

Hvordan opplever elever på videregående musikklinje hørelærefaget, sett i lys av kognitive motivasjonsteorier og prestasjonsangst?

En kvantitativ undersøkelse av hørelærefaget, med fokus på
kjønnsforskjeller



Christian Vinje
Masteroppgave i musikkpedagogikk
ved Norges Musikkhøgskole
Våren 2009

Forord

Denne masteroppgaven henvender seg til de som er interessert i å vite noe om hvordan elever opplever hørelæreundervisningen. Jeg håper at den kan komme til nytte for dem som underviser, eller har planer om å undervise i dette faget.

Jeg vil rette en takk til de involverte lærerne og elevene på de videregående skolene hvor jeg fikk tillatelse til å gjennomføre spørreundersøkelsen.

Takk til mine veiledere Siw Graabæk Nielsen og Knut Olseng for nyttige innspill og tilbakemeldinger. Jeg vil også takke Hildegunn Sagli Gudim for deling av relevant informasjon fra sin masteroppgave. Den største takken går til samboeren min, Maria Engvik, som har vært en viktig støttespiller gjennom hele prosessen.

Oslo, mai 2009
Christian Vinje

Innholdsfortegnelse

Oversikt over tabeller og figurer i oppgaven	5
1. Innledning	6
1.1 Motivasjon for å skrive denne oppgaven	6
1.2 Problemstillinger og sentrale begreper	7
1.3 Hva slags fag er hørelære?	8
1.4 Tidligere forskning på feltet	9
1.5 Disposisjon	12
2. Metode	14
2.1 Utforming av spørreundersøkelsen	14
2.1.1 Surveydesign	14
2.1.2 Utgangspunkt for spørreundersøkelsen: <i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i> (MSLQ)	15
2.1.3 Tilpasninger og avveininger	17
2.1.4 Spørreskjemaet	19
2.2 Datainnsamlingsprosessen og kommentarer til datamaterialet	20
2.2.1 Forskningsetiske retningslinjer	20
2.2.2 Datainnsamlingen	21
2.2.3 Beskrivelse av utvalget	22
2.2.4 Manglende data	24
2.3 Statistiske verktøy	25
2.3.1 Datamaterialets målenivå	25
2.3.2 Sammensatte mål	26
2.3.3 Bruk av faktoranalyse på ordinalnivå	27
2.3.4 Konfirmerende faktoranalyse	28
2.3.5 Nøkkelbegreper og fortolkning av faktoranalysen	29
2.4 Spørreskjemaets reliabilitet	31
2.4.1 Resultater fra faktoranalysen	31
2.4.2 Cronbachs α og ordinal α	34
2.4.3 Drøfting av spørreundersøkelsens validitet og reliabilitet	36
3. Teori	38
3.1 Motivasjonsteori	38
3.1.1 Utviklingen av <i>forventning-verdi-teori</i> (<i>Expectancy-value theories</i>)	39
3.1.2 Atkinsons teori om prestasjonsmotivasjon	39
3.1.3 Attribusjonsteori	40
3.1.4 Bandura – mestringsforventning	43
3.1.5 Wigfield og Eccles – nyere forventning-verdi-teori	45
3.2 Prestasjonsangst	45
3.3 Selvoppfatning	47
3.4 Kjønnforskjeller	48
3.5 Spørreundersøkelsens innholdsvaliditet	50
3.5.1 Operasjonalisering av verdiaspektet	51
3.5.2 Operasjonalisering av forventningsaspektet (mestringsforventninger)	52
3.5.3 Operasjonalisering attribusjonsaspektet (kontrollplassering og	

kontrollerbarhet).....	53
3.5.4 Operasjonalisering av prestasjonsangstaspektet	54
3.5.5 Operasjonalisering av øvrige utsagn	55
4. Presentasjon av resultatene	56
4.1 Resultater for prestasjonsangstaspektet	57
4.1.1 De enkelte utsagnene	57
4.1.2 Sumscorer på prestasjonsangst og oppsummering av prestasjonsangstaspektet	64
4.2 Resultater for verdiaspektet	65
4.2.1 De enkelte utsagnene	65
4.2.2 Sumscorer på fagets verdi og oppsummering av verdiaspektet	69
4.3 Resultater for attribusjonsaspektet	70
4.3.1 De enkelte utsagnene	70
4.3.2 Sumscore for attribusjon og oppsummering av attribusjonsaspektet	73
4.4 Resultater for forventningsaspektet	74
4.4.1 De enkelte utsagnene	74
4.4.2 Sumscore for mestringsforventning og oppsummering av forventningsaspektet	77
4.5 Resultater for de enkeltstående utsagnene	78
4.5.1 Kommer elevene godt forberedt?	78
4.5.2 Opplevd mestring og faktisk mestring	79
4.6 Kjønnforskjeller i sammenhengen mellom prestasjonsangst og mestringsforventning	82
4.7 Kjønnforskjeller i sammenhengen mellom mestringsopplevelser og mestringsforventninger	84
4.8 Kommentarer fra respondentene	86
5. Avslutning	89
5.1 Oppgavens resultater – en oppsummering	89
5.2 Implikasjoner og forslag til videre forskning	90
5.3 Avsluttende kommentarer	92
6. Litteraturliste	93
7. Vedlegg	96
Vedlegg 1: Forespørsel til skolene	96
Vedlegg 2: Svar fra NSD	97
Vedlegg 3: Svar fra NSD: Kommentar fra personvernombudet for forskning	98
Vedlegg 4: Informasjon til deltakere i undersøkelsen	99
Vedlegg 5: Spørreundersøkelsen	100

Oversikt over tabeller og figurer i oppgaven

Tabeller

Tabell 2.1 Utvalgets instrumentfordeling	s.23
Tabell 2.2 Faktorladninger for prestasjonsangstindikatorene	s.32
Tabell 2.3 Faktorladninger for attribusjonsindikatorene	s.33
Tabell 2.4 Faktorladninger for forventningsindikatorene	s.33
Tabell 2.5 Faktorladninger for verdiindikatorene	s.34
Tabell 2.6 Oversikt over resultater fra utregning av intern konsistens	a.35

Figurer

Figur 2.1 Formel for utregning av alfaverdier på ordinalt målenivå	s.35
Figur 3.1 Weiners taksonomi over attribusjon (norsk oversettelse)	s.42
Figur 4.1 Fordeling gutter og jenter på utsagn 2	s.58
Figur 4.2 Fordeling gutter og jenter på utsagn 7	s.60
Figur 4.3 Fordeling gutter og jenter på utsagn 9	s.61
Figur 4.4 Fordeling gutter og jenter på utsagn 16	s.63
Figur 4.5 Fordeling gutter og jenter på utsagn 18	s.64
Figur 4.6 Sumscore for prestasjonsangstindikatorene	s.65
Figur 4.7 Fordeling gutter og jenter på utsagn 13	s.68
Figur 4.8 Fordeling gutter og jenter på utsagn 8	s.69
Figur 4.9 Sumscore for verdiindikatorene	s.70
Figur 4.10 Fordeling gutter og jenter på utsagn 5	s.71
Figur 4.11 Fordeling gutter og jenter Utsagn 12	s.72
Figur 4.12 Fordeling gutter og jenter på utsagn 15	s.73
Figur 4.13 Sumscore for attribusjonsindikatorene	s.74
Figur 4.14 Fordeling gutter og jenter på utsagn 4	s.75
Figur 4.15 Fordeling gutter og jenter på utsagn 10	s.76
Figur 4.16 Fordeling gutter og jenter på utsagn 14	s.77
Figur 4.17 Sumscore for forventningsindikatorene	s.78
Figur 4.18 Fordeling gutter og jenter på utsagn 17	s.79
Figur 4.19 Gudims fordeling av ferdigheter og kjønn	s.80
Figur 4.20 Fordeling gutter og jenter på utsagn 19	s.81
Figur 4.21: Sumscore for <u>gutter</u> på prestasjonsangst og mestringsforventning	s.83
Figur 4.22: Sumscore for <u>jenter</u> på prestasjonsangst og mestringsforventning	s.83
Figur 4.23: Sumscore for <u>jenter</u> på mestringsopplevelser og mestringsforventninger	s.85
Figur 4.24 Sumscore for <u>gutter</u> på mestringsopplevelser og mestringsforventninger	s.85

1. Innledning

1.1 *Motivasjon for å skrive denne oppgaven*

Jeg har lenge visst at jeg hadde lyst til å undervise i musikkteoretiske fag, deriblant hørelære. Derfor har jeg vært ekstra oppmerksom på hvordan undervisningen har foregått når jeg selv har vært elev. På denne måten har min egen erfaring som elev hatt betydning for hvordan jeg selv ønsker å undervise i faget. En av de tingene som jeg har lagt merke til, er at det svært ofte blir snakk om prestasjonsangst i tilknytning til hørelærefaget. Jeg tror imidlertid det har gått litt inflasjon i bruken av prestasjonsangstbegrepet, og det er nok ikke så mange som er så nervøse at det bør kalles angst. Det handler antakeligvis mer om at de føler et visst press om å prestere godt i faget. Når jeg skriver om prestasjonsangst i denne oppgaven, refererer jeg til det litt mildere meningsinnholdet som vanligvis brukes i dagligtalen.

Når jeg så fikk sjansen til å skrive en masteroppgave, hadde jeg allerede nokså klart for meg hva jeg ville skrive om. Jeg var interessert i å se hvor utbredt prestasjonsangst faktisk var. Ettersom jeg etter hvert har opparbeidet meg en del undervisningserfaring fra videregående musikklinje, og på bakgrunn av dette har sett for meg at dette er en sannsynlig arbeidsarena i framtiden, var jeg interessert i å undersøke grad av prestasjonsangst blant videregående musikkelever.

Prestasjonsangst oppstår ikke i et vakuum, og derfor var jeg også interessert i å undersøke andre fenomener som kunne ha sammenheng med prestasjonsangst. Med bakgrunn i pedagogisk teori som jeg hadde lært om i bachelorgraden ved NMH, mente jeg at teorier om attribusjon, mestringsforventninger og selvoppfatning kunne være interessant i denne sammenhengen. Etter at jeg hadde begynt å lese litteratur i forbindelse med masteroppgaven, så jeg at oppgavens verdi også kunne være aktuell å inkludere for å forklare elevens motivasjon.

For å få svar på spørsmålet om prestasjonsangst er et utbredt fenomen, vil en kvantitativ forskningsdesign være det mest hensiktsmessige. Derfor ble den kvantitative tilnærmingen et naturlig valg. I tillegg er det en helt klar overvekt av kvalitative forskningsdesign innenfor det musikkpedagogiske feltet, så et slikt valg ville også kunne være et viktig bidrag for å snu litt på denne trenden. Jeg mener at det er viktig å rette fokus på både kvantitativ og kvalitativ forskning, ettersom disse til sammen kan tilføre det

musikkpedagogiske feltet et mer nyansert og variert kunnskapsgrunnlag. *Kvantitativ undersøkelse*, som er en del av undertittelen, refererer til datainnsamlingsmetode og analyseteknikker som jeg har brukt i forbindelse med oppgaven. At jeg har benyttet en spørreundersøkelse, og at datamaterialet blant annet blir bearbeidet med faktoranalyse og presentasjoner av prosentfordelinger, er indikasjoner på en kvantitativ design. Jeg kommer også til å benytte meg av linjediagrammer for å vise tendenser i datamaterialet. Problemstillingene i denne oppgaven blir derfor forsøkt forklart ved hjelp av kvantitative fremgangsmåter.

1.2 Problemstillinger og sentrale begreper

I dette avsnittet skal jeg avklare de sentrale begrepene som er en del av problemstillingen i denne masteroppgaven. Hovedproblemstillingen ser slik ut:

Hvordan opplever elever på videregående musikklinje hørelærefaget, sett i lys av kognitive motivasjonsteorier og prestasjonsangst?

La meg først begynne med å avklare den biten som handler om *elever på videregående musikklinje*. Respondentene består av et utvalg fra tre videregående musikklinjer i Oslo og Buskeruddistriktet. Innenfor dette utvalget er det fortrinnsvis 2. klassinger i tillegg til noen 3. klassinger (fordelingen kommer jeg tilbake til senere i denne oppgaven). 1. klassinger er med andre ord ikke representert i utvalget. Dette er fordi disse kun har erfaring med faget *lyttetrening*, som har et litt annet innhold enn *gehørtrening*. Jeg var også opptatt av at respondentene skulle ha litt erfaring med faget, og derfor var det positivt at undersøkelsen ble gjennomført mot slutten av semesteret for 2. og 3. klassinger.

Det neste begrepet som skal vies oppmerksomhet er *hørelærefaget*. I løpet av de siste årene har man blitt enige om å endre navnet på faget fra *hørelære* til *gehørtrening*. I læreplanen som gjelder for mine respondenter bruker man *gehørtrening*, og dette inngår som ett av tre fag i *musikk fordypning*. Hørelære og gehørtrening brukes likevel om hverandre, selv om dette faget har fått et nytt navn i læreplanen. Dette fikk jeg blant annet bekreftet av en av lærerne som var kontaktperson ved én av de skolene som undersøkelsen skulle gjennomføres på. For å være på den sikre siden avklarte jeg imidlertid at dette begrepet var kjent for respondentene før spørreskjemaet ble delt ut. Fordi jeg selv er vant til å bruke *hørelære*, har jeg valgt å bruke det i det følgende.

