

Autonom klasseromsledelse:

Sammenhenger med og
mellom elevers
behovstilfredsstillelse,
motivasjon, mestring og
velvære

Masteroppgave ped. 5300 allmenn pedagogikk
Øyvind Lexau, vår 2009

Universitetet i Oslo,
Det utdanningsvitenskapelige fakultet,
Pedagogisk forskningsinstitutt

SAMMENDRAG

Masteroppgaven er en kvantitativ analyse, som tar for seg klasseromsledelse i ungdomsskolen og videregående skole. Utvalget er hentet fra Notodden ungdomsskole og Notodden videregående skole. Til sammen 244 elever besvarte 15 skjemaer (målevariabler), bestående av vel 130 items.

I studien vurderes bl.a. lærerens undervisningsstil, og det sees på sammenhenger mellom lærerens undervisningsstil og elevenes psykologiske behovstilfredstillelse. Videre vurderes sammenhenger mellom disse variablene og elevenes autonome motivasjon og opplevelse av kompetanse. I undersøkelsen inngår også variabler som måler elevenes opplevelse av mestring, velvære og vitalitet. Mestringsopplevelse betraktes i denne sammenheng mer som en varig opplevelse av å ha det godt med seg selv. Vitalitet måler mer spesifikt elevens oppmerksomhet eller årvåkenhet.

Studien er i utgangspunktet ikke en kausal analyse. I resultatkapittelet er det imidlertid i tillegg til bivariat analyse gjennomført en strukturell modellering, som har til hensikt å se på mulige årsakssammenhenger. Korrelasjonene som fremkommer i resultatdelen, holder overveiende gode verdier, og danner dermed et godt grunnlag for videre bearbeiding.

Strukturell modellering er en videreutvikling av multipell regresjonsanalyse, og i denne studien er lærerens autonomt støttende undervisningsstil brukt som uavhengig variabel. Tilfredsstillelse av psykologiske behov, autonom motivasjon og kompetanseopplevelse opptrer både som avhengige og uavhengige variabler, og effektvariablene mestring, velvære og vitalitet blir således avhengige variabler.

Det teoretiske grunnlaget for studien, er de amerikanske psykologene Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Deci og Ryan startet arbeidet sitt på syttitallet, og arbeidet deres er i dag godt forankret i Europa. Særlig i fokus for teoriretningen er lærerens interaksjon med elevene, og konteksten rundt undervisningen. Videre er elevens persepsjon av forholdene rundt undervisningen, samt at individet setter seg selv som ansvarlig for handlingen (årsaksplassering) sentralt innenfor teorien. Utover dette, er indre målinnhold tillagt

vesentlig betydning for utvikling av autonom (selvbestemt) motivasjon.

Alle besvarte skjemaer er lastet inn i SPSS programvare, og alle utregninger i beskrivende statistikk og bivariat korrelasjonsanalyse er gjort med utgangspunkt i SPSS. Den strukturelle modelleringen er utført i LISREL programvare.

Studien viser i stor grad de sammenhengene som var antatt på forhånd, nemlig at en autonomt støttende undervisningsstil bl.a. har gunstig virkning på elevers motivasjon og mestringsopplevelser.

FORORD:

Det har vært en interessant og lærerik prosess å skrive denne masteroppgaven om motivasjon i skolen, og utfordringene underveis har også vært mange.

Jeg takker jeg for godt samarbeid med Notodden ungdomsskole og Notodden videregående skole, som ga meg innpass på skolene, slik at undersøkelsen og masteroppgaven lot seg gjennomføre. Videre takker jeg veileder Hallgeir Halvari for konstruktiv veiledning og for verdifull oppmuntring underveis. Til slutt takker jeg Marit og barna, som har måttet holde ut med en til tider stresset familiefar og pappa.

Mai 2009, Øyvind Lexau

INNHOLDSFORTEGNELSE:

1.0	Innledning	s. 3
1.1	Introduksjon til problemstilling.....	s. 3
1.2	Motivasjon, persepsjon og autonomi	s. 5
1.3	Pedagogisk utgangspunkt	s. 6
1.3.1	Krav fra samfunnet	s. 7
1.3.2	Skolens instrumentelle hverdag	s. 8
1.3.3	Undervisningsstil og kontroll	s. 10
1.3.4	Om å si i fra	s. 11
1.3.5	Oppsummering	s. 11
2.0	Teori	s. 13
2.1	Bakgrunn for selvbestemmelsesteorien	s. 13
2.2	Selvbestemmelsteorien av Deci og Ryan	s. 16
2.2.1	Motivasjonsbegrepet	s. 16
2.2.2	Autonom og kontrollert motivasjon	s. 17
2.2.3	Grunnleggende behov	s. 20
2.2.4	Indre målinnhold og autonomistøttende kontekst	s. 26
2.2.5	Opplevd kompetanse	s. 28
2.3	Mestring	s. 29
2.3.1	Autonom motivasjon og prestasjoner	s. 29
2.3.2	Indre og ytre aspirasjoner	s. 31
2.4	Mestring og velvære (eudaimonic og hedonic velvære)	s. 32
3.0	Hypoteser	s. 34
4.0	Metode	s. 38
4.1	Populasjon og utvalg	s. 38
4.2	Forundersøkelse	s. 39
4.3	Gjennomføring av undersøkelsen	s. 40
4.4	Målevariabler	s. 41
4.4.1	Bakgrunnsvariabler	s. 42
4.4.2	Målevariabel autonom og kontrollert motivasjon	s. 42
4.4.3	Målevariabel autonom stil	s. 43

INNHOLDSFORTEGNELSE fortsettelse:

4.4.4	Målevariabel grunnleggende behovstilfredsstillelse	s. 44
4.4.5	Målevariabel oppfattet kompetanse	s. 45
4.4.6	Målevariabel subjektiv velvære	s. 45
4.4.7	Målevariabel vitalitet	s. 46
4.4.8	Målevariabel mestring og velvære	s. 46
4.4.9	Variabler som utgår	s. 47
4.5	Faktoranalyse	s. 48
4.6	Modifisering av modeller i LISREL	s. 51
4.7	Validitet og reliabilitet	s. 52
4.7.1	Validitet	s. 52
4.7.2	Reliabilitet	s. 55
4.8	Ikke-eksperimentell design	s. 56
5.0	Resultater	s. 60
5.1	Beskrivende statistikk	s. 60
5.2	Bivariat analyse	s. 63
5.2.1	Testing av del-hypoteser	s. 63
5.3	Strukturell modellering	s. 69
6.0	Diskusjon	s. 75
6.1	Retningsproblemet	s. 75
6.2	Generalisering	s. 77
6.3	Pedagogiske konsekvenser	s. 79
6.3.1	Behovstilfredsstillelse	s. 79
6.3.2	Hva og hvorfor	s. 80
6.3.3	Oppmerksomhet, vitalitet og velvære	s. 83
6.3.4	Vurdering av to motivasjonsteorier	s. 84
7.0	Videre forskning	s. 88
	Litteraturliste	s. I
	Vedlegg	s. VIII

1. INNLEDNING

1.1 Introduksjon til problemstilling

Oppgavens tittel er: Autonom klasseromsledelse: Sammenhenger med og mellom elevers behovstilfredsstillelse, motivasjon, mestring og velvære. Forskningsproblemet er altså i første rekke å vurdere i hvilken grad lærerens undervisningsstil, oppfyller viktige psykologiske behov hos eleven, og hvis disse behovene tilfredsstilles, hvordan vil dette i så fall kunne påvirke elevens motivasjon, mestring og velvære?

I norske klasserom er det mange elever som generelt strever med motivasjonsproblemer. Lærere forsøker etter beste evne å komme disse elevene i møte, men ofte uten noen helhetlig strategi for hvordan lav motivasjon kan endres; til å bli en prosess som leder mot god motivasjon for skolearbeid.

Når elever er umotiverte, er veien kort til uro i klassen. Problemene kan ha en tendens til å eskalere, uro skaper mer uro. Og det som starter med motivasjonsproblemer, kan ende opp i generelle disiplinproblemer og manglende arbeidsro, også for elever som i utgangspunktet er motiverte. Både umotiverte og motiverte elever blir skadelidende, ved at forventet prestasjonsnivå og mestringsopplevelser uteblir.

De amerikanske psykologene Deci og Ryan har de siste ca. førti årene utviklet en motivasjonsteori, som på en helhetlig måte viser at motivasjon hos elever kan endres, og at det ofte ikke er store endringer som skal til for at en negativ trend kan snues til en positiv motivasjonsutvikling. Teorien har en generell forankring, og dette betyr at uansett hva som er bakenforliggende årsaker til manglende motivasjon, så vil teorien ved sin helhetlige betraktningssmåte av det kontekstuelle læringsmiljøet, kunne være et nyttig verktøy for lærere.

Motivasjonsproblemer kan ha mange forklaringer. De kan bl.a. forklares med sosiokulturelle forskjeller, der elever fra ressurssterke hjem generelt er mer skolemotiverte enn barn fra mindre ressurssterke hjem. Jf. bl.a. Utdanningsdirektoratets nettsider med

statistikk fra 2007, som påpeker slike sammenhenger mellom elevers skoleresultater og foreldres utdanningsbakgrunn.

Motivasjonsproblemer kan også forklares med at noen elever generelt er mer mestringsmotiverte, og at andre igjen er mer prestasjonsengstelige (Rand, 1991). Tilhører man den siste kategorien, så innebærer ofte skoledagen med sine stadig tiltagende prestasjonskrav, til dels store utfordringer for denne elevgruppen.

Videre vil elever som mer ensrettet identifiserer seg med jevnaldrende, på bekostning av mer tilknytning mot voksne (lærere og foreldre), oftere prestere dårligere på skolen (bl.a. Parsons, 1959). Slike tilknytningsproblemer kan føre til, at tilhørigheten til gjengmiljøer blir prioritert, og interessen for skole og utdanning blir lett sekundær eller i verste fall av liten betydning.

De siste femti årene har skolen beveget seg i retning av å bli mer institusjonalisert (bl.a. Buckingham, 2000). Dette har skjedd ved at elever over tid har fått lengre skoledager. Dette vises ytterligere, ved at Utdanningsdirektoratet har satt i verk forsøk med en ny utvidelse av skoledagen, i form av en forsøksordning for enkelte skoler i 2007 - 2008. Videre tilbringer vi også flere år i skolen enn tidligere, jf. her reform 94, som sikrer alle mellom 16 og 19 år rett til videregående opplæring. Den økte institusjonaliseringen innebærer at læring generelt foregår med større avstand til det "virkelige" liv, og gjør at mange elever kan miste forståelsen for hvordan skole og samfunnsliv henger sammen. Også slike forhold kan skape lav motivasjon for skolearbeid hos en del elever.

Videre er det et kjent trekk, at det økte innslaget av teori i skolen (bl.a. Beck, 2004), blir vanskelig for mange, og motivasjonsproblemer blir ofte et iøynefallende resultat av dette.

Vi er også kjent med, at barn og unge i en helt annen grad enn tidligere, av reklameindustrien defineres som egne målgrupper (Buckingham, 2000). Store ressurser brukes til å påvirke ungdom til bl.a. å velge "riktig" livsstil. Reklamen bidrar sterkt til at mange ungdommer fokuserer på oppnå rett image, og reklamen skaper også lett en forståelse av at penger er en verdi i seg selv. Den sterke reklameeksponeringen og ytre

påvirkningen er egnet til å bygge oppunder en overdreven sosial sammenligning blant ungdom, og den er også med å lede oppmerksomheten bort fra skolen, og det å sette seg mer langsiktige og reflekterte utdanningsmål.

Det er i det hele tatt en rekke innfallsvinkler som kan belyse årsaker til at motivasjonsproblemer oppstår i skolen. Og mange flere enn de jeg har nevnt, kunne vært tilføyd på listen. Uansett er det læreren som skal håndtere den uroen som gjerne oppstår i kjølevannet av at elever er umotiverte. Her mener jeg at det Deci og Ryan kaller selvbestemmelsesteorien har noe å tilføre. Og det er det denne studien har til hensikt å belyse. Det er også et sentralt poeng, at selvbestemmelsesteorien flytter perspektivet for det mestringsfølelse tradisjonelt er oppfattet som, og over til en mer langsiktig velværetilstand, som bl.a. inkluderer selvaksept og vitalitet.

1.2 Motivasjon, persepsjon og autonomi

Jeg har lenge hatt interesse for motivasjon, og hva det er som gjør at vi som enkeltpersoner blir kastet i kast med forskjellige aktiviteter, og hva som gjør at vi foretrekker noen aktiviteter eller interesser fremfor andre. Og også hvorfor vi på den annen side prøver å styre unna andre aktiviteter. Perspektivet kan også utvides til å omfatte hvilke personer vi liker å omgås, og hva eventuelt årsakene er til at vi foretrekker å ha noen som venner, og hvorfor vi velger bort andre. Det er nærliggende å tenke at dette har sammenheng med hvordan vi perseptuerer våre omgivelser, og i hvilke sammenhenger eller kontekster vi gjør våre erfaringer i.

Det er lett å forestille seg at dårlige erfaringer ofte bidrar til at vi velger annerledes i nye situasjoner, som er like eller har likhet med tidligere situasjoner som vi har negative assosiasjoner til, hvis vi opplever å ha reelle valgmuligheter.

Motivasjon for aktiviteter handler derfor slik jeg ser det, i stor grad om hvilke inntrykk tidligere hendelser, erfaringer med personer og omgivelser har gjort og gjør med oss, og at våre valg bærer preg av dette.

Begrepet autonomi forbinder jeg med selvbestemmelse, eller det å stå frem og ivareta sine interesser på en sunn og reflektert måte. Jeg tenker ikke her på at mennesker skal stå frem i alle sammenhenger å markere seg og profilere seg i en kamp om en hver oppmerksomhet. Snarere tenker jeg på de situasjoner vi alle kommer opp i, som innebærer å ivareta våre interesser når f.eks. vår integritet trues og når vi overskuer mer langsiktige konsekvenser av de valg vi står overfor.

I oppgaven ønsker jeg å overføre begrepene motivasjon, persepsjon og autonomi til skolesituasjonen, og bl.a. se nærmere på hvordan ungdommer perseptuerer læreren og den konteksten undervisningen inngår i. Videre ønsker jeg å se på sammenhenger mellom elevers motivasjon, psykologiske behovstilfredsstillelse, opplevelse av å ha kompetanse og hvilken betydning dette bl.a. har for mestringsfølelse.

I resten av innledningsdelen som følger nedenfor har jeg laget et rammeverk for oppgaven, der jeg trekker inn bl.a. pedagogisk teori, samt psykologiske og sosiologiske perspektiver.

1.3 Pedagogisk utgangspunkt

Motivasjon som begrep opptar mange mennesker. Ikke minst i skolesammenheng er motivasjon som tema aktuelt. Når elever i grunnskole og videregående viser liten interesse for skolearbeid og arbeidsplaner, omtales dette ofte av lærere, skoleledelse, myndigheter og foreldre som mangel på motivasjon hos elevene.

Begrepet motivasjon er ikke isolert til skolehverdagen, men er også relevant i forhold til et vanlig arbeids- og organisasjonsliv. I denne oppgaven knyttes imidlertid motivasjon i første rekke til skolesammenheng, og særlig lærerens rolle som motiverende faktor. Enda mer presist tar oppgaven for seg lærerens interaksjon med elevene, og hvilken betydning denne interaksjonen har for elevenes behovstilfredsstillelse, motivasjon og mestring. Fra nyere engelsk klasseromsforskning, framheves det at lærerens interaksjon med elevene, snarere enn aktiviteten i seg selv, er avgjørende for elevenes læringsutbytte (Klette 2004).

Den amerikanske personlighetspsykologen Abraham Maslow (1907-1970) er kjent for de fleste. Mest kjent er han trolig for sin motivasjonsteori, som deler menneskelig behov inn i et hierarkisk system (Maslows pyramide). Nederst i pyramiden finner vi de fysiologiske behovene og dernest sikkerhetsbehovene. Når disse primære behovene er oppfylt i følge Maslow, ville behovene for sosial tilknytning, anerkjennelse, vekst og selvrealisering melde seg. Øverst i pyramiden troner det Maslow kaller transcendence, som kan oversettes til noe i retning av en oversanselig tilstand.

Ikke fjernt fra de sosiale behovene og behovene for anerkjennelse, vekst og selvrealisering som nevnes ovenfor, finner vi selvbestemmelsesteorien av Deci og Ryan (1985). Teorien blir nærmere utdypet i teoridelen i neste kapittel. Innledningsvis vil jeg likevel peke på ett trekk som er sentralt i teorien til Deci og Ryan. I følge teorien, kan det som oppleves som uinteressant og lite lystbetont av elever (og voksne), gjennom selvregulering endres til noe som kan oppleves som interessant og spennende.

I skolesammenheng dreier dette seg om oppgaver og arbeid som er formulert bl.a. gjennom læreplaner gitt av myndighetene, og som av mange elever kan oppleves som uinteressante eller lite interessedrivende. I praksis kan disse læreplanene karakteriseres eller oppsummeres som samfunnets krav til barn og unge i skolen.

1.3.1 Krav fra samfunnet

Flere samfunnsvitere har hatt oppfatninger av skolens rolle i samfunnet, og begrunnelser for innholdet i skolen. Den franske sosiologen og pedagogen Emilie Durkheim (1858-1917), tok bl.a. utgangspunkt i at sosiale fenomener var noe individene måtte forholde seg til. Disse sosiale fenomenene var noe som befant seg utenfor og over enkeltindividene, og måtte således analyseres som egne "ting". Han mente videre at de sosiale fenomenene hadde karakter av tvang på enkeltindividene. I boken *Education and Sociology* skriver han:

"It is no longer a matter of putting verified ideas into practice, but of

finding ideas to guide us. How to discover them if we do not go back to the very source of educational life, that is to say, to society? It is society that must be examined; it is society's needs that must be known, since it is society's needs that must be satisfied. To be content with looking inside ourselves would be to turn our attention away from the very reality that we must attain; this would make it impossible for us to understand anything about the forces which influence the world around us and ourselves within it." (Durkheim, *Education and Sociology* 1956 s. 134)

Samfunnet setter altså krav til hvordan skolen skal utformes, og skolen tilrettelegges i forhold til endrede samfunnsbehov. I følge Durkheim angir de styrende myndigheter hovedmålene, og pedagoger/psykologer tilrettelegger undervisningen i forhold til skoleklassen og den enkelte elev. Durkheims sosiologiske perspektiv på skolens rolle, må en kunne si har gyldighet også i dag.

1.3.2 Skolens instrumentelle hverdag

For å etterkomme samfunnets krav, har skolen beveget seg i retning av å bli mer og mer instrumentell. I dette legger jeg, at skolens innhold i stadig større grad beveger seg bort fra den virkeligheten den skal gi elevene opplæring og innføring i. Skolen blir altså mer teoretisk, og dette fører til at mange elever opplever mindre motivasjon for skolearbeid. Mange pedagoger er opptatt av den økende teoretiseringen som finner sted i skolen, og mener at den har gått for langt, og noen tar bl.a. til orde for nye læringsarenaer (bl.a. Beck, 2004).

Sosiologen Ivar Frønes er også opptatt av barn og unges sosialisering. I boken "De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning" (1994), tar han for seg utviklingstrekk i barn og unges oppvekstvilkår og sosialisering. Bl.a. tar han for seg tiden fra den gang menneskene levde i jeger- og sankesamfunn, altså fra tiden før jordbruksamfunnene begynte å ta form, og fram til i dag. Han trekker fram nyere forskning, som viser at barn i de tidlige samfunnene tilbrakte vesentlig tid med

jevnaaldrende, og at ungdomstiden varte lenge. Disse tidlige samfunnene brukte en relativt mindre andel tid på livsoppretholdende arbeid enn dagens samfunn, og barn og unge fikk i større grad tid og rom for lek. I disse samfunnene foregikk sosialiseringen konkret og direkte i samvær med voksne og jevnaaldrende. Frønes viser også til forskning på høyerestående dyrearter, der det viser seg at disse artene har en lang periode med utvikling og læring.

I mer enn 90% av menneskets levetid levde menneskene under livsbetingelser slik de beskrives ovenfor. Sosialiseringen skulle gi individene mangfoldige egenskaper, og etterspørselen etter spesialiserte ferdigheter som i dagens samfunn var ukjent:

”Den samme innfallsvinkel finner vi hos Desmond Morris (1964) i hans skille mellom ”opportunistene” og ”spesialistene”. Opportunistene refererer til en kategori individer/arter som tilpasser seg via høy fleksibilitet i stedet for spesialisering. De er en slags generalister ved at de for eksempel har mange kilder til livsopphold der spesialistene har få. Det er opportunistene som har den lange barndommen, og som leker. Lek defineres som en aktivitet som fremmer læring av kompleksitet og evne til utforskning. Den lekende læreformen krever livsbetingelser som ikke innebærer for hard kamp for å overleve. Men samtidig viser forskningen at utvikling av lek som læringsform krever en viss utfordring fra omgivelsene. Optimale livsbetingelser vil være de som er relativt pressfrie, men ikke fri for ytre motivasjon.” (Frønes, *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaaldrendes betydning*. 1994, s. 65)

En kan derfor si, at samfunnet gjennom forskningen, er opptatt av de endringer som har funnet sted gjennom økt industrialisering og arbeidsdeling, og som har resultert i en skole med gradvis økt vekt på teoretisering. Resultatet av dette, er at mange elever føler seg fremmedgjorte i skolen.

1.3.3 Undervisningsstil og kontroll

Den amerikanske pedagog og historikeren, Larry Cuban har bl.a. forsket på lærerens undervisningsstil gjennom hundre år, fra 1890 til 1990. Han beskriver en gradvis endring fra en lærersentrert til en elevorientert undervisningsstil. Fra et mer overvåkende og kontrollerende ståsted ved kateteret, har læreren flyttet seg ut blant elevene, og interaksjonen med elevene har som følge av dette endret seg. Dette er et kjent utviklingstrekk i den vestlige verden. Noe av skolens kontrollerende og instrumentelle egenskaper har endret seg til en mer demokratisk og likeverdig atmosfære i klasserommet.

Deci og Ryans selvbestemmelsesteori er bl.a. opptatt av hvordan kontrollerende elementer i lærerens interaksjon med elevene, kan føre til at årsaksplasseringen til læringen lokaliseres til noe utenfor en selv. Kort formulert, kan en si at utstrakt bruk av kontroll og begrensninger i valgmuligheter, gir lite grobunn for selvregulering og utvikling av indre motivasjon. Eller formulert annerledes, kontroll og begrensninger kan i stedet stimulere til en form for ytre motivasjon.

Den franske filosofen Michel Foucault (1926-1984), assosieres gjerne med strukturalisme og post-strukturalisme. Bl.a. er han kjent for sine analyser av makt og sosiale institusjoners kontrollbehov:

”De disiplinære institusjoners permanente straffemyndighet som gjennomtrenger alt og kontrollerer alle øyeblikk, sammenligner, differensierer, hierarkiserer, homogeniserer og utelukker. I ett ord: Den *normaliserer*” (Foucault, *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie*, 1977 s. 165)

Foucaults forskning har satt søkelys på maktbruk i institusjoner i en tid som ikke lenger eksisterer. Noe av hensikten hans er vel likevel å gjøre oss oppmerksom på hvordan autoritære strukturer påvirker enkeltindividene. Nyere forskning viser imidlertid, at selv mindre uttalelser fra lærer, som inneholder utsagn som ”må” og ”skal”, kan virke negativt i forhold til elevenes motivasjon (Deci et. al., 2006).

1.3.4 Om å si fra

Psykologen Siri Gullestad har i boken "Å si fra—Autonomibegrepet i psykoanalysen"(1992), tatt for seg begrepet autonomi innenfor psykoanalytisk tradisjon. Utgangspunktet hennes er i første rekke ikke patologisk, men snarere en drøftning av hvordan det sunne mennesket fremstår med integritet i interaksjon med andre. Ut fra hennes tenkning, trenger ikke det å fremstå som en autonom person, være noe man er en gang for alle. Tvert i mot, viser hun til at et menneskes autonome "substans" kan være en skjør konstruksjon, som trenger vedvarende næring for å kunne bestå, og at individets autonomitet lett kan bringes i regresjon, hvis næringen uteblir over tid (Gullestad 1992).

Gullestads teoretisering av begrepet autonomi, oppfatter jeg ligger nært opptil det utviklingspsykologiske ståstedet til Deci og Ryan, og deres behandling av autonomibegrepet.

1.3.5 Oppsummering

Durkheim viser oss at samfunnet som "ting" til en hver tid er bestemmende for hvilke målsetninger som skal gjelde for skolen, og at skolen som sådan må forholde seg til det som er de gjeldende samfunnsnormene, og som dermed også blir skolens rammevilkår. Forenklet sagt, skal skoleledelse og lærere overføre samfunnets krav til barn og unge i skolen.

Foucault viser i sine analyser av maktstrukturer, hvor galt det kan bli når kontrollbehovet blir for tilstedeværende, og vi forstår at autoritære trekk i en organisasjon kan undergrave en naturlig motivasjon hos elever.

Utdraget fra teksten til Frønes viser oss på sin side, hvordan sosialisering og kunnskapsoverføring har foregått mellom generasjonene fra gammel tid. Videre forstår vi at barn og unge har et genuint behov for å lære, og at kunnskapsoverlevering mellom generasjonene i utgangspunktet er en naturlig prosess.

Psykologen Gullestads behandling av autonomibegrepet, minner oss om at vi også er enkeltindivider, og at elever har rett til å si fra om sine behov.

Lærerens oppgave blir således, å undervise i det som kan betraktes som et spenningsfelt mellom samfunnets krav på den ene side, og individets genuine behov på den andre side.

2.0 TEORI

2.1 Bakgrunn for selvbestemmelsesteorien

De amerikanske utviklingspsykologene Deci og Ryan, har utviklet det de betegner som selvbestemmelsesteorien — Self-Determination Theory (SDT), som tar utgangspunkt i at viktige menneskelige behov som selvbestemmelse, sosial tilhørighet og kompetanse må tilfredstilles, for at motivasjon skal oppstå. Teorien peker altså på, at konteksten i et klasserom må utformes slik, at disse primære psykologiske behovene blir understøttet og langt på vei tilfredstilt, for at god læring skal kunne finne sted.

