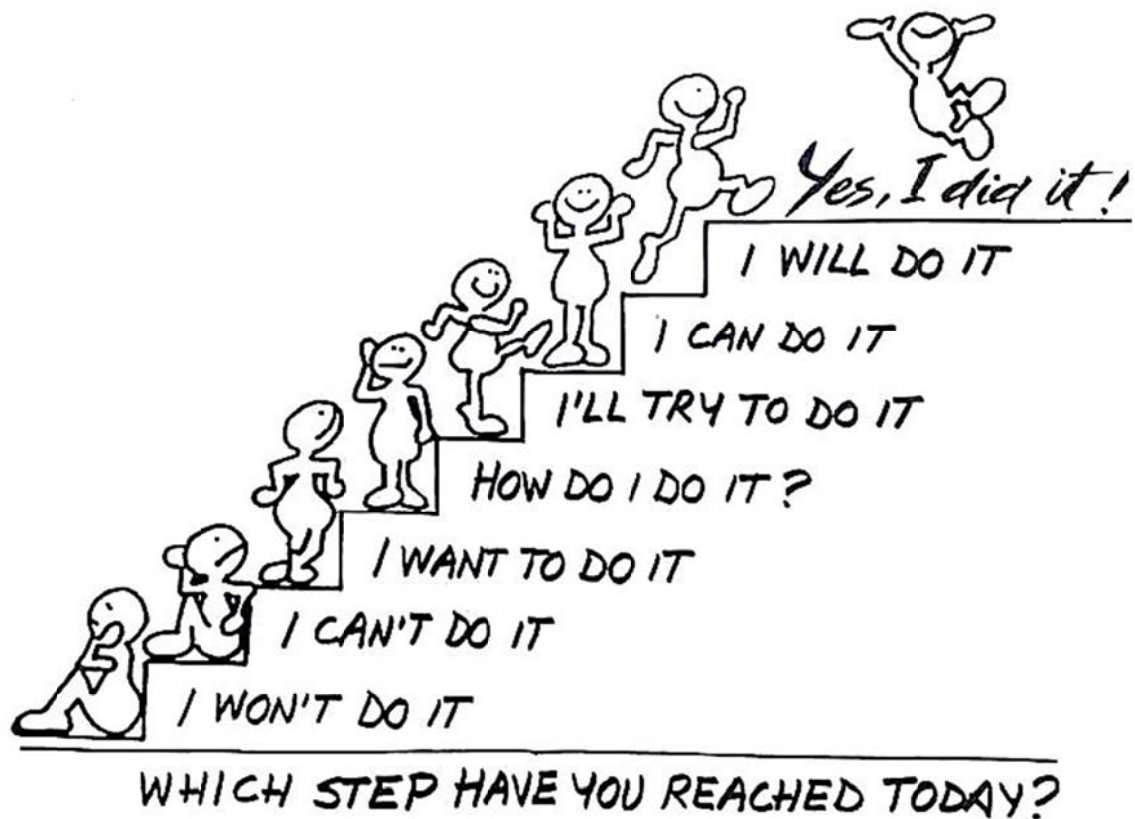


**Sammenhenger mellom elevenes opplevelse
av læringsmiljøet og deres egen motivasjon
for skolearbeidet.**



Gunn Junker

Masteroppgave i spesialpedagogikk varen 2012

Universitetet i Stavanger



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vår 2012 Åpen
Forfatter: Gunn Junker (signatur forfatter)
Veileder: Lars Edvin Bru	
Tittel på masteroppgaven: Sammenhenger mellom elevenes opplevelse av læringsmiljøet og deres egen motivasjon for skolearbeidet. Engelsk tittel: Relations between students perception of learning environment and their own motivation for school work.	
Emneord: Læringsmiljøet Motivasjon Programfag Yrkesfagrettet studieretning Videregående Skole	Sidetall: 78 + vedlegg/annet: 8 Stavanger, dato/år

Forord

To spennende, lærerike og meget krevende år er nå over, og blir avsluttet med en masteroppgave med tema læringsmiljø og motivasjon blant elever på den videregående skole. Min interesse for hvordan jeg best mulig kan tilrettelegge et godt læringsmiljø for elevene og hva som motiverer dem til læring, startet i min første jobb som ufaglært og uerfaren lærer. En ting jeg lærte i den tiden var at det ikke var nok å ha gode fagkunnskaper, dersom man ikke kan formidle dem videre til elevene på en god måte. Jo mer jeg har lært om temaet, jo mer har jeg hatt lyst til å lære, og er nå på god vei til å få oppfylt et ønske om en mastergrad i spesialpedagogikk.

Min bakgrunn fra den videregående skole gjorde det enkelt å velge tema og hvem jeg ønsker som informanter i undersøkelsen. Jeg ble overbevist allerede i begynnelsen av masterstudiet om hvilket fagområde jeg ønsket å fordype meg i.

Proessen med oppgaven har vært lærerik, spennende og arbeidskrevende. Med god støtte fra familie, medstudenter og gode kollegaer som har hatt tro på meg, og ikke minst mine fantastiske elever, som har hatt stor tålmodighet med en til dels av og til fjern lærer, er jeg nå kommet i mål.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder professor Lars Edvin Bru, som har gitt meg både emosjonell og faglig støtte under hele oppgaveprosessen. Du har lært meg hvor viktig det er med en faglig dyktig veileder som gir konstruktive tilbakemeldinger og hvor viktig den sosiale støtten er gjennom din tålmodighet med meg, når jeg følte at jeg stanget hode i vegg. For meg har du vært den viktigste personen under prosessen. Tusen takk.

Jeg vil takke ledelsen, og spesielt lærerne og elevene for deres velvillighet som gjorde det mulig for meg å gjennomføre undersøkelsen ved deres skole. Uten deres hjelp hadde jeg ikke kunnet gjennomføre denne studien. Takk til Birgitte for korrekturlesing og gjennomlesing av oppgaven.

Sist, men ikke minst en stor takk til min mann og mine barn, for å ha holdt ut med mamma som alltid gjør «leksene» sine.

Stavanger mai 2012,

Gunn Junker

Illustrasjon på forside: Ukjent

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er hvordan ulike elementer ved elevenes opplevelse av læringsmiljøet ved en videregående skole er relatert til motivasjon for skolearbeidet. Studien legger opp til en forståelse av hvordan ulike opplevelser ved læringsmiljøet kan være forbundet med elevens egen vurdering av hva som motiverer dem til skolearbeidet. Den overordnede hensikten med studien er å bidra med mer kunnskap om hvordan man best kan legge til rette læringsmiljøet for at læring og utvikling skal skje under forhold som kan føre til økt engasjement og innsats for skolearbeidet hos elevene, og forhindre at noen ønsker å slutte på skolen. Og om det er andre elementer innenfor læringsmiljøet som motiverer de som kom inn på førstevalget versus de som ikke kom inn på førstevalget.

Studiet benytter en kvantitativ empirisk tilnærming, og innhenting av dataene har foregått gjennom en tversnittundersøkelse. Utvalget besto av 395 elever ved en yrkesfaglig studieretning i en videregående skole på Sør-Vestlandet. For å analysere innsamlet data fra spørreskjemaet, ble det benyttet frekvensanalyse, bivariat korrelasjon og multiple lineær regresjonsanalyse.

Resultatene fra spørreundersøkelsen indikerer at majoriteten av elevene var fornøyd med hvordan de opplevde læringsmiljøet, og at de var motivert for skolearbeidet. Det var kun prestasjonsorientert klima som ikke var statistisk signifikant med de andre læringsmiljøvariablene eller engasjement og innsats for skolearbeidet. Av læringsmiljøvariablene hadde emosjonell støtte og organiseringen av undervisningen mest betydning for engasjement og innsats hos elevene, og da spesielt for de som ikke kom inn på førstevalget. Medvirkning og mestringsklima var noe svakere. Funnen indikerer at assosiasjonene mellom opplevelse av læringsmiljøet og motivasjon for skolearbeidet er sterkest når opplevelsen av et prestasjonsorientert klima er fraværende. For intensjon om å slutte, var det kun statistisk signifikant sammenhenger med prestasjonsklima. Noe som indikerer at opplevelsen av et prestasjonsorientert klima kan føre til at noen slutter på videregående skole. Her var det ingen forskjell mellom gruppene.

Innholdsfortegnelse

Forord

Sammendrag

1.0 Innledning	7
1.1 Problemstilling.....	9
1.2 Oppgavens oppbygging	9
2.0 Teori	10
2.1 Sammenhengen mellom motivasjon og læring	10
2.2 Perspektiver på motivasjon for skolearbeidet.....	12
2.3 Læringsmiljø.....	17
2.3.1 Motivasjonelt klima	19
2.3.2 Faglig støtte.....	22
2.3.3 Emosjonell støtte.....	24
2.3.4 Autonomi	26
2.3.5 Struktur	28
2.4 Formålet med studien	30
3.0 Metode	32
3.1 Metodisk tilnærming.....	32
3.2 Studiens design	32
3.3 Utvalg	33
3.4 Prosedyre for innsamling av data.	34
3.5 Spørreundersøkelsen.....	35
3.6 Reliabilitet og begrepsvaliditet.....	35
3.7 Analyseprosessen av data	37
3.8 Inndeling av indekser.....	38
3.9 Måleinstrument for avhengige variabler.....	40
3.10 Måleinstrument for uavhengige variabler.....	41
3.11 Etikk.....	43
4.0 Resultater	44
4.1 Deskriptiv statistikk.....	44
4.1.1 Beskrivende statistikk for motivasjon.....	44

4.1.2 Beskrivende statistikk for læringsmiljøvariablene.....	47
4.2 Slutningsstatistikk.....	49
4.2.1 Bivariat analyse.....	49
4.2.2 Multiple linær regresjonsanalyse	52
5.0 Drøfting	55
5.1 Elevens motivasjon.....	56
5.2 Elevens opplevelse av læringsmiljøet.....	56
5.3 Sammenhenger mellom opplevelse av læringsmiljøet og motivasjon	58
5.3.1 Faglig støtte.....	58
5.3.2 Emosjonell støtte.....	60
5.3.3 Organisering.....	61
5.3.4 Medvirkning.....	63
5.3.5 Motivasjonelt klima	65
5.4 Metodiske betraktninger	68
6. 0 Konklusjoner og pedagogiske implikasjoner	70
6.1 Videre forskning	71
7.0 Referanseliste	72
Oversikt over vedlegg:	78
Oversikt over tabeller:.....	78

1.0 Innledning

Som faglærer i den videregående skole møter jeg daglige elever som er umotiverte, uengasjerte og uinteresserte i læringen som foregår i undervisningen. Det får meg til å tenke på hva vi kan gjøre bedre for å få dem motivert og hvordan vi kan påvirke elevenes læring gjennom tilrettelegging av læringsmiljøet. Opplever elever med mestringsproblemer at vi lærere er tilstede for dem og ønsker at de skal klare seg best mulig, eller føler de at vi kun er interessert i karakterer og de som gjør det best? En annen ting som jeg har reflektert over er om valg av programfag er tilfeldig eller om det er et bevisst valg fra eleven.

Opplever elevene at vi lærere formidler forventningene vi har til dem gjennom kroppsspråket vårt og ord, eller er vi så profesjonelle at vi behandler alle likt? Sårbare elever kan lett mistolke lærerens formidling negativ, noe som vil føre til at de opplever nederlag igjen. Ifølge Fullan (2007) viser forskning at hva vi sier og hva vi gjør har betydning for elevenes mestring og motivering som igjen henger sammen med engasjement for skolearbeidet.

Forskning viser at elever blir mindre motivert og viser mindre innsats for skolearbeidet jo eldre de blir (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Topland & Skaalvik, 2010; Wendelborg, Røe, & Skaalvik, 2011). Senteret for atferdsforskning har gjennomført forskning på videregående skole om relasjoner mellom elevenes opplevelse av læringsmiljøet og psykisk helse (Murberg & Bru, 2009) og om elevenes oppfattelse av lærerens sosialiseringss praksis har betydning for motivasjon til å fortsette på skolen (Studsrod & Bru, 2011). Mesteparten av forskningen nasjonal er gjort i grunnskolen. Man skulle i utgangspunktet tro at da elevene begynte i den videregående skole, ville de være motivert for å gjennomføre skolen. Dette fordi det er en utdannelse de selv har valgt å lære mer om og det gjelder fremtiden deres. Et annet argument for at man skulle tro at elevene er mer motivert når de kommer på videregående skole, er at de gjennom læreplanene får mer praksis og tilrettelegging i verkstedene og mindre teori. Noe av kritikken mot ungdomskolene er at den er for teoretisk og for lite praktisk anlagt. Dessverre viser tall at det ikke er slik. Tall fra oppfølgingstjeneste viser at pr. 1. februar 2012 er der 20090 ungdommer mellom 16 og 21 år som ikke er i opplæring eller i arbeid (Udanningsdirektoratet, 2012).

I dag har alle ungdommer rett på videregående opplæring etter grunnskolen. Det er en rett, ikke en plikt. De går på skolen frivillig. Men er denne frivilligheten så frivillig, med stadig økende krav om gjennomføring fra det offentlige? Årsaken til det økende kravet om gjennomføring, er et økende kompetansekrav innenfor yrkeslivet.

Empirien i denne oppgaven er hentet fra elever ved en større yrkesfaglig videregående skole på Sør-Vestlandet. Grunnen til at denne skolen ble valgt ut er at den i hovedsak er en ren yrkesfaglig skole, med unntak av 2 påbyggklasser som ikke er inkludert i denne undersøkelsen. Et av regjeringens satsningsområder innenfor yrkesfagene i den videregående skole er «Ny giv». Ny Giv går ut på å øke antall elever som gjennomfører med ståkarakterer på normert tid. Denne skolen ble valgt fordi den har likhetstegn med de mange andre videregående skoler, og er en skole som sliter med skolesluttere, fravær og strykkarakterer. I fjor sluttet 9,5 %, mens 7,7 % hadde et alternativt løp. 82,2 % gjennomførte, men av de 82,2 % som gjennomførte hadde 24,8 % stryk eller IV i et eller flere fag. Skole tilbyr programfag innenfor bygg og anlegg, elektro, teknisk industriell produksjon, restaurant og matfag og design og håndverk. Selv om lærerplanen innenfor hvert programområde er lik, må man anta at læringsklimaet varierer fra klasse til klasse og elev til elev.

I den videregående skolen i dag hører vi til stadighet i nyhetene at elever ikke fullfører utdanningsløpet som de har begynt på. Med fullfører menes alle som enten har bestått 3 år på allmennfaglig linje, eller har fullført fagbrev i løpet av en normert 5 års periode. I dag regner man med at ca 1/3 av elevene slutter før de har fått studiekompetanse eller et fagbrev. På yrkesfaglige retninger er det ca. 50 % som ikke fullfører utdanningsløpet innenfor normert tid. Dette kan føre til at de oppnår dårligere forutsetninger for videre utdanning og karriere i arbeidslivet.

I en rapport utarbeidet av Senter for økonomisk forskning (2009) vises det at dette ikke bare har en samfunnsmessig kostnad, men også en kostnad for den det gjelder ved at det kan være vanskelig å komme inn på arbeidsmarkedet, de vil få dårligere betalte jobber eller bli trygdemottaker. Forskning viser at det er en sammenheng mellom utdanningsnivå og lønn.

Reduseres gjennomføringsgraden og frafallet av elever i den videregående skole med ca. 1/3 (6000 elever) vil det kunne spares ca. 6 milliarder kroner i ekstra utgifter (Falch, Johannesen, & Strøm, 2009).

Falch et al. (2009) foreslår økt fokus på lærerkvaliteten og elevers motivasjon og innsats som tiltak for å redusere frafallet i videregående skole.

1.1 Problemstilling

Hovedfokuset i denne studien er om elevenes individuelle opplevelse av læringsmiljøet har noen sammenheng med engasjement og innsats for skolearbeidet, og intensjon om å slutte. Er det noen sammenheng mellom elevenes innsats og valg av programfag? Har lærerens målstruktur noen betydning for elevenes motivasjon for skolearbeidet? Ser man noen sammenheng med mangel på indre motivasjon og interesse i forhold til ønske om å slutte på skolen? Er det en sammenheng mellom læringsmiljø, engasjement og hvilket valg du kommer inn på? Har det noen betydning for engasjement og innsats om du kom inn på førstevalget eller om du ikke kom inn på førstevalget?

Ut fra de innledende refleksjonene og antagelsen vil den overordnede problemstillingen i denne oppgaven være:

«Sammenhenger mellom elevenes opplevelse av læringsmiljøet og deres egen motivasjon for skolearbeidet»

Denne problemstillingen omfatter to spesifikke forskningsspørsmål:

1. I hvilken grad er ulike aspekter ved læringsmiljøet relatert til elevenes motivasjon i en yrkesfaglig videregående skolen?
2. Er disse relasjonene ulike for elever som er kommet inn på sitt førstevalg og de som ikke har gjort det?

1.2 Oppgavens oppbygging

Studien er inndelt i seks hovedkapitler.

Kapittel 1 presenterer studiens aktualitet, forskningsspørsmål og struktur. Kapittel 2 redegjør for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for valg av variabler og som datamaterialet blir analysert etter, og danner forståelsen for drøftingen av resultatene. Kapittel 3 redegjør for valg av forskningsmetode, innsamling av data og håndtering av det empiriske materialet. Kapittel 4 fremstiller analyse og en beskrivende presentasjon av funn. Kapittel 5 er drøftingsdelen hvor resultatene blir diskutert i lys av teori, tidligere forskning og problemstillingen og metodiske betraktninger. Kapittel 6 omhandler konklusjon, pedagogiske implikasjoner og videre forskning.

2.0 Teori

Teorien som blir brukt i denne oppgaven er innenfor det pedagogisk psykologiske perspektivet. Jeg vil begynne med å presentere perspektiver på undervisningskonteksten i videregående og kravene fra samfunnet, som vil bli fulgt opp av teori om motivasjon og læringsmiljø.

Teoridelen i denne oppgaven er delt i to deler, hvor første del er bygd opp rundt motivasjonsteorier innenfor oppnåelsesmotivasjon. Del en tar for seg selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 2002), målorienteringsteorien (Ames, 1992), Banduras teori om mestringsforventning (Bandura, 1977) og Eccles sin teori om forventninger og verdi (Wiegfield & Eccles, 2000).

Den andre delen av oppgaven er bygd opp rundt viktige elementer innenfor læringsmiljøet. I denne delen legges det vekt på emosjonell støtte, faglig støtte, autonomistøtte, struktur og organisering og det motivasjonelle klimaet.

2.1 Sammenhengen mellom motivasjon og læring

”The term motivation is derived from the Latin verb *movere* (to move). The idea of movement is reflected in such commonsense ideas about motivation as something that gets us going, keeps us working, and helps us complete tasks.”(Schunk, Pintrich & Meece 2008:4)

Vi kan oversette dette med at motivasjon er noe som forårsaker, opprettholder og hjelper oss med å fullføre en aktivitet eller handling. Med utgangspunkt i denne definisjonen, er det nærliggende å tenke seg at den er viktig for å forstå elevenes atferd i forbindelse med undervisningen.

Motivasjon kan påvirke både ny læring og utførelsen av allerede lærte ferdigheter, strategier og atferd. Aktiviteter som pugging og evaluering av timen handler om utvikling av allerede lært kunnskap, men mesteparten av timen involverer læring av ny kunnskap. Motivasjon har innflytelse på hva, når og hvordan vi lærer (Schunk, 1995). Elevers motivasjon for læring er relevant for engasjement i aktiviteter de tror vil hjelpe dem med å lære. Motivasjon for læring kan vise seg igjen i engasjement som deltakelse i undervisningen, organisering og øve inn materiale som skal læres, notere i timen for videre læring, finne ut hvordan de ligger an i læringsprosessen og spørre om hjelp når det er noe de ikke forstår. Elever som ikke er motivert for læring, viser ingen engasjement for læring. De er uoppmerksom i timen,

organiserer og øver ikke inn materiale, tar ikke notater og sjekker ikke om de har forstått hva de holder på med eller ber om hjelp (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008).

Motivasjon innehar gjensidig relasjoner til læring, ved at motivasjon påvirker læringen gjennom utførelsen og hva elevene gjør. Lærerne påvirker motivasjonen gjennom tilrettelegging av læringsmiljøet for optimal læring (Schunk, 1995). For elever som oppnår læringsmål, vil måloppnåelsen føre til at de behersker nødvendige kapasitet for læring, som gjør dem i stand til å motivere seg selv til nye utfordringer. Elever som er motivert for læring er ofte indre motivert for å lære mer (Schunk, et al., 2008).

Å være elev i den videregående skole kan for mange elever være en utfordring. Utvikling og læring i nye fagområder innebærer innsats og hardt arbeid. For å kunne følge med i de nye kravene som stilles til elever i videregående skole fra samfunnet, må elevene mobilisere motivasjon og innsats for læring. Forskning viser at jo lengre opp i skolealder du kommer, jo mindre mobilisert er du for motivasjon og interesse for skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Topland & Skaalvik, 2010; Wendelborg, et al., 2011). Noe som er et paradoks med tanke på at fremtidsrettet motivasjon og innsats for fremtidig utdanning legger grunnlag for gjennomføring av den videregående skolen. Både Deci og Ryans (2002) selvbestemmelsesteori og Eccles (2000) teori om forventninger knytter motivasjonsfaktorer opp mot suksess i skolen. Selvbestemmelsesteorien vektlegger den indre motivasjonen og den ytre integrert regulerende motivasjonen som en viktig bestanddel i gjennomføringen av videregående skole, mens Eccles og hennes kollegaer (2000) vektlegger hvilke forventninger av nytteverdien som har betydning for fremtidig yrke. For elever som ikke kommer inn på sitt førstevalg, kan det derfor være en utfordring å motivere og engasjere seg i å lære et yrke som de i utgangspunktet ikke har lyst å lære.

Kravene til gjennomføring av den videregående skole blir stadig høyere og gapet mellom de som lykkes og de som ikke lykkes blir større, noe som kan føre til at motivasjonen og innsatsen synker. Det er ikke kun innenfor skolen elevene motiveres for skolearbeidet. Forhold utenfor skolen kan være hva slags holdninger foreldre viser for skolearbeidet gjennom interesse, engasjement og støtte. En annen faktor som påvirker motivasjon hos elever er holdninger og verdier i vennegruppen (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Studsrød & Bru, 2011).

Innenfor skolen finner man faktorer som påvirker motivasjon. En av disse faktorene er «lærerens målstruktur». Med lærerens målstruktur menes hvilke signaler lærere sender om

hva som er viktig. Sender læreren signaler om at det er elevens læring, utvikling, fremgang og at eleven gjør sitt beste som teller, eller sender læreren signaler til elevene at det som er viktig er hvor faglig godt den enkelte gjør det på prøver, at det er viktig å være best i klassen og at læreren verdsetter og kun gir de faglig flinke mest oppmerksomhet? Forskning skiller mellom to typer målstruktur. Mestringsorienterte lærere vektlegger elevenes kunnskap, forståelse, individuelle prestasjoner og innsats. Her er læreren opptatt av elevens fremgang, hva de mestrer og hvordan undervisningen skal tilrettelegges for bedre mestring. Læreren passer på at eleven mestrer et fagområde før de bygger ny kunnskap på eksisterende kunnskap. Presentasjonsorienterte lærere vektlegger suksess utfra elevene, at den enkelte elev presterer bedre enn andre. Her er læreren opptatt av konkurranse og resultater og verdsetter de flinkeste elevene. Lærerne er opptatt av å følge læreplanmålene og tar ikke hensyn til at alle ikke mestrer et læreplanmål, før de går videre til neste mål. For de elevene med lavt mestringsnivå, vil et slikt læringsmiljø være demotiverende. Noe som igjen kan føre til skulk, strykkarakterer og skoleslutter. Den faglige støtten innenfor læringsmiljøet gjenspeiler seg ofte i hvordan elevene mestrer skolearbeidet. Bandura (1997) fremhever at de erfaringer elevene har med seg og forventninger om mestring, er en viktig kilde til indre motivasjon, innsats og valg av aktiviteter.

I selvbestemmelsesteori vektlegges tre grunnleggende behov som må dekkes for at man skal være motivert. Disse behovene finner vi igjen i forskning om viktige egenskaper i læringsmiljøet (Hattie, 2009; Marzano, Marzano, & Pickering, 2003; Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt, & Østergaard, 2008; Stornes, Bru, & Idsoe, 2008). Elementer som er med på å fremme motivasjon for skolearbeid er når elever føler at de mestrer og lærer noe på skolen, føler at læreren lytter til og følger opp de forslagene som elevene kommer frem med, har en undervisning som bærer preg av god struktur og opplever god relasjon med læreren.

