

Forord

Da er denne masteroppgaven ved veis ende. Valget av tema ble gjort på bakgrunn av egne erfaringer og en tematikk jeg brenner for. Det har vært en interessant, men også en tøff prosess. Oppgaven ble noe forsinket på grunn av en tøff vår med samlivsbrudd, og valget med å være tilstede for barna var enkelt, men det og ikke bli ferdig til planlagt tid var tungt. Allikevel er jeg svært takknemlig for og endelig å ha fullført dette prosjektet, og kan endelig sette et punktum for to svært interessante år som masterstudent ved NTNU.

Jeg ønsker først og fremst å takke min veileder Per Frostad for en usvikelig tålmodighet. Jeg har vært så heldig å ha en veileder som har vist seg å være tilgjengelig for mine evinnelige spørsmål og frustrasjoner i hverdager, helger og helligdager. Det har vært av svært stor betydning for meg.

Jeg vil rette en stor takk til venninne og medstudent Ann Helen som har vært min støttekontakt både i oppturer og nedturer. Takk for at du til en hver tid er urokkelig positiv, at du alltid viser meg at jeg kan og ikke minst for at du er den du er.

Takk til mine barn, Julie og Jakob, som så tålmodig har godtatt all den tid dette prosjektet har tatt. De snilleste barna i verden.

Takk til den lystige gjengen på lesesalen som spredde så mye latter og glede, og som lyste opp strevsomme dager. Gjengen på naborommet var ikke like blide. Synd for dem.

Sist, men ikke minst, takk til deg Bernt som har fått meg til å gi gass med denne oppgaven gjennom sommeren, selv om jeg bare ville nyte hvert minutt og hver time av dagene. Jeg setter umåtelig stor pris på deg.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Frafall vs. bortvalg	1
1.3 Bortvalg i den videregående skolen	1
2.0 Faktorer som kan forklare bortvalg.....	3
2.1 Omfang og tiltak.....	3
2.2 Forskningens fokus på begrunnelser for bortvalg.....	5
3.0 Teori.....	7
3.1 Self-Determination Theory.....	7
3.2 Selvbestemmelsesteoriens inndelinger	7
3.3 Selvbestemmelsesteoriens behov.....	8
3.3.1 Behovet for autonomi, selvbestemmelse	8
3.3.2 Behovet for kompetanse	9
3.3.3 Behovet for tilhørighet	9
3.4 Selvbestemmelsesteorien i et utdanningsperspektiv	10
3.5 Ytre versus indre motivasjon.....	10
3.5.1 Ytre motivasjon.....	11
3.5.2 Indre motivasjon.....	11
3.6 Motivasjon og kjønn.....	12
3.7 A-motivasjon	13
3.8 Oppsummering og forskningsspørsmål.....	14
4.0 Metode	16
4.1 Utvalg	16
4.2 Datainnsamlingen.....	16
4.3 Måleinstrumentene.....	17
4.4 Faktoranalyse, korrelasjonsanalyse, regresjonsanalyse og t-test analyse.....	18
4.5 Reliabilitet og validitet i kvantitativ forskning.....	19
5.0 Resultater	21
5.1 Faktoranalysen	21
5.2 Deskriptiv statistikk	22
5.3 Forskningsspørsmålene	23
6.0 Drøfting og oppsummering	29
6.1 «Hvilke faktorer i læringsmiljøet kan kaste lys over bortvalgs-problematikken?».....	29

6.2 «Er det signifikant forskjell på gutter og jenter med tanke på hvor indre motiverte de er for videregående skole?».....	30
6.3 «Er det signifikant forskjell på gutter og jenter med tanke på om de vurderer å slutte i videregående skole?».....	30
6.4 «I hvilken grad opplever elevene at faktorene autonomi, lærerstøtte, kompetanse, tilhørighet og ensomhet er av betydning for om de er indre motiverte for videregående skole?»	31
6.5 «I hvilken grad opplever elevene at faktorene tilhørighet, autonomi, lærerstøtte, kompetanse og ensomhet kan påvirke deres tanker om å slutte i videregående skole?».....	32
7.0 Kildehenvisning	35

3 vedlegg

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Videregående skole for ungdom i Norge er springbrettet for videre utdanning. Dette krever gjennomføring med godt resultat. Mange gjennomfører allikevel videregående med manglende resultater, og for disse elevene blir dette en hemske for videre utdanning.

Jeg er selv blant de som gjennomførte videregående skole uten å ha fullført artium. Hvorfor jeg ikke sluttet handlet nok mer om å følge strømmen enn muligheten for å velge bort skolen som et alternativ. I en alder av 39 år, har det tatt meg mange år og komme dit jeg er i dag, snart med en mastergrad. Nettopp derfor har det vært viktig for meg å gripe tak i en oppgave som omhandler nettopp problematikken rundt bortvalg/fracfall i den videregående skolen.

1.2 Frafall vs. bortvalg

Frafall og bortvalg er begreper som er mye brukt i forbindelse med at elever enten slutter i den videregående skolen eller gjennomfører uten å få karakterer i alle fag. I engelsk litteratur bruker man gjerne «drop-out» som et favnende begrep.

Begrepet frafall brukes som gjeldende begrep i alt fra rapporter til stortingsmeldinger. I Norge defineres frafall slik at man 5 år etter man startet sin videregående utdanning har gått mindre enn tre år og ikke lenger er i den videregående skolen (Hernes, 2010). Man skiller mellom de som ikke har fullført alle årene og de som har fullført alle årene, men ikke bestått. Eifred Markussen introduserte begrepet bortvalg på bakgrunn av sin NIFU-STEP rapport *Bortvalg og kompetanse* (2008). Her viser han til at å falle fra oppfattes som noe viljeløst, noe som bare skjer, i motsetning til å velge bort noe som gjenspeiler både valg og en vilje. Markussen poengterer at selv om man har et valg betyr ikke det at man nødvendigvis gjør rasjonelle valg.

I denne oppgaveteksten vil begrepet bortvalg bli brukt. Dette gjøres på bakgrunn av den faktiske valgmuligheten som ligger i ordet.

1.3 Bortvalg i den videregående skolen

Bortvalg er et omfattende problem i den videregående skolen, og årsakene til dette er sammensatte og forklaringsfaktorene mange. I flere rapporter og forskningsstudier (Statistisk sentralbyrå, 2011; NIFU STEP, 2008) er noen av årsakene til bortvalg ofte vist til i forhold

ved elevenes studieretning, kjønn, sosial bakgrunn, foreldres utdanning og grunnskolepoeng. Dette kan sees som et individperspektiv, der faktorene gjenspeiler forhold ved elevene og deres bakgrunn. Edvin M. Eriksen (2011) påpeker at man diskuterer i all for liten grad utstøtingsmekanismer i den videregående skolen. Og med tanke på at alle har et tilbud om denne opplæringen poengterer han videre at man da ikke kan stille noe krav om elevene er kvalifiserte eller ikke for å gjennomføre skolegangen. Eriksen stiller spørsmål ved om man glemmer å se på hvordan innholdet i skolen som system kan påvirke bortvalg, men bare fokuserer på individperspektivet slik han mener Eifred Markussen gjør i sin forskning. Eriksen stiller seg også spørrende til Gudmund Hernes sin FAFO-rapport (2010). Her griper han tak i rapportens tittel og spør om vi i samfunnet vårt ikke trenger *gråstein*, men bare alt som *glimrer av gull*. Han påpeker at rapporten er bygget opp slik at alle elever kan bli teoriflinke akademikere. Eriksen påpeker at man på en slik måte unngår å stille spørsmål om i hvilken grad det tilrettelegges et opplæringstilbud som passer for alle elever, uansett forutsetninger og evner.

Denne masteroppgaven prøver å belyse nettopp dette ved å se på indre motivasjon og a-motivasjon og hva dette har å si i elevenes hverdag i den videregående skolen og hvordan dette kan virke inn på bortvalgs-problematikken. A-motivasjon er i denne oppgaven operasjonalisert via elevenes tanker om å slutte. Denne studien retter fokuset mot skolens bidrag og viktigheten av dette i elevenes hverdag. Det er hvordan elevene opplever sin skolegang og hva som eventuelt virker positivt eller negativt inn på hva som er viktig for dem og deres valg. Målet med denne oppgaven blir derfor og ikke se på bortvalg i seg selv da dette vil kreve en longditunell studie som krever mer tid, men å se på indikatorene *indre motivasjon* og *tanker om å slutte*, hva innad i skolen som kan påvirke elevenes indre motivasjon og sammenhengen mellom tanker om å slutte og det og faktisk gjøre det.

2.0 Faktorer som kan forklare bortvalg

Det er gjort mye innen forskning på motivasjon hos unge mennesker i utdanningssammenheng, både internasjonalt og i Norge. Felles for mange av disse studiene er at de forsøker å finne fram til hva som motiverer elever og studenter, hva som eventuelt fører til a-motivasjon, eller de ser på graden av motivasjon eller a-motivasjon hos forskningsdeltakerne. Jeg vil her ha en gjennomgang av forskning- og studierapporter min masteroppgave er bygget opp rundt, og se på viktige faktorer som kan ha innvirkning på elevene. Når elever velger bort den videregående skolen så er dette gjerne et resultat av en lang prosess som munner ut i et valg man ikke gjør impulsivt. Freeney & O'Connell (2011) påpeker i sin studie der de ser på den faktiske sammenhengen mellom tanker om å slutte og det og faktisk gjøre det at innad i skolen er forholdet mellom elev og lærer av avgjørende betydning. Hvordan skolen har fungert som system og innad gjennom elevenes skolegang har gjennom flere studier vist seg som avgjørende faktorer for elevers valg om å slutte før fullendt skolegang (Rumberger & Palardy, 2005; Slaughter-Defoe & Rubin, 2001; You & Sharkey, 2009, gjengitt i Freeney & O'Connell, 2011).

2.1 Omfang og tiltak

I dag har alle ungdommer rett til en plass i den videregående skolen i Norge, og 95% av alle starter etter endt ungdomsskole. Allikevel er det om lag 1/3 som faller som faller fra, og dette utgjør i følge Gudmund Hernes (2010) et estimert beløp på 5 milliarder per kull per år i samfunnsmessige kostnader. Det finnes flere studier rundt problematikken om frafall i videregående i Norge. Siden innføringen av Reform 94, har alle rett til en plass i den videregående skolen. Av de som starter i utdanningsløpet er det mange som slutter eller fullfører med manglende karakterer. Med tanke på at 1/3 av elevene faller fra er (Hernes, 2010) er det viktig å finne fram til årsakssammenhenger da dette får store ringvirkninger for individene dette gjelder og for samfunnet. Ser man for eksempel på de økonomiske konsekvensene for dette så har det en statlig omkostning hvert år estimert til 5 milliarder kroner.