Så var det en avklaring av begrepet *opplever* i tilknytning til *kognitive motivasjonsteorier* og *prestasjonsangst*. Jeg fokuserer kun på en liten del av elevenes opplevelser i min undersøkelse. Kognitive motivasjonsteorier er et stort felt, og jeg bruker teorier fra dette feltet for å kommentere resultater i mitt datamateriale. Elevens opplevelse forklares gjennom attribusjonsteori, teori om mestringsforventninger, forventning-verdi-teorier (*Expectancy Value Theory*) og teorier om selvoppfatning. Begrepet *prestasjonsangst* handler i store trekk om at elevens prestasjoner blir svekket som et resultat av negative tankemønstre.

Jeg vil også kommentere masteroppgavens undertittel fordi dette fører oss videre til delproblemstillingen. I undertittelen kommer det fram at undersøkelsen har fokus på kjønnsforskjeller. Grunnen til at dette fokuset kom inn i bildet, henger sammen med interessante funn i mitt datamateriale. Det viste seg at kjønn viste nokså tydelige tendenser, og dette fanget min oppmerksomhet. Derfor kom jeg fram til følgende delproblemstilling:

Er det kjønnsforskjeller i opplevelsen av hørelærefaget?

Den samme kommentaren om avgrensningen av opplevelsen som jeg skrev om i hovedproblemstillingen, vil også være aktuell for delproblemstillingen.

1.3 Hva slags fag er hørelære?

Hvis man hadde stilt dette spørsmålet til de som underviser i faget, hadde man antakeligvis fått svar som hadde vektlagt forskjellige aspekter. For til tross for at fagets røtter kan spores helt tilbake til middelalderen gjennom Guido d'Arezzo (Blix og Bergby 2007:8), har ikke dette bidratt til et homogent innhold. Det henger blant annet sammen med at ulike nasjoner har valgt å legge vekt på forskjellige undervisningsmetoder i faget (Solfege, sightsinging, osv). I tillegg har faget utviklet seg i mange retninger fordi det har vært mangel på utdanningstilbud for hørelærepedagoger. Dermed har hver enkelt lærer hatt større frihet til å forme faget. Det som til en viss grad kan bidra til å samle fagets innhold er læreplanen. Etersom datainnsamlingen ble gjort på videregående musikklinje, har jeg sett på hva som står i kunnskapsløftet for videregående musikklinjer. Under hovedområdet for gehørtraining står det følgende:

”Hovedområdet dreier seg om gehør som verktøy i arbeid med musikk. Memorering og imitasjon av strukturer i musikk er sentralt. Det handler også om sammenhenger mellom notebilde og klingende musikk.”(Kunnskapsløftet 2006)

I tillegg til hovedområdene kommer det også noen retningslinjer gjennom det som er skrevet om grunnleggende ferdigheter og kompetansemålene i faget. Likevel er det begrenset hvor mye disse retningslinjene legger av føringer for hvordan en undervisningstime i faget skal se ut. Dette betyr at mangelen på undervisningsfagets homogenitet vil ha grobunn for å fortsette å blomstre. Det kan derfor tenkes at respondentene i min undersøkelse har hatt litt forskjellige opplevelser og erfaringsbakgrunn i faget.

Selv om det er slik at undervisningsfaget kan variere mye, er det enkelte trekk som høyst sannsynlig vil være felles. Man kan si at det finnes egenskaper som ligger i fagets natur. Det at elevene må dokumentere gehøret sitt er en av disse egenskapene. For å dokumentere gehøret må eleven eksponere sine hørelæreferdigheter overfor lærer og medelever (Reitan 2006:56). For at læreren skal kunne følge opp hver enkelt elev, kan dette også innebære at de må utføre solopprestasjoner. Denne eksponeringen kan utgjøre et trusselbilde fordi prestasjonene i faget kan settes i sammenheng med elevens musikalske selvbilde (Reitan 2006:70). Å ha et godt utviklet gehør er noe som vanligvis regnes som en del av det å være musikalsk. Dette kan være noe av forklaringen på at fagets verdi blir anerkjent av elevene, og at de som føler at de ikke har gode ferdigheter å vise til, opplever prestasjonsangst. I det neste avsnittet skal jeg vise at tilsvarende tanker har blitt viet oppmerksomhet i tidligere forskning.

1.4 Tidligere forskning på feltet

Det er gjort noe forskning på hørelærefaget, men det er kun et fåtall som likevel er veldig relevante i forhold til mitt fokus i denne oppgaven. Av den forskningen jeg har klart å spore opp, ligger hovedmengden på master- og hovedoppgaver. I mange av disse er det stort sett blitt gjort forskning på hørelære i høyere musikkutdanning. Når det gjelder prestasjonsangst og kognitive motivasjonsteorier i tilknytning til hørelærefaget, har jeg heller ikke funnet mye forskning. Det er imidlertid blitt skrevet noen masteroppgaver og hovedoppgaver om prestasjonsangst i forhold til utøvende aktiviteter på hovedinstrument. Helle Lyngstad har for eksempel gjort en intervjuundersøkelse av hovedinstrumentlæreres praktiske yrkesteori om prestasjonsangst hos deres studenter. Der skriver hun følgende: ”Bakgrunnen for valg av oppgavetema er min opplevelse av det sterkt psykiske presset mange musikkstudenter er

plaget av i forbindelse med utøvelsen av sitt hovedinstrument.”(1996:2). Denne begrunnelsen ligner mye på mitt eget utgangspunkt for valg av tema til masteroppgaven. Jeg mener at et slikt psykisk stress også kan utløses i hørelæreundervisningen. Videre skal jeg vise at dette ikke er en fremmed tanke blant den forskningen og litteraturen jeg har funnet om hørelærefaget. Blant annet i boka *Øre for musikk: Om å undervise i hørelære*:

”Noen husker med gru hvor ille til mote de følte seg da de ikke mestret faget. Spesielt vanskelig kan det være fordi faget er så tett knyttet til ens egen identitet, både fordi sangstemmen er et viktig arbeidsredskap og fordi gehørferdigheter lett kan assosieres med musikalitet” (Blix og Bergby 2007:44)

At faget kan knyttes til identitet og musikalitet er et viktig punkt i forhold til kognitive motivasjonsteorier og prestasjonsangst. Slike sammenhenger skal jeg kommentere nærmere i denne masteroppgaven.

Anne Katrine Bergby har skrevet hovedoppgaven, *Hørelære ved musikklinjene i den videregående skole. En kartlegging og vurdering av fagets innhold* (1991). Mye av forskningen på hørelærefaget har vært knyttet til høyere musikkutdanning, så denne hovedoppgaven mente jeg kunne være relevant ettersom den var en undersøkelse av hørelære på videregående skole (som er det utdanningsnivået jeg har valgt å fokusere på). Hun gjennomførte imidlertid en spørreundersøkelse blant lærere, i motsetning til min oppgave, hvor respondentene er elever. Bergby skriver også om hørelærefagets potensial for å utløse prestasjonsangst i sin oppgave:

”Hørelære er et spesielt fag fordi hver elev utsettes for en avslørende eksponering. Det er liten margin mellom personlig seier og nederlag når det ofte forventes solistprestasjoner. Det er grunn til å tro at mange elever hemmes av prestasjonsangst. Frykten for å mislykkes forsterkes ved at man utleverer seg selv ved å bruke sangstemmen, noe som oppleves som svært personlig.” (Bergby 1991:79)

Som musikkelev på videregående skole, må man være forberedt på å stille opp i eksponerende situasjoner, ettersom dette blant annet er en forutsetning for å formidle musikk gjennom hovedinstrumentet. I tillegg til å eksponere seg gjennom hovedinstrumentet, er det også kvaliteter ved undervisningsformen i enkelte musikkfag som legger opp til eksponering av ferdigheter. Hørelære hører definitivt til et av disse fagene. For at læreren i faget skal kunne hjelpe til med å utvikle elevenes ferdigheter, er det en viktig forutsetning at elevene presenterer disse ferdighetene på en eller annen måte. De må dokumentere gehøret sitt. Dette kan for eksempel skje i form av at elevene skal demonstrere at de klarer å synge de enkelte

tonene i en harmonisk treklang forespilt av læreren. Slike demonstrasjoner av gehøret, i form av svært målbare ferdigheter, kan være med på å provosere fram prestasjonsangst.

Inger Elise Reitan laget en forskningsrapport om gehørtreningsfaget som ble utgitt i 2006: *Gehørtrening – i praksis: Hva sier fagplanen og hva opplever studentene*. Undersøkelsen ble gjennomført på studenter ved Norges Musikkhøgskole (N=104), og har fokus på hva slags fag gehørtrening er, fagets relevans i forhold til studiet og andre fag, fagets innhold og studentenes opplevelse av undervisningen. Noe av innholdet i forskningsrapporten går på prestasjonsangstaspektet ved faget, og nedenfor ser vi et utvalg av de oppsummerte resultatene hun rapporterte i sin forskning:

”Prestasjonsaspektet er for enkelte et negativt trekk ved faget, det kan fremkalle stress og dårlig selvfølelse. (...) Resultatene forteller at en fjerdedel av studentene opplever høy grad av stress i undervisningen. De faktorer som skaper stress, er dårlig selvbilde og lavt faglig nivå, at man ikke er forberedt til timene, at man har for mye lekser, at man føler press fra lærer til å eksponeres og eksamen.” (Reitan 2006:146-148)

Tone Knutson Holmgren har skrevet masteroppgaven *Hørelære og selvoppfatning – En intervjuundersøkelse om hvordan selvoppfatning påvirker prestasjonen i hørelære* (2008). Dette er en kvalitativ studie hvor 5 informanter på høgskolenivå er intervjuet. Jeg har lyst til å trekke fram enkelte av utsagnene fra disse informantene. Det første utsagnet kan være relevant i forhold til prestasjonsangst: ”Det er skummelt, først og fremst.”(Holmgren 2008:36). Lignende uttalelser kom også fram i undersøkelsen til Reitan (2006:56), hvor respondentene trakk fram ord som stress, nervøsitet og negative tanker, i forbindelse med at de skulle beskrive sin første spontane assosiasjon til faget. Det bør nevnes at respondentene også assosierte faget med noe som var spennende, interessant, gøy, viktig og nyttig. Fagets verdi er også noe som en informant i Holmgrens masteroppgave uttaler seg om: ”I hvert fall på videregående føltes det veldig sann at man må være flink i hørelære ellers så har man ikke noe her å gjøre. Flink i hørelære og hovedinstrument, det er de to viktigste (...)”(2008:58).

Hildegunn Sagli Gudim holder på med en masteroppgave som har hørelære som tema. Vi har møtt hverandre for å utveksle tanker og diskutert de funnene som vi har gjort i våre forskningsprosjekter. Hun har laget en hørelæreprøve som er distribuert til mange videregående musikklinjer rundt omkring i landet (N=584). Problemstillingene hennes handler om å se på eventuelle sammenhenger mellom hovedinstrument og utvikling av hørelæreferdigheter. I Resultatene fra hennes undersøkelse kommer det fram at det var ganske tydelige tendenser mot at guttene var litt flinkere enn jentene på samtlige kategorier (harmoni, melodi og rytme) innenfor prøven. Dette er interessant informasjon å se i sammenheng med

resultatene fra mitt datamateriale. Det at guttene gjennomsnittlig oppnår bedre resultater i faget, kan for eksempel ha betydning for deres forventning om mestring. Forventning om mestring kan videre påvirke prestasjonsangst, som igjen kan påvirke fagets verdi. Slike sammenhenger skal jeg undersøke nærmere i denne masteroppgaven.

1.5 Disposisjon

Kapittel 2 er metodekapitlet, og her skal jeg blant annet presentere og drøfte de forskjellige trinnene jeg har gjort i forhold til spørreundersøkelsen. Jeg vil også redegjøre for forberedelse og gjennomføring av datainnsamlingen. Så kommer noen kommentarer til utvalget og datamaterialet. Deretter går jeg videre med en presentasjon av de statistiske analysemetoder som jeg bruker i oppgaven. Jeg går så videre med å legge fram resultatene fra faktoranalysen og Cronbachs alfa. Jeg har valgt å ha disse resultatene i dette kapitlet, slik at leseren dermed kan ha nøkkelbegrepene for fortolkning av disse resultatene friskt i minnet. På slutten av kapitlet gjør jeg en vurdering av spørsmål tilknyttet oppgavens reliabilitet.

I kapittel 3 gjennomgår jeg de teoriene som jeg skal bruke for å forklare resultatene i mitt datamateriale. Her skal jeg blant annet presentere forventning-verdi-teorier (*Expectancy Value Theory*), attribusjonsteori, teori om prestasjonsangst og selvoppfatning. I tillegg skal jeg skrive om forskning på kjønnsforskjeller som er aktuelle i forhold til min delproblemstilling. Til slutt skal jeg redegjøre for innholdsvaliditeten. Jeg velger å gjennomgå denne rett etter at teoriene er presentert, slik at forutsetningene ligger til rette for at leseren lettere kan vurdere innholdsvaliditeten.

Kapittel 4 er resultatkapitlet, og det er her jeg skal legge fram resultatene fra spørreundersøkelsen. Jeg kommer til å strukturere framstillingen etter de teoretiske hovedbegrepene jeg opererer med i oppgaven: prestasjonsangstaspektet, verdiaspektet, attribusjonsaspektet og forventningsaspektet. Innenfor denne strukturen skal jeg presentere generelle resultater for hele utvalget, resultater med vekt på kjønnsforskjeller og sumscorer. Deretter skal jeg vise sammenhenger mellom enkelte av de teoretiske begrepene (også her med fokus på kjønnsforskjeller). På slutten av kapitlet har jeg med noen kommentarer fra respondenter som ses i lys av de resultatene jeg har presenter tidligere i kapitlet.