2.2 Perspektiver på motivasjon for skolearbeidet

I fortsettelsen vil jeg presentere perspektiver på motivasjon som kan bidra til å identifisere aspekter ved læringsmiljøet som er viktig for elevenes motivasjon.

Selvbestemmelsesteorien bygger på at alle mennesker blir motivert av tre basis eller fundamentale psykologiske behov. Dette er behov for kompetanse, relasjoner og autonomi. Når de tre psykologiske behovene er tilfredsstillende dekket, vil en elev gjennom sitt engasjement være indre motivert til å gjennomføre handlinger som vil føre til utvikling og tilfredsstillelse hos eleven. Hos elever hvor et av disse behovene ikke er tilfredsstillt, vil

engasjementet for å gjennomføre handlinger for det meste være ytre motivert, og det vil ikke oppstå tilfredsstillende utvikling hos eleven. Lærere som legger læringsmiljø til rette for å tilfredsstille alle de tre basisbehovene, vil gi støtte til en sunn fungering og læring, mens faktorer som fører til at behov kommer i veien for eller i konflikt med tilfredstillelse vil møte motstand (Reeve, 2009).

Forholdet mellom indre og ytre motivasjon er et sentralt element som selvbestemmelsesteorien har vært spesielt opptatt av. Indre og ytre motivasjonsatferd kan se ut til å være det samme, og det er vanskelig å vite om elever er indre eller ytre motivert når de gjør nøyaktig det samme. Forskjellen på disse to typene av motivasjon ligger i kilden som stimulerer og styrer atferden (Reeve, 2009).

Selvbestemmelsesteorien tar utgangspunkt i hvordan læringsmiljøet kan motivere elevene fra å være ytre regulert til å bli mer indre regulert. Elevene motiveres gjennom læringsmiljøet for å utføre en arbeidsoppgave, fordi de ønsker det eller at det er viktig for et fremtidig yrke.

Den indre motivasjonen handler om å engasjere seg i ens interesser og erfare ens egen kapasitet, som vil føre til at man utforsker og behersker optimal utfordringer (Deci & Ryan, 1985). Den indre motivasjonen oppstår spontant fra psykologiske behov og iboende bestrebelse for vekst. Når elever er indre motivert for skolen, gjør de skolearbeidet fordi de liker det og finner ut at å lære nye ting er interessant og tilfredsstillende. Atferden oppstår spontant og er ikke utløst av noen form for ytre belønning eller konsekvenser (Reeve, 2009).

Ytre motivasjon oppstår gjennom miljøbestemt belønninger eller konsekvenser, som er separate fra selve aktiviteten. Dette kan føre til at elevene istedenfor å engasjere seg i en aktivitet fordi de har lyst, vil de engasjere seg i aktiviteten fordi de må. Konsekvensene av dette kan være at elevene ikke vil erfare den indre motivasjonen for skolearbeid (Reeve, 2009).

Indre motivasjon kan forklares med at aktiviteten er et mål i seg selv og eleven er indre motivert for å gjennomføre aktiviteten fordi eleven har lyst å lære mer, liker følelsen av å mestre et problem eller fordi aktiviteten er morsom og/eller av interesse. Ytre motivasjon er når aktiviteten ikke er noe mål i seg selv. Den utføres for å oppnå ros, beundring, belønning eller gode karakterer (Ryan & Deci, 2000).

For at elevene skal motiveres for læring, må læreren gjennom læringsmiljøet sørge for at de grunnleggende behovene er dekket. Av de tre grunnleggende behovene som må tilfredsstilles

fremhever Deci og Ryan (2000) behovet for selvbestemmelse. Selvbestemmelsesteorien fremhever at elever har et behov for å være selvstendig (autonom) og engasjert i en aktivitet de trakter etter, og har et behov for å være med på å bestemmer hvordan de ønsker å gjennomføre oppgaver. Den indre motivasjonen fører til at de søker og mestrer utfordringer som er optimale for deres kapasitet. Elever som gjennom et kontrollerende læringsmiljø ikke opplever denne autonome motivasjonen, vil lide av manglende motivasjon fordi elevene ikke vil erfare selvbestemmelse (Schunk, et al., 2008).

I målorienteringsteoriene er man opptatt av å prøve å forklare grunnen til at elevene involverer seg i skolearbeidet, i motsetning til selvbestemmelsesteorien som er opptatt av hva slags mål eleven har og om målene er indre og ytre motivert (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Målorienteringsteoretikere skiller mellom to hovedtyper av målorientering. Mestringsorientert (mastery) (Ames, 1992), av noen kalt oppgaveorientert og læringsorientert (Nicholls, 1984), og prestasjonsorientert eller egoorientert (Thorkildsen & Nicholls, 1998). Videre i dette studiet vil jeg holde meg til betegnelsen mestringsorientert og prestasjonsorientert.

Mestringsorientering handler om at læringen er målet i seg selv. Målet er å øke forståelsen, innsikten, bedre ferdighetene og mestre oppgavene. For en mestringsorientert elev hvor målet er å lære mer, vil følelsen av ervervet kompetanse være avhengig av at eleven lærer, forstår og forbedrer tidligere prestasjoner (Nicholls, 1983). Gjennom innsats erverver eleven seg kompetanse, og innsatsen blir sett på som noe positivt og er en nødvendighet for utviklingen. Når en mestringsorientert elev ikke lykkes med oppgaven, blir denne eleven opptatt av å gjøre det bedre ved neste forsøk. En elev som er mestringsorientert er interessert i å unngå å misforstå oppgaven (Ames, 1992).

Prestasjonsorientering betyr at læringen ikke er målet i seg selv, men at eleven er opptatt av å prestere bedre enn medelever. Målet for elevene er at de blir oppfattet som flinke og unngår å få stempelet som dum. Læringen i seg selv er ikke det viktigste, men hvordan andre oppfatter dem. En prestasjonsorientert elev er interessert i å unngå å virke inkompetent eller dum (Nicholls, 1983).

For en elev som er prestasjonsorientert vil følelsen av kompetanse være avhengig av hvem eleven sammenligner seg med. Denne eleven vil derfor være opptatt av å sammenligne sine resultater med andre, og redsler for ikke å være god nok vil være dominerende. For en elev som er prestasjonsorientert oppfattes det å få gode karakterer som det samme som at man har gode evner. For disse betyr å lykkes at de oppnår bedre resultater enn andre som har vist

samme innsats, eller samme resultat, men med mindre innsats. Siden målet for denne typen elever er å demonstrere høyere kompetanse enn andre, yter de en ekstra innsats når de forventer at de kan gjøre det bedre enn andre. Når elever som er prestasjonsorienterte møter et nederlag, vil deres selvvurd bli truet fordi eleven tolker nederlaget som en indikasjon på manglende evner. For elever som er prestasjonsorientert og har lave forventninger om mestring, vil innsats virke truende (Nicholls, 1983).

I sin forståelse av motivasjon er Bandura særlig opptatt av mestringsforventninger (se Bandura, 1997) Mestringsforventninger antas å påvirke elevenes atferd gjennom omgivelsene de omgås og er influert av handlinger og forhold i disse omgivelsene. Mestringsforventninger har effekt på elevenes valg, innsats, utholdenhet og oppnåelse (Bandura, 1997). Bandura skiller mellom «efficacy expectation» og «outcome expectation» hvor «efficacy expectation» sier noe om elevens forventninger, om de vil være i stand til å utføre en bestemt oppgave og «outcome expectation» som står for elevens forventninger om hva som kommer til å skje dersom de greier oppgaven. Banduras «outcome expectation» kan sammenlignes med teorier om målorienteringen og må ses i relasjon med hva som er elevenes mål i en bestemt læringsaktivitet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Sammenligner man elever som tviler på deres læringsevner med de som har mestringsforventninger, ser man at de med mestringsforventninger jobber hardere, holder ut lengre og oppnår høyere nivåer innenfor læring. Forventet utbytte eller tro om forventede konsekvenser av handlingen er viktig, fordi elever engasjerer seg ikke i aktiviteten hvor de forventer et negativt utbytte (Bandura, 1997).

Mestringsforventninger bidrar til kvaliteten på elevens fungering på mange måter. Generelt forklart kan man si at jo mer elevene tror at de kan utføre en handling adekvat, jo mer er de villig til videre innsats og fortsette å holde på med vanskelige oppgaver når de oppstår. Når elever tror at de ikke kan klare å utføre oppgaven som kreves, er de ikke villig til å engasjere i handlinger som krever en slik atferd. Istedenfor slakker de av på innsatsen, forhastet setter de middelmådig utbytte og hindrer for måloppnåelse (Bandura, 1997). Troen på mestringsforventninger berører valg av aktiviteter og valg av omgivelser, omfang av innsats og utholdenhet for videre fremgang under utførelsen, kvaliteten på tenkingen og avgjørende bestemmelser under utførelsen og emosjonelle reaksjoner, spesielt de som er relatert til stress og angst.

Elever gjør kontinuerlig valg om hvilke aktiviteter en søker etter og i hvilke omgivelser en vil tilbringe tiden i. Elever søker og nærmer seg med spenning de aktivitetene og situasjonene

som de føler seg kapable til å tilpasse seg etter eller håndterer, mens de aktivt unngår de aktivitetene og situasjonene som de ser sannsynligvis vil overvelde deres kapasitet for stress (Bandura, 1977). Når en elev tror at noen fag vil være overveldende, forvirrende og frustrerende, vil tvil overmanne yteevnen og skape en unngåelsesituasjon som tilbaketrekking fra diskusjoner i klasserommet eller ikke møte opp i timen. Når elever velger vekk situasjoner hvor læring foregår, vil det føre til at de oppnår svake eller manglende kompetanse innenfor fagene de unngår. Jo mer elever unngår slike aktiviteter, jo mer etablert blir tvilen på ens egen evne. Dette fordi de aldri får sjansen til å bevise for seg selv at de tar feil og de får aldri muligheten til å observere fagkyndig modeller eller motta instruksjon (Bandura 1997).

Eccles forventnings-verdi teori («expectancy-value» teori) om motivasjon argumenterer med at elevers valg, utholdenhet og utførelsen kan forklares ut fra deres tro på om hvor bra de vil gjøre det i aktiviteten, noe som man finner igjen i Banduras teori om mestringsforventninger og hvordan de verdsetter verdien av aktiviteten (Wiegfield & Eccles, 2000).

Forventnings-verdi motivasjonsteorier er bygd opp rundt to fundamentale motivasjons spørsmål: «Kan jeg klare oppgaven» og «ønsker jeg å klare oppgaven». Forskning viser at elever som svarer ja på disse spørsmålene har bedre prestasjoner og er mer motivert til å velge utfordrende oppgaver (Wiegfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006a).

For at man skal være engasjert i skolen kreves det at man ønsker å gjøre oppgavene. Teori om forventning-verdi mener at oppfattet verdi for skolearbeidet er bestemt av fire beslektete begreper. Den indre verdien refererer til gleden av forventninger elevene har til erfaringen de får når de er engasjert i oppgaven, eller gleden eleven erfarer når de gjør oppgaven. Personlig-verdi refererer til linken mellom oppgaven og elevens selvoppfattelse. Nytte-verdien bestemmes av hvor mye betydning oppgaven har for elevens fremtidige mål og hvordan den passer inn for å nå dette målet. En elev som planlegger å bli kokk og mestrer mat og helse i grunnskolen, gjør det bra på videregående skolen innenfor programfaget Restaurant og Matfag, vil oppleve høy nytte verdi av skolearbeidet. Eleven vil se verdien av nytten for skolearbeidet, fordi det vil føre til at de vil få en læreplass og et fagbrev som kokk. Dersom en elev ikke har fremtidsrettede mål og nytte-verdien er for lav til å gjøre det nødvendige skolearbeidet for å lykkes, kan verdien av nytten være for lav til å motivere eleven til innsats og valget om å avbryte utdannelsen kan være lett (Wiegfield & Eccles, 2000). Kostnad er en av verdi-dimensjonene. Kostnad oppstår når elever må forsake noe i form av tap av tid og energi til andre aktiviteter. Lærerne må gjennom læringsmiljøet overbevise elevene om

verdien av å engasjere seg i skolearbeidet er større enn å engasjere seg i ulike oppgaver knyttet til andre aspekter i deres daglige liv (Wiegfield & Eccles, 2000).

I skolesammenheng ser man potensielle skoleslutterer ved at de ofte skulker, dropper ut av skolen eller sitter i klassen og gjør ingen ting. For å motivere disse elevene må læreren gjennom sitt engasjement for faget prøve å undervise på en slik måte at elevene blir overbevist om at faget er interessant og har en nytte for fremtiden. Et annet viktig aspekt ved undervisningen er at læreren klarer å undervise elevene slik at de ser en sammenheng mellom faget og yrket de har valgt (Schunk, et al., 2008).

2.3 Læringsmiljø

Læringsmiljø er et komplekst begrep som er vanskelig og gi en entydig definisjon av. Et godt læringsmiljø kan beskrives som et fellesskap som tilbyr annerkjennelse, respekt, tilhørighet, trygghet og empati (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det som skjer i klasserommet har betydning for elevers atferd, læringsutbytte og hvordan de vurderer læringsmiljøet (Ogden, 2009).

Et godt læringsmiljø kan forstås som de betingelsene skolen skal legge til rette for at alle elever skal ha en god helse, trivsel, sosial og faglig læring. Hvordan elever opplever læringsmiljøet og de konsekvensene som følger for deres motivasjon, selvoppfatning, presentasjon og atferden som fører til engasjement, er avhengig av om eleven er målorientert eller egoorientert (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Forskning viser at et godt læringsmiljø fremmer gode skolefaglige prestasjoner og prososial atferd, samtidig som motiverte og velfungerende elever bidrar til et godt læringsmiljø (Nordahl, 2005).

Å lykkes i skolen er noe alle elever bør få oppleve, men i dag er det dessverre mange som føler nederlag, utrygghet, motgang og avvising i skolesammenheng. Å være en inkluderende skole vil si at alle elever, uansett forutsetninger, skal ha en følelse av tilhørighet, bli sett og hørt, ha innflytelse slik at de er med på å utforme sitt eget læringsmiljø og muligheter for å lykkes i skolen (Ogden, 2009).

Suksess i skolen er avhengig av hvordan elever engasjeres i læringen i klasserommet. Forskning viser at konteksten i klasserommet spiller en signifikant rolle. Elevenes klasseroms erfaringer er influert av deres personlige karakteristikk og historie og er linker til atferd (Ames, 1992). Både akademiske dimensjoner og det sosiale miljøet er begge relatert til elevers motivasjon og engasjement.

Hvordan elever tolker en lærings situasjon er avhengig av elevens motiv og behov. For læring og vekst er motivasjon en nødvendighet, samtidig som den kan være grunnlag for skuffelse og frustrasjon, ved at tap om ønsker og behov ikke blir oppnådd (Bru, 2011). Daglig møter elever situasjoner i skolen hvor de må være motivert for læring og mestre kunnskap. Hvordan lærere tilrettelegger læringsmiljøet for best mulig læring, har stor betydning for hvor motivert og engasjert elever er for å lære. En annen innvirkning på elevenes engasjement er om lærerne har fokus på en læringsorientert eller presentasjonsorientert målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Forskning viser at mange elever sliter med å motivere seg for skolearbeidet, fordi de oppfatter skolen som kjedelig, lite meningsfylt, lite medbestemmelse i det faglige, arbeidsmetodene er kjedelige og ensformige, de vet ikke hva som forventes av dem, tilbakemeldingene i den faglige oppfølgingen er lite konkret og de føler at mye av tiden går til utenomfaglige ting (Skaalvik & Skaalvik 2005).

Det har vært mye fokus på elevers læringsmiljø i grunnskolen. I den videregående skole har ikke fokuset vært like stort. Hvert år gjennomfører alle VG1 klasser en obligatorisk elevundersøkelse som undersøker elevenes læringsmiljø. Denne undersøkelsen blir lagt frem som en rapport som forteller hva som er bra og hva som er mindre bra.

I en review utført av (Nordenbo, et al., 2008) på bestilling fra Kunnskapsdepartementet om lærerkompetanse og elevers læring i førskole og skole, fant de ut at de viktigste kompetansene hos lærere som bidrar til læring var relasjonskompetansen, regelledelsekompetansen og didaktiskkompetansen.

Forskning har vist at effektive lærere oppnår bedre resultater blant elever enn ineffektive lærere. Å skape effektivitet består av flere funksjoner som kan organiseres i tre hoved funksjoner: gjøre fornuftige valg i lærestrategier, lage undervisningsplaner slik at de legger til rette for elevers læring og bruke klasseromsledelse teknikker effektivt. Hver av disse tre funksjonene er ifølge Marzano et al. (2003) nødvendig for effektiv læring, men de er ikke tilstrekkelige nok dersom de står alene. Godt læringsmiljø kan skapes når effektive undervisningsstrategier og gode planlagte undervisningsplaner er bygd på fundamentet av effektiv klasseromsledelse (Marzano, et al., 2003).

Lærere har forskjellige roller i et klasserom, hvor en av de viktigste er klasseromsledelse. Effektiv læring er vanskelig å gjennomføre i klasserom med dårlig klasseledelse. Elever som forstyrrer, er ufine og ikke følger regler og prosedyrer, vil føre til kaos, som igjen vil føre til at både lærer og elever vil lide. Læreren vil streve med undervisningen og elevene vil lære

mindre enn de ellers ville gjort. Et klasserom med en velorganisert klasseledelse, sørger for et miljø hvor læring og undervisning kan blomstre. For å oppnå god klasseledelse kreves det stor innsats fra læreren. I følge forskning er læreren den viktigste enkelte faktoren som kan påvirke elevers læring og den viktigste faktoren som kan forandres (Marzano, et al., 2003).

En viktig inspirasjon for elevenes motivasjon og engasjement er lærerens evne til å gi god støtte, både faglig og sosialt i et læringsmiljø. Engasjement uttrykkes gjennom intensiteten og den emosjonelle kvalitet eleven involverer i læringsaktiviteten, og gjennomføring av denne (Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008). Engasjement hos elever i et klasserom inneholder alltid et innslag av lærerens atferd, som har innvirkning på initiativet og regulering av engasjementet. Atferd hos lærere som har innvirkning på elevers engasjement ses igjen i lærerens undervisningsstil, metoder i undervisningen, klasseromsledelse og relasjonen til elevene. Autonomi og struktur fremmer elevers engasjement, ved at læreren har fokuset på elevenes autonome motiver gjennom interesse, behov, preferanse og personlige mål, og å veilede elevenes læring og aktiviteter utfra behovene. Denne undervisningsmåten støtter elevers engasjement ved å presentere læringsaktiviteter, fremme optimal utfordring, framhever meningsfulle læringsmål og støtter elevenes viljebestemte tilslutning til atferden i klasserommet (Reeve & Jang, 2006). Lærere som holder en høy grad av struktur gjennom å kommunisere klare forventninger, utforme læringsaktiviteter tydelig og er veiledende gjennom undervisningen vil støtte elevenes engasjement gjennom å holde på elevenes interesse for oppgaven, styre deres atferd og unngå kaos under overganger i undervisningen (Skinner & Belmont, 1993).

2.3.1 Motivasjonelt klima

Det motivasjonelle klimaet viser til hva elevene oppfatter som viktig i klassen og hvordan formålet med læringen presenteres av læreren og medelever (Stornes, et al., 2008) og er det verdimeslige eller kultureaspekteret ved læringsmiljøet. Målorienteringsteorien vektlegger dette forholdet og skiller mellom mestringsorientert og prestasjonsorientert klima (Bru, 2011). I et klasserom kan elevene oppfatter at læreren og medelevene vektlegger oppnåelse av kompetanse eller evner gjennom innsats, hvor målet er å utvikle og forbedre ferdigheter utfra elevens forutsetninger. Eller klasserommet kan være dominert av at kompetanse og ferdigheter oppnås gjennom sosial sammenligning gjennom konkurranse blant elevene, hvor målet er å være best (Kaplan, Middleton, Urdan, & Midgley, 2002). Et prestasjonsorientert klima har fokus på de beste prestasjonene og elevene som innehar disse. I et slikt læringsmiljø er elevene opptatt av å være best og sammenligner karakterer med hverandre (Covington,

2000). I et mestringsorientert klima er man opptatt av innsatsen til alle elever, og hvordan de kan videreutvikle sine kunnskaper og ferdigheter slik at de kan gjøre sitt beste ut fra sine forutsetninger. Forskning har vist at i klasserom hvor elevene oppfatter at undervisningen har fokus på læringsorientert måloppnåelse, finner man en større grad av motivasjon og kognitivt og emosjonelt utbytte (Kaplan, et al., 2002).

Forskning viser og at i et læringsorientert klasserom er læreren mer involvert i elevene sine gjennom å vise interesse for elevenes velvære, individuelle behov og positiv utvikling. Læreren bygger nære relasjoner til eleven gjennom tilbakemeldinger, og læringsutbyttet evalueres på en måte slik at eleven forstår hva som blir sagt og fremhever forbedringene i læringsmålene (Stornes, et al., 2008).

Klasserom som er preget av autonomi er mer indre motivert, i motsetning til et kontrollerende klasserom (Grolnick & Ryan, 1987). Klasserommets struktur over hvordan regler og prosedyrer blir overholdt er og av betydning for hvordan elevene oppfatter læringsmiljøet. Et klasserom hvor regler og prosedyrer er ladet med positive interaksjoner, vil være mer inkluderende, motiverende og læringsorientert (Stornes, et al., 2008).

Tilhengere av målorienteringsteorien argumenterer med at mestringsorienterte skoler engasjerer og gjennomfører bedre enn de som er prestasjonsorienterte skoler, noe som forskning og bekrefter. Ønsket om å gjøre det bedre enn andre har oftere negative enn positive konsekvenser, ettersom frykten for å feile svekker skolepresentasjoner. For elever som har store forventninger om resultatoppnåelse på felter hvor de har dårlig forutsetninger, vil faren for nederlag og trusselopplevelsen være stor (Bru, 2011). Konsekvensene av dette kan være at eleven nedprioriterer skolearbeidet for å beskytte seg mot nederlaget (Rosenberg, 1968). Denne forsvarsreaksjonen kan oppfattes av lærere som om at eleven er umotivert, lat, ikke gidder eller kan (Roeser & Eccles, 1998). Forskning har vist at skoler som satser på å redusere det prestasjonsorienterte klima i klasserommet, spesielt de som er assosiert med prestasjonstilbakemeldinger, sosialt sammenlignede karaktersystemer og ego fokusert, konkurransebetonte motivasjonsstrategier har gitt positive konsekvenser for elevens akademiske motivasjon (Maehr & Midgley, 1996).