Det man i dag vet med sikkerhet er at andelen som fullfører den videregående skolen med bestått er langt høyere blant de som følger vanlig allmennfaglig studieretning enn blant de som velger yrkesfaglig studieretning. Hernes (2010) påpeker at når det gjelder studieforberedende utdanningsprogram gjennomfører tre av fire på normert tid, mens på

yrfag gjennomfører fire av ti. Man ser også at det er flere gutter som faller fra enn jenter. Flere internasjonale studier påpeker at dette er sammensatt, og viser blant annet til at gutter holder bedre ut i praktisk rettet utdanning mens flest jenter kommer seg gjennom det akademiske løpet. (Rumberger, 1995; Byrne m.fl., 2008; Croll, 2009, gjengitt i Freeney & O'Connel, 2012). Man viser også til at en årsak kan være at guttene er mindre modne enn jentene i tenårene noe som da kan føre til at de er mindre tilstrekkelig motiverte for å fullføre et akademisk skoleløp. I den forbindelse argumenterer Duckworth & Seligman (2006. Gjengitt i Freeney & O'Connel, 2012) for at en persons selvdisiplin står sterkere enn dets IQ, og at jenter tenderer til å skåre høyere ved målinger av selvfølelse. Dette mener de gjør jentene bedre rustet for å gjennomføre et akademisk skoleløp enn guttene.

Norge er ikke noe enkeltstående tilfelle der frafall i den videregående skolen er et problem. Man har også i Norden sett på problematikken rundt frafall i videregående. I følge Markussen (2011) er det et problem i forhold til sammenligningsgrunnlaget at de forskjellige landene definerer frafall ulikt. I Norge definerer man frafall hvis man 5 år etter man startet i videregående skole har gått mindre enn tre år og ikke lenger er i den videregående skolen. I Norge skiller man mellom de som ikke har fullført og bestått og de som har fullført og ikke bestått. På Island defineres frafall som den andelen som ikke har fullført videregående skole innen fylte 24 år. Og i Danmark defineres frafall i et langt videre perspektiv. Her måler man frafall i forhold til de som ikke avsluttet videregående opplæring 25 år etter avsluttet grunnskole. Man kan allikevel gjøre en del sammenligninger, med unntak av Finland som skiller seg ut (Markussen, 2011). Markussen (2010) gjennomførte en studie på oppdrag fra Nordisk Ministerråd, *Frafall i utdanning for 16-20-åringer i Norden*. I denne studien konkluderes det med at mer praksis, tettere oppfølging og bedre rådgiving er tiltak som er gode for å redusere frafall og øke gjennomføringsprosenten i den videregående skolen. Markussen poengterer videre at prosessen mot et eventuelt bortvalg er en lang prosess, og den starter som regel på et mye tidligere tidspunkt enn i den videregående skolen. Man foreslår at tiltak settes inn i hele utdanningsløpet helt ifra barnehagen.

Også utenfor Norden er bortvalg et problem som er vidt omspennende og det forskes mye på feltet også internasjonalt. I blant annet USA har man forsket seg fram til programmer som synes å ha god effekt. Det er særlig programmet *Check & Connect* (Anderson, Christenson, Sinclair & Lehr, 2004) som det ofte refereres til. Dette programmet ble startet som et samarbeid mellom Universitetet i Minnesota, Minneapolis Public Schools, Dakota County Community Services og offentlige kommunale skoler. Det sentrale momentet i programmet er relasjonsbygging og hvordan man kan skape motivasjon for skole via et

relasjonsnettverk. Dette nettverket er bestående av lærere, foreldre, eleven og «monitoren» som skal fungere som elevens veileder. Veilederen er en kommunalt ansatt som gjennom et langsiktig prosjekt skal følge opp eleven individuelt slik at det dannes engasjement og gode læringsvaner for eleven. Et negativt forhold til skole skal snues til et positivt slik at elevene blir mer motiverte for skole, og at graden og antallet av de elevene som gjennomfører skolegangen bedres. Ser man på Markussens argumentasjon for at prosessen i forkant av et bortvalg er lang, vil prosjekter som *Check and Connect* kunne være gode forebyggende tiltak satt inn allerede i barneskolealder.

2.2 Forskningens fokus på begrunnelser for bortvalg

Forskning viser at grunnene for bortvalg i videregående er et sammensatt problem. Det er mange faktorer som spiller inn og som vurderes i denne sammenheng. Bakgrunnsvariabler er blant de det er forsket mest på. Dette er variabler som for eksempel foreldres utdanning, minoritetsbakgrunn, bosituasjon, økonomisk bakgrunn og karakterer fra ungdomskolen. I Markussen, Frøseth, Lødding og Sandbergs (2008) studie fokuseres det sterkt på slike bakgrunnsvariabler og det påpekes blant annet at karakterer fra tidligere skolegang har betydning for hvor motivert man er for å gjennomføre videregående skole.

Ser man dette som et utgangspunkt vil det tilsi at det grunnlaget som blir lagt gjennom hele utdanningsløpet legger et viktig grunnlag for hvordan ungdommene opplever den videregående skolen. Dette blir presisert av Wollscheid (2010). Her presiseres den tidlige satsingen som bør skje helt fra barnehagestadiet. Videre viser rapporten til at satsning mot frafall i primært skjer den videregående skolen, men at det gjerne er på slutten av barneskolen og i ungdomskolen at elevene mister motivasjonen. I rapporten poengteres følgende:

«Ettersom vi forstår frafall som et slutt punkt av en lengre prosess, som også er i tråd med internasjonal forskning på feltet, er det viktig med tidlig innsats over hele løpet, dvs. også i ungdomskolen» (Wollscheid, 2010, s. 58)

Hvilke skolefaktorer som er viktige å fokusere på for å skape indre motivasjon hos elevene, eller for å forhindre a-motivasjon er avhengig av hvilket fokus man har. Ser man på indre faktorer i skolen som omhandler elevenes opplevelse av sin skolehverdag kan faktorer som autonomi, lærerstøtte, kompetanse, tilhørighet og ensomhet være av betydning. Dette er faktorer der man kan sette inn tiltak for forbedringer for enkeltelever, det er identifiserbart i den grad at dette kan observeres og kommuniseres fra elever til lærere og skole og man kan jobbe tett opp mot eventuelle problemer over tid i nært samarbeid mellom partene. Dette er

svært viktig å gripe tak i fordi, slik det vises til i Davis et.al (2002, gjengitt i Freeney & O'Connel, 2012) sin studie der det påpekes at i de tilfeller elever har tanker om å slutte i skolen finner man en sterk korrelasjon med det og faktisk slutte.

Skal man få et så komplett bilde som mulig der man undersøker både bakgrunnsfaktorer, skolefaktorer krever dette ofte studier av en gruppe over lengre tid, altså en longditunell studie. I denne oppgaven er det hovedsakelig skolefaktorene som det er fokusert på. Det er ikke dermed sagt at bakgrunnsvariabler ikke er av betydning, men på grunn av den begrensede tidsrammen er det gjort et bevisst valg.

3.0 Teori

Motivasjon er en drivkraft og noe som kan vises et menneskes adferd. Teorier som omhandler motivasjon forsøker å forklare årsakene til de handlingene mennesker gjør og de prøver å gi oss forklaringer på hvorfor vi gjør som vi gjør. Skaalvik og Skaalvik (1996) poengterer at «Motivasjon er en drivkraft som har betydning for adferd; både for retning, intensitet og utholdenhet.» Dette belyses også av Deci og Ryan som påstår at motivasjon er det i mennesket som styrer adferd i en bestemt retning (Deci og Ryan, 1985). De definerer motivasjon som følger: «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 og Ryan, s. 54, 2000). Edvard L. Deci og Richard M. Ryan er professorer ved University of Rochester og er grunnleggerne av utformelsen av Self Determination Theory (SDT) Denne teorien er så videreutviklet av forskere fra flere land. Deres teori er rammeverket for denne masteroppgaven.

3.1 Self-Determination Theory

Self-Determination Theory, eller selvbestemmelsesteorien, er en teori utviklet av Edward L. Deci og Richard M. Ryan (se <http://www.selfdeterminationtheory.org/>). Denne baserer seg på tre faktorer som er grunnleggende psykologiske hos menneskene, nemlig behovet for autonomi, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet. Deci og Ryan (1985) beskriver teorien som en organismisk teori med bakgrunn i at organismer er aktive, kontra mekaniske teorier som ser på den menneskelige organismen som passiv der man fysisk flyttes rundt i interaksjon med stimuli fra miljøet. I en slik organismisk teori som Deci og Ryan beskriver er mennesket aktivt, viljebestemt og initierende med indre behov og psykologisk driv. Dette gir mennesket energi til å handle i forhold til miljøet rundt seg, og greie å takle aspektene av sin egen drivkraft og følelser.

3.2 Selvbestemmelsesteoriens inndelinger

Selvbestemmelsesteorien er delt inn i fem mini-teorier, hvorav tre av disse vil være relevante for denne masteroppgaven.

Cognitive Evaluation Theory (CET) som hovedsakelig omhandler indre motivasjon der handlingen i seg selv står i fokus. Barns lek og oppdagelsestrang er et godt eksempel på dette. Her står kompetanse- og autonomibehovet sentralt. Kompetanse fordi det innebærer at barnet føler at det behersker og mestrer omgivelsene og at dette gir en opplevelse av hvordan barnet oppfatter seg selv. Autonomi innebærer at barnet opplever at det har valg til å gjennomføre oppgaver og at de føler en fortrolighet med det resultatet de oppnår.

Organismic Integration Theory (OIT) som omhandler ytre motivasjon og aktiviteter og hvordan dette internaliseres slik at dette oppleves som tilnærmet indre motiverte aktiviteter. Det er spesielt autonomibehovet og tilhørighet som er viktige i denne sammenheng.

Causality Orientations Theory (COT) fokuserer på faktorer som har innvirkning på hvordan mennesker orienterer seg mot sine sosiale omgivelser og dette ser man ut fra tre kausale orienteringer: autonomibehovet som viser seg i form av at man handler ut ifra interesse og selve handlingens verdi, behov for kontroll som vises i form av at man ønsker belønning og godkjennelse og amotivasjon som karakteriseres i form av angst i forhold til kompetanse.

3.3 Selvbestemmelsesteoriens behov

Behov kan sees som noe grunnleggende i menneskers natur. Mennesket uttrykker behov helt fra livets begynnelse. Når mennesket så skal være indre motivert for en handling er dette styrt av blant annet behov for å gjennomføre handlingen for å oppnå ønsket resultat. Man kan med andre ord si at menneskers behov er et styringsorgan for hva de er indre motiverte for å gjennomføre og oppnå, i større eller mindre skala.

3.3.1 Behovet for autonomi, selvbestemmelse

Behovet for autonomi innebærer at mennesket innehar en ressurs til selv å ønske, kontrollere og mestre sine omgivelser i form av at man har valg i forhold til hvordan man vil gjennomføre oppgaver slik at man føler fortrolighet med de resultater man oppnår. Ser man dette i skolesammenheng vil det si at elevene selv kan være med å planlegge sitt eget skolearbeid og hvilke oppgaver de skal gjennomføre. Deci & Ryan (2002) påpeker at selv om handlinger er influert utenfra vil en person som opplever autonomi se denne handlingen som selvstyrt og at man er initiativtakende. Dette kan gi en følelse av kontroll som styrker autonomien. I skolesammenheng kan det være en lærers oppgave å legge til rette for at elevene skal oppleve følelsen av autonomi ved å legge til rette for et læringsmiljø der elevene kan få være med å bestemme over sin klasseroms hverdag og få ta egne valg i forhold til

arbeidsoppgaver. Dette kan sees i motsetning til et læringsmiljø som er styrt og kontrollert av en lærer der elevene har liten mulighet for å påvirke sin egen hverdag. Indre motivasjon oppstår når en persons følelse av autonomi er gjeldende (Deci & Ryan, 1985).