Kapittel 5 er avslutningskapitlet, og her skal jeg samle trådene og si noe om de viktigste funnene i forhold til problemstillingene. Her vil jeg også komme inn på hvordan resultatene kan ha betydning for hørelæreundervisningen. I tillegg skal jeg si noe om hvorvidt

mine resultater samsvarer med tidligere forskning, og komme med forslag til videre forskning på feltet.

2. Metode

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for prosessen med å lage og gjennomføre spørreundersøkelsen, presentere sentrale begreper og resultater i forbindelse med reliabilitetsanalysen (faktoranalyse og Cronbachs alfa). Innsamling av primærdata har vært tidkrevende, men det har også sørget for at jeg har fått et relevant datamateriale å jobbe med. Bruken av primærdata har ført til at jeg har valgt å legge ekstra stor vekt på metodekapitlet.

2.1 *Utforming av spørreundersøkelsen*

2.1.1 Surveydesign

For å belyse problemstillingen min ønsket jeg å bruke en spørreundersøkelse (survey), "(...) en standardisert utspørring av et (stort) utvalg personer om et hvilket som helst tema" (Ringdal 2001:257). Dette er en god og mye brukt måte å samle inn informasjon på. En av fordelene med spørreskjemaer, er at de er lette å distribuere ut til et stort antall personer. Det ligger også en fordel i standardiseringen. Blant annet ved at respondentene på denne måten får mulighet til å rapportere under nøytrale forhold. Man blir for eksempel ikke påvirket av hvordan spørsmålene stilles, forskerens ansiktsuttrykk, osv. – som for eksempel kan være en aktuell problemstilling i intervjuundersøkelser. På den andre siden er spørreskjemaet begrenset til å fange opp det som det spørres om. Derfor er det vanlig at man bør ha god kjennskap til det feltet som skal undersøkes. På denne måten kan man sørge for at det er stor sannsynlighet for at man bruker spørsmål som er gode og dekkende i forhold til det som skal måles. Man bør være bevisst på at forforståelsen som ligger innbakt i spørsmålene kanskje ikke fanger opp alle aspektene ved det man ønsker å undersøke. Man kan heller ikke være sikker på at alle oppfatter spørsmålene på riktig måte. Slike ting er det lettere å oppklare ved et intervju. På slutten av spørreskjemaet har jeg valgt å ta med et åpent spørsmål, som blant annet har potensial til å fange opp synspunkter fra respondenter som mener at sentrale aspekter ikke er dekket.

Surveydesign brukes som regel i forskning som er kvantitativ. I slik forskning er statistisk generalisering viktig. For å benytte seg av statistisk generalisering, er det et krav at man baserer seg på et sannsynlighetsutvalg. Hovedgrunnen til at utvalgsteknikken er så viktig, blir begrunnet med at heterogeniteten i populasjonen skal være representert i et miniformat.

Mennesker er ulike og derfor er det viktig at disse forskjellige stemmene er inkludert i utvalget. Hvis populasjonen er homogen, betyr måten utvalget trekkes på mindre (Ringdal 2001:141). Populasjonen i min undersøkelse er hørelæreelever på videregående musikklinje. Hvorvidt en gruppe er homogen, vil være av relativ karakter. Den er homogen i den forstand at de har mange av de samme fagene, følger den samme læreplanen og er del av et musikkmiljø, osv. Heterogeniteten er blant annet representert ved at respondentene spiller ulike instrumenter. Senere i dette kapitlet skal jeg presentere instrumentfordelingen i utvalget, og der vil vi se at noen instrumenter utgjør en større gruppe enn andre instrumenter. Hvis denne skjevheten avspeiler en tendens som er typisk for populasjonen vil ikke dette være problematisk. Hvis skjevheten derimot ikke er representativ for populasjonen, er ikke grunnlaget for å generalisere like godt.

Ettersom jeg ikke har gjort et tilfeldig utvalg, har jeg ikke brukt utregninger som angir sannsynlighet for representativitet (p-verdi). Et helt tilfeldig utvalg av musikkelever, ville dessuten ha vært praktisk vanskelig å gjennomføre. Likevel mener jeg at mitt utvalg kan si noe om opplevelsen av hørelærefaget, i og med at populasjonen min er nokså homogen og fordi undersøkelsen er gjennomført på flere forskjellige skoler. Mange av resultatene som presenteres senere i oppgaven, viser også tydelige tendenser som underbygger undersøkelsens troverdighet.

2.1.2 Utgangspunkt for spørreundersøkelsen: *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*

Da jeg hadde bestemt meg for å bruke et surveydesign, startet prosessen med å tenke ut hva slags spørsmål jeg kunne bruke for å belyse problemstillingen min. Samtidig måtte jeg sørge for at det var sannsynlig at jeg ville finne tidligere forskning og teori som kunne støtte eller stå som kontrast til funnene i undersøkelsen min. På denne måten ville jeg legge utgangspunktet for det som gjerne omtales som kumulativ forskning: ”Det er et ideal at forskningen skal være kumulativ, det vil si bygge videre på tidligere forskning” (Ringdal 2001:89).

I forbindelse med utforming av spørsmål i en spørreundersøkelse, er det slik at det ikke er noe i veien med å plagiere gode spørsmålsformuleringer. Dette er fordi det ligger en trygghet i å bruke spørsmål som er brukt og har fungert (Ringdal 2001:268). Derfor passet det godt at én av veilederne mine kunne tipse meg om et relevant spørreskjema som var blitt brukt i et tidligere forskningsprosjekt. I tillegg til de spørsmålene som jeg selv hadde

formulert, kunne jeg ta i bruk spørsmål som forskere hadde utviklet. Av de 19 utsagnene som respondentene skulle vurdere, er det fem som jeg har formulert selv. Hovedvekten ligger dermed på tidligere brukte forskningsspørsmål.

Spørreundersøkelsen som jeg har benyttet for å gjøre datainnsamling kalles, *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* – heretter kalt MSLQ. Dette spørreskjemaet er laget av en rekke forskere ved *the National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning (NCRIPAL)* og forskere fra *the School of Education at the University of Michigan* (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie 1991). Det tar utgangspunkt i selvrappotering fra respondenter som blir presentert for forskjellige utsagn som de skal vurdere. Ved hvert utsagn skal de avgjøre i hvilken grad utsagnet er sant eller ikke. Det benyttes en graderingsskala fra 1-7, der verdien 1 representerer *not at all true of me*, og verdien 7 representerer *very true of me*. Det er slik at man gjerne har flere utsagn (indikatorer) for hvert teoretisk begrep som skal måles. Det brukes for eksempel fem utsagn for å måle *Task Value*. Det benyttes flere indikatorer for å kunne gjøre en god og mer pålitelig måling av det teoretiske begrepet. Blant annet ved å nyansere utsagn slik at de kan fange opp ulike karakteristikk ved det som skal måles. Det er jo også logisk at det er større sjans for en vellykket måling ved bruk av fem, i stedet for én indikator, så lenge utsagnene er fornuftig utformet. For eksempel ved at de er begrunnet med tidligere forskning og teorier om fenomenet som skal undersøkes. Kristen Ringdal er også inne på dette i boka *Enhet og mangfold*, der det står: ”All empirisk vitenskap, også samfunnsvitenskap, krever reliable og valide mål. Sammensatte mål er generelt sett mer reliable og mer valide enn mål basert på en [én] indikator. Særlig gjelder dette måling av abstrakte begrep.” (Ringdal 2001:174)

Det var aldri snakk om at jeg skulle bruke MSLQ i sin helhet. Jeg var ute etter å bruke deler som var relevante for problemstillingen jeg hadde utarbeidet. Det resulterte blant annet i at hele den delen som hadde med læringsstrategier å gjøre ble utelatt. Jeg valgte å benytte utsagn fra den delen som hadde med motivasjon å gjøre. I manualen for MSLQ kommer det fram at en slik tilpasning er mulig: ”The fifteen different scales on the MSLQ can be used together og singly. The scales are designed to be modular and can be used to fit the needs of the researcher or instructor” (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie 1991:3). Opprinnelig består motivasjonsdelen i MSLQ av følgende teoretiske begreper:

- Value Component:
 - Intrinsic Goal Orientation
 - Extrinsic Goal Orientation
 - Task Value

- Expectancy Component:
 - Control of learning beliefs
 - Self-efficacy for Learning and Performance
- Affective Component:
 - Test Anxiety

Av disse har jeg utelatt *intrinsic goal orientation* og *extrinsic goal orientation*. Disse er hovedsakelig utelatt fordi jeg vurderte utsagnene som mindre relevante for å belyse problemstillingen. Jeg understreker at det er utsagnene og ikke teorien som virket lite relevant. Målorientering som sådan kunne ha vært relevant å bruke hvis utsagnene hadde vært annerledes.

Ettersom MSLQ ikke er beregnet spesielt for musikkelever på videregående skole (populasjonen i min undersøkelse), måtte det også gjøres en del justeringer av de opprinnelige utsagnene. Her tok jeg utgangspunkt i en utgave av MSLQ som var oversatt fra engelsk til norsk¹. I tillegg til at spørreskjemaet skulle være på norsk måtte jeg også forandre på enkelte ord. Det ville for eksempel være unaturlig å tiltale respondentene som studenter i mitt tilfelle. Det ville være mer riktig å bruke begrepet *elever*. Det ble også gjort enkelte justeringer av utsagnene som hadde med prestasjonsangst å gjøre. I MSLQ var det lagt størst vekt på prestasjonsangst i forbindelse med prøvesituasjoner. En hørelæretime inneholder elementer som kan utløse prestasjonsangst, så dermed ble enkelte av disse utsagnene forandret til påstander som dreiet seg om grad av prestasjonsangst i hørelæretimen. Dette er viktige justeringer som kan være med på å avdekke noe av det som var utgangspunktet for valget av denne masteroppgavens tema – nemlig om hørelæreundervisningen i seg selv har potensial for å utløse prestasjonsangst. Hvis utsagnene om prestasjonsangst skulle handle om prøvesituasjoner hadde man ikke kunnet fanget opp det som muligens gjør at hørelæreundervisningen skiller seg ut fra en del andre fag. Det var dessuten selve opplevelsen av undervisningssituasjonen jeg var mest opptatt av å måle.

2.1.3 Tilpasninger og avveininger

Neste skritt var å vurdere hvert av utsagnene innenfor de teoretiske begrepene som jeg hadde bestemt meg for å bruke i min undersøkelse. I denne prosessen var det enkelte av utsagnene

¹ Forskningsprosjektet Self-Regulated Text Comprehension oversatte og tilpasset MSLQ-skjemaene til en Norsk akademisk kontekst. Prosjektet hadde fokus på arbeidsmåter til studenter innenfor lærer-, sykepleie-, økonomi- og musikkstudenter, og var et samarbeidsprosjekt mellom forskere fra UiO, NMH og NTNU ledet av professor Ivar Bråten ved UiO. Professor Siw Gråbræk Nielsen (NMH) hadde hovedansvaret for å tilpasse skjemaene til musikkstudiene. Mer info om prosjektet finnes på følgende link: <http://folk.uio.no/helgestr/SRLTC/>

som ble utelatt fordi de var svært like. Det kan være helt nødvendig med nyansering av utsagn, men det er unødvendig å ha med utsagn som er for like. Jeg var også opptatt av å lage spørreskjemaet såpass kort at det kunne gjennomføres på relativt kort tid. Grunnen var blant annet at jeg håpet at dette kunne bidra til at det skulle bli lettere å få klarsignal fra de utvalgte skolene som undersøkelsen skulle gjennomføres på. Frustrasjon over for like utsagn som man må vurdere som respondent, var et annet argument for å fjerne disse. Like spørsmål blir spesielt tydelig når spørreskjemaet ikke er spesielt langt.

En av de andre justeringene som ble gjort i forhold til det opprinnelige MSLQ var reduseringen av antall verdier på hver variabel. På det tidspunktet hvor jeg bestemte meg for å redusere antallet fra sju til fire, virket dette som en fornuftig ting å gjøre. I ettertid er jeg ikke like sikker på at dette var den beste løsningen, men jeg skal forsøke å forklare hvorfor jeg i utgangspunktet bestemte meg for å gjøre denne endringen.

Med utgangspunkt i egne erfaringer med graderte skalaer som jeg selv har måttet svare på (for eksempel undersøkelser fra Gallup), føler jeg at svarene man avgir kan bli upresise. Spesielt når kun ytterpunktene av svarkategorier er definert for personen som skal svare på undersøkelsen. Jeg mente vel derfor at færre, definerte svarkategorier muligens kunne bidra til å styrke validiteten i undersøkelsen. Rett og slett fordi jeg tenkte at det ville være større konsensus om kategorien *litt sant*, i motsetning til for eksempel tallet 3 på en skala fra 1-7.