Hvilken målorienteringsstruktur elevene danner seg, kommer an på personlige mål, strukturen på mål i klasserommet og strukturen på skolens mål. Med personlige mål menes elevens individuelle mål, om de er mestrings eller prestasjonsorienterte. Klasserommsmål viser til elevens oppfattelse av hvilke mål læreren fremhever i klasserommet. Elever som oppfatter et

klasserom som mestringsorientert, vil oppfatte at læreren i undervisningen vektlegger forbedringer og læring av nytt materiale med fokus på mestring og sammenligninger av elevenes tidligere resultater (Ames, 1992). Elever som oppfatter klasserommet som prestasjonsorientert, vil oppfatte undervisninger som preget av konkurranse med vekt på karakterer og innbyrdes evner, og at resultatet er bedre enn andres. Lærerne sender både bevisste og ubevisste signaler til elevene om hva som er viktig og verdsettes. Gjennom kommentarer og tilbakemeldinger til elevene, gir lærerne signal om hvordan de vurderer og evaluerer elevenes innsats og prestasjoner. Hvordan læreren gir elevene den faglige tilbakemeldingen i vurdering og evaluering gir en indikasjon på om læreren er opptatt av den enkelte elevs mål og framgang, eller om læreren er opptatt av elevens resultater i forhold til hele klassens felles mål og sammenligner med hva andre elever presterer. I et klasserom gir læreren signaler om hva som er verdsatt gjennom hva og hvem som blir rost. Gjennom sitt valg av oppgaver viser læreren om det vektlegges at den enkelte eleven skal forbedre seg og strekke seg litt lengre, eller om det er viktigere at det er felles mål det jobbes mot, og som alle vurderes utfra (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Lærere som legger opp undervisningen ved å snakke om og ha fokus på mestring, forbedringer og sammenligninger om egne tidligere prestasjoner, vil motivere elevene ved at elevene mest sannsynlig vil ta i bruk mestringsorientert mål og klasserommet oppfattes som mestringsorientert. En lærer som er opptatt av karakterer, resultater og hvem som å gjøre det best eller verst i klassen, vil motivere elevene til å ta i bruk prestasjonsmål og oppfatte klasserommet som prestasjonsmålorientert. For å motivere elevene til læring, er det viktig at læreren underviser etter en læringsorientert målstruktur som vil fremme oppgaveorientering, interesse, engasjement, innsats, utvikle gode lærestrategier og utholdenhet hos elevene. Dette kan gjøres ved at læreren lar elevene velge fagstoff og oppgaver som gir optimal utfordring, fokusere på den enkeltes elevs forbedringer og mestring, hjelpe elevene med å sette kortsiktige, personlige og realistiske mål, lære eleven til å utvikle effektive læringsstrategier, gi dem reel medbestemmelse, gi tilbakemeldinger og vurderinger i enerom, stimulere og oppfordre elevene til å se egne feil som en del av læringen og gi elevene mulighet til å se at de forbedrer seg. Den viktigste sammenheng her er hvordan elevene opplever skolen og hvilke signaler de oppfatter at lærerne sender, ikke hva skolen og lærerne mener de legger opp til (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Hvordan skolen oppfattes av elevene har innvirkning på hvilke målorientering elevene har. Er skolen opptatt av fokus på læring, forbedring og mestring, eller er skolens fokus på karakterer,

prestasjon, konkurranseevne og få et bedre resultat enn andre skoler (Skaalvik & Skaalvik, 2011)?

2.3.2 Faglig støtte

I det faglige læringsmiljøet vektlegges hvordan læreren formidler kunnskap om lærestoffet ved å gi elevene den relevante hjelpen som er nødvendig for at eleven skal forstå, engasjere seg i og fatte interesse for fagstoffet (Bru & Thuen, 1999).

Hattie (2009) mener at lærere må være aktivt og lidenskapelig engasjert i undervisning og læring. De må være klar over deres oppfatning og forventninger til elever og oppdatere disse, og de må være ledende, ha innflytelse og være synlig for elevene i deres læring.

Et av lærerens viktigste redskap innenfor det faglige læringsmiljøet er hvordan læreren gir feedback. Tilbakemeldingene må inneholde informasjon som er relatert til fagstoffet og som dekker gapet mellom hva som er forstått og hva som skal forstås. Dette kan gjøres gjennom affektive prosesser som øker bestrebelse, motivasjon og engasjement (Hattie & Timperley, 2007).

Hatti (2009) sier at læringen krever gjennomtenkte intervensjoner for å sikre at det er kognitive forandringer i eleven. For å få til dette må læreren være klar over hva som er hoved essensen i intensjonen i læringen. De må vite når en elev er suksessfull i å oppnå denne intensjonen, ha tilstrekkelig kjennskap til elevens forståelse for oppgaveløsning og vite nok om behovet til eleven for å sørge for meningsfull og utfordrende opplevelse som fører til progressiv utvikling. Et trygt læringsmiljø for eleven og for læreren er et miljø hvor feil er velkommen og fremmer læring, grunnen til dette er at vi lærer mye av å feile og av den tilbakemeldingen som da oppstår fra å gå i den gale retningen til den riktige retningen. Hattie (2009) går så langt at han sier at et kritisk punkt i læringen er lærere med mye fagkompetanse og lite kunnskap om undervisningsledelse. Ogden (2009) sier at det som betyr mest for elevenes læringsmiljø er hvem lærerne er, hvilke erfaringer og kompetanse de har og hva de tenker og gjør. Forskning viser og at elevers bakgrunn og elevsammensetning har betydning for læringsmiljøet, men den viktigste faktoren for elevers klasseroms atferd og læringsutbytte, er lærernes kompetanse og samhandlingsmåte (Ogden, 2009).

Didaktisk kompetanse forutsetter at læreren er faglig kompetent for det de underviser i. Faglige høyt kompetente lærere fører til økt elevlæring. Faglige kompetente lærere som har tro på egne evner og kunnskap innenfor faget, gjør at læreren ikke er så bundet til faget innenfor undervisningen, og kan benytte forskjellige former for materialer og metode i

tilnærmingene til fagstoffet. Lærerens evne til planlegging av undervisningen gjennom klare undervisningsmål for enkelttimer og det overordnede undervisningsforløpet, ved og organiserer aktivitetene i timene mest mulig til undervisning og ikke administrative rutiner, vil ha en positiv innvirkning på læringen (Nordenbo, et al., 2008).

Å tilrettelegge undervisningen i klasser med store individuelle forskjeller kan det være vanskelig for læreren å finne aktiviteter og oppgaver som treffer alle. Organiseringen og ledelse av aktiviteter i undervisningen, samt planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av læringsaktiviteter er ferdigheter som er nødvendig for at alle elever skal få utbytte av læringen. Dyktige lærere er de som har et bevisst forhold til sine ferdigheter, de lærer av sine feil og fornyer sin kompetanse med å søke etter nye og flere hensiktsmessige måter å undervise på (Ogden, 2009).

For at en lærer skal kunne motivere elever gjennom forventninger til mestring, må læreren kjenne til hvor eleven ligger an faglig og bygge elevens kompetanse opp etter elevens mestringsnivå. Dette kan en lærer gjøre ved å tilrettelegge undervisningen gjennom å veilede elevene, tilpasse arbeidsoppgaver og fagstoffet etter elevenes faglige nivå slik at de har muligheter for mestring og forståelse (Bandura, 1977).

Lærere som har høye forventning til en elevs ferdigheter, og eleven oppfatter lærerens forventning, kan bidra til at eleven lærer mer, bygger opp sitt selvverd og læringskompetanse. Det kan føre til at eleven føler seg mer tilknyttet til læren og skolen, og dermed motstår involvering i atferdsproblemer (Wiegfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006b). Når en lærer ikke har denne forventningen til elevene, kan det føre til at elevene føler seg inkompetente og likegyldige, noe som igjen kan øke sjansen for at elevene utvikler lært hjelpeløshet for å feile i klasse (Eccles & Roeser, 2010).

Elevers innsats og holdninger er forsterket når læreren etablerer jevn drift og effektive prosedyrer for å kontrollere elevens fremgang, bruker tilbakemeldinger, opprettholder ansvarlighet for ferdigstilling av arbeid og organiserer gruppeaktiviteter. (Eccles & Roeser, 2010).

Studier på klasseromsnivåer viser at utviklingen er optimal når elever får utfordrende oppgaver i læringsorienterte omgivelser. Disse omgivelsene må være emosjonell og kognitivt støttende, inneholde meningsfullt og kulturelt mangfoldig materiale for å lære å beherske fagstoffet og tilstrekkelig støtte for deres egen autonomi og initiativ. For en lærer er det to

hensyn man må ta med tanke på de akademiske oppgavene. Det første er innholdet i læreplanene og den andre er hvordan undervisningen blir formidlet. Innholdet i læreplanene spiller en viktig rolle for elevens oppmerksomhet, interesse og kognitiv innsats. (Eccles & Roeser, 2010). Kompetansemål i læreplanene som ikke er meningsfylte kan forklare kjedsomhet, lav interesse, dårlig oppmerksomhet, redusert gjennomføring, uengasjert og likegyldighet til skolen (Finn, 2006). Derfor er det viktig at lærerne velger materiale som er egnet og utfordrende for hvilke klassenivå de er på, at de bruker læringsaktiviteter som krever forskjellige kognitive operasjoner, strukturerer undervisningen slik at den bygger på eksisterende kunnskap, viser flere løsninger på et gitt problem og lærer elever strategier for å nå målet (Eccles & Roeser, 2010). Å tilrettelegge læreplanen i den videregående skole kan være vanskelig, fordi noen av elevene kommer inn på linjer de ikke har valgt. Det kan dermed være utfordrende for lærere å tilrettelegge undervisninger slik at elevene blir motivert for å lære noe de egentlig ikke har lyst til.

Forskning på verdier og akademisk atferd viser at når en elev verdsetter læringsaktiviteter i termer av høye oppgave-verdier, nytte-verdier, interesse-verdier, oppnåelse-verdier, instrumental-verdi, fremtidige mål, fremtidige konsekvenser, fremtidig tidsperspektiv og indre mål, vil sannsynligheter øke for at de aktivt engasjerer seg og viser utholdenhet i emnet, presterer høyt, viser selvregulering og forstår hva de prøver å lære (Wiegfield & Eccles, 2000). I følge Jang (2008) kan en lærer fremme engasjement hos elever i en uinteressant, men likevel viktig læringsoppgave med å gi en logisk begrunnelse som identifiserer undervisningens skjulte nytteverdier. De må hjelpe elevene med å forstå hvorfor undervisninger er verd deres innsats, kommunisere hvorfor undervisningen kan forventes å være nyttig for dem og hjelpe elevene med å se eller bli klar over den personlige nytten av undervisningen (Jang, 2008). Grunnen til at elevene vil finne undervisningen interessant, er at når elevene forstår hvorfor en læringsaktivitet er viktig og meningsfull for dem vil de være indre motivert. Elevene identifiserer den personlige viktigheten i læringsaktiviteten gjennom ytre påvirkningen og aksepterer den som hans eller hennes måte å tenke på (Ryan & Connell, 1989).

2.3.3 Emosjonell støtte

I et sosialt læringsmiljø finner vi den emosjonelle støtten, som er den personlige omsorgen og oppmerksomheten elever får fra læreren. Dette formidles ofte gjennom det faglige samspillet mellom lærer og elev. Emosjonell støtte handler om hvordan en lærer bryr seg om hvordan

eleven klarer de faglige utfordringene og hvordan læreren engasjerer seg i at det skal gå bra med eleven (Bru, 2011).

I studier gjennomført på lærer-elev relasjoner er den kontekstuell støtte i form av mellommenneskelig engasjement, struktur og bestemmelse av autonomi den som er mest avgjørende for prosessen mellom lærerens engasjement og elevers følelse av tilhørighet. I følge selvbestemmelsesteorien blir engasjement uttrykt gjennom lærerens interesse for deres elevers personlige velvære og sosial støtte. Følelsen av tilhørighet legger til rette for valg av mål og interesse for læringen, og hjelper og medvirker til positiv fungering i den sosiale gruppen (Deci & Ryan, 2002).

Læreren kan gjennom emosjonell støtte dekke behovet for tilhørighet ved at læreren viser elevene respekt, forventninger og ser alle elevene og behandler alle likt uansett forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

I en og samme klasse har ofte en lærer forskjellige forventninger til elevene og elevene blir ofte behandlet av læreren utfra hva slags forventninger de har til eleven. Forskning viser at forskjellige forventninger underbygger effekten av virkningen av lærerrelasjonen. Betydningen av denne negative effekten avhenger av hvordan læreren strukturerer aktivitetene forskjellig, så vel som hvordan denne forskjellen påvirker elever med høy og lav yteevne og hvordan elevene oppfatter disse forskjellene (Brophy, 2004). Denne forskjellsbehandlingen kan føre til at elever blir uengasjert og identifiserer seg ikke med skolen.

Under relasjonskompetansen finner vi lærerens positive sosiale interaksjon med elevene. En lærer som innehar denne kompetansen utøver elevstøttende ledelse som fremmer elevmotivering og elevaktivering, gir elevene muligheter til å utøve selvstyre og tar hensyn til at elever har forskjellige forutsetninger. Dette fører til økt læringsutbytte som kan ses igjen i større motivasjon og autonomi. Gode relasjoner mellom lærer og elev er basert på at læreren utøver respekt, toleranse, empati og interesse for elevene. Og at læreren har et elevsyn som er preget av at alle har muligheter for å lære (Nordenbo, et al., 2008).

I følge Marzano et al. (2003) er grunnsteiner i effektiv klasseledelse lærer-elev relasjonen. Dersom en lærer har gode relasjoner til elevene, vil elevene lettere akseptere regler og prosedyrer og disiplinære handlinger som følge av deres overtredelse. Klasserom hvor relasjonene mellom lærer og elever er manglende vil være preget av brudd på regler og prosedyrer sammen med konsekvensene av disiplinær handling (Marzano, et al., 2003). For å

bygge opp gode relasjoner til elevene er det viktig at læreren formidler adekvate nivåer av dominans (Marzano, et al., 2003). Lærer-elev-relasjoner skal være en asymmetrisk dyade hvor læren er den dominerende part og formidler klare hensikter og veileder tydelig både faglig og atferdsmessig (Ogden, 2009). Læreren som den dominerende part viser elevene at det er han/hun som har kontrollen over klassen og er villig og i stand til å lede klassen. Det er og viktig å formidle hva som er forventet i et samarbeid og vise interesse for eleven som person og klassen som en helhet. Det er spesielt viktig å bygge gode relasjoner til elever med spesielle behov (Marzano, et al., 2003).

Det er enighet innenfor forskningen at kvaliteten på relasjonen mellom elever og lærere spiller en kritisk og sentral rolle i motivasjon og engasjement i elevers læring. Effektive lærere blir beskrevet som de som etablerer gode og trygge relasjoner til elevene, legger til rette for hjelp, snakker om positive og høye forventninger til utførelse og skaper en atmosfære for fellesskap og omsorg i sine klasserom. Det er gjennomført mye forskning i forbindelse med elevers relasjoner til lærere på det emosjonelle området og kvaliteten på denne relasjonen. God kvalitet på relasjonen mellom lærer og elev støtter utviklingen av elevers emosjonelle velvære og positivt selvbilde, motivasjon for sosialt og akademisk utbytte og aktuelle sosiale og akademiske ferdigheter (Wentzel, 2010).

Det er forsket på hvordan elever opplever støtte fra lærer og om det har noen sammenheng med akademisk utbytte for elever. Midgley (2002) og hennes kollegaer fant ut at ungdommer som rapporterte svakere relasjoner til læreren, hadde tilbakegang i akademiske motivasjon og innsats. Denne kunnskapen viser viktigheten av sosial støtte fra læreren for elevers suksess i skolen. Trygg og emosjonelt støttende relasjoner og samhandlinger tror man resulterer i følelsen av tilhørighet hos eleven, som igjen fører til en positiv selvfølelse, valg av sosiale ønskeverdige mål og verdier og utviklingen av sosial og akademisk kompetanse (Wentzel, 2010). Å bygge relasjoner mellom lærer- elever krever at læreren har ferdigheter til å lytte, ha empati, omsorg og en positiv holdning overfor andre. Læreren må ha respekt for hva eleven bringer med seg inn i klassen, og kunne ta elevenes perspektiv og kommunisere dette tilbake til eleven (Hattie, 2009).

2.3 4 Autonomi

Med autonomi menes et læringsmiljø som fremmer viktigheten av elevens selvbestemmelse. Et autonomt klasserom kjennetegnes ved at undervisningen tilrettelegges rundt elevens behov, kompetanse, interesser og verdier (Bru, Stornes, Munthe, & Thuen, 2010). Forskning viser at mange elever er lite motivert og sliter med å finne skolen og skolearbeidet engasjerende nok.

Dette kan føre til at noen elever får en negativ utviklingspiral både faglig og sosialt. Et læringsmiljø som fremmer elevens selvbestemmelse vil føre til motivasjon og tro på egne evner (Thuen, 2011).

For at en lærer skal være autonomistøttende, må læreren se elevenes behov og interesse og koble de opp mot læringsmålene. Målet med et autonomi støttende læringsmiljø er å øke elevenes indre anerkjennelse av læringsarbeidet, som igjen vil føre til økt motivasjon og dypere forståelse (Thuen, 2011).

I klasserom hvor elevene føler autonomi viser forskning at de er mer engasjert og motivert. Innflytelse og autonomi gjør at elevene er i stand til å velge egne læringsmål og erfare at de har mer kontroll over læringen og resultatene på skolen. Når elevene oppfatter at de har kontroll over læringen, vil det gjøre dem i stand til å etablere individuell læringsmål. Elevene som selv føler seg ansvarlig for resultatet av aktiviteten, vil sannsynlig være mer utholdende og opprettholde innsatsen for videre læring (Knight, 1991).

Mangel på autonomistøtte vil føre til en mer autoritær holdning hvor lærere setter standard for oppnåelse og læring, noe som igjen kan føre til ekstern belønning for oppnåelse. Ekstern belønning vil sannsynligvis føre til et læringsmiljø som kjennetegnes av konkurranse. Når elever mislykkes i et konkurransepreget læringsmiljø, vil de ofte skylde på egne evner og istedenfor å prøve å lære av feilen vil de gi opp (Stornes, et al., 2008).

Autonomistøttende lærere fremmer elevens personlige autonomi ved å ta elevenes perspektiv, identifisere og oppfordre elevens behov, interesse og preferanse, levere optimal utfordring, fremheve meningsfulle læringsmål og presentere interessante, relevante og berikende aktiviteter.

Hva autonom støttende lærere sier og gjør for å engasjere eleven til læringsaktiviteter har betydning for undervisningen. Autonomistøttende lærere nærer opp under elevenes indre motiverte ressurser, ved at de danner muligheter for elevene til å ta initiativ i læringsaktivitetene. De motiverer elevene ved å bygge opp undervisningen rundt elevenes interesse, preferanse, personlig mål, de produserer valgmuligheter og gir elevene utfordringer som skaper nysgjerrighet, heller enn å bruke eksterne kilder som belønning, konsekvenser, direktiver og deadlines som motivasjonsfaktorer. Lærere som bruker et ikkekontrollerende informasjonsspråk sørger for forklarende begrunnelser på oppgaver og kommuniserer gjennom beskjeder som er informative, fleksible og rik på kompetanserelatert informasjon,

istedenfor å neglisjere begrunnelser og kommunisere gjennom meldinger som er vurderende, kontrollerende, pressende eller tvingende. Autonomistøttende lærere anerkjenner elevenes perseptiv og følelser og tar hensyn til og kommuniserer en verdsettelse av elevenes perspektiv gjennom læringsaktivitetene. De spør og anerkjenner elevenes følelser og aksepterer elevenes erfaringer av negative påvirkninger som en potensiell valid reaksjon på grunn av ødeleggelse gjennom klasseroms miljø, pålagte strukturer og presentasjon av uinteressante eller devaluerende aktiviteter (Jang, Reeve, & Deci, 2010).

Forskning viser at lærere som tilrettelegger og integrerer læringsaktiviteter i undervisningen rundt elevenes behov, interesse, kompetanse og verdier vil fremme elevenes indre motivasjon for læring. Noe som kan føre til at elevene gjennom læringsprosessen vil erfare et engasjement for læringen som er i overenstemmelse med hva de selv ønsker å gjøre og hva de gjør (DeCharms, 1976). Ved at læreren tilpasser undervisningen etter elevenes behov vil det ifølge Deci og Ryan (2002) føre til at eleven vil oppleve at læringsaktivitetene blir mer indre motivert. Læreren kan gi elevene selvbestemmelse ved at de lar elevene være med på, til en viss grad, og bestemme innhold og arbeidsoppgaver som er tilpasset elevenes behov.

2.3.5 Struktur

Mangel på forutsigbarhet ser man i dagens skole ved at skolehverdagen for elevene er blitt mindre oversiktlig, de bytter stadig arbeidsmåter, det er større krav til fleksibilitet og læreren er ikke på samme måte som tidligere en stasjonær person i klasserommet. Mangel på forutsigbarhet som hyppig læreskifte, uforutsigbart undervisningsopplegg, uro og lite sosial trygghet kan føre til at elevene kan bli engstelige for hva skoledagen vil bringe av sosiale og faglige utfordringer og kan ses igjen i konsentrasjonen om skolearbeidet (Bru, 2011).

I en skolehverdag er forutsigbarhet at det skapes stabile rutiner og struktur, og at hva som forventes av elevene er tydeliggjort. Gjennom forutsigbarhet får elevene en følelse av indre kontroll over skolehverdagen, noe som vil dempe stress hos elevene (Krause & Stryker, 1984). For å skape forutsigbarhet er det viktig at elevene har de samme voksne de kan forholde seg til over tid, at det etableres klare regler og prosedyrer for hva som er akseptabel oppførsel overfor hverandre og at disse reglene håndheves av alle som er i klassen (Bru, 2011).

Sosiale regler og prosedyrer kan forkomme i forskjellige former og bli brukt av forskjellige grunner. En lærer kan organisere strukturen i klasserommet for å etablere positive sosiale interaksjoner som støtter hver enkelt elevs læring. Elever som gjør det de blir bedt om

forstyrrer ikke de andre elvene, de venter på sin tur, noe som gir læreren mer tid til å hjelpe hver enkelt elev. I et slikt klasserom vil elevene mest sannsynlig føle seg inkludert og mestringsorientert. Hvordan relasjonene mellom det motivasjonelle klimaet og strukturen i klasserommet er, vil være avhengig av hva slags målorientering læreren streber etter (Stornes, et al., 2008).

Det har vært gjennomført mye forskning på struktur fra et motivasjonelt synspunkt som viser at lærerens evne til å ha struktur i klasserommet hjelper elever til å utvikle en følelse av oppfattet kontroll over utbyttet fra skolen. Med dette menes å utvikle opplevd kompetanse, en indre kontroll, læringsmotivasjon, mestringsforventninger og en optimistisk tilegnelsesstil. Læreren sørger for strukturen gjennom klare kommuniserbare forventninger og veiledning, har ledelsen i noen av undervisningsaktiviteter, sørger for god veiledning gjennom timen, sørger for steg for steg veiledning ved behov, lager arbeidsplaner for elevene, markerer grenser for aktiviteten og igangsetter overgangen mellom dem, tilbyr oppgavefokus og personlige forbedringstilbakemeldinger og sørger for konsistens i timen (Skinner & Belmont, 1993). Lærere som etablerer klar og forståelig veiledning, vil etablere klare forventninger til elevenes fremtidige atferd og fastsetter måter for elevene til å administrere deres aktiviteter i en kommende læringsaktivitet. Lærere som tilbyr en solid veiledning sørger for, gjennom deres lederskap og rammeverk, at elevenes behov for å investere og vedlikeholde innsatsen skjer gjennom oppnåelse av planer, mål og læringsformål. Lærere som gir konstruktive tilbakemeldinger hjelper elevene med å finne hva de gjør feil og hva de kan gjøre for å bli bedre, og bygger opp deres ferdigheter og følelse av kompetanse (Skinner, Wellborn, & Connell, 1990).

Forskning viser at hvordan lærerne strukturerer sin undervisning har betydning for det akademiske utbyttet (Brophy, 1986) og forsterker klasseromsengasjementet (Skinner & Belmont, 1993). I en undersøkelse av Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens and Dochy (2009) fant de ut at lærerstruktur var assosiert med høyt nivå blant High School elevs selvreguleringsstyring av klasseromsengasjement. Grunnen til at elever drar fordel av deres eksponering av lærere med strukturert undervisning stil er fordi en slik stil, støtter elevenes oppfatning av kompetanse, oppfattet kontroll over verdien av utbyttet og selvregulerende strategier (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, & Dochy, 2009).

Gjennom organiseringen og struktur av undervisningen kan lærerne fremme motivasjon ved at de tydelig kommuniserer forventninger til hva eleven må gjøre for å nå læreplanmålene

gjennom tydelige planer, prosedyrer, god organisering, regler og rutiner, nødvendig hjelp og veiledning, god oversikt og faglig og atferdsmessig oppfølging. Strukturen må ikke oppleves av elevene som kontrollerende (Thuen, 2011).

Struktur som blir benyttet på en kontrollerende måte uten noen forklaring og veiledning og uten å ha kjennskap til elevenes oppfattelse og følelser, vil føre til lavere nivå av engasjement hos elever enn når en lærer bruker struktur på en autonomi støttende måte ved å gi elevene forklaring og veiledning og ha kjennskap til elevenes oppfattelse og følelser.