3.3.2 Behovet for kompetanse

Behovet for kompetanse viser til menneskers behov for å mestre oppgaver, aktiviteter og miljøet man omgir seg med. Helt fra mennesket blir født tilegner vi oss forskjellige former for kompetanse. Dette blir internaliserte erfaringer som bygges videre på ved tilegning av ny kompetanse (Deci & Ryan, 1985). Denne kontinuiteten krever at vi ønsker å strekke oss etter mer. Deci & Ryan (2000) påpeker at tilbakemeldinger er viktig for at man skal tilegne seg kompetanse, og at dette er viktig for å bedre den indre motivasjonen. I motsatt fall påpeker de at negative tilbakemeldinger kan skape inkompetanse som undertrykker indre motivasjon. I skolesammenheng vil hvordan læreren tilrettelegger for nye og spennende aktiviteter være av stor betydning. Shernoff et.al. (2003) viser til dette i sin forskning hvor det påpekes at der lærerne greier å skape et engasjement hos studentene, og der man greier å skape interesse for fagene, er der studentene selv engasjerer seg i videre læring og videre utvidelse av sin kompetanse. Dette kan føre til bedre selvoppfatning, noe som er en viktig bestanddel av kompetansebegrepet fordi det gir næring til motivasjon for å utføre aktiviteter med tro på egen kompetanse (Skaalvik og Skaalvik, 2005)

3.3.3 Behovet for tilhørighet

Mennesket har et behov for å føle seg knyttet til andre mennesker. Deci & Ryan (2002) påpeker at behovet for tilhørighet kan sees som et psykologisk behov for å være sammen med andre i trygge og sosiale omgivelser. Ser vi på dette i for eksempel i et klasserom vil hvor trygt og inkluderende man opplever miljøet kunne vise seg i hvor mye man trives i omgivelsene. En lærer vil kunne ha mye å si for hvordan klimaet i et klasserom oppleves av elevene. Et anerkjennende og inkluderende miljø er ikke en selvfølge, men av viktig betydning. Dette kan også sees i sammenheng med teorier om sosial støtte. Rosenberg (1979) påpeker at blant annet vurderinger fra andre og sosial sammenligning kan om mulig ikke overvurderes i forhold til effekten disse påvirkningskildene har på individets selvverd.

Små barn i tidlig skolealder knytter seg lett til voksne i skolen, og det kan lettere oppstå et tilhørighetsforhold enn når barna kommer i ungdomsalderen. Ryan, Stiller & Lynch (1994) påpeker at ungdommene har behov for voksne rundt seg som representerer trygghet og

gir ungdommene troen på seg selv på veien i det voksne livet. Dette sees i sammenheng med betydningen av å føle at man har kompetanse, kontroll og en positiv holdning til skole.

Deci & Ryan (2000) påpeker riktignok at tilhørighet er noe mindre sentral i forhold til indre motivasjon enn det autonomi og kompetanse er. Dette fordi de påpeker at mennesker ofte gjennomfører indre motiverte isolerte aktiviteter eller valg uten nødvendigvis å være i samspill med andre mennesker. Eksempler på dette kan være spill, fjellturer, valget om å leve i ensomhet.

3.4 Selvbestemmelsesteorien i et utdanningsperspektiv

I et utdanningsperspektiv peker Deci og Ryan (1985) på viktigheten av indre motivasjon som er en del av Self-Determination Theory. Indre motivasjon driver mennesker til ønsket om å gjennomføre aktiviteter og interessen for å lære og å tilegne seg ny kunnskap i samspill med miljøet de er i.

I skolesammenheng er det ikke bare det faglige som står i fokus. Mennesket bruker mesteparten av sin barndom i et utdanningsløp. Hvordan de tilegner seg denne kunnskapen, både i form av egeninnsats og i form av hvordan miljøet rundt påvirker denne tilegnelsen har mye å si for hvor indre motivert man er. For at de skal gjennomføre et langt utdanningsløp kreves det at de er motiverte slik at læring og utvikling kan skje. Dette stiller krav til miljøet rundt om støtte og struktur.

3.5 Ytre versus indre motivasjon

Selvbestemmelsesteorien omhandler både ytre og indre motivasjon og hvordan dette påvirker mennesker. Ytre motivasjon omhandler hvordan mennesket blir styrt og påvirket av ytre påvirkningskilder for og oppnå et mål eller belønning. Indre motivasjon er den kraften som driver mennesket av et indre ønske om å nå mål. Både indre og ytre motivasjon er en del av menneskets natur dette anser man som essensen i Selvbestemmelsesteorien (se <http://www.selfdeterminationtheory.org>).

Ytre og indre motivasjon kan operere hver for seg, men det vil allikevel kunne være naturlig at de begge er gjeldende sammen i ulike situasjoner. Ytre motivasjon kan være en drivkraft for å oppnå et bestemt mål eller belønning, mens indre motivasjon kan være drivkraften av interesse og ønsket om å oppnå et mål som har en egenverdi for personen selv.

3.5.1 Ytre motivasjon

Man har gjennom tidene forsket på effekten av belønningssystemer som en ytre motivasjonsfaktor som man igjen har håpet skal virke inn på ønsket om å opprettholde motivasjonen for det man mottar belønning for. Det viser seg at i mange sammenhenger at belønning fungerer som en motivator for å oppnå resultater. Man ser også at belønning benyttes som middel for ytre motivasjon over lengre tid slik at man kan oppleve at effekten svekkes fordi mottakeren blir likegyldig til oppgaven. Dette kan ha sammenheng med at ytre belønning ikke nødvendigvis styrker den indre motivasjonen. Neill (1960) hevdet at god læring skjer når hovedmålet er ens indre tilfredshet med egen prestasjon (gjengitt etter Deci og Ryan, 1985, s. 247). Deci og Ryan (1985) poengterer at når man ser virkningen av indre motivasjon kontra ytre motivasjon skal man være svært oppmerksom på dette i forhold til bruk av eksempelvis karakterer i skolen. Faren er at det vil kunne oppleves som et belønningssystem der man jobber for karakterutfallet sin skyld, ikke for læring som nyttig kompetanse. Indre motivasjon skal være drivkraften som skal få barn til å like og lære og at de opplever nytte og glede av det, ikke fordi de får en fysisk belønning som skaper blest der og da, men som ikke fører til videre læring for læringen sin del.

Vi ser allikevel at Deci og Ryan betegner ytre motivasjon som en del av deres motivasjonsteori. Dette vises spesielt i deres tredje mini-teori, *Organismic Integration Theory* der det fokuseres på hvordan ytre motivasjon internaliseres slik at individet oppfatter handlingene som tilnærmede indremotiverte handlinger og aktiviteter.

3.5.2 Indre motivasjon

Et svært viktig element for at indre motivasjon skal finne sted poengteres av Rogers (1969) der han viser til viktigheten av at elevene får være aktive deltakere i læringsprosessen, og det viktigste elementet for at dette skal kunne finne sted er lærerens arbeid for hvordan man kan skape et godt læringsmiljø. Han hevder at de lærerne som er tillitsfulle og empatiske er de som skaper det beste læringsmiljøet er de som ikke bare skaper rom for læring som fører til fleksible kognitive strukturer, men som også er med på å motivere slik at elevene får selvtillit til egne evner (gjengitt etter Deci og Ryan, 1985, s. 247). Læreren kan oppleves som en grunnleggende faktor også for at elever skal kunne få tilfredsstilt sitt autonomi- og kompetansebehov. Dette vises i en studie av Deci og Black (2000). Denne studien ble gjennomført via *The Workshop Chemistry Project*, der man fokuserer på autonomistøtte via elevsentrering. Resultatene fra studien viste blant annet at autonomistøttende undervisning hadde en positiv og stor effekt for gjennomføringen spesielt hos de elevene som i

utgangspunktet ikke var motivert i forkant av kurset. Autonomistøtte hadde mindre påvirkning hos de som på forhånd av kurset var motiverte for å ta kurset. Studien viste også at de elevene som var motiverte da de startet på kurset hadde større sjans for å gjennomføre kurset og ikke droppe ut. Det man derimot så var at de elevene som på forhånd ikke var motiverte, men som ble det underveis med autonomistøttende undervisning, fikk bedre karakterer enn det som var forventet sett ut i fra hvor lite motiverte de var før kurset startet. Selv om Deci og Black (2000) sin studie omhandler autonomistøtte, er det allikevel grunnlag for å vise til denne studien i sammenheng også med lærerstøtte og kompetanse. Lærerstøtte opptrer som en del av den autonomistøttende undervisningen og kompetanse-oppnåelsen kan sees i forbedringene av karakterer.

I en studie av Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, Shernoff (2003) viser forskerne til viktigheten av hvordan læreren legger opp til aktiviteter som skaper engasjement og positive følelser for det man skal gjøre. I dette påpekes det at aktivitetene må oppleves som utfordrende, relevante og at elevene føler at de har evnene som må til. Dette mener forskerne i studien vil føre til en indre motivasjon som bygger grunnlaget for videre interesse i fremtiden.

Så hvordan kan man måle elevens motivasjon? Hvordan kan en lærer vite om eleven er motivert? Skaalvik og Skaalvik (2005) illustrerer i et eksempel at motivasjon kan oppfattes som en kvantitativ dimensjon hvor man ser på hvor mye eller hvor lite motivert elevene er. De retter søkelyset mot den mer kvalitative dimensjonen ved begrepet og påpeker at man da ikke bare ser på *hvor* motivert elevene er, men også rette søkelyset mot *hva* de er motiverte for. Når hver enkelt elev skal oppleve et miljø og en tilrettelegging i sin lærings situasjon, og at dette skal føre til motivasjon, har lærerne som en del av denne situasjonen en mulighet til å påvirke motivasjonen.

3.6 Motivasjon og kjønn

Gutter og jenter er forskjellige, og hva som motiverer kjønnene er ofte også forskjellig. Elstad og Turmo (2007) presiserer at barn i tidlig alder oppfatter kjønnsrollekarakteristika, og de internaliserer og begrepsfester sine oppfatninger. I sin studie forfekter de viktigheten av hvordan læreren opptrer i klasserommet, og at dette kan ha stor innvirkning på kjønnene. De viser til Stortingsmelding 30 (2003-2004) der man bruker uttrykk som 'mer trykk i opplæringen', noe som henviser til lærerens rolle som en ytre motivator i den forstand at det skal legges til rette for gode læringsstrategier og de skal motivere elevene. Allikevel viser en studie av Skaalvik og Skaalvik (2004), at det er

kjønnsforskjeller knyttet til det man tradisjonelt sett anser som feminine og maskuline fag i skolen, som matematikk (maskulint) og norsk (feminit), mens studier av Meece, Glienke & Burg (2006, gjengitt i Elstad & Turmo, 2007) og Pajares & Valiante (2001, gjengitt i Elstad & Turmo, 2007) viser at det er små, eller ingen signifikante forskjeller mellom kjønnene når det gjelder adferdsrespons, mestringsforventninger og mestringsmotivasjon. Ut i fra disse funnene kan man anta at elevene har relativt likt utgangspunkt med tanke på resultater og gjennomføringsprosent.

