



# Forord

Endelig, etter fem års utdanning, har jeg nå kommet til veiens ende. Det er utrolig å tenke på at jeg er ferdig med utdanningen, etter tre år på Dronning Mauds Minne høyskole, for så å ta en master i utdanning og oppvekst på NTNU. Det har vært fem spennende og lærerike år her i Trondheim. Nå gleder jeg meg til å se hva fremtiden bringer.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder, Audhild Løhre for støtte, faglige råd og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg hadde ikke klart dette uten deg og din kunnskap om både tema og metode. Jeg setter veldig pris på alle timene vi har brukt sammen på denne oppgaven og at du har tatt deg tid til å hjelpe meg når jeg har hatt behov for det. Læringskurven har vært både bratt og lang, og jeg er takknemlig for at du har stått og heiet på meg hele veien.

Takk til alle rektorer som sa ja til å være med på denne studien og alle elever som har svart på undersøkelsen min, uten dere hadde ikke dette vært mulig.

Jeg vil også takke familie og venner som har støttet meg. Takk til mamma, pappa og lillesøster som alltid er der for meg og som har oppmuntret meg til å gjennomføre denne masteroppgaven. Jeg vil også rette en spesielt takk til min ektemann Lars, for hans tålmodighet og positivitet gjennom denne til tider krevende prosessen.

NTNU, Trondheim 15.juni 2016

Monika Stefania Wefald

# Sammendrag

Jeg har i dette forskningsarbeidet undersøkt om hvilke individuelle og ytre faktorer som kan ha en sammenheng med de akademiske ambisjonene til elever i 3.klasse på videregående. Jeg har også sett på hvilke forskjeller det er mellom kvinner og menn når det gjelder akademiske ambisjoner, akademisk selvoppfatning, selvverd, lærerstøtte, indre motivasjon, prestasjonsstress og skolepress. Samt om de ulike uavhengige variablene har ulike assosiasjon til akademiske ambisjoner for kvinner og menn. For å få til dette laget jeg et spørreskjema som ble sendt ut til frem videregående skoler. Det var totalt 92 elever fra 3.klasse på videregående som svarte på undersøkelsen.

T-testene viste signifikante forskjeller mellom kjønnene i selvverd, akademiske ambisjoner, angst og nedstemthet, prestasjonsstress og skolepress, det var ingen signifikante forskjeller i lærerstøtte, indre motivasjon og akademisk selvoppfatning. Menn opplevde å ha høyere selvverd enn kvinner, mens kvinner hadde høyere opplevd akademiske ambisjoner, høyere opplevd prestasjonsstress og skolepress. Kvinner opplevde også høyere angst og nedstemthet. Selv om jeg ikke fant signifikante forskjeller for gruppene i gjennomsnittene for lærerstøtte, kan det fortsatt argumenteres for hvorvidt kvinner og menn får samme oppmerksomhet fra læreren. Resultatene viser at for menn viser lærerstøtte en sterkt assosiasjon til akademiske ambisjoner (37%). Korrelasjonsanalysene viste at kvinner hadde flere signifikante sammenhenger mellom variablene enn menn. Begge kjønn viset moderate signifikante sammenhenger mellom akademiske ambisjoner og indre motivasjon og akademiske ambisjoner og lærerstøtte. For kvinner var denne sammenhengen noe svakere. Kvinner viste også sammenheng mellom lærerstøtte og angst og nedstemthet, hvor kvinner som opplever lav grad av lærerstøtte, opplever at angst og nedstemthet øker. De bivariate regresjonsanalysene viste at for menn var det signifikante assosiasjoner mellom akademiske ambisjoner og selvverd, indre motivasjon og lærerstøtte, mens for kvinner var det indre motivasjon og lærerstøtte. Den hierarkiske regresjonsanalysen viste at det var lærerstøtte og indre motivasjon som hadde signifikant sammenheng med akademiske ambisjoner, for både menn og kvinner. Ingen av de andre variablene gav noe utslag. Den siste hierarkiske regresjonsanalysen som ble gjort separat for kjønn, viste at det kun var menn som viste assosiasjoner mellom akademiske ambisjoner og lærerstøtte. Begge kjønn hadde signifikante assosiasjoner mellom akademiske ambisjoner og indre motivasjon.

# Innholdsfortegnelse

<b>Kapittel 1</b> .....	s. 1
1.0 Innledning.....	s. 1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	s. 1
1.2 Oppgavens oppbygging .....	s. 2
1.3 Problemstilling .....	s. 3
<b>Kapittel 2</b> .....	s. 4
2.0 Teoretisk bakgrunn .....	s. 4
2.1 Akademiske ambisjoner .....	s. 4
2.2 Motivasjon .....	s. 5
2.2.1 Indre motivasjon .....	s. 6
2.3 Læreres relasjon til elevene .....	s. 7
Sosial støtte – emosjonell – og instrumentell støtte .....	s. 8
Faglig støtte .....	s. 9
2.4 Selvpoppfattelse .....	s. 9
2.4.1 Covingtons selvverds teori .....	s. 10
2.4.2 Akademiske selvpoppfatning og mestringsforventning .....	s. 10
2.5 Psykisk helse: angst, nedstemthet og stress .....	s. 11
2.6 Kjønnforskjeller i de ulike faktorene .....	s. 12
<b>Kapittel 3</b> .....	s. 16
3.1 Kvantitativ metode .....	s. 16
3.2 Utvalg .....	s. 16
3.3 Gjennomføring av spørreundersøkelsen .....	s. 17
3.4 Spørreskjema .....	s. 17
3.5 Måleinstrument .....	s. 18
3.6 Analysemetode .....	s. 20
3.7 Kvalitetssikring: validitet og reliabilitet .....	s. 21
3.8 Etske vurderinger .....	s. 23

<b>Kapittel 4</b> .....	s. 24
4.0 Resultater .....	s. 24
4.1 Faktoranalyse .....	s. 24
4.2 Deskriptive analyser .....	s. 26
4.3 T-test to uavhengige utvalg .....	s. 28
4.4 Korrelasjonsanalyser .....	s. 31
4.5 Bivariat regresjonsanalyse .....	s. 33
4.5.1 Hierarkisk regresjonsanalyse .....	s. 34
4.5.2 Multivariat regresjonsanalyse for kvinner og menn .....	s. 37

## **Kapittel 5**

5.0 Drøfting .....	s. 38
5.1 Faktorer som har betydning for akademiske ambisjoner .....	s. 38
5.1.1 Betydningen av indre motivasjon .....	s. 38
5.1.2 Betydningen av lærerstøtte .....	s. 40
5.1.3 Betydningen av individuelle og ytre faktorer for akademiske ambisjoner .....	s. 42
5.2 Drøfting av kjønnsforskjeller .....	s. 43
5.2.1 Kjønnsforskjeller i lærerstøtte .....	s. 43
5.2.2 Kjønnsforskjeller i indre motivasjon .....	s. 44
5.2.3 Kjønnsforskjeller i de andre variablene .....	s. 46
5.3 Metodiske tilnærminger .....	s. 48

## **Kapittel 6**

6.0 Avslutning .....	s. 50
----------------------	-------

## **Litteraturliste**

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skolene

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elevene

Vedlegg 4: Spørreskjema

# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Ungdommer i 3.klasse på videregående er i den fasen av livet hvor de må bestemme seg for hva de skal gjøre videre. De har håp, ambisjoner og forventninger om hva fremtiden vil bringe dem. De står ovenfor flere valg med tanke på utdanning og jobb. Ungdommens utdannings – og yrkes forventninger er en viktig forløper for oppnåelse i voksenlivet. Ungdommer har mange forventninger til voksenlivet opp gjennom ungdomsårene og deres fremtidsplaner har blitt påvirket av ulike faktorer både hjemme og på skolen. I denne oppgaven vil jeg sette søkelys mot ulike faktorer som kan ha innflytelse på elevenes akademiske ambisjoner og kjønnsforskjeller på disse faktorene. Noe av bakgrunnen er å kunne forstå hva som driver elevenes akademiske ambisjoner og hvilke forskjeller det er på kjønn. Det er flere enn før som tar høyere utdanning, med høyere utdanning så tenker jeg på utdanning etter endt skolegang på videregående.

I 2002 hadde Statistisk sentralbyrå en overskrift *Færre tar utdanning etter avsluttet videregående opplæring*. I følge denne undersøkelsen så var det i 2000, ca. 60 000 elever som gikk ut av videregående skole, av disse gikk bare 31 prosent direkte over i videre utdanning. SBB mener at grunnen til dette er verneplikten, for gutter, men også at ungdommer gjerne vil gjøre noe før de tar videre utdanning. Det er også flere som går rett ut i arbeid. En annen artikkel fra 2010: *En av tre tar høyere utdanning*, skriver at antall studenter har økt de siste årene og i 2009 var det 235 000 studenter ved universitet og høyskoler og at 7 av 10 fullfører videregående i løpet av fem år. Under *ungdataundersøkelsen* svarte 64% av elevene på videregående skoler i Telemark at de hadde planer om å ta høyere utdanning på universitet eller høyskole i 2015. I den samme undersøkelsen svarte 4% at de hadde tenkt å slutte, 6% har hatt tanker om å slutte, 17% har hatt sjeldent tanker om å slutte mens 71% av elevene på videregående i Telemark svarte at de aldri har hatt tanker om å slutte (Aase mfl., 2015).

Med utgangspunkt i dette ønsker jeg i denne studien å undersøke om hva slags akademiske ambisjoner elever i 3.klasse på videregående har og om det er noen sammenheng mellom de akademiske ambisjoner og andre faktorer. Det er også av interesse å se om det er kjønnsforskjeller i disse sammenhengene.

Ved å kartlegge hvilke faktorer som har en innvirkning på de akademiske ambisjonene, har man et utgangspunkt for å kunne iverksette målrettede tiltak for å forbedre og hjelpe de elevene som ikke har så høy akademiske ambisjoner. For å få svar på dette har jeg benyttet meg av en spørreundersøkelse som har blitt besvart av 92 elever i 3. klasse på fem videregående skoler i Telemark fylke.

## 1.2 Oppgavens oppbygging

Oppgaven starter med en teoretisk redegjørelse for relevant teori i forhold til mine forskningsspørsmål. Aktuell forskning og teori er fra hovedsakelig engelskspråklig forskningsarbeid med fokus på akademiske ambisjoner og kjønnsforskjeller. Teorien vil være som et bakteppe for å forstå forskningsresultatene mine, samtidig gir de også nødvendig kunnskap om hvilke faktorer som burde undersøkes for å få svar på mine forskningsspørsmål.

I metoddelen vil jeg gjøre rede for hvilken metode jeg har benyttet meg av for data innsamling, samt hvorfor jeg valgte denne metoden. Utvalget og de aktuelle variablene/faktorene vil bli beskrevet. Avslutningsvis i metoddelen vil jeg drøfte validiteten og relabiliteten til denne forskningen og de etiske vurderingene jeg måtte ta stilling til.

I resultatdelen vil jeg begynne med å vise til noen faktoranalyser, da spesielt valg av den avhengige variabelen. Videre vil jeg presentere deskriptiv statistikk fra mine undersøkelser. Neste del viser jeg til ulike t-tester som jeg har analysert for å se på kjønnsforskjeller, og ut fra disse resultatene viser jeg til separerte korrelasjonsanalyser for kjønnene. Tilslutt vil jeg vise til slutningsstatistikk, hvor jeg kjører regresjonstester for å få svar på forskningsspørsmålene. Herunder en bivariat regresjonsanalyse som er separat for kjønn og en hierarkisk regresjonsanalyse som er kontrollert for kjønn, dette for å se hvilke sammenhenger det er mellom den avhengige og de uavhengige variablene i undersøkelsen. Etter resultatdelen vil jeg drøfte resultatene med utgangspunkt i relevant teori og tidligere forskning. Tilslutt vil jeg skrive om metodiske tilnærminger før jeg kommer med en avslutning.

## Problemstilling

Forskning viser at det er flere faktorer som spiller inn på elevenes skole trivsel og akademiske ambisjoner. Det viser også at lærerstøtte og indre motivasjon spiller en stor rolle for elevenes arbeidslyst og skole prestasjoner. Det er også vist at jenter opplever å få minst oppmerksomhet fra læreren, mens gutter trenger støtte fra læreren for å trives på skolen. Det vil være interessant å se om disse kjønnsforskjellene fortsatt eksisterer, og i hvilken grad. Hva elevene tenker om lærerstøtte og indre motivasjon med tanke på akademiske ambisjoner. Hovedmålet er å undersøke sammenhengen mellom de ulike faktorene og hvor sterk eventuelt disse sammenhengene er. Det vil også være interessant å se om det finnes kjønnsforskjeller innenfor de ulike variablene, og om kvinner og menn har ulike assosiasjon mellom akademiske ambisjoner og de andre variablene. Jeg har formulert følgende forskningsspørsmål:

1. a) Hvilke individuelle og ytre faktorer kan ha en sammenheng med de akademiske ambisjonene til elever i 3. klasse på videregående?
  
2. a) Hvilke forskjeller er det mellom kvinner og menn når det gjelder akademiske ambisjoner, akademisk selvoppfatning, selvverd, lærerstøtte, indre motivasjon, prestasjonsstress og skolepress?
  
- b) Er det signifikante kjønnsforskjeller i gjennomsnittskårene?
  
- c) Har de uavhengige variablene ulike assosiasjoner til akademiske ambisjoner for kvinner og menn?



## 2.0 Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket for studien. For å finne ut hvilke faktorer som kan ha en innvirkning på elevenes akademiske ambisjoner søkte jeg i litteratur og fant ut at det var veldig mange faktorer. Mange av disse handlet om personlighet, hvilken skole man går på, familie og andre elever. Fokuset i denne studien vil være åtte skole relaterte faktorer; akademisk selvoppfatning, selvverd, indre motivasjon, lærerstøtte, prestasjonsstress og skolepress. Jeg har også funnet tidligere forskning på kjønnsforskjeller innenfor de ulike faktorene.

### 2.1 Akademiske ambisjoner

Ambisjoner blir sett på verdier og tro om fremtidige planer, altså hvilket pedagogisk nivå en elev ønsker å oppnå. I denne studien velger jeg å bruke definisjonen til Gorard (2012) som definerer ambisjoner som hva et individ håper vil skje i fremtiden i form av å fortsette på fulltids utdanning etter 16 års alderen. Denne definisjonen blir også bruk ved flere studier hvor de har spurt elevene «Når du er 16 og er ferdig med ungdomsskolen, hva vil du gjøre etterpå?» (eks. Strand & Winston 2008, Strand 2011, og Rose & Baird 2013).

Forventningene til elevene vil bære preg av en egen vurdering av sannsynligheten for at en hendelse eller utfall vil inntreffe. Mickelson (1990) sier at forventninger er konkrete verdier som indikerer realiteten som elevene står ovenfor. Det vil si hvordan elevene tror de vil utføre en handling i virkeligheten gitt dere bakgrunn, tidligere og nåværende akademiske ytelse.

Skole engasjement er operasjonalisert som i hvilken grad elevene er forpliktet til skolen og deres motivasjon for å lære (Morton & Chen, 2009). Det er ulike dimensjoner under skole engasjement. Den kognitive dimensjonen omhandler til virken grad elevene personlig investerer i skolearbeid og om hvilke strategier eleven bruker for å tilegne seg læring. Den emosjonelle dimensjonen er relatert til hvilke relasjoner elevene har til skolen, klassekamerater og lærere og om de føler tilhørighet til skolen. Adferds dimensjonen handler om eleven har gjort leksene i tide, fravær, innsats i timene og karakterer (Veiga et al., 2013).

I følge Ford (1992) vil det å ha positive personlig tro om å lykkes, motivere elever til å sette mål, holde ut og tilslutt oppnå det som er nødvendig for å lykkes i livet, for eksempel å gjøre det bra på skolen. Men ungdom må ikke bare ha evnene og resursene som trengs for å nå et mål, for eksempel å oppnå suksess på skolen, de må også ha troen på at de kan klare det. En

person med samme kunnskap og ferdigheter kan få dårlige resultater, fordi enn ikke tror på seg selv (Bandura 1986). Annen forskning har vist at elevers oppfatning av sin egen kompetanse og evner i skolen er med på å bestemme deres suksess på skolen (Berry & West 1993). Elever som har tro om høye akademiske evner er også bedre faglig, for eksempel ved prestasjoner og tester i skolen. Når studenter tror at de kan oppnå deres akademiske mål, vil denne troen bli overført til prestasjons motivasjon ((Abu-Hilal & Atkinson, 1990). Høye utdannings mål kan føre til bedre anstrengelser med skolearbeidet og gi bedre resultater på skolen.

Akademiske ambisjoner kan bli sett på som en motivasjon, som handler om relasjonen mellom forventinger, basert på kunnskap og erfaring, og akademisk oppnåelse. Abu – Hilal (2000) mener at nivået av ambisjon er en avgjørende faktor mellom læring og prestasjon. Elever som opplever høy mestringsforventning har også høyere ambisjoner for utdanningsnivået enn elever med lav mestringsforventning (Bandura m.fler 2007). Når man tror man har ferdighetene og kompetansen til å lykkes, så vil man styrke intensjonen til å utrette utdanningsmål.

Leung, Chen & Lam (2010) forsket på mestringsforventning og akademiske ambisjoner og fant at generell mestringsforventning hadde en innflytelse på akademisk ambisjon. Den vurderingen enn gjør av sin kompetanse og oppfatning av ens evner bidrar til å sette utdanningsmål. Dette håpet om å oppnå et visst utdanningsnivå kan bli til motivasjon og bedre arbeidslyst. Andre studier (eks. Hsieh 2007; & Hsieh & Schallert 2008) har funnet at mestringsforventning ha en sterk innflytelse for akademiske ambisjoner.

## 2.2 Motivasjon

Motivasjon handler om hva som ligger bak det enn gjør, hva som er drivkraften for en persons atferd og handlinger. De ulike teoriene for motivasjon er laget for å kunne forklare hvorfor noen gjør som de gjør. Motivasjon er ikke noe som man dirkete kan se, fordi motivasjon er drivkraften for det vi gjør og kan vises i det man kaller motivert atferd. For elever kan dette handle om atferden kan si noe om en elev er motivert for en bestemt aktivitet eller ikke. Vi kan ikke si noe om hvorfor eleven er motivert eller om det er den indre eller den ytre motivasjonen som driver aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Motivasjon blir vanligvis delt inn i ytre og indre motivasjon, hvor ytre motivasjon omhandler at vi mennesker gjør noe for å oppnå noe utover aktiviteten selv, en slags belønning, mens indre motivasjon handler om

at man gjør noe på grunn av lyst og glede over å gjøre en bestemt aktivitet (Deci & Ryan, 2009).