Selvbestemmelsesteorien ble første gang gitt ut i bokform i 1985 under tittelen "Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour". Deci og Ryans interesse for temaet motivasjon og spesielt indre motivasjon, strekker seg imidlertid tilbake til syttitallet. Selv om teorien har sitt opprinnelige ståsted i USA, så er den i dag godt forankret i de fleste vesteuropeiske land.

Det er et sentralt utgangspunkt i teorien, at vi alle har et naturlig og medfødt behov for å lære, og at vi i en læringssituasjon ofte beveger oss i en prosess fra ytre motivasjon til indre motivasjon. Opplevelse av indre motivasjon for en oppgave, oppstår når vi er i den tilstanden at oppgaven blir så altoppslukende og interessant for oss, at vi glemmer både tid og omgivelsene rundt oss.

I nyere litteratur fra Deci og Ryan, ser vi at begrepene indre- og ytre motivasjon er i ferd med å bli erstattet av begrepene autonom og kontrollert motivasjon, uten at innholdet i begrepene er blitt endret nevneverdig.

Når selvbestemmelsesteorien skal redegjøre for sitt ståsted, viser den bl.a. til kognitive teoretikere som Jean Piaget (1896-1980) og Maria Montessori (1870-1952) (Deci og Ryan 1985). Sentralt i Piagets teori, er at individet utvikler seg naturlig gjennom de utfordringene som vi møter, og at mennesker har et medfødt behov for å tilegne seg ny kunnskap. Inspirasjonen til denne utviklingen skjer gjennom en ubalanse mellom nåværende

kunnskap og møtet med ny informasjon (eksisterende mentale skjemaer må vike plass for nye mentale skjemaer). På den måten vil det foregå en gradvis prosess som tar sikte på å gjenopprette balanse mellom individets indre og ytre verden.

Deci og Ryan støtter seg bl.a. til Piagèts kognitive teorigrunnlag, og viser til at deres utgangspunkt er hvilke betingelser eller omstendigheter, som fremkaller og gir energi til denne utviklingen. Særlig spør de seg hva det er i lærings-konteksten eller de kontekstuelle omgivelsene som gagnar og bygger oppunder en autonom motivasjon. På den annen side, stiller de spørsmålet, hva det er eller hvilke betingelser det er i omgivelsene som begrenser en ønsket utvikling av autonom motivasjon (Deci og Ryan 1985). Det er her fristende å vende tilbake til Foucault, og hans betraktninger rundt temaet eksaminering:

”Ved eksaminering forbindes bevoktningens hierarkiske metoder med den normaliserende sanksjons metoder. Eksamineringen er et normaliserende blikk, en bevoktning som gjør det mulig å stemple, klassifisere og straffe individene. En eksaminasjon gjør individene synlige på en slik måte at de kan differensieres og bli gjenstand for sanksjoner. Dette er grunnen til at eksamen og eksaminasjon i høy grad er et rituale: Her møtes øvrighetens seremoni og en form for erfaring, her møtes maktens utfoldelse og konstatering av fakta. Å eksaminere er noe av disiplinens kjerne: Den manifesterer underkuelsen av dem som oppfattes som objekter, og objektgjøringen av dem som underkues. Ved eksamen og eksaminasjon blir sammenhengen mellom makt og kunnskap tydeligst.” (Foucault, *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie* 1977 s. 167)

Mens Foucault beskriver et læringsmiljø som kjennetegnes av objektgjøring av individet og som er lite autonomistøttende, så gjør Montessori det motsatte:

”Growth and development depend upon a continued narrowing of the relationships between a child and his environment. The reason

for this is that the development of his personality, or what is called "freedom", cannot take place unless he becomes progressively independent of adults. And this growth is effected by means of a suitable environment, in which a child can find the necessary means of the development of his own proper functions. A parallel to this may be found in the weaning of infants. Food is prepared for them from cereals that will be a substitute for their mother's milk. In other words, they no longer draw their nourishment from their mothers but from the products of their environment." (Montessori, *The Secret of Childhood* 1979 s. 185)

Montessori er opptatt av voksne menneskers tilsidesetting av egne behov, og at voksne har et naturgitt ansvar for å ivareta barns oppvekstvilkår:

"What happened at man's first creation is reproduced in all men when they come into the land of the living. We can thus constantly repeat, "The child is the father of the man". (Montessori, *The Secret of Childhood* 1979 s. 194)

Hun drar ofte paralleller til dyrenes verden, for å anskueliggjøre at den voksne generasjonen må overskride egne behov, for å sikre naturens videreføring fra generasjon til generasjon. Og hun er opptatt av betydningen av et respektfullt forhold mellom voksne og barn:

"The adult is master in one area, but the child is master in the other, and the two depend upon each other. Both child and adult are kings, but they are rulers of different realms." (Montessori, *The Secret of Childhood* 1979 s. 195)

Montessoris betraktninger om voksnes overskridelse av egne behov, og voksnes interaksjon med barn og unge, synes jeg ligger nært opp til den etikk som danner grunnlag for Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Særlig betydningen av tilfredsstillelsen av barn og unges

primære psykologiske behov, mener jeg støtter dette syn.

2.2 Selvbestemmelsesteorien av Deci og Ryan

Deci og Ryan er psykologer, tilknyttet klinisk- og sosialvitenskapelig avdeling i psykologi, ved Universitetet i Rochester i USA. De definerer sitt ståsted til den empirisk psykologiske tradisjon, som kjennetegnes bl.a. ved å være orientert i retning av eksperimentell psykologi. Selvbestemmelsesteorien anses for å være en makroteori, og kan sies å ha sin tilhørighet i humanistisk tenkning.

2.2.1 Motivasjonsbegrepet

I følge Deci og Ryan, er studiet av motivasjon en utforskning av hva det er som gir energi til, og retning på et menneskes atferd. Energien i motivasjonen, hevder de er et spørsmål om udekkede behov. Videre viser de til, at studiet av motivasjon, er en etterforskning etter det vi kan kalle hvorfor-dimensjonen i menneskelig atferd. (Deci og Ryan 1985).

Det er sentralt i teorien, at de skiller mellom en organistisk (organismic) tilnærming til begrepet motivasjon, til forskjell fra en mekanistisk (mechanistic) betraktningssmåte. En organistisk tilnæringsmåte, ser på individet som en organisme som er aktiv, handler viljebestemt og er initierende i sin atferd.

Kontrasten til dette synet, er en mer mekanistisk (behavioristisk) tilnæringsmåte, som betrakter individet som passivt, som igjen kan bety at en lar seg flyte rundt i en interaksjon mellom fysiologiske drifter og ytre stimuli.

Den organistiske tilnærmingen utdypes ved, at individet har indre behov og psykologiske drifter, og at disse psykologiske behovene sørger for energi for organismen til å handle i forhold til omgivelsene, og til å håndtere aspekter av sine drifter og følelser.

Videre påpeker Deci og Ryan, at når teorier som er basert på forståelsen av mennesket som en aktiv organisme, gir de forrang til strukturer av menneskers erfaringer, og er således mer opptatt av den psykologiske (subjektive) betydningen av stimuli, enn objektive karakteristikk av slike stimuli. De forklarer også, at arbeidet deres begynte med eksperimentelle studier av hendelser i omgivelsene, og hvilke effekter disse hendelsene hadde på menneskers indre motivasjon.

2.2.2 Autonom og kontrollert motivasjon

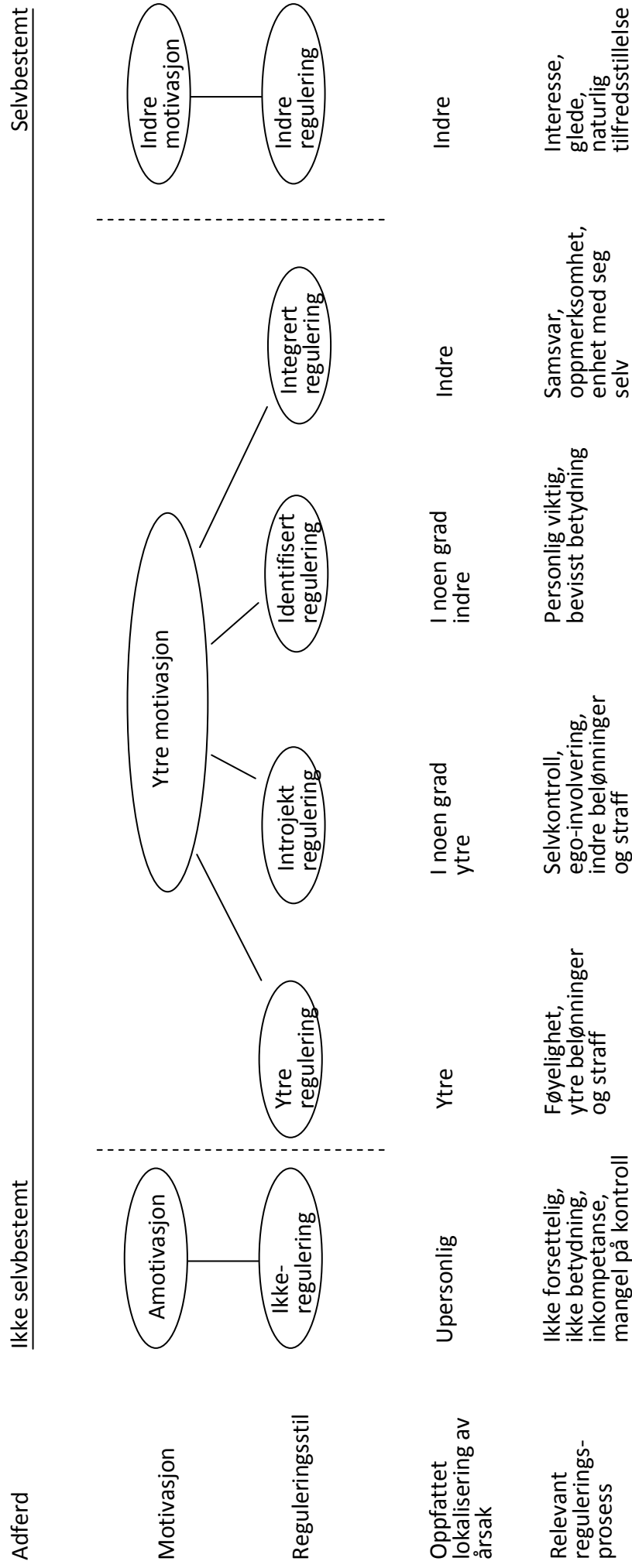
Skissen nedenfor (figur 1) viser en tenkt prosess fra amotivasjon på venstre side av skjemaet, til indre motivasjon på høyre side i skjemaet. Dette er tenkte ytterpunkter i et forløp fra amotivasjon til indre motivasjon. Det er selvsagt ikke slik, at en hver aktivitet starter med amotivasjon og ender med indre motivasjon. Mennesker har ulike preferanser og erfaringer i forhold til forskjellige aktiviteter, og startstedet i forløpet vil variere fra person til person og fra aktivitet til aktivitet.

Amotivasjon defineres som en tilstand der det mangler en intensjon om handling. Når en er amotivert, så lar man enten være å foreta seg noe, eller en handler uten intensjon, og atferden bærer preg av å ikke være tillagt noen verdi.

På den andre yttersiden, finner vi begrepet indre motivasjon. Dette stadiet eller tilstanden, er den optimale motivasjonen innenfor selvbestemmelsesteorien. I tilstanden av å være indre motivert, har individet en iboende tendens til å være nysgjerrig og å søke utfordringer. En er videre interessert i å strekke seg mot nye mål, øve opp sine kapasiteter, å utforske og å lære. Tilstanden er nært knyttet til den iboende egenskapen barn har, når de på en lekende måte utforsker sine omgivelser, helt uten noen form for ytre stimulans eller belønning (Deci og Ryan, 2000).

Mellom ytterpunktene amotivasjon og indre motivasjon, finner vi de ulike gradene av ytre motivasjon, inndelt i fire nivåer. Disse nivåene er: ytre regulering, introjekt regulering, identifisert regulering og integrert regulering. En kort beskrivelse av de enkelte

Stadier i **selvbestemmelsesteorien**. Viser typer av motivasjon med tilhørende reguleringsstiler, årsaksplassering og tilknyttede prosesser.



18 Figur 1

reguleringene vil således bli:

Ytre regulering, er den minst autonome av reguleringene, og er kjennetegnet av atferd som har til hensikt å tilfredsstille ytre krav eller eventuelle muligheter for å kunne oppnå belønning. Individet som er ytre regulert, oppfatter seg gjerne som kontrollert utenfra, og plasserer gjerne årsaken til handlingen utenfor seg selv (deCharms, 1968). Ytre regulering er en type motivasjon som har vært tematisert innenfor behavioristisk tradisjon (Skinner, 1953). Det er også i denne sammenheng, at ytre regulering har vært satt i et motsetningsforhold til indre motivasjon i tidlige laboratoriestudier og feltstudier (Deci og Ryan, 2000).

Introjekt regulering, er å ta inn en regulering, men uten fullt ut å akseptere reguleringen som sin egen. Reguleringen er i en viss utstrekning kontrollert, enten for å unngå skyldfølelse, eller for å oppnå økt selvfølelse i form av for eksempel stolthet. Introjekt atferd anses å være på vei til å bli internalisert, men kjennetegnes likevel av å ha en ytre årsaksplassering, og er ikke en handling som egentlig springer ut av en selv (Deci og Ryan, 2000).

I en del studier har ytre regulert atferd vært definert som en type atferd som er kontrollert av andre, mens introjekt atferd har vært karakterisert som en atferd som er kontrollert av en selv, men hvor individet i stor grad styres av skyldfølelse og dårlig samvittighet. Disse to formene for ytre regulering, er i flere sammenhenger blitt slått sammen til det en kaller kontrollert regulering eller kontrollert motivasjon (Deci og Ryan, 2000). Det er også denne definisjonen av ytre- og introjekt regulering, slått sammen til kontrollert motivasjon, som jeg i stor grad vil benytte videre utover i oppgaven.

Identifisert regulering er en regulering gjennom identifikasjon. Denne formen defineres som å ha en god grad av autonomitet i seg. Individet identifiserer seg bevisst med det atferdsmessige målet, og handlingen er akseptert og ansett som personlig viktig.

Integrert regulering er den mest autonome formen for ytre motivasjon. Dette stadiet innebærer at individet fullt ut har assimilert handlingen, at aktiviteten anses å være en del

av personens eget verdigrunnlag. Det er altså ikke noe motsetningsforhold mellom individets verdigrunnlag, og den aktivitet som skal utføres. Integrert regulering er i følge teorien svært likt med indre motivasjon, med den forskjell at aktiviteten har til hensikt å oppnå resultater som er atskilt fra de iboende eller naturlige behov en forbinner med indre motivasjon. Selv om aktiviteten er integrert som en del av personens verdigrunnlag, så er den altså fortsatt karakterisert som ytre motivasjon, fordi den ikke er initiert av individet selv.

Identifisert, integrert og indre reguleringer er i flere studiesammenhenger blitt slått sammen til begrepet autonom motivasjon, og danner på denne måte en kontrast til begrepet kontrollert motivasjon som nevnes foran (Deci og Ryan, 2000).

En videre utdyping av forskjellen, er at ved autonom motivasjon, så er den oppfattede årsaken til aktiviteten plassert hos individet selv, den oppfattes som selvbestemt og interessant og er av personlig betydning for individet. Den kontrollerte motivasjonen er derimot preget av at personen opplever at handlingen har en ytre årsaksplassering, og noe en er presset til av andre, eller at en føler presset i form av dårlig samvittighet, f.eks. ved en følelse av å måtte oppnå en god bedømming, for å kunne være en verdifull person.

2.2.3 Grunnleggende behov (basic needs)

Det er sentralt i selvbestemmelsesteorien, at viktige psykologiske behov må bli tilfredstilt, for at individet skal kunne utvikle seg mot en sunn autonom motivasjon. Tradisjonelt er de psykologiske behovene angitt som *kompetansebehov*, *autonome behov* og *tilknytningsbehov*. Behovene anses i følge teorien for å være medfødte, viktige for mennesket og universelle.

Tidlig på syttitallet, var fortsatt den operante eller behavioristiske retningen dominerende innenfor empirisk psykologi. Noen forskere innenfor retningen positiv psykologi som bl.a. Deci, Kruglanski, Friedman med flere, begynte imidlertid arbeidet med å utforske forestillingen om indre motivasjon ut fra egne perspektiv. Indre motiverte aktiviteter ble

etter dette, definert som aktiviteter individet opplevde som interessante, og som ble utført i fraværet av operasjonelle og adskilte konsekvenser. Denne oppfattelsen av indre motivasjon, er i overensstemmelse med Whites (1959) utgangspunkt, om at mennesker engasjerer seg i aktiviteter, simpelthen for å erfare effektivitet og kompetanse. Også deCharms (1968) antagelse om at mennesker har en primær motivasjonell tilbøyelighet til å oppleve seg selv som årsaken til de aktiviteter en er engasjert i, passer til den oppfatningen av indre motivasjon, som Deci og andre var opptatt av.

Innenfor selvbestemmelsesteorien, samlet en seg derfor etter hvert om en definisjon av indre motivert atferd, som en handling eller aktivitet basert på menneskers behov for å føle seg kompetent og selvbestemt.

Deci og Ryan beskriver selv i et tilbakeblikk, at det i disse tidlige årene var to perspektiver på indre motivasjon, som kan betraktes som reaksjoner på to dominerende behavioristiske teorier på den tiden. Som en reaksjon på Skinners (1953) forutsetning, om at alle lærte aktiviteter er en funksjon av forsterkninger, forutsetter det ene perspektivet på indre motivasjon, at indre motivert atferd ikke behøver forsterkninger, nettopp fordi det å utføre en indre motivert aktivitet er en belønning i seg selv. Og videre, som en reaksjon på Hulls (1943) krav om at all tillært atferd er utledet av tilfredsstillelsen av grunnleggende fysiologiske behov, så var man i stedet opptatt av å definere indre motivert atferd som en funksjon av tilfredsstillelsen av grunnleggende psykologiske behov (Deci og Ryan, 2000).

For å oppsummere, så anser en at autonom motivasjon forutsetter at menneskene er proaktive, at vi er naturlig aktive, og at det i individet eksisterer naturlige tendenser mot utvikling, som trenger næring for å kunne fungere effektivt. Denne betraktningssmåten, bærer etter mitt syn i seg mange likhetstrekk med den betydning Siri Gullestad (1992), legger i begrepet det autonome menneske.

Det er videre en overordnet hypotese, at indre motivasjon vil formes av betingelser som leder mot oppfyllelse av viktige psykologiske behov. På den annen side, vil betingelser som tenderer mot å hindre eller begrense tilfredsstillelsen av denne type behov, undergrave autonom motivasjon. Flere studier har bekreftet, at indre motivasjon er assosiert med

bedre læring, bedre utførelse og større grad av velværefølelse (Deci og Ryan, 2000).

Opplevelsen av å føle velvære, er også nært knyttet til opplevelsen av å oppleve mestring, slik dette inngår i begrepet psykologisk velvære (psychological well-being). Psykologisk velvære eller eudaimonic velvære som det også kalles, kommer jeg tilbake til senere i kapitlet.

Autonome behov (behov for selvbestemmelse).

”Within SDT, autonomy is defined by the phenomenological experience of an internal perceived locus of causality (deCharms, 1968) or the self-endorsement of one’s action. Autonomous regulation refers to regulation that is initiated and sustained by one’s integrated, or true, self, whereas controlled regulation encompasses regulation by aspects of the person that are less well integrated with the self.” (Moller et. al, *Personality and Social Psychology Bulletin* 2006, s. 1025)

Det er et utgangspunkt i selvbestemmelses-teorien, at når individet er indre motivert, så er handlingene naturlige og spontane. Når en føler seg fri til å følge sine innerste interesser, så fremstår individet også som en autonom person. Å være i en tilstand av indre motivasjon, blir således en prototype på å være autonom eller selvbestemt. I følge teorien, er dette også tilstanden individet er i, når en plasserer årsaken til aktiviteten hos en selv (internal perceived locus of causality — I-PLOC).

I en studie fra 1973, utført av Deci med flere, satte en søkelyset på hvordan bruk av ytre belønning, influerte på motivasjonen, når individet i utgangspunktet var indre motivert for handlingen. I følge studien, viser det seg at mennesker har en tendens til å føle seg kontrollert når en slik ytre belønning blir introdusert, og at dette igjen fører til at individet føler seg mindre som en aktør i aktiviteten. Den ytre belønningen har altså en tendens til å påvirke individet, slik at det foregår et skifte i årsaksplasseringen. Fra det å selv føle at en er årsak til handlingen, har således en tendens til å endre seg til at det er andre ytre forhold

som initierer og kontrollerer handlingen (E-PLOC).

Forskere fra behavioristisk retning, som bl.a. Eisenberger og Cameron (1996), har innvendt at den negative effekten ved bruk av belønninger kun er en myte. Dette tilbakevises imidlertid av forskningsmiljøet tilknyttet selvbestemmelses-teorien, fordi de mener at metodene som kritikerne benytter er feile, og således blir også konklusjonene lite treffende.

Tilleggsstudier har også vist at selvbestemmelse er av stor betydning for utvikling av indre motivasjon. Bl.a. er det påvist, at bruk av trusler (Deci & Cascio, 1972), overvåkning (Lepper & Greene, 1975), og tidsfrister (Amabile et. al, 1976) undergraver indre motivasjon, trolig fordi disse typer kontekster forårsaker en oppfatning av et skifte, i retning av en mer ytre årsaksplassering for handlingen (Deci og Ryan, 2000).

Som en motsetning til denne type begrensende forhold, viser selvbestemmelses-teorien bl.a. til å tilrettelegge for valgmuligheter (Zuckerman et. al, 1978), og anerkjennelse av individets følelser og erfaringer (Koestner et. al, 1984), fordi disse formene for kontekst, bidrar til en indre årsaksplassering for aktiviteten. En annen undersøkelse (Tafarodi et. al, 1999), viser at også tilfredsheten øker ved å utføre aktiviteter innenfor slike typer kontekst.

Videre studier har også indikert, at hendelser som evalueringer, belønninger og valgmuligheter, som har vist seg å påvirke indre motivasjon på troverdige måter, også har tilsvarende effekter på kreativitet, kognitiv fleksibilitet og konseptuel læring. For eksempel, kan det vises til, at belønninger og evalueringer reduserer kreativitet (Amabile, 1982), kompleks problemløsning (Mc Graw & Mc Cullers, 1979), og dyp konseptuel bearbeidelse av informasjon (Grolnick & Ryan, 1987).

Behov for kompetanse.

Tidlige undersøkelser i forskningstradisjonen til Deci og Ryan, har vist at positiv tilbakemelding øker indre motivasjon, sammenlignet med å ikke gi noen form for tilbakemelding (Boggiano & Ruble, 1979; Deci, 1971). På den annen side viser forskning at

negativ tilbakemelding minsker indre motivasjon, i forhold til å ikke gi noen tilbakemelding (Deci & Cascio, 1972). Disse resultatene ga grobunn for å knytte typer av tilbakemeldinger til individets behov for følelse av å ha kompetanse. Selvbestemmelses-teorien tar således utgangspunkt i at positivt støttende tilbakemelding, tilrettelegger for tilfredsstillelse av behovet for å oppleve kompetanse, og at dette også øker individets indre motivasjon. Og på den annen side, vil ikke-støttende negativ tilbakemelding hindre oppnåelsen av å oppleve kompetansefølelse, og i sin tur undergrave individets indre motivasjon.

I en studie av Vallerand og Reid (1984), indikeres det at opplevd kompetanse medierer effektene av positiv tilbakemelding, i forhold til negativ tilbakemelding, på indre motivasjon (Deci og Ryan, 2000).

Andre studier som har tatt for seg prestasjoner og positive tilbakemeldinger, har vist at positiv tilbakemelding har en økende effekt på indre motivasjon, bare når individet selv føler seg ansvarlig for en riktig utført prestasjon (Fisher, 1978), eller når det er tilrettelagt på en måte som ikke undergraver eller forringer deres opplevelse av autonomi (Deci og Ryan, 2000).

Carol Dweck (1999), har forsket mye på elever som i forhold til antatt kapasitet ikke presterer godt nok. Hun mener bl.a. at bakenforliggende årsaker til dette, kan være elevens allerede "fasttømrede" selvforståelse. Til tross for at elever som vurderer seg selv som lite skoleflinke, oppnår gode resultater til en eksamen, så bringer ikke eleven denne positive erfaringen med seg videre. Dweck viser spesielt til, at positiv tilbakemelding fra lærer, ikke har noen synlig effekt i forhold til denne elevgruppen. Ut fra Dwecks syn, så har altså positiv tilbakemelding på prestasjoner en begrenset eller ingen betydning. Dweck er imidlertid opptatt av å fokusere på årsaken til prestasjonen, og at elever bevisstgjøres på innsatsen som er lagt ned, dersom det er dette som er årsaken til en god prestasjon (Dweck, 1999). Å bidra til en korrekt årsaksplassering når prestasjonen er god, ser derfor ut for å være formålstjenelig, uansett hvilken tradisjon en her referer til.

En kan oppsummere dette temaet ved å hevde, at det er viktig å plassere en selv som årsak til prestasjonen, hvis en skal oppleve følelsen av å inneha kompetanse.

Sosial tilknytning.

Av de grunnleggende psykologiske behovene innenfor selvbestemmelses-teorien, er tradisjonelt behovet for sosial tilknytning noe mindre påaktet enn autonome behov (selvbestemmelsesbehov) og kompetansebehov (Deci og Ryan, 2000). Selv om sosiale behov er noe mer perifere enn de øvrige, så er den likevel et av basisbehovene.

Det er uansett et sentralt tema i teorien, at individet må forstå den sosiale konteksten det er en del av, for å kunne oppnå en sunn personlig utvikling. Teorien fokuserer særlig på relasjonene mellom to ikke-gjensidige parter, som bl.a. lærer—elev, foreldre—barn og trener—utøver (La Guardia & Patrick, 2008). Hvordan den parten som innehar autoriteten i relasjonen opptrer og kommuniserer på, blir således viktig.