Læreren må være oppmerksom på alle elevene i klassen og på et så tidlig som mulig tidspunkt stoppe negativ atferd. Marzano et al. (2003) fremhever mental-set i sin meta-analyse som det han mener kanskje er den viktigste egenskapen en lærer bør ha. Mental set eller mindfulness kan forklares som en forhøyet sans for oppmerksomhet i situasjoner og en bevisst kontroll over ens egne tanker og atferd relatert til denne situasjonen. Mental set kan deles inn i to undergrupper: Withitness og emosjonell objektivitet. Withitness er lærerens egenskap til å identifisere og handle fort når de oppdager atferdsproblemer, helst i forkant av atferden. Læreren må ha et øye for hele klasserommet, tolke signaler og ha en syvende sans for hva som kan skje. Emosjonell objektivitet er evnen til å samhandle med elevene på en effektiv og saklig måte, og hvor læreren ikke kan vise og gi uttrykk for sine egne følelser (Marzano, et al., 2003).

Regelledelsekompetanse omhandler læreren kompetanse til å øke elevlæring gjennom å etablere regler for klassens arbeid. Disse reglene etableres i begynnelsen av skoleåret, og overlates etter hvert til elevene selv å formulere reglene og opprettholdelse av disse. Læreren trekker elevene inn i struktureringen og valg av aktiviteter, og sikrer at elevene arbeider på en konstruktiv måte ved og start timen når den skal og har et hensiktsmessig skifte mellom de ulike aktivitetene. Lærere som starter undervisningen med å gjennomgå tidligere lært fagstoff og progresjon, fremmer elevers læring. Dette gjøres ved at læreren har klassens fokus ved gjennomgang av sentrale deler av pensum, følger opp innlært kunnskaper gjennom gjentakelser av tidligere lært stoff, rask og korrigerende tilbakemeldinger, og bestreber seg for å gjenta det essensielle ved fagstoffet ved repetisjoner (Nordenbo, et al., 2008; Marzano, et al., 2003).

2.4 Formålet med studien

I dag har alle elever uansett forutsetninger og bakgrunn rett på videre utdanning etter grunnskolen. Når elevene søker den videregående skolen må de fylle ut et søknadskjema som

inneholder tre valg over ønsket programfag og hvilken skole de vil gå på. Programfagene på en videregående skole er yrkesfagene i den studieretningen elevene har valgt å studere. På den videregående skolen er det fritt skolevalg og eleven bestemmer selv hvor han ønsker å gå. Det er ikke alltid at elevene får sine førstevalg oppfylt fordi de ikke oppfyller kravene til å komme inn på førstevalget og får dermed tilbud om et annet valg enn det de opprinnelig ønsket. I denne undersøkelsen har jeg valgt å splitte respondentene på de som kom inn på førstevalget og de som ikke kom inn på førstevalget. Grunne til at jeg har gjort dette er at jeg ønsker å se om det er ulikheter mellom elever som kom inn på førstevalget og de som ikke kom inn på førstevalget i aspekter ved læringsmiljøet som motiverer elevene.

«Sammenhenger mellom elevenes opplevelse av læringsmiljøet og deres egen motivasjon for skolearbeidet»

Denne problemstillingen omfatter to spesifikke forskningsspørsmål:

1. I hvilken grad er ulike aspekter ved læringsmiljøet relatert til elevenes motivasjon i en yrkesfaglig videregående skolen?
2. Er disse relasjonene ulike for elever som er kommet inn på sitt førstevalg og de som ikke har gjort dette?

3. 0 Metode

3.1 Metodisk tilnærming

I det daglige undrer vi oss over mange ting. Det er denne undringen over dagligdagse hendelser som er opphavet til filosofien og sikrer at den fortsatt eksisterer. Undring er en sentral faktor i den aktiviteten som kalles forskning. For at man skal kunne formulere et forskningsproblem eller spørsmål, må man ta utgangspunkt i hva man undres over. For å få svar på hva vi undrer oss over må man gjennomføre en tredelt frekvens hvor man begynner med å stille seg et spørsmål over hva man undrer seg over. Hvilken forskningsstrategi som benyttes for å få svar på undringen avgjøres av problemstillingen og forskerens kompetanse innenfor metodelære (Lund & Haugen, 2006). I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan forberedelser og datainnsamlingen frem mot en konklusjon er gjennomført.

Methodos er gresk og betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Metodelæren innenfor samfunnsvitenskapen skiller mellom en kvantitativ og en kvalitativ metode. I en kvantitativ forskning vektlegges objektivitet, systematikk, kontroll og breddeinformasjon, og omfatter informasjon fra et stort antall informanter (Ringdal, 2007). Dataene blir tilrettelagt slik at kjennetegn ved fenomener lett kan telles opp (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). En kvalitativ forskning kjennetegnes ved at forskeren forholder seg subjektivt og innfølede til informantens opplevelser, og at det er basert på dyp informasjon fra et lite antall informanter, hvor forskeren har nærhet til informanten i en naturlig kontekst (Lund & Haugen, 2006; Ringdal, 2007).

3.2 Studiens design

Siden jeg i dette prosjektet ønsket å se på sammenhenger mellom fenomener, falt valget av metode på en kvantitativ metode. En annen fordel med å velge en kvantitativ metode er at den kan etterprøves. I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av en kvantitativ spørreundersøkelse blant elevene på en videregående skole. Resultatet som jeg får gjennom behandlingen av dataene fra spørreundersøkelsen er essensen i oppgaven.

I dette studiet er det brukt en empirisk kvantitativ tilnærming. En kvantitativ tilnærming er som regel teoristyrt eller deduktivt ved at forskeren stiller spørsmål og utleder hypoteser utfra teori og variablene ses på som målinger av begreper som er funnet i teorien (Ringdal, 2007). Designet som jeg har valgt å benytte meg av er et tversnittdesign eller og kalt surveydesign basert på en spørreundersøkelse (survey) på et gitt tidspunkt. Surveydesign er det designet

som benyttes oftest i forskning ved at det kan brukes både for beskrivende og kausal forskning.

En problemstilling kan ikke besvares med hundre prosent sikkerhet, men med å evaluere forskningen etter gitte kvalitetskriterier kan man og vurdere graden av tillit til resultatene fra en undersøkelse. Graden av validiteten i forskningsprosjektet sier noe om forskningens kvalitet og troverdighet (Lund & Haugen, 2006). Validitetsproblemene i dette studiet er primært knyttet til begrepsvaliditet, i hvilken grad funnene kan generaliseres og valg av statistisk analyse. Begrepsvaliditet handler om spørsmålene i spørreundersøkelsen dekker begrepene som jeg ønsker å måle og hvordan begrepene er målt. (Johannessen, et al., 2010). Slutninger om kausalitet kan ikke gjøres i denne studien og vil derfor ikke være et stort diskusjonstema.

Å bruke en tverrsnittsundersøkelse er tidsbesparende og kan være en fordel når et studie har begrenset tid, ressurser og etiske hensyn. Begrensninger ved å benytte en tverrsnittstudie er at det kan være problematisk å avdekke sammenhenger mellom fenomener fordi et fenomen kan påvirkes av et eller flere fenomener samtidig. En tverrsnittsundersøkelse er heller ikke velegnet for å si noe om utvikling over tid, fordi generasjonseffekten varierer fra den eldre og yngre generasjons syn på samfunnet og livsløpseffekten vil påvirke ved at personer får mer livserfaringer og forandrer sine oppfatninger av samfunnet (Johannessen, et al., 2010).

3.3 Utvalg

Populasjonen i dette studiet er norske elever som går på en yrkesfaglig studieretning i den videregående skolen. En av hovedgrunnene ved å benytte seg av kvantitativ metode er at man ønsker å generalisere sine funn i et utvalg, til en populasjon som omfattes av problemstillingen. I dette prosjektet består utvalget av alle elevene som går i ordinær klasse på Vg1 og Vg2 på en videregående skole på Sør-Vestlandet. Denne videregående skolen er en yrkesfagrettet skole med undervisningstilbud innen Bygg og Anleggsteknikk, Restaurant og Matfag, Teknisk Industriell Produksjon, Design og Håndverk og Elektrofag. Ved å ta undersøkelsen på alle elevene unngår jeg problematikken med at utvalget ikke er representativt for populasjonen og den ytre validiteten i undersøkelsen vil være høy. Feilmargin ved et utvalg vil avta ved utvalgets størrelse (Ringdal, 2007).

På den utvalgte skolen går det 534 elever i ordinære klasser. På Vg1 er det 275 elever, 195 gutter og 75 jenter, på Vg2 er det 245 elever, 169 gutter og 76 jenter. 520 spørreskjemaer ble delt ut blant elevene og 395 spørreskjemaer ble fylt ut og returnert. Svarprosenten var på 76

% . Av de som ikke deltok i undersøkelsen var det to som brukte retten til ikke å delta, seks var utplassert i bedrift, 52 hadde gyldig fravær, mens 65 hadde ugyldig fravær.

Funnene i denne undersøkelsen vil kunne generaliseres til andre videregående skoler som har samme struktur og elevmassen som det undersøkte utvalget i studiet. Populasjonen i dette studiet vil derfor være andre videregående skolen som tilbyr yrkesfaglig studieretninger. En annen forutsetning for generalisering av funnene er at skolene har lavt karaktersnitt for inntak og en stor andel elever som kommer inn på andre valg.

3.4 Prosedyre for innsamling av data.

Ledelsen ved den undersøkte videregående skolen ble kontaktet og var positivt til gjennomføring av prosjektet ved deres skole. Skolens ledelse fikk deretter utlevert spørreundersøkelsen (vedlegg 1) og et formelt informasjonsskriv (vedlegg 2) til lærerne og avdelingslederne. Skolens ledelse informert avdelingslederne om undersøkelsen og de bestemte at de ønsket at undersøkelsen skulle tas etter at den årlige obligatoriske elevundersøkelsen var gjennomført. Grunnen til at de valgte å gjøre dette var at de var redd for at min undersøkelse skulle ødelegge for svarprosenten i elevundersøkelsen. Etter avtale med personalsjefen, ved den videregående skolen ble vi enige om at jeg selv skulle oppsøke lærere til å hjelpe meg med å gjennomføre prosjektet. Etter at personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsfaglige Datatjeneste (NSD) hadde gitt sin tilbakemelding om at prosjektet ikke hadde meldeplikt (vedlegg3), begynte prosessen med å finne lærere som var villige til å gjennomføre spørreundersøkelsen. Alle de forspurte lærerne sa seg villig til å hjelpe meg og vi ble enige om at de selv valgte hvilken time som passet best til gjennomføringen av undersøkelsen. Administreringen av gjennomføringen av spørreundersøkelsen ble tatt opp muntlig med hver enkel av lærer som hjalp meg.

For at elevene skulle få vite om retten til et informert og fritt samtykke før deltakelse i forskning (NESH, 2006), ble de i forkant av gjennomføringen av undersøkelsen informert av lærer om prosjektet tematikk, formål og relevans. De fikk og informasjon om at det var frivillig å delta og at de ved å levere spørreskjemaet samtykket aktivt at deres svar ble en del av prosjektet, noe som er i tråd med forskningsetiske retningslinjer for informasjon om fritt samtykke. For elever mellom 16 og 18 år er det ikke nødvendig med samtykke fra foreldrene.

Utfyllingen av spørreskjema tok alt fra 15 min. til en halv time, og det var en lærer tilstede under utfyllingen. For at anonymitet skulle oppfylles og at læreren ikke skulle få tilgang til å lese svarene, la læreren det utfylte spørreskjemaet i en konvolutt som ble limt igjen mens

elevene var tilstede og konvolutten ble lagt i hylla i en posthylle, som ble tømt hver dag. Grunnen til at denne prosedyren ble valgt er at forskning viser at dersom respondenten tror at forsker leser svarene vil de svare utfra hva de tror er sosialt ønskelig og ikke deres reelle oppfatning. Dette kan føre til at reelle oppfatninger blir underrapportert og påvirke resultatene i feil retning (Ringdal, 2007). Det mest ønskelige hadde vært og kunne gjennomføre undersøkelsen på samme tidspunkt, noe som ikke var gjennomførbart i en skole med 41 klasser. Elevene skulle ikke sette navnet på skjemaet.

Tilbakemeldingene fra læreren som hjalp til, var at det ikke var noen problemer med gjennomføringen og at de fleste elevene som var i klasserommet i det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført leverte besvarelsen.

3.5 Spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelse er den mest benyttede datainnsamlingsmetoden i samfunnsvitenskapen (Ringdal, 2007). Da det er en kunst å utarbeide et spørreskjema med høy begrepsvaliditet, anbefales studenter og uerfarne å benytte veletablerte eksisterende og utprøvde spørreundersøkelser (Lund & Haugen, 2006).

Et strukturert spørreskjema med oppgitte svaralternativer på alle spørsmålene ble benyttet for å samle inn dataene (vedlegg). I dette studie er det benyttet et spørreskjema som er utarbeidet av Senteret For Atferdsforskning med veletablert skalaer som de har utarbeidet for bruk i den videregående skoler og supplert med noen spørsmål fra en undersøkelse gjennomført av Skaalvik og Skaalvik sommeren 2010 (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Hovedmengden av spørsmålene var spørsmål angående motivasjon og læringsmiljø og vil bli presenter senere i kapitlet. Informanten i dette prosjektet er ungdommer i alderen 16-19 år i den videregående skole og spørsmålene er formulert slik at språkbruken er kjent for dem. For å sikre at spørsmålene var lett forståelig, ble undersøkelsen prøvd ut på to klasser hvor jeg fikk til bakemelding fra lærerne om at elevene mente den var litt lang, men OK.

3.6 Reliabilitet og begrepsvaliditet

De fleste spørsmålene i undersøkelsen var utarbeidet som holdningsspørsmål. Gjennom holdningsspørsmål kartlegges personers holdninger, meninger og vurderinger av forskjellige fenomener (Johannessen, et al., 2010). For å minske risikoen for at spørsmålene blir utsatt for målefeil og for å sikre begrepsvaliditeten, ble holdningene til læringsmiljøet og motivasjon målt gjennom flere spørsmål (indikatorer), som er grunnlaget for å danne de sammensatte

målene eller indeksene som er brukt i denne studien. For å danne de sammensatte målene ble faktoranalyse og facevaliditet benyttet.

Reliabilitet handler om målingens pålitelighet og om gjentatte målinger ville gitt det samme resultatet. Reliabilitet påvirkes av tilfeldige målefeil, som kan være at folk husker feil når de blir spurt om forhold de i utgangspunkt har god oversikt over, intervjuer kan notere feil, spørsmålene i spørreskjemaet kan være uoversiktlig og dårlig forklart, eller det kan skje feil med den elektroniske dataregistreringen (Ringdal, 2007). I dette studiet ble 50 spørreskjemaer kontrollert og det ble funnet feil ved 5 av dem, noe som gir en feilkilde på 0,01%.

Reliabiliteten ble målt gjennom Cronbachs alfa, som er en statistisk størrelse som måler den indre konsistensen mellom variablene i et spørreskjema. Verdiene på målingene ved Cronbachs alfa kan variere mellom 0-1, hvor en tilfredsstillende reliabilitet på en indeks er over 0.70 eller høyere (Johannessen, et al., 2010). Indeksene i denne undersøkelsen hadde en Cronbachs alfa fra 0.92 til 0.75 som viser at måleinstrumentet har en høy reliabilitet.

Begrepsvaliditet går ut på at vi faktisk måler det teoretiske begrepet vi ønsker å måle. Validitet sier noe om relasjonene mellom indikatorene og det teoretiske begrepet. Face validitet går ut på å gi indikatorene en skjønnsmessig vurdering av om de fanger inn de teoretiske begrepene vi ønsker å undersøke. Noen av spørsmålene i spørreskjema ble utelatt fra resten av analysen fordi de viste seg ikke å ha noen sammenheng med det jeg ønsker å undersøke i dette studiet. Innholds validitet sier noe om utvalget av indikatorer dekker de viktigste aspektene ved begrepet. God kvalitet på måleinstrumentet og høy korrelasjon mellom de teoretiske begrepene kan være et tegn på god begrepsvaliditet (Ringdal, 2007).

For å danne indeksene og måle validiteten ble spørsmålene som omfatter motivasjon og læringsmiljø gruppert ved hjelp av faktoranalyse.. Indikatorene i en indeks må oppfylle bestemte kriterier for reliabilitet og begrepsvaliditet for at de skal kunne fungere som et godt sammensatt mål. En faktoranalyse måler homogeniteten mellom den statistiske sammenhengen eller korrelasjonen mellom indikatorene. For at en skal slå fast at det er en homogen sammenheng mellom indikatorene, må itemene lade over 0.4 på den aktuelle faktoren (Ringdal, 2007). Itemene i faktoranalysen for læringsmiljø ladet mellom 0.91 og 0.46 og for motivasjon ladet den mellom 0.91 og 0.61, noe som er over kravet på 0.4.

3.7 Analyseprosessen av data

Det første som ble gjort var å klargjøre dataene, som så ble plottet inn i statistikkprogrammet SPSS. Dataene ble sjekket for manglende verdier og målefeil, som en følge av feilplotting. Plottingen ble kvalitetssjekket med at 50 av spørreskjemaene ble sjekket på ny og det ble funnet 5 feil, noe som utgjør en feilandel som godtas som feilkilde. Høyeste manglende svar på enkeltvariabler var på 4,9 % og manglende verdier ble erstattet med gjennomsnittet i indeksen.

Alle analysene i analyseprosessen ble gjennomført i IBM SPSS Statistics 19.0 som er en programvare for statistisk programvare.

Ut fra de nye indeksene ble det gjennomført beskrivende statistikk over gjennomsnitt, standardavvik, skewness og kurtosis for å teste normalfordelingen i de nye variablene. Akseptable grenseverdier for skewness er 1, -1 og for kurtosis 3, -3 (Tabachnick & Fidell, 2007). Ingen variabler hadde verdi over anbefalt grense i skewness og kurtosis. Deretter ble det kjørt en Independent T-test for å kontrollere om det var forskjeller mellom gruppene. For å kunne illustrere svarfordelingen fra elevens svar om læringsmiljø og motivasjon, ble det laget kategoriserte indeksskårer med fire kategorier som representerer de fire svaralternativene. Dette ble gjort ved at skåringsbredde for indeksen ble delt i fire like store deler og prosentandelen elever innenfor hver kategori ble beregnet.

Pearson produkt-moment-korrelasjon ble benyttet for å beregne samvariasjon mellom avhengige variabler, uavhengige variabler samt mellom uavhengige og avhengige variabler.

For å undersøke sammenhenger mellom en avhengig variabel og flere uavhengige variabler ble det brukt multiple linær regresjonsanalyse. En multippel regresjonsanalyse er basert på korrelasjoner. Analysen gir en indikator på hvor godt et sett variabler predikerer et bestemt resultat, hvilken variabel i settet som best predikerer et resultat, og om en bestemt variabel ennå kan predikere et resultat når effekten av en tredje variabel blir brukt som kontrollvariabel (Pallant, 2005; Ringdal, 2007). Siden regresjonsanalyse er basert på korrelasjonen kan det være en fare for multikolaritet¹. Resultatet av korrelasjonsanalysen kunne indikere multikolaritet i og med at det var sterke sammenhenger mellom de fleste av de uavhengige variablene. Tabachnick & Fidell, (2007) sier at korrelasjon over 0.8 indikerer multikolaritet, mens Pallant (2010) anbefaler en grense på 0.70. For å kontrollere for multikolaritet, kan man

¹ Multikolaritet er når det oppstår høy korrelasjon mellom ulike uavhengige variabler eller kontrollvariabler.

benytte Condition Index, hvor anbefalt grense for verdier for Condition Index er under 30. i dette studiet lå verdien på rundt 30. Anbefalte verdier for Tolerance bør være høyere enn 0,1 og mindre enn 1, noe dette resultatet oppfylte. VIF bør ikke være høyere enn 10, som heller ikke var tilfellet her (Field, 2005; Pallant, 2010).

Presentasjon av beskrivende statistikk, korrelasjon og regresjonsanalysen blir presentert under resultat.

Statistisk konklusjonsvaliditet er knyttet til analysen av data og sier noe om sikkerheten til slutninger om sammenheng.

3.8 Inndeling av indekser

Med utgangspunktet i problemstilling og hypoteser var målet å lage 6 skalaer innenfor læringsmiljø og tre skalaer om motivasjon. Innenfor læringsmiljø ble det etablert 6 indekser som måler faglig støtte, emosjonell støtte, organisering, elevmedvirkning og presentasjonsklima. Motivasjon ble delt inn i engasjement, innsats og intensjon om å slutte.

Tabell 1 viser faktoranalysen av variablene for motivasjon og tabell 2 viser faktoranalysen av variablene for læringsmiljø.

Tabell 1. Resultater fra faktor analyse av variabler som måler motivasjon

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Engasjement			
Vi lærer mye nyttig på skolen.	0,91		
Skolearbeidet har relevans for fremtidig yrke	0,83		
Skolearbeidet er interessant.	0,74		
Jeg trives med skolearbeidet	0,66		
Jeg er motivert for skolearbeidet	0,64		
Jeg er engasjert i skolearbeidet	0,61		
Intensjon om å slutte			
Hadde jeg kunnet, hadde jeg sluttet på skolen		0,90	
Jeg vurderer å slutte på skolen		0,81	
Jeg ville heller hatt arbeidet enn gått på skolen		0,81	
Jeg er lei av skolen		0,70	
Innsats			
Når jeg gjør skolearbeid, gjør jeg alltid mitt beste			-0,86
Jeg gjør alltid leksene mine			-0,80
Jeg gjør alltid så godt jeg kan når jeg gjør skolearbeid.			-0,74
Eigenvalues	5.11	2.54	1.14
Forklart varians	39.34 %	19.54 %	8.79 %
Chronbach's alfa	.90	.81	.75

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 12 iterations.

Tabell 2. Resultater fra faktor analyse fra variablene som måler læringsmiljøet

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6
Emosjonell støtte						
Jeg føler at lærerne mine har tro på meg	0,78					
Jeg føler at lærerne mine setter pris på meg.	0,76					
Jeg føler at lærerne mine har positive forventninger til meg	0,76					
Læreren behandler meg på en vennlig måte.	0,68					
Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg.	0,67					
Prestasjonsklima						
Lærerne gir mest oppmerksomhet til de beste i klassen		0,92				
Lærerne roser bare de elevene som gjør det best.		0,88				
Bare de flinke elevene blir anerkjent/lagt merke til		0,87				
Faglig støtte						
Lærerne forteller/forklarer hva jeg må gjøre for å bli bedre i fagene/oppgavene			-0,86			
Lærerne forteller oss hva som er målet med det vi holder på med			-0,81			
Lærerne er flinke til å forklare hvorfor vi skal lære det vi holder på med			-0,79			
Når jeg arbeider for meg selv, gir læreren meg god faglig hjelp			-0,74			
Når vi arbeider praktisk er lærerne flinke til å forklare			-0,71			
Lærerne gir meg faglige tilbakemeldinger som jeg lærer noe av			-0,70			
Lærerne er flinke til å gi eksempler som hjelper meg å forstå det jeg holder på med			-0,66			
Lærerne våre underviser slik at det er lett å forstå			-0,61			
Organisering						
Lærerne sørger for at vi kommer raskt i gang med det vi skal gjøre				-0,77		
Timene virker godt planlagt.				-0,76		
Lærerne kommer presis til timene				-0,70		
Lærerne er flinke til å organisere undervisningen.				-0,67		
Lærerne har kontrollen i timen				-0,62		
Lærerne følger opp arbeidet mitt og vet hva jeg holder på med				-0,61		
I timene vet vi hva vi skal gjøre.				-0,57		
Elevmedvirkning						
Lærerne tar elevens mening på alvor.					0,73	
Lærerne lytter til elevens meninger.					0,65	
Jeg føler at lærerne mine gir meg valgmuligheter					0,59	
Når elevene tar initiativ er lærerne flinke til å følge opp					0,57	
Lærerne mine lytter til hvordan jeg kan tenke meg å gjøre ting					0,53	
Mestringsklima						
Mine lærere belønner innsats						0,61
Elevene får ros hvis de gjør så godt de kan.						0,51
Fremgang hos hver enkelt elev blir verdsatt						0,44
Mine lærere roser elever når de forbedrer seg						0,41
Eigenvalues	14,24	2,48	1,8	1,5	1,0	0,87
Forklart varians	44.5 %	7.73 %	5.6 %	4.7 %	3.12 %	2,9 %
Cronbach's alfa	.92	.88	.91	.87	.90	.82

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 12 iterations.

Det ble laget indekser basert på resultatet fra faktoranalysene. Det ble foretatt reliabilitetsanalyse på alle indeksene og Cronbachs alfa ble kontrollert. Deretter ble dataene rekodet slik at skalaene skulle ha en mer logisk oppbygging.