Sabine Wollsheid (2010) presiserer i sin NOVA-rapport at selv om resultater fra nasjonale prøver viser at jentene gjør det betydelig bedre enn guttene, bør man merke seg at det her er avhengig av fag og hvilke ferdigheter som måles. Sett ut i fra dette vil man også kunne anta at hva som motiverer kjønnene kan ha ulike utslag sett ut i fra læringsmiljø, læremateriell og andre faktorer som er viktig for elevens motivasjon. Det vil da kunne være skolens innhold som virker forskjellig inn på motivasjonen i forhold til kjønn.

Læreren som aktør i klasserommet vil ha stor innvirkning på elevenes motivasjon for skolearbeid og gjennomføring av fullendt skolegang. Bakken, Borg, Hegna og Backe-Hansen (2008) beskriver i sin rapport hvordan stereotypi kan ha innvirkning på kjønnene. De viser til en *feminisering* av skolen som et mulig utslag for læringsformer som appellerer mer til jentene enn til guttene. Bakgrunnen for deres påstand er at dette er endringer som over tid har skjedd i selve skolekulturen. De omtaler dette som 'det skjulte pensum' hvor man vektlegger nå de mere myke verdier som samarbeid, forståelse og omsorg, som blir sett på som mere feminine verdier, til fordel for disiplin, respekt og kunnskapsoverføring, som blir ansett som mer maskuline verdier.

3.7 A-motivasjon

Selvbestemmelsesteorien omhandler også a-motivasjon, som kan karakteriseres som mangel på motivasjon for å gjennomføre en handling. Dette kan i utdanningssammenheng være blant annet a-motivasjon i forhold til å gjennomføre et utdanningsløp, og i utdanningssammenheng ser man det ofte på for eksempel hvor disse elevene plasserer seg selv fysisk i klasserommet, gjerne på bakerste benk (Deci & Ryan, 2000¹). Årsaker til dette kan være at de mangler gode relasjoner, sosialt nettverk og at de opplever en ensomhet i forhold til sin hverdag i skolen. Deci & Ryan (1985) definerer a-motivasjon som mangelen på å kunne se alternativene mellom menneskets handlinger og det utkomme man ender opp med (gjengitt i Vallerand & Bissonette, s. 602, 1992). Man opplever en følelse av inkompetanse og

mangel på kontroll. A-motivasjon kan dermed sees som en opplevd håpløshet, og opplevelsen av indre motivasjon blir da fraværende. Å snu slike tendenser og opplevelser krever mye, og siden individet selv opplever situasjoner slik, blir det opp til systemet rundt, som for eksempel skolen og lærere, å gripe tak for å skape endring.

A-motivasjon kan ifølge Vallerand & Bissonette (1992) sees i sammenheng med at man ikke ser noen hensikt, har ingen forventning eller muligheter til å forandre et hendelsesforløp. Dette mener de kan sammenlignes med Abrehamson, Seligman & Teasdales uttrykk for lært hjelpløshet (1978, gjengitt i Vallerand & Bissonette, 1992) som sees som individets følelse av inkompetanse og forventninger om situasjoner som er ukontrollerbare for individet. Det man vet er at a-motivasjon elevene føler, er en svært viktig og avgjørende faktor.

Ser man på bortvalgs-problematikken i forhold til kjønn viser det seg at det er langt flere gutter enn jenter som velger å slutte eller ikke ha bestått etter endt videregående skole (Hernes, 2010). Det er uten tvil mange faktorer som kan være årsakene til dette, men ser man på de kjønnsmessige forskjellene vil det som foregår innad i skolen og klasserommet kunne være viktige årsaksfaktorer med tanke på indre motivasjon og a-motivasjon.

A-motivasjon i et utdanningsperspektiv kan få alvorlige og langsiktige konsekvenser for menneskene dette gjelder, og for samfunnet. Ser man på a-motivasjon som en faktor i sammenheng med frafall i videregående, har dette enorme konsekvenser. Viktigheten av relasjoner og nettverk vises fra resultater i relasjons-prosjektet Check & Connect som vist til tidligere. Dette prosjektet viser også som annen forskning at problemene starter i manges tilfelle i tidlig skolealder, og at det kan være av stor betydning å ha et godt nettverk rundt seg i et utdanningsløp.

3.8 Oppsummering og forskningsspørsmål

Oppgavens teoretiske fundament er bygget opp rundt Deci & Ryans Self Determinasjon Theory hvor indre motivasjon og a-motivasjon kan påvirke elevs skolehverdag. Utgangspunktet omhandler teoriens tre hovedelementer autonomi, kompetanse og tilhørighet sett i lys av et utdanningsperspektiv. Her vises det til gjensidigheten og overførbarheten mellom ytre og indre. Hvordan indre motivasjon kan skapes i et utdanningsperspektiv sees i lys av elevs innvirkning på sin egen hverdag og hvordan lærerens støtte skal være grunnleggende for at dette skal kunne skje.

Kjønnsaspektet er belyst i forhold til forskjellene man ser i form av frafallsprosenten. Det er flere gutter enn jenter som velger bort videregående skole eller gjennomfører uten å bestå i alle fag. Oppgaven forsøker å belyse sider av dette ved å se på skolen og læringsmiljøet som møter guttene og jentene.

A-motivasjon blir sett i sammenheng med hvilke konsekvenser dette kan få for individer og samfunn, og det blir satt søkelys på hvordan a-motivasjon kan bli en faktor når elever opplever dette i sin skolehverdag. Faktorer for å redusere a-motivasjon har blitt belyst i forhold til viktigheten av relasjoner og nettverk.

Gjennom kapitlet er teorien forsøkt knyttet opp mot relevant forskning, basert på et bredt spekter av forskningsresultater oppnådd blant barn og unge mennesker i et utdanningsløp. På bakgrunn av dette vil studien ha en oppbygging i form av en hovedproblemstilling, og ut i fra denne er det gjennom analyser og forskningsteori foretatt valg av påvirkende faktorer som igjen har munnet ut i fire forskningsspørsmål som er forsøkt besvart gjennom statistiske analyser.

Hovedproblemstilling:

Hvilke faktorer i læringsmiljøet kan kaste lys over bortvalgspromblematikken?

Forskningsspørsmål:

- 1) Er det signifikant forskjell på gutter og jenter med tanke på hvor indre motiverte de er for videregående skole?
- 2) Er det signifikant forskjell på gutter og jenter med tanke på om de vurderer å slutte i videregående skole?
- 3) I hvilken grad opplever elevene at faktorene autonomi, lærerstøtte, kompetanse, tilhørighet og ensomhet er av betydning for om de er indre motiverte for videregående skole?
- 4) I hvilken grad opplever elevene at faktorene autonomi, lærerstøtte, kompetanse, tilhørighet og ensomhet kan påvirke deres tanker om å slutte i videregående skole?

4.0 Metode

Innen samfunnsvitenskapelig forskning benytter man seg ofte av en kvantitativ eller en kvalitativ forskningsdesign, og man kan benytte en kombinasjon av begge deler i et forskningsprosjekt hvor metodene supplerer hverandre. Kvantitativ forskningsstrategi benyttes gjerne i de tilfeller der sosiale fenomener er så stabile at målinger og en kvantitativ redegjørelse er hensiktsmessig. Valget av metodisk tilnærming styres i mange sammenhenger naturlig i forhold til prosjektets hensikt. Dette er likeså ofte et pragmatisk valg, eller som forskerens valg av vitenskapelig standpunkt (Ringdal, 2007).

4.1 Utvalg

I samfunnsvitenskapelig forskning må vi forholde oss til to typer populasjoner som Gall, Gall & Borg (2003) refererer til som populasjon og utvalg. De forklarer at den gruppen av individer vi ønsker å si noe om er vår populasjon, mens den utvalget er de eller det antallet individer vi har tilgang til ut i fra populasjonen. Utvalget i dette prosjektet er alle elever i 1. klasse på videregående skole i Sør-Trøndelag fylkeskommune. Det er et spørsmål om dette utvalget kan sees i sammenheng med populasjonen, altså være representativt alle videregående skoler i hele Norge. Det kan allikevel argumenteres for dette da Sør-Trøndelag fylke både er bestående av by, tettsteder og bygd. Utvalget er stort i antall deltagere i undersøkelsen, og dette sikrer bedre den ytre validiteten.

Med tanke på at studien omfatter blant annet tanker om bortvalg i videregående skole, vil det her være en viss fare for at det er akkurat disse elevene man ikke får besvarelser fra, og resultatene vil i den sammenheng kunne bli noe kunstige i forhold til denne problematikken. Samtidig vil undersøkelsen kunne vise årsakssammenhenger i forhold til elevenes indre motivasjon eller a-motivasjon.

4.2 Datainnsamlingen

Denne spørreundersøkelsen er gjennomført av Per Frostad ved NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, på forespørsel fra Sør-Trøndelag fylkeskommune. Utgangspunktet var at fylkeskommunen hadde et ønske om å redusere frafallet i den videregående skolen, og søkte derfor et samarbeid med universitetet.

Alle de videregående skolene i fylket ble invitert til å delta i undersøkelsen som skulle strekke seg over en periode på to år. Skjemaene ble sendt ut via rektorene og besvart elektronisk. To skoler takket nei til deltagelse, så av de skolene som deltok var det 3109 elever, hvorav 2045 faktisk besvarte spørreskjemaet. Denne responsen tilsvarer en svarprosent på 66%. Deltagelsen var frivillig, og skolene informerte elevenes foresatte i forkant av undersøkelsen, noe som er nødvendig i forhold til regelverket til NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

4.3 Måleinstrumentene

I utdraget av undersøkelsen som er benyttet i denne oppgaven opereres det med 2 avhengige variabler, indre motivasjon og tanker om å slutte, og 5 uavhengige variabler, autonomi, tilhørighet, lærerstøtte, kompetanse og ensomhet. Spørreskjemaet som elevene besvarte var betydelig større med flere variabler, men i denne oppgaven er det gjort et bevisst valg blant disse på bakgrunn av oppgavens vinkling. Variabelen «indre motivasjon» en av to avhengige variabler i denne oppgaven. Denne variabelen måles opp mot de uavhengige variablene for å kunne se hvor stor effekt dette har på elevenes opplevelse av å være indre motiverte.

Den avhengige variabelen «indre motivasjon» er målt med 6 items, hvor fem av de er inspirert fra tidligere undersøkelser av Deci, Eghrari, Patrick & Leone (1994). Svarkategoriene i surveyen strekker seg fra 1= Helt usant til 6= Helt sant. Eksempler på utsagn er «Når jeg arbeider med fagene, tenker jeg at dette liker jeg å holde på med» og «Fagene vi har på skolen interesserer meg».

Den uavhengige variabelen «lærerstøtte» er benyttet for å kunne måle forholdet og tilliten elevene har til å få støtte fra lærerne når de trenger det i skolefaglig sammenheng, for å kunne be om hjelp til å løse oppgaver og faglige problemstillinger. Variabelen er målt med 6 items og er inspirert fra Malecki & Elliot (1999), Pisa (2003). Eksempler på utsagn er «Jeg føler at lærerne mine aksepterer meg» og «Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål».