Teorien støtter seg bl.a. til det syn, at barns indre motivasjon er observerbar, når barnet er opptatt av utforskende aktiviteter. For at denne aktiviteten skal være robust, forutsetter en imidlertid at barnet opplever seg som trygt tilknyttet den voksne. Studier av mødre og deres mindre barn, har vist at moderlig autonom støtte overfor barnet, så vel som at tryggheten i tilknytningen antas å være et resultat av dette (Bretherton, 1987); begge deler assosieres med utforskende atferd (bl.a. Frodi et. al, 1985).

Man bygger videre på det syn, at det er gunstig for utvikling av autonomi og indre motivasjon, at det sosiale miljøet er karakterisert av trygge relasjoner. Bl.a. viser en undersøkelse, at elever utviklet større grad av indre motivasjon, når de erfarte at læreren opptrådte på en varm og omsorgsfull måte (Ryan et. al, 1994).

I følge teorien, trenger imidlertid ikke de nære relasjonene og støtten å være tilstede hele tiden, for at individet skal kunne arbeide selvstendig og være utforskende, i det en antar at dersom den relasjonelle støtten er godt fundamentert, så vil dette innebære en trygghet for at de medfødte behovene for å utforske kan skje i mer uavhengige sammenhenger (Deci og Ryan, 2000).

En studie med en såkalt nøytral betingelse, hvor barn ble gitt en antatt interessant oppgave i nærvær av en for dem ukjent forsker, viste betydningen av involvering fra den voksnes side. I dette forsøket var forskeren instruert i å ikke ha noen interaksjon med barna. I følge studien, prøvde barna gjentatte ganger å kommunisere med den voksne, uten å motta noen respons tilbake. Følgene av dette, var at barna tilslutt viste lav indre motivasjon for aktiviteten. Ved å ikke involvere seg, hadde forskeren uten overlegg hatt negativ effekt på barnas indre motivasjon for oppgaven. Oppdagelsen av denne virkningen, kom som en sideeffekt av en undersøkelse knyttet til behovet for involvering fra betydelige andre, når mennesker føler seg usikre (Anderson et. al, 1976).

Avslutningsvis kan det nevnes, at også den amerikanske sosiologen Parsons var opptatt av barns tilknytning og evne til å opptre selvstendig. Bl.a. mener han at evnen til å opptre uavhengig og å ha evne til å ta ansvar, som de viktigste faktorene for et barn å være utstyrt med for å kunne lykkes på skolen. Parsons vektlegger i denne sammenheng barns tilknytning til voksne i familien som viktig, og han antar at barna ofte tar denne type identifisering med seg over i skolen, og at dette er gunstig i en skole- eller utdanningsammenheng. Barn som mer ensidig knytter seg mot venner og elevkollegaer, drar ofte ikke samme nytten av disse relasjonene i skolesammenheng (Parsons 1959).

2.2.4 Indre målinnhold og autonomt støttende kontekst

Det er et faktum, at elever varierer mye i forhold til engasjement og entusiasme i forhold til skolearbeid, og i hvilken grad de holder oppe en langvarig interesse for utdanning og læring. Forskere knyttet til selvbestemmelses-teorien, har bl.a. fokusert på hvilke målinnhold mennesker har i forbindelse med læring, og i hvilken læringskontekst bestrebelsen på måloppnåelsen foregår i.

I selvbestemmelses-teorien er det flere studier som er knyttet til det som kan kalles indre- og ytre målinnhold (bl.a. Kasser & Ryan, 1993, 1996). Med indre motiverte mål, tenker en her i første rekke på mål som assosieres med samfunnsnyttig innhold, personlig vekst og god helse, gode sosiale relasjoner mm. Ytre motiverte mål defineres mer i retning av å

strebe etter velstand, at en vil bli beundret av andre, oppnå berømmelse osv., altså en vektlegging av målinnhold som en gjerne kan si går i retning av å være ego-sentret.

I henhold til forskningstradisjonen, anser en videre at å streve etter å oppfylle indre motiverte mål, så får dette en positiv virkning på personens opplevelse av velvære, fordi indre motiverte mål promoterer tilfredsstillende av grunnleggende psykologiske behov, som behovet for autonomi, kompetanse og sosial tilknytning, som igjen betyr at de indre motiverte målene, bygger oppunder menneskets naturlige tendenser for personlig vekst (Deci og Ryan, 2000; Sheldon et. al, 2001).

Som en kontrast til dette, er iherdige anstrengelser for å oppnå ytre målinnhold, antatt å være mindre behovstilfredsstillende i forhold til de grunnleggende psykologiske behovene. Heller retter slike bestrebelser seg mot mer ytre verdi-indikatorer, og blir således assosiert i retning av statusjag eller overdreven sosial sammenligning (Lyubomirsky & Ross, 1997). Videre knyttes bestrebelser etter å oppnå ytre målinnhold mot mer ustabil selvaktelse (Kernis et. al, 2000).

Det kan tilføyes, at ytre mål sannsynligvis fortrenger behovstilfredsstillende aktiviteter, som bl.a. tilknytning og sosialt engasjement (Ryan et. al, 1996).

Flere undersøkelser har rettet søkelyset mot typer av sosiale kontekster, som enten undergraver eller faciliterer autonom motivasjon (deCharms, 1976; Deci et. al, 1981; Grolnick & Ryan, 1987). Bl.a. kan det vises til, at autonom motivasjon undergraves i kontekster som er kontrollerende og bestemmende; altså der en presser mennesker ved å benytte belønninger, tidsfrister og straffer, og gjennom hyppig bruk av instruksjoner som forteller hva en "bør" eller "skal" gjøre (bl.a. Deci et. al, 1999). Slike kontekster resulterer gjerne i mindre utholdenhet og dårligere læring. Særlig kan dette negativt påvirke begrepsinnlæring som krever dypere bearbeiding av informasjon.

I motsetning til dette, vil omgivelser som er autonomt støttende; som så langt det er mulig, unngår vektlegging av ytre intensiver og trusler, unngår kontrollerende språkbruk og som samtidig anerkjenner elevens referanseramme; slike omgivelser har blitt funnet å øke

autonom motivasjon, fremmer læring, test-prestasjoner og tilpasningsevne (bl.a. Black & Deci, 2000).

Flere studier på ulike områder, har videre vist at autonomistøttende kontekst, i forhold til kontrollerende kontekst, har effekter på læring og velværefølelse, og at disse medieres av deltakernes relative autonome motivasjon, når de er engasjert i aktiviteten (bl.a. Williams et. al, 1996). Andre studier har vist at indre målinnhold, har høyere forklart varians på velværeopplevelse, enn det som er målt for av autonom motivasjon (Sheldon et. al, 2004).

Videre viser en studie til, at indre målinnhold er enda mer engasjerende og har lettere for å bli akseptert av elever, dersom dette foregår i et autonomt støttende læringsklima. Det følger av dette, at for å kunne oppnå best mulige erfaringer av undervisning med vekt på indre målinnhold, så forutsettes det at undervisningen foregår i en autonomt støttende kontekst (Vansteenkiste et. al, 2004). Disse funnene er også i samsvar med de antakelsene forskerne hadde før studien startet.

2.2.5 Opplevd kompetanse

Det å føle seg kompetent i forhold til en aktivitet, eller det å tro seg i stand til å oppnå ønskede resultater, og å erfare effektivitet i handlingen, er nødvendig for en bevisst og motivert atferd (Deci og Ryan, 1990).

Og videre; i den utstrekning omstendighetene skaffer tilgjengelig kompetanserelevant informasjon og klarhet i forhold som medfører usikkerhet, jo mer sannsynlig vil dette promotere motivert og bevisst aktivitet. Motsatt vil en kontekst bli erfart som amotiverende, hvis det forsikrer eller tilkjennegir at en ikke vil klare å oppnå ønskede resultater. Omgivelser med såkalt inadekvat struktur, eller som innebærer uforutsigbarhet (bl.a. Seligman, 1975) eller blokkerer for kompetanse (Deci et. al, 1973), har blitt funnet å være amotiverende (Deci og Ryan, 1990).

Grolnick og Ryan (1989), iverksatte en undersøkelse for å vurdere foreldres involvering,

samt autonome støtte og kontekst. Studien viste at foreldres involvering predikerte barns følelse av å være i stand til å oppnå sine ønskede resultater, og at det supplerte effektene av autonomistøtte, i å predikere barns autonome motivasjon. Grolnick et. al, (1990), utvidet undersøkelsen ved å benytte strukturell modellering, til å vise at barns oppfattelse av foreldrenes autonome støtte og involvering, predikerte mer autonom selvregulering, som igjen predikerte barnas skoleprestasjoner.

Ved å anta, at betydelige andres autonome støtte og involvering, er optimalt for å tilrettelegge for autonom motivasjon, forsøkte Eghrari og Deci (1989) i et laboratorieforsøk, å isolere utvalgte faktorer, for å belyse hvilke faktorer som sammen kan bidra til å skape en optimal kontekst for læringsmiljø. Forskerne mente at internalisering i retning av autonom motivasjon, behøver forståelse eller et rasjonale for hvorfor en aktivitet er viktig for en persons egne mål. En mente videre, at mennesker er mer villig til å identifisere seg med, og akseptere ansvar for en slik internaliseringsprosess, dersom en ikke føler seg presset til det, og hvis ens egne følelser og synspunkter blir anerkjent. Resultatene av eksperimentet indikerte, at det var kombinasjoner av disse tre faktorene; rasjonale, lav kontroll og anerkjennelse av en persons perspektiv, som ledet til både høyeste nivå av etterfølgende selv-regulering, og til høyeste nivå av å føle seg fri og å glede seg over aktiviteten (Eghrari & Deci, 1989).

Med bakgrunn i dette virker det sannsynlig, at for å kunne oppleve seg som kompetent for skolearbeid, så innebærer dette at betydelige andre (i første rekke foreldre og lærere) involverer seg, at konteksten er autonomt støttende, at det foreligger et rasjonale for aktiviteten og at individet får anerkjennelse for sine følelser og sine meninger.

2.3 Mestring

2.3.1 Autonom motivasjon og prestasjoner

Ryan og Connell (1989), observerte i en undersøkelse, at kontrollert motivasjon og autonom motivasjon samvarierte med barns selvrapportering av det å anstrenge seg med

skolearbeidet, og med foreldres rapportering av barnas motivasjon for skolearbeid. Den mer kontrollerte motivasjonen viste seg å være positivt korrelert med engstelse for skolen, og mindre heldig håndtering av faglige utfordringer. Motsatt fant man at den mer autonome stilen var positivt korrelert med glede over skolearbeidet, og en mer proaktiv innstilling overfor skolemessige utfordringer. Studien konkluderer med at elever som er relativt kontrollerte i sin motivasjon, gjerne utad virker like motiverte som elever som er mer autonome i stilen, men at de som er ytre regulert mer sannsynlig oppnår svakere skoleprestasjoner, og at de opplever mindre velværefølelse (Ryan & Connell, 1989).

Det er ikke et nytt fenomen, at skolen generelt interesserer seg for elevers velbefinnende. Sunn fornuft tilsier vel også, at mennesker neppe over tid kan prestere gode resultater, uten at en har det overveiende bra med seg selv.

Innenfor SDT-forskningen, betraktes velvære eller velfølelse som ikke bare en subjektiv erfaring av positive følelser, men også en oppfatning av hvordan en person demonstrerer vitalitet, psykologisk fleksibilitet og en dypere følelse av velvære (Ryan & Frederick, 1997; Ryan, Deci et. al, 1995).

Iht. SDT-teorien, så predikeres det at variasjon i psykologisk behovstilfredsstillelse, samvarierer direkte med variasjon i velværefølelse. Utover dette, er man opptatt av innholdet i de mål en setter seg og hvorfor en etterstreber disse målene — og hvordan dette påvirker velværefølelsen, pga. sin tilknytning til tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov (Deci og Ryan, 2000).

I studier knyttet til arbeidslivet, undersøkte man forholdet mellom behovstilfredsstillelse og opplevelse av velvære under spesifikke omstendigheter. Her fant man bl.a. at medarbeideres rapporterte tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov på arbeidsplassen, korrelerte med selvrespekt og generell helse (Ilardi et. al, 1993) og til vitalitet og det motsatte av engstelse (Baard et. al, 2000).

En undersøkelse utført på et pleiehjem av Kasser & Ryan (1999), som bygger på tidligere arbeid av Vallerand & O'Connor (1989), viste at tilfredsstillelse av selvbestemmelsesbehov

og sosiale tilknytningsbehov i beboernes daglige liv, var positivt korrelert til velværefølelse og selvoppfattede helse.

2.3.2 Indre og ytre aspirasjoner

Studier knyttet til autonom og kontrollert motivasjon og årsaksorienteringer, har vist at atferd som var autonomt regulert, ledet til en variasjon av mer positive resultater som inkluderte høyere kvalitet på prestasjoner, forbedret oppnåelse av atferdsendring og bedre mental helse, relativt til mer kontrollert motivert atferd. Disse funnene er forklart med, at autonome reguleringsprosesser sørger for en bedre tilfredstillelse av grunnleggende psykologiske behov (Deci og Ryan, 2000). Forskere tilhørende SDT-tradisjonen, har videre argumentert for at streben etter og oppnåelse av visse typer verdimål, kan tilrettelegge for større tilfredstillelse av psykologiske behov, enn dersom en streber etter å oppnå andre typer verdimål, og at de som mest korresponderer med behovstilfredsstillelse vil bli mer assosiert med velværefølelse.

Kasser & Ryan skiller mellom det en på den ene siden kan kalle indre aspirasjoner og det en på den andre siden kan kalle ytre aspirasjoner. Med indre aspirasjoner, tenker en her i første rekke på å strebe etter mål som har med bl.a. tilknytning til andre, personlig vekst og samfunnsengasjement. Ytre aspirasjoner knytter seg derimot mer mot å strebe etter mål som tar sikte på å oppnå velstand og berømmelse, og som er relatert til å oppnå mer ytre tegn på velstand, og som således på et gjennomsnittlig plan er forventet som mindre sannsynlig å tilfredsstille psykologiske behov (Kasser & Ryan, 1993, 1996). Med utgangspunkt i disse hypotesene, gjennomførte forskerne flere undersøkelser. Jeg begrenser meg her til kort å oppsummere noen resultater: De indre aspirasjonene (personlig vekst, tilknytning og samfunnsengasjement), var signifikant positivt relatert til selv-aktualisering (Jones & Crandall, 1986) og vitalitet (Ryan & Frederick, 1997), mens ytre aspirasjoner (her representert ved økonomisk suksess) var negativt relatert til disse indikatorene på velværefølelse. Dess høyere den relative betydningen var for å oppnå økonomisk suksess, jo lavere var individets selv-aktualisering og vitalitet. Lignende sammenhenger fant man også knyttet til engstelse og depresjon, og grovt oppsummert

fant man at det å vektlegge stor betydning i å oppnå materiell velstand, var relatert til fattigere velværefølelse.

2.4 Mestring og velvære (eudaimonic velvære og hedonic velvære)

Innenfor det en kan kalle en vestlig forståelsesramme, har det de seneste ti-årene vært forsket en del på menneskets opplevelse av velvære. Særlig to retninger innenfor denne forskningen har vært toneangivende. Fra et mer objektivt ståsted, må en kunne si at det finnes likhetstrekk mellom de to perspektivene på velvære, men at det også er viktige motsetninger. Retningene inndeles gjerne i eudaimonic velvære og hedonic velvære. I flere sammenhenger benyttes benevnelsene psykologisk velvære og subjektiv velvære synonymt med hhv. eudaimonic og hedonic velvære.

En hedonic tilnærming til velværefølelse, defineres gjerne som forekomsten av positiv sinnstemning og fraværet av negativ sinnstemning (Kahneman et. al., 1999). Denne relativt distinkte definisjonen som beskriver en typisk her-og-nå-tilstand eller en resultat-tilstand, gjør at tilnæringsmåten oppfattes som anvendelig for teoretisering, og dermed også egnet i forskningssammenheng.

I kontrast til denne forståelse, oppfattes eudaimonic velvære mer generelt som det å leve et komplett liv som menneske, eller å virkeliggjøre sine menneskelige verdier. I forhold til hedonic velvære, har eudaimonic velvære vært brukt i mer varierte sammenhenger, og vurderingene og tolkningene av eudaimonic velvære har ikke vært helt entydige (Ryan et. al., 2006).

Ettersom forskerne knyttet til SDT-teorien knytter an til eudaimonic velvære, vil jeg nedenfor gå mer grundig inn på hva denne tilnæringsmåten innebærer:

Eudaimonic velvære-tradisjon forbinder seg til Aristoteles' filosofi knyttet til aspektet glede. Særlig vises det til Aristoteles' tekst "Nicomachian Ethics", som bl.a. er oversatt til amerikansk av Broadie & Rowe (2002). I teksten, definerer Aristoteles menneskelig glede

eller lykkefølelse, til å dreie seg om hva det vil si å leve et godt liv, et liv som representerer menneskelig fortrinnet (excellence) eller dyd. Han definerer videre det gode liv, til å bli levd i overensstemmelse med fornuft og moderasjon, siktende mot det ypperste og virkeliggjøring av et komplett menneskelig liv.

Aristoteles skilte mellom velbehag og moro på den ene siden, og den mer varige tilstanden av velvære; altså det gode liv på den annen side. Dette betyr at en var opptatt med lignende distinksjoner av begrepet velvære også på Aristoteles' tid. Oversetterne av teksten, kommenterer også at datidens greske borger neppe ville benytte betegnelsen eudaimonia på en person som utstråler lykke, fordi eudaimonia ikke er en "følelse" men et karaktertrekk ved en person som lever et eksemplarisk liv. I teksten fremkommer følgende utsagn fra Aristoteles:

"wealth is clearly not the good we are looking for, since it is useful, and for the sake of something else". *Nicomachian Ethics*, 2002 s. 98

Som en avrundning av temaet, kan det vises til en undersøkelse som foregikk i en periode på ett år etter at avgangstudenter hadde gjort seg ferdig med studiene. Her satte man søkelyset på eventuelle sammenhenger mellom å etterstrebe indre og ytre aspirasjoner, og hvilke følger dette måtte få for oppnåelse av psykologisk velvære (eudaimonic well-being) (Niemi et. al, 2006). Resultatene indikerte at enten en strebet etter indre eller ytre aspirasjoner, så ledet dette til at man i større grad lyktes i å oppnå målene, men bare de indre aspirasjonene førte lettere til oppnåelse av psykologisk velvære.

3.0 HYPOTESER

Tittel på oppgaven er: Autonom klasseromsledelse: Sammenhenger med og mellom elevers behovstilfredsstillelse, motivasjon, mestring og velvære.

En hypotese er en forestilling om hva en kan forvente å finne ut ved hjelp av en undersøkelse. Testing av hypoteser, innebærer enten at en aksepterer eller forkaster hypotesene (Lund et. al, 1999).

Forskningsspørsmålet og hovedproblemstillingen som utledes av tittelen på oppgaven er således:

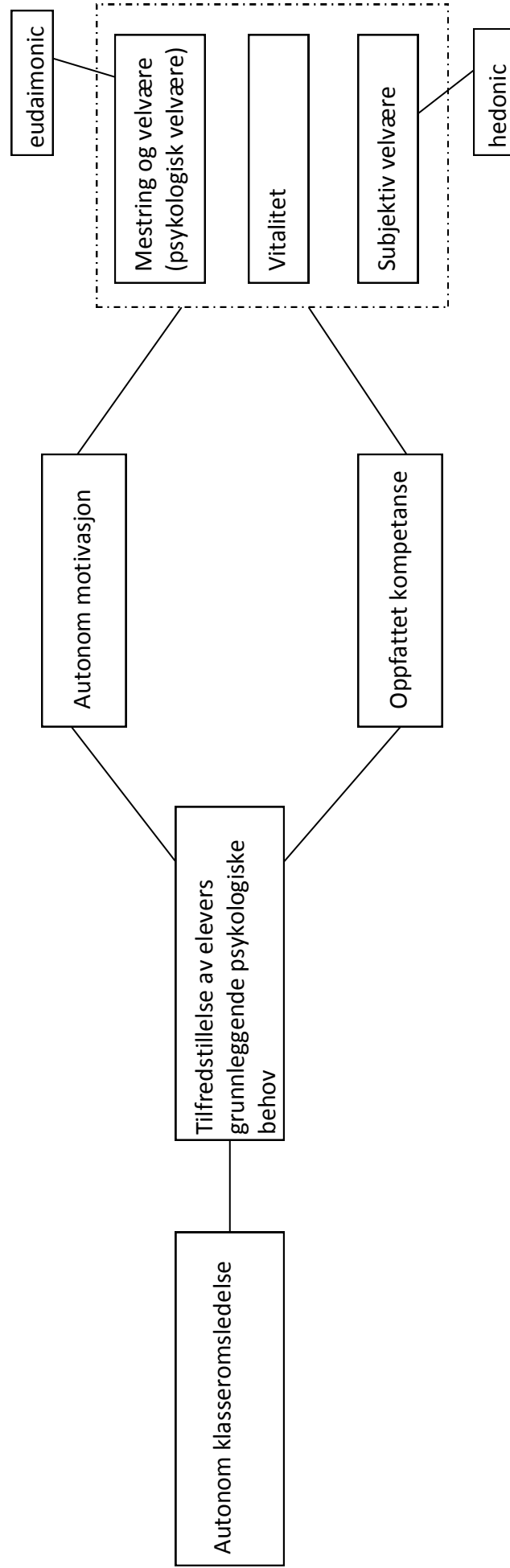
- I hvilken grad kan autonom klasseromsledelse påvirke elevers behovstilfredsstillelse, motivasjon, mestring og velvære?

Ut fra temaet i oppgaven, kan det altså utledes følgende del-hypoteser:

H1: Det er en positiv sammenheng mellom autonom klasseromsledelse og elevers totale behovstilfredsstillelse (autonome behov, kompetansebehov og tilknytningsbehov).

Jeg begrunner denne hypotesen med selvbestemmelsesteoriens sentrale utgangspunkt om at menneskers motivasjon, prestasjoner og utvikling, er avhengig av *kontekstuelle betingelser* som hensyntar oppfyllelsen av viktige psykologiske behov som selvbestemmelse, kompetanse og sosial tilknytning (Deci og Ryan, 1991).

Det kan også tilføyes, at i en studie (Deci, Schwarz et. al., 1981), undersøkte man læreres undervisningsstil, ut fra tanken om at noen lærere var orientert i retning av å støtte elevenes autonomitet, mens andre var mer orientert i retning av å kontrollere elevenes handlinger og aktiviteter. Antakelsen om at læreres orienteringsstil influerte på det generelle klasseromsklimaet, ble bekreftet i undersøkelsen, ved at elever som oppfattet lærere som autonomt støttende, viste mer tegn på indre motivasjon, oppfattet



Figur 2
 Illustrasjon av hypoteser, med hvilke variabler som antas å samvarierte med hverandre.

kompetanse og selvrespekt, enn elever med oppfatning av lærere som kontrollerende i sin adferd (Deci, Schwartz, et. al, 1981). Lignende funn er bl.a. gjort av Ryan og Grolnick (1986) og Vallerand (1991).

H2: Det er en positiv sammenheng mellom elevers totale behovstilfredstillelse og autonome motivasjon.

Hypotesen kan bl.a. begrunnes i utsagnet om at sosial kontekst, som støtter menneskers kompetansefølelse, tilknytning og autonomitet (basiske psykologiske behov), vil legge til rette for viljebestemt handling, og videre at støtte for autonomitet spesielt vil sørge for at motiverte handlinger er selvbestemte, i motsetning til kontrollerte (Deci og Ryan, 1991).

H3: Det er en positiv sammenheng mellom elevers totale behovstilfredstillelse og oppfattet kompetanse.

Begrunnelsen her er teoriens utgangspunkt, om at når de basiske psykologiske behovene er tilfredstilt, er mennesker naturlig motivert for å internalisere uinteressante aktiviteter som er viktige for å kunne fungere effektivt i samfunnet (Deci og Ryan, 1991). Videre viser studier at positive tilbakemeldinger, generelt har blitt funnet å øke indre motivasjon, fordi dette fremmer selvoppfattet kompetanse (bl.a. Vallerand, 1983). For eksempel vil også det å gi rosende omtale om en selvinitiert godt utført skoleprestasjon, sannsynligvis fremme følelse av kompetanse (Deci og Ryan, 1991).

H4 a: Det er en positiv sammenheng mellom elevers autonome motivasjon og mestring / velvære (psykologisk eller eudaimonic velvære).

H4 b: Det er positiv sammenheng mellom elevers autonome motivasjon og vitalitet.

H4 c: Det er positiv sammenheng mellom elevers autonome motivasjon og totale subjektive velvære (hedonic velvære).

Effektvariablene eudaimonic velvære, vitalitet og hedonic velvære er avhengige variabler som i beslektet grad måler grader av mestring / velvære. Med bakgrunn i dette, benytter jeg en felles begrunnelse for disse hypotesene:

Det er i denne forbindelse, naturlig å begrunne hypotesene med at mål assosiert med velvære (eudaimonic), tenderer å være autonome, og at autonomi er assosiert med større grad av velvære (Deci, Huta og Ryan, 2006).

H5 a: Det er en positiv sammenheng mellom elevers opplevde kompetanse og mestring / velvære (psykologisk eller eudaimonic velvære).

H5 b: Det er en positiv sammenheng mellom elevers opplevde kompetanse og vitalitet.

H5 c: Det er en positiv sammenheng mellom elevers opplevde kompetanse og totale subjektive velvære (hedonic velvære).

Som begrunnelse for ovenstående hypoteser, viser jeg til de samme forskerne (Deci, Huta og Ryan, 2006), som uttaler at tema om eudaimonia stadig har aktualisert seg i vår tid, og at i denne sammenheng vil studier knyttet til hva som skaper denne type velvære, være en viktig agenda for forskere i tiden som kommer.