### 2.2.1 Indre motivasjon

Indre motivasjon handler ifølge Deci & Ryan (2009) om at aktiviteten i seg selv er fascinerende og engasjerende. Dette er også en atferd som er selvbestemt, og i læringssituasjoner handler indre motivasjon om at lærestoffet oppleves som interessant og at arbeidet gir glede. Skaalvik & Skaalvik (2015) skriver at læringsmiljøet har en innvirkning på om elevene utvikler indre – eller ytre kontrollert autonom, og viser til undersøkelser gjort av Tsai mfl. (2008). Indre motivasjon og ytre motivasjon fremmes hos elevene når aktiviteten de holder på med og miljøet rundt dem tilfredsstillende tre psykologiske behov: behovet for selvbestemmelse, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet (Deci & Ryan 2000). Behovet for selvbestemmelse handler om at elevene føler et behov for å være selvstendig og at de selv er årsaken til egen beslutning eller handling. Følelsen av at det enn gjør er frivillig er viktig for å kunne få denne opplevelsen. Behovet for kompetanse omhandler blant annet mestring og mestringsforventning, faglig selvvurdering og forventning om å lykkes. Den siste, som er behovet for tilhørighet, handler om å ha sosiale relasjoner og følelsen av respekt, samt følelse av trygghet og tillit (Skaalvik & Skaalvik 2015). Elever med høy opplevd indre motivasjon gjøre leksene sine oftere, har høyere akademiske ambisjoner og har mindre fravær på skolen (Unrau & Schlackman, 2006).

I dagens skole er det mye som skjer og mye som elevene skal gjøre gjennom lærerens bestemmelser. Det er lite i skolehverdagen som elevene bestemmer selv. Forskning i USA av Deci, Jang & Reeve (2010) viser at lærere har et større fokus nå på elevenes medbestemmelse i egen læring og at lærerne veileder elevene mer nå enn tidligere. Annen forskning på selvbestemmelse viser at elever som en selvbestemte har godt nytte av lærerens støtte. Den viser også at et større fokus på relasjonen mellom lærer og elev vil styrke elevenes motivasjon for skolen, og det avhenger av kvaliteten på denne relasjonen (Reeve 2002).

Deci og Ryan (1985,2000) sin selvbestemmelsesteori tar utgangspunkt i indre motivasjon. Teorien bygger på den forståelsen at mennesket er utstyrt med noen grunnleggende behov, som er medfødte. Indre motivasjon kan defineres som atferd som et individ har interesse for, og som det vil utføre, selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller konsekvens. Deci og Ryan (2000) har to tilnærminger til indre motivasjon; de forklarer indre motivasjon som en

atferd som ikke er avhengig av ytre belønninger, og at indre motivasjon er en funksjon av grunnleggende psykologiske behov.

De fremhever tre behov som danner grunnlaget for indre motivasjon: *behov for kompetanse*, *behov for selvbestemmelse* og *behov for tilhørighet*. Behov for kompetanse sikter til en drivkraft i seg selv, om å være engasjert i utfordrende oppgaver. Det å være god til noe og ha en mestringsopplevelse. Dette behovet er grunnleggende for å kunne tilegne seg den kunnskapen man trenger for å overleve. I læringssituasjoner i skolen vil økt kompetanse kunne gi elevene lyst til å lære mer. Det er viktig at elever får oppgaver på deres kompetansenivå og som er tilpasset deres egen forutsetninger for at de skal føle seg kompetente (Deci & Ryan, 2002). Bandura (1997) hevder at det er viktig å oppleve suksess for å få bekreftet sin kompetanse. Denne suksessen hjelper å bygge opp troen på seg selv.

Behov for selvbestemmelse handler om følelsen av å bestemme selv og at man har valgt handlingen som bli utført selv, altså at handlingen oppleves som frivillig og at den kommer av individets egne interesser og verdier. Det å oppleve å ha valgmuligheter vil kunne styrke elevenes indre motivasjon. Aktiviteter som er selv bestemt vil påvirkes av indre motivasjon. Medbestemmelse vil gi elevene en opplevelse av å være selvregulerende og ansvar for egen læring. Hvis denne selvbestemmelsen blir støttet av en lærer vil dette øke læringspotensialet til elevene (Deci & Ryan 2002). Behov for tilhørighet er et behov man har for nærhet til andre. Det handler også om å gi og motta omsorg og følelse av aksept av dem man har rundt seg. Dette behovet er ikke alltid en forutsetning for at den indre motivasjonen skal bli aktivert. Forklaringen på dette er at man kan gjøre en aktivitet alene og likevel være indre motivert.

### 2.3 Lærerens relasjon til elevene

Det har blitt forsket på å ha en støttende lærer hvor opplevelsen av å ha en støttende lærer, som har blitt studert mest. Mye av denne forskningen viser at det å ha en støttende lærer fremmer elevenes motivasjon, og at elever som har støttende lærere er mer engasjerte i skolearbeidet og viser større indre motivasjon (Federici & Skaalvik 2014). Emmer & Gerwels (2006) skriver at klasseledelse enten positiv eller negativ, kan gi konsekvenser for elevene. En god ledelse i klasserommet fremmer elevenes engasjement og kan skape muligheter for læring. De fant en høy korrelasjon mellom god klasseledelse og elevenes faglige prestasjoner. Dette kan tyde på at en god klasseledelse har en positiv effekt på elevenes motivasjon og læring. En god klasseleder skaper relasjoner til elever ved å skape trygghet, preget av omsorg og tillit. Kvaliteten på denne relasjonen antas å støtte utviklingen av selvtilliten, emosjonell

velvære og motivasjonen for faglige resultater. Wentzel (2010) viser til forskning at det er funnet en sammenheng mellom positive relasjoner mellom lærere og elever og elevenes sosiale – og faglige fungeringer på skolen. Elever som føler god støtte og relasjon til lærer vil i større grad ha positive forventninger til skolearbeidet, noe som kan føre til at elevene er mer innstilt til å jobbe med skolefagene. Det er lærerens ansvar å legge til rett for disse gode relasjonene (Drugli 2013).

Pianta (1999) har forsket på relasjonen mellom elever og lærere. Han så på denne relasjonen som et system, som var en del av et større system, for eksempel skolen eller klasserommet. Han så også på hvordan ulike faktorer kan påvirke elevene, dette er faktorer som samfunn, skole, familie, lærere og venner. Pianta (2006) viser til at relasjonene handler om prosesser hvor informasjon mellom lærer og elev utveksle. Vi kan se på det som om en elev ikke finner læreren som støttende, vil den eleven trekke seg unna og prøve å unngå læreren. Dette kan i verstefall gå ut over elevens motivasjon og læring. Videre viser han til at disse prosessene også inkluderer atferdsmessige interaksjoner som språk og kommunikasjon. Faktorer som dette vil ha betydning for en god relasjon. Sagt på en annen måte så er det av betydning at læreren er tydelig på å vise støtte til elevene og at dette kan ha en sammenheng med elevenes motivasjon for skolen og skolearbeidet. Elever som opplever et negativt forhold til læreren kan oppleve at tilhørigheten til klassen blir svekket, og når dette behovet for tilhørighet ikke blir tilfredsstillt, kan det gå ut over den indre motivasjonen (Stipek, 2002).

### **Sosial støtte – emosjonell og instrumentell støtte**

Sosial støtte fra læreren være viktig for elevenes motivasjon. Denne støtten kan deles opp i emosjonell og instrumentell støtte, hvor emosjonell støtte viser til opplevelse av tillit, omsorg, respekt og empati fra læreren. Men instrumentell støtte handler om elevenes opplevelse av hjelp den får fra læreren til spørsmål og forklaringer (Federici & Saalvik, 2013). Opplevelse av emosjonell støtte handler om en følelse av at læreren bryr seg, viser varme, respekt og tillit til elevene. Det lærere kan gjøre for å vise støtte er ved å for eksempel tilpasse undervisningen, gi mestringsopplevelser, vise verdien av skolefagene og gi elevene valgmuligheter. Dette er basert på en undersøkelse av Stenberg 2013, hvor elevene ble spurt om hva de karakteriserte de lærerne de hadde et godt forhold til. Wentzel (2006) mener at lærere som oppfattes er emosjonelt støttende har sammenheng med positive motivasjonelle utfall. Det at læreren bryr seg vil bli oppfattet av elevene som positivt innenfor motivasjon, mestring og faglig interesse. Instrumentell støtte handler om den støtten elevene får gjennom

faglig tilbakemelding, veiledning og tilrettelegging i enkelte fag (Federici & Skaalvik, 2013; House, Umberson, & Landis, 1988; Vieno et al., 2007). House (1981) hevder at den instrumentelle støtten er en viktig del av den sosiale støtten.

### **Faglig støtte**

Den faglige støtten handler ikke bare om å følge læreplanen eller pensum, men den handler om hvordan læreren støtter de kognitive og faglige utviklingene til elevene for å nå målene i lærerplanen. En god faglig støtte vil hjelpe elevene å prestere godt, slik av elevene selv skjønner at de har prestert godt (Bru et al. 2002). Lærere som gir elevene sin tilstrekkelig med faglig støtte og tilpasset opplæring, vil maksimere elevenes muligheter for oppnåelse av suksess og forbedre deres kompetanse (Thuen, 2007). Bru & Thuen (1999) hadde en studie som viste at den faglige støtten har en sterk sammenheng med konsentrasjon når det kom til elevenes oppfatning om skolearbeidet. Den faglige støtten ble observert når elevene fikk tydelige og instruksjoner ofte fra lærerne, og at de fikk tilbakemelding på arbeid.

## 2.4 Selvoppfattelse

Selvoppfattelse handler om hvordan en person oppfatter seg selv. Tanker, følelser, motiver og handlinger er viktige forutsetninger for hvordan en person oppfatter seg selv. Rosenberg (1979) mener at en persons selvoppfattelse er deres fundamentale referanseramme, og at man handler ut fra en implisitt eller eksplisitt forestilling om hva slags person man er. Disse oppfattelsen som man har av seg selv stammer fra våre tidligere erfaringer og hvordan disse erfaringene har blitt forstått og tolket av oss. Derfor vil alle ha forskjellige oppfattelser av ting.

Det kan være oppfatning, vurdering, forventning og tro en person har om seg selv. På denne måten ser vi at selvoppfatning kan brukes på mange ulike betydninger. En person vil ha oppfatninger om seg selv som elev, kamerat, håndballspiller eller av sin evne til å kunne ulike språk, male eller danse. Oppfatningen kan også knyttes til prestasjoner eller til andre ting som for eksempel utseende.

En person vil ha selvoppfattelse på mange forskjellige områder. Det vil si at i prinsippet så har personer en oppfattelse av seg selv på alle områder som den har gjort en erfaring. Det finnes ulike dimensjoner av selvoppfattelse, de mest vanlige, som er målbare er, *fysisk selvoppfattelse, sosial selvoppfattelse, akademisk selvoppfattelse, emosjonell selvoppfattelse og moralsk selvoppfattelse* (Skaalvik & Skaalvik 2007).

### 2.4.1 Covingtons selvverds teori

Dette er en teori som ble utviklet i samarbeid med Berry (1976). Den går ut på hva som kan virke truende på elevers selvverd og hvilke konsekvenser dette kan ha for deres motivasjon for skolearbeid. Bakgrunnen for teorien er at elevene har behov for å verdsette seg selv og at de vil beskytte dette selvverdet. Han tar utgangspunkt i at gode prestasjoner og personlig suksess har en betydning for selvverdet. Evner menes å være den viktigste årsaken til gode prestasjoner og suksess og at mangel på disse evnene kan ses på som den viktigste grunnen til nederlag. Jo eldre elevene blir, jo mer vekt legger de på evner, så oppfattelse av egne evner er derfor veldig sentralt for selvoppfattelsen som igjen har betydning for motivasjon og selvverd. Han legger også stor vekt på prestasjonenes betydning for selvverd. Han mener hvis elever ikke kan oppleve suksess i forbindelse med en aktivitet, avskrives mennesket fra en avgjørende kilde til selvverd. Mangel på innsats kan over lang tid påvirke læringen på en negativ måte. Prestasjonene kan svekkes og det kan få negative konsekvenser for elevenes opplevelse av selvverd. Lærere roser, belønner og stimulerer elevene i et forsøk på å motivere. Mangel av innsats vil kunne bli vurdert negativt av læreren og kan bli tolket som dovenskap som igjen kan føre til irritasjon og sanksjoner (Blumenfeld, Hamilton, Bossert et al., 1983).

Forventningen et menneske har til sin egen suksess blir knyttet opp mot evner og mindre innsats jo eldre man blir. Etter hvert som vi blir eldre slutter vi å sammenligne oss med oss selv, men sammenligner oss i stedet med de rundt oss. Man reduserer innsatsen noe i forhold til hvor mye oppmerksomhet man erfarer evnene får når man blir eldre også. Innsats kan ha en positiv innvirkning på selvverdet og høy innsats kan true selvverdet for de elevene som har lav forventning om mestring. Det er derfor bedre for selvverdet å mislykkes på grunn av den manglende innsatsen, enn på grunn av manglende evner. Denne måten å beskytte selvverdet på gir en kortsiktig positiv beskyttelse, og konsekvensene på langsikt kan bli negativt følt selvverd (Covington 1992 i Skaalvik & Skaalvik 2005).

### 2.4.2 Akademisk selvoppfatning og mestringsforventning

Akademisk selvoppfatning handler om oppfatningen som elever har av seg selv på skolen og hvordan de presterer der. Skoleprestasjoner henger ikke bare sammen med akademisk selvoppfatning men også med selvverd. Undersøkelser viser at elever som er svake i skolen har lavere selvverd enn de som klarer seg bra på skolen (Skaalvik, 2004; Wade & Moore, 1993). Det er derfor grunn til å tro at selvverd og akademisk selvvurdering henger sammen.

Etter hvert som den akademiske selvoppfatningen bli mer stabil med alderen får den betydning for skoleprestasjonene. Grunnen til dette er at selv vurdering har betydning for motivasjon, stress og angst. Forskning viser at skoleprestasjoner har en større sammenheng med akademisk selvoppfatning enn med selvverd, og at selvverd påvirkes mer om elevene tror at de er flinke i skolen, enn av deres egentlige skoleprestasjoner. Dette skjer fordi når skoleprestasjoner har en påvirkning på selvverdet så skyldes dette den akademisk selvoppfatningen. På denne måten kan vi si at akademisk selvoppfatning er et slags bindeledd mellom skoleprestasjoner og selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Elever med lav faglig selvoppfattelse har mere angst og stress i læringssituasjoner og prestasjonssituasjoner enn elever med høyere faglig selvoppfattelse. Som følger av et sterkt behov for å ha en positiv selvoppfattelse kan det også oppstå et behov for å forsvare sitt eget selvverd. Elever blir da enda mindre motiverte til å jobbe med skolearbeid, prestasjonene blir lavere og de har dårlig utholdenhet når de møter vanskeligheter. Selvoppfattelsen til elevene vil derfor få en konsekvens for deres skolearbeid og deres skoleprestasjoner (Skaalvik & Skaalvik 2007)

Teorien om mestringsforventning er utviklet av Bandura (1977). I skolen vil denne teorien gå ut på elevenes forventninger om å kunne utføre oppgaver. Det handler ikke bare om hvor flinke elevene føler seg på et bestemt område men om de vil klare de oppgavene de står ovenfor. Mestringsforventninger varierer med hvilke oppgaven elevene må gjøre, hvor lang tid de har til dette arbeidet, hvilke hjelpemidler de får og hvilket arbeidsforhold de har. Elevenes motivasjon for skolearbeidet vil bli påvirket av deres mestringsforventning. De elevene som har høy mestringsforventning ser større verdi i å jobbe med skolefagene og yter høyere innsats og engasjement (Skaalvik & Skaalvik 2015). Når elevene får velge selv har de en tendens til å velge aktiviteter de tror de vil greie. Mestringsforventning har flere likhetstrekk med faglig selv vurdering fordi begge to er kompetansevurderinger som mennesker gjør av seg selv. Begge utvikles også på grunnlag av erfaringer (ibid).

## 2.5 Psykisk helse: angst, nedstemthet og stress

En internasjonal studie viste at ca. 15 % av ungdom i den vestlige verden har en diagnostiserbar psykisk lidelse (Folkehelseinstituttet, 2009). Jeg skal i det nærmeste underkapittelet se på noen emosjonelle lidelser som angst og depresjon/nedstemthet, samt stress, da stress har en innvirkning på den psykiske helsen.

Definisjonen på angst er en følelse av trussel mot personligheten til et menneske, men det er vanskelig å identifisere årsaken til den truende følelsen. Angst er en selvforsterkende



opplevelse, på grunn av sin udefinerte karakter, som betyr at den som blir rammet av angst blir redd for den (Hummelvoll 2004) Et kjennetegn på angst er at man viser engstelse, som oppleves skremmende og forårsaker ubehag. Dette ubehaget kan påvirke ens funksjon på skolen, blant venner eller hjemme (Folkehelseinstituttet, 2009).

Kjennetegnene på depresjon er nedstemt humør mangel på glede og passivitet. En studie fra Norge viser at 15-20 % av ungdom har symptomer på depresjon. Det har blitt forsket på hvordan symptomer på angst og depresjon utvikles. Noen mener at stress og belastningen av det kan true ens følelse av trygghet og sikkerhet, som kan svekkes selvtilliten og mestringsfølelsen og utløse emosjonelle lidelser (Folkehelseinstituttet, 2009).

En stressor, eller stressfaktor som det også kalles, er en stimulus som skaper stressreaksjoner. Faktorene utsetter kroppen for påkjenninger, og som derfor forårsaker en intensivering av stresstilstanden eller skaper ulikevekt (Hummelvoll 2004). Hvis den situasjonen som oppfattes stressende blir mestret på en måte som gir en individ følelse av kontroll, kan man snakke om stress som noe positivt. Det positive med dette er at man da vil oppsøke spenningsfylte og utfordrende situasjoner om man regner med å kunne mestre. Hvis det blir motsatt, at individet ikke klarer å mestre det, og får en opplevelse av maktesløshet og manglende kontroll, snakker man om stress i en negativ betydning (Dalgard 1995). Hvordan disse ulike stressorene blir oppfattet og hvilke beskyttelsesfaktorer ulike individer har. Stressorer kan enten virke som positiv motivasjon til handling eller som en hindring for målrettet atferd, ifølge Antonovsky (1996).

Natvig & Albrektsen (1999) fant i sin forskning på stress i skolen at skolerelatert stress korrelerte med psykosomatiske helseplager. De fant også at elever som opplevde sterk støtte fra lærer og/eller jevnaldrende rapporterte om mindre stress. For jenter var støtte fra læreren viktigst, mens for gutter var det støtte fra jevnaldrende som var viktigst.

## 2.6 Kjønnforskjeller

### **Skoleprestasjoner**

I den videregående skolen er det flere kjønnforskjeller i fagene. Flere har forsket på disse kjønnforskjellene og prøvd å finne forklaringer, men forskerne er uenige i hva disse forskjellene skyldes. Borg (2013) gjorde en studie om kjønnforskjeller og skoleprestasjoner, men fant ingen svar på hvorfor jenter gjør det bedre enn gutter. Hegna (2010) har forsket på aspirasjoner og evner hos gutter og jenter i den videregående skole, og fant at det er mindre

samsvar mellom aspirasjoner og evner hos gutter enn hos jenter. Ambisjonsnivået er likt på ungdomsskolen, mens så får guttene lavere ambisjoner på videregående skole fordi noen av guttene får problemer med å opprettholde karakterene som kreves for å nå målene.