Den uavhengige variabelen «kompetanse» er en operasjonalisering av selvvurdering og kompetanse i skolefaglig sammenheng. Kompetanse omhandler elevenes opplevelse av mestring og utforskertrang. Variabelen er målt med 6 items og er inspirert av Tafarodi & Swann Jr (1995), Pisa (2003) og Black & Deci (2000). Eksempler på utsagn er «Jeg takler

utfordringen med å lære nytt stoff på skolen» og «Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste».

Den uavhengige variabelen “autonomistøtte” omhandler hvordan eleven selv får forme sin skolehverdag og foreta selvstendige valg. Variabelen er målt med 6 items og er inspirert av Deci & Williams (1996) og Elevundersøkelsen (2008). Eksempler på utsagn er «Jeg får være med på å bestemme hva som er den beste måten å lære på for meg» og «Jeg får komme med forslag til min egen arbeidsplan»

Den uavhengige variabelen «tilhørighet» omhandler både det relasjonelle i forhold til støtte fra andre elever, og det mer sosiale aspektet i forhold til trivsel. Variabelen er delt inn i 10 items og er inspirert av Elevundersøkelsen (2008), Pisa (2003) og Malecki & Elliot (1999). Eksempler på utsagn er «Andre elever i klassen spør om jeg vil være med på aktiviteter» og «Skolen min er et sted hvor jeg føler jeg hører til».

Den uavhengige variabelen «ensomhet» omhandler et tema som i denne sammenhengen, frafall i den norske videregående skole, har blitt lite vektlagt i tidligere nasjonal forskning. Variabelen kan gi utslag i den avhengige variabelen som omhandler tanker om å slutte. Variabelen inneholder 6 items og disse er inspirert av Asher & Wheeler (1985). Eksempler på utsagn er «Jeg har ingen å snakke med i klassen» og «jeg føler meg ensom på skolen».

Den avhengige variabelen «tanker om å slutte» er en variabel som er en operasjonalisering av a-motivasjon og tanker om å slutte. Variabelen inneholder 9 items og disse er inspirert av Asher & Wheeler (1985), Pijl, Sip Jan (Pijl, Frostad og Mjaavatn, upublisert) og Vallerand et. al. (1992). Eksempler på utsagn er «Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av stadige konflikter med lærerne mine», «Jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her» og «Jeg tenker ofte på at jeg vil slutte på denne skolen». Variabelen vektlegger også et bredt spekter av årsaker til at man vurderer å slutte på skolen, slik at den vil kunne dekke et vidt spekter av årsakssammenhenger elevene har til dette. Det er her viktig å presisere at tanker om å slutte ikke er det samme som bortvalg, men at disse samtenderer.

4.4 Faktoranalyse, korrelasjonsanalyse, regresjonsanalyse og t-test analyse

En faktoranalyse benytter man for å sjekke om ulike spørsmål som er innenfor samme variabel måler ett og samme fenomen eller om de fanger inn flere dimensjoner (Ringdal,

2001) En faktoranalyse gjennomføres i SPSS, og det er her man vil kunne se om et spørsmål lader i flere komponenter. Skjer det er dette grunnlag for å redusere antall items. Forutsatte faktormønster er med på å styrke begrepsvaliditeten, og dette gir støtte for de variablene man har valgt.

I den tekniske delen av faktoranalysen som ble gjennomført i SPSS, var det ingen av itemene som ble fjerner på grunn av for lave ladninger. Den nedre faktorladningsgrensen ble satt til 0,4. Enkelte items ble riktignok fjernet fordi de ladet i to komponenter, og dermed ikke endimensjonale spørsmål. Utfallet av faktoranalysen vil bli presentert i resultatkapitlet.

Korrelasjonsanalyse benyttes for å se den statistiske samvariasjonen mellom to variabler. Korrelasjonsmål er et tallmessig uttrykk som viser styrken, sammenhengen og retningen mellom variablene (Ringdal, 2001). Det er fra korrelasjon til regresjon man ser om det er en bivariat sammenheng.

Når man skal foreta en regresjonsanalyse må man først klargjøre variablene man skal bruke. Ringdal (2001) poengterer at det blant annet er mest fornuftig å begynne med å se på korrelasjonen mellom de enkelte variablene. Målet er at man skal bestemme hvilke variabler som skal tas med og hvilke som skal utelates fra den endelige regresjonsmodellen. Dette er beslutninger som ifølge Ringdal er en blanding av teoretiske vurderinger og statistiske kriterier. De teoretiske vurderingene man gjør i forhold til de variablene har sammenheng med hvor teoretisk viktige de er for analysen. Ringdal (2010) poengterer så videre at de variablene som ikke har noen effekt bør utelates, men unntaksvis kan de tas med hvis de er sentrale for problemstillingen vår selv om det da blir en demonstrasjon av den manglende effekte. Ved gjennomføring av en regresjonsanalyse i SPSS ser man på om det er en signifikans mellom den avhengige og den uavhengige variabelen.

For å kunne se på om det er kjønnsforskjeller mellom gutter og jenter med tanke på hvor indre motiverte de er eller om de har tanker om å slutte i den videregående skolen, er det gjennomført en t-test for to uavhengige utvalg i SPSS. Her måles effektstørrelsen på gruppene. Effektstørrelser er standardiserte mål for differanser eller sammenhenger (Cohen, 1998). For å se om effektstørrelsen er stor eller liten er grenseskillet satt til $d=0,3$.

4.5 Reliabilitet og validitet i kvantitativ forskning

Reliabiliteten i en slik kvantitativ oppgave er et kvalitetskriterium og er testet i SPSS, hvor Cronbachs alfa, som er det mest kjente målet på intern konsistens, anslås på en skala fra 0-1. Ringdal (2001. s. 168) beskriver alfa-verdien som «...en funksjon dels av styrken i

sammenhengene (korrelasjonene) mellom indikatorene, og dels av antall indikatorer. Jo sterkere sammenhenger mellom indikatorene, og dess flere de er, jo bedre blir reliabiliteten.»

Optimalt bør en Cronbachs alfa ligge på 0.7-0.9. Blir den høyere enn 0.9 kan dette vise at spørsmålene våre er for like. Alfaen i mine reliabilitetsanalyser ligger mellom 0.831 – 0.886, noe som kan ansees som svært bra. Reliabiliteten sikres ved indre konsistens i variablene.

Det andre kvalitetskriteriet i en kvantitativ undersøkelse er validitet. Ringdal (2001) påpeker at validiteten er et mål på om vi faktisk måler det teoretiske begrepet som er ønskelig å måle. For å sikre begrepsvaliditeten i mitt prosjekt er variablene som er valgt basert på teori og godt utprøvd verktøy, som her er gjort i en faktoranalyse og innholdet er sjekket opp mot teorien som er brukt.

Validitet er vel et mål på slutningenes kvalitet. Kleven (2007) viser til fire former for validitet, indre validitet, ytre validitet, begrepsvaliditet og statistisk validitet. Indre validitet viser til sammenhenger og kausale forhold. Her ser man på hvordan den avhengige variabelen påvirkes av de uavhengige variablene ved å gjennomføre en regresjonsanalyse. Her understøtter man gjerne med teori og tidligere forskning, men med et visst forbehold. Den ytre validiteten viser til om våre resultater er generaliserbare slik at de kan overføres til andre forhold som for eksempel tid og andre forhold som for eksempel Norge som en helhet, som i denne oppgaven vil være å se på mulighetene for å generalisere svarprosenten på 66% som gjeldende for alle de videregående skolene i landet. Kan man det, øker dette resultatenes gyldighet og man kan generalisere med en viss grad av forsiktighet. Begrepsvaliditet viser til om vi kan stole på at man har grepet begrepene slik at man kan stole på dem. Det kan her være viktig å bygge på instrumenter som er tidligere brukt for å sikre begrepsvaliditeten. Den siste formen for validitet som Kleven (2007) omtaler er den statistiske validiteten. Her er det viktig at man har det tilstrekkelige statistiske grunnlaget for å trekke de konklusjonene man vil fram til, og at de er så sterke at de er til å stole på. Dette gjøres ved signifikanstesting og ved å se på effektmålene.

5.0 Resultater

Resultatene presenteres her med utgangspunkt i oppgavens hovedproblemstilling og påfølgende forskningsspørsmål. Oppgavens hovedtematikk er bortvalg er hvordan skolens læringsmiljø påvirker elevene og deres valg. Kriteriene for de uavhengige variablene som er valgt blir derfor påvirket av oppgavens forskningsspørsmål. De variablene som i studiens spørreundersøkelse omhandler faktorer utenfor skolen, slik som for eksempel foreldres utdanning og elevenes bakgrunn, blir ikke tatt med i disse analysene da dette krever langt mer tid og vil da være bedre egnet i en longditunell studie.

Etter å ha valgt ut hvilke variabler som skal være med i analysene er det i første omgang gjennomført en faktoranalyse. Her er det kontrollert for endimensjonalitet hvor items er slått sammen. Deretter er det foretatt en reliabilitetsanalyse for å kvalitetssikre de valgte variablene. Dette er gjort ved å se på verdien av Cronbachs alfa. Videre er det gjennomført en korrelasjonsanalyse der det blir sett på signifikante sammenhenger i en korrelasjonsmatrise. Deretter har det blitt gjennomført en regresjonsanalyse for å sjekke om de uavhengige variablene er signifikante predikatorer for de valgte avhengige variablene. For å kunne undersøke om det er forskjeller mellom gutter og jenter med tanke på indre motivasjon og tanker om å slutte i skolen er det gjennomført en t-test.

5.1 Faktoranalysen

I faktoranalysen er det benyttet listevise utelating. Ringdal (2007) omtaler dette i forhold til manglende data der han påpeker at «*I analyser med mange variabler forsterkes problemet ved at de fleste statistiske teknikker bygger på listevise utelating (listewise deletion) der personer (analyseenheter) som har manglende informasjon på minst en variabel, utelukkes*» (Ringdal, 2007, s. 233). Det vil i en slik spørreundersøkelse som er gjennomført her være spørsmål som ikke er besvart, og dette vil føre til frafall i antall besvarelser. Dette kan by på problemer for oppgaven da manglende respondenter med ufullstendige data vil kunne skape huller i det benyttede datamaterialet.

Faktoranalysen er benyttet for å se om variablene lader i flere dimensjoner. Oppstår det, vil disse itemene utelates. En slik analyse åpner altså for muligheter til å slå sammen items. Etter at dette ble gjennomført i denne analysen endte oppgaven opp med variablene «indre motivasjon» og «tanker om å slutte» som av problemstillingene framgår som de

avhengige variablene, og «tilhørighet», «autonomi», «lærer støtte», «kompetanse» og «ensomhet» som fremgår som de uavhengige variablene i denne analysen. Alle faktorladningene var større enn kravet på 0,4.

5.2 Deskriptiv statistikk

Tabell 1: Deskriptiv statistikk for variablene autonomi, ensomhet, indre motivasjon, lærer støtte, kompetanse, tanker om å slutte og tilhørighet.