4.0 METODE

Det har vært et utgangspunkt for temaet og oppgaven, å prøve og finne ut noe om virkeligheten i norsk skole. Ved hjelp av en undersøkelse, som spør om det er sammenhenger mellom lærerens interaksjonsmåte med elevene på, og hvordan dette eventuelt påvirker elevenes psykologiske behov og motivasjon, forutsetter etter mitt syn en undersøkelse som involverer mange elever, og mange lærere. Det var derfor nærliggende å foreta en kvantitativ undersøkelse, for å finne så gode svar som mulig i forhold til både temavalg og hypoteser.

Spørreskjemaet er bygget opp slik, at elevene redegjør for hvordan de opplever (perseptuerer) lærerens undervisningsstil, samt sine vurderinger av seg selv i forhold til bl.a. motivasjon, kompetanse, tilknytning til andre og personlig vekst. Mange spørsmål innebærer at eleven er åpen om seg selv, og dette forutsetter naturlig nok at undersøkelsen må anonymisere deltakerne.

Totalt har 244 elever i ungdomsskolen og i videregående skole besvart et spørreskjema, fordelt på ti underskjemaer (se vedlegg). Det har medgått vesentlig tid til oversetting av skjemaer fra engelsk til norsk, og å sammenfatte de enkelte skjemaer til en forståelig enhet. Det har også vært lagt vekt på at layouten skulle være tiltalende, bl.a. for å oppnå lojalitet blant respondentene. Det til dels omfattende spørreskjemaet sammen med mange respondenter, har naturlig nok resultert i en del arbeid med innlasting av data til SPSS programvare.

Opgaven kunne også inkludert en kvalitativ del, for eventuelt å kunne si noe nærmere om de resultatene som fremkommer i undersøkelsen, men jeg har ikke ansett dette som mulig i forhold til det totale omfanget på oppgaven.

4.1. Populasjon og utvalg

Ungdommer i alderen 14 til 16 år i Notodden kommune, utgjør populasjonen i

undersøkelsen. Det er altså denne gruppen det er ønskelig å trekke slutninger om. Problemstillingen i oppgaven, og slik spørsmålene er utformet var tilsiktet å rette seg mot eldre elever i ungdomsskolen, samt førsteårs elever i videregående. I henhold til konvensjon for utvalgsstørrelse for denne type undersøkelse, var planen å oppnå et utvalg på ca. 200. Ettersom flere respondenter lett kan komme til å hoppe over et eller flere spørsmål i et omfattende spørreskjema, ble det vurdert som hensiktsmessig om totalantallet i noen grad oversteg 200. Et for høyt antall respondenter vil på den annen side kunne føre til mindre tiltro til de korrelasjonene som gjøres.

Fra populasjonen er det hentet et utvalg av elever fra 9. og 10. klasses trinn ved Notodden ungdomsskole og førsteårs elever ved Notodden videregående skole. Slik virkeligheten ofte er, må man forholde seg til de skoleklassene og elevene som er tilgjengelige på det aktuelle tidspunktet for undersøkelsen. Det vil derfor gjerne være usikkerhet knyttet til det endelige antallet respondenter, inntil undersøkelsen er ferdig gjennomført. Undersøkelsen foregikk over to uker i begynnelsen av januar 2009. Pga. tidshensyn, var det ikke mulig å utvide perioden for gjennomføring, noe som heller ikke var nødvendig i forhold til ønsket antall.

Fra Notodden ungdomsskole deltok til sammen 147 elever og fra Notodden videregående skole deltok 97 elever (se tabell nedenfor). Kjønnfordelingen viser at 114 jenter (46,7%) besvarte undersøkelsen, og at 129 gutter (53,1%) besvarte undersøkelsen. En respondent har ikke krysset av for kjønn.

4.2 Forundersøkelse

Etter at de enkelte skjemaer var satt sammen til ett samlet spørreskjema, ble tre elever fra ungdomsskolen og tre elever fra videregående, spurt om å teste ut skjemaet. Dette skjedde med velvillig bistand fra de enkelte skolene. Testing av spørreskjemaet hadde til hensikt å avklare om noen spørsmål kunne føre til eventuelle misforståelser.

Testingen avklarte en skrivefeil som var viktig å få rettet opp, samt et ord som viste seg å kunne være vanskelig å forstå. Skrivefeilen ble rettet opp, og ordet "bekvem" ble erstattet

med "tilfreds".

4.3 Gjennomføring av undersøkelsen

Innledningsvis og forut for testing, ble spørreskjemaet slik regelverket er, oversendt Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) for godkjenning. NSD brukte tre til fire uker på saksbehandling, og hadde et par innvendinger bl.a. i forhold til å ivareta anonymiteten til respondentene. Innvendingene gjaldt en bakgrunnsvariabel, samt noe av omfanget (antall spørsmål) på problemstillinger som NSD mente gikk for "nært" innpå respondentene. I dialog mellom NSD, undertegnede og veileder ble bakgrunnsvariabelen tatt ut, og noen av de spørsmålene som NSD påpekte ble tatt ut. Kopi av godkjenningsbrev fra NSD følger bakerst (se vedlegg).

Parallelt med at spørreundersøkelsen ble oversendt til NSD, kontaktet jeg pr. telefon og oppfølgende e-post, oppvekstetater og rektorer i Notodden kommune og Kongsberg kommune. Henvendelse til sistnevnte kommune ble gjort for å sikre et forsvarlig antall på utvalget. Med e-posten fulgte det skisse av undersøkelsen samt spørreskjema. Fra Notodden kommunes oppvekstetat, Notodden ungdomsskole og Notodden videregående skole mottok jeg positiv tilbakemelding, og dette ga et realistisk utgangspunkt for å kunne oppnå en utvalgsstørrelse på ca. 200, slik planen var. Noen videre oppfølging overfor Kongsberg kommune var derfor unødvendig.

Jeg mottok velvillig bistand fra de involverte skolene i gjennomføringen, og dette bidro klart til at ønsket utvalgsstørrelse ble nådd. På Notodden ungdomsskole holdt jeg en kort orientering overfor lærerne om bakgrunnen for undersøkelsen, og plan for gjennomføring av undersøkelsen. På Notodden videregående skole ble denne orienteringen gitt av rektor.

I overensstemmelse med godkjenningen fra NSD, skulle foresatte til elevene som inngikk i undersøkelsen gi skriftlig tilbakemelding til skolen dersom deres elev skulle delta i undersøkelsen. Når godkjenningen fra NSD forelå, ble det derfor sendt informasjonsbrev til foresatte hvor bl.a. anonymiteten ble presisert, og om elevens rett til å kunne trekke seg

når som helst under undersøkelsen fremgikk. Brevet måtte videre returneres til skolen med foresattes underskrift og elevens navn påført. Begge skolenes positive medvirkning mht. utsendelse av brev og registrering av returbrev med aksept, var avgjørende for at undersøkelsen kunne skje som planlagt.

Undersøkelsen skulle etter planen vært igangsatt i begynnelsen av desember 2008. Dette lot seg ikke gjøre, bl.a. pga. behandlingstiden hos NSD og nødvendig svarfrist knyttet til informasjonsbrevet til foresatte. Med bakgrunn i dette kom undersøkelsen i gang i uke 2 i januar, og hadde varighet ut måneden.

Med et stort antall skoleklasser involvert, ville det sprengte alle tidsrammer hvis jeg skulle være tilstede i hver klasse ved utfylling av skjemaet. For å sikre anonymiteten fikk hver klasse utdelt ett sett med spørreskjemaer og konvolutter. Hver elev mottok også et informasjonsbrev som presiserte både anonymiteten og muligheten til når som helst å kunne trekke seg fra deltakelsen. Etter å ha besvart spørreskjemaet, la eleven skjemaet i en konvolutt, og limte denne igjen. Etter dette, ble alle konvolutter samlet inn av lærer, og i etterhånd overlevert til meg.

Skolene hadde avsatt en skoletime til besvarelse av skjemaet innenfor to-ukers perioden. Det viste seg at dette ga elevene god og tilstrekkelig tid til å besvare skjemaet. I en oppsummering av dette temaet, vil jeg understreke hvor viktig det er at skolene viser interesse for undersøkelsen, og bidrar administrativt, og at de er villige til å avsette nødvendig tid til gjennomføring. I mitt tilfelle har skolenes positive innstilling underveis, samlet sett betydd mye for undersøkelsen.

4.4 Målevariabler

Nedenfor beskrives de enkelte målevariablene som inngår i undersøkelsen. Noen av variablene ble senere tatt ut av analysedelen, fordi de ikke ble ansett for å kunne bidra på en meningsfull måte, eller fordi oppgaven som sådan ville bli for omfattende. Dette vil bli kommentert nærmere nedenfor.

4.4.1 Bakgrunnsvariabler

I skjema A er elevens bakgrunnsvariabler samlet. Her inngår klassetrinn, kjønn og plassering i søskenflokk. Av nødvendige begrensningssyn, er det ikke gjort noen nevneverdige utledninger i forhold til bakgrunnsvariablene. I utgangspunktet var det bl.a. ønskelig å kunne si noe om elevens autonomitet i forhold plassering i søskenflokk. For å holde oppgaven innenfor en realistisk ramme, er imidlertid ikke dette temaet behandlet noe nærmere.

4.4.2 Målevariabel: Autonom og kontrollert motivasjon

Skjema B, C, D og E måler elevens motivasjon, inndelt etter begrepene ytre regulering, introjekt regulering, identifisert regulering og indre regulering. I stor grad blir ytre og introjekt regulering i analysedelen behandlet som kontrollert motivasjon. På samme måte blir identifisert og indre regulering omtalt som autonom motivasjon. Skjemaene er utarbeidet av Ryan og Connell (1989), og heter i amerikansk versjon Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A). I omtalen av skjemaene (målevariabelen) nedenfor, benyttes begrepene regulering og motivasjon synonymt.

De fire skjemaene består av til sammen 32 spørsmål / utsagn (items) som eleven skal ta stilling til på en firedelt skala. Svaralternativene er enig, litt enig, litt uenig og uenig.

I skjema B vurderes elevens autonome og kontrollerte motivasjon i forhold til arbeidsplaner og studieplaner, og innledes med overskriften: - Hvorfor jeg gjør arbeidet i arbeidsplanene / studieplanene mine?

Typiske utsagn som eleven skal ta stilling til er: - Fordi jeg ønsker at læreren skal tro jeg er en flink elev, som måler introjekt motivasjon i forhold til lærer (kontrollert motivasjon), og - Fordi jeg ønsker å forstå faget, som måler identifisert motivasjon (autonom motivasjon).

I skjema C, vurderes elevens motivasjon i forhold til anstrengelser med arbeidet i

klasserommet, og innledes med overskriften: - Hvorfor jeg anstrenger meg med arbeidet i klasserommet?

Typiske utsagn som eleven skal ta stilling til er: - Jeg anstrenger meg, fordi jeg har glede av skolearbeidet, som måler indre motivasjon (autonom motivasjon), og - Fordi jeg får dårlig samvittighet hvis jeg ikke anstrenger meg, som måler introjekt motivasjon (kontrollert motivasjon).

Skjema D tar for seg elevens motivasjon med hensyn til vanskelige spørsmål i klassesetimen, hvor åpningsspørsmålet er: - Hvorfor jeg prøver å besvare vanskelige spørsmål i klassesetimen?

Et representativt utsagn som eleven her skal forholde seg til er: - Fordi jeg synes det er morsomt å besvare vanskelige spørsmål, som måler indre motivasjon (autonom motivasjon).

Skjema E som er siste skjema innenfor skjemarekken som måler elevens regulering eller motivasjon, starter med spørsmålet: - Hvorfor jeg prøver å gjøre det godt på skolen?

Eksempel på et utsagn som eleven skal ta stilling til er: - Jeg prøver å gjøre det bra, for å unngå å få bråk, som måler elevens ytre motivasjon (kontrollert motivasjon).

4.4.3 Målevariabel: Autonom stil

Skjema F måler elevens oppfatning av lærerens undervisningsstil. I informasjonsteksten som innleder skjemaet, orienteres eleven om at lærere har forskjellige måter å opptre overfor elever på, og at vi gjerne vil vite hvilke erfaringer eleven har gjort i forhold til sin kontaktlærer / hovedlærer. Intensjonen bak skjemaet, er å kartlegge om eleven opplever lærerens undervisningsstil som enten autonomt støttende, eller som kontrollerende. Det følger av dette resonnementet, at dersom lærerens undervisningsstil oppfattes som autonomt støttende, så legger dette til rette for at eleven kan utvikle en mer autonom

motivasjon for skolearbeidet (Black & Deci, 2000). I amerikansk versjon kalles skjemaet The Learning Climate Questionnaire (LCQ).

Målevariabelen har seks items (spørsmål), som rangeres på en skala fra én til sju. Verdien én står for svært uenig, verdien fire for nøytral og verdien sju står for svært enig.

Eksempler på utsagn eleven blir bedt om å ta stilling til er bl.a.: - Jeg føler at læreren tilrettelegger for at jeg skal ha valg og valgmuligheter. - Læreren min oppmuntrer meg til å stille spørsmål. Og: - Læreren min lytter til hvordan jeg vil gjøre ting.

4.4.4 Målevariabel: Grunnleggende behovstilfredsstillelse

Denne målevariabelen måles ved hjelp av skjema G (The Basic Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale). Skjemaet er utarbeidet av Vlachopoulos og Michailidou (2006). Forskerne er tilknyttet Serres Aristotle University of Thessaloniki (Hellas), og er en forkortet versjon (12 items) av La Guardia et. al. (2000) (21 items) versjon for måling av tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov (autonome behov, kompetansebehov og tilknytningsbehov).

I følge teorien, forutsettes det at mennesker kontinuerlig må få disse behovene tilfredstilt, for å kunne utvikle seg, og for å kunne fungere på en helsemessig optimal måte (Deci og Ryan, 2000).

Skjemaet består som nevnt av 12 utsagn, der elevene blir bedt om å ta stilling til ulike utsagn, som måles på en skala fra én til sju. Verdien én står for svært uenig, verdien fire står for nøytral og verdien sju står for svært enig.

Eksempler på utsagn som eleven skal ta stilling til er: - Jeg føler sterkt, at jeg har valgmuligheter i forhold til hvordan skolearbeidet bør gjøres, som måler autonome behov. - Jeg føler at jeg utfører skolearbeidet på en effektiv måte, som måler kompetansebehov. Og: - Jeg føler jeg kan prate på en god og åpen måte med de andre elevene på skolen, som

måler tilknytningsbehov.

4.4.5 Målevariabel: Oppfattet kompetanse

Skjema I tar for seg elevens selvoppfattede kompetanse (The Perceived Competence Scale). Skjemaet er utviklet av Williams og Deci (1996), og består av fire items, med en skala som går fra én til sju. Verdien én står for svært uenig, verdien fire står for nøytral og verdien sju står for svært enig.

I informasjonsteksten blir eleven bedt om å vurdere sitt eget arbeid på skolen når det gjelder oppgaver og mål. Eksempler på utsagn som eleven skal vurdere er: - Jeg er i stand til å oppnå mine mål i skolearbeidet, og: - Jeg føler meg i stand til å møte utfordringene i fagene på skolen.

4.4.6 Målevariabel: Subjektiv velvære (hedonic velvære)

Skjema J sammen med skjema L utgjør til sammen målevariabelen subjektiv velvære, og skal måle en type velvære som er forbundet med en her-og-nå tilstand, jf. det som er nevnt foran om forskjellen mellom hedonic og eudaimonic velvære.

Skjema J måler livstilfredshet, og består av sju items, med en skala som går fra én til fire (Huebner, 1991). Verdien én står for aldri, verdien to betyr noen ganger, verdien tre betyr ofte og verdien fire står for nesten alltid. Skjemaet deles videre inn i positiv og negativ livstilfredstillelse.

I informasjonsteksten bes eleven om å gi uttrykk for hvilke tanker hun eller han har gjort seg i forhold til livet sitt den siste måneden.

Typiske eksempler på utsagn i skjemaet er: - Livet mitt er helt fint, og: - jeg skulle ønske jeg kunne forandre noe i livet mitt.

Skjema L (Ryff, 1989) måler positiv og negativ affekt ved hjelp av 12 items, på en skala fra én til fem. Verdien én står for svært lite, verdien to betyr litt, verdien tre betyr passe, verdien fire ganske mye og verdien fem står for svært mye.

Eleven skal i skjemaet beskrive ulike følelser hun eller han har hatt de siste fire uker. Eksempler på utsagn eleven skal beskrive sine følelser i forhold til er: - Begeistret, - Bekymret, - Entusiastisk, og: - Irritert.

I utregningen av hver elevs gjennomsnittsskår slås positiv livstilfredstillelse og positiv affekt sammen og motregnes mot negativ livstilfredstillelse og negativ affekt.

4.4.7 Målevariabel: Vitalitet

I skjema K måles elevens opplevelse av å være levende og årvåken (Ryan & Frederick, 1997). Vitalitet er videre betraktet som et aspekt av eudaimonic velvære (Deci og Ryan, 2001). Skjemaet måler en mer vedvarende tilstand hos respondenten, og det er bl.a. funnet at vitalitet slik den her er operasjonalisert, korrelerer positivt med selvrespekt og negativt til engstelse (Deci og Ryan, 2006).

Skjemaet består av seks items, med en skala som går fra én til sju. Verdien én står for svært uenig, verdien fire står for nøytral og verdien sju står for svært enig.

Innledningsvis blir eleven bedt om å vurdere utsagnene på generelt grunnlag, slik eleven mener utsagnet passer for en selv. Eksempler på utsagn som eleven skal ta stilling til er: - Jeg føler meg levende og vital, og: - Jeg ser fram mot hver eneste nye dag.

4.4.8 Målevariabel: Mestring og velvære (eudaimonic velvære)

Skjema O vurderer elevens personlige vekst, innhold / mening i livet og selvaksept.

Skjemaet er utarbeidet av psykologen Carol Ryff (1989), og defineres under begrepet psykologisk velvære (eudaimonic velvære). Slik jeg viser til i teoridelen, er denne type velvære en mer varig opplevelse av å være i overensstemmelse med seg selv og oppleve personlig vekst og mestring. Variabelen måler m.a.o. en mer robust velværetilstand.

Skjemaet består av 21 items, og hvor skalaen går fra én til seks. Verdien én betyr svært uenig og verdien seks svært enig.

Eksempler på utsagn som eleven skal vurdere seg selv i forhold til er: - Når jeg tenker meg om, så har jeg faktisk utviklet meg en god del som person i løpet av de siste årene (personlig vekst). - Mine daglige gjøremål er ofte interessante og viktige for meg (mening i livet). Og: - Min oppfatning av meg selv, er sannsynligvis like positiv som andres oppfatning av seg selv (selvaksept).

4.4.9 Variabler som utgår

Spørreskjemaet har med et måleinstrument (skjema H) som har til hensikt å måle eventuelle forskjeller i vanskelighetsgrad mellom oppgaver og prøver. Ved innlasting av data i SPSS ble det registrert at mange elever hadde startet avkryssingen allerede på informasjonslinjen, og dette førte til stor usikkerhet knyttet til validiteten til skjemaet. Årsaken til at feilen oppstod, er trolig for kort avstand mellom informasjonslinje og avkryssingsbokser. Under testing av spørreskjemaet, ble denne ulempen med skjema H ikke registrert. Pga. det beskrevne forhold, ble skjema H tatt ut av undersøkelsen.

Skjema M og N er knyttet til helsespørsmål. Skjemaene var tatt med i undersøkelsen bl.a. for å kunne se på mulige positive eller negative samvariasjoner mellom ulike typer motivasjon og helse. Imidlertid viste skjemaene bl.a. svak reliabilitet (indre konsistens), og ble av den grunn besluttet å utgå fra undersøkelsen.

4.5 Faktoranalyse

Faktoranalysen viste manglende lading for 19 items (utsagn) for skjemaene B, C, D, E og O. Skjemarekken B, C, D og E er knyttet til distinksjonen mellom autonom og kontrollert motivasjon. Skjema O er knyttet til eudaimonic velvære (mestring/selvrealisering), og skiller mellom personlig vekst (Personal Growth), mening med livet (Purpose in Life) og selvaksept (Self Acceptance).

Av 32 items i skjemaene B, C, D og E (autonom og kontrollert motivasjon) ble 13 tatt ut av undersøkelsen fordi de ikke tilfredstilte kravene til faktorlading. Kravet for faktorlading, er at ladingen må være nær til eller større enn .50. I skjema B gjelder dette items 6 og 8. I skjema C gikk 9 og 14 ut. I skjema D gikk items 17, 18, 20, 21, 23 og 24 ut. I skjema E ble 25, 31 og 32 tatt ut.

For skjemarekken B, C, D og E er de 19 gjenstående målevariablene i beskrivende statistikk og bivariat analyse kategorisert som henholdsvis autonom og kontrollert motivasjon. I stianalysen (strukturell modellering) er begrepet splittet opp. Autonom motivasjon representeres ved de tre indikatorene: indre motivasjon skole, indre motivasjon vanskelige spørsmål og identifisert regulering.

Skjema O omhandler mestring og velvære (eudaimonic velvære), og inneholder til sammen 21 items eller målevariabler. Av disse er det seks variabler som ikke tilfredstiller kravene til faktorlading. Disse variablene er: 1, 7, 10, 11, 15 og 16. Til sammen er altså 19 items fra nevnte skjemaer tatt ut av undersøkelsen pga. manglende faktorlading.

Tabell 1 viser faktorlading for gjenværende items for skjema B, C, D og E (målevariabel autonom og kontrollert motivasjon). Tabell 2 viser gjenværende items for skjema O (målevariabel mestring og velvære / eudaimonic velvære).

Tabell 1. Faktoranalyse skjema B, C, D og E

Rotated Factor Matrix^a

		Factor					
		1	2	3	4	5	6
spm. 1	fordi jeg ønsker at læreren skal tro jeg er en flink elev	.066	-.055	.075	.799	.083	.009
spm. 2	fordi jeg får problemer eller bråk, hvis jeg ikke gjør leksene mine	-.050	.015	-.007	.020	-.046	.946
spm. 3	fordi jeg synes det er moro	.730	.113	.097	.043	.038	.080
spm. 4	fordi jeg får dårlig samvittighet om jeg lar være å gjøre leksene	.168	.128	.826	.075	-.035	.069
spm. 5	fordi jeg ønsker å forstå faget	.117	.758	.079	-.021	-.035	-.087
spm. 7	fordi jeg liker å gjøre leksene	.805	.072	.225	.027	.047	-.058
spm. 10	fordi jeg ønsker at læreren skal tro jeg er en flink elev	.054	.099	.097	.807	.027	.054
spm. 11	fordi jeg ønsker å lære noe nytt	.180	.709	-.002	.125	.111	-.119
spm. 12	fordi jeg får dårlig samvittighet hvis jeg ikke anstrenger meg	.217	.196	.724	.148	.026	.115
spm. 13	fordi jeg synes at det er morsomt	.699	.206	-.056	.121	.208	-.015
spm. 15	jeg anstrenger meg fordi jeg har glede av skolearbeidet	.535	.284	.121	.181	.229	-.039
spm. 16	jeg tar skolearbeidet alvorlig, fordi det er viktig for meg	.186	.635	.127	.033	.109	.013
spm. 19	fordi jeg liker å svare på vanskelige spørsmål	.193	.167	.023	.044	.799	.081
spm. 22	fordi jeg synes det er morsomt å besvare vanskelige spørsmål	.197	.099	.023	.075	.804	-.064
spm. 26	jeg prøver å gjøre det godt, fordi jeg vil at læreren skal at jeg er en flink elev	.143	.043	.177	.693	.020	.046
spm. 27	fordi jeg liker å gjøre skolearbeidet	.769	.136	.131	.063	.134	-.056
spm. 28	jeg prøver å gjøre det bra, for å unngå bråk	.001	-.071	.166	.058	.038	.459
spm. 29	jeg prøver å gjøre det bra, fordi jeg får dårlig samvittighet hvis jeg lar være	.040	.085	.766	.170	.066	.074
spm. 30	fordi det er viktig for meg å prøve å gjøre det godt på skolen	.073	.508	.151	-.025	.113	.071

Extraction Method: Maximum Likelihood.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Faktor 1: indre motivasjon

Faktor 4: introjert motivasjon lærer

Faktor 2: identifisert motivasjon

Faktor 5: indre motivasjon spørsmål

Faktor 3: introjert motivasjon samvittighet

Faktor 6: ytre motivasjon

Faktor 1, 2, 5: autonom motivasjon

Faktor 3, 4, 6: kontrollert motivasjon

Tabell 2. Faktoranalyse skjema O

Rotated Factor Matrix^a

		Factor		
		1	2	3
spm. 2	jeg føler jeg har utviklet meg mye som person i det siste	-.016	.712	.260
spm. 3	jeg har blitt interessert i nye ting den siste tiden, som utvikler mine perspektiver	.109	.719	.171
spm. 4	jeg liker å gjøre ting på nye måter, fordi jeg tenker at det er en bra egenskap å ha	.146	.691	.146
spm. 5	når jeg tenker meg om, så har jeg faktisk utviklet meg en god del som person i løpet av de siste årene	.105	.563	.133
spm. 6	jeg trives godt i nye situasjoner som krever at jeg endrer mine gamle innarbeidede måter å gjøre ting på	.226	.646	.100
spm. 8	jeg er aktiv i å sette i verk planer som jeg har lagt for meg selv	.258	.292	.460
spm. 9	jeg liker å legge planer for fremtiden, og legger vekt på å gjennomføre dem	.098	.226	.684
spm. 12	jeg har en grei oppfatning av hva jeg ønsker å oppnå i livet	.385	.061	.540
spm. 13	når jeg setter opp mål for meg selv, så har jeg som regel nytte av det	.385	.185	.578
spm. 14	oftest er jeg opptatt av hva fremtiden kan bringe av muligheter	.079	.214	.725
spm. 17	når jeg sammenligner meg med venner og kjente, så føler jeg meg OK som den jeg er	.625	.160	.107
spm. 18	i det store og hele, så føler jeg meg trygg på meg selv	.790	.107	.128
spm. 19	når jeg tenker over det, så har jeg oppnådd like mye i livet som andre på min alder	.719	.139	.190
spm. 20	generelt er jeg fornøyd med det jeg har utrettet i livet så langt	.784	.157	.193
spm. 21	min oppfatning av meg selv, er sannsynligvis like positiv som andres oppfatning av seg selv	.769	.063	.202

Extraction Method: Maximum Likelihood.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Faktor 1: selvaksept / self-accept

Faktor 2: personlig vekst / personal growth

Faktor 3: mening med livet / purpose in life

Faktor 1, 2, 3: mestring velvære (eudaimonic well-being)

4.6 Modifisering av strukturmodeller i LISREL

I undersøkelsen er det brukt strukturell modellering, også kalt sti-analyse. I modellen er det satt opp tre modeller for hvordan uavhengige variabler påvirker avhengige variabler, med det som kan kalles effektvariabler som siste-variabler. For å kunne utføre den strukturelle modelleringen, er det benyttet dataprogrammet LISREL.