### **Akademiske ambisjoner**

Kjønnsforskjeller under barndom og ungdomstiden er det mye studert på, spesielt når det kommer til stereotypiske domener. For eksempel har menn høyere mestringsforventning for matematikk og sport, mens kvinner har høyere mestringsforventning for lesing og sosiale aktiviteter (Eccels 1984 i De- Lisi 2002). Kjønnsforskjeller innenfor attribusjon kan ha en innvirkning på menn og kvinner, som kan ha innflytelse på kognitive utfall sånn som ambisjon. Flere har sett på kjønnsforskjeller når det kommer til kjønn og ambisjoner (eks. Archer, Halsall & Holligworth 2007), de fant at det er størst sannsynlighet for at jenter vil ha høyere utdanning enn gutter (Herzog, 1982). I mer nylige studier har funnet at jenter har blitt mer ambisiøse når det kommer til fremtidige yrker, enn gutter (Mello, 2008). Selv om ungdommer fortsatt velger kjønns typiske yrker, har jenter større aspirasjoner enn gutter på samme alder for å strebe etter jobber som krever høye akademiske kvalifikasjoner.

Zuckerman (1985) fant i sin studie av 805 kvinner og 127 menn som allerede gikk på universitet, at kvinner og menn hadde ikke signifikante forskjeller når det kom til selvvverd. Hun fant også at kvinners selvvverd ikke predikerte deres fremtids mål og at kvinner hadde høyere utdanningsmål. Kvinner prioriterte også utdanningen sin i deres liv.

### **Akademisk selvpoffatning**

Når det kommer til akademisk selvpoffatning viser studien til Ireson & Hallam (2009) at gutter ofte har høyere akademisk selvpoffatning enn jenter. Selv om det virker som at jenter presterer bedre enn gutter, viser de en tendens til å ha lavere akademisk selvpoffatning.

### **Selvvverd**

Skaalvik (2000) viser at man ofte antar at gutter har bedre selvpoffatning og er mer selvsikre enn jenter. Twenge & Campell (2011) viser i sine undersøkelser som ble gjort mellom 1968 og 1994 at selvvverd hos begge kjønn blir svekket i overgangsfasen til videregående.

Forskjellen på kjønnene viser seg gjennom videregående da gutter sitt selvvverd øker mens jentenes holder seg stabilt. På denne måten blir resultatet at jenter har lavere selvvverd enn gutter når de går ut av videregående.

## **Lærerstøtte**

Lærerstøtte har sterk assosiasjon med forventning og verdi for kvinner enn for menn. Kvinner viser et større ønske om godkjenning enn menn (Goodenow 1993, i De- Lisi 2002). Farmer (1985) fant at kvinner skåret høyere enn menn når han målte ambisiøse mål, men at disse målene var mer ambisiøse fordi de opplevde støtte fra lærer for deres prestasjoner. Løhre, Moksnes & Lillefjell (2013) så på kjønnsforskjeller i prediktorer for å føle seg vel på skolen. Dette var en undersøkelse som var gjort med to års mellomrom og viste at gutter som fikk akademiske støtte fra læreren opplevde å føle seg mer tilfreds på skolen to år senere. Gutter som opplevde akademisk støtte fra lærer rapporterte å ha over to og en halv gang så mye tilfreds enn gutter som ikke opplevde nok støtte.

Når det gjelder kjønnsforskjeller og relasjon mellom lærer og elev, viser forskning at det er forskjell på hvor mye oppmerksomhet læreren gir kvinner og menn. Det er funnet at jenter får mindre oppmerksomhet enn gutter (Manger, 2011), men at oppmerksomheten guttene får er av negativ karakter, da den blir brukt for å justere atferden deres (Webster – Stratton, 1999). Nordahl (2010) hevder på en annen side at jenter presterer bedre på skolen og har bedre relasjon til læreren sin. Sadker & Sadker (1994) hevdet at jenter ofte fikk skryt for å ære mer stille, for å si ifra i klasserommet og annen atferd som ikke er assosiert med høyere ambisjoner. Andre forskere har funnet at jenter når jenter får tilbakemelding på arbeidsoppgaver i skolen, får de mer kommentarer om mangel på evner, mens når gutter for tilbakemelding på arbeidsoppgaver får de kommentarer om manglende anstrengelser eller dårlig oppførsel (Dweck, Davidson, Nelson & Emma 1978).

## **Angst og nedstemthet**

Når det kommer til angst og nedstemthet viser Grøholt & Sommerchild (1994) at i ungdomsårene forekommer angstlidelser hyppigst hos kvinner enn hos menn. Garvik (2014) har sett på depresjon hos elever på videregående og fant at 25 prosent av menn og 50 prosent av kvinner har depressive symptomer.

## **Prestasjonsstress**

Schraml (2013) fant, i tre forskjellige studier på 16 – åringer på videregående skole, at en av fem gutter slet med stress, mens nesten halvparten av jentene slet med det samme.

En annen forsker Samdal (2009) så på sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner, hvor hun så på hvor stresset elever blir av skolearbeidet i

grunnskolen. Hun fant at i 10. klasse rapporterte 58% av jentene og 47% av guttene at de hadde «ganske mye» eller «svært mye» stress på grunn av skolearbeidet.

### **Skolepress**

En studie av Skaalvik & Federici (2015) fant kjønnsforskjeller når det kom til prestasjonspress, hvor 40,4% av guttene, sammenlignet med 61,4% av jentene opplever presset som stort. De fant også at prestasjonspresset øker fra ungdomsskolen til videregående for jenter, mens det for gutter ligger ganske stabilt.

## 3.0 Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for metode valg, forskningsdesign, utvalg og utforming av spørreskjema. Jeg vil utdype hvordan spørreskjema ble laget og hvordan spørreundersøkelsen ble gjennomført. Jeg har også skrevet om de ulike analysemetodene som er blitt brukt; faktoranalyser, korrelasjon, t-tester, bivariat regresjons og hierarkisk regresjons analyse. Tilslutt vil jeg nevne hvordan man kan sikre kvalitet gjennom validitet og reliabilitet og hvordan jeg har ivaretatt etiske hensyn.

En metode sier noe om hvordan vi bør skaffe oss eller etterprøve kunnskap. Vi velger den metoden vi mener er best for å svare på det spørsmålet vi har stilt oss, altså problemstillingen. Metode er altså et redskap som hjelper oss å samle inn informasjon som vi trenger for å kunne svare på den problemstillingen vi har stilt (Dalland 2013, s. 111-114).

### 3.1 Kvantitativ metode

Det skilles hovedsakelig mellom to metoder, kvalitativ og kvantitativ metode. Skillet dreier seg om hvordan man samler data og hvordan den blir analysert. Den største forskjellen er at i kvalitativ metode jobbes det med tekst, mens i kvantitativ metode jobbes det med tall.

Analyse av kvantitative data handler ikke bare om statistiske teknikker, det handler også om kreativitet, i forhold til hvordan data kan tolkes (Johannessen, Tufte & Christoffersen 2011, s. 237). Hvilken av metodene man velger avhenger som sagt av problemstillingen. Formålet med oppgaven min er å se på sammenhenger mellom ulike variabler og kjønnsforskjeller for disse. Jeg valgte en kvantitativ tilnærming fordi jeg ville ha data fra en større gruppe og fordi problemstillingen min tilsa at denne metoden vil være best for å svar på den.

### 3.2 Utvalg

Populasjonen er den mengden av personer som undersøkelsen skal handle om. Ut fra populasjonen trekkes det et utvalg. Målgruppen av undersøkelsen, enten det er en mer avgrenset gruppe eller hele befolkninger, betegnes som populasjonen. Siden det er vanskelig og noen ganger umulig å undersøke hele populasjonen, bruker man å undersøke et utvalg av populasjonen (Ringdal 2013). Utvalget i denne undersøkelsen besto av 3.klasse elever på fem videregående skoler i Telemark. Fra disse var det 92 av 453 elever som svarte på undersøkelsen, som gav en svarprosent på 20,31 %. Utvalget ble bestemt ved at jeg først sendte ut brev til de skolene som jeg ville ha med i undersøkelsen, dette er således et såkalt

bekvemmelighetsutvalg. Dette utvalget er ikke optimalt med tanke på å ha et representativt utvalg for hele populasjonen, men jeg ville bruke skoler fra det fylket jeg er oppvokst i.

### 3.3 Gjennomføring av spørreundersøkelsen

Jeg sendte ut brev i posten til fire skoler i november 2015 med kort informasjon om prosjektet og spurte om skolene ville være interessert i å være med på denne forskingen. Tre av disse skolene ville være med. Jeg hadde opprinnelig tenkt å ha et spørreskjema på papir, men etter å ha snakket med skolene fant vi ut at det ville være enklere for elevene og skolen om jeg laget et elektronisk spørreskjema. Derfor bestemte jeg meg for å lagde et elektronisk spørreskjema og valgte da å ha med flere skoler. Så i januar 2016 ringte jeg til to skoler og begge takket ja til å være med. Skolene fikk tilsendt et informasjonsskriv som tok for seg formål og bakgrunn for prosjektet samt hvordan datainnsamlingen skulle foregå. Jeg lagde også et tilsvarende informasjonsskriv til elevene som jeg la inn som førsteside i det elektroniske spørreskjemaet. Selve spørreskjema og informasjonsskrivene ble sendt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, personvernombudet. Datainnsamlingen ble gjennomført ved at jeg sendte en mail til skolene med link til det elektroniske spørreskjema. Vedlagt i mailen var også informasjonsskrivet til både elevene og skolen. Jeg avtalte at linken til undersøkelsen skulle legges ut for elevene på fronter eller it`s learning i begynnelsen av uke 5, og ligge der frem til slutten av uke 6.

### 3.4 Spørreskjema

Det elektroniske spørreskjema besto av til sammen 10 sider, hvor side én inneholdt informasjonsskrivet til elevene. Deretter fulgte noen spørsmål om kjønn og foreldrenes utdanning. Resten av spørreskjema var satt sammen av lukkede spørsmål, altså spørsmål med faste svaralternativer (Ringdal, 2013). De fleste spørsmålene besto av påstander hvor respondentene skulle svare på med en Likert-skala som var gradert med 5 svar kategorier (Ringdal, 2013). Jeg valgte å bruke spørreskjema fordi jeg på denne måten kunne samle inn data fra mange individer på kort tid, jeg har også muligheten til å undersøke sammenhenger mellom ulike fenomener ved hjelp av statistiske analyser og generalisere resultatene fra utvalget til populasjonen.

Alle spørsmålene i spørreskjema var prekodet, dette betyr at alle svaralternativene var allerede oppgitt til hvert spørsmål. Dette gjorde jeg fordi jeg ville at spørreskjema skulle være enkelt å svare på for respondentene og fordi det ble enklere for meg å registrere svarene når jeg kodet

det inn i SPSS. Når jeg selv skulle formulere mine spørsmål måtte jeg passe på å tilpasse spørsmålsformuleringen etter målgruppen. Jeg passet også på å ikke bruke fremmedord. Jeg valgte også korte spørsmål, fordi dette som oftest fremmer klarhet og er lettere å oppfatte. Siden dette er min første kvantitative undersøkelse valgte jeg som sagt å bruke mye av et eksisterende spørreskjema. Dette gjorde at jeg følte meg tryggere på at dette kommer til å fungere, siden det har blitt brukt før. I følge Ringdal (2013) så kreves det identiske spørsmålsformuleringer hvis man skal sammenligne undersøkelser. Jeg valgte derfor å beholde spørsmålsformuleringen fra de allerede etablerte spørreskjemaene.

### 3.5 Måleinstrument

Her skal jeg presentere de variablene som ble brukt i denne undersøkelsen. De fleste items i denne masteroppgaven er hentet fra spørreskjema til Federici & Skaalvik (2015) kalt «Om deg selv og skolen». Items om prestasjonsstress er utviklet av Don Byrne og oversatt av Unni Kari Moksnes. I tillegg har jeg selv laget et item om press om å studere videre etter videregående.

Variabelen *akademisk ambisjon* består av tre items av påstander som elevene skulle ta stilling til. Disse har som mål å måle elevens akademisk ambisjoner. Variabelen består av følgende tre items: «det er viktig for meg å lære det vi gjennomgår på skolen,» «på skolen er jeg opptatt av å lære noe nytt» og «på skolen er jeg opptatt av å forbedre meg.» Svarkategoriene var fra «svært uenig = 1» til «Svært enig = 5». Variabelen hadde en tilfredsstillende cronbachs alpha på 0,77.

Det sammensatte målet *akademisk selvoppfatning* måles ved fire items, bestående av påstander. Variabelen består av følgende fire items: «skolearbeidet er ofte vanskelig for meg», «jeg lærer lett i alle fag på skolen», «skolearbeidet er lett for meg» og «jeg trenger mye hjelp til skolearbeidet». Svarkategoriene var fra «svært uenig=1» til «svært enig=5». Variabelen hadde en tilfredsstillende cronbachs alpha på 0,80.

Det sammensatte målet *selvverd* ble målt gjennom fem items som hadde som mål å måle om elevene var fornøyde med seg selv og om de godtar seg selv slik de er. Variabelen består av følgende fem items var: «jeg liker meg selv slik jeg er», «jeg godtar meg selv slik jeg er», «jeg vil helst være slik jeg er», «jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes» og «jeg er ofte misfornøyd med meg selv.» Svarkategoriene var fra «svært uenig=1» til «svært enig =5». Selvverd hadde en tilfredsstillende cronbach alpha på 0,89.

Indre motivasjon hadde som mål å se om elevene var indre motiverte til skolearbeidet.

Variabelen består av følgende fire items: «jeg liker å gjøre skolearbeid», «jeg liker å arbeide med alle skolefagene», «jeg synes det er morsomt å arbeide med skolefagene» og «jeg liker de fleste skolefagene». Svar kategoriene var fra: «svært uenig = 1 til svært enig = 2».

Variabelen hadde en tilfredsstillende cronbachs alpha på 0,84.

Variabelen *lærer støtte* besto av tre items av påstander som elevene skulle ta stilling til.

Variabelen består av følgende items: «mine lærer oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til», «mine lærere behandler meg på en vennlig måte» og «jeg føler at lærerne bryr seg om meg.» Svarkategoriene var fra «svært uenig = 1» til «svært enig = 5». Variabelen hadde en tilfredsstillende cronbachs alpha på 0,81.

*Nedstemthet og angst* er variabler som er satt sammen av items hentet fra Ung data (2010-2012)

Det sammensatte målet *nedstemthet* besto av sju items, hvor elevene skulle svare på spørsmål som handlet om de hadde vært trist eller lei seg de siste to ukene. Items var: «følt at du har lyst til å gi opp alt», «følt deg trist eller nedstemt», «følt at du må gråte», «følt deg ulykkelig», «følt at alt er et slit», «vært mye bekymret» og «følt håpløshet med tanke på fremtiden.»

Svarkategoriene var fra «ikke plaget =1» til «veldig mye plaget =5». *Angst* ble målt av tre items som handlet om elevene følte seg nervøse, engstelige eller ansente de to siste ukene.

Variabelen angst ble målet gjennom disse items: «følt deg nervøs», «følt deg engstelig» og «følt deg ansent». Svarkategoriene var fra «ikke plaget =1» til «veldig mye plaget =5».

Angst og nedstemthet ble slått sammen til én variabel og hadde en tilfredsstillende cronbach alpha på 0,94.

*Prestasjonsstress* har som mål å måle hvor stressende det for eleven å prestere på skolen.

Variabelen består av følgende fire items: «å være nødt til å lære ting du ikke forstår», «å ha lærere som forventer for mye av deg», «å ha vanskeligheter med noen skolefag» og «å måtte lese ting du ikke er interessert i.» Svar kategoriene var fra «ikke stressende = 1» og «svært stressende =5». Variabelen hadde en tilfredsstillende cronbachs alpha på 0,88.

Elevene skulle ta stilling til om de hadde opplevd press de to siste månedene når de kom til: «press som å studere videre etter videregående». Svar kategoriene var fra «ikke noe press = 1» til «svært sterkt press =4» og fra «ikke stressende =1» til «svært stressende =4». Item er utviklet av meg selv. Dette er et enkelt item som jeg har valgt å ta med i analysene.



## 3.6 Analysemetode

Jeg har brukt SPSS 21 for å analysere resultatene i denne forskningen.

Den første analysen jeg gjorde var faktoranalyse. Faktoranalyse er en teknikk som brukes for å forstå korrelasjonsstrukturen i variablene. Dette vil si at man undersøker om et sett av items måler samme fenomen, eller om den fanger inn flere dimensjoner (Ringdal 2009).

Faktoranalysen er også viktig for kvaliteten av måleinstrumentene. Noen av items var brukt i tidligere forskning, men jeg har laget noen selv og både lagt til og tatt vekk items.

Faktoranalysen ble brukt på alle variablene i studien. Jeg har valgt å bruke oblimin rotasjon, fordi rotasjon gir en mer strukturert faktorløsning som er lettere å tolke. Oblimin gir også en enkel struktur basert på korrelerte faktorer (Ringdal 2009).

Jeg kjørte korrelasjonsanalyser på hvert enkelt item i en variabel for å se om de korrelerte med hverandre. Jeg gjorde også korrelasjonsanalyser av alle variablene mot hverandre for å se hvem som korrelerte. Korrelasjon betyr samsvar eller samvariasjon og vil si at man ser på sammenhengen mellom to variabler. I denne studien har jeg brukt Pearsons produktmomentkorrelasjon, eller Pearsons  $r$ , som det også kalles. Denne korrelasjonsmetoden forteller oss hvor sterk lineær sammenheng det er mellom to variabler. Hvis man skårer høye verdier på en variabel, så skårer man også høye verdier på den andre variabelen og omvendt. Hvis korrelasjonen er positiv så skårer høye verdier på den ene variabelen og den andre, mens i en negativ korrelasjon så skårer man lave verdier på den ene variabelen så skårer man lave verdier i den andre også. (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011).

Jeg brukte t-test, to uavhengige utvalg for å undersøke om det var forskjeller på kvinner og menn opp mot de aktuelle variablene. Denne testen sier noe gjennomsnittet til utvalgene og om disse er signifikant forskjellig. For å vurdere effektstørrelsen av forskjellene i t-testene benyttet jeg meg av Cohens  $d$ . Dette er en effektstørrelse som kan brukes for å indikere den standardiserte forskjellen mellom to grupper. Cohens  $d$  kan man regne ut ved å bruke gjennomsnittet og standardavviket for to grupper. Størrelsen på effekten er slik: liten,  $d=0.2$ , moderat,  $d=0.5$  og stor  $d=0.8$ . Pallant (2013) anbefaler å bruke <http://www.uccs.edu/~lbecker/> for å analysere Cohens  $d$ .