	Gj.snitt	St.avvik	Skjevhet
Autonomi	17.2008	5.46056	-.066
Ensomhet	8.0893	4.78721	2.173
Indre motivasjon	18.8178	5.15721	-.323
Lærer støtte	23.1417	4.35184	-.934
Kompetanse	24.0224	4.12179	-.967
Tanker om å slutte	8.9176	4.69576	1.644
Tilhørighet	24.5106	3.98435	-1.136
Valid N (listwise)			

Ut i fra den deskriptive tabellen er det mulig å trekke noen foreløpige slutninger om variablene i utvalget. Den høyest mulige skåren i tabellen vil være 30 og den minste vil være 5. Bakgrunnen for dette er hvordan konstruksjonen av sumvariablene er utført der svarskalaene i spørreskjemaet går fra 1-6. Av dette ser at jo høyere skårer elevene har, desto mer enig er de i utsagnene. Sumskårene er laget for å få lik variasjonsbredde og dette er gjort ved at gjennomsnittet på hver faktor er ganget med fem.

Man ser av tabellen at noen av variablene er venstreskjeve og noen er høyreskjeve. Når en variabel er venstreskjev viser dette at det er flere som skårer over gjennomsnittet enn under. Vi ser av variablene at «Lærer støtte», «Kompetanse» og «Tilhørighet» viser seg å være venstreskjeve. Dette sammenfaller med at variablene har høye gjennomsnittsskårer.

Variablene «Ensomhet» og «Tanker om å slutte» er sterkt høyreskjeve. Dette sammenfaller at variablene har lave gjennomsnittsskårer. Graden av skjevhet i variabelen «ensomhet» er så sterk at den tas med forbehold. Når skjevhetene i enkelte av variablene viste seg å være så store ble det vurdert å benytte ikke-parametrisk statistikk. Valget falt allikevel på parametrisk statistikk, men det brukes med forsiktighet.

5.3 Forskningspørsmålene

Resultatene som er gjennomført i form av t-test analyser, korrelasjon og regresjon vil bli sett i lys av forskningsspørsmålene og deres oppbygging. Forskningsspørsmålene er som følger:

- 1) Er det signifikant forskjell på gutter og jenter med tanke på hvor indre motiverte de er for videregående skole?
- 2) Er det signifikant forskjell på gutter og jenter med tanke på om de vurderer å slutte i videregående skole?
- 3) I hvilken grad opplever elevene at faktorene autonomi, lærerstøtte, kompetanse, tilhørighet og ensomhet er av betydning for om de er indre motiverte for videregående skole?
- 4) I hvilken grad opplever elevene at faktorene tilhørighet, autonomi, lærerstøtte, kompetanse og ensomhet kan påvirke deres tanker om å slutte i videregående skole?

For å kunne se på forskningsspørsmål 1 og 2 er det gjennomført to t-test analyser for å kunne se om det er signifikante forskjeller mellom gutter og jenter med tanke på hvor indre motiverte de er eller om det er forskjell i deres tanker om å slutte i videregående skole.

Tabell 2: T-test analyser for signifikante forskjeller mellom kjønnene.

	Gjennomsnitt	sd	t(df)	Sig (2-halet)	d
Jente <i>Indre motivasjon</i>	18,62	5,05	-1,603	,109	-
Gutt <i>Indre motivasjon</i>	18,99	5,26	-1,603	,109	-
Jente <i>Tanker om å slutte</i>	8,38	4,29	-4,982	.000	0,23
Gutt <i>Tanker om å slutte</i>	9,43	5,01	4,999	.000	0,23

I t-test analysen som er gjennomført for den avhengige variabelen «indre motivasjon» ser man at det ikke er signifikant forskjell på jenter og gutter med tanke på hvor indre motiverte de er for skolen.

Når t-test analysen er gjennomført for den andre avhengige variabelen «tanker om å slutte» ser man at det ikke er lik varians mellom gruppene (jenter 1, gutter 2). Det er signifikant forskjell på jentene og guttene. Vi ser at $d=0,23$, men så lenge verdien er under 0,3 så er effektstørrelsen på gruppene liten.

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene 3 og 4 er det først gjennomført en korrelasjonsanalyse hvor resultatene vises i en matrise. Videre er det foretatt regresjonsanalyse. I regresjonsanalysen er det benyttet multippel regresjon, noe som vil si at man har en analyse av den effekten flere uavhengige(x) variabler har på en avhengig(y). I denne studien er det benyttet to avhengige variabler. I regresjonsanalysen vil man se om det er signifikante sammenhenger.

I forskningsspørsmål 3, "I hvilken grad opplever elevene at faktorene autonomi, lærerstøtte, kompetanse, tilhørighet og ensomhet er av betydning for om de er indre motiverte for videregående skole?», er det først gjennomført en korrelasjonsanalyse der man ser på sammenhengen og styrken av de uavhengige variablene sett i forhold til hverandre og den avhengige variabelen. Som beskrevet i metodekapitlet gjennomføres en korrelasjonsanalyse for å klargjøre hvilke variabler som skal være med videre i regresjonsanalysen, og valgene foretas på bakgrunn av en blanding av teoretiske vurderinger, statistiske kriterier og korrelasjonen mellom de uavhengige variablene. De teoretiske vurderingene man gjør i forhold til variablene har sammenheng med hvor teoretisk viktige de er for analysen.

Tabell 3: Korrelasjonsanalyse. Graden av avhengighet mellom de valgte variablene.

		Autonomi	Ensomhet	Indre motivasjon	Lærer støtte	Kompetanse	Tanker slutte	Tilhørighet
Autonomi	Pearson Cor	1						
	Sig. (2-tailed)							
Ensomhet	Pearson Cor	.043	1					
	Sig. (2-tailed)	.053						
Indre motivasjon	Pearson Cor	.562**	-.002	1				
	Sig. (2-tailed)	.000	.933					
Lærer støtte	Pearson Cor	.494**	-.136**	.448**	1			
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000				
Kompetanse	Pearson Cor	.305**	-.161**	.510**	.422**	1		
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000			
Tanker om å slutte	Pearson Cor	-.054*	.579**	-.240**	-.335**	-.339**	1	
	Sig. (2-tailed)	.016	.000	.000	.000	.000		
Tilhørighet	Pearson Cor	.316**	-.471**	.360**	.450**	.499**	-.337**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

a. Listwise N=1984

Korrelasjonsanalysen er benyttet for å si noe om graden av avhengighet mellom de valgte variablene i denne oppgaven. Dette er derfor en bivariat analyse. Matrisen viser at «Autonomi» og «Indre motivasjon» har den høyeste korrelasjonen (.562). Dette kan tyde på at respondentene som skårer høyt verdsetter autonomi høyt som en faktor i forhold til hvor indre motiverte de er. «Indre motivasjon» korrelerer også sterkt med «Kompetanse» (.510). Dette kan bety at elevene anser det som viktig og inneha god kompetanse for å føle seg indre motiverte. Videre er det relevant å merke seg at «Indre motivasjon» også korrelerer sterkt med «Lærer støtte» (.448). Dette kan vise at elevene verdsetter støtte fra lærerne sine, og at det oppleves som viktig for å bli indre motivert for skolearbeidet. Korrelasjonsmatrisen viser videre at også «Tilhørighet» korrelerer bra med «Indre motivasjon». Dette kan vise at det er viktig for elevene å få støtte fra medelever og føle en tilhørighet til miljøet i skolen. Matrisen viser at «ensomhet» ikke korrelerer med «Indre motivasjon», -.002, noe som synes naturlig.

De uavhengige variablene tas videre inn i en regresjonsanalyse for å se om det er signifikans mellom den avhengige variabelen «indre motivasjon» og de uavhengige variablene som vist til i forskningsspørsmål 3. Dette gjør man for å kontrollere i hver variabel når effekten av en annen er tatt ut. Dette er en multivariat analyse.

Tabell 4: Regresjonsanalyse for den avhengige variabelen 'indre motivasjon'

Modell	Ustandarisert koefisient		Standardisert koefisient	t	Sig.
	B	Standardfeil	Beta		
(Konstant)	-2.938	.758		-3.877	.000
Autonomi	.368	.019	.389	19.733	.000
Ensomhet	.085	.021	.079	4.057	.000
Lærer støtte	.115	.025	.097	4.647	.000
Kompetanse	.414	.025	.330	16.544	.000
Tilhørighet	.086	.030	.066	2.877	.004

a. Avhengig variabel: indremotivasjo

Vi ser av tabellen at samtlige uavhengige variabler bidrar signifikant til å forklare den avhengige variabelen «indre motivasjon». Vi ser av den standardiserte Beta koefisienten at det er variablene «autonomi» og «kompetanse», med henholdsvis .389 og .330, som viser den største sammenheng. De resterende uavhengige variablene «ensomhet», «lærer støtte» og «tilhørighet» viser en noe lavere sammenheng med henholdsvis .079, .097 og .066.

I forskningsspørsmål 4 stilles spørsmålet «I hvilken grad opplever elevene at faktorene tilhørighet, autonomi, lærer støtte, kompetanse og ensomhet kan påvirke deres tanker om å slutte i videregående skole?» Korrelasjonsmatrisen viser at «Ensomhet» (.579) har den høyeste korrelasjonen, og er også den eneste variabelen som har en positiv korrelasjon med «Tanker om å slutte». Dette kan vise at de elevene som vurderer å slutte opplever en høy grad av ensomhet i sin skolehverdag. Videre ser man at variabelen «Kompetanse» (-.339) korrelerer negativt, noe som kan vise at de elevene som har tanker om å slutte føler liten grad av kompetanse i i skolehverdag. Variabelen «Tilhørighet» (-.337) viser en negativ korrelasjon med «Tanker om å slutte». Dette kan tyde på at de elevene som har tanker om å slutte i videregående skole opplever liten grad av tilhørighet i skolen. Variabelen «Lærer støtte» (-.335) korrelerer også negativt med «Tanker om å slutte». Dette kan vise at elevene opplever mangelfull støtte og at dette er en viktig faktor fordi man ikke har det nødvendige støtteapparatet rundt seg. Variabelen «Indre motivasjon» (-.240) korrelerer negativt med «Tanker om å slutte. Dette kan sees som at elevene opplever en mangel av dette og at de mener det er viktig å være indre motivert for å være i den videregående skolen. «Autonomi» (-.054) er den variabelen som har den laveste negative korrelasjonen, men den er fremdeles signifikant. Dette kan sees i sammen med at elevene opplever at mangelen på autonomi er av betydning, men allikevel mindre viktig i forhold til tanken om å slutte i den videregående skolen.

De uavhengige variablene tas videre inn i en regresjonsanalyse for å se om det er signifikans mellom den avhengige variabelen «tanker om å slutte» og de uavhengige variablene som vist til i forskningsspørsmål 4.

Tabell 5: Regresjonsanalyse for den uavhengige variabelen 'tanker om å slutte'

Modell	Ustandarisert koeffisient		Standardisert koeffisient	t	Sig.
	B	Standardfeil	Beta		
(Konstant)	12.081	.697		17.331	.000
Autonomi	.066	.017	.076	3.831	.000
Ensomhet	.561	.019	.568	29.043	.000
Lærer støtte	-.282	.023	-.262	-12.406	.000
Kompetanse	-.262	.023	-.229	-11.387	.000
Tilhørighet	.164	.027	.138	5.973	.000

a. Dependent Variable: tankerslutte

Vi ser av tabellen at samtlige av de valgte uavhengige variablene er signifikante med den avhengige variabelen «tanker om å slutte». Vi ser av den standardiserte Beta koeffisienten at det er den uavhengige variabelen «ensomhet» som viser den desidert største sammenhengen med .568. Variabelen «autonomi» viser en relativt lav sammenheng på .076, «tilhørighet» viser en sammenheng på .138, mens variablene «lærer støtte» og «kompetanse» viser negative sammenhenger med henholdsvis -.262 og -.229.