Ut fra problemstillingen og teorien var det hensiktsmessig med en tredelt inndeling av variablene for motivasjon og en seksdelt inndeling av variablene for læringsmiljøet. Det ble benyttet både varimax rotasjon (vedlegg 4) og oblimin rotasjon for å sjekke ut om dette var mulig for læringsmiljøet. Faktoranalysen for motivasjon som ble gjennomført med oblimin rotasjon hadde en eigenvalue på over 1 på alle indeksene. Faktoranalysen for læringsmiljø viste eigenvaluen over 1 på fem av indeksene, mens den 6 indeksen hadde en verdi på eigenvalue på 0,86 med bruk av oblimin rotasjon og 0.95 ved varimax rotasjon (se vedlegg). Siden begge rotasjonene viste sammen inndeling av item i indeksene og eigenvaluen var såpass høy for begge faktoranalysene, ble det besluttet å benytte 6 indekser. Forklart varians for alle indeksene i faktoranalysen var på 68,32 %. Det ble satt et cutoff kriterium på 0.4 og item med lading under 0.4 ble ekskludert fra undersøkelsen. anbefalt grense for item som kan inkluderes i en skala er at itemene lader over 0.4 (Ringdal, 2007). Et annet kriteri for å danne skalaer er at itemene ikke bør lade for høyt på flere komponenter, og anbefalt grense er 0.3 på andre komponenter enn hovedkomponenten. Dette er ingen absolutt grense (Pallant, 2010). Ingen av itemene ladet på mer en 1 faktor i denne analysen.

3.9 Måleinstrument for avhengige variabler

Faktoranalysen ga en faktorstruktur som var i tråd med de dimensjonene av motivasjon som var intendert målt.

Engasjement

Engasjement ble målt gjennom 6 item som representer delskalaen skolearbeidet. Spørsmålene i delskalaen er hentet fra et spørreskjema utarbeidet for Senter for Atferdsforskning (SAF), som ble brukt under en elevundersøkelse blant elever ved Gand Videregående Skole. Det ble gjennomført faktoranalyse som viser en lading mellom itemene på 0.91 og 0.61. Indeksen hadde høy intern konsistens med Cronbach,s alfa på 0,90. Eksempler på item er «Vi lærer mye nyttig på skolen», «Skolearbeidet har relevans for fremtidig yrke», «Skolearbeidet er interessant»

Intensjon om å slutte

Intensjon om å slutte ble målt gjennom 4 item som representer delskalaen skolearbeidet. Spørsmålene i delskalaen er hentet fra et spørreskjema utarbeidet for Senter for

Atferdsforskning (SAF), som ble brukt under en elevundersøkelse blant elever ved Gand Videregående Skole. Det ble gjennomført faktoranalyse som viser en lading mellom itemene på 0.90 og 0.70. Indeksen hadde høy intern konsistens med Cronbach,s alfa på 0,81. Eksempler på item er «Hadde jeg kunnet, hadde jeg sluttet på skolen», «Jeg vurderer å slutte på skolen»

Innsats

Innsats ble målt gjennom 3 item som representer delskalaen skolearbeidet. Spørsmålene i delskalaen er hentet fra et spørreskjema som Skaalvik og Skaalvik (2011) brukte under en elevundersøkelse blant elever ved grunnskolen. Det ble gjennomført faktoranalyse som viser en lading mellom itemene på -0.86 og -0.74. Indeksen hadde høy intern konsistens med Cronbach,s alfa på 0.75. Eksempler på item er «Jeg gjør alltid leksene mine», «Jeg gjør alltid så godt jeg kan når jeg gjør skolearbeid».

3.10 Måleinstrument for uavhengige variabler

Faktoranalysen ga en faktorstruktur som var i tråd med de teoribaserte antatte dimensjonene av læringsmiljøet.

Faglig støtte

Faglig støtte ble målt gjennom 8 item som representer delskalaen faglig hjelp fra læreren. Spørsmålene i delskalaen er hentet fra et spørreskjema som utarbeidet av Senter for Atferdsforskning (SAF), som ble brukt under en elevundersøkelse blant elever ved en videregående skole. Det ble gjennomført faktoranalyse som viser en lading mellom itemene på -0.86 til -0.74. Indeksen hadde høy intern konsistens med Cronbach,s alfa på 0,91. Eksempler på item er «Lærerne er flinke til å forklare hvorfor vi skal lære det vi holder på med», «Når jeg arbeider for meg selv, gir læreren meg god faglig hjelp», «Når vi arbeider praktisk (verksted m.m) er lærerne flinke til å forklare»

Emosjonell støtte

Emosjonell støtte ble målt gjennom 5 item som representer delskalaen relasjon til læreren. Spørsmålene i delskalaen er hentet fra et spørreskjema som utarbeidet av Senter for Atferdsforskning (SAF), som ble brukt under en elevundersøkelse blant elever ved en videregående skole. Det ble gjennomført faktoranalyse som viser en lading mellom itemene på 0.77 til 0.57. Indeksen hadde høy intern konsistens med Cronbach,s alfa på 0,92. Eksempler på item er «Jeg føler at lærerne mine har tro på meg», «Jeg føler at lærerne mine setter pris på meg», «Jeg føler at lærerne mine har positive forventninger til meg».

Organisering

Organisering ble målt gjennom 7 item som representerer delskalaen organisering, oppfølging og regler. Spørsmålene i delskalaen er hentet fra et spørreskjema som utarbeidet av Senter for Atferdsforskning (SAF), som ble brukt under en elevundersøkelse blant elever ved en videregående skole. Det ble gjennomført faktoranalyse som viser en lading mellom itemene på 0.73 til 0.58. Indeksen hadde høy intern konsistens med Cronbach,s alfa på 0,87. Eksempler på item er «Timene virker godt planlagt», «Timene virker godt planlagt» og «Lærerne følger opp arbeidet mitt og vet hva jeg holder på med».

Elevmedvirkning

Elevmedvirkning ble målt gjennom 5 item som representerer delskalaen elevmedvirkning. Spørsmålene i delskalaen er hentet fra et spørreskjema som utarbeidet av Senter for Atferdsforskning (SAF), som ble brukt under en elevundersøkelse blant elever ved en videregående skole. Det ble gjennomført faktoranalyse som viser en lading mellom itemene på 0.74 til 0.61. Indeksen hadde høy intern konsistens med Cronbach,s alfa på 0.90. Eksempler på item er «Lærerne lytter til elevens meninger», «Lærerne lytter til elevens meninger».

Prestasjonsklima

Prestasjonsklima ble målt gjennom 3 item som representerer delskalaen relasjon til læreren. Spørsmålene i delskalaen er hentet fra et spørreskjema som utarbeidet av Senter for Atferdsforskning (SAF), som ble brukt under en elevundersøkelse blant elever ved en videregående skole. Det ble gjennomført faktoranalyse som viser en lading mellom itemene på 0.91 til 0.85. Indeksen hadde høy intern konsistens med Cronbach,s alfa på 0,88. Eksempler på item er «Lærerne gir mest oppmerksomhet til de beste i klassen», «Lærerne gir mest oppmerksomhet til de beste i klassen».

Mestringsklima

Mestringsklima ble målt gjennom 4 item som representerer delskalaen relasjon til læreren og 1 item fra delskalaen organisering, oppfølging og regler. Spørsmålene i delskalaen er hentet fra et spørreskjema som utarbeidet av Senter for Atferdsforskning (SAF), som ble brukt under en elevundersøkelse blant elever ved en videregående skole. Det ble gjennomført faktoranalyse som viser en lading mellom itemene på 0.55 til 0.46. Indeksen hadde høy intern konsistens med Cronbach,s alfa på 0,82. Eksempler på item er «Elevene får ros hvis de gjør så godt de kan», «Fremgang hos hver enkelt elev blir verdsatt».

3.11 Etikk

Fordi dette prosjektet behandler personopplysninger og faller under Personopplysningsloven (2000),(NESH, 2006; Personopplysningsloven., 2000), ble det meldt til Norsk Samfunnsfaglig Datatjeneste (NSD). NSD konkluderte med at prosjektet ikke var meldepliktig fordi ingen direkte personidentifiserende opplysninger registreres i forbindelse med innsamlingen og utvalget var så stort (vedlegg 3).

For at elevene ikke skulle føle seg presset til å delta, ble de på forhånd informert av lærer om at det var frivillig å delta og at de kunne trekke seg fra undersøkelsen når som helst uten noen begrunnelse. Det var kun to elever av de spurte som valgt å avstå fra undersøkelsen. Dette er i overensstemmelse med vilkårene om informert og fritt samtykke i forskning (NSHE, 2006).

For å sikre at opplysninger om enkeltindivider ble oppbevart forsvarlig for å sikre konfidensialitet, og at reglene for elektronisk lagring av datamaterialet er overholdt (NESH, 2006; (Personopplysningsforskriften., 2000), ble de manuelle spørreskjemaene lagret på et låst rom og blir makulert ved prosjektets slutt. Datamaterialet ble oppbevart på en pc med passord. Alle spørreskjemaene fikk fortløpende et nummer ved plotting slik at det ikke er mulig å spore klasser. På denne måten er det ikke mulig å spore respondenten og datamaterialet er fullstendig anonymisert.

4.0 Resultater

Begrensinger ved dette studiet er at dataene er basert på selvrapporing fra elevene, noe som kan føre til rapporteringsfeil. Resultatene må og tolkes ved forsiktighet, da det kan være en fare for multikolinaeritet mellom variablene til læringsmiljøet.

4.1 Deskriptiv statistikk

I dette avsnittet vil resultatene fra den deskriptive statistikken av studiens variabler bli presentert. 395 elever ved en videregående skole på Sør-Vestlandet var respondenter i spørreundersøkelsen. Alle analysene som blir presentert dette prosjektet er splittet på valg, slik at alle analysene viser resultater fra både førstevalg og ikke førstevalg.

Tabell 3 og tabell 4 (s. 45) viser elevresponsen av alle indeksene i undersøkelsen. Resultatet for gjennomsnitt, standard avvik, skewness, kurtosis og t-test blir presentert.

Grunnlaget for den prosentvise fordelingen i tabellen ble laget ved at indeksskårene ble fordelt på fire kategorier. De samme som svaralternativene i spørreundersøkelsen har.

Skewness ligger mellom 0,05 og -0,85, mens kurtosis ligger mellom 0,01 og 1,13. Dette er innenfor anbefalte grenser og indeksen er nærmest normalfordelt.

4.1.1 Beskrivende statistikk for motivasjon

Engasjement

Tabell 3 viser svarene til elevene på de 6 spørsmålene angående hvordan elevene opplevde sitt engasjement for skolearbeidet og som dannet indeksen engasjement.

Gjennomsnittskåren for elevenes opplevde engasjement for skolearbeidet var forskjellig for de som kom inn på og for de som ikke kom inn på førstevalget. Gjennomsnittsverdien for de som kom inn på førstevalget viste en hovedtendens til at elevene mente at de var godt engasjerte i skolearbeidet. Gjennomsnittsverdien for de som ikke kom inn på førstevalget viste en hovedtendens til at de var middels engasjert i skolearbeidet.

T-verdien viser at det var statistisk signifikant forskjeller mellom gruppene $p < ,01$.

Frekvensanalysen viser at halvparten av elevene som kom inn på førstevalget ved denne videregående skolen rapporterte at de var «helt enig» i at de var engasjert i skolearbeidet, mens for de som ikke kom inn på førstevalget var det færre som var «helt enig» i at de var engasjert i skolearbeidet. Svarprosenten for kategorien «helt uenig» i at de var engasjert i

Tabell 3. Beskrivende statistikk og resultat av gruppeforskjeller for variabler som måler motivasjon for elever som er kommet inn på førstevalg av valg (Ja, n=288), og elever som ikke er kommet inn på førstevalg (Nei, n=107).

	Kommet inn på førstevalg												Sammenligning av grupper t-verdi
	Ja						Nei						
	Helt uenig	Devis uenig	Delvis enig	Helt enig	Gj.sn	Std	Helt uenig	Devis uenig	Delvis enig	Helt enig	Gj.sn	Std	
Faglig støtte	1,4 %	9,4 %	43,4 %	45,8 %	3,20	0,56	5,7 %	14,2 %	46,2 %	34 %	3,04	0,65	2,40**
Emosjonell støtte	3,5 %	11,5 %	37,8 %	47,2 %	3,22	0,69	0,9 %	15 %	44,9 %	39,3 %	3,16	0,67	0,74
Organisering	0,7 %	10,8 %	43,8 %	44,8 %	3,15	0,55	1,9 %	10,4 %	46,2 %	41,5 %	3,14	0,56	0,12
Medvirkning	3,1 %	14,2 %	38,5 %	44,1 %	3,14	0,66	3,8 %	14,3 %	47,6 %	34,3 %	3,02	0,66	1,49
Mestrings klima	3,5 %	17 %	42 %	37,5 %	3,03	0,63	3,7 %	22,4 %	44,9 %	29 %	2,92	0,65	1,47
Prestasjons klima	25,5 %	27,6 %	21,7 %	25,2 %	2,48	0,92	25,2 %	28 %	25,2 %	21,5 %	2,44	0,95	0,30

* p<0,05; ** p<0,01, Skåringsbredde 1-4

Tabell 4. Beskrivende statistikk og resultat av gruppeforskjeller for variabler som måler opplevelse av læringsmiljøet for elever som er kommet inn på førstevalg av valg (Ja, n=288), og elever som ikke er kommet inn på førstevalg (Nei, n=107).

	Kommet inn på førstevalg												Sammenligning av grupper t-verdi
	Ja						Nei						
	Helt uenig	Devis uenig	Delvis enig	Helt enig	Gj.sn	Std	Helt uenig	Devis uenig	Delvis enig	Helt enig	Gj.sn	Std	
Engasjement	1,8 %	16,8 %	30,9 %	50,5 %	3,19	0,63	4,7 %	21,7 %	38,7 %	34,9 %	2,99	0,70	2,75**
Innsats	3,5 %	16,5 %	31,6 %	48,4 %	3,10	0,68	10,4 %	23,6 %	34,9 %	31,1 %	2,84	0,74	3,37**
Intensjon om å slutte	42,1 %	24,6 %	20,7 %	12,6 %	2,22	0,88	42,5 %	18,9 %	26,4 %	12,3 %	2,27	0,94	-0,50

* p<0,05; ** p<0,01, Skåringsbredde 1-4

skolearbeider var mindre for elevene som kom inn på førstevalget, enn for de som ikke kom inn på førstevalget.

Innsats

Tabell 3 viser svarene til elevene på de 3 spørsmålene angående hvordan elevene opplevde deres innsats for skolearbeidet og som dannet indeksen innsats.

Gjennomsnittskåren for opplevd innsats for skolearbeidet var høyere for de som de som kom inn på førstevalget, enn for de som ikke kom inn på førstevalget. Gjennomsnittsverdien viste en hovedtendens til at elevene som kom inn på førstevalget oppfattet sin egen innsats for skolearbeidet som god, mens de som ikke kom inn på førstevalget oppfattet sin innsats for skolearbeidet som mindre god.

T-verdien viste at det var statistisk signifikant forskjeller mellom gruppene $p < 0,01$.

Frekvensanalysen viste at de var flere på førstevalget som mente at de gjorde en god innsats med skolearbeidet, enn for de som ikke kom inn på førstevalget.

Analysen viste og at det var flere av de som ikke kom inn på førstevalget som svarte at de var «helt uenig» i at de gjorde en innsats med skolearbeidet enn de som kom inn på førstevalget.

Intensjon om å slutte

Tabell 3 viser svarene til elevene på de 3 spørsmålene om de hadde intensjon om å slutte på skolen og som dannet indeksen intensjon om å slutte.

Gjennomsnittskåren for intensjonen om å slutte på skolen var tilnærmet like for de som kom inn på og for de som ikke kom inn på førstevalget. Hovedtendensen i gjennomsnittsverdiene viste at det var en relativ lav andel av elevene som ønsket å slutte på skolen.

T-verdien viste at det ikke var statistisk signifikant forskjeller mellom gruppene $p > ,01$.

Prosentfordelingen viste at det var ca. 1 av 8 elever ønsket å slutte på skolen dersom de hadde kunnet. Det var ingen forskjell på de som kom inn på førstevalget og de som ikke kom inn på førstevalget under svarkategorien «helt enig» i intensjonen om å slutte. Kun halvparten av elevene i begge gruppene hadde ingen intensjon om å slutte på skole.

4.1.2 Beskrivende statistikk for læringsmiljøvariablene

Faglig støtte

Tabell 4. viser svarene til elevene på de 8 spørsmålene angående hvordan elevene opplevde den faglige støtte og hjelpen fra læreren i undervisningssituasjoner og som dannet indeksen faglig støtten.

Gjennomsnittet for opplevd fagstøtte i undervisningen viser at det var forskjeller mellom de som kom inn på førstevalget og de som ikke kom inn på førstevalget. Gjennomsnittet viste at de som kom inn på førstevalget var de som var mest fornøyd med den faglige støtten, men gjennomsnittsverdiene indikerte likevel at flesteparten av elevene på skolen opplevde den faglige støtten fra læreren i undervisningen som god.

Elevenes opplevelse av faglig støtte for de som kom inn på førstevalget og de som ikke kom inn på førstevalget var statistisk signifikant forskjellig $p < 0,05$.

Prosentfordelingen viste at nesten halvparten av de som kom inn på førstevalget opplevde den faglige støtten fra læreren som god, mens bare hver tredje elev av de som ikke kom inn på førstevalget var tilfreds med den faglige støtten fra læreren. Frekvensanalysen viste og at for faglig støtte var ca. 10 % av de som ikke kom inn på førstevalget mer misfornøyd med den faglige støtten enn de som kom inn på førstevalget.

Emosjonell støtte

Tabell 4. viser svarene til elevene på de 6 spørsmålene angående hvordan elevene opplevde den emosjonelle støtten fra læreren i undervisningssituasjoner og som dannet indeksen emosjonell støtte.

For emosjonell støtte var gjennomsnittskåren for de som kom inn på førstevalg litt høyere enn for de som ikke kom inn på førstevalget. Denne forskjellen var såpass liten at man kan tolke resultatet for begge gruppen som tilnærmet likt. Gjennomsnittsverdiene viste en hovedtendens til at elevene opplevde den sosiale støtten fra lærerne som god.

T-verdien viste at det ikke var statistisk signifikant forskjeller mellom gruppene $p > 0,05$.

I prosentfordelinger ser vi at for førstevalget var 85 % av elevene generelt fornøyd med den emosjonelle støtten de opplevde at de fikk fra læreren, noe som var omtrent det samme som for de som ikke kom inn på førstevalget. Andelen av de som var «delvis uenig» i den emosjonelle støtten var større for de som ikke kom inn på førstevalget enn for de som kom

inn, mens for de som ikke kom inn på førstevalget så vi at det var færre som opplevde at de var «helt uenig» med den emosjonelle støtten fra læreren, enn de som kom inn på førstevalget.

Organisering

Tabell 4. viser svarene til elevene på de 7 spørsmålene angående hvordan elevene opplevde organisering av undervisningen og som dannet indeksen organisering.

Gjennomsnittskårene for opplevd organisering av undervisningen var tilnærmet like for de som kom inn på førstevalget og de som ikke kom inn på førstevalget. Gjennomsnittsverdiene viser en hovedtendens til at elevene opplevde organiseringen av undervisningen som god.

T-verdien viser at det ikke var statistisk signifikant forskjeller mellom gruppene $p > 0,05$.

Prosentfordelingen viste at godt over 40 % av elevene svarte at de var «helt enig» i at organiseringen av timene er god. Her er det minimal forskjell på de som kom inn på førstevalget og de som ikke kom inn på førstevalget. Av de som var «helt uenig» at organiseringen av timene var god, var de som ikke kom inn på førstevalget litt mer misfornøyd enn de som kom inn på førstevalget. Forskjellen var minimal.

Medvirkning

Tabell 4. viser svarene til elevene på de 5 spørsmålene angående hvordan elevene opplevde medvirkning i undervisningssituasjoner og som dannet indeksen medvirkning.

Gjennomsnittskåren for opplevd medbestemmelse i undervisningen var litt større for de som kom inn på førstevalget enn for de som ikke kom inn på førstevalget. Gjennomsnittsverdiene viser at de fleste av elevene opplevde medvirkning i undervisningen.

T-verdien viser at det ikke var statistisk signifikant forskjeller mellom gruppene $p > 0,05$.

Prosentfordelingen viste at elevene som kom inn på førstevalget skåret høyere på medvirkningen i undervisningen enn de som ikke kom inn på førstevalget. Av de som var «helt uenig» i at de hadde medvirkning i undervisningen, skåret de som ikke kom inn på førstevalget høyest, her var og forskjellen minimal. Den største forskjellen var i kategorien «delvis enig» hvor de som kom inn på førstevalget hadde en høyere svarprosent enn de som ikke kom inn på førstevalget.

Motivasjonelle klima

Tabell 4. viser svarene til elevene på de 3 spørsmålene om elevene opplevde at læreren var mestringsorientert i undervisningssituasjoner og som dannet indeksen mestringsklima, og svarene til elevene om de opplevde læreren som prestasjonsorientert og som dannet indeksen prestasjonsklima.

Gjennomsnittskåren for elevenes opplevde prestasjonsklima i undervisningssituasjoner var tilnærmet like for de som kom inn og de som ikke kom inn på førstevalget. Gjennomsnittsverdien viste en hovedtendens til at elevene opplevde noe prestasjonsklima i undervisningen.

Gjennomsnittskåren for elevenes opplevde mestringsklima i undervisningssituasjoner var tilnærmet lik for de som kom inn og de som ikke kom inn på førstevalget. Gjennomsnittsverdien viser en hovedtendens til at elevene opplevde et forholdsvis godt mestringsklima i undervisningen.

T-verdien viser at det ikke var statistisk signifikant forskjeller mellom gruppene $p > 0,05$ hverken på prestasjonsklima eller mestringsklima.

Prosentfordelingen for prestasjonsklima viste at for både de som kom inn på førstevalget og de som ikke kom inn på førstevalg svarte ca. $\frac{1}{4}$ av elevene likt under alle svarkategoriene. Denne analysen viste at elevene opplevde prestasjonsklima forskjellig. Ca. 25 % av elevene i begge gruppene svarte at de var «helt uenig» i at læreren var prestasjonsorientert, mens ca. like mange opplevde det motsatte.

Elevene i begge gruppene opplevde i større grad mestringsklima i undervisningen. Blant de som inn på førstevalget mente 8,5 % flere at de opplevde et godt mestringsklima enn for de som ikke kom inn på førstevalget. Andelen av de som var «helt uenig» at det var et godt mestringsklima var omtrent likt i begge gruppene.

4.2 Slutningsstatistikk

4.2.1 Bivariat analyse

Tabell 5, 6, 7 og 8 viser resultatet av de bivarierte korrelasjonene mellom variablene i studiet. Pearsons produkt-moment-korrelasjon ble benyttet for å utføre korrelasjonsanalysene. Koeffisientene i matrisen angir om sammenhengen mellom variablene er positiv eller negativ, og hvor sterk denne sammenhengen er (Lund & Haugen, 2006). For å forklare styrken på sammenhengen mellom variablene benyttes Cohens (1988) benevninger, hvor

korrelasjonskoeffisienter fra 0,10 til 0,23 er svak sammenheng, 0,24-0,37 er moderat sammenheng og over 0,38 predikerer en sterk sammenheng mellom variablene. De bivarierte sammenhengene for de enkelte læringsmiljøvariablene må tolkes med forsiktighet på grunn av sterke sammenhenger mellom disse, noe som kan indikere at det kan være multikollinearitet.

Tabell 5. Resultatene fra Pearsons's korrelasjonsanalyse mellom de avhengige variablene for motivasjon for de som kom inn på førstevalget. (n=288)

	Engasjement	Innsats
Innsats	,51**	
Intensjon om å slutte	-,13*	,05

*p<0,05; **p<0,01 (to-halet).

Tabell 5. viser resultater av korrelasjonsanalysen for de som kom inn på førstevalget av sammenhengene mellom mål for de ulike aspektene av elevens selvrapporing av deres motivasjon for skolearbeidet. Korrelasjonsanalysen viste at mellom engasjement og innsats var det statistisk signifikante sterk, bivarierte sammenhenger mellom variablene, mens for engasjement og intensjonen om å slutte var det en statistisk signifikante svak negativ sammenheng mellom variablene. For innsats og intensjon om å slutte var det en svak positiv på grensen til ingen sammenheng mellom variablene.