Jeg har brukt lineær regresjon, både bivariate og multivariate analyser, samt en hierarkisk regresjonsanalyse. I denne hierarkiske analysen er det flere uavhengige variabler og disse blir satt opp mot en avhengig variabel for å se på hvordan de virker sammen. Ved å gjøre dette

finner man ut om variablene har et eget bidrag på resultatene, når man tar hensyn til de andre variablene. (Field, 2009). I denne analysen ble variablene lagt i sine egne blokker og inkludert trinnvis i modellen. På denne måten vil variabelen som blir lagt inn sist, teste for hvor mye den kan forklare av resten variasjonen i den avhengige variabelen. Jeg har brukt F – verdien som er rapportert i ANOVA tabellen. Denne beskriver i hvilken grad prediksjonsevnen til modellen av den avhengige variabelen økes, i forhold til presisjonsnivået. Når F-verdien er signifikant vil det bety at modellen har en evne til prediksjon utover det som kan skyldes tilfeldigheter (Field, 2009). I denne analysen har jeg også sett på  $R^2$  adjusted, som er et mål på hvor god modellen er. Den viser hvor mange prosent av variansen i den avhengige variabelen som det går an å forklares ved hjelp av de uavhengige variablene. Jo større denne verdien er jo bedre er modellen. Den standardiserte betaverdien ( $\beta$ ) brukes når vi skal sammenligne variabler med hverandre. Jo større den absolutte beta – verdien er, jo større er effekten (Eikemo, 2007). Jeg har også brukt den ustandardiserte regresjonskoeffisienten B, som sier oss den gjennomsnittlige endringen i den avhengige variabelen når verdien til den uavhengige variabelen øker med én enhet, samtidig som de andre variablene holdes konstante. Den siste verdien jeg har med er standardfeilen (SE B) som viser oss standardavviket, denne forteller oss spredningen av utvalgsfordelingen til parametere og er en indikasjon på den predikerte verdiens gjennomsnittlige avvik fra korrekt parameterverdi. Ved å se på signifikansnivået kan man se om resultatene har oppstått ved en tilfeldighet. Jeg har satt signifikansnivået til 0,05, som betyr at resultatet er gjeldende på 5%.

### 3.7 Kvalitetssikring, validitet og relabilitet

Validitet sier noe om kvaliteten og gyldigheten til de slutningene man kan trekke fra dataene. Det er vanlig å skille mellom statistisk validitet, indre validitet, ytre validitet og begrepsvaliditet.

Begrepsvaliditet handler om relasjonen mellom det fenomenet som man skal forske på og de konkrete dataene man har. Det er en måte å se på om det er samsvar mellom fenomenet man skal forske på og målingen eller operasjonaliseringen. Et spørsmål man kan stille seg er om dataene er gode nok representasjoner av fenomenet. Det er viktig å huske på at validitet ikke er noe som er absolutt, det er en kvalitetssikring som kan være tilnærmet oppfylt (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2013). Begrepsvaliditet sier noe om hvordan et begrep er operasjonalisert. Hvis det er samsvar mellom et begreps teoretiske definisjon og begrepet slik at man har klart å operasjonalisere det, så er deg god begrepsvaliditet. Siden mange begreper i

min studie er abstrakte, så må jeg gjøre de om til indikatorer (Kleven 2014). I denne studien er de fleste spørsmålene abstrakte begreper som har blitt operasjonalisert. Siden jeg brukte et spørreskjema som har være brukt før styrker det begrepsvaliditeten. En annen måte å styrke begrepsvaliditeten på er å gjøre en faktoranalyse. Dette er måler dimensjonalest i indikatorene som er laget for å måle et begrep. Det man håper på gjennom faktoranalysen er å se at indikatorene måler det samme begrepet og at det ikke er flerdimensjonalt. Jeg kjørte faktor analyser på alle items innenfor hver variabel for å se om items ladet på samme faktor. I resultat delen av oppgaven kommer jeg nærmere inn på resultatene av faktoranalysene.

Statistisk validitet handler om kovariansen mellom de ulike variablene og om denne har grunnlag for å kunne tolkes videre, eller om gjennomsnittene kun er tilfeldige. I denne undersøkelsen og andre typer kvantitative forskninger bruker man signifikanstesting eller effektstørrelse. Jeg har brukt signifikanstesting i denne forskningen.

Indre validitet handler om man kan stole på den tolkningen som fremsettes om relasjoner mellom variabler, det er knyttet til tolkning av relasjoner mellom variabler, sånn som de er operasjonalisert i studien. Indre validitet er fenomen som er knyttet til den situasjonen undersøkelsen ble foretatt innenfor. Man begynner å snakke om indre validitet når man tolker årsaksforhold mellom variabler (Kleven 2014).

Ytre validitet handler om studien kan generaliseres, altså om de resultatene man får kan gjøres gjeldene for de personene som er relevante ut fra studiens problemstilling. Men man må være forsiktig og ikke strekke gyldigheten for langt. Man kan ikke uten videre, ut fra resultatene, si at de har gyldighet for andre mennesker enn de som har deltatt i studien. Utvalget i studien må kunne ligne populasjonen og kunne representere den på en god måte (Kleven 2014). Dataene mine er hentet fra 5 skoler i Telemark kommune. Dette er en svakhet og kan svekke den ytre validiteten noe. Hvis jeg hadde fått alle til å svare på undersøkelsen så hadde den ytre validiteten kunne blitt sterkere da selv om den var bare skoler fra èn kommune så kunne utvalget mitt vært representativt. Siden jeg hadde så stort frafall og liten svarprosent så kan jeg ikke si at studien min kan generaliseres, men at den er gjeldene for de skolene som var med i undersøkelsen.

Relabilitet handler om påliteligheten til målingene som er gjort i undersøkelsen, og god relabilitet betyr at dataene i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil. Uklarheter i instruksjonene, støy eller andre forstyrrende elementer for elevene, kan være tilfeldige målingsfeil. Det finnes flere måter å vurdere relabilitet på. I denne undersøkelsen brukte jeg

en teknikk som går ut på å måle graden av inder konsistens mellom de ulike indikatorene. Dette målet jeg i SPSS ved bruk av Cronbachs alfa. Her får man målinger mellom 0 og 1. En høy verdi, over 0,70, gir en tilfredsstillende reliabilitet. Sterkere sammenhenger mellom indikatorene gir bedre målinger med Cronbachs alfa, en alpha på 0,7 til 0,8 er akseptabelt, mens 0,8 til 0,9 er bra, får man en alpha på over 0,9 så er det meget bra (Ringdal 2013). Alle mine reliabilitetsanalyser viste en cronbachs alfa på over 0,70 noe som sier at alle variablene hadde tilfredsstillende reliabilitet. Hadde jeg fått cronbachs alfa på under 0,70 så kan det bety at items jeg har brukt for å måle et begrep fungere dårlig og at videre analyser kan bli feil. Reliabilitet handler om empiri mens validitet krever mer teori, diskusjon og logiske redegjørelser.

### 3.8 Ethiske vurderinger

Etikk handler om regler, retningslinjer og prinsipper for vurdering om en handling er riktig eller galt. Etikk innenfor forskning oppstår når forskningen direkte berører mennesker, for eksempel under datainnsamling. Jeg som forsker må ta hensyn til tre typer retningslinjer ifølge Nerdrum (1998), den første retningslinjen er; informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi. Dette handler om at informanten skal selv bestemme om han/hun vil delta eller ikke, og at informanten kan trekke seg uten å begrunne det. I mitt spørreskjema så hadde jeg et informasjonsskriv i begynnelsen som alle måtte lese før de begynte på spørreskjema. Her skrev jeg at det er frivillig og delta og at de som vil kan kunne trekke seg i løpet av undersøkelsen. Den andre retningslinjen handler om min plikt som forsker til å respektere informantenes privatliv. Denne delen handler om at informanten skal bestemme selv hvilken informasjon de er villige til å gi. Under undersøkelsen som jeg hadde så kunne elevene velge om de ville svare på alt eller ikke. Jeg gjorde det sånn at de kunne gå videre i undersøkelsen uten å fullføre den siden de var, i tilfelle det var noen spørsmål de ikke ønsket å svare på. Den siste retningslinjen handler om mitt ansvar for å unngå skade og sier at jeg som forsker må passe på at informantene skal utsettes for minst mulig belastning.

Jeg sendte et informasjonsskriv til alle rektorene ved de deltagende skolene, hvor det sto at dette var frivillig og at skolene kunne trekke seg når som helst hvis de ønsket det. Prosjektet ble meldt inn til Personvernombud for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Her fikk jeg godkjenning til å gjennomføre prosjektet så lenge jeg hadde med informasjonsskriv til både elever og skolene.

## 4.0 Resultat

I dette kapitlet vil jeg først presentere faktoranalysene for to av variablene som er med i denne undersøkelsen. Jeg begynner med den avhengige variabelen og videre kommer to av variablene som jeg synes var mest interessante å diskutere. Videre vil jeg presentere deskriptiv statistikk for variablene som er med i denne undersøkelsen. Videre vil jeg vise til T-tester for alle variablene for å se om det er noen signifikante forskjeller mellom kjønnene. Ut i fra disse analysene har jeg separerte korrelasjonsanalyser for kjønnene. Dette for å vise hvor forskjellene ligger. Til slutt vil jeg presentere regresjonsanalysene, både de bivariate og den hierarkiske. Funnene og resultatene vil bli drøftet senere under kapittel 5.

### 4.1 Faktoranalyse

Jeg har valgt ut to faktor analyser som kommer under. Den første undersøker faktorstrukturen for den avhengige variabelen akademiske ambisjoner og den andre analysen undersøker faktorstrukturen for angst og nedstemthet. I tabell 1 kan man se fem items som jeg tekte skulle danne grunnlaget for den avhengige variabelen akademiske ambisjoner. Med oblimin rotasjon viste denne analysen at det er to faktorer. Jeg valgte å bruke de tre nederste items til å lage en variabel. Det var to grunner for at jeg valgte disse tre og ikke de to andre. For det første viser påstandene «det er viktig for meg å lære det vi gjennomgår på skolen», «på skolen er jeg opptatt av å lære noe nytt» og «på skolen er jeg opptatt at av å forbedre meg» et meningsinnhold som handler om i hvilken grad elevene ser på skolen som viktig og meningsfull og derfor kan ha tilsvarende akademiske ambisjoner. Den andre begrunnelsen er statistisk ut fra denne faktoren hadde større spredning i svarene, (mean 3,74 og standardavvik 0,62), noe som i senere analyser kan synliggjøre forskjeller mellom studentene. De to påstandene som jeg valgte bort var sterkt skjevfordelt der storparten svarte at skoleresultatene var viktige (mean 4,45 og standardavvik 0,55). Jeg antar at dette reflekterer et kollektivt synspunkt uten at den enkelte har høyere ambisjoner på skolen.

**Tabell 1: Faktoranalyse av akademiske ambisjoner**

<b>Items:</b>	1	2
Det er viktig for meg å gjøre det godt på skolen	0,03	0,83
Resultatene på skolen er viktige for min fremtidige yrkeskarriere	-0,07	0,88
Det er viktig for meg å lære det vi gjennomgår på skolen	0,87	0,02
På skolen er jeg opptatt av å lære noe nytt	0,93	-0,09
På skolen er jeg opptatt av å forbedre meg	0,49	0,46

*Factor matrix. Maximum Likelihood og oblimin rotasjon*

Videre gjorde jeg en analyse av påstandene for nedstemthet og angst hver for seg og fikk høye ladninger. Jeg prøvde også å slå sammen alle (tall) items noe som viste at, alle items for angst og nedstemthet ladet på én og samme faktor (tabell2). Ut i fra dette resultatet valgte jeg å slå sammen variablene til et sammensatt mål. Dette kan tyde på at elevene ikke skiller mellom nedstemthet og angst.

**Tabell 2: Faktoranalyse av nedstemthet og angst**

<b>Tenk tilbake på de to siste ukene. Har du i løpet av denne tiden vært plaget av følgende?</b>	1
Følt deg nervøs	0,80
Følt deg anspent	0,76
Følt deg trist eller nedstemt	0,87
Følt deg engstelig	0,72
Følt at alt er et slit	0,76
Vært mye bekymret	0,83
Følt håpløshet med tanke på fremtiden	0,74
Følt at du må gråte	0,82
Følt at du har lyst til å gi opp alt	0,82
Følt deg ulykkelig	0,81

*Factor matrix. Maximum Likelihood og oblimin rotasjon*

## 4.2 Deskriptive analyser

I tabell 3 under kan vi se deskriptiv statistikk for de ulike variablene som er aktuelle i denne oppgaven. Den deskriptive statistikken består av antall elever som svare (N), antall items, cronbachs alpha, mean, standardavvik og skjevhet. Jeg vil i følgende presentere dataene fra denne tabellen, samt viste noen frekvenser og prosentner fra variablene og noen påstander fra spørreskjemaet.

Tabell 3: Deskriptive analyser

Variabel	N	Items	Alfa	Mean	St.avvik	Skjevhet
<b>Kjønn</b>	88	1		1,36	0,48	0,58
<b>Akademisk ambisjon</b>	82	3	0,77	3,74	0,62	-0,31
<b>Akademisk Selvoppfatning</b>	92	4	0,80	3,20	0,75	-0,25
<b>Selvverd</b>	87	5	0,88	3,38	0,74	-0,11
<b>Indre motivasjon</b>	92	4	0,84	2,78	0,77	0,20
<b>Lærer støtte</b>	90	3	0,81	3,70	0,60	0,05
<b>Angst + nedstemthet</b>	88	10	0,94	2,64	0,98	0,30
<b>Prestasjonsstress</b>	85	4	0,88	3,06	1,049	0,09
<b>Studiepress</b>	84	1		2,43	1,067	0,040

Den høyest mulige skåren er 5 (bortsett fra studiepress som har 4, og kjønn) og den laveste er 1. Tabellen viser cronbachs alpha for hver variabel, og vi kan se at alle disse er tilfredsstillende, som beskrevet i metodedel. I mitt utvalg er det 92 elever, men bare 88 som oppga kjønn, det var 56 kvinner og 32 menn. Elevene går på 3. videregående, noen av dem går påbygg. Jeg vil nå beskrive deskriptiv data for hver variabel, samt noen prosentvise fremstillinger av noen funn som jeg mener er interessante.

Vi kan se at akademisk ambisjon får et relativt høyt gjennomsnitt, det ligger på 3,74. Hele 53,3% svarte *enig* (skåre 4) i påstanden «På skolen er jeg opptatt av å lære noe nytt» og 52,2% svarte *enig* på påstanden «På skolen er jeg opptatt av å forbedre meg, mens 38 % svarte seg *enig* i påstanden «Det er viktig for meg å lære det vi gjennomgår på skolen.»

Akademisk selvoppfatning med sine fire items får en moderat bra alpha på 0,80. 34,7% av elevene svarte seg *enig* eller – svært *enig* i påstanden «jeg lærer lett i alle fag på skolen», mens 31,5 % svarte at de var *uenig* eller svært *uenig*.

Variabelen selvverd har et gjennomsnitt på 3,38. Standardavviket er på 0,74 noe som er litt høy, og det er stor spredning i resultatene, noe som kan tyde på at det med selvverd er veldig forskjellig fra elev til elev. Hvis vi ser på påstanden «*jeg er ofte misfornøyd med meg selv*» har 28,4% svart at de er enig eller svært enig i dette, mens 41% sier at de er uenig eller svært uenig, 30,7% svarer verken/eller.

Indre motivasjon består av fire items og har et gjennomsnitt på 2,78. Standardavviket er på 0,77 noe som sier at flere av elevene avviker noe fra gjennomsnittet. 34,8 % svarer uenig i påstanden «*jeg liker å arbeide med alle skolefagene*». En annen påstand «*jeg liker å gjøre skolearbeid*» svarer 37% seg uenig i denne påstanden, mens kun 2,2% er svært enig. Dette gi et svar på det lave gjennomsnittet.

Lærer støtte består av tre items og har et gjennomsnitt på 3,70. Cronbachs alpha er på 0,81 noe som er en høy reliabilitet. Hele 85% er enig eller svært enig i påstanden «*mine lærere behandler meg på en vennlig måte*» og 64,5% er enig eller svært enig i påstanden «*jeg føler at lærerne vil mitt beste*».

Angst og nedstemthet har et gjennomsnitt på 2,64. Standardavviket er på 0,98 noe som vil si at det er noen av som elevene avviker fra gjennomsnittet. Elevene skulle tenke tilbake på de to siste ukene og svare på hvor ofte de hadde følt påstandene som var listet opp. 25% av elevene oppgir at de har vært ganske mye – eller veldig mye plaget på påstanden «*følt håpløshet med tanke på fremtiden*», mens 39,8% svarer at de er lite eller ikke noe plaget. En annen påstand var «*følt at alt er et slit*», der svarer hele 43,6% at de er ganske mye eller veldig mye plaget, mens bare 11,5% er ikke plaget.

Prestasjonsstress har et gjennomsnitt på 3,6. Standardavviket er stort; 1,05 så det er flere som avviker fra gjennomsnittet. Ser vi på gjennomsnittet så viser den at gjennomsnittet av elevene skårer at prestasjonsstresset er moderat. 23,8% oppgir at det er svært stressende «*å ha vanskeligheter med noen skolefag*», og 27,1% som oppgir at det er svært stressende «*å ha lærere som forventer mye av deg*». Samtidig er det 7,1% som ikke finner dette stressende.

Studiepress består kun at et item hvor elevene skulle svare på hvor sterkt press de hadde opplevd fra andre i løpet av de to siste månedene på følgende: «*Krav/press om å studere videre etter videregående.*» Her ser vi at standardavviket er høyt på 1,07. Det vil si at en del av respondentene avviker mye fra gjennomsnittet som er på 2,43. Her var den høyeste skåren 4.



Hele 48,8% oppgir av de opplever ganske – eller svært sterkt press, 26,2 % opplever svakt press, mens bare 25% oppgir at de ikke opplever noe press.

### 4.3 T- test to uavhengige utvalg

Jeg ville se om det fantes kjønnsforskjeller i noen av variablene, spesielt den avhengige variabelen *akademiske ambisjoner*. For å finne ut om det var noen statistiske signifikante forskjeller i gjennomsnittene mellom kjønnene, kjørte jeg T-tester for to uavhengige utvalg. Her benyttet jeg meg av Cohen`s d for å se hvor stor effektstørrelsen er. Under kommer resultatet av t-testene for de åtte variablene.

#### Er det signifikante forskjeller i akademiske ambisjoner til menn og kvinner?

**Tabell 4:** T-test, to uavhengige utvalg av akademiske ambisjoner, kvinner/menn

Variabel		N	Mean	St.D	Df	T-verdi	P-verdi	Coh.d
Aka.amb.	Kvinne	53	3,84	0,61	76	2,149	0,04	0,52
	Mann	25	3,52	0,62				

Som vi kan se i tabell 4 er det signifikante forskjeller mellom kvinner og menn for variabelen akademiske ambisjoner. I denne undersøkelsen så er det kvinner som har høyest akademiske ambisjoner. Videre kan vi se at Cohens d er på 0,52 som er en moderat effektstørrelse.