Når jeg så skulle definere hva de ulike verdiene skulle representere kom jeg fram til følgende svarkategorier: ikke sant, litt sant, ganske sant og svært sant. Etter samtaler med en av mine veiledere kom jeg fram til at jeg ikke skulle ha med en nøytral kategori, for å *tvinge* fram en tendens i svarene fra respondentene. Dette kan man oppnå ved å la antall svarkategorier være et partall. I utgangspunktet bruker man å ha med en slik nøytral kategori i spørreskjemaer. I denne sammenhengen kunne en slik kategori ha vært representert ved alternativet, *vet ikke*. Hvis jeg hadde inkludert denne svarkategorien, ville jeg likevel ikke ha kunnet plassere denne innenfor en meningsfull rangorden i forhold til de andre kategoriene. Den hadde fungert som en nøytral svarkategori, men den kunne ikke bidra til å øke antall alternativer innenfor rangeringen. Dette ville heller ikke ha vært mulig med en svarkategori som, *verken sant eller usant*. Hvor skulle i så fall denne svarkategorien plasseres for å beholde rangeringen mellom svarkategoriene? Når man jobber med en sannhetsskala ser det derfor ikke ut som om en nøytral kategori har en like naturlig plass som i andre skalaer. I MSLQ er det en rangering fra 1-7, men heller ikke her vil vi finne svarkategorier som kan representeres ved de alternative svarkategoriene som jeg har vært inne på tidligere (*vet ikke* eller *verken sant eller usant*). Det kan nok likevel hende at respondentene tolker svarkategori 4, som ligger

midt på skalaen, som et nøytralt svar. Det er det altså ikke etter min mening. Hvis 4 skulle være et nøytralt alternativ mellom, *ikke sant for meg* og *svært sant for meg*, må man i så fall tenke seg at man har graderinger av usannhet i kategoriene fra 3 og ned til 1. Dette ville resultere i hypotetiske kategorier som, *litt usant*, *ganske usant* og *svært usant*. Noe som jeg tolket som meningsløse svarkategorier. Hvis noe ikke er sant, kan man snakke om et enten-eller. Det er enten sant eller usant. Gradering av noe som er sant derimot, kan jeg godt være med på. Det er disse betraktningene som i utgangspunktet fikk meg til å vurdere en annen inndeling av skalaen.

Det som derimot så ut til å bli et større problem, var at reduseringen av antall svarkategorier bidro til en begrensning i form av hva slags statistisk analyser som var mulig å gjøre med mitt datamateriale. Dette var i hvert fall tilfellet fram til jeg oppdaget noen alternative analyser som var mulig å bruke på ordinalnivå med færre enn 5 svarkategorier (dette blir utdypet senere i dette kapittelet). Hvis jeg skulle ha utformet undersøkelsen på nytt ville jeg antakeligvis ha operert med de samme fire kategoriene som jeg har beskrevet tidligere, men i tillegg ha inkludert en mellomkategori mellom hver av disse. Da ville man både fått flere svarkategorier og en tydeligere definisjon av hva de ulike svarkategoriene representerer.

2.1.4 Spørreskjemaet

Nedenfor er en oversikt over de utsagnene som respondentene tok stilling til i spørreundersøkelsen. Utsagn i kursiv er ikke fra MSLQ. Disse utsagnene er det jeg som har formulert selv (fem utsagn), og de fungerer som et supplement til de andre utsagnene. Tre av dem passer inn under de teoretiske begrepene fra MSLQ, og de to andre var tenkt som kontrollvariabler. Utsagn 19 er tatt med for å kunne belyse datamaterialet gjennom Banduras teori om *autentiske mestringsopplevelser*. Utsagn 17 er tatt med for å sjekke korrelasjoner med de teoretiske kategoriene. Her har jeg for oversiktens skyld valgt å presentere utsagnene under det teoretiske begrepet det er tenkt å måle (den opprinnelige rekkefølgen fra spørreskjemaet kommer fram gjennom tallene foran utsagnene):

Fagets verdi (Task Value)

1. Jeg tror jeg vil være i stand til å bruke det jeg lærer i dette faget i andre sammenhenger.
6. Det er viktig for meg å tilegne meg lærestoffet i dette faget.
8. Jeg er svært interessert i innholdet i dette faget.

11. Jeg tror jeg har nytte av å tilegne meg lærestoffet i dette faget.
13. Å mestre innholdet i dette faget er svært viktig for meg.

Prestasjonsangst (Test Anxiety)

2. I hørelæretimene tenker jeg på hvor dårlig jeg gjør det sammenlignet med andre elever.
7. I hørelæretimene tenker jeg på konsekvensene av å mislykkes.
9. Jeg føler meg urolig og nervøs når jeg tar en hørelæreprøve.
16. *Jeg synes det kan være ubehagelig å være med i hørelæreundervisningen.*
18. *Det er pinlig å gjøre feil i hørelæreundervisningen.*

Forventning om mestring/Forventningsaspektet/Selveffektivitet (Expectancy Component: Self-efficacy)

4. Jeg tror jeg vil få svært gode karakterer i dette faget.
10. Jeg tror at jeg kan gjør det svært godt på oppgavene og prøvene i dette faget.
14. I dette faget er jeg sikker på at jeg kan mestre de ferdighetene det blir undervist i.

Attribusjon (Expectancy Component: Control of Learning Beliefs)

3. Hvis jeg studerer på hensiktsmessige måter, så vil jeg være i stand til å lære stoffet i dette faget.
5. Det er min egen feil hvis jeg ikke lærer stoffet i dette faget.
1. Hvis jeg ikke forstår lærestoffet, så har dette med innsatsen min å gjøre.
15. *Hørelæreevner er noe man mer eller mindre har eller ikke har.*

Enkeltstående utsagn (kontrollvariabler)

17. *Jeg kommer som regel godt forberedt til hørelæretimene.*
19. *Jeg opplever ofte mestring i hørelærefaget.*

2.2 Datainnsamlingsprosessen og kommentarer til datamaterialet

2.2.1 Forskningsetiske retningslinjer

Når man gjør forskning er det forventet at man følger retningslinjene for god forskningsetikk. Dette handler om de grunnleggende moralnormene vi står overfor i forbindelse med forskningsprosessen, personvern, bruk av forskningsresultater og forskerens samfunnsmessige ansvar (Ringdal 2001:85). I forbindelse med mitt spørreskjema har hensynet til personvern blant annet kommet til uttrykk gjennom frivillig deltakelse og aidentifiserte opplysninger. Ettersom jeg skulle behandle personopplysninger måtte jeg ta kontakt med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), som er et personvernombud for forsker- og studentprosjekter. I korte trekk handlet denne prosessen om at jeg måtte få et klarsignal for å

få gjennomføre datainnsamlingen, etter at det hadde blitt gjort en vurdering av spørreskjemaet og informasjon som skule gis om frivillig deltakelse.

Man skiller mellom direkte og indirekte personidentifiserbare opplysninger.

”En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer eller andre personentydige kjennetegn. (...) En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger (...)” (NSD 2009)

I mitt datamateriale er det kun snakk om indirekte personidentifiserbare opplysninger, i form av informasjon om klassetrinn, kjønn og hovedinstrument. Jeg har for eksempel ikke en liste med navn som kan koples til hvert enkelt spørreskjema. I forbindelse med frivillig deltakelse er det også slik at respondentene kan trekke tilbake samtykket. De ble derfor oppmuntret til å skrive ned spørreskjemanummeret, slik at muligheten for et tilbaketrukket samtykke skulle la seg gjennomføre.

2.2.2 Datainnsamlingen

Etter at jeg hadde fått klarsignal fra NSD, var neste skritt å ta kontakt med videregående musikklinjer i østlandsområdet. Jeg ønsket å samle inn datamaterialet selv, og derfor er den geografiske avgrensningen valgt av praktiske grunner. Ved å møte opp selv hadde jeg større kontroll over at respondentene gjorde spørreundersøkelsen under så like forhold som mulig. Jeg hadde blant annet noen faste punkter med informasjon til elevene, som jeg forsøkte å presentere på likest mulig måte ved de forskjellige skolene. Jeg tror også at muligheten for at enkelte respondenter ikke ville svare ærlig ville være til stede hvis jeg hadde sendt undersøkelsen til de ulike skolene. Respondentene kunne for eksempel være engstelig for at læreren som skulle gjennomføre undersøkelsen, hadde mulighet for å kikke på svarene som var avgitt i spørreskjemaet. Jeg vurderte det som mer sannsynlig at slike potensielle problemer ville løse seg ved å levere inn spørreskjemaet til en mer nøytral person. De argumentene som er presentert som fordeler for å styrke validiteten i undersøkelsen, var altså det som gjorde at jeg ønsket å samle inn datamateriale selv. Ulempen med dette er at jeg sannsynligvis ville ha fått et mye større antall ved å sende undersøkelsen ut til skolene. Jeg mente likevel at jeg ville få et tilfredsstillende antall ved å gjennomføre undersøkelsen på 2. og 3. klassinger på tre til fire musikklinjer.

På grunn av tiden det tok å klargjøre spørreskjemaet, forberedelser til datainnsamling og ventetid i forbindelse med godkjenning fra NSD, dukket det opp en del uforutsette

problemer med datainnsamlingen. Etter å ha fått klarsignal fra tre forskjellige skoler, hvorav én av dem hadde to musikklasser for hvert trinn, kunne jeg regne med å komme opp i et antall på ca. 120-150 respondenter (med utgangspunkt i at det ville være ca. 25 elever per klasse, og tatt i betraktning at det ville være et naturlig frafall). Det skulle vise seg å være problematisk å inkludere 3. klassingene i undersøkelsen. På den tiden da datainnsamlingen skulle skje var de nemlig i gang med eksamensforberedelser, og derfor var det svært vanskelig å få lærerne til å få sette av tid til å gjennomføre undersøkelsen (selv når de var informert om at dette ikke ville ta mer enn 15 minutter). Det var kun på én av skolene jeg fikk gjøre undersøkelsen på 3. klassinger. Dette førte til et stort frafall som jeg ikke hadde tatt høyde for. Det ble vurdert å samle inn mer data når høstsemesteret begynte, men av hensyn til tidsrammen på masteroppgaven ble det i samråd med veileder besluttet at skriveprosessen ikke burde utsettes ytterligere. Det ville blant annet innebære at all analyse enten måtte utsettes, eller bygge på et revidert datamateriale, som igjen ville bety at jeg ikke ville hatt mulighet for å kunne jobbe effektivt med dette før høstsemesteret var i gang ved musikklinjene.

2.2.3 Beskrivelse av utvalget

Etter prosessen som er beskrevet ovenfor, endte jeg altså opp med 89 respondenter (N=89), samlet inn fra tre videregående musikklinjer. Alle som deltok i undersøkelsen leverte inn spørreskjemaet, og ingen har benyttet seg av muligheten for et tilbaketrukket samtykke. På spørreskjemaet ble respondentene bedt om å oppgi kjønn, klasstrinn og hovedinstrument.

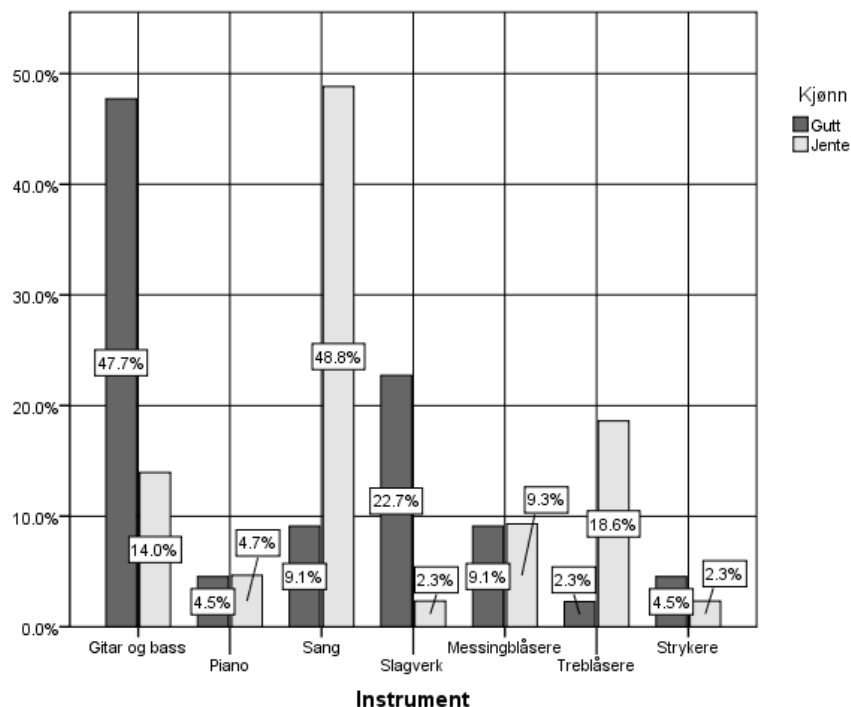
En fordel var at kjønnsfordelingen var utmerket balansert: henholdsvis 45 gutter og 44 jenter. Dette er spesielt viktig med tanke på at forskjeller mellom kjønn er relevant i forhold til problemstillingen. Ved kvantitative problemstillinger er utvalgsstørrelser på minst 50-100 respondenter å foretrekke. Da kan man få noenlunde pålitelige resultater ved å splitte utvalget i to (Ringdal 2001:153). Størrelsen på utvalget som jeg bruker oppfyller dette kriteriet.

Som jeg kommenterte ovenfor, ble ikke 3. klassingene godt representert på grunn av eksamensperioden som nærmet seg da datainnsamlingen fant sted. Av de 89 respondentene som deltok i undersøkelsen, er det 13 av disse som er 3. klassinger. I utgangspunktet hadde det vært interessant å undersøke forskjeller mellom klasstrinnene, og dette var også en del av den opprinnelige planen før jeg hadde samlet inn datamaterialet. På grunn av den skjeve fordelingen mellom 2. og 3. klassinger, vil ikke dette undersøkes nærmere. For å få et mer homogent utvalg, kunne jeg ha valgt å bare inkludere 2. klassingene i de statistiske analysene.

Utvalgsstørrelsen ble imidlertid prioritert, ettersom jeg vurderte dette som en viktigere faktor for representativiteten (i forhold til populasjonen, som er elever på videregående musikklinje).