Tabell 6. Resultat av Pearsons's korrelasjonsanalyse mellom de avhengige variablene for motivasjon for de som ikke kom inn på førstevalget. (n=107.)

	Engasjement	Innsats
Innsats	,58**	
Intensjon om å slutte	-,34*	,11

*p<0,05; **p<0,01 (to-halet).

Tabell 6. viser resultater av korrelasjonsanalysen for de som ikke kom inn på førstevalget av sammenhengene mellom mål for de ulike aspektene av elevens selvrapporing av deres motivasjon for skolearbeidet. Korrelasjonsanalysen viste at mellom engasjement og innsats var det statistisk signifikante sterk, bivarierte sammenhenger mellom variablene, mens for engasjement og intensjonen om å slutte var det en statistisk signifikante middels negativ

sammenheng mellom variablene. For innsats og intensjon om å slutte var det en svak positiv sammenheng mellom variablene.

Tabell 7. Resultat av Pearsons's korrelasjonsanalyse mellom de uavhengige variablene i læringsmiljøet for de som kom inn på førstevalget. (n=288)

	Faglig støtte	Emosjonell støtte	Organisering	Medvirkning	Prestasjonsklima
Emosjonell støtte	,67**				
Organisering	,63**	,61**			
Medvirkning	,60**	,76**	,63**		
Prestasjonsklima	-0,11	-,18**	-0,08	-,25**	
Mestringsklima	,71**	,77**	,62**	,70**	-,12*

*p<0,05; **p<0,01

Tabell 7 viser resultater av analysen av sammenhengene mellom mål for de ulike aspektene av opplevd læringsmiljøet og de som kom inn på førstevalget. Korrelasjonsanalysen viste at alle læringsmiljøvariablene, unntatt opplevd prestasjonsklima hadde statistisk signifikante, sterke, bivariate sammenhenger mellom variablene i læringsmiljøet.

Tabell 8. Resultat av Pearsons's korrelasjonsanalyse mellom de uavhengige variablene i læringsmiljøet for de som ikke kom inn på førstevalget. (n=107)

	Faglig støtte	Emosjonell støtte	Organisering	Medvirkning	Prestasjonsklima
Emosjonell støtte	,49**				
Organisering	,47**	,66**			
Medvirkning	,58**	,64**	,71**		
Prestasjonsklima	-,24*	-0,18	-0,16	-0,17	
Mestringsklima	,48**	,74**	,73**	,71**	-0,08

*p<0,05; **p<0,01

Tabell 8. viser resultater av analyser av sammenhengene mellom mål for de ulike aspektene av opplevd læringsmiljøet og de som ikke kom inn på førstevalget. Korrelasjonsanalysen viste at alle læringsmiljøvariablene, unntatt opplevd prestasjonsklima hadde statistisk signifikante, sterke, bivariate sammenhenger mellom variablene i læringsmiljøet.

4.2.2 Multiple linær regresjonsanalyse

For å finne ut hvilke variabler i læringsmiljøet som har noen betydning for motivasjonen til elevene, ble det benyttet multiple linære regresjonsanalyse. Tabell 9, 10, 11 presenterer en oversikt over regresjonsanalysen, hvor verdiene for den multiple korrelasjonskoeffisienten R, korrelasjonskoeffisienten r og beta β . R forklarer oss hvordan variablene for motivasjon samvarierer med alle variablene til læringsmiljøet simulert og beta β forteller oss hvor mye unik samvarians variabelen har for motivasjonen. Kjønn ble benyttet som kontrollvariabel, men siden kjønn kun ga små effekter er den ikke blitt tatt med i diskusjonen i videre analyser.

Tabell 9. Resultat av Bivariate og Multivariate sammenhenger mellom engasjement og læringsmiljøet for elever som er kommet inn på førstevalg av valg (Ja, n=288), og elever som ikke er kommet inn på førstevalg (Nei, n=107).

	Engasjement			
	Førstevalg		Førstevalg	
	Ja	Nei	Ja	Nei
	r	β	r	β
Faglig støtte	0,42**	0,10	0,36**	0,00
Emosjonell støtte	0,46**	0,18	0,62**	0,26*
Organisering	0,46**	0,19*	0,61**	0,26*
Medvirkning	0,44**	0,15	0,52**	0,00
Prestasjonsklima	0,00	0,09	-0,14	-0,03
Mestringsklima	0,41**	0,00	0,63**	0,25
Kjønn	-0,07	-0,08	-0,01	-0,06
Multipel R for læringsmiljøvariabler		,525**		,692**
Multipel R		,532**		,694**

*p<0,05; **p<0,01

Tabell 9 viser resultater av analyser av sammenhengene mellom mål for de ulike aspektene av læringsmiljøet og engasjement i forhold til skolearbeidet. For elever som var kommet inn på førstevalg, samt de som ikke var kommet inn på førstevalget viste alle læringsmiljøvariablene, unntatt opplevd prestasjonsklima statistisk signifikante, sterke, bivariate sammenhenger med engasjement i forhold til skolearbeidet. Det var høyest sammenhenger mellom læringsmiljøvariablene og engasjement for skolearbeidet hos elever som ikke var kommet inn på førstevalget utenom for faglig støtte.

Den multiple regresjonsanalysen viste at læringsmiljøvariablene samlet sett hadde sterkere sammenheng med engasjement for skolearbeidet blant elever som ikke kom inn på førstevalget enn blant elever som kom inn på førstevalget. De multivariate sammenhengene for de enkelte læringsmiljøvariablene må tolkes med forsiktighet på grunn av relativt sterke sammenhenger mellom disse (se tabell 4, 5). For elever som kom inn på førstevalget var det svak negativ sammenheng med faglig støtte, mens for de som ikke kom inn på førstevalget var det ingen sammenheng med faglig støtte. De multivariate analysene viste imidlertid de sterkeste sammenhengene for opplevd emosjonell støtte, organisering og mestringsklima hos de som ikke kom inn på førstevalget, men ingen sammenheng med medvirkning. Hos de som kom inn på førstevalget var det sterke sammenhenger med emosjonell støtte, organisering og medvirkning, men ingen sammenheng mellom mestringsklima og engasjement.

Tabell 10. Resultat av Bivariate og Multivariate sammenhenger mellom innsats og læringsmiljøet for elever som er kommet inn på førstevalg av valg (Ja, n=288), og elever som ikke er kommet inn på førstevalg (Nei, n=107).

	Innsats			
	Førstevalg		Førstevalg	
	Ja		Nei	
	r	β	r	β
Faglig støtte	0,22**	-0,04	0,20*	-0,10
Emosjonell støtte	0,28**	0,20**	0,42**	0,39**
Organisering	0,27**	0,21**	0,33**	0,06
Medvirkning	0,18**	-0,16	0,34**	0,15
Prestasjonsklima	0,02	0,05	-0,11	-0,04
Mestringsklima	0,27**	0,11	0,32**	-0,08
Kjønn	0,17	0,17**	0,11	0,10
Multippel R for læringsmiljøvariabler		,329**		,441**
Multippel R		,369**		,452**

*p<0,05; **p<0,01

Tabell 10 viser resultater av analyser av sammenhengene mellom mål for de ulike aspektene av læringsmiljøet og innsats i forhold til skolearbeidet. For elever som var kommet inn på førstevalg viste alle læringsmiljøvariablene, unntatt opplevd prestasjonsklima statistisk signifikante, på grensen til sterke, bivariate sammenhenger med innsats i forhold til

skolearbeidet. Blant elever som ikke var kommet inn på førstevalget viste opplevd emosjonell støtte den sterkeste sammenhengen med innsats i forhold til skolearbeidet. I tillegg ble det for denne gruppen funnet signifikante, middels til sterke bivariate sammenhenger, for faglig støtte, organisering og mestringsklima, samt en relativt svak sammenheng for opplevd prestasjonsklima.

Den multiple regresjonsanalysen viste at læringsmiljøvariablene utenom organisering, samlet sett hadde sterkere sammenheng med innsats for skolearbeidet blant elever som ikke kom inn på førstevalget, enn blant elever som kom inn på førstevalget. De multivariate sammenhengene for de enkelte læringsmiljøvariablene må tolkes med forsiktighet på grunn av relativt sterke sammenhenger mellom disse (se tabell 4,5). De multivariate analysene viste imidlertid de sterkeste sammenhengene for opplevd emosjonell støtte og organisering for de som kom inn på førstevalget. Særlig for elever som ikke kom inn på førstevalg er den multivariate sammenhengen for opplevd emosjonell støtte sterk.

Tabell 11. Resultat av Bivariate og Multivariate sammenhenger mellom intensjon om å slutte og læringsmiljøet for elever som er kommet inn på førstevalg av valg (Ja, n=288), og elever som ikke er kommet inn på førstevalg (Nei, n=107).

	Intensjon om å slutte			
	Indeks skår			
	Førstevalg Ja		Førstevalg Nei	
	r	β	r	β
Faglig støtte	-0,11*	-0,06	-0,21**	-0,11
Emosjonell støtte	-0,11*	-0,04	-0,21*	-0,12
Organisering	-0,07	0,00	-0,12	0,08
Medvirkning	-0,10	0,07	-0,16*	-0,02
Prestasjonsklima	0,28*	0,28**	0,33**	0,29**
Mestringsklima	-0,10*	-0,04	-0,15	-0,03
Kjønn	-0,03	0,00	0,05	0,06
Multippel R for læringsmiljøvariabler		,297**		,374*
Multippel R		,297**		,379*d

*p<0,05; **p<0,01

Tabell 11. viser resultater av analyser av sammenhengene mellom mål for de ulike aspektene av læringsmiljøet og intensjoner om å slutte på skolen. Resultatene viste sterkest sammenheng mellom opplevd prestasjonsklima og slike intensjoner. Dette gjaldt både for elever som har kommet inn på sitt førstevalg når det gjelder studieretning og de som ikke har gjort dette. I tillegg ble det blant elever som ikke hadde kommet inn på førstevalget funnet signifikante bivarierte sammenhenger mellom intensjoner om å slutte og faglig og emosjonell støtte.

Den multiple regresjonsanalysen viste at læringsmiljøvariablene samlet sett hadde sterkere sammenheng med intensjoner om å slutt blant elever som ikke kom inn på førstevalget, enn blant elever som kom inn på førstevalget. Prestasjonsklima var den variabelen som har sterkest betydning for intensjonen om å slutte for begge gruppen.

5.0 Drøfting

En av intensjonene med dette studiet var å undersøke hvordan elever i den videregående skolen opplever læringsmiljøet og hvilke variabler i læringsmiljøet som viser sammenheng med motivasjon. Det er og i dette studiet valgt å skille mellom de som kom inn på førstevalget og de som ikke kom inn på førstevalget. Dette ble gjort for å undersøke om gruppene opplever læringsmiljøet ulikt, og om det er forskjellige elementer i læringsmiljøet i gruppene som henger sammen med motivasjon for skolearbeidet.

Resultatene fra spørreundersøkelsen vil bli drøftet i lys av tidligere teori og tidligere forskning. Det er relativt få tilsvarende studier gjennomført i videregående skoler og ingen studier som kun har hatt fokus på programfag, eller som har sammenlignet slike forhold blant elever som kom inn på / ikke kom inn på førstevalget med fokus på betydningen av elevenes opplevelse av læringsmiljøet og motivasjon i den videregående skole i Norge. De fleste studier på læringsmiljø og motivasjon for skolearbeidet er gjennomført på grunnskolen og vil derfor bli brukt som grunnlag for diskusjonen.

Drøftingskapittelet starter med en drøfting av hvordan elevene rapporterer at de er motivert for skolearbeidet og hvordan de opplever læringsmiljøet. Videre fokuseres drøftingen på sammenhengene mellom motivasjon og læringsmiljøet.

5.1 Elevens motivasjon

Det ble gjennomført en faktoranalyse som ga tre item som viste at motivasjon kan ses på som separate motivasjonsfaktorer. Motivasjon handler om elevenes oppmerksomhet, utholdenhet, entusiasme, interesse og glede i forhold til skolearbeidet,

Dette studiet viste at de fleste av elevene på denne videregående skolen mente at de var engasjert for skolearbeidet, men at innsatsen for å gjennomføre skolearbeidet ikke var like høy. Dette kan tyde på at det ikke alltid er like lett å omgjøre engasjement til faktisk innsats. At det var forskjeller i resultatet av elevenes rapportering av engasjement og innsats, kan kanskje forklares med at man kan være psykisk engasjert i en aktivitet, men med en gang det kreves fysisk innsats synker motivasjonen.

Over 80 % av elevene som kom inn på førstevalget svarte at de var engasjert i skolearbeidet, men motivasjonen for å gjøre en innsats for å utføre arbeidsoppgaver var noe svakere. Som forventet svarte de som ikke kom inn på førstevalget, at de var noe mindre engasjert og viste en mindre innsats når det gjaldt gjennomføring av forventede arbeidsoppgaver. Dette funnet kan reflekteres med at de som ikke kom inn på førstevalget ikke selv har gjort dette valget, men er blitt plassert på en skole eller på en studieretning de i utgangspunktet ikke ønsket. Noe som igjen kan føre til de ikke ønsker eller ser nytten av å engasjere seg i skolearbeidet, noe som støttes av tidligere forskning. (Bandura, 1977; Deci & Ryan, 2002; Wiegfield, et al., 2006a). Disse funnene gir et oppløftende bilde av elevenes motivasjon med tanke på at forskning viser at motivasjon for skolearbeidet synker med alderen (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Wendelborg, et al., 2011).

Intensjon om å slutte handler om elevenes ønske om heller å være andre steder enn på skolen. Intensjonen om å slutte på skolen viste de mest bekymringsverdige resultatene med tanke på at hele 12,5 % for begge utvalgene ønsket og hadde sluttet om de hadde kunnet. Dette resultatet er betydelig større enn det funnet Studsrød og Bru (2011) fant i en studie på videregående skole.

5.2 Elevens opplevelse av læringsmiljøet

For å tilpasse konteksten studien er gjort i ble det gjennomført faktoranalyse som ga item som er i tråd med teorien og som gjør det mulig å skille mellom aspekter av læringsmiljøvariablene.

Faglig støtte handler om lærerens evne til å forklare hva elevene skal gjøre, hvordan elevene skal arbeide og hvor flink læreren er til å gi elevene relevant og nødvendig hjelp (Bru &

Thuen, 1999). Av de ulike variablene i læringsmiljøet var elevene i dette studiet mest fornøyd med opplevelsen av den faglige støtten fra læreren. Nesten 90 % av de som kom inn på førstevalget var fornøyd med den faglige støtten fra lærerne, mens for de som ikke kom inn på førstevalget var 80 % fornøyd. Dette kan tyde på at læreren evner å forklare elevene hva de skal gjøre, hvordan elevene skal arbeide og at læreren er flink til å gi elevene relevant og nødvendig hjelp. Dette funnet er noe høyere enn tidligere forskning på ungdoms- og videregående skole (Bru, et al., 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Stornes, et al., 2008; Studsrød & Bru, 2011; Wendelborg, et al., 2011). Forskjellene mellom gruppene kan tyde på at det var de elevene som kom inn på førstevalget, som opplevde at undervisningen var best tilpasset deres forutsetninger gjennom den faglige støtten de fikk fra læren. Dette tyder på at de fleste av elevene opplevde faglig god støtte.

Over 85 % av elevene i begge gruppene var fornøyd med opplevelsen av den emosjonelle støtten fra læreren og lærerens organisering av undervisningen. Resultatet kan tyde på at lærerne er gode til bygge positive relasjonen til eleven, og at elevene opplever at læreren har tro, forventninger, viser anerkjennelse og omsorg for dem. Noe som er viktige egenskaper hos en lærer og er i tråd med tidligere forskning (Hattie, 2009; Marzano, et al., 2003; Nordenbo, et al., 2008) Elevene opplevde og en strukturert skolehverdag gjennom forutsigbarhet, ved at de vet hva de skal gjøre i timene, at læreren evner å lede undervisningen og kommunisere forventninger og veiledning. Noe som fremmer læring og motivasjon og støttes av tidligere forskning (Skinner & Belmont, 1993; Stornes, et al., 2008). Dette funnet viser at elevenes opplevelse av emosjonell støtte og organiseringen av undervisningen er høyere i forhold til andre funn fra norske skoler (Bru, et al., 2010; Stornes, et al., 2008; Studsrød & Bru, 2011; Wendelborg, et al., 2011)

Medvirkning handler om at elevene opplevde at de har medbestemmelse, innflytelse, blir hørt og får muligheter for selvstendige valg og avgjørelser angående sin egen læring (Deci & Ryan, 2002; Thuen, 2011). Fordelingen for medvirkning viser at over 80 % av elevene i begge gruppene var enig i at de har medbestemmelse over egen læring. For de resterende 20 % av elevgruppen som ikke var enig at de opplevde at de hadde så mye medvirkning i undervisningen, kan grunnen til dette være at de opplevde læreren som kontrollerende og at de ble for mye styrt av læreren.

Det motivasjonelle klima handler om hvordan forhold som innsats, utvikling og forbedring av egne ferdigheter, sammenligner av prestasjoner elevene mellom elevene blir vektlagt (Ames,

1992; Nicholls, 1983). Resultatene kan tyde på at omtrent en fjerdepart av elevene opplevde et prestasjonsorientert klima. Andelen som opplevde et prestasjonsorientert miljø, der kun de beste prestasjonene verdsettes, synes noe høyt med tanke på at tidligere forskning viser til at et mestringsorientert klima fremmer læring (Ames, 1992; Kaplan, et al., 2002; Stornes, et al., 2008). De fleste opplevde likevel et mestringsorientert motivasjonelt klima der innsats og forståelse ble verdsatt.

5.3 Sammenhenger mellom opplevelse av læringsmiljøet og motivasjon

Forklaringen på at sammenhengen mellom opplevelsen av læringsmiljøet og motivasjonsaspektene er noe svakere hos de som kom inn på førstevalget, kan være at de har en klarere målsetning med skolegangen. Denne målsetningen er at skolegangen skal føre dem til et fremtidig yrke, noe som gjør at de ser nytte verdien av skolegangen, som igjen fører til en indre motivasjon for skolearbeidet.

5.3.1 Faglig støtte

Det er gjennom den faglige støtten at læren formidler sine fagkunnskaper til elevene. Dette gjøres ved at læreren gir elevene den relevante hjelpen elevene trenger for å forstå, engasjere seg i og fatte interesse for fagstoffet (Bru & Thuen, 1999).

Den relative sterke sammenhengen mellom faglig støtte og engasjement som ble funnet i dette studiet, støtter teori og empiri om at faglige dyktige lærer fremmer engasjement for skolearbeidet (Hattie, 2009; Marzano, 2005; Nordahl, 2005). En lærer som forklarer på en lettfattelig måte og gir elevene relevant og nyttig hjelp slik at elevene vet hvordan de skal utføre arbeidsoppgavene, vil føre til økt engasjement (Bru & Thuen, 1999). For de som ikke kom inn på førstevalget ble det funnet bivariate, men ikke multivariate sammenheng mellom faglig støtte og engasjement. Dette funnet betyr ikke at den faglige støtten ikke har noen betydning for engasjementet hos disse elevene. Dette resultatet kan tyde på at den faglige støtten overlappes av organisering, emosjonell støtte og mestringsklima. Elevene vil gjennom disse aspektene ved læringsmiljøet oppleve den faglige støtten fra læreren.

Med tanke på at det meste av undervisningen i en yrkesfaglig skole forgår i et produksjonslokale eller verksted, kan dette funnet tyde på at denne elevgruppen opplever mestringsopplevelse og akademisk utbytte gjennom lærerens organisering av undervisningen (Sierens, et al., 2009), den emosjonelle støtten (Wentzel, 2010) og mestringsklima (Ames, 1992) gjennom lærerens faglige veiledning under selve produksjonen. Mesteparten av elevene svarte at de var fornøyd med den faglige støtten, noe som er positivt ikke minst fordi

opplevelsen av god faglig støtte er trolig viktig for å stimulere elevenes mestringsforventninger og dermed deres motivasjon for skolearbeidet. Resultatet kan tyde på at for de som ikke var fornøyd med den faglige støtten, kan økt faglig støtte øke elevenes engasjement for læring. Elevenes svar på påstanden om faglig støtte viser at for de som ikke kom inn på førstevalget kan det være muligheter for forbedringer. Dette kan tyde på at en bedre tilrettelegging og tilpassing av undervisningen vil være med på å øke forståelsen av faget. Dette er i tråd med Bandura's argumentasjon om mestringsforventninger. Han hevder at ved at forståelsen av faget øker vil elevene føle mestring som igjen vil føre til interesse for faget (Bandura, 1977). Elevene som opparbeider seg en interesse for faget, vil bli mer engasjert for skolearbeidet gjennom nysgjerrighet for faget. Dette vil føre til at de ønsker å lære mer (Deci & Ryan, 2002; Reeve, Deci, & Ryan, 2004; Wiegfield & Eccles, 2000).

Den noe svakere sammenhengen mellom innsats og faglig støtte kan tyde på at det er andre aspekter ved læringsmiljøet som har større betydning for innsats enn den faglige støtten. Dette kan forklares med at innsats handler mer om hvor mye arbeid elevene er villig til og ønsker å legge i skolearbeidet for å nå målet. For at elevene skal oppleve at læringsmiljøet fremmer innsats for skolearbeidet, må læreren gjennom den faglige støtten legge til rette for at elevene mestrer de faglige utfordringer ved å tilpasse fagstoffet utfra elevenes behov (Bandura, 1977). Læren må kunne formidle fagstoffet på en slik måte at det fanger elevenes oppmerksomhet og forklarer fagstoffet på en måte som gjør at elevene forstår sammenhengen og nytten av fagstoffet de skal lære for fremtidig arbeid (Wiegfield & Eccles, 2000). Bandura (1997) understreker at for å yte en innsats i en arbeidsoppgave, må elevene ha forventninger om å klare å utføre den oppgaven de skal utføre.

Engasjement og innsats handler om hvilke mål en har for læringen. Eccles forventnings-verdi teori (20020) fremhever at elevenes valg kan forklares utfra elevenes tro på hvor bra de vil gjøre det i aktiviteter. Klarer ikke læreren å nå elevene gjennom sin faglige støtte og få eleven til å tro at de vil klare å utføre arbeidsoppgaven, vil ikke eleven ha noe ønske om å gjennomføre oppgaven fordi de ser ingen nytte av aktiviteten (Bandura, 1977; Wiegfield & Eccles, 2000). For faglige svake elever vil det derfor være ekstra viktig at læreren har de kunnskapene som er nødvendig for å skape et godt faglig læringsmiljø for elevene.

En lærer som er faglig kompetent, kan sitt yrkesfag til fingerspissene og brenner for det, vil ha større muligheter gjennom sitt engasjement for faget til å klare å få elevene interessert i yrket og gjøre en innsats for skolearbeidet med å forklare og levendegjøre fagstoffet. Noe som igjen

kan føre til at elevene ser nytten av læringen med tanke på at faget mest sannsynlig skal føre til en fremtidig jobb, ved at de blir indre motivert for skolearbeidet slik at de oppnår måloppnåelse (Ames, 1992; Bandura, 1977; Deci, 1975; Wiegfield & Eccles, 2000). En faglig kompetent lærer vil heller ikke være så mye bundet til faget, men vil være mye friere i undervisningssituasjoner og kan bruke undervisningstiden til å tilpasse og hjelpe elever til mestring (Nordenbo, et al., 2008).

5.3.2 Emosjonell støtte

Emosjonell støtte er den personlige omsorgen og oppmerksomheten elevene får av læreren. Relasjoner mellom lærer og elever formidles ofte gjennom det faglige samspillet mellom partene i undervisningen (Bru, 2011).

Tatt i betraktning tidligere forskningen om viktigheten av tilhørighet og relasjoner mellom lærer og elev (Bru, 2011; Deci & Ryan, 2002; Hattie, 2009; Nordenbo, et al., 2008), kan den relativt sterke bivariate sammenhengen som ble funnet mellom emosjonell støtte og engasjement og innsats for skolearbeidet tyde på at når elevene opplever at læreren ser dem, har positive forventninger og tro på dem vil eleven være mer engasjert i skolearbeidet og yte en bedre innsats. Dette er positivt med tanke på at emosjonelle støtte trolig kan fremme læring og motivasjon hos elevene. Dette styrker antagelsen om lærerens betydning for elevers bekræftelse på at de er verdsatt og tilhørighet, noe som støttes av teori om selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2002). Den multivariate sammenhengen mellom emosjonell støtte og motivasjonsvariablene forsterker dette funnet.