#### Er det signifikante forskjeller i akademisk selvoppfatning til kvinner og menn?

**Tabell 5:** T-test, to uavhengige utvalg av akademisk selvoppfatning, kvinner/menn

Variabel		N	Mean	St.D	Df	T-verdi	P-verdi	Coh.d
Akademisk selvoppfatning	Kvinne	56	3,15	0,80	86	-0,43	0,67	-0,16
	Mann	32	3,27	0,66				

Tabell 5 viser at det ikke er statistisk signifikante forskjeller på kvinner og menn når det kommer til akademisk selvoppfatning. T-testen er ikke signifikant på 5% nivået og Cohens d er på -0,16 og derfor ikke av betydning.

#### Er det signifikante forskjeller i opplevd selvverd hos kvinner og menn?

**Tabell 6:** T-test to uavhengige utvalg av selvverd, kvinner/menn

Variabel		N	Mean	St.D	Df	T-verdi	P.verdi	Coh.d
Selvverd	Kvinne	55	3,22	0,77	82	-2,871	0,01	-0,63
	Mann	29	3,66	0,61				

I denne tabellen kan vi se signifikante forskjeller på 1 % nivået for kvinner og menn når det kommer til opplevd selvverd. Vi kan se at menn har høyere gjennomsnitt enn i kvinner, dette betyr at i denne undersøkelsen så har menn høyere selvverd enn kvinner. Cohens d er på 0,63 noe som betyr at effektstørrelsen er moderat.

### Er det signifikante forskjeller i indre motivasjon til kvinner og menn?

**Tabell 7:** *T-test to uavhengige utvalg av indre motivasjon, kvinner/menn*

Variabel		N	Mean	St.D	Df	T-verdi	P-verdi	Coh.d
Indre motivasjon	Kvinne	56	2,84	0,76	84	0,56	0,58	0,02
	Mann	32	2,68	0,80				

I tabell 7 ser vi at det ikke er noen forskjell i gjennomsnitt på kvinner og menn når det kommer til indre motivasjon. Testen er ikke signifikant på 5% nivået og Cohens d er bare på 0,02 og derfor ikke av betydning.

### Er det signifikante forskjeller i lærerstøtte til kvinner og menn?

**Tabell 8:** *T-test, to uavhengige utvalg av lærerstøtte, kvinner/menn*

Variabel		N	Mean	St.D	Df	T-verdi	P-verdi	Coh.d
Lærerstøtte	Kvinne	55	3,73	0,60	84	0,31	0,76	0,06
	Mann	31	3,69	0,61				

I tabell 8 ser vi at det ikke er noen forskjell i gjennomsnitt på kvinner og menn på variabelen lærerstøtte. Testen er ikke signifikant på 5% nivået og Cohens d er bare på 0,06 og derfor ikke av betydning.

### Er det signifikante forskjeller i angst og nedstemthet til kvinner og menn?

**Tabell 9:** *T-test, to uavhengige utvalg av lærerstøtte, kvinner/menn*

Variabel		N	Mean	St.D	Df	T-verdi	P-verdi	Coh.d
Angst og nedstemthet	Kvinne	55	2,83	0,98	77	2,0	0,05	0,52
	Mann	29	2,33	0,94				

Tabell 9 viser at det er en forskjell på kvinner og menn når det kommer til opplevd angst og nedstemthet. Testen viser signifikante forskjeller på 5% nivået og Cohens d er på 0,52 som er

en moderat effektstørrelse. Gjennomsnittet forteller oss at kvinner opplever mer angst og nedstemthet enn menn.

### Er det signifikante forskjeller i prestasjonsstress til kvinner og menn?

**Tabell 10:** *T-test, to uavhengige utvalg av prestasjonsstress, kvinner/menn*

Variabel		N	Mean	St.D	Df	T-verdi	P-verdi	Coh.d
Prestasjonsstress	Kvinne	54	3,31	1,040	78	3,471	0,001	0,76
	Mann	27	2,56	0,94				

Tabell 10 viser at det er en signifikant forskjell på kvinner og menn når det kommer til prestasjonsstress på 1% nivået. Cohens d er på 0,76 noe som gir en moderat effektstørrelse. Kvinner har høyere gjennomsnitt enn men, noe som viser at kvinner har høyere prestasjonsstress enn menn.

### Er det forskjeller mellom kvinner og menn for opplevd skolepress?

**Tabell: 11:** *T-test, to uavhengige utvalg av skolepress, kvinner/menn*

Variabel		N	Mean	St.D	Df	T-verdi	P-verdi	Coh.d
Skolepress	Kvinne	54	2,63	1,069	78	2,891	0,01	0,67
	Mann	26	1,96	0,91				

I t-testen i tabell 11 ser vi at det er signifikante forskjeller på 1% nivået mellom kvinner og menn når det kommer til skolepress. Gjennomsnittene viser at kvinner opplever mer press enn menn når det kommer til opplevd press om å studere videre etter videregående. Cohens d har en effektstørrelse på 0,67 som er en moderat effekt.

## 4.4 Korrelasjonsanalyser

T-testene viser at det finnes kjønnsforskjeller i flere av variablene. Ut ifra resultatene til t-testene valgte jeg å kjøre separerte korrelasjonsanalyser for kjønnene for å få et mer tydelig bilde av hvor store forskjellene er. Korrelasjonsanalysen vil også vise samvariasjon mellom de ulike variablene for begge kjønn. Begge korrelasjonene vises i tabellen under.

Korrelasjonsanalyser gjøres for å se på om det er samsvar mellom variablene, om de korrelerte negativt eller positivt og for å se om det var noen samvariasjon mellom variablene. Korrelasjonsanalysen jeg brukte var en PM-korrelasjonsanalyse. Denne analysen måler graden av lineære samvariasjon mellom variablene på et intervallnivå. Pearsons  $r$  varierer mellom verdiene 0 og 1 hvis det er snakk om en positiv korrelasjon, og mellom 0 og -1 hvis den er negativ.

**Tabell: 12:** Korrelasjonsanalyser kvinner og menn

<b>Kvinner</b> <b>Menn</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
<b>1. Aka.amb</b>		0,20	0,14	0,30*	0,30*	-0,06	0,01	0,03
<b>2. Aka.selv</b>	0,08		0,30*	0,50**	0,28*	-0,37**	-0,31*	0,02
<b>3. Selvverd</b>	0,47*	0,11		0,40*	0,41**	-0,70**	-0,46**	-0,14
<b>4.Indre.mot</b>	0,66**	0,35	0,16		0,46**	-0,35*	-0,36**	-0,20
<b>5.Lærer støtte</b>	0,63**	0,08	0,30	0,44*		-0,24	-0,30*	-0,60
<b>6. Ang.ned</b>	0,013	-0,50*	-0,25	-0,19	-0,16		0,60**	0,33*
<b>7. Pres.stress</b>	0,28	-0,50*	-0,08	-0,08	0,13	0,60**		0,50**
<b>8.Skolepress</b>	0,14	0,17	0,20	0,10	-0,10	0,26	0,31	

Pearson korrelasjon, 2 halet – test. \*\* korrelasjonen er signifikant på 0,01 nivået, \* korrelasjonen er signifikant på 0,05 nivået. Aka.amb= akademiske ambisjoner, Aka.selv= akademisk selvpoppfatning, Indre.mot = indre motivasjon Ang.ned= angst + nedstemthet, Pres.stress = Prestasjonsstress

Tabellen viser korrelasjonsmatrisen for de ulike variablene. Kvinner er oppe til høyre og menn nede til vestre. For Pearsons  $r$  betegnes samvariasjonen som svak fra 0,1 til 0,3, moderat fra 0,3 til 0,5 og sterk fra 0,5 til 1. I denne korrelasjonsmatrisen kan vi tydelig se forskjellene på kvinner og menn. Kvinner har betydelig flere korrelasjoner som er statistiske signifikante. Jeg skal nå sammenligne resultatene fra korrelasjonsmatrisen.

For menn kan vi se at akademiske ambisjoner korrelerer positivt høyt med både indre motivasjon (0,66) og lærerstøtte (0,63) og moderat med selvverd (0,47), som viser at det for

menn er samvariasjon mellom akademiske ambisjoner og indre motivasjon, lærerstøtte og selvverd. Ser vi på kvinner så viser korrelasjonen to svake statistisk signifikante sammenhenger mellom akademisk ambisjoner og indre motivasjon (0,29) og lærerstøtte (0,30), begge er på 5% nivået. Samvariasjonen for akademiske ambisjoner og indre motivasjon og lærerstøtte var sterkere for menn enn for kvinner.

For menn har akademisk selvoppfatning signifikante korrelasjoner med angst og nedstemthet (-0,50) og prestasjonsstress (-0,50). Begge korrelasjonene er moderate negativt korrelert. I praksis betyr dette at opplevd akademisk oppfatning synker hvis opplevd angst og nedstemthet og/eller prestasjonsstresset øker. Ser vi på den samme variabelen for kvinner har akademisk selvoppfatning korrelasjon til alle variablene, bortsett fra én. For kvinner så ser vi at akademisk selvoppfatning har tre positive signifikante korrelasjoner med selvverd (0,30), indre motivasjon (0,50) og lærerstøtte (0,28) og to negative korrelasjoner med angst og nedstemthet (-0,36) og prestasjonsstress (-0,32). Det som er overraskende med disse korrelasjonene, hvis vi sammenligner menn og kvinner, er at den akademiske selvoppfatningen til kvinner viser flere samvariasjon med flere variablene enn hos menn. Det samme kan vi se på variabelen selvverd, som også viser signifikante korrelasjoner med fire av variablene for kvinner, men ingen hos menn. For kvinner korrelerer selvverd moderat positivt med indre motivasjon (0,40) og lærerstøtte (0,41). Som vil si at opplevd selvverd øker når den opplevde indre motivasjonen og lærerstøtte også øker. Ikke overraskende har selvverd en sterk, negativ, signifikant korrelasjon med angst og nedstemthet (-0,70) og prestasjonsstress (-0,50). Dette betyr at opplevd selvverd synker hvis opplevd angst og nedstemthet eller prestasjonsstresset øker.

Indre motivasjon viser en moderat, positiv korrelasjon med lærerstøtte (0,50) for kvinner og (0,44) for menn, som vil si at opplevd indre motivasjon øker hvis opplevd lærerstøtte også øker for både menn og kvinner. For kvinner så ser vi også signifikante, negative, korrelasjoner mellom indre motivasjon og angst og nedstemthet (-0,35) og prestasjonsstress (-,36).

Lærerstøtte har en negativ signifikant korrelasjon med prestasjonsstress (-0,30) for kvinner. Denne samvariasjonen er svak og signifikant på 5% nivået. For menn ser vi ingen samvariasjon for lærerstøtte. Angst og nedstemthet har, ikke overraskende, sterke, positive, signifikante korrelasjoner med prestasjonsstress (0,53) for menn og (0,60) for kvinner. For kvinner ser vi også at angst og nedstemthet korrelerer svakt, positivt, med skolepress, med en signifikans på 5%. Den siste variabelen prestasjonsstress viser kun én korrelasjon for kvinner,

og ingen for menn. Prestasjonsstress viser en statistisk signifikans korrelasjon på 1% nivået med skolepress (0,50).

## 4.5 Bivariat regresjonsanalyse

T-testene har tidligere vist tydelig kjønnsforskjeller i gjennomsnittskårene for enkelte av variablene i studien og videre fant vi ulike mønster i korrelasjonsmatrisene for kvinner og menn. Det var interessant å undersøke om det kunne være kjønnsforskjeller i assosiasjonene mellom akademiske ambisjoner og de andre variablene. Følgelig ble det kjørt separate bivariate regresjonsanalyser for kjønn for å undersøke sammenhengene mellom hvert enkelt av de uavhengige variablene og akademiske ambisjoner som en den avhengige variabelen.

Under kommer to tabeller, én for kvinner og én for menn som presenterer utvalgt statistikk for hver enkelt analyse. På denne måten kan vi se sammenhengen mellom hver enkelt av de uavhengige variablene og den avhengige uten innvirkning fra de andre variablene.

**Tabell 13:** *Bivariat regresjonsanalyse, kvinner*

<b>Kvinner</b>		Akademiske ambisjoner				
<b>Variabler</b>	<b>B</b>	<b>SE B</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>F</b>	<b>Adjusted R<sup>2</sup></b>	
1a) Akademisk selvoppfatning	0,17	0,12	0,20	1,909	0,02	
1b) Selvverd	0,13	0,13	0,14	0,98	0,00	
1c) Lærer støtte	0,30	0,13	0,30*	5,083*	0,07	
1d) Indre motivasjon	0,30	0,14	0,30*	4,498*	0,07	
1e) Angst + nedstemthet	-0,06	0,13	-0,06	0,19	-0,02	
1f) Prestasjonsstress	0,01	0,13	0,01	0,003	-0,02	
1g) Skolepress	0,02	0,12	0,03	0,03	-0,02	

\*regresjonen er signifikant på 0,05 nivået

I tabell 13 for kvinner kan vi se at det ikke er statistiske signifikante assosiasjoner mellom akademisk ambisjoner og 1a) akademisk selvoppfattelse, 1b) selvverd, 1e) angst og nedstemthet, 1f) prestasjonsstress og 1g) skolepress. Derimot er det signifikante assosiasjoner mellom akademiske ambisjoner og 1c) lærer støtte og 1d) indre motivasjon. Forklart varians for lærer støtte og indre motivasjon viser kun 0,7% av variansen til akademiske ambisjoner.

I tabell 14 for menn kan vi se at det ikke er statistiske signifikante assosiasjoner mellom akademisk ambisjoner og 2a) akademisk selvoppfattelse, 2e) angst og nedstemthet, 2f)

prestasjonsstress og 2g) skolepress. Derimot er det signifikante assosiasjoner mellom akademiske ambisjoner og 2b) selvverd på 5 %- nivået, F verdien er også signifikant på 5% nivået. Regresjonen for menn viser at forklart selvverd har en forklart varians på 19%, lærerstøtte 37% og indre motivasjon 43% til akademiske ambisjoner. Hvis vi sammenligner kjønnene kan vi se at for kvinner er forklart varians til akademiske ambisjoner nesten lik null, mens for menn er denne variansen mye større, for både selvverd, indre motivasjon og lærerstøtte.

**Tabell 14:** Bivariat regresjonsanalyse, menn

<b>Menn</b>		Akademiske ambisjoner				
	<b>Variabler</b>	B	SE B	$\beta$	F	Adjusted R <sup>2</sup>
2a)	Akademisk selvpoppfatning	0,10	0,26	0,08	0,15	-0,04
2b)	Selvverd	0,54	0,21	0,47*	6,484*	0,19
2c)	Lærerstøtte	0,60	0,16	0,63**	15,003**	0,37
2d)	Indre motivasjon	0,61	0,15	0,65**	17,169**	0,43
2e)	Angst + nedstemthet	0,01	0,23	0,01	0,003	-0,050
2f)	Prestasjonsstress	0,29	0,22	0,27	1,690	0,03
2g)	Skolepress	0,15	0,22	0,14	0,44	-0,03

\* regresjonen er signifikant på 0,05 nivået \*\* regresjonen er signifikant på 0,01

#### 4.5.1 Hierarkisk multippel regresjonsanalyse

For å teste hvordan de ulike variablene påvirker hverandre valgte jeg å gjøre en hierarkisk regresjonsanalyse. Denne type analyse ser på effekten av den uavhengige variabelen på den avhengige, hvor man også kontrollerer for effekten av andre uavhengige variabler. I denne analysen ble variablene lagt inn i blokker, hvor hver av de uavhengige variablene blir vurdert i forhold til hva den bidrar med til den avhengige variabelen (Pallant 2010). Akademiske ambisjoner er den avhengige variabelen og de andre variablene ble brukt som uavhengige. Tabell 15 viser hvordan de uavhengige variablene henger sammen med den avhengige. Jeg har i denne analysen tatt utgangspunkt i den standardiserte beta verdien, de ustandardiserte, F – verdien og adjusted R<sup>2</sup> som vist i tabellen under. Jeg tar utgangspunkt i de teoretiske drøftingene der jeg viser til ulike faktorer som kan ha en assosiasjon med den akademiske ambisjonen til elevene. Ettersom jeg kun har 32 menn i utvalget, hadde jeg for lite antall menn til å kjøre den multivariate analysen separat for kvinner og menn. Alle analysene er derfor kontrollert for kjønn. Tabell 15 viser resultatene for regresjonsanalysen.

I blokk 1 kan vi se at det ikke er noen signifikant assosiasjon mellom kjønn og den avhengige variabelen akademiske ambisjoner. I blokk 2 og 3 kan vi se at heller ikke akademisk selvoppfatning eller selververd hadde en individuell assosiasjon når jeg kontrollerte for de andre variablene. I neste blokk, blokk 4, kan vi derimot se en individuell og signifikant assosiasjon med indre motivasjon hvor  $\beta$  (0,39). Denne modellen er også signifikant (F 4,62) og forklarer 18% av variasjonen. I blokk 5 kan vi se at både indre motivasjon ( $\beta$  0,25) og lærerstøtte ( $\beta$  0,33) har individuelle signifikante assosiasjoner med akademisk selvoppfatning, hvor lærerstøtte viser en sterkere assosiasjon. Modellen i denne blokken er også signifikant.  $R^2$  er på 0,24 noe som forklarer 24% av forklart varians.

I neste blokk, blokk 6, la jeg til variabelen angst og nedstemthet, som vi kan se har ikke den noen statistisk assosiasjon med akademiske ambisjoner. Ser vi på indre motivasjon og lærerstøtte så skjer det ikke noen endring i assosiasjonen til akademiske ambisjoner. Indre motivasjon har en  $\beta$  på 0,26, som viser en sterkere assosiasjon med akademiske ambisjoner enn lærerstøtte som har en  $\beta$  på 0,20. Modellen til denne blokken er signifikant (F 4,89) og forklarer 26% av variansen. I neste blokk øker variansen til 27% når vi legger inn prestasjonsstress. Selv om denne variabelen ikke er signifikant assosiert med akademiske ambisjoner, så kan vi i denne blokken også se at indre motivasjon og lærerstøtte er signifikant assosiert med akademiske ambisjoner. I denne blokken derimot viser indre motivasjon ( $\beta$  0,28) svakere assosiasjon enn lærerstøtte ( $\beta$  0,31). Modellen er signifikant med en F – verdi på 4,63. Blokk 8, som er den siste blokken, har jeg lagt inn variabelen skolepress. Heller ikke denne variabelen er signifikant assosiert med akademiske ambisjoner. Men også i denne blokken viser indre motivasjon ( $\beta$  0,28) og lærerstøtte ( $\beta$  0,31) signifikant assosiasjon med akademiske ambisjoner, hvor lærerstøtte er sterkere assosiert enn indre motivasjon. Modellen er signifikant og  $R^2$  viser at forklart varians er 26%.