Jeg har valgt å presentere fordelingen av instrumenter innenfor mer overordnede instrumentinndelinger. Dette er gjort fordi det dermed kan være lettere å sammenligne hvordan respondentene har fordelt seg. Alternativet hadde vært en fordeling som hadde bestått av mange enkeltstående kategorier, hvor det hadde vært vanskeligere å få oversikt. I tillegg var det enkelte av instrumentene som var representert ved svært få respondenter. For å øke sjansene for å få en mer representativ fordeling av kjønn på de ulike instrumentene, vil derfor mer overordnede instrumentinndelinger være mer hensiktsmessig i forhold til størrelsen på utvalget. Grunnen er at dette vil føre til at man får flere målinger som vil øke reliabiliteten. Jeg presiserer at dette kun vil føre til en *mer representativ* fordeling, og at utvalget bør være langt større for å si noe sikkert om representativiteten. Nedenfor er en tabell med oversikt over instrumentfordelingen:

Tabell 2.1 Utvalgets instrumentfordeling



(Missing values=2, N=87)

Som det fremgår av tabellen, ser vi at *sang* og *gitar og bass*, er de som skiller seg klart ut. Nær halvparten av guttene er fordelt på *gitar og bass*, i motsetning til jentene som havner på 14 %. På sang er det motsatt tendens. Omtrent halvparten av jentene mot 9.1 % av guttene. Slagverk og treblåsere viser også tydelige kjønnsforskjeller i utvalget. Slagverk har 22.7 %

gutter mot 2.3 % av jentene. Treblåserne består av 18.6 % av jentene mot 2.3 % av guttene. To respondenter valgte å ikke skrive inn informasjon om instrument, og derfor er instrumentfordelingen basert på informasjon fra 87 respondenter (av disse er 44 gutter og 43 jenter). Jeg skal kommentere dette nærmere under overskriften *manglende data*.

Grunnen til at jeg presenterer fordelingen av kjønn og instrumentvalg, er at en skjev fordeling kan bidra til at man bør ta forbehold om eventuelle spuriøse sammenhenger. Altså en tilsynelatende årsakssammenheng (Ringdal 2001:468). Man kan for eksempel tenke seg at enkelte hørelæreferdigheter lettere utvikles hos de som spiller et akkordinstrument, mens melodiinstrumenter vil påvirke andre ferdigheter i hørelære. Dermed må man ta høyde for at resultatene i denne oppgaven kan skyldes andre faktorer enn kjønn. Samtidig er det ikke utenkelig at instrumentfordelingen til en viss grad avspeiler en typisk kjønnsfordeling for en mer representativ populasjon. Å teste slike spuriøse sammenhenger vil ikke bli gjort, ettersom utvalget i så fall måtte deles inn i så små grupper at dette ville ha gått utover reliabiliteten. Jo færre respondenter som representerer et instrument, jo større er sjansen for tilfeldige målefeil.

2.2.4 Manglende data

Når man benytter en spørreundersøkelse vil man nesten alltid oppleve at enkelte respondenter ikke har svart på all den informasjonen man har bedt dem om å fylle inn. Når datamaterialet inneholder slike hull, kaller man dette for manglende data (*Missing Values*). ”Hvis disse hullene i materialet ikke er for mange og er tilfeldige, er situasjonen uproblematisk” (Ringdal 2001:283). I mitt datamateriale har heldigvis omfanget av slike hull vært begrenset. Det er kun på instrumentfordelingen og utsagn 15 (*Hørelæreevner er noe man mer eller mindre har eller ikke har*) at jeg har manglende data. Instrumentfordelingen har jeg allerede kommentert ovenfor.

På utsagn 15 i mitt datamateriale, var det manglende data på tre respondenter (N=86, 42 jenter og 44 gutter). Den ene av disse respondentene hadde ikke krysset av for noen av alternativene, men valgte i stedet å skrive en kommentar til dette utsagnet. Dette utsagnet skal jeg presentere på slutten av resultatkapitlet. De to andre respondentene følte antakeligvis at svarkategoriene ikke var utfyllende nok, og ”opprettet” derfor en mellomkategori. Den ene krysset av mellom to kategorier, mens den andre krysset av i to kategorier som lå ved siden av hverandre.

Man kunne erstattet manglende data på utsagn 15 med gjennomsnittsverdien eller median (Christophersen 2003:248), men jeg valgte likevel å utelate disse ettersom det kun var

snakk om et lite antall manglende verdier. Ettersom instrument er en variabel som er målt på nominalnivå, gir det ikke mening å erstatte manglende verdier med noe annet. Fordi manglende data har så lite omfang i mitt datamateriale, er det vanskelig å finne systematiske forklaringer på hvorfor det ikke er avgitt svar. Jeg tolker derfor hullene i datamaterialet som tilfeldig.

2.3 Statistiske verktøy

2.3.1 Datamaterialets målenivå

Valg av metode er i stor grad avhengig av hva slags type datamateriale man har å jobbe med. Målenivået er en av de tingene som bidrar til å legge premissene for hva slags statistiske analyser man har mulighet for å utføre. Sagt på en enkel måte, er det slik at jo høyere målenivå man har, dess mer frihet har man i forhold til statistiske utregninger man kan utføre på datamaterialet. Det at man sørger for å benytte statistiske metoder som er tilpasset datamaterialets målenivåer, er en forutsetning og et krav for god forskning. Likevel finnes det eksempler på forskning som tar utgangspunkt i analyser som baserer seg på aritmetiske utregninger, selv om målenivået ikke tillater det. Det er for eksempel tilfellet med en del forskning som har benyttet ordinalnivå med 5 eller flere svarkategorier. Argumentet for å gjøre dette henger sammen med at man mener at slike tilfeller ligger i et grenseland mellom ordinal og skalanivå (Ringdal 2001:173;286).

De avhengige variablene i mitt datamateriale har et ordinale målenivå. Det vil si at det er mulig å rangere dem på en måte som gir mening. I tillegg inneholder variabler målt på dette nivået egenskapene til variabler målt på nominalnivå – der kravet er gjensidig utelukkende kategorier. De avhengige variablene ble presentert som utsagn for respondentene (f.eks. *Jeg tror jeg vil få svært gode karakterer i dette faget*) Disse utsagnene skulle deretter respondentene plassere i svarkategorier som var delt inn i fire forskjellige sannhetsgraderinger (Ikke sant – Litt sant – Ganske sant – Svært sant). Når man skal analysere datamaterialet kan man dermed rangere de ulike svarene en respondent har avgitt. Man kan si at en som har krysset av i kategorien, ”Ganske sant”, har valgt en svarkategori som er rangert som mer sann enn om denne personen hadde krysset av i kategorien, ”Ikke sant”.

På ordinalnivå kan man gjøre såkalte, monotone transformasjoner. Dette betyr at man forandrer symbolet for svarkategorien, men at man likevel beholder rangordenen. Dermed kan man for eksempel kode om svarkategoriene til tallrekken: 1-4, hvor tallet 1 representerer

kategorien, ”Ikke sant”, mens tallet 4 representerer kategorien, ”Svært sant”. En slik omkodning har jeg gjort når jeg har overført datamaterialet til statistikkprogrammene som jeg har brukt. Selv om man har gjort om disse kategoriene til tall, kan man ikke behandle disse tallene ukritisk. Det gir for eksempel ingen mening å si at det er like stor avstand mellom svarkategoriene (denne egenskapen hører til datamateriale målt på intervallnivå). Det er for eksempel meningsløst å si at det er like stor avstand mellom kategoriene ”Ikke sant” og ”Litt sant”, og ”Litt sant” og ”Ganske sant”. Det gir heller ingen mening å si at ”Svært sant” (4), er dobbelt så sant som ”Litt sant” (2) (Ringdal 2001:170-173).

Selv om spørreskjemaet inneholder 19 utsagn, er det flere av utsagnene som har til hensikt å måle nyanseringer ved et teoretisk begrep. Det er for eksempel 5 av utsagnene som har til hensikt å måle prestasjonsangst. Det vil si at denne teoretiske kategorien (latente variabelen) er representert ved et sammensatt mål (at det er flere enn en variabel som gir oss informasjon om noe vi vil måle). Slike mål kan bidra til at målene får en høyere reliabilitet og validitet enn mål som kun bygger på en variabel. Dette er spesielt viktig i måling av abstrakte begrep (Ringdal 2001:174). Ved utvikling av sammensatte mål, er det vanlig å gjennomgå noen ledd som jeg skal presentere under neste avsnitt.

2.3.2 Sammensatte mål

Innenfor psykologi og samfunnsvitenskap er man ofte interessert i å måle abstrakte begrep – for eksempel å måle grad av prestasjonsangst. Man kan ikke observere slike begrep direkte, og derfor må man bruke variabler som bidrar til å gi oss mer konkret informasjon om det vi ønsker å undersøke. I mitt datamateriale er respondentenes vurdering av forskjellige utsagn et eksempel på en slik variabel. Man kaller denne typen variabler for observerte variabler, ettersom de måler noe direkte. Prestasjonsangst kalles en latent variabel, eller en faktor. Dette er fordi denne måles indirekte gjennom de observerte variablene (Ulleberg og Nordvik 2001:3). Man kan lage et sammensatt mål ved å bruke flere slike observerte variabler for å måle en latent variabel.

Når man skal konstruere et sammensatt mål, begynner man gjerne med å trekke ut sentrale begreper ved den teoretiske definisjonen som man finner i faglitteraturen. I og med at jeg baserte mitt spørreskjema på MSLQ, var slike hensyn allerede tatt. Det var også enklere å benytte et allerede eksisterende spørreskjema når jeg hadde lest at plagiering av gode spørsmål i tidligere forskning gjerne anbefales (Ringdal 2001:354). Dette henger blant annet

sammen med at slike spørsmål er utformet for å være relevante i forhold til målingen av et teoretisk begrep. I tillegg til at publisert forskning har gjennomgått en fagfelleevaluering og en redaksjonell prosess.

Trinn to handler om å velge en type skala. Dette valget var indirekte gjort, ettersom MSLQ benytter en Likert-skala: ”En Likert-skala er summen eller gjennomsnittet av verdiene på et sett indikatorer som til sammen måler et teoretisk begrep” (Ringdal 2001:359). Dette er en skala som er mye brukt i forskning, særlig i samfunnsvitenskapene. Den har til hensikt å måle abstrakte begreper, og spørsmålene er formet som påstander som respondentene vurderer i form av å avgi et svar på en rangert skala (Ringdal 2001:359). En skala fra *ikke sant* til *svært sant*, som i mitt tilfelle, er altså en slik rangert skala.

Det neste trinnet handler om å gjøre en statistisk analyse som kan avgjøre om det er grunnlag for å slå sammen indikatorene til en sumscore. Dette kan gjøres ved å utføre en faktoranalyse.

2.3.3 Bruk av faktoranalyse på ordinalnivå

Faktoranalyse baserer seg på utregning av en korrelasjonsmatrise der Pearsons produktmoment korrelasjon ligger til grunn (Ulleberg og Nordvik 2001:29). Det virker dermed problematisk å utføre en faktoranalyse med utgangspunkt i Likert-skalaer, ettersom dette angir et ordinalt målenivå. Det er likevel svært vanlig å benytte faktoranalyse i forbindelse med Likert-skalaer (Oliden & Zumbo 2008:896), spesielt hvis variablene har fem eller flere svarkategorier. Etter at man har gjort faktoralysen, er det vanlig at denne etterfølges av en reliabilitetsanalyse. Da benyttes som regel Cronbachs alfa som et mål på intern konsistens. Også denne statistiske analysen baserer seg på Pearsons r . Dermed blir man satt overfor den samme problemstilling som jeg allerede har vært inne på. De matematiske utregningene er rett og slett ikke beregnet på målenivået i disse tilfellene. Dette bidro til at jeg en periode gikk vekk fra ideen om å bruke disse statistiske målene. Senere oppdaget jeg at det likevel finnes statistiske analyser som er egnet til å gjøre både faktoranalyse og Cronbachs alfa på variabler som er på ordinalnivå. Ulleberg og Nordvik (2001:29) påpeker at en faktoranalyse på ordinalnivå ikke vil avvike nevneverdig fra analyser basert på Pearsons r , med mindre variablene er ekstremt skjevfordelte.

Det er imidlertid ikke mulig å be SPSS om å gjøre slike utregninger. Derfor måtte jeg lete etter andre programmer som hadde slike muligheter. LISREL er et program som er i stand

til å gjøre en ordinal faktoranalyse. Ved å bruke faktorladningene fra denne utregningen er det mulig å beregne ordinal α (ordinal versjon av Cronbachs alfa). Denne formelen ble presentert av Zumbo, Gadermann og Zeisser i *Journal of Modern Applied Statistical Methods* i 2007. Når jeg oppdaget dette ble det straks mer legitimt å utføre faktoranalyse med etterfølgende test av intern konsistens. Dette muliggjorde dermed at jeg kunne lage sumscorer, som jo baserer seg på disse forberedelsene. Det at man tar utgangspunkt i ordinal α , bidrar også til at antall verdier på variablene og skjevhet i datamaterialet ikke går utover reliabiliteten. Dette ble påvist i en artikkel trykket i *Journal of Modern Applied Research Methods*:

“Result indicate that ordinal coefficients alpha and theta are consistently suitable estimates of the theoretical reliability, regardless of the magnitude of the theoretical reliability, the number of scale points, and the skewness of the scale point distributions.”(Zumbo, Gadermann & Zeisser 2007:21)

Dette er viktige korreksjoner i forbindelse med mitt datamateriale, ettersom det finnes skjeve fordelinger på enkelte variabler, og at jeg kun har benyttet fire svarkategorier. Det kan derfor fungere som nok et argument for å velge denne metoden.