I en yrkesfagrettet undervisning foregår det meste av undervisningen i et verksted. Dette gjør at læreren ikke har muligheter til å gjennomføre undervisningsøktene på samme måte som i en teoretisk undervisningssituasjon, hvor læreren kan stå ved kateteret og undervise. Programfagundervisningen legges og ofte opp til at elevene arbeider praktisk med det de skal lære. Noe som fører til at læreren er nødt til å bevege seg blant elevene og må på en helt annen måte følge opp arbeidet til elevene og vil lettere oppdage når en eleven står fast og trenger hjelp. En programfaglærer må gjennom hele undervisningsøkten fungere som en mentor for elevene ved at det foregår kontinuerlig veiledning under undervisningsøkten. Dette fører til at det er kontinuerlige relasjoner mellom lærere og elever, noe som gjør det lettere å bygge relasjoner til elevene når man står side om side med hverandre, enn når et kateter skiller lærer og elev. En annen forklaring kan være at gjennom relasjonsbyggingen vil elevene gjennom ytre motivering føle seg mer forpliktet til gjøre en innsats for skolearbeidet, kanskje ikke for at de må, men fordi de vet at læreren tror på dem, forventer at de leverer og at de vil

føle dårlig samvittighet dersom de ikke gjøre det (Reeve, 2009). Denne forventningen kan føre til at elevene etter hvert blir mer motivert til skolearbeid ved at de opplever at de mestrer. Dette krever at læreren ikke bare bygger gode relasjoner til eleven, men har et mestringsorientert læringssyn.

At den emosjonelle støtten var høyere for de som ikke kom inn på førstevalget kan skyldes at de trolig har mer behov for bekreftelse av læreren på at det de gjøre er riktig. Grunner til dette kan være at de ikke har tro på egne evner, fordi de gjennom grunnskolen har opparbeidet seg en tro på at de ikke mestrer. De vil derfor ha mer behov for emosjonell støtte fra læreren for å bygge opp troen på seg selv og opparbeide seg et positivt selvilde, noe som fører til økt motivasjon. (Wentzel, 2010).

Læreren bygger relasjoner til elevene slik at elevene føler de har tilhørighet gjennom anerkjennelse og støtte fra læreren (Deci & Ryan, 2002). Relasjonsbygging mellom lærer og elev fremmer engasjement og innstas hos elevene ved at læreren viser respekt for elevene, har forventninger om at de kan lære, ser og behandler alle elevene likt uansett forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Lærere som bygger relasjoner til elever vil ha lettere for å engasjere og motivere elevene til innsats, ved at elevene får en følelse av at læreren bryr seg om dem. For en lærer som har en god relasjon til elevene er det lettere å overbevise, stimulere og styre elevenes adferd i retning av indre motivasjon for skolearbeidet (Reeve, 2009). En lærer som har forventninger og tro på elevene vil gjennom relasjonene med elevene ha større muligheter til å overbevise elevene gjennom sitt elevsyn (Brophy, 1986) om at aktiviteten er målet i seg selv, og oppmuntre eleven til gjennomføre aktiviteten for at de har lyst og interesse av å lære, ikke for at de må (Bandura, 1977; Wiegfield & Eccles, 2000). Elever som ikke er indre motivert, og heller ikke ser nytten av skolen og som har en oppfattelse av at en lærer ikke bryr seg, vil antagelig ikke skjønne verdien av å engasjere seg og yte en innsats for skolearbeidet, for læreren bryr seg jo ikke om hvordan de gjør det (Eccles & Roeser, 2010). Elever som føler at læreren involverer seg i deres suksess for skolearbeidet og oppfatter at læreren har forventninger og tro på at de klarer seg, vil mest sannsynlig gjøre sitt beste for å tilfredsstillere læreren gjennom å engasjere seg og gjøre sitt beste.

5.3.3 Organisering

Ved å ha en klar og strukturert organisering av undervisning vil elevene motiveres til engasjement ved at de vet hva de skal gjøre og hva som er forventet at de skal mestre (Bandura, 1977; Deci & Ryan, 2002; Eccles & Roeser, 2010; Wiegfield & Eccles, 2000).

Den tidels sterke sammenhengen mellom engasjement og innsats for skolearbeidet og organisering som ble funnet, støtter teori og empiri som tilsier at en velorganisert undervisning hvor elevene møter forutsigbarheten i at de vet hva som forventes av dem fremmer engasjement for skolearbeidet (Deci & Ryan, 2002; Nordenbo, et al., 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Stornes, et al., 2008).

At resultatene mellom organisering av undervisningen og engasjement og innsats for skolearbeid har en såpass sterk sammenheng for begge gruppene, skyldes nok at praksisundervisning krever helt andre forberedelser enn en teoriundervisning. I en teoriundervisning er det lettere å improvisere enn i praksisundervisning. De aller fleste undervisningssituasjoner for en faglærer på en videregående skole foregår på et verksted. Det er derfor viktig at læreren har planer over hva som skal produseres i løpet av en økt og at alt utstyr og materiale/råvarer er i verkstedene. Det er i en praksisundervisning lite rom for å improvisere og ta noe på sparket. En ustrukturert undervisning som er preget av lite planlegging fører lett til kaos og usikkerhet hos elevene, mangel på materiale og råvarer kan føre til at de ikke får gjennomført undervisningen eller at det går for mye tid vekk av undervisningsbolken for å skaffe det som trengs for å gjennomføre lærestoffet.

Forskjellen på styrken av sammenhengen mellom gruppene, kan tyde på at de som kom inn på førstevalget er mer modne og selvstendige og ikke trenger en så streng struktur og oppfølging som de som ikke kom inn på førstevalget. Det vil ikke dermed si at elever som kom inn på førstevalget ikke trenger en klar struktur for hva som er forventet av dem. For elever som har lave forventninger til egne prestasjoner, kan mangel på struktur føre til usikkerhet og utrygghet, som igjen kan føre til at sjansen for å lykkes reduseres og risikoen for følelsen av kompetanse uteblir. Konsekvensen av dette kan vise seg i at de gir opp, noe som kan ses igjen av mangel på engasjement og innsats for skolearbeidet. (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Dette bekrefter hvor viktig en strukturert undervisning er for at elever skal engasjere seg og yte en innsats for skolearbeidet. I følge Deci og Ryan (2002) er kompetanse et av tre grunnleggende behov som må dekkes for at elevene skal motiveres for skolearbeidet. Kompetanse fremmes gjennom et godt strukturert læringsmiljø. Fravær av struktur i undervisningen kan lett føre med seg uro i undervisningen, fordi elevene ikke vet hva de skal gjøre (Stornes, et al., 2008).

En undervisningssituasjon som er preget av at elevene vet hva de skal gjøre, hvordan de skal gjøre dette, hvor godt de skal gjøre det, hvor mye, hvor lang tid og når de skal gjøre arbeidet

synliggjør målene for elevene og lærerens forventninger til hva de skal klare å gjennomføre. At elevene trenger et klart strukturert læringsmiljø betyr ikke at de fratras muligheter til å ta initiativ, selvstendighet og medbestemmelse, men utgjør innenfor hvilke rammer elevene har muligheter til å utfolde initiativ, selvstendighet og medbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Ved at elevene vet hva som er forventet av dem i en læringsssituasjon, vil det være lettere for elevene å oppleve kontroll over sin egen læringsssituasjon, noe som kan føre til økt engasjement og innsats for skolearbeidet. Forskning viser at elever som opplever et strukturert læringsmiljø øker elevenes engasjement og innsats for skolearbeidet (Skinner, et al., 2008).

5.3.4 Medvirkning

Læreren som lar elevene til en viss grad være med på å bestemme innhold og arbeidsoppgaver som er tilpasset elevens behov vil fremme engasjement hos eleven ved at de har innflytelse, valgmulighet og selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2002).

I tråd med forventningene tyder resultatene på at opplevd medvirkning har en sentral betydning for engasjement og innsats hos elevene, og kan tyde på at for å engasjere seg i skolearbeidet må elevene føle at de har en viss medbestemmelse over sin egen undervisningssituasjon (Deci & Ryan, 2002). Dette resultatet er et positivt funn og kan tolkes dithen at de fleste elever oppfattet at læreren ga dem en mulighet til å ha innflytelse, og at de opplevde at de fikk ta egne valg, noe som trolig vil stimulere elevenes mestringsforventninger og dermed deres motivasjon for skolearbeidet.

Dette må ikke forveksles med at elevene selv skal bestemme hva de skal gjøre. Det er fremdeles læreren som skal ha styringen i undervisningen, men gjennom en autonom læringsstil veilede elevene til å reflektere over hvordan de ønsker å gjennomføre arbeidsoppgaven de er pålagt. For at elevene skal oppleve at de har kontrollen over sin skolehverdag, må det være et samarbeid mellom lærer og eleven. Læreren må ha evner til å lytte og ta eleven med på råd innenfor de gitte rammer og strukturen som læreren setter (Reeve & Jang, 2006).

For de som kom inn på førstevalget er det en multivariat sammenheng mellom medbestemmelse og engasjement. Dette funnet kan tyde på at denne elevgruppen er mer engasjert og yter en større innsats gjennom at de er mer selvstendige og er vant med å ha kontroll over sin læringsssituasjon. Dette er i tråd med Deci og Ryans (2002) selvbestemmelsesteori om at autonomi fremmer engasjement og innsats gjennom å ha innflytelse over sin skolehverdag. Det kan og tenkes at de er mer reflektert over fagstoffet og

har et større behov for å diskutere mulige tilnæringsmåten med læreren. Det er da her viktig at læreren har evnen til å lytte til hva eleven foreslår og gjennom faglig tilbakemeldinger bekrefter elevens valg, eller pensler eleven inn på et riktig spor uten at læreren virker for bombastisk og kontrollerende (Thuen, 2011).

For innsats har medvirkning en multivariat negativ sammenheng noe som kan tyde på at ved å la elevene ha for mye autonomi og ansvar for egne valg, kan dette føre til at de velger feil og dermed svekkes innsatsen for skolearbeidet. Det er her viktig at læreren finner balansegangen mellom kontroll og autonomi. For mye og for lite kontroll kan ha negative innvirkninger på elevenes valg.

At man ikke så en multivariat sammenheng mellom engasjement og medvirkning for de som ikke kom inn på førstevalget, betyr neppe at de elevene som ikke kom inn på førstevalget er selvdrevne og ikke har behov for medvirkning i undervisningen. Den signifikante sammenheng tyder på at medvirkning har en betydning også for disse elevene. Det kan heller tenkes at medvirkning overlappes av organisering, emosjonell støtte og mestringsklima og gjennom disse faktorene i læringsmiljøet føler at de har medbestemmelse i undervisningen.

Dette funnet kan tyde på at de mindre selvstendig trenger tettere oppfølging av læreren til å ta sine valg, slik at de velger rett. Feilvalg kan føre til at de vil være mindre engasjert for skolearbeidet gjennom manglende interesse for faget. Det tyder og på at denne elevgruppen vil trenge et mer organisert læringsmiljø gjennom god struktur og god faglig tilbakemeldinger fra læreren om hvordan de skal gjennomføre arbeidsoppgaven. På denne måten vil læreren fremme selvstendighet og lære elevene til å reflektere over egne valg.

For de som ikke kom inn på førstevalget viste medvirkning en multivariat sammenheng med innsats for skolearbeidet. Dette kan tyde på at de faglige svake elevene har behov for å være med på å bestemme over egne valg og ikke alltid bli fortalt hva de skal gjøre. Det kan tenkes at mange lærerne har opplevd at ved å gi dem valgmuligheter, fører det til at de velger enkleste utvei som er og ikke gjøre noe, men ved hjelp av en lærer som lytter, veileder, tilrettelegge undervisningen rundt elevens behov, skape interesse for faget, bygge videre på elevens kompetanse og verdier vil dette kunne føre til økt engasjement, forståelse og innsats hos elevene (Thuen, 2011).

Det kan virke som at for de som kom inn på førstevalget klarer lærerne å bygge et læringsmiljø som virker støttende gjennom at lærerne tilfredsstillt elevenes behov, øker

interesse for yrket gjennom utforskning av fagstoffet, noe som forbedrer ferdighetene som igjen fører til at verdier internaliseres. Mens det kan tenkes at for de som ikke kom inn på førstevalget, som mest sannsynligvis har møtte motstand mot læring før i sin skolegang, føler at læringsmiljøet er preget av for mye kontroll.

I en undervisningssituasjon hvor den meste av undervisningen forgår i et verksted vil det være muligheter for læreren å øke elevenes medvirkning gjennom at de involverer elevene i undervisningen. Dette kan gjøres ved at de hjelper elevene til å reflektere og bedømme egne prestasjoner gjennom den faglige veiledningen, og at de oppfordres til å komme med forslag på løsninger. Dette vil sannsynligvis øke elevenes engasjement og innsatsen for skolearbeidet, ved at elevene føler at de blir lyttet til og er med på avgjørelser angående deres læringsmiljø. Lærere som fremmer autonomi, vil stimulere elevene til selvstendighet ved at elevene selv er med på å planlegge hvordan de skal nå mål og få kontroll over egen læringsituasjon. Elever som selv setter seg egne mål for måloppnåelse, vil sannsynligvis yte større innsats og vise mer engasjement for å nå målet enn om det er læreren som setter dette målet for eleven. Elever som føler at de har en valgmulighet og er med på å planlegge hvordan målene skal nås, vil engasjere seg i måloppnåelsen ved at de mer indre motivert for arbeidet gjennom interesse og tilfredsstillende for egen læring (Reeve, 2009), de gjennomfører skolearbeidet fordi de har lyst (Bandura, 1977; Wiegfield, et al., 2006a) og vil øke mestringsforventningen gjennom suksess i form av måloppnåelse gjennom sine egne forutsetninger (Ames, 1992; Bandura, 1997).

5.3.5 Motivasjonelt klima

Det motivasjonelle klimaet handler om hva elevene blir verdsatt for og hva som blir fremhevet av læreren som viktig (Ames, 1992) og er forhold ved læringsklimaet som er fremhevet som betydningsfullt for motivasjon for skolearbeidet hos elever.

Lærere som er mestringsorienterte kan fremme elevers engasjement ved at målet for læringen er å øke forståelsen, bedre ferdighetene og mestring av oppgavene uten å bli sammenlignet med andre elevers prestasjoner (Ames, 1992).

Sammenhengen som ble funnet for begge gruppene mellom elevenes opplevelse av mestringsklimaet og engasjement og innsats for skolearbeidet, støtter empiri og teori som sier at et mestringsorientert klima fremmer engasjement og innsats for læring (Ames, 1992). Svarene til elevene om hvordan de opplevde mestringsklima hos læreren, kan tyde på at de fleste av elevene følte at de opplevde et mestringsorientert klima. 20 % av elever i begge

gruppene svarte at de opplevde at lærerne ga de som har best elevforutsetninger mest oppmerksomhet og læringsmiljøet var tilpasset de som hadde best forutsetninger for læring.

Dette funnet kan tyde på at ved å øke fokuset på et mestringsklima vil dette føre til mer engasjement og innsats for skolearbeidet, spesielt engasjementet hos de som ikke kom inn på førstevalget, noe som bekreftes gjennom den multivariate sammenhengen. Ved å øke fokuset på et mestringsorientert klima vil fokuset på et prestasjonsorientert klima minke.

I et mestringsorientert læringsmiljø er det læring og utvikling ut fra elevenes individuelle forutsetninger og evner som teller for læreren. I samarbeid med eleven legger læreren opp en undervisningssituasjon som er preget av mestringsforventninger og måloppnåelse (Bandura, 1997).

Elever som opplever en mestringsorientert undervisningssituasjon vil i mindre grad oppleve nederlag dersom de ikke får til en arbeidsoppgave, men gjennom læreren vil eleven få tilbakemelding på hvordan eleven skal gjennomføre arbeidsoppgaven for å lykkes neste gang. Ved at læreren ser på feil som en måte å oppnå læring på vil elevene ikke oppleve at de ikke mestrer, men bli mer engasjert og yte en ekstra innsats for å lykkes neste gang (Ames, 1992).

I et prestasjonsorientert læringsmiljø vil læreren ikke være opptatt av læringen i seg selv, men av elevenes karakterer og sammenligninger av resultater. Et prestasjonsorientert læringsmiljø vil være demotiverende og få elever til å føle at de aldri er gode nok (Nicholls, 1984).

Som forventet var sammenhengen mellom prestasjonsklima, engasjement og innsats for skolearbeidet svak for begge gruppene. Den svake negative multivariate sammenhengen for de som ikke kom inn på førstevalget, kan tyde på at prestasjonsklima ikke betyr så mye for engasjement og innsats for denne gruppen.

Overraskende viste resultatet at for intensjon om å slutte var prestasjonsklima den variabelen med sterkest bivariat sammenhengen, og en signifikant multivariat sammenheng. Dette funnet kan tyde på at et opplevd prestasjonsklima kan stimulere til intensjon om å slutte. Det kan tyde på at de som ønsker å slutte, har vært eller er motivert for skolearbeidet. En del elever kan utad vise svak motivasjon, men dette kan være et uttrykk for at de beskytter seg mot nederlag. Motivasjonen for å unngå nederlag blir større en motivasjon for å lykkes. Forskning viser at en del elever som opplever et prestasjonsorientert læringsmiljø opparbeider seg en forsvarsreaksjon, hvor de nedprioriterer skolearbeidet for å beskytte seg mot nederlagsfølelsen

de møter ved å føle at de ikke mestre skolearbeidet (Rosenberg, 1968; Roeser & Eccles, 1998).

Det kan indikere at på denne yrkesfaglig rettet videregående skole, føler noen av elevene at det er en konkurranse i praksisen om hvem som gjør det best, og hvor læreren gir mest oppmerksomhet til de best i elevgruppen. Får de elevene som i utgangspunktet kanskje ikke ønsker å være på skolen, gir dette dem enda en grunn får slutte. Elever som føler at de aldri lykkes i skolearbeidet, vil kunne velge vekk oppgaver de ikke tror de vil lykkes med og senke innsatsen og engasjementet for skolearbeidet, noe som kan føre til at de ikke oppnår måloppnåelse og sitter igjen med en følelse av at de er «dumme» (Bandura, 1997).

For faglig svake elever kan et konkurrerende klima være direkte demotiverende, ved at denne elevgruppen er de som omtrent aldri vil få opplevelsen av å være best i klassen. Dette kan føre til at de føler at de alltid mislykkes i skolearbeidet. Det vil dermed ikke gi noen mening i å engasjere seg eller gjøre en innsats på skolen. For denne elevgruppen er det derfor viktig at læreren fremmer mestringsklima hvor læringen er målet i seg selv, og dette målet er å øke elevenes forståelse for fagstoffet, gi dem en bedre innsikt i fagstoffet som gjør at de bedrer sine ferdigheter utfra deres forutsetninger slik at de vil føle mestring av fagstoffet.

I en undervisningssituasjon i et verksted kan det være at læreren ikke er bevisst på at de fremmer de flinkeste elevene og at det er disse som får den meste av lærerens oppmerksomhet. Ved å fremheve og henvise til resultatene til de beste elevene ved kollektiv vurdering kan dette fremme innsats og læring hos noen av elevene, mens det for andre som sjeldent opplever å bli verdsatt kan det innebære en risiko for svekket motivasjon. Ved ikke å ha et ensidig fokus på hva som er rett og galt, men heller peke på hvordan den enkelte kan forbedre seg kan læreren stimulere motivasjonen blant alle elevene. En lærer som kommuniserer med elevene gjennom produksjonsprosessen ved og hjelp eleven videre med å øke forståelsen gjennom hint eller svar som hjelper eleven til mestring vil fremme et mestringsorientert klima (Bru, 2011). Ved at læreren i undervisningen er en del av produksjonsprosessen, gjør det lettere for læreren å se hver enkel elev og han kan fungere som en mentor for elevene.

5.4 Metodiske betraktninger

Det er benyttet et kvantitativt studie i denne undersøkelsen. Siden et kvantitativt studie er relativt forhåndsstrukturert og teoristyr, åpner den ikke for nye perspektiver innenfor fagområdet på samme måte som et kvalitativt studie, men funnene i et kvantitativt teoristyr studie kan gi uventete funn og dermed gi nye perspektiver. Siden jeg ønsker å belyse læringsmiljø og motivasjon fra alle nivåer av forutsetninger blant elevene er det lettere og nå respondentene med en kvantitativ metode enn kvalitativ hvor jeg kun ville få elevenes persektiv fra noen få informanter.

Det empiriske materialet i denne undersøkelsen er basert på selvrapporing fra elvene. Dette kan føre til at resultatene blir influert av elevenes dagsform og motivasjon for å svare på enda en spørreundersøkelse og de subjektive tolkninger av spørsmålene kan variere. Tidspunktet for denne undersøkelsen var ikke ideelt i og med at elevene uken før hadde gjennomgått den årlige obligatoriske elevundersøkelsen, men tidsbegrensinger for dette studiet ga ingen muligheter for et annet tidspunkt.

For å øke validiteten på målene om læringsmiljøet, kunne selvrapporingen av elevenes opplevelse vært sammenlignet med observasjoner og intervjuer. Hensikten med et intervju ville vært for å sjekke om elevene ville beskrevet opplevelsen av læringsmiljøet og motivasjon på en lignende måte når de ble intervjuet som når de svarte på spørreskjemaet. Et pilotstudie der man sammenligner med andre spørreskjemaer for lignende fenomen hadde vært en god test for validitet. På grunn av tidsbegrensing i dette studiet har det ikke vært muligheter for en mer nøyere uttesting av validiteten. Skalaene i dette studiet bygger på tidligere dokumenterte instrumenter brukt av Senteret for Atferdsforskning i andre studier. For motivasjon kunne det vært interessant å finne ut hvordan lærerne opplevde elvenes motivasjon. Som støtte for validiteten er mine funn nesten identiske med elevens selvrapporing på elevundersøkelsen 2012 (PULS, 2012). Elevundersøkelsen 2012 viste at de fleste av elevene var fornøyd med den faglige støtten, emosjonelle støtten, organiseringen av undervisningen og medbestemmelse. Det motivasjonelle klima var ikke et tema i elevundersøkelsen. For motivasjon viste resultatet at engasjementet hos elevene var høyere enn innsatsen. Lærerne svarer og i sin undersøkelse at de opplever elevens engasjementet som høyere enn innsatsen. Sammenligningsgrunnlaget er ikke helt ideelt fordi spørsmålstillingen og svaralternativene ikke er like.

Måleinstrumentet som er brukt i denne undersøkelsen er nøye valgt ut etter vurderinger av måleinstrumentenes tidligere anvendelse og rapportering av psykometriske egenskaper. Resultatet fra faktoranalysene av item om læringsmiljø ga faktorstrukturer som var i tråd med de intenderte dimensjonene. Dette støtter begrepsvaliditeten til målingene.

Reliabilitetsanalysene gir støtte for at måleinstrumentene hadde god indre konsistens. De høye verdiene på gjennomsnittet og sammenhengene mellom læringsmiljøvariablene kan imidlertid tyde på at det var en «takeffekt» noe som kan ha ført til at variasjonene i elevenes opplevelse av læringsmiljøet ikke er fanget opp optimalt. Noe som kan føre til at funnene må tolkes med forsiktighet. Tilbakemelding fra lærerne om en ukomplisert gjennomføring, og relativt lite manglende verdier på item, kan tyde på at elevene har forstått spørsmålene godt. I følge lærerne mente de fleste elevene at det var enkle, greie spørsmål og at det kun var fire svaralternativ, gjorde det mye lettere å ta et standpunkt til spørsmålet. Elevene var og fornøyd med at undersøkelsen var i papirform, noe de mente gjorde det lettere å holde oversikt over hva de hadde svart på og bla i undersøkelsen.

Å trekke kausale slutninger fra dette studiet er ikke mulig. Dette fordi det er en tverrsnittstudie, som ikke er i stand til å teste kausalitet. Forklaringsgraden i dette studiet kunne vært styrket ved å benytte flere utvalgsskolen med andre elevforutsetninger, noe som hadde ført til en større variasjon i utvalget. Dette ville økt muligheten for generaliseringen i studiet til også og gjelde for elever med andre elevforutsetninger.