**Tabell 15:** Hierarkisk regresjonsanalyse med akademiske ambisjoner som avhengig variabel

		B	SE B	$\beta$	F	Adjusted R <sup>2</sup>
1	Konstant	0,54	0,33		2,81	0,03
	Kjønn	-0,40	0,24	-0,20		
2	Konstant	0,57	0,34		1,71	0,02
	Kjønn	-0,43	0,25	-0,21		
	Aka.selv.	0,10	0,13	0,09		
3	Konstant	0,75	0,34		2,36	0,057
	Kjønn	-0,55	0,25	-0,27*		
	Aka.selv.	0,03	0,13	0,03		
	Selvverd	0,23	0,12	0,24		
4	Konstant	0,59	0,32		4,62**	0,18
	Kjønn	-0,44	0,24	-0,21		
	Aka.selv	-0,08	0,13	-0,08		
	Selvverd	0,15	0,12	0,15		
	Indre mot.	0,41	0,13	0,39**		
5	Konstant	0,57	0,31		5,37**	0,24
	Kjønn	-0,45	0,23	-0,21		
	Aka.selv	-0,11	0,12	-0,10		
	Selvverd	0,07	0,12	0,07		
	Indre mot.	0,27	0,13	0,25*		
	Lærer støtte	0,32	0,12	0,33*		
6	Konstant	0,54	0,31		4,89**	0,26
	Kjønn	-0,49	0,22	-0,21		
	Aka. Selv.	-0,07	0,12	-0,07		
	Selvverd	0,18	0,14	0,19		
	Indre mot.	0,27	0,13	0,26*		
	Lærer støtte	0,30	0,12	0,20*		
	Ang. og ned.	0,19	0,13	0,20		
7	Konstant	0,42	0,31		4,63**	0,27
	Kjønn	-0,34	0,23	-0,17		
	Aka. Selv.	-0,04	0,12	-0,04		
	Selvverd	0,19	0,14	0,20		
	Indre mot.	0,30	0,13	0,28*		
	Lærer støtte	0,30	0,12	0,31*		
	Ang. og ned.	0,10	0,14	0,10		
	Prestasjonsstress	0,20	0,13	0,21		
8	Konstant	0,39	0,47		4,00**	0,26
	Kjønn	-0,33	0,24	-0,16		
	Aka. Selv.	-0,04	0,13	-0,04		
	Selvverd	0,18	0,16	0,19		
	Indre mot.	0,29	0,13	0,28*		
	Lærer støtte	0,33	0,12	0,31*		
	Ang. og ned.	0,09	0,15	0,10		
	Presstasjonsstress	0,20	0,15	0,21		
	Skolepress	0,01	0,11	0,01		

Hierarkisk regresjonsanalyse. \*regresjonen er signifikant på 0.05 nivået, \*\*regresjonen er signifikant på 0,01 nivået. Aka.selv= akademisk selvoppfatning, Indre. mot = indre motivasjon og ang.ned = angst og nedstemthet

#### 4.5.2 Multivariat regresjonsanalyse for kvinner og menn

Tidligere analyser viste mange kjønnsforskjeller så valgte jeg å kjøre en separat multivariat analyse for kjønnene, med kun lærerstøtte og indre motivasjon som ble lagt inn i samme modell. Siden både indre motivasjon og lærerstøtte viser signifikante assosiasjoner med akademiske ambisjoner gjennom hele den hierarkiske regresjonsanalysen, vil jeg se hvordan bare disse to variablene oppfører seg når de er eneste uavhengige variabel med akademiske ambisjoner som avhengig variabel. Jeg ville også se på om det var signifikante forskjeller på kvinner og menn. Resultatene kommer i tabellene under.

**Tabell 16:** Hierarkisk regresjonsanalyse for kvinner med akademiske ambisjoner som avhengig variabel

		B	SE B	$\beta$	F	Adjusted R <sup>2</sup>
1	Konstant	-2,13	0,74			
	Indre mot.	0,40	0,17	0,33*		
	Lærerstøtte	0,30	0,20	0,20	6,00**	0,16

\*\* regresjonen er signifikant på 0.01 nivået, \* regresjonen er signifikant på 0.05 nivået. Indre.mot = indre motivasjon.

I tabell 16 kan vi se at det ikke finnes noen signifikante assosiasjoner for kvinner mellom indre motivasjon og den avhengige variabelen akademiske ambisjoner. Vi kan se at det er signifikante assosiasjoner for kvinner mellom indre motivasjon og akademiske ambisjoner ( $\beta$  0,33). R<sup>2</sup> adjusted viser at forklart varians er 16%.

**Tabell 17:** Hierarkisk regresjonsanalyse for menn med akademiske ambisjoner som avhengig variabel

		B	SE B	$\beta$	F	Adjusted R <sup>2</sup>
1	Konstant	-3,74	0,75			
	Indre mot.	0,49	0,21	0,41*		
	Lærerstøtte	0,59	0,25	0,42*	13,73**	0,52

\*\* regresjonen er signifikant på 0.01 nivået, \* regresjonen er signifikant på 0.05 nivået. Indre.mot = indre motivasjon.

I tabell 17 kan vi se at det for menn finnes signifikante assosiasjoner mellom indre motivasjon ( $\beta$  0,41) og lærerstøtte (0,42) og akademiske ambisjoner hvor lærerstøtte viser litt sterkere

assosiasjon enn indre motivasjon. Modellen er signifikant på 0.01 – nivået og  $R^2$  adjusted viser at forklart varians er 52%. Dette vil si at indre motivasjon og lærerstøtte sammen forklarer 52% til akademiske ambisjoner til menn.

Sammenligner vi kvinner og menn ser vi at for menn har både lærerstøtte og indre motivasjon signifikante assosiasjoner til akademiske ambisjoner, mens for kvinner er det kun indre motivasjon som har signifikant assosiasjon. Den forklarte variansen er mye større for menn enn for kvinner.

## 5.0 Drøfting

Jeg vil i denne delen av oppgaven drøfte funnene fra resultatdelen i lys av relevant teori. Fokuset for denne studien var å se om det var noen individuelle og ytre faktorer som kan ha en sammenheng med akademiske ambisjoner, og om det var kjønnsforskjeller på noen av disse faktorene. Jeg skal i den første delen drøfte rundt de faktorene som har betydning for akademiske ambisjoner. Deretter skal jeg drøfte rundt kjønnsforskjellene i de ulike variablene.

### 5.1 Faktorer som har betydning for akademiske ambisjoner

Et av hovedfokusene i denne studien var å se om det var noen faktorer som hadde sammenheng med akademiske ambisjoner. I den forbindelse er det hensiktsmessig å se på hvorvidt det er signifikant sammenheng mellom akademiske ambisjoner og de syv andre faktorene. Hvis vi ser på den hierarkiske regresjonsanalysen ser vi tydelig to faktorer som viser signifikante sammenhenger med akademiske ambisjoner, disse er indre motivasjon og lærerstøtte. Både indre motivasjon og lærerstøtte viser sterke signifikante sammenhenger med akademiske ambisjoner på 0,01 nivået. Jeg vil nå se på de to faktorene indre motivasjon og lærerstøtte og deres sammenheng med akademiske ambisjoner i lys av teori.

#### 5.1.1 Betydningen av indre motivasjon

Indre motivasjon er sterkt assosiert med akademiske ambisjoner. Den hierarkiske regresjonsanalysen viser til en  $R^2$  verdi på 18% i blokk 4 hvor indre motivasjon ble satt inn i analysene, det vil si at indre motivasjon, sammen med de andre variablene forklarer 18% av variansen i akademiske ambisjoner. Indre motivasjon forklarer ikke så mye av variansen alene, men fra blokk 3 til 4 når indre motivasjon ble lagt inn, økte variansen med 12%. Ford (1992) viser til at elever som har en personlig tro om å lykkes gjør det som er nødvendig for å lykkes. På den måten kan det tenkes av elever som har akademiske ambisjoner har en veldig stor tro på seg selv om å lykkes, uten at de føler at den indre motivasjonen er tilstede. Det kan også tenkes at de akademiske ambisjonene er drevet ut fra ytre motivasjon som ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) er når man oppnår noe utover aktiviteten selv, som en slags belønning.

For elever med akademiske ambisjoner så har indre motivasjon en positiv betydning. Elever med høy opplevd indre motivasjon har også høy grad av akademiske ambisjoner. Dette

kan relateres til Abu – Hilal (2000) som viser til at akademiske ambisjoner i seg selv kan bli sett på som en motivasjon. Ut i fra dette kan det tenkes at elever som opplever indre motivasjon for skolearbeidet og skolen vil også sette seg høye akademiske ambisjoner. Disse ambisjonene handler om en relasjon mellom forventninger som er basert på kunnskap og erfaring. Når disse forventningene bli innfridd så vil den indre motivasjonen gå opp og de akademiske ambisjonene også gå opp.

Akademiske ambisjoner og indre motivasjon viste sterke signifikante sammenhenger i den hierarkiske regresjonsanalysen. Indre motivasjon holdt seg også signifikant selv om jeg la inn andre faktorer i påfølgende blokker. Dette kan ses i lys av Deci & Ryan (2009) teori om indre motivasjon der behovene for kompetanse og selvbestemmelse løftes fram som viktig. Ser vi disse to behovene opp mot akademiske ambisjoner kan vi se en tydelig sammenheng om hvorfor indre motivasjon er viktig for de akademiske ambisjonene til elevene. Behovet for kompetanse sikter til mestringsopplevelsen til elevene, opplever de mestring i læringssituasjoner vil økt kompetanse kunne gi elevene lyst til å lære mer. Leung, Chen & Lam (2010) forsket på dette og fant at generell mestringsforventning hadde en innflytelse på akademiske ambisjoner. Dette skjer fordi elever vurderer sin kompetanse, og hvis de vurderer kompetansen sin som høy, så er det større sannsynlighet for at de velger å sette seg høye utdanningsmål. Dette håpet om å nå utdanningsmålet kan styrke elevenes indre motivasjon og gi dem bedre arbeidslyst for skolearbeidet. Behovet for selvbestemmelse (Deci & Ryan 2009) handler om følelsen av å bestemme selv og at handlingen en gjør oppleves som frivillig og at den kommer av egne interesser og verdier. Ambisjoner er verdier og tro om fremtidige planer. Den indre motivasjonen spiller en rolle her med tanke på at elevene står fritt til å velge hvorvidt om de vil ta en høy utdanning eller ikke. Det er mange valg og behovet for selvbestemmelse står høyt her når det kommer til å bestemme selv om en vil sette seg høye akademiske mål eller ikke. Medbestemmelsen vil gi elevene en opplevelse av at de tar ansvar for egen læring.

### 5.1.2 Betydningen av lærerstøtte

Den hierarkiske regresjonsanalysen viste at også lærerstøtte hadde en sterk assosiasjon med akademiske ambisjoner. Elever som rapporterte høy grad av lærerstøtte hadde følgelig en høyere sannsynlighet for å rapportere høy grad av akademiske ambisjoner, og de som opplevde lite lærerstøtte, hadde lavere sannsynlighet for å skåre høyt på akademiske

ambisjoner. Dette indikerer at lærerstøtte kan ha stor betydning for elevers akademiske ambisjoner. Funnet kan relateres til Thuen (2007) som viser til at elever som opplever faglig støtte fra lærer vil forbedre sin kompetanse og gi muligheter for oppnåelse av suksess. Dette kan vi også se i Bandura (1997) som mener at det er viktig for elevene å oppleve suksess for å bekrefte sin kompetanse, fordi suksessen hjelper med å bygge opp troen på seg selv. Det kan da tenkes at elever som opplever læreren som støttende og får den hjelpen de trenger, vil forbedre sin kompetanse og sette seg høyere mål fordi de opplever suksess på skolen.

I den hierarkiske regresjonsanalysen, der lærerstøtte ble lagt inn i analysen, kan vi se at  $R^2$  har en verdi på 24%, det vil si at lærerstøtte, sammen med de andre variablene, forklarer 24% av variansen i akademiske ambisjoner. Dette er en økning i 6% fra forrige blokk og gir en indikasjon på at lærerstøtte ikke forklarer så mye av variansen alene til akademiske ambisjoner hos disse studentene. En grunn til dette kan være at lærerstøtte også er en av grunnene til at elever opplever indre motivasjon for skolearbeidet. Hvis vi ser tilbake på indre motivasjon under behovet for kompetanse, hvor Deci & Ryan (2002) sier at elever som opplever økt indre motivasjon vil lære mer, kan det tenkes om elevene har en støttende lærer som forbedrer deres kompetanse vil elevene sett seg større mål. I dette kan vi se at det finnes en sammenheng mellom lærerstøtte og indre motivasjon. Det henger sammen ved at å ha en god relasjon til læreren vil fremme elevenes motivasjon som fører til at elevene blir mer engasjerte i skolearbeidet (Federici & Skaalvik 2014), som på sikt kan føre til at elever setter seg større akademiske mål.

I teorien skilles det mellom sosial lærerstøtte og faglig lærerstøtte. Hvor den sosiale støtten deles i emosjonell og instrumentell støtte, emosjonell støtte går ut på om læreren viser omsorg ovenfor eleven og viser empati, mens den instrumentelle støtten handler om eleven opplever å få den hjelpen fra læreren som den trenger (Federici & Skaalvik 2013). Faglig støtte handler om hvordan læreren støtter de kognitive og faglige utviklingene til elevene (Bru et al. 2002). Ser vi på dette i lys av akademiske ambisjoner vil den samlede støtten, både sosial og faglig, gi elevene muligheter til å oppnå suksess og forberede deres kompetanse. På lang sikt kan dette føre til at elever som opplever suksess og kompetanseheving på skolen sette seg høyere utdanningsmål, som er en slags ambisjon som den akademiske fremtiden. Dette kan vi se igjen i forskningen til Berry & West (1993) som har vist at elevenes oppfatning av sin egen

kompetanse er med på å bestemme deres suksess på skolen, og at denne suksessfølelsen vil gi dem motivasjon til å sette mål.

### 5.1.3 Betydningen av individuelle og ytre faktorer for akademiske ambisjoner

Som diskutert i underkapitlene over er det indre motivasjon og lærerstøtte som viser signifikante assosiasjoner til akademiske ambisjoner. Dette vil da si at i denne studien så er det kun indre motivasjon og lærerstøtte som har en sammenheng med akademiske ambisjoner. Hvis vi ser på indre motivasjon og lærerstøtte sammen viser forskning at lærere som er støttende for sine elever vil få elever som er mer engasjerte og elevene vil prestere bedre, noe vil gi positiv effekt på elevenes motivasjon (Emmer & Grewels (2006). Pianta (2006) hevder at elever som ikke finner læreren sin støttende vil prøve å unngå læreren så mye som mulig, som i verstefall kan gå ut over elevenes motivasjon og læring. I tillegg viser Stipek (2002) til at elever som opplever et negativt forhold til læreren sin oppleve at tilhørigheten til klassen blir svekket, som kan gå ut over den indre motivasjonen til eleven. Det er her vi ser viktigheten med å ha en støttende lærer som er der for elevene med emosjonell og faglig støtte. Det er ikke bare viktig for elevenes trivsel på skolen, men også for den indre motivasjonen og elevenes fremtidsplaner. Drugli (2013) viser til at god faglig støtte fører til at elevene blir mer innstilt til å jobbe med skolefagene, som igjen fører til at elevene kanskje opplever en mestring av skolefagene som på lengere sikt fører til at de setter større akademiske mål for seg selv. Videre kan det diskuteres hvorvidt denne støtten er like assosiert med akademiske ambisjoner for menn og kvinner, dette er noe jeg skal drøfte i det neste kapitlet.

Hvis vi ser på de andre faktorene viste ingen av dem assosiasjoner til akademiske ambisjoner. En skulle tro ut i fra teorien at hvert fall akademisk selvoppfatning hadde assosiasjoner til akademiske ambisjoner. Akademisk selvoppfatning handler jo om hvilken oppfatning elevene har om seg selv når det kommer til hvordan de presterer på skolen. Det er også funnet at elever som ikke gjør det så bra på skolen har lavere selvverd enn de som gjør det bra (Skaalvik, 2004; Wade & Moore, 1993). En skulle derfor tro at de elevene som har høy akademisk selvoppfatning også har høye akademiske ambisjoner, fordi hvis man tror man gjør det bra på skolen, så vil det være naturlig å ha høyere utdanningsmål enn hvis man gjør det dårlig.

En annen faktor som kunne ha assosiasjoner med akademiske ambisjoner var stress. Dette fordi at det er naturlig å tenke at de elevene som har opplever høyt stress ikke opplever å ha så høye akademiske ambisjoner som de elevene som opplever like stress. En grunn til at jeg tenker dette er fordi stress og den belastningen den har kan true mestringsfølelsen og svekke selvtilliten (Folkehelseinstituttet 2009), og derfor bli en så stor belastning at de elevene som opplever høyt stress rett å slett ikke orker å tenke på noe mer utdanning. Men i denne studien var ikke dette tilfellet.

## 5.2 Drøfting av kjønnsforskjeller

De ulike analysene viste flere vesentlige forskjeller mellom kvinner og menn. T-testene viste kjønnsforskjeller på fem av de åtte variablene, og i de separate korrelasjonsanalysene kunne en se ulike mønstre i samvariasjonen mellom variablene. Videre viste de separate regresjonsanalysene store kjønnsforskjeller. Jeg vil starte med å drøfte lærerstøtte og indre motivasjon, og deretter skal jeg se på kjønnsforskjeller i de andre variablene.

### 5.2.1 Kjønnsforskjeller i lærerstøtte

Den første testen som ble gjort, t-testen, fant jeg ingen signifikante forskjeller i gjennomsnittet til kvinner og menn når det kommer til lærerstøtte. Korrelasjonsanalysene viser at akademiske ambisjoner og lærerstøtte har en svak positiv korrelasjon for kvinner, mens for menn korrelerer akademiske ambisjoner og lærerstøtte sterkt positivt. Korrelasjonsmatrisen viser også at for menn korrelerer lærerstøtte med indre motivasjon og akademiske ambisjoner. Korrelasjonene er sterke og positive. Dette indikerer at menn som rapporterer om høy grad av lærerstøtte også rapporterer om høy grad av indre motivasjon og høy grad av akademiske ambisjoner. For kvinner så korrelerer lærerstøtte også med samtlige av de andre variablene. Dette tyder på at for både kvinner og menn finnes det en samvariasjon mellom akademiske ambisjoner og lærerstøtte, men at denne samvariasjonen er sterkere for menn enn for kvinner. Dette fant jeg også i de bivariate regresjonsanalysene (tabell 13 og 14). Betavardiene viste lagt sterkere sammenheng mellom lærerstøtte og akademiske ambisjoner for menn enn for kvinner. Videre forklarte lærerstøtte 37% av variansen til akademiske ambisjoner for menn, mens for kvinner var denne variansen bare 7%. Dette tyder på at lærerstøtte har mye å si for



de akademiske ambisjonene til menn mens den har liten betydning for kvinner i dette datamaterialet.