2.3.4 Konfirmerende faktoranalyse

Det er vanlig å dele inn faktoranalyse i to forskjellige hovedretninger - eksplorerende og konfirmerende. Ved bruk av den eksplorerende varianten har man ingen formening om antall faktorer på forhånd, mens det motsatte er tilfellet ved konfirmerende faktoranalyse:

“(…) the researcher must have a firm a priori sense, based on past evidence and theory, of the number of factors that exist in the data, of which indicators are related to which factors, and so forth.”(Brown 2006:1)

I min undersøkelse er det derfor mest nærliggende å benytte konfirmerende faktoranalyse, ettersom indikatorene allerede er plassert under ulike abstrakte begrep i MSLQ. I tillegg har jeg formulert egne utsagn, som enten er enkeltstående eller som har sin plass sammen med de teoretiske kategoriene fra MSLQ. I faktoranalysen vil det komme fram om de utsagnene som jeg har formulert selv, er et godt mål på det som skal undersøkes. Altså om utsagnet har en tilfredstillende validitet.

For å gjøre en faktoranalyse på variabler som har et ordinale målenivå, har jeg brukt en gratis studentversjon av programmet, LISREL 8.80. Denne har sine begrensninger, blant annet med hvor mange variabler man kan inkludere i analysene. Når jeg har valgt

konfirmerende faktoranalyse, er det slik at jeg har valgt ut et sett med observerte variabler for hvert abstrakte begrep. Dermed er antall faktorer og tilhørende variabler definert før man gjør selve analysen (Brown 2006:14). Dette har resultert i at hver enkelt analyse ikke inneholder mer enn 5 observerte variabler, og på denne måten har jeg kunnet bruke programmet til mitt behov.

2.3.5 Nøkkelbegreper og fortolkning av faktoranalysen

Før jeg presenterer resultatene fra faktoranalysen, kan det være nyttig å se nærmere på noen av hovedbegrepene man bruker i en slik rapportering. Et av nøkkelbegrepene er faktorladninger. Faktorladningen er som regel representert ved den greske bokstaven, *lambda* (λ) (Brown 2006:17). Et direkte sitat kan i denne sammenhengen være greit for å forklare hovedessensen i begrepet:

”En faktorladning er egentlig en korrelasjonskoeffisient, en korrelasjon mellom en manifest variabel [observert variabel], som vi har målt, og en latent variabel, en faktor, som vi ikke har målt, men som vi finner med faktoranalyse.”(Ulleberg og Nordvik 2001:9)

En høy faktorladning forteller oss at den observerte variabelen er et godt mål på den latente variabelen. La oss ta utgangspunkt i et mer konkret eksempel – for eksempel utsagn 2 fra undersøkelsen: *I hørelæretimene tenker jeg på hvor dårlig jeg gjør det sammenlignet med andre elever*. Hvis dette utsagnet ikke er et godt mål på prestasjonsangst, så ville dette resultere i en lav faktorladning på denne observerte variabelen. Dette ville i så fall bety at variasjonen i scorene på dette utsagnet, i liten grad ville fortelle oss noe om forskjeller i prestasjonsangst.

Med utgangspunkt i faktorladningene kan man finne ut hvor mye av variansen i hver indikator som kan forklares av den latente variabelen (Brown 2006:15). Dette kalles for *kommunaliteten*, og er altså felles varians. Man finner denne ved å kvadrere faktorladningen. For eksempel: $0,876^2 = 0,767$ med utgangspunkt i utsagn 2. Man kan derfor si at ca. 77 % av variansen i utsagn 2 kan forklares av den latente variabelen. Den resterende prosentandelen kalles for *unik varians*, og denne forteller oss hvor mye av variansen som kan forklares av den ene indikatoren (Brown 2006:17) – ca. 23 % i dette tilfellet. Faktorladningen på utsagn 2 er på .88, mens faktorladningen på utsagn 18 er på .50. Det vil dermed si at prestasjonsangst har større betydning for variasjonen i utsagn 2 enn i utsagn 18. I utregningene fra LISREL er det en standarinnstilling at *unik varians* blir presentert sammen med faktorladningene.

Mens *kommunaliteten* sier noe om hvor mye av variansen i indikatorene, er *Eigenvalue* (Eigenverdi) et mål på hvor mye av variansen i variablene som kan forklares av den enkelte faktor. Man finner denne ved å kvadrere faktorladningene innenfor en faktor, og deretter summere disse (Ulleberg og Nordvik 2001:8). Kaisers kriterium brukes ofte for å finne ut hvilke faktorer som oppfyller tilfredsstillende krav. Kriteriet går ut på å forkaste faktorer som har en *Eigenvalue* som på 1 eller mindre. Denne verdien henger sammen med at den maksimale variasjonen som kan forklares av én variabel er lik 1. Dermed kan ikke faktorer med *Eigenvalue* under 1, forklare mer enn variansen i én variabel (Cramer 2003:19). Dette målet benyttes som regel i eksplorerende faktoranalyse for å legitimere sammenslåing av indikatorer til en faktor. Jeg bruker det i min analyse som et mål for å vise at indikatorene hører hjemme under en faktor. I tillegg tar man utgangspunkt i *Eigenvalue* for å regne ut *prosentvis forklart varians* for en faktor. Altså i hvilken grad faktoren forklarer variasjonen i de indikatorene som utgjør faktoren. Jo høyere prosentverdi, jo større betydning har faktoren for indikatorene. Man finner *prosentvis forklart varians* ved å dele *Eigenvalue* på antall indikatorer og gange med 100.

I analysen fra LISREL er faktorladningene uroterte. Rotering brukes som regel i eksplorerende faktoranalyse for å oppnå en enklere struktur som er lettere å tolke (Ulleberg og Nordvik 2001:17). Dette kan være et nyttig verktøy når vi skal identifisere antall faktorer i et datamateriale. I konfirmerende faktoranalyse er ikke en slik rotering nødvendig, ettersom variablene som regel er utformet med utgangspunkt i tidligere forskning og teori. Man vil derfor forvente at denne a priori kunnskapen vil føre til en forståelig og enkel struktur (Thompson 2004:109).

Ved bruk av sammensatte mål har jeg allerede vært inne på at man bruker flere variabler for å måle et overordnet begrep. Når man da utfører en konfirmerende faktoranalyse, tar denne utgangspunkt i en korrelasjonsmatrise der disse variablene bør være positivt korrelert med hverandre. Det betyr for eksempel at vi forventer at en respondent som har krysset av for høye verdier på en prestasjonsangstindikator, også skal krysse av i en høy verdi på en annen prestasjonsangstindikator. Hvor høy korrelasjon vi forventer vil kunne være avhengig av nyanseringen på indikatoren i forhold til det teoretiske begrepet. Det kan for eksempel tenkes at vi får en lavere korrelasjon fordi de to indikatorene måler ulike aspekter ved det som skal måles. Å dele inn prestasjonsangst i en kognitiv og affektiv dimensjon er et eksempel på en slik nyansering.

Det ideelle er korrelasjoner av middels styrke: 0.3-0.6. Ved for høy korrelasjon mellom to indikatorer vil én av dem kunne være overflødige (Ringdal 2001:360). Ved for lav

korrelasjon vil man kunne stille spørsmål ved om denne indikatoren måler noe annet, og dermed ikke er et godt mål på det man ønsker å undersøke. Det vil da falle inn under en diskusjon om indikatorens validitet: Undersøker man det man faktisk ønsker å undersøke? På slutten av dette kapitlet skal jeg komme nærmere inn på undersøkelsens validitet og reliabilitet. (Korrelasjonene til alle utsagnene legges ved som vedlegg til oppgaven.)

Å gruppere en rekke indikatorer for å oppnå et sammensatt mål er en vanlig måte å bruke faktoranalyse på i sosialvitenskap (Bryman 2003:13). Faktoranalysens resultater kan vise oss om det er grunnlag for å slå sammen indikatorene til en sumscore. For å kunne si at en faktor har betydning for en variabel, bør faktorladningen være på minst +/- .30 (Ulleberg & Nordvik 2001:24).

Når det er slik at faktorene er teoretisk meningsfulle og de har høye faktorladninger, kan man lage en *sumscore* for den latente variabelen. Slike sumscorer brukes ofte for å gi bedre reliabilitet og validitet på det vi ønsker å måle (Ulleberg og Nordvik 2001:27). For å måle fagets verdi har jeg for eksempel benyttet fem indikatorer. Dermed vil det være slik at sumscorene for hver respondent vil variere mellom 5 og 20. Hvis en respondent har valgt svarkategorien *ikke sant* på alle indikatorer, vil han ende opp med den laveste sumscoren på denne latente variabelen (sumscore = 5). I analysekapittelet kommer jeg til å presentere slike sumscorer for å presentere funn i datamaterialet. Da vil de bli presentert som uvektede scorer. Dette betyr at de adderes sammen uten å ta hensyn til at disse har forskjellige grad av faktorladninger. Det er vanlig praksis å addere sammen slike sumscorer hvis faktorladninger er sterkere enn $\pm .30$ (Ulleberg og Nordvik 2001:27). Som jeg har vært inne på tidligere, bør man i tillegg supplere faktoranalysen med reliabilitetsanalyse og en vurdering ut fra substansielle kriterier. Først da kan man avgjøre om indikatorene utgjør en tilfredsstillende operasjonalisering, som kan legitimere sumscorene (Christophersen 2003:247).

2.4 Spørreskjemaets reliabilitet

2.4.1 Resultater fra faktoranalysen

I dette avsnittet skal jeg presentere resultatene fra faktoranalysen. For å gjøre dette kommer jeg til å presentere faktorladninger som er utregnet i LISREL 8.80, basert på ordinal faktoranalyse (konfirmerende). VAR står for variabel, og representerer de forskjellige

utsagnene. Tallet som etterfølges av VAR, er utsagnsnummeret i den opprinnelige rekkefølgen fra spørreundersøkelsen.

Utsagn 15, 16 og 18 vil bli viet litt ekstra oppmerksomhet fordi de ikke har gjennomgått en slik kvalitetssikring som utsagnene fra MSLQ.

Resultater fra faktoranalyse av (den latente variabelen) prestasjonsangstaspektet:

Utsagn 2, 9 og 16 har alle høye faktorladninger på over 0.8, som viser at disse utsagnene er gode mål på prestasjonsangst. Utsagn 16, som jeg altså har lagt til selv i spørreskjemaet, ser dermed ut til å fungere godt sammen de andre utsagnene som måler prestasjonsangst.

Ettersom utsagn 18 (*Det er pinlig å gjøre feil i hørelæreundervisningen*) har den laveste faktorladningen på prestasjonsangst, skal jeg gå litt mer i detalj for å begrunne valget med å inkludere den i sumscoren. Den tilfredsstillende kravet om en faktorladning på minst 0.3 med god margin (Ulleberg og Nordvik 2001:27). I tillegg er korrelasjonen med de andre indikatorene tilfredsstillende (0.471, 0.381, 0.398, 0.522). I følge Ringdal (2001:360) er det ideelle korrelasjoner av middels styrke (0.3-0.6), som beskrevet tidligere. At faktorladningen er noe lav, kan dermed bety at utsagn 18 fanger inn et annet aspekt ved prestasjonsangst som ikke er representert ved de andre utsagnene.

Den samme tankegangen gjelder for utsagn 7; faktorladningen er litt lav, men i og med at korrelasjonsmålene er av middels styrke (se vedlegg), beholdes også denne indikatoren i sumscoren.

Tabell 2.2 Faktorladninger for prestasjonsangstindikatorene

Unrotated Factor Loadings		
	Factor 1	Unique Var
	-----	-----
VAR2	0.876	0.233
VAR7	0.666	0.557
VAR9	0.873	0.239
VAR16	0.849	0.279
VAR18	0.504	0.746
Eigenvalue		2.946
% forklart varians		58.92

Ordinal faktoranalyse av (den latente variabelen) attribusjonsaspektet:

Utsagn 15 skal jeg kommentere nærmere fordi den har den laveste faktorladningen av alle utsagnene. Faktorladningen var på 0.399 når det ble gjort en faktoranalyse som inkluderte utsagnene 3, 5, 12 og 15. Dermed tilfredstilte dette kravet om en faktorladning over 0.3.

Likevel var korrelasjonen med de andre indikatorene som representerer den samme latente variabelen under 0.3 (0.236, 0.255, 0.193). Dette utsagnet vil derfor ikke bli tatt med når det skal lages en sumscore for attribusjonsaspektet. Dermed er det heller ikke nødvendig å snu verdiene på utsagn 15 (som er utformet slik at *svært sant* vil indikerer samme tendens som *ikke sant* på de andre attribusjonsindikatorerne).

Tabell 2.3 Faktorladninger for attribusjonsindikatorerne

Unrotated Factor Loadings		
	Factor 1	Unique Var
	-----	-----
VAR3	0.997	0.007
VAR5	0.954	0.090
VAR12	0.577	0.668
Eigenvalue		2.235
% forklart varians		74.50

Utsagn 3 og 5 har høye faktorladninger, i motsetning til utsagn 12 som bare har 0.557. Alle tre beholdes likevel i og med at korrelasjonene har middels styrke.

Ordinal faktoranalyse av (den latente variabelen) *mestringsforventninger*:

Resultatene fra faktoranalysen av de tre indikatorene som utgjør det teoretiske begrepet mestringsforventninger, viser i stor grad tilfredsstillende faktorladninger.