LISREL er en kompakt beregningsmodell, som inkluderer korrelasjoner og reliabilitetstester for hele modellen. I utformingen av de tre modellene er det tatt ut en del items. Items med de laveste faktorladingene, de høyeste kryssladingene og høy feilvarians (målefeil) ble tatt ut; inntil tre items gjenstod for hver variabel (LISREL forutsetter i utgangspunktet at det skal være minst tre items for hver variabel).

Følgende items inngår i de tre modellene: I målevariabel oppfattet autonomistøtte (skjema F), er items 2, 3 og 4 beholdt. Items 1, 5 og 6 inngår ikke i modellen.

I målevariabel autonom motivasjon (skjema B, C, D og E) er items 3, 5, 7, 11, 13, 15, 16, 19, 22, 27 og 30 beholdt. Items 1, 2, 4, 10, 12, 26, 28 og 29 er tatt ut.

For målevariabel selvoppfattet kompetanse (skjema I), er items 1, 2 og 3 beholdt, og item 4 er tatt ut.

For målevariabel vitalitet (skjema K), er items 1, 2, 3 og 4 beholdt, og items 5 og 6 er tatt ut.

Ved beregning av subjektiv positiv velvære (skjema J og L), er items 1, 2, 5, 6 og 7 beholdt, og items 3 og 4 tatt ut av skjema J. I skjema L er items 2, 5, 7, 8, 10 og 11 beholdt, og items 1, 3, 4, 6, 9 og 12 tatt ut.

4.7 Validitet og reliabilitet

Når en skal vurdere hvor god en undersøkelse er, er det vanlig å benytte begrepene validitet og reliabilitet. Begrepene omtales gjerne også som henholdsvis gyldighet og pålitelighet. Videre er validitet forbundet med systematiske feil, og reliabilitet med tilfeldige feil (bl.a. Lysø, 2007).

Forskningsdesignet som er valgt for oppgaven, med strukturell modellering (sti-analyse), er i denne sammenheng ikke en åpenbar årsak—virkning studie. Imidlertid har studien til hensikt å indikere om det er sammenhenger eller påvirkning mellom de operasjonaliserte uavhengige og avhengige variablene. I undersøkelsen er lærerens undervisningsstil valgt som uavhengig variabel i forhold til den avhengige variabelen elevenes totale behovstilfredsstillelse. Videre opptrer den mellomliggende avhengige variabelen som uavhengig variabel i forhold til avhengige variabler som elevers autonome motivasjon og oppfattet / opplevd kompetanse. Med bakgrunn i at undersøkelsen har likhetstrekk med en kausal undersøkelse, blir det derfor naturlig å diskutere flere sider av begrepet validitet.

4.7.1 Validitet

Med validitet eller gyldighet, skal i denne sammenheng forstås at en undersøkelse faktisk måler det den har til hensikt å måle. I undersøkelsen er det målevariablene (måleinstrumentet) som er måleverktøyet. Hvis det hefter eventuelle feil ved måleinstrumentet, så oppstår gjerne det en kaller systematiske feil, og validiteten vil lide under dette.

I utformingen av et spørreskjema, må man derfor være nøye med valg av ord og uttrykk, som kan føre til misforståelser (jf. bl.a. forundersøkelsen som er nevnt foran). I undersøkelsen er det benyttet skjemaer som har vært benyttet i studier i flere år, både i USA og Europa. De oversettingene jeg har gjort er gjort fra et relativt ukomplisert engelsk / amerikansk. Øvrige skjemaer som er benyttet var allerede oversatt, og har vært benyttet ved flere anledninger tidligere. I utgangspunktet bør derfor validiteten ved

måleinstrumentene være god.

Cook og Campbell (1979) har utarbeidet et validitetssystem for kausale undersøkelser, og systemet er mye anvendt innen kvantitativ forskning. Her fremgår det bl.a. at reelt sett knytter begrepet validitet seg til de slutninger som trekkes, og ikke til undersøkelsen som sådan (Lund et. al, 2002). Validitetssystemet til Cook og Campbell kjennetegnes av fire validitetskrav ved kausale undersøkelser. Disse er statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet.

Når det gjelder statistisk validitet, så dreier dette seg om sammenhengene eller tendensene er statistisk signifikante og rimelig sterke. God statistisk validitet, er videre ansett for å være en betingelse for de øvrige validitetskravene (Lund et. al, 2002). Dette validitetskravet er relevant for studien min ettersom jeg foretar signifikanstesting av korrelasjoner. Se nærmere om korrelasjoner i resultat- og diskusjonsdelen.

Indre validitet knytter seg til kausale sammenhenger, altså om forholdet mellom uavhengige og avhengige variabler slik disse er operasjonalisert. Ettersom studien i utgangspunktet ikke er kausalt basert (altså; om det foreligger et årsaks—virkning forhold), så blir indre validitet i min sammenheng noe mer underordnet enn i en ren kausal studie. I den strukturelle modelleringen som trekkes inn i resultatdelen, så inngår det i denne modellbyggingen, at indre validitet søkes ivaretatt gjennom selve modellen, bl.a. ved statistisk kontroll (Lund et. al, 2002). Jeg vil likevel komme tilbake til trusler mot indre validitet i forbindelse med behandling av strukturell modellering senere i kapitlet, og i diskusjonskapitlet.

Begrepsvaliditet omhandler om de operasjonaliserte begrepene måler de relevante begrepene. Med dette menes, at begrepsvaliditet kan defineres som grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og slik vi lykkes med å operasjonalisere det (Lund et. al, 2002). En kan således spørre seg, om de enkelte måleinstrumentene (skjemaene) måler det de har til hensikt å gjøre.

Målevariabelen (skjema F) som skal måle elevens oppfatning av hvor autonomt støttende

lærerens undervisningsstil er, består av til sammen seks spørsmål. En kan derfor spørre seg om disse spørsmålene faktisk er representative for begrepet autonom stil. Det virker klart, at et spørreskjema alltid vil være behengt med usikkerhet, fordi det alltid vil være rom for ulike tolkningsmuligheter. Alpha-koeffisienten som inngår i utregningene i resultatdelen, bidrar i en viss utstrekning til å kontrollere for denne usikkerheten, ved at den måler spørreskjemaets (måleinstrumentets) indre konsistens. Lav alpha-koeffisient, kan eventuelt bety at en bør vurdere om begrepsvaliditeten er tilstrekkelig god. Altså om det er et godt nok samsvar mellom begrepet autonom stil slik dette er definert teoretisk, og begrepet slik det er operasjonalisert.

Som nevnt foran, så er skjemaene i studien min blitt benyttet gjennom flere år, og de er gradvis blitt forbedret gjennom utprøving (Deci og Ryan, 2006). Disse forholdene bør etter mitt syn bidra til at begrepsvaliditeten er tilstrekkelig god. Imidlertid, god validitet kan uansett ikke tolkes som absolutt, men som et kvalitetskrav som er tilnærmet oppfylt (Lund et. al, 2002).

Når det gjelder ytre validitet, dreier dette seg om i hvilken grad det er mulig å foreta generaliseringer på bakgrunn av et eksperiment eller en undersøkelse. En skiller videre mellom til-generaliseringer og over-generaliseringer. Til-generaliseringer retter seg mot en bestemt individgruppe, situasjon eller tid. Med over-generalisering har en i tankene hvor langt eller bredt en kan generalisere, f.eks. generalisering til ulike undergrupper (Lund et. al, 2002). I mitt tilfelle, har ytre validitet relevans i forhold til generalisering til populasjonen, altså til alle individene i den aktuelle aldersgruppen i kommunen. Videre har den relevans når det gjelder å generalisere i forhold til situasjoner. Over-generalisering er derfor i mitt tilfelle ikke noe relevant spørsmål.

Utvalgsriterier er et sentralt element for å sikre god ytre validitet. En skiller gjerne mellom sannsynlighetsutvalg og ikke-sannsynlighetsutvalg i denne forbindelse.

Sannsynlighetsutvalg vil i korthet være et bedre grunnlag for å kunne trekke gode konklusjoner i forhold til populasjonen. Et viktig kriterium for sannsynlighetsutvalg, er at det skal foreligge en ikke-null sannsynlighet for at et individ i populasjonen ikke blir en del av utvalget. Motsatt for et ikke-sannsynlighetsutvalg, er at en slik ikke-null sannsynlighet

foreligger for utvalget. Fordelen med et sannsynlighetsutvalg, er altså at vi kan bedre sikre oss et representativt utvalg, og dermed generalisere på et tryggere grunnlag (Lund et. al, 2002).

I min studie er det av praktiske og hensiktsmessige årsaker benyttet ikke-sannsynlighetsutvelgning, ved at noen skoler er blitt valgt ut (forespurt) til å delta i undersøkelsen. Det følger av dette, at generaliseringen og dermed ytre validitet svekkes av dette. Imidlertid er mange undersøkelser innenfor pedagogisk og psykologisk forskning ofte bundet opp til forenklede utvalgsmetoder av mer rasjonelle årsaker, som bl.a. tidshensyn, økonomiske hensyn osv. (Lund et. al, 2002). Selv om ytre validitet svekkes noe, så er det i mange sammenhenger for krevende å benytte mer kompliserte utvalgsmetoder, og dette vil i så fall føre til mer begrenset forskning bl.a. innenfor det pedagogiske og psykologiske området. Metoden som jeg har benyttet er m.a.o. mye brukt, og må derfor kunne sies å være forsvarlig. Generaliseringsproblematikken blir drøftet nærmere i diskusjonskapittelet.

4.7.2 Reliabilitet

Reliabiliteten knytter seg til begrepet pålitelighet, altså at undersøkelsen som sådan er å stole på (bl.a. Lysø, 2007). Dette vil si at forekomsten av tilfeldige feil er redusert til et minimum. Et tegn på at en undersøkelse har høy reliabilitet, er at det forekommer samme svar når en gjentar undersøkelsen over tid. Det ligger i dette, at en kan ha høy reliabilitet, selv om det foreligger systemfeil (lav validitet). Høy reliabilitet utelukker således ikke lav validitet.

Reliabiliteten knytter seg i denne sammenheng til respondenten, om f.eks. hvor opplagt vedkommende er, om respondenten er motivert og har interesse for temaet som undersøkelsen tar opp, om det er avsatt tilstrekkelig tid osv. Hvis respondenten er uopplagt og eller uinteressert, så vil flere tilfeldige feil lett kunne oppstå, og dette vil naturlig nok gå utover kvaliteten på svarene som gies, og dermed svekke undersøkelsen som sådan.

I en kvantitativ undersøkelse definerer en gjerne reliabilitet som et uttrykk for om data er fri for tilfeldige målingsfeil. Det er videre ansett generelt, at tilfeldige feil jevner seg ut i det

lange løp, og at en økning i antall respondenter kan redusere effekten av målingsfeil (Lund et. al, 2002).

I omtalen av beskrivende statistikk i resultat-delen, vises det at det er foretatt Cronbachs alpha-beregninger. Disse målingene beregner undersøkelsens indre konsistens. Det er konvensjon for at alpha-koeffisienten ikke skal være noe særlig under .70 for at denne type undersøkelser kan sies å ha god indre konsistens. Å måle indre konsistens har likhetstrekk med reliabilitetsvurdering, og er i undersøkelser som dette et uttrykk for hvor god reliabiliteten i en undersøkelse er.

Validitet og reliabilitet kan også uttrykkes som likning:

$$\text{Observert skåre} = \text{valid skåre} + \text{systematiske feil} + \text{tilfeldige feil}$$

Likningen illustrerer at dersom man skal oppnå best mulig validitet, må både de systematiske og tilfeldige feilene reduseres mest mulig (Lund et. al, 2002).

4.8 Ikke-eksperimentell design

Det er vanlig at man innen forskning skiller mellom ekte eksperimentell design, kvasi-eksperimentelle design og ikke-eksperimentelle design. Førstnevnte design er et uttrykk for en type design hvor forskeren utøver stor kontroll over eksperimentet. Bl.a. skjer dette ved manipulering av årsaksfaktoren (den uavhengige variabelen) og holde god kontroll over forstyrrende faktorer ved å benytte bl.a. kontrollgruppe og foreta tilfeldig individfordeling over forsøksbetingelsene. Kvasi-eksperimentelle design kan grovt sies å være en mellomting mellom ekte eksperimentell design og ikke-eksperimentell design. Strukturell modellering kategoriseres som ikke-eksperimentell design (Lund et. al, 2002).

Ikke-eksperimentelle design mangler både muligheter for manipulering av uavhengig variabel og tilfeldig individfordeling. Dette betyr at denne designen inneholder svakheter, særlig i forhold til ekte eksperimentell design. Disse svakhetene søker forskeren imidlertid å

demme opp for, ved hjelp av såkalt designmessig "kontroll" og statistisk "kontroll". I korthet går dette ut på å bedre slutningenes indre validitet (Lund et. al, 2002).

Grovt formulert, kan en si at strukturell modellering er en videreutvikling av sti-analyse, som igjen er en videreutvikling av multippel regresjon. Den sistnevnte typen er en statistisk analysemetode som analyserer sammenhengen mellom flere uavhengige variabler og én avhengig variabel. Multippel regresjon er videre en utvidelse til flervariabelstilfelle av bivariat lineær regresjon. I forhold til multippel regresjon, kan strukturell modellering la en variabel opptre som både avhengig og uavhengig variabel på samme tid (Lund et. al, 2002).

Ikke-eksperimentelle design betegnes gjerne som deskriptive studier, fordi de i utgangspunktet skal beskrive tingenes tilstand, og fordi man ikke har muligheten til å manipulere uavhengige variabler, slik man har i ekte eksperimentelle design. Det er likevel ønskelig, at man også i deskriptive studier kan prøve å si noe om mulige kausale effekter, som kan føre til at tingene er slik de er. Dette har bl.a. sammenheng med, at ekte eksperimentelle design er omfattende og kostbare å igangsette, og derfor kan ikke-eksperimentelle studier i noen sammenhenger være et alternativ til ekte eksperimentelle design. Det er bl.a. med bakgrunn i dette, at ikke-eksperimentelle studier blir benyttet en del i pedagogisk og psykologisk forskning.

I min studie ønsker jeg å beskrive noe utover de observerte sammenhengene, og med bakgrunn i dette må jeg studere de mulige påvirkningsfaktorene. Det er derfor viktig å være klar over, at studier som denne vil ha en lavere indre validitet enn et ekte eksperimentelt design (Lund et. al, 2002).

Bl.a. kan en studie som dette være påvirket av spuriøse effekter. Med denne type effekter, kan en forstå underliggende sammenhenger som kan påvirke resultatene. En respondent som f.eks. har høy skåre på total behovstilfredsstillelse, kan være påvirket av hvilken oppdragelse hun eller han får hjemme. Hvis foreldrene gir en overveiende autonomt støttende oppdragelse, så er det ikke sikkert at det er lærerens autonome stil alene som gir denne virkningen hos respondenten. For å kunne si noe om lærerens påvirkning alene, måtte jeg i så fall ha kontrollert for foreldreeffekten, noe som lå utenfor undersøkelsens

rammer. Det følger av dette, at spuriøse effekter ikke er enkelt å unngå i denne typer studier, og at dette igjen resulterer i visse validitetsproblemer.

Statistisk kontroll er et viktig verktøy som benyttes for å møte truslene mot indre validitet i ikke-eksperimentelle studier. Multipell regresjon som inngår i strukturell modellering, er en slik statistisk kontroll. Ved hjelp av multipell regresjon ser en på felles varians (forklart varians). Altså; hvordan to uavhengige variabler påvirker en avhengig variabel, og dermed få en forståelse av kausale sammenhenger. Som nevnt foran, kan strukturell modellering i tillegg la en variabel være avhengig og uavhengig på samme tid. På den måten kan en bl.a. sette søkelyset på medierende effekter, og betrakte påvirkningen av en avhengig variabel, når en kontrollerer for en av de uavhengige variablene. En vil da bl.a. kunne se om en mellomliggende variabel påvirker den avhengige variabelen mer enn den uavhengige variabelen.

En vanlig definisjon eller konvensjon for en mediator er: Den uavhengige variabelen påvirker mediatorsen. Den uavhengige variabelen har en signifikant effekt på den avhengige variabelen, når mediatorsen ikke inngår i regresjonsanalysen. Mediatorsen har en signifikant effekt på den avhengige variabelen. Effekten av den uavhengige variabelen på den avhengige variabelen blir mindre når mediatorsen inngår i modellen.

I forhold til ekte eksperimentelle design, der forskeren utøver stor kontroll over kausale effekter i eksperimentet, vil det i ikke-eksperimentelle design oppstå det som kalles retningsproblemer. Det vil altså i denne type eksperimenter ikke la seg gjøre å trekke helt sikre konklusjoner i forhold til årsaksforhold. I følge (Lund et. al, 2002), kan en demme opp for dette ved å formulere forskjellige tolkninger knyttet til årsaksforhold, og utelukke tolkninger som fremtrer som lite sannsynlige, og vektlegge dem som er mest sannsynlige ut fra de foreliggende data. Denne type tolkning og argumentasjon vil kunne styrke slutningene mht. indre validitet (Lund et al, 2002).

Vi får ikke testet gjennom statistisk kontroll om modellene vi har konstruert er riktige, men vi får eller kan få svar som sier om modellen passer til data. Selv om det foreligger svakheter i den type design som strukturell modellering inngår i, så er det likevel grunn til å

utnytte de mulighetene som designet gir, fordi det åpner for forskning som ellers vanskelig ville la seg gjennomføre. Også usikker kunnskap kan danne grunnlag for fornuftige konklusjoner. Det viktige er imidlertid at tolkningene skjer med varsomhet. (Lund et. al, 2002).

5.0 RESULTATER

5.1 Beskrivende statistikk

Tabell 3 viser kjønnsfordelingen i undersøkelsen:

Jenter: 114 (46,7%), gutter: 129 (52,9%) til sammen 244 respondenter (en har unnlatt å krysse av for kjønn).

Tabell 4 viser kjønnsfordelingen mellom skolene:

På 9. klassetrinn utgjør jentene 31 (43,1%) og guttene 41 (56,9%), på 10. klassetrinn utgjør jentene 29 (39,2%) og guttene 45 (60,8%) og på 1. videregående utgjør jentene 54 (55,7%) og guttene 43 (44,3%).

Tabell 5 viser klassetrinnfordelingen:

9. klasse: 72 (29,5%), 10. klasse: 75 (30,7%) og 1. videregående: 97 (39,8%).
Ungdomsskoleelevene utgjør altså samlet 60,2%.

Tabell 6 viser beskrivende statistikk for hele utvalget ($N = 244$), med referanser til de enkelte målevariablene (skjemaene).

Når det gjelder skjevhet (skewness), så skal denne i henhold til konvensjon være > -2 og < 2 . Det samme gjelder for kurtosis. Alle variablene tilfredstiller dermed kriteriene for skjevhet og kurtosis.

Testen på indre konsistens i hvert enkelt skjema skjer ved beregning av Cronb. alpha. Som jeg har vært inne på foran, innebærer denne testen også en reliabilitetstest (måler for tilfeldige feil). I følge konvensjon, skal denne ligge over .70. Testen viser at alle variablene ligger over dette nivået, og mange av dem viser gode nivåer på indre konsistens (bl.a. .91 Cronb. alpha på oppfattet kompetanse).

Tabell 3. Kjønnfordelingen i undersøkelsen

kjønn

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	jente	114	46.7	46.9	46.9
	gutt	129	52.9	53.1	100.0
	Total	243	99.6	100.0	
Missing	System	1	.4		
Total		244	100.0		

Tabell 4. Kjønnfordeling mellom skolene

kjønn * klasstrinn Crosstabulation

			klasstrinn			
			9. klasse	10. klasse	1. videregående	Total
kjønn	jente	Count	31	29	54	114
		% within klasstrinn	43.1%	39.2%	55.7%	46.9%
		% of Total	12.8%	11.9%	22.2%	46.9%
	gutt	Count	41	45	43	129
		% within klasstrinn	56.9%	60.8%	44.3%	53.1%
		% of Total	16.9%	18.5%	17.7%	53.1%
	Total	Count	72	74	97	243
		% within klasstrinn	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	29.6%	30.5%	39.9%	100.0%

Tabell 5. Klasstrinnfordelingen

klasstrinn

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	9. klasse	72	29.5	29.5	29.5
	10. klasse	75	30.7	30.7	60.2
	1. videregående	97	39.8	39.8	100.0
	Total	244	100.0	100.0	

Tabell 6
Beskrivende statistikk for hele utvalget (N=244)

Variabler	M	SD	Range		Skewness	Kurtosis	Cronb. alpha
			Min	Max			
Oppfattet autonomistøtte fra lærer	4.35	1.28	1.00	7.00	-.260	-.122	.89
Total behovstilfredstillelse	4.69	.90	1.47	6.56	-.617	.368	
Total behovs-tilfredstillelse	3.90	1.05	1.00	6.25	-.471	.193	.71
Autonome behov	4.58	1.31	1.00	7.00	-.385	-.107	.84
Kompetansebehov	5.59	1.28	1.00	7.00	-1.068	.939	.89
Sosiale relasjonsbehov	2.27	.518	3.58	1.05	-.184	-.434	.84
Autonom motivasjon	2.80	.571	4.00	1.42	.032	-.525	.73
Kontrollert motivasjon	5.08	1.15	1.00	7.00	-.301	-.135	.91
Oppfattet kompetanse	1.36	2.22	-5.60	6.43	-.403	-.103	
Total subjektiv velvære	3.26	.725	1.33	5.00	-.257	-.332	.75
Pos. affekt	2.39	.867	1.00	4.83	.780	.180	.83
Neg. affekt	2.71	.745	1.00	4.00	-.141	-.875	.84
Pos. livstilfredstillelse	2.20	.801	1.00	4.00	.477	-.469	.75
Neg. livstilfredstillelse	4.48	1.18	1.50	7.00	-.180	-.400	.88
Vitalitet	4.20	.732	2.00	6.00	-.071	.075	
Total eudaimonic velvære	3.96	.917	1.00	6.00	-.444	.379	.82
Personlig vekst	4.19	.892	1.80	6.00	-.020	-.291	.79
Total eudaemonic velvære	4.38	1.00	1.00	6.00	-.570	.338	.87
Mening med livet							
Selvaksept							

5.2 Bivariat analyse

Hypotesene som er listet opp foran, blir nå testet for eventuelle korrelasjoner (Pearsons r). Innenfor pedagogisk og psykologisk forskning, er det vanlig å sette signifikansnivået til .05 eller .1. I undersøkelsen her, ser vi at også .01 nivå og .001 nivå blir benyttet. Signifikansnivået angir sannsynligheten for at en sann null-hypotese blir forkastet. Ved signifikansnivå .01 er det således under en prosents sjanse for at en korrekt null-hypotese forkastes, ved .05 nivå er det under 5% sjanse for at en slik hypotese forkastes og ved .1 nivå er denne sannsynligheten 10%.

Å forkaste en sann null-hypotese, betyr at vi forkaster hypotesen om at det ikke foreligger en slik sammenheng som vi forutsetter i vår egen hypotese. Å forkaste null-hypotesen, er m.a.o. det vi ønsker å gjøre, men vi ønsker ikke å gjøre det dersom null-hypotesen er sann. I så fall begår vi en såkalt type 1 feil (Lund og Christophersen, 1999).

Korrelasjonene eller samvariasjonene som vi nå ser etter kalles også bivariat analyse. Dvs. at vi ser etter eventuelle samvariasjoner mellom to variabler. For at det skal foreligge en korrelasjon mellom to variabler, må denne ligge mellom -1 og 1 (Lund og Christophersen, 1999). I neste omgang vil vi teste om det er noen indikasjoner på om det er noen årsaks-sammenhenger mellom uavhengige, mellomliggende og avhengige variabler.

5.2.1 Testing av del-hypoteser

Innledningsvis er det naturlig å peke på, at mange av de variablene som skal undersøkes for samvariasjoner, i utgangspunktet kan sies å ha en viss grad av nærhet til hverandre, i den forstand at de tenderer å ha noen psykologiske fellestrekk. At det derfor forekommer grader av samvariasjoner virker således naturlig. Jeg tillegger ikke dette noen avgjørende betydning, men det er et forhold som det er greit å være oppmerksom på i forhold til de konklusjonene som trekkes.