6.0 Drøfting og oppsummering

Studiens formål har vært å se på faktorer som påvirker elever i den videregående skolens læringsmiljø i forhold til hvor indre motiverte de er, eventuell opplevelse av a-motivasjon og om de vurderer å slutte i skolen eller gjennomføre uten å bestå alle fag. Via de valgte faktorene er det satt søkelys på graden av betydning disse faktorene har for hvor indre motiverte elevene er for skolen.

Studien ser også på om det er forskjeller mellom kjønnene i forhold til og de er indre motiverte, eller om det er forskjell mellom kjønnene med tanke på om de har tanker om å slutte i skolen.

6.1 «Hvilke faktorer i læringsmiljøet kan kaste lys over bortvalgsproblematikken?»

Ved utvelgelsen av de faktorene som er valgt tatt med i denne studien er dette gjort på bakgrunn av oppgavens teoretiske bakteppe, nemlig Selvbestemmelsesteorien av Deci og Ryan, samt at selve læringsmiljøet blir sett i lys av et systemperspektiv og ikke et individperspektiv der faktorer som sosial bakgrunn, foreldres utdanning og etnisk bakgrunn ofte blir satt i fokus. Videre er det foretatt en gjennomgang av aktuelle faktorer hentet fra spørreskjemaet som elevene besvarte, som direkte kan relateres til Deci og Ryans teori, eller som står i nær tilknytning til dette med tanke på oppgavens tema som er bortvalg. Faktorene som ble valgt for å belyse læringsmiljøet i den videregående skolen er 'autonomi', 'lærer støtte', 'kompetanse', 'tilhørighet' og 'ensomhet'.

Det vil allikevel være et dilemma om spørsmål rettet mer mot individperspektivet burde tas med eller ikke. Markussen (2008) hevder at bakgrunnsfaktorer som foreldres utdanning, etnisk bakgrunn og sosial bakgrunn er av avgjørende betydning for elevenes eventuelle bortvalg og resultater i den videregående skolen. Eriksen (2011) mener derimot at dette er en ansvarsfraskrivelse av skolen som system og påpeker at så lenge vi har en videregående skole for alle, så gjør skolesystemet for lite i forhold til bredden i elevmassen når man fokuserer på problemet sett hovedsakelig med et individperspektiv.

6.2 «Er det signifikant forskjell på gutter og jenter med tanke på hvor indre motiverte de er for videregående skole?»

Av resultatene fra t-test analysen gjort mellom kjønnene i denne studien viser det seg at det ikke er signifikante forskjeller mellom kjønnene for hvor indre motiverte de er for videregående skole. Dette bekrefter noe av den forskningen som er gjort de senere årene, der man blant annet har sett på mestringsmotivasjon (Meece, Glienke & Burg (2006, gjengitt i Elstad & Turmo, 2007) og Pajares & Valiante (2001, gjengitt i Elstad & Turmo, 2007), der det viser seg å være små eller ingen signifikante forskjeller mellom guttene og jentene. Det viser seg derimot i en del forskning at ser man på ‘feminine’ og ‘maskuline’ fag finner man forskjeller blant elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2004; Wollsheid, 2010), alt etter hvilke fag og ferdigheter som måles.

Ser man på indre motivasjon ut ifra et systemperspektiv i forhold til kjønn, påpeker Bakken, Borg, Hegna og Backe-Hansen (2008) hvordan stereotypi i skolen kan virke inn på hva som motiverer kjønnene og ikke. De påpeker at vi de siste årene har gått igjennom en sterkere ‘feminisering’ av skolen der man vektlegger verdier som tradisjonelt sett appellerer mer til jentene enn til guttene. Hvis læringsmiljø skal anses som en viktig faktor for indre motivasjon, så vil dette kunne være av sterk betydning hvis dette er overførbart med tanke på eventuelle tanker om å slutte i den videregående skolen.

6.3 «Er det signifikant forskjell på gutter og jenter med tanke på om de vurderer å slutte i videregående skole?»

Ser vi på resultatene som t-test analysen for om det er forskjell blant kjønnene med tanke på om de vurderer å slutte i videregående skole, så ser vi at det er signifikant forskjell selv om effektstørrelsen er liten. Dette samsvarer med forskning og rapportering som viser at frafallet er større blant guttene enn jentene og at resultatene viser at jentene på mange områder gjør det betydelig bedre enn guttene (Hernes, 2010; Wollsheid, 2010).

Vender vi blikket igjen mot den påståtte feminiseringen av skolen (Bakken, Borg, Hegna og Backe-Hansen, 2008) så vil lærerrollen og læreren som aktør i klasserommet ha stor betydning for elevenes motivasjon for gjennomføring av fullendt skolegang. Som nevnt i denne oppgaven så er a-motivasjon operasjonalisert via elevenes tanker om å slutte. Anser man feminiseringen av skolesystemet som et faktum vil man kunne se at a-motivasjon kan ramme guttene hardere enn jentene. Hvis man i denne sammenheng ser a-motivasjon ut i fra Abrehamson, Seligmann & Teasdales (1978, gjengitt i Vallerand & Bissonnette, 1992)

uttrykk for lært hjelpløshet, som anses som en følelse av inkompetanse og forventninger om situasjoner som er ukontrollerbare for individet, vil om mulig jentene være forfordelt i forhold til guttene. Også fagene i seg selv kan være utslagsgivende for hvordan de virker inn forskjellig på guttene og jentene. Skaalvik og Skaalvik sin forskning (2004) viser at det er forskjeller på guttene og jentene i de fagene man tradisjonelt anser som maskuline og feminine, mens Wollsheid (2010) påpeker i sin rapport fra de nasjonale prøvene at det her er avhengig av fag og hvilke ferdighetene måles.

Ser man på de psykologiske behov der opplevelsen av å være i trygge og inkluderende omgivelser er av stor betydning, vil et slikt miljø kunne oppfattes forskjellig alt etter hvordan tilretteleggelsen er gjennomført. Ser man dette ut i fra det feminiserende synspunkt kan det argumenteres for at det inkluderende og trygge miljøet da vil være mer tilrettelagt for jentene enn for gutten. Med utgangspunkt i at kjønnene motiveres ulikt vil det kunne være skolens innhold og læringsmiljø som virker inn på motivasjonen i forhold til kjønn.

Når man i dag ser både fra nasjonale prøver og gjennom forskning at det er størst frafall i den videregående skolen blant gutter må skolesystemet være dette bevisst og bedre legge til rette for undervisning og skolemiljø som hever guttenes indre motivasjon. Man må se både på undervisningsstil og innhold og være bevisst at gutter og jenter motiveres forskjellig og tilegner seg kunnskap ulikt i mange sammenhenger.

6.4 «I hvilken grad opplever elevene at faktorene autonomi, lærerstøtte, kompetanse, tilhørighet og ensomhet er av betydning for om de er indre motiverte for videregående skole?»

Ser vi på deskriptive statistikken ser vi at variablene ‘autonomi’, ‘lærerstøtte’, ‘kompetanse’ og ‘tilhørighet’ skårer høyt på gjennomsnitt hos elevene. Dette samsvarer med det hva Selvbestedelsesteorien omhandler. Deci og Ryan (1985, 2000, 2002) viser til at det som skjer innad i klasserommet er av svært stor betydning for hvor indre motiverte elevene er. De viser til at tilbakemeldinger fra lærere er viktig for opplevelsen av å bli sett, skape engasjement og at dette er viktig for at man skal tilegne seg kompetanse. Ser man på hvordan dette påvirker autonomien der elevene selv kan få være med på å planlegge sitt eget skolearbeid og hvilke arbeidsoppgaver de skal gjøre (Deci & Ryan, 1985) vil et godt klima mellom lærere og elever være av viktig betydning. Også betydningen av den sosiale sammenligningen og vurderinger fra andre har innvirkning på følelsen av tilhørighet, og poengteres av Rosenberg (1979). Dette sammenfaller også med hva Ryan, Stiller & Lynch

(1994) påpeker i forhold til at ungdommer har behov for trygghet og voksne rundt seg som kan representere dette.

Man ser også i korrelasjonsanalysen at de omtalte uavhengige variablene korrelerer bra med den avhengige variabelen 'indre motivasjon'. Dette viser at det er en sterk sammenheng mellom elevenes opplevelse av hvor indre motiverte er og de uavhengige variablene. Vi ser av korrelasjonsanalysen at det er den uavhengige variabelen 'tilhørighet' som har den laveste korrelasjonen med 'indre motivasjon'. Dette kan sammenfalle med Deci & Ryans (2000) påstander om at tilhørighet er den minst sentrale variabelen i forhold til indre motivasjon. Deres forklaring på dette er at enkelte mennesker kan gjennomføre oppgaver de er svært motiverte for isolert uten samspill med andre mennesker.

Ser vi på faktoren 'ensomhet' så har den et lavt gjennomsnitt, noe som synes naturlig siden ensomhet har liten tilknytning til de andre uavhengige variablene hvis de er gjeldende med tanke på indre motivasjon. Vi ser også av korrelasjonsmatrisen at det ikke er noen signifikant korrelasjon mellom 'ensomhet' og 'indre motivasjon'.

Ser vi på faktorene 'tilhørighet', 'lærer støtte', 'kompetanse', 'autonomi' så har disse sammenheng med graden av indre motivasjon hos elevene. Det vil være viktig for skolen som system og kunne legge til rette for at dette blir en realitet for så mange elever som mulig. Man må vende blikket mot de skolene som mestrer dette og spre kunnskapen videre, samtidig som det bør være et pålagt ansvar skolene har for å kunne skape et miljø som genererer indre motiverte elever.

6.5 «I hvilken grad opplever elevene at faktorene tilhørighet, autonomi, lærer støtte, kompetanse og ensomhet kan påvirke deres tanker om å slutte i videregående skole?»

Teori og forskning har i denne oppgaven vist at de uavhengige variablene 'autonomi', 'tilhørighet', 'lærer støtte' og 'kompetanse' har en sterk sammenheng med den avhengige variabelen 'indre motivasjon'. Korrelasjonsmatrisen viser at samtlige av disse uavhengige variablene korrelerer negativt med den avhengige variabelen 'tanker om å slutte'. Dette viser at har man tanker om å slutte så er det en sammenheng som kan vise oss en mangel av disse faktorene hos elevene. Dette kan reflektere seg i Deci & Ryans (1985) beskrivelse av Selvbestemmelsesteorien der de beskriver at for at menneskene skal greie å takle aspektene av sin egen drivkraft og følelser trenger mennesket energi til å handle i forhold til miljøet rundt seg. Dette gjenspeiler seg videre i deres påstander om at indre motivasjon driver mennesket til ønsket om å gjennomføre aktiviteter og at de har interessen for å lære og å tilegne seg ny

kunnskap i samspill med miljøet de er i (Deci & Ryan, 1985). Når vi da ser at elever har tanker om å slutte kan dette sammenfalle med at de omtalte uavhengige variablene er svake hos elevene.

