
A_aut5	.706
A_aut6	.812

Extraction Method:
Principal Component
Analysis.

a. 1 components
extracted.