Tabell 7 viser den bivariante analysen. Korrelasjoner på .13 og over dette er signifikante

Tabell 7

Pearson-korrelasjoner mellom variabler for hele utvalget (N = 244)

BIVARIAT ANALYSE	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.
1. Oppfattet autonomistøtte fra lærer	—																
2. Total behovstilfredstillelse	.52	—															
3. Autonome behov	.58	.75	—														
4. Kompetansebehov	.36	.76	.41	—													
5. Sosiale relasjonsbehov	.29	.73	.34	.26	—												
6. Autonom motivasjon	.29	.47	.41	.49	.15	—											
7. Kontrollert motivasjon	.02	.03	.03	.12	-.08	.15	—										
8. Oppfattet kompetanse	.40	.69	.46	.68	.38	.49	.07	—									
9. Total subjektiv velvære	.17	.43	.18	.29	.43	.25	-.04	.38	—								
10. Positiv affekt	.13	.30	.14	.29	.21	.40	.09	.37	.60	—							
11. Negativ affekt	-.11	-.32	-.17	-.17	-.35	-.04	.08	-.26	-.72	-.13	—						
12. Positiv livstilfredstillelse	.09	.23	.01	.15	.26	.12	.04	.24	.74	.32	-.35	—					
13. Negativ livstilfredstillelse	-.19	-.31	-.17	-.18	-.31	-.11	.09	-.19	-.77	-.26	.44	-.43	—				
14. Vitalitet	.26	.54	.36	.46	.40	.39	.01	.52	.60	.60	-.37	.33	-.37	—			
15. Total eudaimonic velvære	.21	.44	.30	.31	.42	.37	.00	.40	.57	.56	-.24	.43	-.37	.61	—		
16. Personlig vekst	.15	.26	.21	.19	.22	.36	.10	.22	.31	.44	.04	.25	-.18	.35	.74	—	
17. Mening med livet	.20	.43	.31	.32	.35	.31	.00	.38	.36	.46	-.18	.25	-.15	.51	.82	.44	—
18. Selvksept	.13	.36	.18	.23	.40	.22	-.06	.37	.67	.40	-.43	.49	-.51	.56	.79	.31	.48

* korrelasjon = .13, p < .05; ** korrelasjon = .17, p < .01; *** korrelasjon = .23, p < .001

To-halet test

på .05 nivå, korrelasjoner på .17 og over er signifikante på .01 nivå, og korrelasjoner på .23 og over er signifikante på .001 nivå. I undersøkelser som dette, er det konvensjon for at en kan anse en signifikant korrelasjon på pluss / minus .20 som en antydning om at det trolig foreligger en viss samvariasjon. En signifikant korrelasjon på pluss / minus .30 indikerer at det er en positiv sammenheng mellom variablene. Signifikante samvariasjoner på .50 og over dette anser man som en rimelig sterk samvariasjon.

Testing av del-hypoteser:

H1: Det er en positiv sammenheng mellom autonom klasseromsledelse og elevers totale behovstilfredstillelse.

Tabell 7 viser at det er en signifikant og rimelig sterk korrelasjon på Pearsons $r = .52$ på .001 nivå mellom autonom klasseromsledelse og elevers totale behovstilfredstillelse, slik variablene er operasjonalisert. H1 får dermed støtte.

H2: Det er en positiv sammenheng mellom elevers totale behovstilfredstillelse og autonome motivasjon.

Tabell 7 viser at det er en signifikant og relativt god korrelasjon på Pearsons $r = .47$ på .001 nivå mellom elevers totale behovstilfredstillelse og autonome motivasjon, slik variablene er operasjonalisert. H2 får dermed støtte.

H3: Det er en positiv sammenheng mellom elevers totale behovstilfredstillelse og oppfattet kompetanse.

Tabell 7 viser at det er en signifikant og rimelig sterk korrelasjon på Pearsons $r = .69$ på .001 nivå mellom elevers totale behovstilfredstillelse og oppfattet kompetanse, slik variablene er operasjonalisert. H3 får dermed støtte.

H4 a: Det er en positiv sammenheng mellom elevers autonome motivasjon og mestring / velvære (psykologisk eller eudaimonic velvære).

Tabell 7 viser at det er en signifikant og positiv korrelasjon på Pearsons $r = .37$ på .001 nivå mellom elevers autonome motivasjon og mestring / velvære (psykologisk eller eudaimonic velvære), slik variablene er operasjonalisert. H4 a får dermed støtte.

H4 b: Det er positiv sammenheng mellom elevers autonome motivasjon og vitalitet.

Tabell 7 viser at det er en signifikant og positiv korrelasjon på Pearsons $r = .39$ på .001 nivå mellom elevers autonome motivasjon og vitalitet, slik variablene er operasjonalisert. H4 b får dermed støtte.

H4 c: Det er positiv sammenheng mellom elevers autonome motivasjon og totale subjektive velvære (hedonic velvære).

Tabell 7 viser at det er en signifikant men ganske svak korrelasjon på Pearsons $r = .25$ på .001 nivå mellom elevers autonome motivasjon og totale subjektive velvære (hedonic velvære), slik variablene er operasjonalisert. H4 c får støtte.

H5 a: Det er en positiv sammenheng elevers opplevde kompetanse og mestring / velvære (psykologisk eller eudaimonic velvære).

Tabell 7 viser at det er en signifikant og positiv korrelasjon på Pearsons $r = .40$ på .001 nivå mellom elevers opplevde kompetanse og mestring / velvære (psykologisk eller eudaimonic velvære), slik variablene er operasjonalisert. H5 a får dermed støtte.

H5 b: Det er en positiv sammenheng mellom elevers opplevde kompetanse og vitalitet.

Tabell 7 viser at det er en signifikant og rimelig sterk korrelasjon på Pearsons $r = .52$ på .001 nivå mellom elevers opplevde kompetanse og vitalitet, slik variablene er operasjonalisert. H5 b får dermed støtte.

H5 c: Det er en positiv sammenheng mellom elevers opplevde kompetanse og totale

subjektive velvære (hedonic velvære).

Tabell 7 viser at det er en signifikant og positiv korrelasjon på Pearsons $r = .38$ på .001 nivå mellom elevers opplevde kompetanse og totale subjektive velvære (hedonic velvære), slik variablene er operasjonalisert. H5 c får dermed støtte.

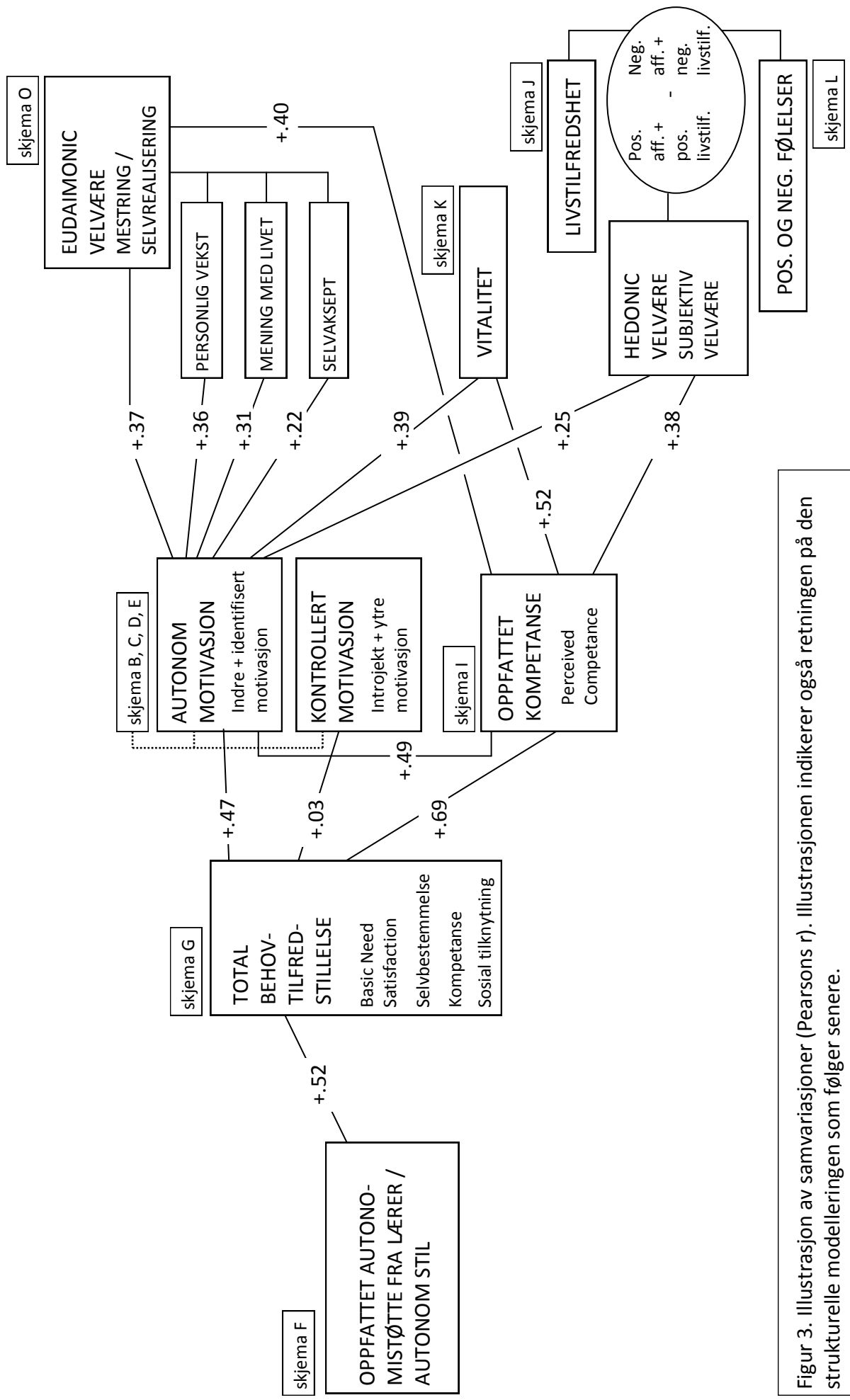
I forhold til øvrige korrelasjoner i tabellen, er det verd å registrere at kontrollert motivasjon (ytre motivasjon) ikke viser noen signifikante samvariasjoner med øvrige variabler. Det var heller ikke forventet i forhold til hypotesene, at kontrollert motivasjon skulle samvarierte positivt med for eksempel total behovstilfredsstillelse. Her viser tabellen en ikke signifikant korrelasjon på Pearsons $r = .03$ mellom disse to variablene. Autonom motivasjon viser på sin side en signifikant korrelasjon på Pearsons $r = .47$ på .001 nivå med variabelen total behovstilfredsstillelse, jf. det som er nevnt foran.

Det kan også vises til, at variabelen negativ livstilfredsstillelse viser en signifikant negativ korrelasjon på Pearsons $r = -.31$ på .001 nivå med variabelen total behovstilfredsstillelse.

Alle hypoteser som er testet foran, samt de øvrige korrelasjonene som jeg viser til, gjelder for ungdommer i alderen 14 til 16 år i Notodden kommune, slik variablene er operasjonalisert. En må her likevel ha i tankene, at generaliseringen er gjort med utgangspunkt i et ikke-sannsynlighetsutvalg, og dermed at ytre validitet svekkes noe som følge av dette. Når det gjelder generalisering, kommer jeg nærmere tilbake til dette i diskusjonskapittelet.

Tabell 7 viser ellers korrelasjonene mellom variablene, også en del undervariabler som inngår i totalvariablene, som f.eks. autonome behov, kompetansebehov og sosiale behov som inngår i total behovstilfredsstillelse.

Figur 3 viser samvariasjonene i form av en illustrasjon, som også gir en antydning om det videre forløpet i studien, nemlig om det er noen indikasjoner på kausale sammenhenger mellom uavhengig, mellomliggende og avhengige variabler.



Figur 3. Illustrasjon av samvariasjoner (Pearsons r). Illustrasjonen indikerer også retningen på den strukturelle modelleringen som følger senere.

* korrelasjon = .13, p < .05; ** korrelasjon = .17, p < .01; *** korrelasjon = .23, p < .001

5.3 Strukturell modellering

Testing av hypoteser i SDT-prosessmodeller av velvære

Vi testet SDT-prosessmodell for velvære med følgende hypoteser:

Teoretisk modell.

H1: autonom støtte fra lærer er positivt relatert med elevers behovstilfredsstillelse;
H2: at psykologisk behovstilfredsstillelse ville bli positivt assosiert med elevers autonome motivasjon; H3: at psykologisk behovstilfredsstillelse ville bli positivt assosiert med selvoppfattet kompetanse; og H4: og at både autonom motivasjon og H5: selvoppfattet kompetanse ville bli positivt assosiert med elevers velvære.

Pearsons korrelasjoner som fremgår av tabell 7, gir alle hypoteser støtte. Vi testet etterpå SDT-prosessmodeller (figur 4-6) ved å bruke strukturell lignings modellering (LISREL).

Strukturell lignings modellering.

På grunn av det høye antallet av indikatorer (items) i relasjon til utvalgets størrelse, ble SDT-prosessmodellene testet på basis av latente variabler representert ved tre items som hadde høyest faktorlading for hver konstruksjon (se faktorladinger i tabell 1 og 2). Fordi de tre psykologiske behovene var høyt korrelert, brukte vi dem som indikatorer på total behovstilfredsstillelse. For autonom motivasjon brukte vi sum-skårer for tre skalaer, dvs. indre motivasjon for skole, indre motivasjon for vanskelige spørsmål og identifisert regulering av skolearbeid. For eudaimonic velvære var de tre indikatorene sum-skårer for de tre skalaene personlig vekst, mening med livet og selvaksept. Modell tilpasningsindekser var chi-square likelihood ratio (χ^2), the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), the Comparative Fit Index (CFI), the Incremental Fit Index (IFI), og the Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). Forskere anbefaler bruken av disse forskjellige indeksene for å evaluere modell-tilpasning i covarians struktur analyse (Bollen, 1989; HU & Bentler, 1999). En god tilpasning bør ha en verdi nær til eller lavere enn .06 for RMSEA, en verdi nær til eller lavere enn .08 for SRMR, kombinert med en verdi nær til eller høyere enn .95 for CFI og IFI. Hu og Bentler (1999) sammenlignet alle tilpasningsindekser, og fant at SRMR er

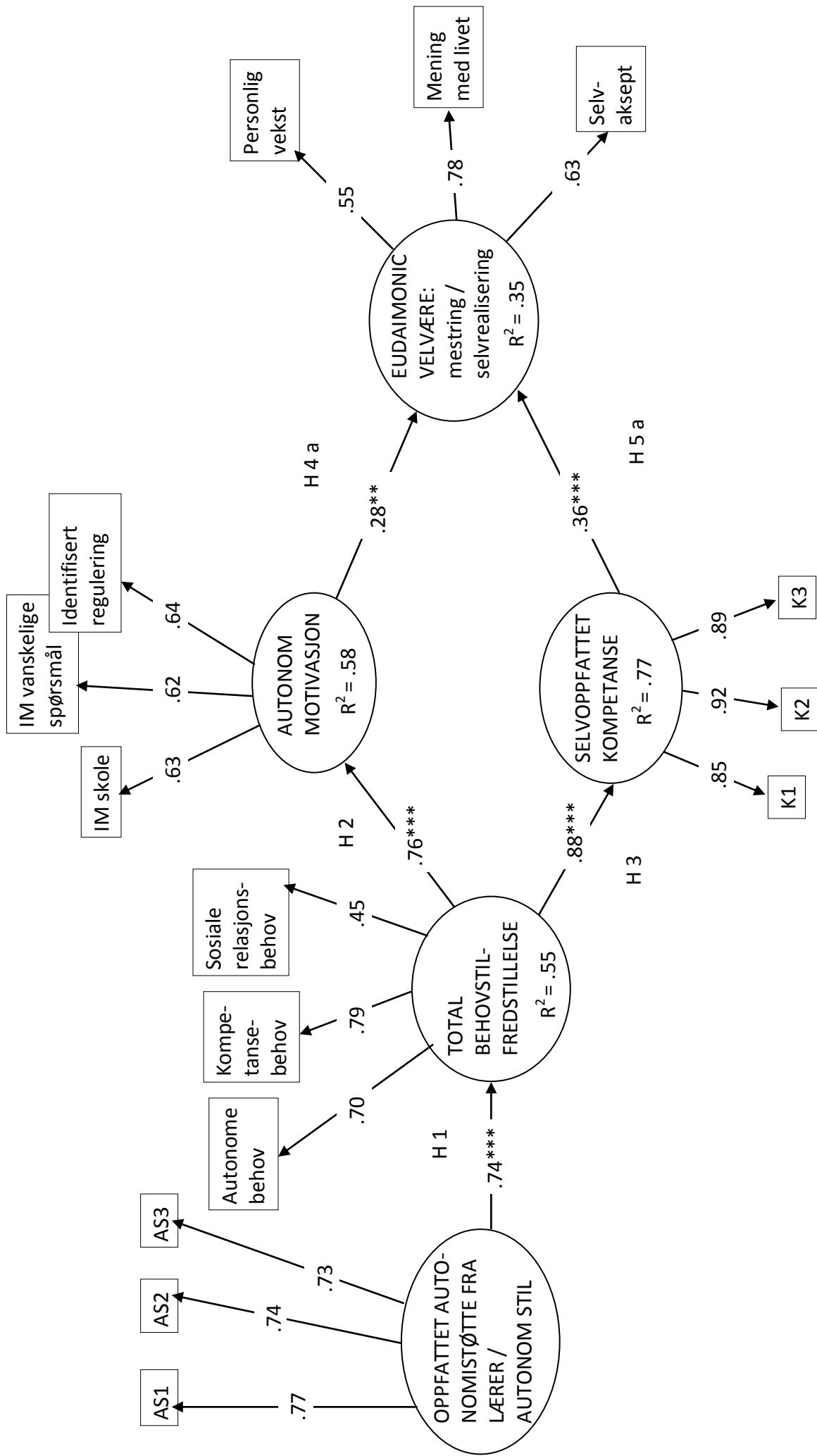
veldig sensitiv for feilspesifiseringer i både enkle og komplekse modeller, og mindre sensitiv til brudd på distribusjonsantakelser. I evalueringen av modelltilpasningene, stolte vi mer på verdiene for SRMR og CFI enn RMSEA, fordi den siste tenderer å forkaste modeller med utvalgsstørrelser som er mindre enn 250, og således ville bli mindre å foretrekke her.

Erfaringsmodeller:

Før vi testet strukturmodellen i figur 4, ble a priori målingsmodellen testet og funnet å passe dataene godt [χ^2 (df = 80, $N = 244$) = 211,26, $p < .001$; SRMR = .058; CFI = .96; IFI = .96; RMSEA = .082 (se også tabell 8)]. De tre strukturmodellene for eudaimonic velvære, vitalitet og subjektiv positiv velvære ble testet med denne målemodellen inkludert (se figur 4-6). Alle modellene passet data meget bra (se tabell 8). Alle predikerte sammenhenger (hypotesene 1-5) var signifikante, og fikk dermed støtte.

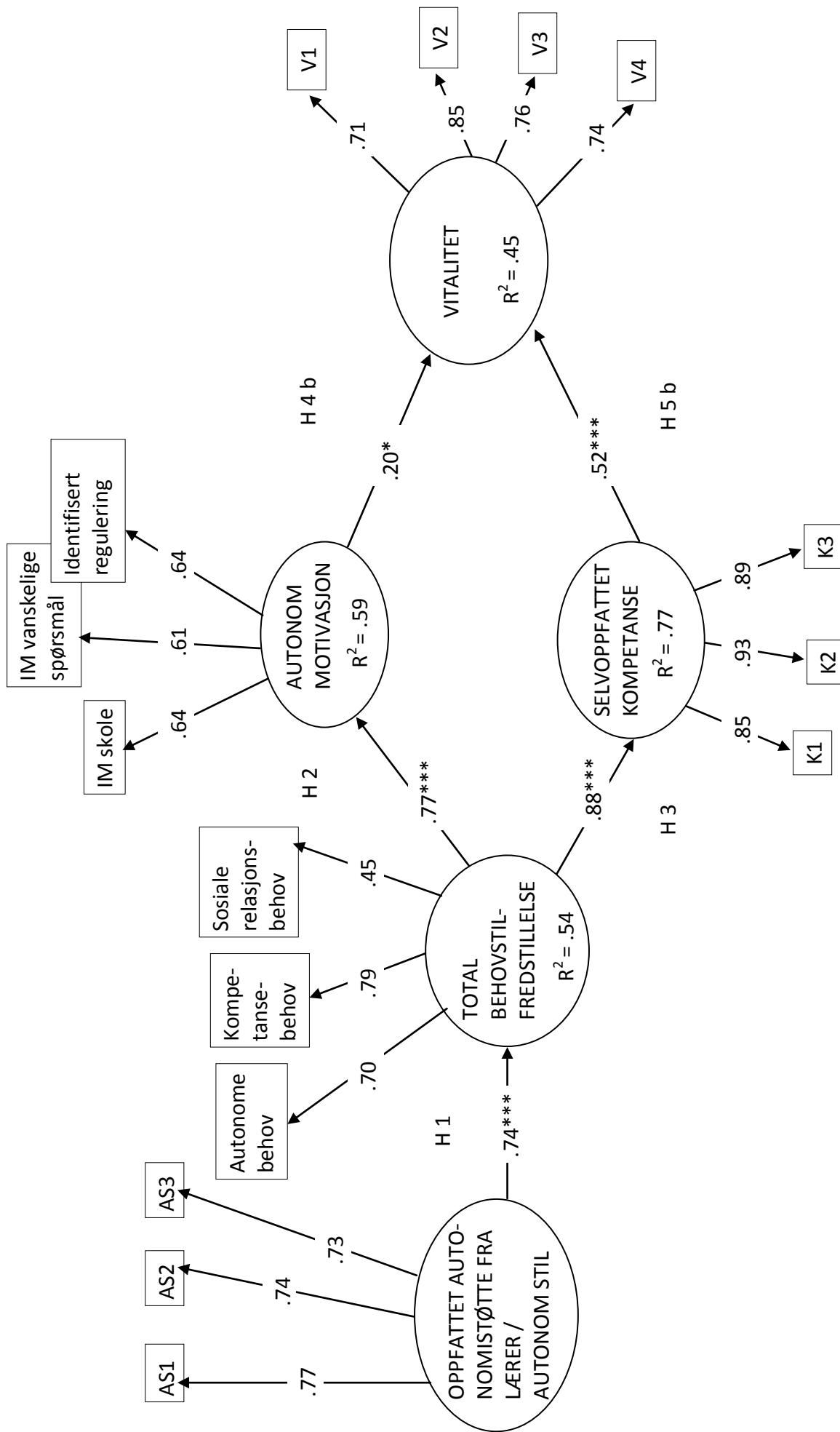
Tabell 8 Test av målemodell og strukturmodeller for eudaimonic velvære, vitalitet og subjektiv positiv velvære

	Modell	Frihets- grader	Chi- kvadrat	P-verdi	RMSEA	CFI	IFI	SRMR
Eudaimonic velvære	målemodell	80	211,26	.000	.082	.96	.96	.058
Eudaimonic velvære	strukturmodell	85	233,71	.000	.085	.95	.95	.062
Vitalitet	strukturmodell	99	302,87	.000	.092	.95	.95	.067
Subjektiv positiv velvære	strukturmodell	72	219,51	.000	.092	.95	.95	.063



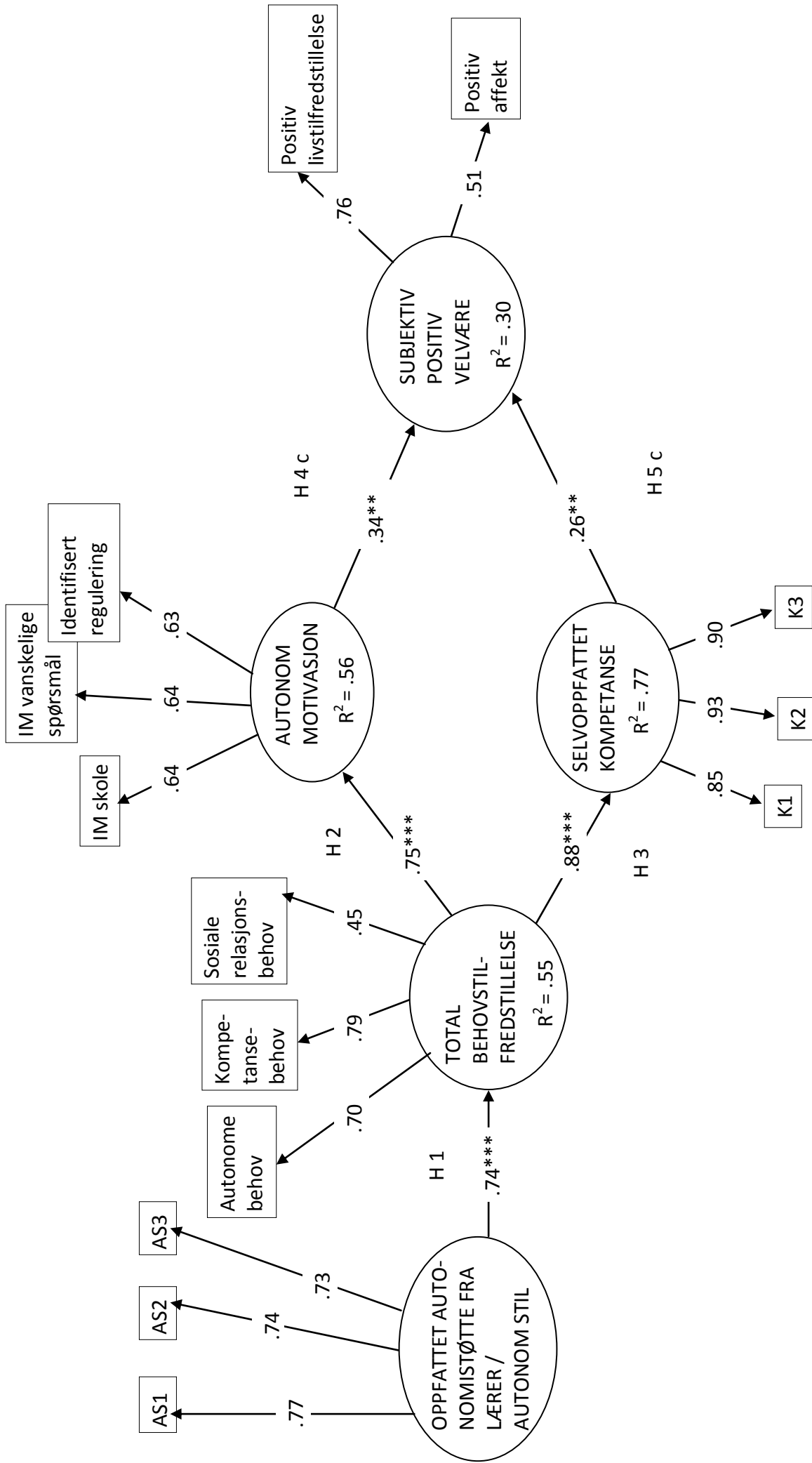
Figur 4. SDT process modell for eudaimonic velvære

p < .05; *p < .001



Figur 5. SDT process modell for vitalitet

* $p < .10$; *** $p < .001$



Figur 6. SDT process modell for subjektiv positiv velvære

** p < .05; *** p < .001

6.0 Diskusjon

Som den strukturelle modelleringen viser, så indikerer studien at en autonomt støttende undervisningsstil fører til tilfredstillelse av viktige psykologiske behov, som igjen stimulerer autonom motivasjon og opplevd kompetanse, og at dette igjen virker inn på mestringsopplevelser, vitalitet og velvære. Jeg viser også til de statistiske beregningene foran, som viser overveiende signifikante og rimelig sterke sammenhenger mellom variablene som inngår i modellene, og at dette er vilkår som må oppfylles for å oppnå god statistisk validitet. God statistisk validitet, er også ansett for å være en betingelse for de øvrige validitetskravene (Lund et. al, 2002).