Tabell 2.4 Faktorladninger for forventningsindikatorerne

Unrotated Factor Loadings		
	Factor 1	Unique Var
	-----	-----
VAR4	0.892	0.204
VAR10	0.997	0.007
VAR14	0.859	0.262
Eigenvalue		2.527
% forklart varians		84.23

Ordinal faktoranalyse (av den latente variabelen) *fagets verdi*:

Utsagn 13 skal jeg vie mer oppmerksomhet, ettersom den skiller seg klart ut fra de andre faktorladningene som måler fagets verdi, med en faktorladning på 0.412. Korrelasjonen med de andre indikatorene er tilfredsstillende (0.496, 0.638, 0.720, 0.675), og den ligger dermed over kravet om en faktorladning på minst 0.3. I forbindelse med tilpasningen av utsagnene til hørelærefaget ble det gjort en endring av dette utsagnet. Det opprinnelige utsagnet var

følgende: ”Å forstå innholdet i dette faget er svært viktig for meg.”. Ordet *forstå* ble byttet ut med *mestring*, og det kan være en mulig forklaring på den noe lavere faktorladningen. Mestring ble benyttet for bedre å beskrive hørelærefaget som et ferdighetsfag. Dette vil bli nærmere drøftet under redegjørelse av innholdsvaliditet i teorikapitlet.

De andre utsagnene under *fagets verdi* har høye faktorladninger, og alle 5 utsagn inngår dermed i sumscoren.

Tabell 2.5: Faktorladninger for verdiindikatorene

Unrotated Factor Loadings		
	Factor 1	Unique Var
	-----	-----
VAR1	0.997	0.007
VAR6	0.886	0.216
VAR8	0.827	0.316
VAR11	0.898	0.193
VAR13	0.412	0.830
Eigenvalue		3.438
% forklart varians		68.76
% forklart varians (-VAR13)		81.70

2.4.2 Cronbachs α og ordinal α

Cronbachs alfa er en mye brukt metode for å avgjøre om et indikatorsett representerer en tilfredsstillende operasjonalisering av en latent variabel (Christophersen 2003:239). Alfa-verdien blir påvirket av styrken i korrelasjonene mellom indikatorene og antall indikatorer. Verdiene varierer fra 0 til 1, og en alfa-verdi på 0,70 regnes som en nedre grense for tilfredsstillende reliabilitet (Ringdal 2001:168). Hver indikator bør ha en korrelasjon med skalaene på minst 0,30, og det samme kravet gjelder for den gjennomsnittlige korrelasjonen (Ringdal 2001:355). Det har blitt gjort en vurdering av forskjellige aspekter ved bruk av Cronbachs alfa i en artikkel skrevet av Streiner (2003). Her blir det blant annet påpekt at for høye alfaverdier kan peke i retning av at noen av indikatorene kan være overflødige, og at alfaverdier over .90 kan være en indikasjon på dette. Han poengterer at man også bør være bevisst på at flere indikatorer bidrar til høyere alfaverdier, og at man på denne måten ikke kan si at høye verdier garanterer sumscorens éndimensjonalitet. Etter Streiners anbefaling ser det ut til at en alfaverdi ideelt sett bør ligge mellom .80 og .90 (2003:103).

I mitt datamateriale er alfaverdiene regnet ut med utgangspunkt i formelen som er introdusert av Zumbo, Gaderman og Zeisser (2007). Dette er en versjon av Cronbachs alfa, som tar hensyn til at datamaterialet har et ordinalt målenivå. Formelen ser slik ut:

Figur 2.1 Formel for utregning av alfaverdier på ordinalt målenivå

$$\alpha_{ordinal} = \frac{n}{n-1} \left[\frac{n(\bar{\lambda})^2 - \bar{\lambda}^2}{n(\bar{\lambda})^2 + (u^2)} \right]$$

(Oliden & Zumbo 2008:899)

For å regne ut ordinal α , trenger man faktorladningene fra en faktoranalyse. Her tar jeg utgangspunkt i faktorladningene fra en ordinal faktoranalyse utført i programmet LISREL 8.80. Da har jeg kommet fram til følgende mål på intern konsistens:

Tabell 2.6 Oversikt over resultater fra utregning av intern konsistens

Prestasjonsangstindikatorerne (5 indikatorer)	$\alpha_{ordinal} = 0,865$	$\alpha = 0,832$
Forventningsindikatorerne (3 indikatorer)	$\alpha_{ordinal} = 0,939$	$\alpha = 0,920$
Verdiindikatorerne (5 indikatorer)	$\alpha_{ordinal} = 0,897$	$\alpha = 0,861$
Attribusjonsindikatorerne (3 indikatorer)	$\alpha_{ordinal} = 0,871$	$\alpha = 0,704$

Resultatene som er lengst til høyre, er de alfaverdiene jeg har fått ved å gjøre en analyse av Cronbach's α i SPSS. Det kan se ut som at man får litt høyere alfaverdier når man tar hensyn til variabelenes ordinalnivå. Den samme tendensen kom fram i artikkelen til Oliden og Zumbo (2008), og dette er noe man bør ha i bakhodet. Særlig med tanke på at verdiene basert på ordinal α ikke på langt nær er så innarbeidet som verdier utarbeidet gjennom tradisjonell Cronbachs α . Vi ser at det siste eksempelet ovenfor skiller seg mest ut med tanke på differansen mellom disse to forskjellige alfautregningene. Det er likevel slik at selv verdiene fra SPSS, som er betydelig lavere, akkurat holder seg innenfor grensen for tilfredsstillende alfaverdi (0.7). Med utregning av ordinal α på *attribusjonsindikatorerne*, har den en tilfredsstillende verdi i forhold til Streiners høyere krav på minst 0.8 (2003:103).

De alfaverdiene som er presentert i tabellen ovenfor gir relativt gode resultater for den interne konsistensen i indikatorsettene. I hvert fall med utgangspunkt i de anbefalingene som jeg presenterte fra Streiner (2003) tidligere. Imidlertid kan man påpeke at alfaverdien på

forventning om mestring muligens er litt høyere enn den burde være. Som jeg har vært inne på tidligere, kan for høy alfaverdi være et tegn på at indikatorene er for likt utformet.

2.4.3 Drøfting av spørreundersøkelsens validitet og reliabilitet

”*Reliabilitet*, eller pålitelighet, går på om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat. *Validitet*, eller gyldighet, går på om en faktisk måler det en vil måle. (...) Reliabilitet går på tilfeldige målefeil, mens systematiske målefeil går direkte ut over datas validitet”(Ringdal 2001:166-167)

Ettersom jeg har gjort en tverrsnittundersøkelse, har ikke muligheten for å sjekke konsistens i resultatene gjennom flere målinger vært til stede. Det har imidlertid vært mulig å sjekke reliabilitet ved hjelp av sammensatte mål, som jeg har vært inne på tidligere. Faktoranalyse og testing av intern konsistens (Cronbachs α) har vist at disse målene viser en tilfredsstillende reliabilitet. I forbindelse med faktoranalyse av attribusjonsindikatorene, ble imidlertid ett av utsagnene utelatt fordi det ikke oppfylte kravet fra disse testene. Redegjørelse for undersøkelsens reliabilitet har altså i stor grad blitt dokumentert gjennom ordinal α og konfirmerende faktoranalyse.

I forbindelse med spørreundersøkelsens validitet, er det også relevant å peke på eventuelle målefeil i forbindelse med selvrapporing. Det har for eksempel blitt skrevet følgende om kjønnsforskjeller ved selvrapporing av prestasjonsangst: ”Sarason suggests the possibility that girls score higher on self-report anxiety scales simply because they are more willing than boys to admit that they feel anxious.”(Sarason i Maccoby & Jacklin 1976:186). En annen forskjell mellom kjønn, er at gutter har en tendens til å rapportere høyere selvhevdelse enn jenter. Dette har man oppdaget når man har sett på sammenligninger av selvrapporingen opp mot faktiske prestasjoner:

“With the exception of sports, gender differences emerge even when there are no actual differences in skill levels. Although this discrepancy between actual achievement and self-perceptions of ability may be due to a response bias with boys being more self-congratulatory and girls being more modest (...) the difference appears often enough to be taken seriously.”
(Schunk, Pintrich & Meece 2008:73)

At muligheten for at gutter generelt er mindre villig til å innrømme at de har prestasjonsangst, og er mer selvhevdende enn jenter, er derfor en svakhet som kan ha påvirket validiteten i undersøkelsen. På den andre siden vil det at undersøkelsen er anonym, og at den ble gjennomført av en nøytral person, antakeligvis ha vært med på å styrke validiteten. For å

kunne påstå dette, forutsettes det at jeg faktisk ble opplevd som en mer nøytral person enn for eksempel læreren, som ville ha vært en sannsynlig distributør hvis jeg hadde sendt undersøkelsen til skolene.

Innholdsvaliditeten vil bli gjennomgått i teorikapitlet. Grunnen er at det kan være en fordel for leseren å ha teorien friskt i minnet, slik at det er lettere å være med på å bedømme og forstå innholdsvaliditeten. Det viktige er at målene dekker de viktigste aspekter av begrepet som skal måles (Ringdal 2001:168). Spørsmål om validitet i forskning som bruker konfirmerende faktoranalyse, baserer seg i stor grad på en substansiell vurdering. Det vil si at tidligere forskning og teori blir brukt for å legitimere innholdet i spørsmålene som skal brukes.

3. Teori

I dette kapitlet skal jeg gå gjennom de teoriene som jeg bruker for å forklare resultatene i mitt datamateriale. Jeg begynner med å plassere de teoretiske retningene innenfor det motivasjonsteoretiske landskapet. Deretter vil jeg gå mer i detalj på hver enkelt teori. På slutten av kapitlet skal jeg gjennomgå innholdsvaliditeten. Her knyttes teori opp til de empiriske indikatorene (utsagnene) fra spørreundersøkelsen.

3.1 *Motivasjonsteori*

For å forklare resultatene fra datamaterialet i spørreundersøkelsen, skal jeg trekke inn teorier om motivasjon. Jeg har valgt å fokusere på dette fordi jeg mener at dette er relevant i forhold til å forklare resultatene i mitt datamateriale. Før jeg kommer nærmere inn på presentasjonen av de ulike teoriene, er det på sin plass med en definisjon av begrepet motivasjon:

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

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

Forskning på motivasjon har vært et sentralt tema innenfor psykologi og pedagogikk i løpet av 1900-tallet. Det har i løpet av disse årene vokst fram ulike tilnærminger for å forklare fenomenet. Behavioristisk, humanistisk, kognitivt og sosiokulturelt utgangspunkt for motivasjon er eksempler på dette. Behaviorismen legger vekt på ytre motivasjon for å styre atferd, og et sentralt stikkord er isentiver (drivkraft) i form av belønning og straff. Humanistiske syn er på den andre siden opptatt av indre motivasjon med utgangspunkt i behov for personlig vekst, selvrealisering og selvbestemmelse. En kognitiv tilnærming vil legge vekt på at individet søker aktivt etter mening og forståelse. Atferden styres i stor grad av tenkning, forventning og hvordan individet attribuerer og tolker. Sosiokulturelle forklaringer på motivasjon vil dreie seg om vekt på mellommenneskelige forhold, deltakelse og identitet i sosiale sammenhenger (Woolfolk 2004:276-281). I denne oppgaven blir motivasjon

hovedsakelig forklart ut fra en kognitiv tilnærming. Det er slike teorier jeg nå skal presentere i det neste avsnittet.

3.1.1 Utviklingen av *forventning-verdi-teori (Expectancy-value theories)*

Som vi har sett finnes det mange måter å forklare menneskelig motivasjon på, og *forventning-verdi-teori* er en retning innenfor kognitiv motivasjonsteori som har nettopp dette som mål. I korte trekk handler denne teorien om å ta hensyn til både en persons forventning om å nå et mål, og verdien av å nå dette målet (Woolfolk 2004:280; Schunk, Pintrich & Meece 2008:44). ”Motivasjon er et produkt av disse to kreftene, for hvis en av faktorene er lik null, fins det ingen motivasjon for å arbeide mot målet” (Woolfolk 2004:280). Med *forventning x verdi-teori* ble motivasjonsforskningens tidligere fokus på å forklare fenomener via behavioristisk stimulus-respons-tilnærming, erstattet av en mer kognitiv og rasjonell tilnærming (Schunk, Pintrich & Meece 2008:49). Nedenfor presenterer jeg definisjoner av forventning og verdi:

“**Expectancies** are people’s belief and judgments about their capabilities to perform a task successfully.” (Schunk, Pintrich & Meece 2008:44)

“**Values** refer to the beliefs students have about the reasons they might engage in a task.” (Schunk, Pintrich & Meece 2008:44)

Altså er forventning knyttet til tanker om forutsetninger om å mestre noe, mens verdi er tanker om årsaker til hvorfor man velger å engasjere seg i en oppgave.

To personer som har hatt stor betydning for utviklingen av de nåværende *forventning x verdi-teorier*, er Kurt Lewin og John W. Atkinson. Lewin har gitt et viktig bidrag gjennom refleksjoner rundt begrepet *level of aspiration* (aspirasjonsnivå). Aspirasjonsnivå defineres som de målene man setter seg før man løser en oppgave, basert på tidligere erfaring med tilsvarende oppgaver. Innenfor teorien om aspirasjonsnivå, var Lewin også opptatt av individets tanker om verdien av å nå målet (Schunk, Pintrich & Meece 2008:45). Vi skal se at Atkinson bygger videre på dette tankegodset i sin motivasjonsteori i neste avsnitt.