Vi har sett i tidligere forskning at menn får mer oppmerksomhet fra læreren enn kvinner (eks. Manger 2011). Dweck m.fler (1978) forsket på denne kjønnsforskjellige oppmerksomheten og fant at lærere gir ulike tilbakemeldinger til gutter og jenter når det kommer til arbeidsoppgaver. De fant at jenter som oftest får tilbakemelding for sin manglende evne, mens gutter får tilbakemelding om manglende anstrengelser, at de ikke har gjort godt nok. Ut i fra dette kan det tenkes at jenter får dårligere akademiske selvoppfattelse siden tilbakemeldingene går på de akademiske evnene, mens gutter har høye akademisk selvoppfattelse fordi tilbakemeldingene går på manglende anstrengelser og ikke direkte på evnene og kompetansen deres. Dette kan vi også se igjen i Ireson & Hallam (2009) som fant at gutter har høyere akademisk selvoppfatning enn jenter.

Studier av Federici & Skaalvik (2014) viser at å ha en lærer som er støttende fremmer elevenes motivasjon og elevene blir mer engasjerte i skolearbeidet og viser større indre motivasjon. Dette stemmer ganske godt med mine resultater, bare at det viser seg at menn trenger denne gode lærerstøtten for å fremme sine akademiske ambisjoner. Det kan tenkes at menn som opplever god lærerstøtte, både faglig og emosjonelt, presterer bedre på skolen, de får bedre selvverd og setter seg høyere mål for utdanningen sin. For kvinner er det selvfølgelig også viktig med god relasjon til læreren, men ikke på samme måte som for menn. Når det kommer til innflytelse på karrierevalg virker det som at kvinner er mer utsatt for innflytelse av det sosiale miljøet i klasserommet (Goodenow 1993) men at denne innflytelsen ikke nødvendigvis trenger å bare kommer fra læreren.

### 5.2.2 Kjønnsforskjeller i indre motivasjon

Korrelasjonsanalysene viste en sterk positiv korrelasjon for menn mellom akademiske ambisjoner og indre motivasjon, mens for kvinner var denne korrelasjonen svakere. For kvinner korrelerte indre motivasjon med samtlige av de andre variablene, mens for menn korrelerte indre motivasjon kun med akademiske ambisjoner og lærerstøtte. Alle korrelasjonene for kvinner er enten svake eller moderate når det kommer til styrke, den sterkeste er korrelasjonen mellom indre motivasjon og akademisk selvverd. Dette indikerer at for kvinner som skårer høyt på akademisk selvoppfatning også vil skåre høyt på opplevd

akademiske ambisjoner, mens de kvinnene som skårer lavt på akademisk selvoppfatning vil også skåre lavt på akademiske ambisjoner.

Ser vi på de bivarierte regresjonsanalysene forklarer indre motivasjon 43% av variansen til akademiske ambisjoner for menn (tabell 14), mens for kvinner er denne variansen på 7% (tabell 13). Dette vil si at indre motivasjon forklarer langt mindre av variansen til akademiske ambisjoner for kvinner enn for menn. Betaværdien for menn var på 0,65 mens for kvinner var den bare på 0,30, noe som sier at styrken på assosiasjonen var langt sterkere for menn enn for kvinner.

For kvinner viser den multivariate regresjonsanalysen at kun indre motivasjon er assosiert med akademiske ambisjoner, når jeg setter indre motivasjon og lærerstøtte sammen (tabell 16).  $R^2$  adjusted viser at variansen er på 16%. For menn viser den multivariate regresjonsanalysen at både indre motivasjon og lærerstøtte har en assosiasjon til akademiske ambisjoner (tabell 17).  $R^2$  adjusted viser at variansen er på 52%, dette er en indikasjon at indre motivasjon og lærerstøtte sammen forklarer over halvparten av variansen til akademiske ambisjoner. Ut ifra dette kan vi se at indre motivasjon har en større assosiasjon for menn enn for kvinner når det kommer til akademiske ambisjoner. I læringsituasjoner handler indre motivasjon om at lærestoffet oppleves interessant og at arbeidet gir glede (Deci & Ryan 2000). Det kan tenkes at for menn så må skolearbeidet vært interessant og gi glede for at de akademiske ambisjonene er tilstedte, men at for kvinner så er ikke nødvendig.

Mye av forskningen av kjønnsforskjeller innenfor indre motivasjon ser på stereotypiske kjønnsforskjeller, eks. av menn er mer indre motiverte for kroppsøving og matte, mens kvinner er mer motiverte for norsk og engelsk (eks. Eccels 1984). T – testene viste ingen signifikante forskjeller for menn og kvinner når det kommer til indre motivasjon, men ser vi på assosiasjonen mellom indre motivasjon og akademiske ambisjoner ser vi store kjønnsforskjeller. Dette funnet er viktig for å kunne forstå hvorfor det er forskjell på menn og kvinner når det kommer til akademiske ambisjoner.

T-testene viste at det var forskjell i gjennomsnittet for menn og kvinner i akademiske ambisjoner, hvor kvinner hadde høyere gjennomsnitt enn menn. Herzog (1982) fant at det er større sannsynlighet at jenter vil ha høyere utdanning enn gutter, og at jenter er mer ambisiøse enn gutter (Mello, 2008). Kan det tenkes at grunnen til at kvinner er mer ambisiøse enn menn er fordi menn ikke har nok indre motivasjon for skolen? Flere studier viser at jenter får bedre

karakterer enn guttene (eks. Borg 2013), men fant ikke hvorfor jenter gjør det bedre enn gutter.

### 5.2.3 Kjønnforskjeller i de andre variablene

Korrelasjonsanalysene viser at akademisk selvoppfatning korrelerer med samtlige av de andre variablene for kvinner, den sterkeste av disse korrelasjonene er mellom akademisk selvoppfatning og indre motivasjon. Det vil da si at kvinner som rapporterer høy grad av akademisk selvoppfatning også rapporterte om en høy grad av indre motivasjon. Dette kan relateres til Skaalvik & Skaalvik (2007) som viser til at den akademiske selvvurderingen har betydning for motivasjon. En annen ting som er interessant er at de også sier at akademisk selvoppfatning har en sammenheng med selvverd og at selvverdet blir påvirket om elevene tror de er flinke på skolen. Dette er fordi når skoleprestasjoner har en påvirkning på selvverdet så skyldes det den akademiske selvoppfatningen. Her spiller kanskje karakterer en rolle, hvis kvinner får bedre karakterer, tenker de at de er gode på skolen og får høy akademisk selvoppfatning. Det som er rart er at Ireson & Hallam (2009) fant at gutter ofte har høyere akademisk selvoppfatning enn jenter, men jenter presterer bedre. Enn skulle tro at hvis man presterte bedre som ville man ha høyere akademisk selvverd.

Akademiske ambisjoner korrelerer med selvverd for menn. Dette ser vi også igjen i den bivariate regresjonsanalysen som viser at selvverd viser 19% av variansen til akademiske ambisjoner. Dette kan relateres til Skaalvik (2000) som viser at man ofte antar at gutter har bedre selvoppfatning enn jenter, men det interessante her er at selvverd har en samvariasjon med akademiske ambisjoner for menn, men ikke for kvinner. Selv om selvverd ikke forklarer så mye av variansen alene til akademiske ambisjoner er dette et interessant funn. Covington (1992) viser til at selvverdet til mennesker handler om forventninger til egen suksess, og at dette blir knyttet opp mot evner jo eldre man blir. Evner er den viktigste årsaken til gode prestasjoner og suksess ifølge Covington (1992). Ut i fra dette kan det tenkes at gutter som har høye akademiske ambisjoner opplever å ha gode forventninger om sine evner og at dette fører til høyere akademiske ambisjoner. Det som er interessant her er at for kvinner fantes det ikke signifikante sammenhenger mellom akademiske ambisjoner og selvverd. T-testene viste forskjeller mellom kvinner og menn når det kom til selvverd, og at kvinner hadde lavere selvverd enn menn. Det ville vært naturlig å tenke at et lavere selvverd gjør at man ikke har like høye ambisjoner som hvis man hadde et høy selvverd. Det kan tyde på at kvinner ikke blir påvirket av å ha et lavere selvverd enn menn. Det kan også tenkes at siden det vises at

kvinner har høyere karakterer enn menn (Borg 2013) at dette er en faktor som gjør at de har høyere ambisjoner, og at andre faktorer ikke har like mye å si. Selvverd for kvinner korrelerer den med alle variablene bortsett fra to, mens for menn så korrelerer selvverd kun med akademiske ambisjoner. Den høyeste korrelasjonen for kvinner er mellom selvverd og angst og nedstemthet. Det vil si at for de kvinnene som skårer lavt på opplevd selvverd vil skåre høyt på angst og nedstemthet, mens de kvinnene som skårer høyt på opplevd selvverd vil skåre lavt på opplevd angst og nedstemthet. I følge Folkehelseinstituttet (2009) er kjennetegnet på angst at man er engstelig som oppleves som skremmende. Ut i fra dette og det jeg har skriv om selvverd fra før kan det tenkes at kvinner som opplever et dårlig selvverd, av kanskje å ikke oppleve suksess på skolen, bli engstelige og nedstemte av dette, resultatet blir at selvverdet synker mens angsten og nedstemtheten øker.

For begge kjønn korrelerte også akademisk selvoppfatning, negativt, med angst og nedstemthet og prestasjonsstress. For menn var disse korrelasjonene noe sterkere enn for kvinner. Elever som skårer høyt på opplevd angst og nedstemthet og/eller prestasjonsstress, vil skåre lavt på opplevd akademiske selvoppfatning. Dette kan relateres til Skaalvik og Skaalvik (2007) som viser til at elever med lav faglig selvoppfatning har mer angst og stress i læringssituasjoner enn elever med høyere faglig selvoppfattelse. Det kan det tenkes at som følger av et sterkt behov for å ha en høy grad av akademisk selvoppfattelse kan det oppstå et behov for å forsvare sitt eget selvverd. Motivasjonen vil gå ned og prestasjonene vil bli lavere. Garvik (2014) fant at flere jenter enn gutter har depressive symptomer på videregående. Når det kommer til angst og nedstemthet viser Grøholt & Sommerchild (1994) at forekomsten av angstlidelser er mer hyppig hos kvinner enn hos menn i ungdomsårene. Når det kommer til opplevelsen av angst og nedstemthet i denne studien, fant jeg statistisk signifikante forskjeller i gjennomsnittene på kvinner og menn, hvor kvinner opplever mer angst og nedstemthet enn menn.

Ser vi på prestasjonsstress for menn ser vi at den korrelerer negativt med akademiske selvoppfatning og positivt med angst og nedstemthet. Menn som skårer høyt på opplevd prestasjonsstress vil skåre lavt på akademisk selvoppfatning, og de mennene som skårer høyt på opplevd prestasjonsstress vil også skåre høyt på opplevd angst og nedstemthet. For kvinner kan vi se en svak korrelasjon mellom prestasjonsstress og lærerstøtte. Det betyr at de kvinnene som skårer lavt på opplevd prestasjonsstress skårer høyt på opplevd lærerstøtte.

Dette kan relateres til Natvig & Albrektsen (1999) som i sin studie fant at jenter som opplevde høy støtte fra lærer rapporterte om mindre stress. De fant også at for gutt var denne støtten gjeldene hvis den kom fra jevnaldrende. For begge kjønn korrelerte prestasjonsstress positivt med angst og nedstemthet, noe vi kan se igjen i Natvig & Albrektsen (1999) som også fant at stress i skolen korrelerte med psykosomatiske helseplager. Skolepress hadde ingen korrelasjoner for menn, men for kvinner korrelerte den med angst og nedstemthet og prestasjonsstress. For kvinner betyr dette at høyt opplevd skolepress også gir høyt opplevd angst og nedstemthet eller høyt opplevd prestasjonsstress. Skaalvik & Skaalvik (2015) fant i sin studie at 61,4 % av jenter opplever prestasjonspresset som stort. Dette kan tyde på at kvinner som opplever høyt press om å studere videre etter videregående også opplever høyt prestasjonsstress og/eller høy angst og nedstemthet.

T-testene viste som sagt flere kjønnsforskjeller i gjennomsnittskårene og korrelasjonene viste samvariasjon mellom flere av variablene for menn og kvinner. Datamaterialet viser at det kun er lærerstøtte og indre motivasjon for menn og indre motivasjon for kvinner som viser sterke sammenhenger med akademiske ambisjoner i de multivariate analysene.

### 5.3 Metodiske betraktninger

Jeg vil nå se på styrker og svakheter i denne forskningen. En svakhet er prosjektets størrelse og svarprosent. Dette på grunn av at det var få som svarte på undersøkelsen, kun 92 elever. En annen svakhet er at dette er et bekvemmelighetsutvalg og ikke representativt utvalg, derfor kan man stille spørsmål til den ytre validiteten på studien. Utvalget var ikke tilfeldig og svarprosenten var heller ikke stor, kun 20, 31%. Utvalget av skolene er ikke jevnt fordelt i landet, da det kun var skoler fra Telemark med. Jeg kan derfor ikke si at resultatene er generaliserbare til populasjonen, men at de er gjeldene for de studentene som var med.

Det at datainnsamlingen ble utført med et elektronisk spørreskjema kan både ha svakheter og styrker. En styrke er at elevene som ville svare kunne svare på undersøkelsen når de selv ville. En svakhet ved dette er at de som hadde spørsmål ikke fikk svar på disse og at noen spørsmål kunne misforstås. Likevel så fikk alle skolene og rektorene samme informasjon fra meg. En stor styrke er selve spørreskjema som måleinstrument, siden store deler av spørreskjema var brukt før styrker dette validiteten. Cronbachs alpha viste at alle variablene hadde høy indre konsistens, som tyder på at spørsmålene ble forstått av elevene. Siden utvalget er lite kan det

hende at målefeil vil finne sted, men at disse har så stor spredning at de ikke gjør utslag i undersøkelsen.

## 6.0 Avslutning

Formålet med denne studien var å se på om noen faktorer hadde sammenheng med akademiske ambisjoner og om det fantes kjønnsforskjeller i disse faktorene. I denne forskningen har vi sett at det er flere kjønnsforskjeller når det kommer til de ulike faktorene. For menn viser forskningen at lærerstøtte og indre motivasjon sammen utgjør over halvparten av variansen til akademiske ambisjoner, mens det for kvinner kun utgjør 16 %. Lærerstøtte forklarer 37% av variansen alene til akademiske ambisjoner for menn og indre motivasjon forklarte 42% av variansen alene til akademiske ambisjoner. Mens for kvinner forklarte indre motivasjon 7% av variansen alene til akademiske ambisjoner og lærerstøtte forklarte også 7% av variansen alene til akademiske ambisjoner. Vi kan ut i fra dette si at opplevd lærerstøtte og indre motivasjon er av høyere betydning for de akademiske ambisjonene til menn enn for kvinner. Menn kan altså være mer avhengig av både indre motivasjon og lærerstøtte for de akademiske ambisjonene. Resultatene tyder på at man i skolen bør gjøre mer for å øke den indre motivasjonen til menn og kvinner. Det viser også at lærerstøtte har en del å si for menn og at dette er noe læreren burde jobbe mer med. Dette kan være en måte å heve de akademiske ambisjonene til menn på. Det er allerede funnet at det er større sannsynlighet at kvinner har høyere akademiske mål enn menn. Ved å forske mer på denne forskjellen mellom kvinner og menn, og hvor stor betydning lærerstøtten har for menn, kan det tenkes at flere menn setter seg høyere akademiske mål.

Totalt sett er det indre motivasjon og lærerstøtte som i denne forskning er av betydning for både menn og kvinner. Dette tyder på at læreren er viktig for å kunne styrke motivasjonen og har stor innvirkning på de akademiske ambisjonene til elevene. Læreren må jobbe med å bygge opp kompetansen og evnene til elevene og styrke deres motivasjon for utdanningsmål, og tilpasse undervisningen slik at elevene kan oppleve mestring.

# Litteraturliste

- Aase, K. N., Bentsen, A & Møller, G. (2015) *Ung i Telemark 2015*. Telemark fylkeskommune: Skien
- Abu-Hilal, M., & Atkinson, T. (1990). *The effects of academic aspiration, subject matter relevance, and sex, on academic achievement*. *L'Education Nouvelle*, 49.
- Antonovsky, A. (1996) *The salutogenetic model as a theory to guide health promotion*. Health Promotions International, 11 (1): 11-18
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Berry, J. M. and West, R. L. (1993). *Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life span*. International Journal of Behavioral Development
- Blumenfeld, P., Hamilton, V., Bossert, S., Wessels, K. & Meece, J. (1983) Teacher talk and student thought: Socialization into the student role. I J.M. Levine & M.C. Wang (red.): *Teacher and student perceptions. Implications for learning*. Hillsdale, NJ: Erlbaum 2016
- Borg, E. (2013). Does working hard in school explain performance differences between girls and boys? A questionnaire-based study comparing Pakistani students with Majority Group students in the city of Oslo. *Young*, 21, 133-154.
- Bru, Edvin, Stephens, Paul, & Torsheim, Torbjørn (2002). *Students' perceptions of class management and reports of their own misbehaviour*. *Journal of School Psychology*, 40
- Bru, Edvin, & Thuen, Elin Marie. (1999). *Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever i 6. og 9. klasse*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning
- Cohen, L. & Holliday, M. (1982) *Statistics for Social Scientist*. London: Harper and Row
- Covington, M.V. & Berry, R.G. (1976) *Self-worth & school learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Principles of Education Psychology Series.
- Cunningham, M., Corprew, C. S., III, & Becker, J. E. (2009). *Associations of future expectations, negative friends, and academic achievement in highachieving African American adolescents*. *Urban Education*.
- Dalgard, O.S., Ystgaard, M. & Breik, J.I. (1995). Sosiale miljøfaktorer og psykisk helse. I O.S. Dalgard, E. Døhlie & M. Ystgaard (Red.), *Sosialt nettverk. Helse & samfunn* (ss. 13-36). Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2013) *Metode og oppgaveskriving. 5.utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- 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). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. New York: University of Rochester Press.
- De Lisi, A. M & De Lisi, R (2002) *Biology, Society and Behavior: The Development of Sex Differences in Cognition*. Ablex publishing: Westport CT
- Drugli, M. B. (2013). *How are Closeness and Conflict in Student-Teacher Relationships Associated with Demographic Factors, School Functioning and Mental Health in Norwegian Schoolchildren Aged 6-13?* Scandinavian Journal of Educational Research.
- Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S. & Enna, B. (1978). *Sex differences in learned helplessness. The contingencies of evaluative feedback in the classroom. An experimental analysis*. *Developmental Psychology*, 14
- Eamon, M. K. (2002). *Effects of poverty on mathematics and reading achievement of young adolescents*. *Journal of Early Adolescence*, 22(1),
- Emmer, E. T., & Gerwels, M. C. (2006). Classroom Management in Middle and High School Classrooms, i C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management*: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eikemo, T. A. (2007) *Kvantitativ analyse med SPSS: en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. Oslo: Tapir akademisk forlag
- Federici, Roger Andre, & Skaalvik, Einar M. (2013). *Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses*. *International Education Studies*, 7(1)
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock 'n' roll)*. Los Angeles, California: Sage.
- Ford, M. E. (1992). *Human Motivation: Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs*. Newbury Park, CA: Sage
- Garvik, M. (2014) *Engasjerte på skolen, tross depresjon*. Lastet ned fra: <http://forskning.no/barn-og-ungdom-psykologi-skole-og-utdanning/2013/12/engasjerte-pa-skolen-tross-depresjon>. Dato: 30.05.2017
- Gorard, S., See, B. H. & Davies, P. (2012) *The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation* (York, Joseph Rowntree Foundation)
- Grøholt, B., Sommerschild, H., (1994). *Lærebok i barnepsykiatri*. Tano.
- Hegna, K. (2010) Endringer i utdanningsaspirasjoner gjennom ungdomsskolen – kjønn, klasse og minoritetsbakgrunn. *Tidskrift for ungdomsforskning*, 1/10: 89- 104.  
[http://www.nova.no/asset/6517/1/6517\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/6517/1/6517_1.pdf)
- Herzog, A. R. (1982). *High school senior's occupational plans and values: Trends in sex differences 1976 through 1980*. *Sociology of Education*