6.1 Retningsproblemet

Siktemålet med SDT-prosessmodellene, er å kunne få en forståelse av om det foreligger årsakssammenheng mellom uavhengige, mellomliggende og avhengige variabler, slik pilene på figur 4-6 viser.

Prosessmodellene viser som nevnt stiene fra oppfattet autonomistøtte fra lærer fram til velvære- / mestringsvariablene (eudaimonic velvære, vitalitet og hedonic velvære). Modellene viser medierende virkninger, ved at det bl.a. ikke går direkte piler fra autonomistøtte til autonom motivasjon og opplevd kompetanse. På denne måten opptrer variabelen total behovstilfredsstillelse som mediator mellom uavhengig variabel og de to sistnevnte avhengige variablene (se definisjon av mediering foran).

I pedagogikk er kausalitet, altså hva som skaper eller fører til endringer viktig. Faget pedagogikk, har m.a.o. et iboende ønske om å endre noe til å bli bedre enn hva det er. Historisk sett er faget pedagogikk innrettet mot å skape endringer av forskjellig slag (Lund et. al., 2002).

Og videre: "I pedagogikk og psykologi er det viktig å holde seg med et kausalitetsbegrep som er grunnleggende probabilistisk og ivaretar både generelle sammenhenger,

lavfrekvente sammenhenger og partikulær kausalitet. I tillegg må begrepet inkludere intensjoner og grunner; dette er særlig viktig i fag som oppfatter seg som internasjonale og har det å skape endringer som sentralt tema” (Lund et al., 2002).

Ut fra dette, må en etter mitt syn, på en åpen og fordomsfri måte, betrakte modellene, og vurdere om de helhetlig sett virker troverdige. Begreper som bl.a. ”å påvirke” og ”fører til” blir også sentrale i vurderingen av årsakssammenhengen i hovedproblemstillingen, om at lærerens autonomt støttende undervisningsstil, fører til psykologisk behovstilfredsstillelse, som igjen påvirker autonom motivasjon og opplevd kompetanse, og som i sin tur øker mestrings- og velværefølelsen hos elevene.

I følge Lund et. al. (2002), må forskeren i denne type ikke-eksperimentelle design, for å demme opp mot trusler mot indre validitet, sannsynliggjøre at den årsakskjeden som han eller hun har kommet fram til, fremstår som mer sannsynlig enn andre alternative tolkninger. Eller sagt på en annen måte, at alternative tolkninger i denne sammenheng fremstår som mindre sannsynlige.

Med bakgrunn i dette kan en f.eks. prøve å forestille seg om modellene kunne vært snudd rundt; om elevens allerede opplevde mestrings- og velværefølelse kan føre til økt autonom motivasjon og økt kompetansefølelse, som igjen påvirker tilfredsstillelsen av viktige psykologiske behov, og som til slutt fører til en økt oppfatning av en autonomt støttende stil hos læreren. Sammenligner en denne årsakskjeden med oppgavens hovedproblemstilling, anser jeg den alternative tolkningen som mindre sannsynlig. Jeg begrunner dette med, at det helhetlig sett virker mindre troverdig at elever med relativt god mestrings- og velværefølelse, fører fram til eller resulterer i en økt oppfatning av læreren som autonomt støttende i sin undervisningsstil. Det er således etter mitt syn, en sannsynlighetsovervekt for at det er det motsatte som skjer, altså at det er lærerens autonome stil som er startstedet i årsakskjeden.

Ser en imidlertid mer isolert på det som er definert som avhengige variabler så fremtrer kanskje årsaksretningen som noe mer uklar. Kanskje kan en mene at en elev med god grad av autonom motivasjon (f.eks. gjennom oppdragelse), er mer ”i posisjon til” å oppfatte

læreren som mer autonomt støttende enn en elev som er mer kontrollert motivert. Kanskje kan en også mene at en elev med i utgangspunktet høy kompetansefølelse også vil kunne ha denne type latente trekk.

En må videre være åpen for mer dynamiske effekter, som f.eks. at en elev som har høy grad av opplevd velvære, kanskje lettere erfarer læreren som autonomt støttende enn en elev med mindre grad av velværefølelse, og at dette for den førstnevnte eleven igjen f.eks. kan påvirke autonom motivasjon, som igjen bygger oppunder elevens velværefølelse.

Selv om det ikke er mulig å utlede helt entydige svar av en studie som dette, så mener jeg at en helhetlig vurdering av modellene, tilsier en sannsynlighetsovervekt for at årsakskjeden starter med en autonomt støttende undervisningsstil, som igjen positivt påvirker de øvrige variablene. Videre må en være åpen for at mer transaksjonsmessige eller dynamiske effekter kan oppstå i kjølevannet av dette, som igjen kan føre til at undervisningen kommer inn i en "positiv spiral". Det ligger også implisitt i teorien at positive effekter på et forhold, kan generere positiv utvikling på andre forhold. Det er også grunn til å minne om, at det er et sentralt utgangspunkt for selvbestemmelsesteorien, at læreren forutsettes å være autoriteten i interaksjonsprosessen, og at en tillegger lærerens holdninger avgjørende betydning for utvikling av et godt læringsmiljø.

Avslutningsvis, kan det være riktig å gjenta, at vi gjennom statistisk kontroll ikke får testet om modellene vi har konstruert er riktige, men vi har fått svar som sier at modellen (-ene) passer til data. Det er derfor viktig at tolkningene skjer med varsomhet. (Lund et. al, 2002).

6.2 Generalisering

I metoddelen viste jeg til, at generalisering av resultatene i undersøkelsen til å gjelde all ungdom i Notodden kommune i alderen 14 til 16 år, kan svekkes av utvalgsmetoden som er benyttet. For å sikre best mulige generaliseringsmuligheter, innebærer dette at en benytter et sannsynlighetsutvalg, som defineres som at det skal foreligge en ikke-sannsynlighet for at et individ i populasjonen ikke blir en del av utvalget (Lund et. al., 2002). Av rasjonelle og

praktiske årsaker, ble som nevnt noen utvalgte skoler forespurt om å delta i undersøkelsen, som betyr at studien er bygget på et ikke-sannsynlighetsutvalg. Metoden som er brukt, kan sies å være bygget på en skjønnsmessig vurdering, som er hensiktsmessig i forhold til det som skal undersøkes (Lund et. al., 2002). Utgangspunktet er likevel, at utvalgsmetoden i noen grad har svekket generaliseringsmulighetene.

Det er likevel et kjent trekk, at innenfor pedagogisk og psykologisk forskning i stor utstrekning brukes ikke-sannsynlighetsutvalg, nettopp av rasjonelle, praktiske og økonomiske årsaker. Når det gjelder utvalgets størrelse, så vil et observasjonsutvalg med et mindre antall personer, vanligvis ha mer usikker representativitet (Lund et. al. 2002). I denne studien er det benyttet et rimelig stort utvalg ($N = 244$), i en kommune med totalt ca. 13.000 innbyggere. Dette bør etter mitt syn være en styrke i forhold til generalisering.

I metoddelen berørte jeg så vidt, at det er en viss psykologisk nærhet mellom variablene, og at dette lett kan føre til samvariasjoner. Nå viser studien imidlertid overveiende gode korrelasjoner mellom variablene, og dette demmer etter mitt syn i stor grad opp for denne type trussel mot de konklusjonene som trekkes.

Med de forbehold som følger av forskningsdesignen, viser jeg likevel til at både design og utvalgsmetode er mye anvendt innenfor pedagogikk, og fordi utvalgsstørrelsen er rimelig stor, bør en etter mitt syn derfor kunne konkludere med at resultatene fra studien indikerer følgende for den aktuelle ungdomsgruppen (14 til 16-åringer) i Notodden kommune, slik variablene er operasjonalisert:

Elever som gjennomsnittlig sett opplever læreren som autonomt støttende, får lettere tilfredstilt viktige psykologiske behov, som øker autonom motivasjon (selvstendighet) og som øker kompetansefølelsen. Sammen påvirker disse forholdene positivt denne elevgruppens opplevelse av å inneha mestrings- og velværefølelse.

6.3 Pedagogiske konsekvenser

Som påpekt i innledningen av teoridelen, så er selvbestemmelsesteorien en makro-teori, og må derfor oppfattes som en teori som tar sikte på å beskrive en type undervisningsstil. Det dreier seg altså om lærerens generelle og dagligdagse måte å opptre på (interaksjon med elevene), samt den generelle konteksten undervisningen foregår i. Det er her naturlig å minne om, at mennesker utviser ulike grader av autonomt støttende væremåter, og at dette trolig vil variere fra situasjon til situasjon. Utgangspunktet i denne sammenheng, blir således å belyse hvordan læreren i det store og det hele kan bli oppfattet som å ha en autonomt støttende væremåte i forhold til elevene.

Med utgangspunkt i de resultater som fremkommer i undersøkelsen og den forskning som jeg viser til i teoridelen, er det nærliggende å vektlegge tilfredsstillelsen av de grunnleggende psykologiske behovene som viktig for å utvikle elevens motivasjon for skolearbeidet. Etersom dette også er godt belyst i teoridelen, oppsummerer jeg nedenfor mer kortfattet hva dette kan innebære.

Videre retter jeg etterpå søkelyset mer inngående mot målinnhold i undervisningen, som viktig for å oppnå interesse for skolefagene, og hvordan også målinnhold bl.a. kan påvirke utholdenhet og velværefølelse. Etter dette ser jeg nærmere på resultatet (effekten) av en autonomt støttende undervisningsstil. Tilsutt foretar jeg en kortfattet vurdering av likhetstrekk og ulikheter mellom selvbestemmelsesteorien og mestringsmotivasjonsteorien.

6.3.1 Behovstilfredstillelse

a. Selvbestemmelse og autonomi.

At læreren lytter til elevens egne perspektiver på hvordan skolearbeidet kan bli utført på, og tilrettelegger for dette såfremt dette er faglig forsvarlig.

Studier har vist, at hyppig bruk av trusler, overvåkning og tidsfrister hemmer opplevelse av autonomi, og svekker vilkårene for å utvikle indre motivasjon for

skolearbeidet, og at slike typer kontekst trolig fører til et skifte fra indre til ytre årsaksplassering for handlingen (bl.a. Lepper & Greene, 1975). Derimot vil anerkjennelse av elevenes følelser, tenkemåter og erfaringer bidra til en indre årsaksplassering for handlingen (Koestner et. al, 1984).

b. Kompetanse.

At læreren tilrettelegger for at eleven får synliggjort sin kompetanse, viser tiltro til elevens evner og oppmuntrer til at elevene stiller spørsmål i timene. Opplevelse av kompetanse, bygger også på tilbakemeldinger til elevene, og forskning viser at positiv tilbakemelding øker effekten på indre motivasjon, når individet selv føler seg ansvarlig for prestasjonen (Fisher, 1978). Tilbakemeldinger som eventuelt ikke er entydig positive, må i så fall gies på en slik måte at dette ikke undergraver elevenes opplevelse av autonomi. Ikke-støttende negative tilbakemeldinger vil på sin side undergrave opplevelsen av kompetanse (Deci og Ryan, 2000).

c. Tilhørighet (sosial tilknytning).

Utgangspunktet for teorien, er at barn og unge må få anledning til å utfolde seg i læringsaktiviteter, og at gode vilkår for dette er når tilknytningen til den voksne er trygg. Denne type kontekst genererer i følge teorien utvikling av indre eller autonom motivasjon. En lærer som opptrer overveiende på en omsorgsfull måte overfor elevene, vil lettere etablere trygge relasjoner i forhold til elevene, og dermed gi spillerom for en indre regulering av læringen (Ryan et. al, 1994). Motsatt vil en uengasjert lærer kunne svekke elevens interesse og indre motivasjon for læring (Anderson et. al, 1976).

6.3.2 Hva og hvorfor

Å streve etter oppnåelse av langsiktige mål, basert på indre motiverte aspirasjoner, slik som f.eks. samfunnsengasjement og personlig vekst, har i undersøkelser vist fører til bedre velværefølelse. Langsiktige etterstrebelser på å oppnå mer ytre baserte aspirasjoner viser derimot ikke slike relasjoner i forhold til velvære (bl.a. Sheldon og Kasser, 1995). Samme

studie viser også at etterstrebelser etter å oppnå mer langsiktig ytre målinnhold, er mer relatert til det å være kontrollert motivert. Samtidig viser studien, at når mennesker strekker seg mot indre baserte mål, så opptrer de også mer autonomt og selvbestemt i anstrengelsene på å nå disse målene.

For å stimulere elevers motivasjon for læring, har andre studier vist at det å vektlegge relevansen for lærestoffet som viktig. Særlig har dette vist seg nyttig i sammenhenger der elevens interesse for fagstoffet i utgangspunktet er lav. Under slike forutsetninger, viser studier at det å forklare meningen og den betydningen lærestoffet har, som viktig for elevenes motivasjon (Assor et. al., 2002).

Undersøkelser om indre målinnhold i forhold til ytre målinnhold, viser at når læreren gir en logisk forklaring for et fagstoff eller en læringsaktivitet, som gjør at eleven ser verdien av læringen for sin egen del, og at læreren samtidig knytter lærestoffet til mer samfunnsnyttige mål (indre målinnhold), så fremmer dette læringen. Når læreren bidrar til at elevene oppfatter den langsiktige relevansen for seg selv i form av indre målinnhold, så øker dette engasjementet for læringen, og også en bedre forståelse av lærestoffet. Utover dette, påvirker det også prestasjonene i positiv retning (Vansteenkiste et. al., 2006).

Hvis læreren i stedet legger vekt på et mer ytre målinnhold, som f.eks. personlig velstand, viser studier at dette kan utvikle evnene til pugging av lærestoffet, men at virkningen av dette er relativt kortvarig. Studier viser også, at denne type vektlegging av undervisningen, skjer på bekostning av en mer begrepsmessig innlæring av lærestoffet (Vansteenkiste et. al., 2006).

Det er videre interessant, at studier viser at læreren ikke trenger å skape indre målorientering hos elevene for å oppnå læringsmessig utbytte hos elevene. Enten man etterstreber ytre eller indre målverdier, så indikerer studier at begge grupper elever profiterer læringsmessig på at læreren forklarer den samfunnsmessige nytten eller betydningen av lærestoffet. Om en elev i utgangspunktet er orientert mot mer ytre vektlegging av målinnhold, så drar også denne elevtypen nytte av at undervisningen vektlegger et mer samfunnsrelevant innhold (Vansteenkiste et. al., 2006).

Flere studier knyttet til målinnhold som bl.a. vist til foran, har vist betydningen av at lærere opptre autonomt støttende, altså når de har en overveiende ikke-kontrollerende stil, og legger vekt på forståelse for elevens perspektiver, oppmuntrer til problemløsning, støtter selvinitiering og eksperimentering, samt tilrettelegger for så mye valgmuligheter som mulig om hva som skal gjøres og hvordan det skal gjøres (Deci et. al., 1981).

Utover dette peker en nylig undersøkelse på, at når lærere opptre autonomt støttende, og vektlegger mer indre langsiktige målorienteringer, så viser dette større positive effekter på elevens motivasjon, læring og utførelse, enn om vektlegging av samfunnsnyttige målorienteringer skjer innenfor en mer kontrollerende kontekst. Det er altså av betydning, at den autonomt støttende undervisningen kombineres med mer langsiktige samfunnsorienterte mål, og at elevens motivasjon, læring og utførelse styrkes som følge av dette (Vansteenkiste et. al., 2006).

Når elever føler seg utsatt for press for å engasjere seg i læringsaktiviteter, eller fordi læreren baserer seg på ytre kontrollerende betingelser som belønninger eller kontrollerende språkbruk, eller bruker strategier som utløser skyldfølelse eller tilbaketrekning av goder, vil sannsynligvis elevenes glede over læringen lide under dette, og også den begrepsmessige innlæringen og utholdenhet i forhold til oppgavene vil kunne bli svekket (Vansteenkiste et. al., 2006).

Forskerne bak de refererte undersøkelsene, viser til at studiene er utført i en virkelig undervisningssammenheng, og understreker at en implementering av indre målorienteringer og vektlegging av en autonomt støttende undervisningsstil er mulig å få til i en praktisk skolehverdag. De viser også til, at ikke alle typer lærestoff like enkelt lar seg knytte til en indre målorientering, og at dersom en slik målorientering skal være hensiktsmessig, må de indre målene (f.eks. samfunnsorienterte) bli opplevd av elevene som meningsfulle og realistiske. Det følger videre av dette, at implementering av indre mål i undervisningen, vil forutsette at læreren bruker kreativitet i utforming av målene, og på måten målinnholdet presenteres på. Å ta i bruk denne måten å fokusere på samfunnsmessig ganglige formål, eller forestillinger om personlig vekst, som bl.a. bedre

tilknytning til andre, krever at de er varierte og troverdige, og at de oppleves som relevante for elevene. Nylige studier er optimistiske fordi de peker i retning av at selv lettere vektlegging av relasjonen mellom lærestoff og indre mål, tenderer å føre til et større læringsutbytte for elevene (Vansteenkiste et. al., 2006).

Også relativt mindre endringer i retning av mer autonomt støttende undervisning viser å ha en dypere effekt på elevers læring, prestasjoner og utholdenhet. F.eks. vil kommentarer til elevene som "Prøv å gjøre ditt beste" (autonomt støttende), i stedet for "Du må prøve å gjøre ditt beste" (kontrollerende) føre til positive virkninger på de nevnte områdene (Vansteenkiste et. al., 2006).

6.3.3 Oppmerksomhet, vitalitet og velvære

Oppmerksomhet, i den forstand at en legger merke til hva som foregår i øyeblikket, og er åpen og mottakelig for bearbeiding av både ytre og indre opplevelser, kan anses for å være et aspekt av det å opptre på en autonom måte. Når mennesker har denne type bevissthet, er man lettere i stand til å foreta meningsfulle valg, og bedre ivareta sin integritet. Studier fra den senere tid (Brown og Ryan, 2003), har vist at mennesker som utviser denne type oppmerksomhet eller våkenhet, gjerne er mindre materialistisk, er mer åpen for indre verdier, og opplever mindre avstand mellom det de eier og har, og det de ønsker seg.

Vitalitet, slik dette assosieres med autonom motivasjon i den undersøkelsen jeg har foretatt, er også bekreftet gjennom andre studier (Ryan og Frederick, 1997). En annen studie har vist at menneskers adferd som er påvirket av ytre kontroll, reduserte vitaliteten relativt til adferd som ikke var påvirket av slik ytre kontroll (Nix et. al, 1999). En annen undersøkelse har vist nær tilknytning mellom eudaimonic velvære og vitalitet (Huta og Ryan, 2006).

Mer kuriøst, kan det nevnes at en studie fra 2005, viste at mennesker som var opptatt av mer ytre materialistiske målsetninger, etterlot seg større miljømessige "fotspor" (Ryan et. al., 2006).

Effektene av en autonomt støttende undervisningsstil, når dette fører til en økt grad av autonome holdninger, kan således påvirke mennesker til å være mer i kontakt med seg selv, kanskje også generelt mer fornøyde, og også opptre mer respektfullt i forhold til sine omgivelser.

6.3.4 Vurdering av to motivasjonsteorier

I forbindelse med avslutning av dette kapitlet, kan det være interessant å sammenligne noen pedagogiske konsekvenser i selvbestemmelsesteorien med mestringsmotivasjonsteorien (Rand, 1991). Nedenfor vil jeg kommentere og diskutere noen forskjeller og likheter mellom disse to teoriene.

Begge teorier har etter mitt syn et felles utgangspunkt, ved at de deler en intensjon om å forstå individets måter å håndtere bl.a. skolemessige utfordringer på.

Det er likevel ett skille mellom teoriene som jeg vurderer som sentralt, og det er teoriens behandling av elevens persepsjon. Mestringsmotivasjonsteorien tar utgangspunkt i at eleven perseptuerer oppgaven (f.eks. eksamen) som ligger forut, og vurderer mulighetene for om denne kan mestres eller ikke mestres. En mestringsmotivert elev vil i følge teorien overveiende vurdere slike oppgaver som overkommelige, mens en mer engstelig eller angstdominert elev mer sannsynlig vil vurdere sjansene for nederlag som større. I følge denne teorien, så retter persepsjonen seg overveiende mot oppgaven og vurderinger knyttet til eventuelle muligheter for å takle utfordringen.

Selvbestemmelsesteorien på sin side, fokuserer mer på elevens persepsjon av læreren og det kontekstuelle miljøet på skolen og i klasserommet som sådan, og forsøker å tolke det elevene observerer. Hvis de miljømessige betingelsene i følge teorien er for kontrollerende, så resulterer dette gjerne i svakere skoleprestasjoner. Elevens persepsjon av disse miljømessige betingelsene, danner slik jeg ser det et sentralt utgangspunkt for denne teoriens anvendelse innenfor skole- og utdanningsforskning. Etter mitt syn, er det således

knyttet en del ulikheter mellom teoriene i forhold til hvordan de anvender begrepet persepsjon, og dette er også en av årsakene til at teoriene kan være vanskelige å sammenligne. Selvbestemmelsesteoriens fokus på elevens persepsjon av lærerens undervisningsstil og det øvrige kontekstuelle miljøet, mener jeg er en styrke, fordi dette fanger opp mye av den virkeligheten som eleven befinner seg i.

På den annen side fokuserer teorien ikke på elevens mer spesifikke vurderinger knyttet til oppgaveløsning, og dette kan nok muligens betraktes som en svakhet.

Begge teoriene er opptatt av årsaksattribusjon, altså hvor eleven plasserer ansvaret for en prestasjon. Mestringsmotivasjonsteorien legger vekt på at mestringsdominerte i regelen tar ansvar for egne suksesser, og at mer angstdominerte ofte gir æren for sine suksesser til noe utenfor en selv (f.eks. lette oppgaver). Motsatt plasserer angstdominerte gjerne årsaken hos seg selv som noe stabilt og ukontrollerbart, når resultatet blir dårlig (f.eks. manglende evner). Begge teorier er felles om at det mentalt sett er uheldig å plassere ansvaret for et resultat utenfor en selv (Rand, 1991, og bl.a. Deci og Ryan, 1985).

Selvbestemmelsesteorien vektlegger altså, at en mer ytre plassering av årsaker er negativt for eleven, og hevder at dette er et resultat av kontrollerende betingelser i miljøet. Når slike kontrollerende forhold blir for toneangivende, så undergraver dette viktige psykologiske behov, som igjen kan føre til svekkelse av autonom motivasjon. I følge teorien, vil en overveiende kontrollerende undervisningsstil føre til ytre lokalisering av ansvar for handlinger, som igjen vil kunne føre til kontrollert motivasjon, og i verste fall en a-motivasjon hos eleven.

Mestringsmotivasjonsteorien kan ut fra forskning vise til, at slike eller lignende attribusjonstrekk (altså elevenes plassering av årsak) er vanskelige å endre (Rand, 1991). Selvbestemmelsesteorien velger etter mitt syn et annet utgangspunkt, og viser til at en dreining av undervisningsstilen fra å være kontrollerende til å bli autonomt støttende, kan føre til positive effekter på elevers læring, prestasjoner og utholdenhet (Vansteenkiste et. al., 2006). Ettersom de to teoriene her har forskjellig utgangspunkt, bør det kanskje fokuseres mer på mulighetene for å endre slike attribusjonstrekk, slik

selvbestemmelsesteorien foreslår.

Mestringsmotivasjonsteorien er opptatt av fremtidsorientering og den innvirkning dette har på elevens motivasjon. Teorien skiller mellom kontingent sti og ikke-kontingent sti. I følge teorien vil mestringsdominerte i skolesammenheng tendere å oppfatte fremtiden som en kontingent sti, som består av ulike nivåer, der ett nivå må passeres før et nytt kan påbegynnes. Angstdominerte (nederlagsdominerte), vil på sin side oppfatte fremtiden som en ikke-kontingent sti, der fremtiden fremstår som mer uklar og usammenhengende (Rand, 1991). Som vist til foran, så er indre målorientering sentralt i selvbestemmelsesteorien. Her vektlegges det at målorienteringen bør knyttes mot mer indre mål, som samfunnsnyttige mål og mål som knytter seg mot personlig vekst. Resultater fra studier (Deci og Ryan, 2000), har vist at denne type målorientering er gunstig for motivasjon og læring. Det er derfor naturlig å spørre seg om denne type målorientering kan bidra til en mer optimistisk fremtidsorientering blant elever som er mer engstelige av seg.

Mestringsmotivasjonsteorien har bl.a. forsket rundt tilbakemeldinger til elever, og skiller mellom en individuell referansenorm (lengdesnittsperspektiv) og en sosial referansenorm (tverrsnittsperspektiv). Den individuelle referansenormen vektlegger en nær oppfølging av eleven, og der elever som er lite mestringsmotiverte følges opp ved å neddempe sammenligning med andre. Lengdesnittsperspektivet har vist positive resultater i oppfølging av lite mestringsmotiverte elever (Rand, 1991). En konsentrerer seg altså om at eleven holder fokus på egen utvikling og fremgang.

Her har de to teoriene etter mitt syn et fellestrekk. Selvbestemmelsesteoriens vektlegging av å stimulere elevene til autonom motivasjon (selvbestemmelse), innebærer bl.a. det å opptre som et selvstendig individ og å unngå overdreven sammenligning med andre.

I en oppsummering, er det naturlig å legge vekt på at selvbestemmelsesteorien til forskjell fra mestringsmotivasjonsteorien retter et perspektiv mot elevenes persepsjon av lærer og det kontekstuelle miljøet. Mestringsmotivasjonsteorien fokuserer mer på oppgavens vanskelighetsgrad, og bl.a. hvordan mestringsdominerte tenderer å velge annerledes enn nederlagsdominerte. Lærere har i den praktiske hverdagen bruk for et repertoar av

virkemidler, og etter mitt syn utelukker ikke den ene teorien bruk av den andre teorien. Jeg vil derfor tro at lærere som legger opp til en autonomt støttende undervisningsstil, også vil kunne ha nytte av å anvende kunnskaper fra mestringsmotivasjonsteorien.