De anvendte statistiske metodene som er blitt brukt er relativt avanserte statistiske metoder, som gjorde det mulig å avdekke forskjeller og sammenhenger og identifisere unike sammenhengene mellom variablene. Noe som styrker studien statistiske konklusjonsvaliditet. Utvalgsstørrelsen er akseptabel i forhold til analysene som er gjort ((Field, 2005; Pallant, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007) og det var akseptabel svarprosent blant elevene (Johannessen, et al., 2010). Den ytre validiteten styrkes ved at utvalget var et sannsynlighetsutvalg, ved at alle elevene ved skolen som har programfag deltok i undersøkelsen. Det må allikevel gjøres forbehold til generalisering av resultatene fra studien på grunn av utvalgets svake elevforutsetninger.

6. 0 Konklusjoner og pedagogiske implikasjoner

Resultatene i dette studiet støtter seg på tidligere forskninger og teorier. I dette studien ble engasjement, innsats og intensjon om å slutte som avhengige variabler, det vil si det man ønsker og «forklare» gjennom elevenes opplevelse av læringsmiljøet.

De fleste elevene rapporterer om god motivasjon og et godt læringsmiljø, noe som er et positivt funn og tyder på at på denne skolen er det et godt læringsmiljø og at elevene er motiverte.

Det er klare sammenhenger mellom opplevd emosjonell støtte og organisering av undervisningen og motivasjon. Elevene rapporterte at de var engasjert i skolearbeidet og gjorde en innsats på skolen.

Et prestasjonsorientert læringsmiljø viste signifikant sammenheng med intensjoner om å slutte. Noe som er et overaskende funn med tanke på at det kan tyde på at disse elevene har vært motiverte og har møtt motstand mot læring gjennom at de har opplevd et prestasjonsorientert læringsmiljø.

Sammenhengene mellom læringsmiljø og motivasjon var sterkest blant elever som ikke kom inn på førstevalget. Noe som bekrefter viktigheten av at et godt læringsmiljø kan fremme motivasjon.

Funnene i dette studiet kan tyde på at ved læringsmiljøet er det den emosjonelle støtten og organiseringen av undervisningen som er de best medierte sammenhengene mellom læringsmiljøet og motivasjon for skolearbeidet, da spesielt for de som ikke kom inn på førstevalget.

Det kan derfor være viktig å stimulere yrkesfaglæreres kompetanse og innsats på dette feltet. Dette kan gjøres ved tiltak som øker lærers forventninger og tro på elevene uansett elevforutsetning gjennom den emosjonelle støtte. Det er da spesielt viktig at læreren bygger relasjoner til de elevene som er faglig svake og som har en intensjon om å slutte. En profesjonell lærer bygger gode relasjoner til alle elevene og ser alle likt, de viser ikke elevene at de har noen favoritter. Dette kan være vanskelig å gjennomføre, men som profesjonelle yrkesutøvere har vi ikke lov til å forskjellsbehandle elever. Dette kan gjøres med enkle grep som at læreren henvender seg til alle elevene og svarer på en forståelsesfull måte og lytter aktivt til eleven. Man kan øke den emosjonelle støtten ved at en lærer har elevene i flest mulig timer, noe som er blitt vanskeligere etter kunnskapsløftet.

Ved at ledelsen og lærerne fokuserer på å gi elevene en forutsigbar skolehverdag gjennom organiseringen av undervisningen, kan dette være med på å bidra til å øke elevenes motivasjon for skolearbeidet. Dette vil føre til en mindre stressende hverdag for elevene ved at de føler at de har indre kontroll over hverdagen. Dette krever en innsats fra læren og ledelsen. Læren må lage oversiktlige planer over skolehverdagen og ledelsen må sørge for at alt ligger til rette for undervisningen gjennom materiale, utstyr og vedlikehold av verkstedene.

Å satse på å skape et læringsmiljø preget av konkurranse og fokus på de beste prestasjonene synes å innebære en risiko, fordi elever vurderer å slutte og i verste fall slutter. Lærere bør gjøres oppmerksom på denne risikoen og få økt kompetanse om hvorfor et prestasjonsorientert læringsmiljø kan føre til at noen slutter. Ved å unngå å sammenligne elever og fremheve de beste prestasjonene, vil alle elevene føle at de blir verdsatt for sine egne evner og ikke utfra hva andre presterer. Det kan være nyttig å sette inn tiltak som fremmer et mestringsorientert læringsmiljø, hvor fokuset vil være på hvordan alle elevene kan videreutvikle sine kunnskaper og ferdigheter. Noe som fører til økt motivasjon, som igjen kan føre til interesse for faget og større gjennomføringsgrad.

6.1 Videre forskning

På den videregående skole i Norge er det svært lite forskning med tanke på hvor mange som ikke gjennomfører skolegangen med full kompetanse, eller slutter før de er ferdig. Dette gjelder spesielt for den yrkesrettede skolen hvor antall «sluttere» er størst.

Det må til videre forskning for å følge opp resultatet av dette studiet. Dette kan gjøres ved å gjenta studiet i et større representativt utvalg av lignende elevgrupper, eller ved å gjennomføre studier som kan bedømme om læringsmiljø påvirker motivasjon. Undersøkelsen er en samvariasjonsundersøkelse, og de vil derfor være å anbefale å gjennomføre longitudinelle eller eksperimentelle studier for å fastslå om det er mulig å øke elevenes motivasjon ved å forbedre lærenes støtte til elevene og en mer forutsigbar organiseringen av undervisningen. En tredje mulighet kan være å gjøre studier av tiltak som kan utvikle et læringsmiljø som fremmer motivasjon og forebygger frafall i yrkesfaglige studieretning i VGS.

7.0 Referanseliste

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist, 41*, 1069-1077.
- Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn* (2 utg.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, E. Thuen & R. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s.17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E., & Thuen, E. (2010). Students' Perceptions of Teacher Support across the Transition from Primary to Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research, 54*(6), 519-533.
- Bru, E., & Thuen, E. M. (1999). *Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever i 6. og 9. klasse*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N. J.: Laurence Erlbaum.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology, 51*(1), 171.
- DeCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y.: University of Rochester Press.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2010). An ecological view of schools and development. I J. L. Meece & J. S. Eccles (red.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (s.6-21). New York: Routledge.

- Falch, T., Johannesen, A. B., & Strøm, B. (2009). *Kostnader av fra fall i videregående opplæring* (Kunnskapsdepartementet, Trans.). Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS: (and sex, drugs and rock 'n 'roll)*. London: Sage.
- Finn, J. D. (2006). *The Adult Lives of At-Risk Students: The Roles of Attainment and Engagement in High School*. Washington DC: U. S: Statistical Analysis Report. (NCES 2006-328).
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.
- Grolnick, W. S., & Ryan, A. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 798-811.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kaplan, A., Middleton, M., J, Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. I C. Midgley (red.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (s.21-23). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Knight, T. (red.). (1991). *Democratic schooling: Basis for a code of behavior*. Cheshire, Melbourne: Longman.
- Krause, N., & Stryker, S. (1984). Stress and well-being: The buffering role of locus of control beliefs. *Social Science & Medicine*, 18 (9), 783-790.

- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. [Oslo]: Unipub.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures to enhance student motivation and learning*. Boulder, CO: Westview Press.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Midgley, C. (2002). *Goals, goal structure, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2009). The Relationships between Negative Life Events, Perceived Support in the School Environment and Depressive Symptoms among Norwegian Senior High School Students: A Prospective Study. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 12(3), 361-370.
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Lastet ned 30.11.2011, fra <http://www.etikkom.no/en/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nicholls, J. G. (1983). Conception of ability and achievement motivation. I S. G. Paris, G. A. Olson & H. W. r. Stevenson (red.), *Learning and motivation i classroom*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Ass.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91, 328-346.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (vol. 2005:19). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. [København]: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS*. Maidenhead: McGraw-Hill.

- Personopplysningsforskriften. (2000). Forskrift om behandling av personopplysninger FOR 2000-12-15 nr 1265 Lastet ned 04.04.2012, fra <http://www.lovddata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20001215-1265.html>
- Personopplysningsloven (2000). Lov om behandling av personopplysninger LOV-2000-04-14-31. Lastet ned 04.04.2012, fra <http://www.lovddata.no/all/hl-20000414-031.html>
- PULS. Pedagogisk utviklings- og læringsspeil. Rogaland Fylkeskommune. Lastet ned 30.04.2012, fra <https://puls.conexus.no/fylke/Membership/login.aspx?ReturnUrl=%2ffylke%2f>
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, N.J.: Wiley.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding the sociocultural influences on student motivation. I D. McInerney & S. Van Etten (Eds) (red.), *Research on sociocultural influence on motivation and learning: Big theories revisited* (vol. 4). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. [Article]. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' Perceptions of Middle School: Relation to Longitudinal Changes in Academic and Psychological Adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 123-158.
- Rosenberg, M. (1968). Psychological selectivity in self-esteem. I C. Gordon & K. J. r. Gergen (red.), *The Self in social interaction*. New York: John Wiley.
- Ryan, A. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology* 57(5), 749-761.
- Ryan, A. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schunk, D. H. (1995). *Self-efficacy and education and instruction*. New York: Plenum Press.

- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, *85*, 571-581.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Research*, *85* (4), 571-581.
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a large motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, *100*, 765-781.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, *82*, 22-32.
- Stornes, T., Bru, E., & Idsoe, T. (2008). Classroom Social Structure and Motivational Climates: On the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *52*(3), 315-329.
- Studsrød, I., & Bru, E. (2011). Upper secondary school students' perceptions of teacher socialization practices and report and school adjustment. *School Psychology International*, 1-17.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Thorkildsen, T. A., & Nicholls, J. G. (1998). Fifth graders' achievement orientations and beliefs: Individual and classroom differences. *Journal of Educational Psychology* *90*, 179-201.

- Thuen, E. (2011). Et læringsmiljø som fremmer elevenes selvbestemmelse. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & R. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s.163-181). Oslo: Universitetsforlaget.
- Topland, B., & Skaalvik, E. M. (2010). Meninger fra klasserommet; Analyse av Elevundersøkelsen 2010 Oslo: Oxford Research AS. Lastet ned 15.03.2012, fra http://www.udir.no/upload/Forskning/2010/5/Elevundersokelsen_2010_analyse.pdf.
- Udanningsdirektoratet. (2012). Ungdom utenfor opplæring og arbeid – status fra oppfølgingstjenesten (OT) per 1. februar 2012. Lastet ned 15.03.2012, fra http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Oppfolgingstjenesten/OT_01_02_12.pdf?epslanguage=no
- Wendelborg, C., Røe, M., & Skaalvik, E. (2011). Elevundersøkelsen 2011. Analyse av Elevundersøkelsen 2011 (Utdanningsdirektoratet, Trans.). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS, Avdeling for mangfold og inkludering. Lastet ned 15.03.2012, fra http://www.udir.no/Upload/Forskning/2011/Elevundersokelsen_2011_analyse.pdf?epslanguage=no
- Wentzel, K. R. (2010). Students' relationships with teachers. I J. L. Meece & J. S. Eccles (red.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (s. 75-91). New York: Routledge.
- Wiegfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68-81.
- Wiegfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2006a). The development of achievement motivation. I N. Eisenberg (red.), *Handbook of child psychology* (6 utg., vol. 3). New York: Wiley.
- Wiegfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2006b). Motivation. I N. Eisenberg (red.), *Handbook of child psychology* (6 utg., vol. Social, emotional, and personality development, s.933-1002). New York: Wiley.

Oversikt over vedlegg:

VEDLEGG 1: Måleinstrument	79
VEDLEGG 2: Infoskriv til lærere/avdelingsledere.....	83
VEDLEGG 3: Tilråding og prosjektvurdering fra NSD.....	84
VEDLEGG 4: Faktoranalyse, Varimax with Kaiser Normalization	86

Oversikt over tabeller:

Tabell 1. Resultater fra faktor analyse av variabler som måler motivasjon.....	38
Tabell 2. Resultater fra faktor analyse fra variablene som måler læringsmiljøet	39
Tabell 3. Beskrivende statistikk og resultat av gruppeforskjeller for variabler som måler motivasjon for elever som er kommet inn på førstevalg av valg (Ja, n=288), og elever som ikke er kommet inn på førstevalg (Nei, n=107).	45
Tabell 4. Beskrivende statistikk og resultat av gruppeforskjeller for variabler som måler opplevelse av læringsmiljøet for elever som er kommet inn på førstevalg av valg (Ja, n=288), og elever som ikke er kommet inn på førstevalg (Nei, n=107).	45
Tabell 5. Resultatene fra Pearsons's korrelasjonsanalyse mellom de avhengige variablene for motivasjon for de som kom inn på førstevalget. (n=288)	50
Tabell 6. Resultat av Pearsons's korrelasjonsanalyse mellom de avhengige variablene for motivasjon for de som ikke kom inn på førstevalget. (n=107)	50
Tabell 7. Resultat av Pearsons's korrelasjonsanalyse mellom de uavhengige variablene i læringsmiljøet for de som kom inn på førstevalget. (n=288)	51
Tabell 8. Resultat av Pearsons's korrelasjonsanalyse mellom de uavhengige variablene i læringsmiljøet for de som ikke kom inn på førstevalget. (n=107)	51
Tabell 9. Resultat av Multievariante sammenhenger mellom engasjement og læringsmiljøet for elever som er kommet inn på førstevalg av valg (Ja, n=288), og elever som ikke er kommet inn på førstevalg (Nei, n=107).	52
Tabell 10. Resultat av Multievariante sammenhenger mellom innsats og læringsmiljøet for elever som er kommet inn på førstevalg av valg (Ja, n=288), og elever som ikke er kommet inn på førstevalg (Nei, n=107).	53
Tabell 11. Resultat av Multievariante sammenhenger mellom intensjon om å slutte og læringsmiljøet for elever som er kommet inn på førstevalg av valg (Ja, n=288), og elever som ikke er kommet inn på førstevalg (Nei, n=107).	54

VEDLEGG 1: Måleinstrument

BAKGRUNN

Marker riktig rute

	Gutt	Jente
Kjønn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VALG AV PROGRAMOMRÅDE

	Ja	Nei
1. Kom du inn på første valget ditt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FAGLIG HJELP FRA LÆREREN

På spørsmål hvor vi ber dere markere hvordan dere opplever lærerne, kan dere tenke på den lærerne dere har mest i programfag. Dette gjelder alle plasser i spørreundersøkelsen hvor det står noe om lærerne.

Marker det svaralternativet som du mener passer best

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig
Faglig støtte				
1. Lærerne våre underviser slik at det er lett å forstå.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Når jeg arbeider for meg selv, gir lærerne meg god hjelp.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Når vi arbeider praktisk (verksted mm) er lærerne flinke til å forklare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Lærerne er flinke til å gi eksempler som hjelper meg å forstå det jeg holder på med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Lærerne forteller/forklarer hva jeg må gjøre for å bli bedre i fagene/oppgavene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Lærerne gir meg faglige tilbakemeldinger som jeg lærer noe av	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Lærerne er flinke til å forklare hvorfor vi skal lære det vi holder på med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Lærerne forteller oss hva som er målet med det vi holder på med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RELASJON TIL LÆREREN

Emosjonell støtte (5 item), Mestringsklima (4) og Prestasjonsklima (3 item). Itemene som er ment å måle de tre dimensjonene var blandet i spørreskjema, men er her organisert i tre grupper for å gi bedre oversikt.

Velg det svaralternativet som du mener passer best

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig
Emosjonell støtte				
1. Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg føler at lærerne mine har positive forventninger til meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg føler at lærerne mine har tro på meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg føler at lærerne mine setter pris på meg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Læreren behandler meg på en vennlig måte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mestringsklima				
1. Elevene får ros hvis de gjør så godt de kan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mine lærere roser elever når de forbedrer seg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mine lærere belønner innsats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Fremgang hos hver enkelt elev blir verdsatt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prestasjonsklima				
1. Lærerne roser bare de elevene som gjør det best.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Lærerne gir mest oppmerksomhet til de beste i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Bare de flinke elevene blir anerkjent/lagt merke til	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ORGANISERING, OPPFØLGING OG REGLER

Velg det svaralternativet som du mener passer best

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig
Organisering				
1. Timene virker godt planlagt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Lærerne er flinke til å organisere undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Lærerne sørger for at vi kommer raskt i gang med det vi skal gjøre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. I timene vet vi hva vi skal gjøre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Lærerne kommer presis til timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Lærerne følger opp arbeidet mitt og vet hva jeg holder på med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Lærerne har kontrollen i timen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ELEV MEDVIRKNING

Velg det svaralternativet som du mener passer best

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig
Elevmedvirkning				
1. Lærerne lytter til elevens meninger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Lærerne tar elevs mening på alvor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Når elevene tar initiativ er lærerne flinke til å følge opp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg føler at lærerne mine gir meg valgmuligheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Lærerne mine lytter til hvordan jeg kan tenke meg å gjøre ting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SKOLEARBEIDET

Engasjement (6 item), Innsats (3 item) og Intensjon om å slutte (4). Itemene som er ment å måle de tre dimensjonene var blandet i spørreskjema, men er her organisert i tre grupper for å gi bedre oversikt.

Velg det svaralternativet som du mener passer best

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig
Engasjement				
1. Skolearbeidet er interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vi lærer mye nyttig på skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Skolearbeidet har relevans for fremtidig yrke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg er motivert for skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jeg er engasjert i skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeg trives med skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Innsats				
1. Når jeg gjør skolearbeid, gjør jeg alltid mitt beste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg gjør alltid så godt jeg kan når jeg gjør skolearbeid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg gjør alltid leksene mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intensjon om å slutte				
1. Jeg vurderer å slutte på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg ville heller hatt arbeidet enn gått på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Hadde jeg kunnet, hadde jeg sluttet på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg er lei av skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VEDLEGG 2: Infoskriv til lærere/avdelingsledere

Infoskriv til lærere/avdelingsledere

Vedrørende gjennomføringen av spørreundersøkelsen

Læringsmiljø og elevengasjement

I forbindelse med mitt mastergradsprosjekt i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger har jeg fått anledning til å gjennomføre en spørreundersøkelse blant elevene ved [REDACTED] videregående skole. Spørreundersøkelsen gjennomføres på VG1 og VG2. Undersøkelsen vil inneholde spørsmål om klassemiljø, organisering av læringsarbeidet, oppfølging og regler, elevmedvirkning, opplevd støtte fra lærerne, elevenes konsentrasjon i timen, fravær og foreldres/foresattes interesse for skolearbeidet.

I denne forbindelse trenger jeg til å administrere utfyllingen av spørreskjemaet blant elevene og jeg ber dere hjelpe meg med dette. Det vil ta ca. én skoletime å fylle ut skjemaet. Det er frivillig for elevene og delta og de kan trekke seg på hvilket helst tidspunkt uten at det skal få noen konsekvenser for dem. Det skal gjennomføres anonymt og det skal ikke påføres navn på spørreskjemaet. Av hensyn til anonymiteten skal spørreskjemaene umiddelbart etter at de er utfylt legges i konvolutt som forsegles og bringes til meg så snart som mulig.

Det er fint om dere opplyser eleven om at det er yrkesfagene/programfagene de skal svare på, ikke fellesfagene. Og at det er programfag lærerne de skal ha i tankene når de svarer.

Elever som ikke ønsker å delta i undersøkelsen skal arbeide med arbeidsoppgaver i det faget de har mens undersøkelsen forgår.

Veileder for masterprosjektet er professor Edvin Bru ved Senter for atferdsforskning (SAF) i Stavanger.

Eksakt tidspunkt for gjennomføringen kommer jeg tilbake til.

Ta gjerne kontakt dersom dere lurer på noe:

[REDACTED] eller på mobil [REDACTED].

På forhånd takk for hjelpen med gjennomføring av min masteroppgave.

Mvh Gunn Junker

VEDLEGG 3: Tilråding og prosjektvurdering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Edvin Bru
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 23.01.2012

Vår ref:28980 / 3 / PB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

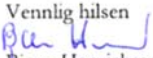
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28980	<i>Sammenhengen mellom elevenes opplevelse av læringsmiljøet og deres eget engasjement for skolearbeidet</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Edvin Bru</i>
Student	<i>Gunn Junker</i>

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

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

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Gunn Junker, Klunglandsvn 2, 4015 STAVANGER

Aveleingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. lyre.svarval@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9017 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 28980

Formålet med denne studien er å finne ut om det er en sammenheng mellom elevenes opplevelse av hvordan lærerne tilrettelegger undervisningen og elevens engasjement i form av konsentrasjon om skolearbeidet, skolemotivasjon, fravær og intensjoner om å slutte. Hensikten med denne undersøkelsen er å få mer kunnskap og forståelse for hva som kan gjøres for å motivere de elevene som står i fare for å droppe ut av skolen.

Utvalget består av alle elevene ved Godalen videregående skole som er tatt inn på ordinært inntak og som går på VG1 og VG2. På VG1 er det 208 gutter og 84 jenter, tilsammen 292. På VG2 er det 176 gutter og 78 jenter, tilsammen 254. Elevene vil bli forespurt av kontaktlærer om å delta i prosjektet. Datainnsamlingen vil foregå ved hjelp av spørreskjema i papirform. Spørreskjemaet vil omhandle klassemiljø, organisering av læringsarbeidet, oppfølging og regler, elevmedvirkning, opplevd støtte fra lærerne, elevens konsentrasjon i timen, fravær og foreldrenes/foresattes interesse for skolearbeidet. Ingen direkte personidentifiserende opplysninger registreres i forbindelse med datainnsamlingen. I spørreskjema registreres bakgrunnsopplysninger i form av kjønn og klassetrinn. Mht. utvalgets størrelse kan ikke personvernombudet for forskning se at det vil bli registrert noen indirekte identifiserende opplysninger. Ombudet finner på bakgrunn av opplysningene i meldeskjema med vedlegg at behandlingen ikke medfører meldeplikt.

VEDLEGG 4: Faktoranalyse, Varimax with Kaiser Normalization

Resultater fra faktor analyse fra variablene som måler læringsmiljøet

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6
Faglig støtte						
Lærerne er flinke til å forklare hvorfor vi skal lære det	0,75					
Lærerne forteller/forklarer hva jeg må gjøre for å bli	0,75					
Lærerne forteller oss hva som er målet med det vi	0,74					
Lærerne gir meg faglige tilbakemeldinger som jeg	0,71					
Når jeg arbeider for meg selv, gir læreren meg god	0,70					
Når vi arbeider praktisk (verksted m.m) er lærerne	0,69					
Lærerne er flinke til å gi eksempler som hjelper meg å	0,66					
Lærerne våre underviser slik at det er lett å forstå	0,64					
Emosjonell støtte						
Jeg føler at lærerne mine setter pris på meg.		0,77				
Jeg føler at lærerne mine har positive forventninger til		0,76				
Jeg føler at lærerne mine har tro på meg		0,75				
Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg.		0,69				
Læreren behandler meg på en vennlig måte.		0,57				
Organisering						
Lærerne sørger for at vi kommer raskt i gang med det			0,73			
Timene virker godt planlagt.			0,72			
Lærerne er flinke til å organisere undervisningen.			0,71			
I timene vet vi hva vi skal gjøre.			0,62			
Lærerne følger opp arbeidet mitt og vet hva jeg holder			0,62			
Lærerne kommer presis til timene			0,60			
Lærerne har kontrollen i timen			0,58			
Elevmedvirkning						
Lærerne tar elevens mening på alvor.				0,74		
Lærerne lytter til elevens meninger.				0,72		
Når elevene tar initiativ er lærerne flinke til å følge				0,65		
Lærerne mine lytter til hvordan jeg kan tenke meg å				0,63		
Jeg føler at lærerne mine gir meg valgmuligheter				0,61		
Prestasjonsklima						
Lærerne gir mest oppmerksomhet til de beste i klassen					0,91	
Bare de flinke elevene blir anerkjent/lagt merke til					0,88	
Lærerne roser bare de elevene som gjør det best.					0,85	
Mestringsklima						
Elevene får ros hvis de gjør så godt de kan.						0,55
Mine lærere roser elever når de forbedrer seg		0,46				0,53
Fremgang hos hver enkelt elev blir verdsatt						0,51
Mine lærere belønner innsats						0,49
Eigenvalues	13,64	2,46	2,03	1,60	1,04	0,93
Forklart varians	41,34 %	7,4 %	6,15 %	4,84 %	3,15 %	2,83 %
Cronbach's alfa	.92	.88	.91	.87	.90	.82

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.