- Hsieh, P., Sullivan, J. R., & Guerra, N. S. (2007). *A closer look at college students: Self-efficacy and goal orientation*. *Journals of Advanced Academics*
- Hsieh, P. H. P., & Schallert, D. L. (2008). *Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course*. *Contemporary Educational Psychology*.
- Hummelvoll, J.K. (2004) *Helt – ikke stykkevis og delt. Psykiatrisk sykepleie og psykisk helse*. 7. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ireson, J. & Hallam, S. (2009). *Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools*. *Learning and Instruction* 19, 201-213.
- Johannesen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2011) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kaplan, H.B (1980) *Deviant Behavior in Defence of Self*. New York: Academic Press
- Kleven, T.A, Hjardemaal, F. & Tveit, K. (2014) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Leung, C. H. Y., Chen S. X. & Lam B. C. P. (2010) *Where There's a Will, There's a Way: The Mediating Effect of Academic Aspiration Between Beliefs and Academic Outcomes*. *Journal of Psychology in Chinese Societies* Vol.11, No.1: Chinese University Press
- Løhre, A. Moksnes. U. K & Lillefjell, M (2013) *Gender differences in predictors of school wellbeing?* *Health education Journal*
- Manger, T. (2001). *Den sosiale konspirasjonstenkinga revurdert*. *Spesialpedagogikk*, 6
- Mathiesen, K.S, Karevold, E. & Knudsen, A.K. (2009) *Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge*. Oslo: Folkehelseinstituttet
- Mickelson, R.-A. (1990) *The attitude–achievement paradox among black adolescents*, *Sociology of Education*, 63
- Mello, Z. R. (2008). *Gender variation in developmental trajectories of educational and occupational expectations and attainment from adolescence to adulthood*. *Developmental Psychology*, 44
- Natvig, G.K. og Albrektsen, G. (1999). *School-related stress and psychosomatic symptoms among school adolescents*. I *Journal of school health*, Vol. 69, november 1999.
- Nerdrum, P. (1998) *Mellom sannhet og velferd*. Ethiske dilemmaer i forskning belyst ved et eksempel. Notat. Oslo: Høgskolen i Oslo
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to dataanalysis using IBM SPSS*. Maidenhead: Open University Press

- Pianta, R. C. (1999). How the Parts Affect the Whole: Systems Theory in Classroom Relationships, i R. C. Pianta (Ed.), *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington D.C: American Psychological Association
- Pianta, R. C. (2006). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice, i C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Rose, J. & Baird, J.-A. (2013) *Aspirations and an austerity state: Young people's hopes and goals for the future*, London Review of Education, 11
- Rosenberg, M. (1979) *Conceiving the self*. New York: Basic Books
- Ringdal, K. (2013) *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. 3. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sadker, M. & Sadker, D. (1994) *Failing at fairness: How America's schools cheats girls*. New York
- Samdal, O. (2009). *Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner*. Lastet ned fra:  
[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Psykisk\\_helse\\_og\\_skole\\_HEMIL\\_rapport0409%20Samdal.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Psykisk_helse_og_skole_HEMIL_rapport0409%20Samdal.pdf). Dato: 31.05.2016
- Schraml, K (2013) *Chronic stress among adolescents: Contributing factors and associations with academic achievement*. Doktorgradsavhandling ved Stockholms universitet, disputert for den 8. mai 2013
- Skaalvik, E.M. (2000). Selvoppfatning og motivasjon hos gutter og jenter. I G. Imsen (Red.), *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (1. utg., ss. 91-111). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skaalvik & Skaalvik (2015) *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015) *Prestasjonspresset i skolen*. Lastet ned fra:  
[https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_3\\_2015/UTD-BS0315-WEB2\\_ny\\_versjon\\_22sept\\_skaalvik\\_federici.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_3_2015/UTD-BS0315-WEB2_ny_versjon_22sept_skaalvik_federici.pdf). Dato: 31.05.2016
- Stipek, Deborah J. (2002). *Motivation to Learn: Integrating Theory and Practice* (4 utg.). Boston: Allyn and Bacon
- Thuen, E. M. (2007). *Learning environment, students' coping styles and emotional and behavioural problems: a study of Norwegian secondary school students*. Bergen: Department of Psychosocial Science, Faculty of Psychology, University of Bergen.
- Twenge, J.M. & Campbell, W.K. (2001). *Age and birth cohort differences in self esteem: A cross temporal meta-analysis*. Journal of personality and social Psychology Review
- Unrau, N., & Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. The Journal of Educational Research, 100

Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*.

London: Sage.

Wentzel, K. R. (2006). A Social Motivation Perspective for Classroom Management, i C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*: Lawrence Erlbaum Associates.

Wentzel, K. R. (2010). Students' Relationship with Teachers, i J. L. Meece & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development*: Routledge

Yang, X. J., & Kong, K. Q. (2004). *On the influencing factors of feelings of academic success*. Psychological Science,

Zuckerman, D. M (1985) *Seven College Study, Radcliffe College*. Journal of Personality: Duke University

Audhild Løhre  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 19.01.2016

Vår ref: 46108 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>46108</i>	<i>Motivasjon for høyere utdanning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Audhild Løhre</i>
<i>Student</i>	<i>Monika Stefania Andreassen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

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

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

*TROMSØ:* NSD. SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)

## Vedlegg: 2 Informasjonsskriv til skolene

### Informasjonsskriv

Mitt navn er Monika Andreassen, og jeg er masterstudent på NTNU, hvor jeg studerer pedagogikk: utdanning og oppvekst. Jeg arbeider for tiden med min avsluttende masteroppgave som skal være ferdig våren 2016. Tema for min masteroppgave er *motivasjon for høyere utdanning*. Det er i dag mange som forsker på frafall i den videregående skolen, men jeg har lyst til å fokusere på de som fullfører, hvorfor de fullfører og hvorfor de eventuelt vil studere videre. Konkrete formål med prosjektet er å finne ut hvilke faktorer som er fremtredende når elevene bestemmer seg for hva de skal gjøre etter videregående. Faktorer som indre og - ytre motivasjon, akademisk – og sosial selvoppfatning, stress osv.

For å finne ut dette skal jeg gjennomføre en elektronisk spørreundersøkelse for elever som går i 3.klasse på videregående. Den enkelte eleven vil få tilgang til undersøkelsen ved at det legges en lenke på fronter eller it`s learning. Lenken vil bli sendt til skolen tidlig i februar, og det er ønskelig at elevene svarer i løpet av søndag den 21. februar.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Jeg vil ikke få vite hvem som har svart hva, og jeg kommer ikke til å kjenne identiteten til noen av elevene. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner når det legges fram resultater fra undersøkelsen. Det er frivillig for både skolen og elevene å delta.

Hver skole vil få sin egen lenke som de skal legge ut, dette i tilfelle dere ønsker å få tilsendt rapport med de viktigste resultatene for egen skole.

Jeg vil ta kontakt med skolen i løpet av kort tid for å gjøre avtaler.

**Dere må også gjerne ta kontakt med meg dersom dere ønsker mer informasjon om prosjektet eller har spørsmål.**

Monika Andreassen, masterstudent

Tlf. 986 91 972

Mail: monikaandreassen@hotmail.com

### **Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elevene**

Mitt navn er Monika Andreassen og jeg studerer pedagogikk ved Norges tekniske – naturvitenskapelige universitet (NTNU). Jeg skal skrive en masteroppgave nå i vår om hva som motiverer elever i tredjeklasse på videregående til å velge høyere utdanning. For å få kunnskap om dette, vil jeg gjennomføre en spørreundersøkelse ved videregående skoler i Telemark.

Undersøkelsen er elektronisk. Du svarer på undersøkelsen ved å velge de svaralternativ som er mest riktig for deg. Du skal ikke skrive navnet ditt noe sted. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner når det legges fram resultater fra undersøkelsen, da all data vil bli anonymisert.

Dette er ikke en prøve og det finnes ingen gale eller riktige svar. Les hvert spørsmål nøye og besvar det uten å tenke på de andre spørsmålene, da noen av de kan være litt like, men dette er for å få så sikre data som mulig.

Undersøkelsen er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Kun involverte i prosjektet, meg selv og veilederen min, vil ha tilgang til datamaterialet og resultatene vil bli presentert slik at det ikke er mulig å identifiserer den enkelte elev eller klasse.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen.

Prosjektet forventes avsluttet innen 31.12.2016.

Takk for at du er villig til å delta!

Med vennlig hilsen

Monika S. Andreassen

masterstudent



## 5. Motivasjon for å velge høyere utdanning

Mitt navn er Monika Andreassen og jeg studerer pedagogikk ved Norges tekniske – naturvitenskapelige universitet (NTNU). Jeg skal skrive en masteroppgave nå i vår om hva som motiverer elever i tredjeklasse på videregående til å velge høyere utdanning. For å få kunnskap om dette, vil jeg gjennomføre en spørreundersøkelse ved videregående skoler i Telemark.

Undersøkelsen er elektronisk. Du svarer på undersøkelsen ved å velge de svaralternativ som er mest riktig for deg. Du skal ikke skrive navnet ditt noe sted. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner når det legges fram resultater fra undersøkelsen, da all data vil bli anonymisert.

Dette er ikke en prøve og det finnes ingen gale eller riktige svar. Les hvert spørsmål nøye og besvar det uten å tenke på de andre spørsmålene, da noen av de kan være litt like, men dette er for å få så sikre data som mulig.

Undersøkelsen er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Kun involverte i prosjektet, meg selv og veilederen min, vil ha tilgang til datamaterialet og resultatene vil bli presentert slik at det ikke er mulig å identifiserer den enkelte elev eller klasse.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen.  
Prosjektet forventes avsluttet innen 31.12.2016.

Takk for at du er villig til å delta!

Med vennlig hilsen  
Monika S. Andreassen  
masterstudent

## 5. Motivasjon for å velge høyere utdanning

### A) Bakgrunnsopplysninger

1. Kjønn:
- Kvinne
  - Mann

2. Hva er dine foreldres høyeste fullførte utdanning?

	Grunnskole	Videregående skole, yrkesfaglig	Videregående skole, allmennfaglig	Universitet /høgskole, inntil 3 år	Universitet /høgskole, over 3 år	Doktorgrads-utdanning
Mor:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Far:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 5. Motivasjon for å velge høyere utdanning

### B) Etter videregående

Her kommer noen spørsmål om hva du skal gjøre etter videregående.

3. Hva planlegger du å gjøre *det første året* etter videregående?
- Jeg skal inn i militæret
  - Jeg skal gå på folkehøgskole
  - Jeg skal studere på høyskole eller universitet
  - Jeg skal ta et friår
  - Jeg skal jobbe
  - Jeg skal ta opp fag



- Annet  
 Vet ikke

4. Hvorfor vil du studere etter videregående?  
 Hvor enig eller uenig er du i disse utsagnene?

	Svært uenig	Uenig	Verken / eller	Enig	Svært enig
Jeg opplever mestring i stort sett alle fag på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes at det å gå på skole stort sett er interessant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg vil studere etter videregående fordi vennene mine skal det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg vil studere etter videregående fordi jeg ønsker å få en god jobb med sikker inntekt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tror jeg vil like å studere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg vil studere videre etter videregående for å kunne utnytte evnene mine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker de fagene jeg vil studere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg vil berike livet mitt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 5. Motivasjon for å velge høyere utdanning

### Om deg selv og skolearbeidet

5. Hvor enig eller uenig er du i disse utsagnene?

	Svært uenig	Uenig	Verken / eller	Enig	Svært enig
Jeg lærer lett i alle fag på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker å arbeide med alle skolefagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolearbeidet er ofte vanskelig for meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolearbeidet er lett for meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg trenger mye hjelp til skolearbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker å gjøre skolearbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes det er morsomt å arbeide med skolefagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg ber lærerne om hjelp med skolearbeidet hvis jeg trenger det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker de fleste skolefagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På skolen ber jeg lærerne om hjelp hvis det er noe jeg ikke får til	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På skolen ber jeg lærerne om forklaring hvis det er noe jeg ikke forstår	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 5. Motivasjon for å velge høyere utdanning

### Om lærerne dine

6. Hvor enig eller uenig er du i disse utsagnene?

	Svært uenig	Uenig	Verken / eller	Enig	Svært enig
Jeg føler at lærerne bryr seg om meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På denne skolen får elevene ros når de gjør så godt de kan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mine lærere behandler meg på en vennlig måte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På denne skolen roser lærerne elevene når de forbedrer seg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerne på denne skolen roser alle elevene som klarer noe de ikke klarte før	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler at mine lærere vil mitt beste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mine lærere oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 5. Motivasjon for å velge høyere utdanning

### Om klassen og skolen din

7. Hvor enig eller uenig er du i disse utsagnene?

	Svært uenig	Uenig	Verken / eller	Enig	Svært enig
Jeg går ofte for meg selv i friminuttet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har ikke noen å være sammen med på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har ingen å snakke med i klassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler meg ensom på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 5. Motivasjon for å velge høyere utdanning

### Om deg selv

8. Hvor enig eller uenig er du i disse utsagnene?

	Svært uenig	Uenig	Verken / eller	Enig	Svært enig
Jeg er ofte misfornøyd med meg selv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg vil helst være slik jeg er	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg godtar meg selv slik jeg er	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker meg selv slik jeg er	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har mange venner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er lett for meg å få venner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andre elever liker meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andre elever vil gjerne ha meg som venn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Tenk tilbake på de to siste ukene: hvor ofte har du følt følgende:

	Aldri	Sjeldent	Noen ganger	Ofte	Hele tiden
Følt at livet er på topp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Følt deg lykkelig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vært i godt humør	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Følt deg ivrig og entusiastisk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Tenkt tilbake på de to siste ukene: har du i løpet av denne tiden vært plaget av følgende:

	Ikke plaget	Lite plaget	Noe plaget	Ganske mye plaget	Veldig mye plaget
Følt deg engstelig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Følt at alt er et slit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Følt deg trist eller nedstemt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Har hatt vondt i magen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Følt håpløshet med tanke på fremtiden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Følt deg anspent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vært mye bekymret	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Følt deg nervøs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Følt at du må gråte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Følt at du har lyst til å gi opp alt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hadde søvnproblemer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hatt vondt i hodet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

## 5. Motivasjon for å velge høyere utdanning

### Tanker om deg selv og skolen

11. Hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene?

	Svært uenig	Uenig	Verken / eller	Enig	Svært enig
Det er viktig for meg å gjøre det godt på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I timene er jeg opptatt av å vise at jeg er flinkere enn andre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er min egen feil hvis jeg ikke forbedrer meg på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I skoletimene er jeg opptatt av å ikke dumme meg ut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resultatene på skolen er viktige for min fremtidige yrkeskarriere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På skolen liker jeg oppgaver som får meg til tenke	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når jeg svarer på spørsmål i timene, er det for å vise at jeg kan mer enn de andre elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er viktig for meg å lære det vi gjennomgår på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er min egen feil hvis jeg ikke gjør det godt på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På skolen er jeg opptatt av å lære noe nytt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er min egen feil hvis jeg ikke lærer det som gjennomgås på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I skoletimene er jeg opptatt av at de andre elevene ikke skal synes jeg er dum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På skolen er jeg opptatt av å forbedre meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg bekymrer meg for at jeg ikke vil forstå alt vi skal lære på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg arbeider hardt med skolearbeidet fordi jeg vil forstå det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På skolen er jeg redd for at jeg ikke skal klare oppgavene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det verste ved å gjøre feil i skoletimene, er at de andre elevene kan se det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er ofte redd for å gå glipp av noe på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg prøver å være flinkere på skolen enn de andre elevene i klassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tenker mye på at jeg ikke skal si noe dumt i timene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I skoletimene er jeg opptatt av å gjøre det bedre enn de andre elevene i klassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 5. Motivasjon for å velge høyere utdanning

### Spørsmål om stress

12. Her kommer en liste med ting eller situasjoner som du kan oppleve som stressende. Svar på hvor stressende disse tingene eller situasjonene har vært for deg i løpet av *det siste året*.

NB: Hvis det er noe du ikke har opplevd, velger du punkt 1. (*ikke stressende*)  
Hvor stressende er...

	Ikke stressende	Lite stressende	Moderat stressende	Ganske stressende	Svært stressende
uenigheter mellom deg og faren din?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
å følge regler du er uenig i hjemme?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
uenigheter med søsknene dine?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
uenigheter mellom foreldrene dine?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
uenigheter mellom deg og mora di?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



å stå opp tidig om morgenen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
å ha for mye fravær på skolen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
å gå på skolen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
å adlyde regler du er uenig i på skolen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
å ikke ha nok tid til å ha det gøy?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
å ikke ha nok tid til å drive med fritidsaktiviteter?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
å ha for mye hjemmelekser?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
å ikke få nok tilbakemelding på skolearbeidet tidsnok til at det er hjelp i det?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
å være nødt til å lære ting du ikke forstår?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
å ha lærere som forventer for mye av deg?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
å ha vanskeligheter med noen skolefag?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
å måtte lese ting du ikke er interessert i?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 5. Motivasjon for å velge høyere utdanning

### Tanker om omgivelsene dine

13. Mange ungdommer opplever uønsket press eller krav fra andre. Hvor stort press har du følt de siste to månedene, og hvor stressende synes du det har vært? Hvor sterkt press?

	Ikke noe press	Svakt press	Ganske sterkt press	Svært sterkt press
Krav/press om å gjøre det bedre på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Krav/press om å arbeide mer med skolefagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Krav/press om å studere videre etter videregående	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Hvor stressende?

	Ikke stressende	Litt stressende	Ganske stressende	Svært stressende
Krav/press om å gjøre det bedre på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Krav/press om å arbeide mer med skolefagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Krav/press om å studere videre etter videregående	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>