Det er videre en styrke med selvbestemmelsesteorien, at den utvider hele perspektivet rundt individet, ved at den også ser på effektene av undervisningen i en mer helhetlig dimensjon. At elever gjennom en autonomt støttende undervisningsstil, oppnår kvaliteter som oppmerksomhet og våkenhet eller årvåkenhet, er verdier som etter mitt syn peker utover mer tradisjonelle pedagogiske målsetninger.

I innledningskapittelet berører jeg bl.a. Durkheims oppfatning av at samfunnskravene i stor grad avgjør skolens innhold, og at det er pedagoger og psykologers oppgave å tilpasse disse kravene til elever i skolen. At skolen bygger inn motiver om å utvikle barn og unges evner til autonome holdninger, og som resulterer i årvåkenhet og oppmerksomhet overfor sosiale, kulturelle og miljømessige betingelser, mener jeg er i samfunnets egen interesse.

Innledningsvis, berørte jeg også den amerikanske forskeren Larry Cuban (1993) sin studie av læreres undervisningsmåte gjennom hundre år. Han poengterer at læreren er en "portal" som alle reformer må passere, for at endringer skal kunne bli reelle eller få fotfeste i skolen. Cuban sier m.a.o. at læreren må oppleve eierforhold til pedagogisk reformarbeid, for at dette skal få virkning. Det følger av dette, at skal læreren kunne implementere selvbestemmelsesteorien i skolehverdagen, så må læreren gies en grundig innføring i teorien, og ikke minst må læreren ha tro på at holdningsendringer i form av f.eks. mindre kontrollerende språkbruk, kan resultere i positive virkninger, som igjen kan generere mer positiv utvikling.

7.0 Videre forskning

Det vil være i et hvert samfunns interesse at det skapes mennesker som har det godt med seg selv, opplever mestringsfølelse og er optimistiske for fremtiden. Skolen har en viktig oppgave i å bidra til at dette skjer. Studien indikerer også, at det er sammenhenger mellom autonom motivasjon og opplevelse av mestring og velvære.

Når elever over tid mangler motivasjon for skolearbeid, kan veien til uheldige gjengmiljøer være kort. Likeledes vil den manglende motivasjonen lett føre til at skoleresultatene uteblir. Disse forholdene vil sammen kunne bidra til at veien ut i arbeidslivet blir omstendelig og vanskelig, og i verste fall umulig.

I innledningen av oppgaven, viste jeg til at autonome holdninger er viktige for at den enkelte skal kunne ivareta sine interesser, og at manglende motivasjon for skolearbeid, er et utbredt problem i samfunnet i dag. En styrking av den enkeltes autonome holdninger eller beredskap, tror jeg kan bidra til at flere barn og unge kan danne seg realistiske perspektiver på fremtiden, og på den måten bedre kunne vurdere hvilken innsats som må legges i skolearbeidet. På samme måte antar jeg, at en ungdom med en god grad av autonom motivasjon, lettere vil kunne motstå press fra uheldige gjengmiljøer.

Studien indikerer positiv sammenheng når det gjelder lærerens betydning for utvikling av elevens autonome motivasjon. I et videre forskningsperspektiv, ville det derfor vært interessant å se nærmere på hvilken betydning det har at foreldre bidrar til å utvikle autonome holdninger hos sine barn.

Hvis både foreldre og skole sammen arbeider for bevisst å utvikle barn og unges selvstendige holdninger, tror jeg dette kan bidra til bedre fremtidsutsikter for den enkelte.

LITTERATURLISTE

Amabile, T. M., Dejong, W., & Lepper, M. R. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *34*, 92-98.

Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, *43*, 997-1013.

Anderson, R., Manoogian, S. T., & Reznick, J. S. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, *34*, 915-922.

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours in predicting student's engagement in school work. *British Journal of Educational Psychology*, *72*, 261-278.

Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic need satisfaction as a motivational basis of performance and well-being at work: An application of cognitive evaluation theory. *Unpublished manuscript, Fordham University, New York.*

Beck, Ch. W. (2004). *Frihet - samtalen fortsetter*. (Red) Ekelberg, D. et. al., ss. 1-10. Civita

Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, *84*, 740-756.

Boggiano, A. K., & Ruble, D. N. (1979). Competence and the overjustification effect: A developmental study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *37*, 1462-1468.

Bollen, K. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.

Bretherton, I. (1987). New perspectives on attachment relations: Security, communication and internal working models. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 1061-1100). New York: Wiley.

Broadi, S. and C. Rowe: 2002, "Preface" in Aristotle: 2002, *Nichomachean Ethics* (S. Broadi and C. Rowe, translators) (Oxford, New York).

Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*, pp. 822-848.

Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood*. Polity Press.

Cook, T. D. & D. T. Campbell (1979). *Quasi-Experimentation. Design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Cuban, L. (1993). *How teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1890 - 1990*. Teachers College Press.

deCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic

deCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.

Deci, E. L., & Cascio, W. F. (1972, April). *Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats*. Paper presented at the Eastern Psychological Association, Boston, MA.

Deci, E. L., Casio, W. F., & Russel, J. (1973, May). *Sex differences, positive feedback, and intrinsic motivation*. Paper presented at the Eastern Psychological Association, Washington, DC.

Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientation toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The General Causality Orientation Scale: Self-Determination in Personality. *Journal of Research in Personality*, 19. pp. 109-134.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. Vol. 11, No 4., ss. 227-268

Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 25, 627-668.

Deci, E. L., Vansteenkiste, M. & Lens, W. (2006). Intrinsic versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41 (1), 19-31.

- Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology*. The Free Press.
- Dweck, Carol S. (1999). *Self-Theories. Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Psychology Press.
- Eghrari, H., & Deci, E. L. (1989). *Facilitating internalization. A motivational analysis*. Unpublished manuscript, University of Rochester.
- Eisenberger, R., & Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: Reality of myth? *American Psychologist*, *51*, 1153–1166
- Fisher, C. D. (1978). The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, *21*, 273–288.
- Foucault, M. (1977). *Overvåkning og straff. Det moderne fengselets historie*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Frodi, A., Bridges, L., & Grolnick, W. S. (1985). Correlates of mastery-related behavior: A short term longitudinal study of infants in their second year. *Child Development*, *56*, 1291–1298.
- Frønes, I. (1994). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Universitetsforlaget.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*, 890–898.
- Guttman, L. (1954). A new approach to factor analysis:
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, *81*, 143-154.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1990). *The inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents*. Unpublished manuscript, University of Rochester.
- Gullestad, Siri E. (1992). *Å si fra. Autonomibegrepet i psykoanalysen*. Universitetsforlaget
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alteranatives. *Structural Equation Modelin*, *6*, 1-55.
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the Students' Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, *12*, 231-243.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- Huta, V. M., & R. M. Ryan (2006). "Pursuing pleasure versus virtue: Links with different aspects of well-being", University of Rochester, unpublished manuscript.
- Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology, 23*, 1789–1805.
- Jones, A., & Crandall, R. (1986). Validation of a short index of self-actualization. *Personality and Social Psychology Bulletin, 12*, 63–73.
- Kahneman, D., E. Diener and N. Schwartz: 1999, *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology* (Russel Sage Foundation, New York).
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 410–422.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*, 80–87.
- Kasser, V., & Ryan, R. M. (1999). The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well-being, and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology, 29*, 935–454.
- Kernis, M. H., Brown, A. C., & Brody, G. H. (2000). Fragile self-esteem in children and its associations with perceived patterns of parent–child communication. *Journal of Personality, 68*, 225–252.
- Klette, K. (2004). *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidssbilder fra norsk grunnskole*. Universitetsforlaget.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality, 52*, 233–248.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 367–384.
- LaGuardia, J. G., & Patrick, H. (2008). Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships. *Canadian Psychology, 49*, 201–209.
- Lepper, M. R., & Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 479–486.

- Lund, T. & Christophersen, K. A. (1999). *Innføring i statistikk*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Lysø, Knut Ole (Red. Selvik, B. K.) (1999 - 2007). *Matematiske sammenhenger. Statistikk og sannsynlighetsregning*. Caspar Forlag AS.
- Lyubomirsky, S., & Ross, L. (1997). Hedonic consequences of social comparison: A contrast of happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, *73*, 1141–1157.
- McGraw, K. O., & McCullers, J. C. (1979). Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set. *Journal of Experimental Social Psychology*, *15*, 285-294.
- Moller, A. C., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). Choice and ego-depletion: The moderating role of autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *32*, 1024–1036.
- Montessori, Maria (1979). *The Secret of Childhood*. Ballantine Books.
- Niemiec, C. P., R. M. Ryan, and E. L. Deci: 2006, "The Path Taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life". University of Rochester, unpublished manuscript.
- Nix, G. M., R. M. Ryan, J. B. Manly and E. L. Deci (1999). "Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous versus controlled motivation on happiness and vitality", *Journal of Experimental Social Psychology*, *35*, pp. 266-284.
- Parsons, Talcott (1959). The School Class as a Social System: some of Its Functions in American Society. *Harvard Educational Review* *29* (4) ss. 297-318. Harvard Educational Publishing Review.
- Rand, P. (1991). *Mestringsmotivasjon - en teoristudie*. Universitetsforlaget, Pedagogisk Institutt.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *50*, 550-558.
- Ryan, R. 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*, 749-761.
- Ryan, R. M., & Frederick, C. M. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, *65*, 529–565.
- Ryan, R. M., Stiller, J., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, *14*, 226–249.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their

relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology Vol. 1* (pp. 618–655). New York: Wiley.

Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., & Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 7–26). New York: Guilford Press.

Ryan, R. M., Huta, V. & Deci, E.L. (2006). Living Well: A Self-Determination Theory Perspective in Eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9:139-170.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.

Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 531–543.

Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y., & Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events?: Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 325–339.

Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue *and* why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 475–486.

Skinner, B. F. (1953). *Science in human behavior*. New York: Macmillan

Tafarodi, R. W., Milne, A. B., & Smith, A. J. (1999). The confidence of choice: Evidence for an augmentation effect on self-perceived performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1405–1416.

Vallerand, R. J. (1983). Effect of differential amounts of positive verbal feedback on the intrinsic motivation of male hockey players. *Journal of Sport Psychology*, 5, 100-107.

Vallerand, R. J. (1991). *A motivational analysis of high school dropout*. Unpublished manuscript, University of Quebec at Montreal, Montreal, Canada.

Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94–102.

Vallerand, R. J., & O'Connor, B. P. (1989). Motivation in the elderly: A theoretical framework and some promising findings. *Canadian Psychology*, 30, 538–550.

Vansteenkiste, M., Lens, W., Dewitte, S., DeWitte, H., & Deci, E. L. (2004). The “why” and “why not” of job search behavior: Their relation to searching, unemployment experience

and well-being. *European Journal of Social Psychology*, 34, 345–363.

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41 (1), 19-31.

Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic psychological needs in exercise scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 103, 179-201.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological Review*, 66, ss. 297-333

Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z. R., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 115–126.

Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.

Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R., & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-446.

OVERSIKT OVER VEDLEGG SOM FØLGER BAK:

Vedlegg 1: Spørreskjema (12 sider)

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD (2 sider)

S P Ø R R E S K J E M A

Svarene dine på alle skjemaene blir behandlet konfidensielt (det vil si at ingen på skolen får kjennskap til hvordan du har svart). Vær vennlig og svare så ærlig og oppriktig som mulig.

A Hvilket klassetrinn går du i? Jeg går i _____ klasse

Kjønn (sett kryss) Jente Gutt

Har du yngre eller eldre søsken? (du kan sette flere enn et kryss) Yngre søsken Eldre søsken Ingen søsken

B HVORFOR JEG GJØR LEKSENE I ARBEIDSPLANENE/STUDIEPLANENE MINE?

Si deg enig eller uenig i punktene nedenfor. Du har fire svaralternativer: Enig, litt enig, litt uenig eller uenig. Sett kryss i den ruten som passer best med din oppfatning.

1. Fordi jeg ønsker at læreren skal tro at jeg er en flink elev.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

2. Fordi jeg får problemer eller bråk, hvis jeg ikke gjør leksene mine.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

3. Fordi jeg synes det er moro.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

4. Fordi jeg får dårlig samvittighet om jeg lar være å gjøre leksene.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

5. Fordi jeg ønsker å forstå faget.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

6. Fordi det forventes av meg.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

7. Fordi jeg liker å gjøre leksene.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

8. Fordi det er viktig for meg å gjøre leksene.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

C HVORFOR JEG ANSTRENGER MEG MED ARBEIDET I KLASSEROMMET?

9. Fordi jeg ønsker at læreren ikke skal bli sinna på meg.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

10. Fordi jeg ønsker at læreren skal tro at jeg er en flink elev.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

11. Fordi jeg ønsker å lære noe nytt.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

12. Fordi jeg får dårlig samvittighet hvis jeg ikke anstrenger meg.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

13. Fordi jeg synes at det er morsomt.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

14. Jeg gjør det fordi jeg må.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

15. Jeg anstrenger meg, fordi jeg har glede av skolearbeidet.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

16. Jeg tar skolearbeidet alvorlig, fordi det er viktig for meg.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

D HVORFOR JEG PRØVER Å BESVARE VANSKELIGE SPØRSMÅL I TIMENE?

17. Fordi jeg vil at de andre elevene skal tro at jeg er flink.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

18. Fordi jeg får dårlig samvittighet om jeg ikke prøver.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

19. Fordi jeg liker å svare på vanskelige spørsmål.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

20. Jeg prøver å svare på vanskelige spørsmål, fordi det forventes av meg.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

21. Jeg gjør det fordi jeg vil finne ut om jeg har rett eller tar feil.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

22. Fordi jeg synes det er morsomt å besvare vanskelige spørsmål.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

23. Fordi det er viktig for meg å prøve og svare på vanskelige spørsmål i timen.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

24. Jeg gjør det, fordi jeg ønsker at læreren skal si hyggelige ting om meg.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

E HVORFOR JEG PRØVER Å GJØRE DET GODT PÅ SKOLEN?

25. Fordi det er forventet av meg.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

26. Jeg prøver å gjøre det godt, fordi jeg vil at læreren skal tro at jeg er en flink elev.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

27. Fordi jeg liker å gjøre skolearbeidet.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

28. Jeg prøver å gjøre det bra, for å unngå å få bråk.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

29. Jeg prøver å gjøre det bra, fordi jeg får dårlig samvittighet hvis jeg lar være.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

30. Fordi det er viktig for meg å prøve å gjøre det godt på skolen.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

31. Fordi jeg føler virkelig stolthet over meg selv hvis jeg gjør det bra.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

32. Jeg prøver å gjøre det bra, fordi da får jeg kanskje en belønning.

Enig Litt enig Litt uenig Uenig

F Skjemaet nedenfor inneholder uttalelser som handler om din erfaring med kontaktlærer/hovedlærer i din klasse. Lærere har forskjellige måter å opptre på i forhold til elevene. Vi vil gjerne vite hvordan dine erfaringer har vært.

Du har syv svaralternativer. Laveste tall betyr at du er svært uenig i påstanden. Tallet fire, betyr at du er nøytral, og tallet syv betyr at du er svært enig i uttalelsen. Sett ring rundt det tallet som passer best.

1. Jeg føler at læreren tilrettelegger for at jeg skal ha valg og muligheter.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

2. Jeg føler at læreren min forstår meg.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

3. Min lærer har tro på mine evner til at jeg kan gjøre det godt i faget.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

4. Læreren min oppmuntrer meg til å stille spørsmål.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

5. Læreren min lytter til hvordan jeg vil gjøre ting.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

6. Læreren min forsøker å forstå hvordan jeg ser på ting, før det foreslås en ny måte å gjøre ting på.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

G

Vær så snill å se nøye på hver av påstandene, og tenk på hvordan dette passer for deg i skolehverdagen. Sett ring rundt det tallet på skalaen som du synes passer best for deg. Tallet 1 betyr at påstanden ikke er sann i det hele tatt. Tallet 4 betyr at det er noe sant i uttalelsen, mens tallet 7 betyr at påstanden er veldig sann.

1. Skolearbeidet er i stor grad forenlig med mine valg og interesser.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

2. Jeg føler sterkt at måten skolearbeidet er lagt opp på, passer måten jeg ønsker å gjøre det på.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

3. Måten jeg utfører skolearbeidet på, er helt klart et uttrykk for hvordan jeg ønsker at skolearbeidet skal foregå på.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

4. Jeg føler sterkt, at jeg har valgmuligheter i forhold til hvordan skolearbeidet bør gjøres.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

5. Jeg føler at jeg har stor fremgang i forhold til målet mitt med skolearbeidet.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

6. Jeg føler at jeg utfører skolearbeidet på en effektiv måte.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

7. Jeg føler at skolearbeidet er noe jeg får til på en bra måte.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

8. Jeg føler at jeg kan klare de oppgavene som inngår i skolearbeidet.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

9. Jeg føler meg veldig tilfreds sammen med de andre på skolen.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

10. Jeg føler jeg kan omgås de andre elevene på skolen på en vennlig måte.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

11. Jeg føler jeg kan prate på en god og åpen måte med de andre elevene på skolen.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

12. Jeg føler meg veldig fortrolig med de andre skoleelevene.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig



DIN VURDERING AV OPPGAVER OG PRØVER I FAGENE NORSK, ENGELSK, MATEMATIKK, KROPPSØVING OG KUNST OG HÅNDTVERK.

1. Hvor vanskelige eller lette synes du **oppgavene** er i følgende fag (sett ring rundt det tallet som passer best for deg):

	Svært lett 1	Ganske lett 2	Klarer dem om jeg anstrenger meg 3	Ganske vanskelig 4	Svært vanskelig 5
Norsk	1	2	3	4	5
Engelsk	1	2	3	4	5
Matematikk	1	2	3	4	5
Kroppsøving	1	2	3	4	5
Kunst og håndverk	1	2	3	4	5

2. Hvor vanskelige eller lette synes du **prøvene** er i følgende fag (sett ring rundt det tallet som passer best for deg):

	Svært lett 1	Ganske lett 2	Klarer dem om jeg anstrenger meg 3	Ganske vanskelig 4	Svært vanskelig 5
Norsk	1	2	3	4	5
Engelsk	1	2	3	4	5
Matematikk	1	2	3	4	5
Kroppsøving	1	2	3	4	5
Kunst og håndverk	1	2	3	4	5



Vær så snill og vurder hvordan disse utsagnene passer for deg generelt.

Du har syv svaralternativer. Laveste tall betyr at du er svært uenig i påstanden. Tallet fire, betyr at du er nøytral, og tallet syv betyr at du er svært enig i uttalelsen. Sett ring rundt det tallet som passer best.

1. Jeg føler meg levende og vital.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

2. Jeg har mye energi og pågangsmot.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

3. Jeg ser fram i mot hver eneste nye dag.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

4. Jeg føler meg nesten alltid klar og våken.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

5. Jeg føler jeg har mye energi.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

6. Jeg føler jeg har mye overskudd.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

L Nedenfor er det en rekke uttrykk som beskriver ulike følelser. Se på hver enkelt og angi med en sirkel på skalaen i hvilken grad du har opplevd denne følelsen de siste fire uker.

	Svært lite	Litt	Passe	Ganske mye	Svært mye
	1	2	3	4	5
1. Fortvilet	1	2	3	4	5
2. Begeistret	1	2	3	4	5
3. Oppskaket	1	2	3	4	5
4. Bekymret	1	2	3	4	5
5. Entusiastisk	1	2	3	4	5
6. Irritert	1	2	3	4	5
7. Opplagt / klar	1	2	3	4	5
8. Inspirert	1	2	3	4	5
9. Nervøs	1	2	3	4	5
10. Målbevisst	1	2	3	4	5
11. Livlig	1	2	3	4	5
12. Redd	1	2	3	4	5

M **HELSESPØRSMÅL. Sett kryss.**

1. Stort sett vil du si at helsen din er:	Utmerket	Meget god	God	Nokså god	Dårlig
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sammenlign med for ett år siden, hvordan vil du si helsen din stort sett er nå?	Mye bedre	Litt bedre	Uendret	Dårligere	Mye dårligere
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Hvordan vil du vurdere din helse i forhold til andre på din alder?	Utmerket	Meget god	God	Nokså god	Dårlig
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. I hvilken grad føler du at helsen din begrenser deg i å gjøre ting du liker?	Aldri	Sjelden	Av og til	Ganske ofte	Svært ofte
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Nedenfor nevnes noen alminnelige helseproblemer. Anslå i hvor stor grad du har opplevd de følgende plager gjennom de siste tretti dager. Sett ring rundt det tallet som passer.

	Ikke plaget	Litt plaget	En del plaget	Mye plaget
	1	2	3	4
a) Forkjølelse, influensa	1	2	3	4
b) Hoste, bronkitt	1	2	3	4
c) Astma	1	2	3	4
d) Hodepine	1	2	3	4
e) Nakkesmerter	1	2	3	4
f) Ryggsmert	1	2	3	4
g) Smerter i armer og skuldre	1	2	3	4
h) Hjertebank	1	2	3	4
i) Brystsmerter	1	2	3	4
j) Pustevansker	1	2	3	4
k) Sure oppstøt, "halsbrann"	1	2	3	4
l) Vondt i magen	1	2	3	4
m) Luft i magen	1	2	3	4
n) Allergisk utslett	1	2	3	4
o) Vansker med å sovne	1	2	3	4
p) Tretthet	1	2	3	4
q) Svimmelhet	1	2	3	4



Skjemaet nedenfor inneholder forskjellige uttalelser eller utsagn. Du har seks svaralternativer. Tallet 1 betyr at du er svært uenig i påstanden. Tallet 6 betyr at du er svært enig i uttalelsen. Sett ring rundt det tallet som passer best. Når du svarer, skal du ta utgangspunkt i nå-situasjonen (dagen i dag).

	Svært uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Svært enig
1. Jeg synes det er viktig å gjøre nye erfaringer, som utfordrer de tankene jeg har.	1	2	3	4	5	6
2. Jeg føler jeg har utviklet meg mye som person i det siste.	1	2	3	4	5	6
3. Jeg har blitt interessert i nye ting den siste tiden, som utvikler mine perspektiver.	1	2	3	4	5	6
4. Jeg liker å gjøre ting på nye måter, fordi jeg tenker at det er en bra egenskap å ha.	1	2	3	4	5	6
5. Når jeg tenker meg om, så har jeg faktisk utviklet meg en god del som person i løpet av de siste årene.	1	2	3	4	5	6
6. Jeg trives godt i nye situasjoner som krever at jeg endrer mine gamle innarbeidete måter å gjøre ting på.	1	2	3	4	5	6
7. Det er sant som det sies; at du godt kan lære en gammel hund nye triks.	1	2	3	4	5	6
8. Jeg er aktiv i å sette i verk planer som jeg har lagt for meg selv.	1	2	3	4	5	6
9. Jeg liker å legge planer for fremtiden, og legger vekt på å gjennomføre dem.	1	2	3	4	5	6
10. Jeg fokuserer mest på dagen i dag, fordi fremtiden nesten alltid bringer med seg problemer.	1	2	3	4	5	6
11. Mine daglige gjøremål er ofte interessante og viktige for meg.	1	2	3	4	5	6

	Svært uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Svært enig
12. Jeg har en grei oppfatning av hva jeg ønsker å oppnå i livet.	1	2	3	4	5	6
13. Når jeg setter opp mål for meg selv, så har jeg som regel nytte av det.	1	2	3	4	5	6
14. Oftest er jeg opptatt av hva fremtiden kan bringe av muligheter.	1	2	3	4	5	6
15. Selv om jeg har gjort noen feil bakover i tid, så føler jeg at når alt kommer til alt, så har ting ordnet seg på den beste måten.	1	2	3	4	5	6
16. Tidligere har det gått litt opp og ned for meg, men i det store og hele ville jeg ikke ønsket det annerledes.	1	2	3	4	5	6
17. Når jeg sammenligner meg med venner og kjente, så føler jeg meg OK som den jeg er.	1	2	3	4	5	6
18. I det store og hele, så føler jeg meg trygg på meg selv.	1	2	3	4	5	6
19. Når jeg tenker over det, så har jeg oppnådd like mye i livet som andre på min alder.	1	2	3	4	5	6
20. Generelt er jeg fornøyd med det jeg har utrettet i livet så langt.	1	2	3	4	5	6
21. Min oppfatning av meg selv, er sannsynligvis like positiv som andres oppfatning av seg selv.	1	2	3	4	5	6

TAKK FOR AT DU HAR VÆRT MED Å BESVARE UNDERSØKELSEN!



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

Berit Karseth
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 09.12.2008

Vår ref:20534 / 2 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.11.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

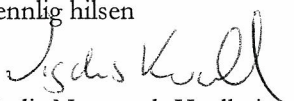
20534	<i>Autonom klasseromsledelse: Sammenhenger mellom elevers behovstilfredstillelse, motivasjon og mestring</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Berit Karseth
Student	Øyvind Lexau

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. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Øyvind Lexau, Snøyrudveien 63, 3679 NOTODDEN



Personvernombudet kan ikke se at det foretas behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten.

Prosjektet skal innhente opplysninger om blant annet elevers mestring og trivsel gjennom et anonymt, manuelt spørreskjema. Utvalget er ca 200-250 elever i 9. og 10. trinn i grunnskolen og 1. klasse på videregående skole.

Personvernombudet har i prosjektmeldingen og i påfølgende e-poster og telefonsamtaler blitt informert om at studenten selv skal foreta innsamlingen av spørreskjemaene slik at konfidensialiteten ivaretas. Det skal gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke fra foreldre. Elevene skal få tilsvarende skriftlig informasjon om prosjektet som foreldrene. I og med at spørsmålene som stilles er relatert til psykososiale forhold og trivsel, skal det informeres om at skolen kan tilby noen å snakke med i etterkant av undersøkelsen.

Ombudet har anbefalt at en ev. framleggingsplikt for REK med fordel kan avklares før prosjektet starter opp.