Ser man derimot på den siste uavhengige variabelen 'ensomhet', viser denne en sterk korrelasjon med den avhengige variabelen 'tanker om å slutte'. Som tidligere nevnt i denne oppgaven er a-motivasjon operasjonalisert via elevenes tanker om å slutte. Deci og Ryan (2001¹) beskriver at de a-motiverte elevene ofte opplever at de mangler gode relasjoner, et sosialt nettverk i skolen og at de opplever en ensomhet i forhold til sin hverdag i skolen.

Når elevene opplever ensomhet i sin skolehverdag kan dette tyde på at det her er et system som ikke fungerer i forhold til å fange opp disse elevene. Man har forventninger om at 15-16 åringer skal være voksne nok til å ta yrkesrettede valg i en periode i livet da man gjerne kan føle seg både rotløs og i utakt med sin egen identitet. Kanskje burde man i den videregående skolen bruke mer tid på sosialisering da mange av elevene starter i den videregående skolen i helt nye klasser og kanskje uten bekjente og venner som man har gått gjennom grunnskolen med. Dette kan oppleves krevende, og terskelen for å be om hjelp og støtte kan være stor for mange, og det er nettopp disse elevene som står i fare for å velge bort den videregående skolen.

7.0 Kildehenvisning

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., & Teasdale, J.D. (1978). *Learned helplessness in humans: Critique and reformulation*. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, s. 49-74.
- Anderson, A.R., Christenson, S.L., Sinclair, M.F. & Lehr, C.A. (2004). *Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school*. *Journal of School Psychology*. Volume 42/2, March–April 2004, S. 95–113.
- Asher, S.R. & Wheeler, V.A. (1985). *Children's loneliness: a comparison of rejected and neglected peer status*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53. S. 500-505.
- Bakken, A., Borg, E., Hegna, K. & Backe-Hansen, E., (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 4/2008.
- Black, A.E., (2000). *The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective*. 2000 John Wiley & Sons, Inc.
- Chaudhary, M., (2011). *Sju av ti fullfører videregående opplæring*. Artikkel i Samfunnsspeilet 5-6. Statistisk sentralbyrå.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Academic Press.
- Deci, E.L. & Black, A.E. (2000), *The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-Determination Theory perspective*. *Science Education*, 84, 740-756. John Wiley & Sons, Inc.
- Deci, E.L., Eghrari, H., Patrick, B.C., & Leone, D. (1994). *Facilitating internalization: The Self-Determination Theory Perspective*. *Journal of Personality*, 62. S. 119-142.
- Deci, E. L., & Ryan R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum

- Deci, E. L., & Ryan R. M. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology* 25, s. 54-67. Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan R. M. (2000¹). *Self-Determination theory and the fascilitation of intrinsic motivation, social development and well-being*. *American Psychologist*. Vol.55. No. 1. S68-78
- Deci, E. L., & Ryan R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Reasearch*. New York. The University of Rochester Press.
- Elevundersøkelsen 2008. Utdanningsdirektoratet.
- Elstad, Eyvind & Turmo, Are (2007). *Kjønnsforskjeller i motivasjon, læringsstrategibruk og selvregulering i naturfag*. *NorDiNa : Nordic Studies in Science Education*, s 57- 75
- Eriksen, E.M., (2011). *Frafallsfaktorer i et system- og individperspektiv*. Artikkel i *Spesialpedagogikk* 09/11, s. 4-10.
- Gall, M.D, Gall, J.P, & Borg, W.R. (2003). *Educational Reasearch. An Introduction*. Seventh Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. (Fafø-rapport 2010:03) Oslo. Fafø
- Kleven, T.A., (2008). *Validity and validiation in quantitative and qualitative research*. *Nordic Educational Research (Nordisk Pedagogik)*, 28, 219-233.
- Malecki, C.K., & Elliot, S.N. (1999). *Adolescent's ratings of percived social support and its importance: Validation og the Student Social Support Scale*. *Psychology in the Schools*. Vol. 36. Issue 6. S. 473-483.
- Markussen, E., Wigum Frøseth, M., Lødding, B., og Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse*. (Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren

2002. *Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*). Rapport 13/2008. NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Markussen, E., (2010). *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden*. Rapport. TemaNord 2010:517. Nordisk ministerråd. København. NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Markussen, E., (2011). *Frafall i videregående opplæring – i Norge og andre land*. Artikkel i tidsskrift: Bedre skole nr. 1. Utdanningsforbundet. NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Meece, J.L. & Glienke, B.B. & Burg, S. (2006). *Gender and motivation*. Journal of School Psychology, 44/5, s. 351-373.
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill: A radical approach to child rearing*. New York: Hart.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). *Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation?* Contemporary Educational Psychology, 26, 366–381.
- Pijl, S.J. *Bortvalg i videregående skole* (Pijl, Frostad og Mjaavatn, upublisert).
- Pisa 2003. (2003). *Learning for tomorrow's world*. First Results from PISA 2003. OECD. Programme for International Student Assessment.
- Stortingsmelding 30, (2003-2004). *Kultur for læring*. Det Kongelige forsknings- og utdanningsdepartement.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget, Oslo.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Rosenberg, M., (1979). *Conceiving the self*. New York. Basic Books.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Rumberger, R.W., (1995) *Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools*. American Educational Research Journal, 32/3, s. 583-625
- Ryan, R. M., Stiller, J. D. & Lynch, J. H. (1994). *Representations of Relationships to Teachers, Parents and Friends as Predictors of Academic Motivation and Self-Esteem*. Journal of Early Adolescence Vol. 14, No. 2. Sage Publications Inc.
- Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., Sherhoff, E. S. (2003). *Student Engagement in High School Classrooms from the Perspective of Flow Theory*. School Psychology Quarterly, Vol. 18, No. 2, s. 158-176.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (1996) *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. TANO A/S, Trondheim.
- Tafarodi, R. W., & Swann, W. B. Jr. (1995). *Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of measure*. Journal of Personality Assessment, 65, 322–342.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallières, E. F. (1992). *The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education*. Educational and Psychological Measurement, 52, 1003-1017.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). *Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory*. Journal of Personality and Social Psychology, 70, s. 767-779

Wollsheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 12/2010.

Internett:

www.selfdeterminationtheory.org

Vedlegg

Vedlegg 1

Påstander fra spørreskjema som er brukt i denne oppgaven

Støtte fra lærere (stølær)

Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål

Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner

Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har

Jeg føler at lærerne mine aksepterer meg

Lærerne fortsetter å forklare helt til jeg forstår

Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det

Støtte fra medelever (støelev)

Andre elever i klassen gjør ting sammen meg

Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg

Andre elever i klassen min sier positive ting om meg

Andre elever i klassen min spør meg om jeg vil være med på aktiviteter

Andre elever i klassen behandler meg med respekt

Andre elever i klassen min hører på mine forslag

Selvurdering av kompetanse (sekom)

Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste

Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen

Jeg gjør det bra på en rekke områder

Jeg kan unngå å få dårlige karakterer hvis jeg bestemmer meg for det

Jeg har mange talenter

Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig viktig, kan jeg klare det

Medbestemmelse/autonomistøtte (aut)

Lærerne mine er interessert i hvordan jeg liker å gjøre ting

Jeg får være med å bestemme hva som er den beste måten å lære for meg

Lærerne lar meg være med å bestemme innholdet i hva vi skal jobbe med på skolen

Jeg får komme med forslag til min egen arbeidsplan

Jeg kan velge mellom ulike oppgavetyper i fagene

Jeg kan velge mellom ulike arbeidsmåter i fagene

Ensomhet (ensom)

Jeg har ingen å snakke med i klassen

Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene

Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med

Jeg kommer ikke så godt overens med de andre elevene på skolen

Jeg føler meg ensom på skolen

Jeg har ingen venner i klassen

Indre motivasjon (imot)

Jeg liker å holde på med skolearbeid

Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene

Fagene vi har på skolen interesserer meg

Jeg synes skolearbeidet er lystbetont

Når jeg arbeider med fagene, tenker jeg at dette liker jeg å holde på med

Jeg liker å utfordre meg selv med oppgaver jeg ikke er sikker på å kunne klare

Amotivasjon (amot)

Jeg mister lett motet når det gjelder skolearbeidet mitt

Jeg vil aldri lykkes på skolen, samme hvor hardt jeg prøver

Når jeg møter på en vanskelig oppgave gir jeg opp med en gang

Jeg har store problemer med å komme i gang med oppgaver

Jeg føler at jeg kaster bort tida på skolen

Jeg lurer på om det er noen vits i å fortsette på skolen

Tanker om å slutte (tankerslutte)

Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på denne skolen

Jeg vurderer å slutte på denne skolen for å begynne å jobbe og tjene penger

Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av problemer i familien min

Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av stadige konflikter med lærerne mine

Jeg vurderer å slutte på skolen fordi det er alt for mye teori

Jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her

Vedlegg 2

FAKTORANALYSE

Pattern Matrix^a

	Component	
	1	2
støelev6	.817	
støelev3	.787	
støelev5	.769	
trivsel6	.728	
støelev2	.678	
støelev4	.647	
trivsel4	.618	
trivsel2	.616	
støelev1	.586	
trivsel1	.572	
trivsel5		.831
trivsel3		.815

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

	Component
	1
støelev3	.793
støelev5	.791
støelev6	.772
støelev2	.738
støelev4	.727
støelev1	.710
trivsel1	.697
trivsel4	.696
trivsel6	.689
trivsel2	.466

Extraction Method:

Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Variablen støelev (elevstøtte) og variabelen trivsel lader i den same komponenten, bortsett fra items trivsel 3 og 5. Disse fjernes slik at støelev og trivsel brukes som en samlet variabel til uttrykk for «tilhørighet» i videre analyser.

Pattern Matrix^a

	Component		
	1	2	3
amot6	.764		
slutte5	.739		
slutte4	.734		
amot5	.729		
slutte2	.723		
slutte6	.683		
slutte3	.682		
slutte1	.665		
amot2	.550		
imot2		.843	
imot3		.815	
imot5		.801	
imot1		.768	
imot4		.741	
imot6		.588	
amot4			.733
amot1			.730
amot3			.714

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser

Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Variabelen amot lader i to forskjellige komponenter, og jeg velger derfor å fjerne amot 1,3 og 4 slik at de tre valgte variablene lader i kun to komponenter.

Variablene amot og slutte vil senere i analysene bli slått sammen til en avhengig variabel som som uttrykk for «tanker om å slutte». Imot (indre motivasjon) blir brukt som den andre avhengige variabelen i senere analyser.

Pattern Matrix^a

	Component		
	1	2	3
stølær2	.852		
stølær3	.828		
stølær5	.799		
stølær1	.736		
stølær4	.714		
stølær6	.697		
sekom1		.797	
sekom3		.786	
sekom5		.759	
sekom6		.711	
sekom4		.685	
sekom2		.632	
aut3			.830
aut4			.829
aut5			.782
aut6			.737
aut2			.704
aut1	.401		.465

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser

Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

Aut1 (autonomistøtte) lader i to komponenter og blir derfor fjernet for senere analyser.

Sekom blir i oppgavene omtalt som «kompetanse».

Pattern Matrix^a

	Component		
	1	2	3
stølær2	.852		
stølær3	.828		
stølær5	.801		
stølær1	.735		
stølær4	.712		
stølær6	.697		
sekom1		.797	
sekom3		.786	
sekom5		.761	
sekom6		.709	
sekom4		.681	
sekom2		.629	
aut4			.834
aut3			.826
aut5			.785
aut6			.742
aut2			.695

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser

Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.