3.1.2 Atkinsons teori om prestasjonsmotivasjon

Det er vanskelig å komme utenom Atkinson når man berører temaer som omfatter prestasjonsmotivasjon. Hans fokus på individuelle forskjeller i forståelsen av motivasjon, er

noe av det som blir trukket frem i litteraturen (Weiner 1974:47). I følge Atkinson blir prestasjonsmotivasjonen påvirket av tre hovedelementer:

- generelt motiv for å oppnå suksess og unngå nederlag (*motives*)
- forventninger om suksess og nederlag i konkrete situasjoner (*probability for success*)
- verdi av suksess og nederlag knyttet til bestemte oppgaver (*incentive values*)

(Atkinson & Raynor 1978:12; Skaalvik og Skaalvik 1998:80; Schunk, Pintrich & Meece 2008:46)

I tillegg til forventninger om suksess og oppgavens verdi, ser vi at denne teorien også fokuserer på motivet for å oppnå suksess og unngå nederlag. Det generelle motivet for å oppnå suksess og unngå nederlag, blir betraktet som en relativ stabil tendens, og får derfor karakter av å være et personlighetstrekk (Skaalvik og Skaalvik 1998:80). I en situasjon hvor man opplever at man blir evaluert, mener Atkinson at det oppstår to motstridende elementer eller krefter: motivet for å mestre og motivet for å unngå å feile (Atkinson & Raynor 1978:16). Summen av disse to vil til sammen utgjøre vår prestasjonsmotivasjon.

Skaalvik og Skaalvik (1998:80-82) påpeker at Atkinson har lagt mye av grunnlaget for senere forskning på motivasjonsteorier. Det blir imidlertid poengtert at han hadde et for mekanistisk syn på prosessene som styrer prestasjonsmotivasjonen, fordi han opererte med matematiske formler ved beregning av prestasjonsmotivasjonen. Forskere har bygget videre på hans teorier, men de har i tillegg erstattet det lovmessige preget som ble presentert i de matematiske formlene, blant annet med attribusjonsteoriens vekt på personens tolkninger av suksess og nederlag.

3.1.3 Attribusjonsteori

”Epictetus, en av de stoiske filosofene, hevdet allerede for to tusen år siden at mennesket ikke vil plages av hendelsen i seg selv, men av måten det betrakter den på.”

(Wormnes og Manger 2005:190)

Dette sitatet rører ved kjernen i attribusjonsteorien, som tar utgangspunkt i hvordan vi tolker (årsaksforklarer) en prestasjon utført av oss selv eller andre. I dette ligger det at man har et valg med hensyn til hvordan man oppfatter en situasjon. Det betyr at attribusjonsprosessen i utgangspunktet bestemmes av hvordan vi forholder oss til en gitt situasjon. Det er imidlertid slik at attribusjonsprosesser kan foregå på et mer eller mindre bevisst nivå. Enkelte er svært bevisste på årsakene til suksess eller nederlag, mens andre ikke vektlegger dette i like stor grad. Dette leder oss videre til et av premissene som ligger til grunn for attribusjonsteori:

Man går ut fra at mennesker er disponert for å søke etter å forstå og forklare hvorfor noe skjer (Försterling 2001:1). Attribusjonsteori er blitt kalt *the psychology of common sense* og *the psychology of the obvious*. Man kan si at attribusjonsteorien forsøker å gi et vitenskapelig svar på hvordan vår sunne fornuft fungerer når vi forsøker å årsaksfortolke noe (Försterling 2001:4-5).

Sosialpsykologen Fritz Heider var mannen som introduserte begrepet attribusjon i 1958 med boka, *The Psychology of Interpersonal Relations*, og han blir regnet som grunnleggeren av attribusjonsteorien (Försterling 2001:18; Wormnes og Manger 2005:84). Det har senere kommet mange betydelige bidragsytere som har vært med på å nyansere og utvide elementer i teorien. Harold H. Kelley og Edward Jones var med på å systematisere og utvikle teorien videre (Försterling 2001:8). Senere kom Julian Rotters lansering av begrepet, *kontrollplassering*, som i korte trekk kan sies å dreie seg om attribusjon til indre eller ytre egenskaper (Weiner 1974:5; Wormnes og Manger 2005:84). Kontrollplasseringen (*locus of control*) spiller en svært sentral rolle i hvordan man forholder seg til fremtidige situasjoner hvor en må prestere noe. Det er for eksempel stor forskjell på å om man attribuerer en vellykket prestasjon til evner eller flaks.

En av bidragsyterne som har fått spesielt stor innflytelse er Bernhard Weiner: "Weiner's attributional analysis of achievement behaviour is the most comprehensive theoretical model about the influence of attributions on behaviour, affect, and cognitive processes (...)" (Försterling 2001:109). Han er kjent for å knytte sammen attribusjonsteori og prestasjonsmotivasjon, og regnes også som en av de viktigste pedagogiske psykologene som har relatert attribusjonsteori til læring i skolen (Woolfolk 2004:278). I det neste sitatet ser vi at Weiner knytter teori om forventning og verdi opp til attribusjonsteori:

"Expectancy X Value theorists postulate that the greater the expectancy of success, and the more positive the incentive (affective) value of the goal, the more intense the motivation to approach that goal. (...) These motivational principles have been incorporated within attribution theory (...)"(Weiner 1974:146)

Weiner presenterer attribusjonsteorien med utgangspunkt i *kontrollplassering*, *stabilitet* og *kontrollerbarhet*. Kontrollplassering har jeg allerede vært inne på i forbindelse med Rotter. Stabilitet handler om hvor vidt man forklarer prestasjoner ut fra midlertidige eller vedvarende forhold, mens kontrollerbarheten dreier seg om i hvilken grad vi opplever at prestasjonen er forårsaket av oss selv eller av andre forhold (Wormnes og Manger 2005:85). Nedenfor er en norsk oversettelse av Weiners taksonomi (klassifikasjon), som gir en oversikt

over mulige attribusjoner avhengig av de tre klassifiseringene som jeg har skrevet om ovenfor:

Figur 3.1 Weiners taksonomi over attribusjon (norsk oversettelse)

	Indre årsaksattribusjon		Ytre årsaksattribusjon	
	Stabil	Ustabil	Stabil	Ustabil
Ukontrollerbar	Evner	Humør	Fagets vanskegrad	Flaks/Uflaks
Kontrollerbar	Jevn anstrengelse	Skipptak	Læreren, undervisning*	Tilfeldig hjelp fra andre*

*Kan også være ukontrollerbar

(Wormnes og Manger 2005:85)

Schunk, Pintrich og Meece påpeker at de tre attribusjonsdimensjonene fører til viktige konsekvenser i forbindelse med en persons forventning om mestring (2008:101), og Zeidner påpeker at de som attribuerer mislykkede prestasjoner med at de selv er skyld i at det har gått galt (indre årsaksattribusjon/internal attribusjon), har et attribusjonsmønster som bidrar til å øke prestasjonsangstnivået (1998:199). Det er imidlertid et poeng at det er forskjell på hvilken rute i tabellen man befinner seg når man for eksempel attribuerer internalt. Det er for eksempel forskjell på om man mener at årsaken var de ukontrollerbare evnene, eller den kontrollerbare anstrengelsen i forkant av situasjonen. Hvis man mener at jevn anstrengelse vil bidra til at man vil være bedre i stand til å takle en tilsvarende situasjon i framtiden, vil dette være mer hensiktsmessig enn å forklare det med at man rett og slett ikke har evnene som skal til. Vi ser derfor at kontrollerbarheten spiller en viktig rolle i forhold til hvordan attribusjoner kan påvirke vår motivasjon.

Hvordan vi attribuerer i en gitt situasjon, vil altså kunne påvirke hvordan vi forholder oss til lignende situasjoner i fremtiden. Å attribuere en prestasjon til evner vil kunne ha en positivt eller negativ effekt, avhengig av om man opplever at prestasjonen var god eller dårlig. Å attribuere en god prestasjon til evner, vil for eksempel ha en positiv effekt på mestringsforventninger. Samtidig er det verdt å påpeke at det å attribuere til evner kan gå utover innsatsnivået. Man blir ikke nødvendigvis motivert for å yte en innsats hvis man allerede har evnene som skal til for å mestre en oppgave. For noen kan det faktisk føre til at man ikke blir motivert for oppgaven. Motivasjonen for innsats i et slikt tilfelle vil også bli påvirket av individuelle forskjeller og oppgavens vanskelighetsgrad. Det er mer sannsynlig at man er motivert for å yte en innsats hvis vanskelighetsgraden er passe utfordrende, enn hvis den er veldig lett.

I tillegg til det som allerede er nevnt av viktige bidrag til attribusjonsteorien, bør også Abramson, Seligman og Teasdale nevnes i forbindelse med begrepet *lært hjelpesløshet* (*learned helplessness*) (Fösterling 2001:8). Lært hjelpesløshet er et fenomen som kan oppstå ved at man attribuerer på en måte som blant annet kan bidra til å senke motivasjon, faglig selvtillit, mestringsforventninger og lysten til å lykkes med noe. Personene som opplever dette fenomenet, har en tendens til å attribuere suksess til eksterne årsaker, mens nederlag attribueres internalt. Det er også vanlig at de opplever at det er lite de kan gjøre for at ting skal bli bedre. En følelse av maktesløshet er et typisk ved lært hjelpesløshet. Igjen ser vi at måten man attribuerer på kan få konsekvenser for fremtidig motivasjon og prestasjon (Wormnes og Manger 2005:84).

3.1.4 Bandura – mestringsforventning

“Nothing succeeds so well as success.”

(Dumas [1853] (2004):87)

Sitatet ovenfor kan vi høre et ekko av i Albert Banduras teori om mestringsforventning (*self-efficacy*), en teori som regnes som en av de mest innflytelsesrike teoriene innenfor kognitiv atferdsteori (Wormnes og Manger 2005:102). Et sentralt punkt i teorien, er at en positiv selvoppfatning innenfor et område primært bygges opp ved at en person opplever mestring som er direkte knyttet til aktiviteten – såkalte autentiske mestringsopplevelser (*enactive mastery experiences*, Bandura 1997:80; Wormnes og Manger 2005:31). Dette er den viktigste kilden til forventning om mestring (*self-efficacy*, som også av og til oversettes med *selveffektivitet* på norsk, men jeg holder meg til *mestringsforventning* i det følgende). I tillegg til mestringsopplevelser, trekker Bandura fram tre andre kilder som påvirker våre mestringsforventninger: rollemodeller (*vicarious experience*), tilbakemeldinger på prestasjoner (*verbal persuasion*) og fysiologisk og emosjonell tilstand (*physiological and affective state*) (Bandura 1997:79).

Av disse fire kildene som påvirker mestringsforventninger, kommer jeg til å trekke fram mestringsopplevelser og fysiologiske og emosjonelle tilstander. Dette er fordi jeg anser disse to som de mest relevante i forhold til de utsagnene som jeg har brukt i spørreundersøkelsen. Mestringsopplevelser har jeg allerede skrevet litt om ovenfor, så dette skal jeg ikke kommentere nærmere nå. I resultatkapitlet skal jeg komme tilbake til sammenhengen mellom mestringserfaringer og mestringsforventninger.

I situasjoner hvor man oppfatter at man blir evaluert, er det større sjanse for at man kan oppleve prestasjonsangst. I en slik situasjon vil fysiologiske reaksjoner på stress ofte tolkes som et tegn på at man er sårbar for å ikke være i stand til å utføre en oppgave. Fordi høy nervøsitet kan svekke prestasjoner, vil dette ofte føre til lavere mestringsforventninger:

”People often read their physiological activation in stressful or taxing situations as signs of vulnerability to dysfunction. Because high arousal can debilitate performance, people are more inclined to expect success when they are not beset by aversive arousal than if they are tense and viscerally agitated. Stress reactions to inefficacious control generate further stress through anticipatory self-arousal.”(Bandura 1997:106)

I dette sitatet ser vi hvordan Banduras tanker om fysiologiske reaksjoner knytter sammen prestasjonsangst og attribusjonsteori. Når man opplever at man ikke føler at man har kontroll over situasjonen (kontrollerbarhet) vil dette føre til ytterligere stressreaksjoner og prestasjonsangst.

I tillegg til mestringsforventning, opererer Bandura med begrepet *outcome expectations*, som kan oversettes til resultatforventninger (Wormnes og Manger 2005:103). La oss se nærmere på hvordan Bandura selv definerer mestrings- og resultatforventning:

“Perceived self-efficacy is a judgment of one’s ability to organize and execute given types of performances, whereas an outcome expectation is a judgment of the likely consequence such performances will produce.”(Bandura 1997:21)

Vi kan dermed si at mestringsforventning knyttes til vurderingen en prestasjons*handling*, mens resultatforventningen knyttes til vurderingen av et påfølgende *utfall* av en slik handling. Med utgangspunkt i dette skillet, er det mulig å tenke seg at en person kan ha høy resultatforventning og lav mestringsforventning, eller motsatt, på samme tidspunkt. Når disse to trekker i hver sin retning vil motivasjonen svekkes, enten i form av lav tro på evner, eller i form av lav tro på utbytte (Wormnes og Manger 2005:103). Den beste motivasjonen finner sted hvis både mestringsforventning og resultatforventning er høy.

Bandura understreker at det er forskjell på mestringsforventning og selvbilde (*self-esteem*), selv om disse ofte brukes om hverandre:

“Perceived self-efficacy is concerned with judgments of personal capability, whereas self-esteem is concerned with judgments of self-worth. There is no fixed relationship between beliefs about one’s capabilities and whether one likes or dislikes oneself.”(Bandura 1997:11)

Mestringsforventninger blir påvirket av de vurderingene vi gjør av vårt personlige evnenivå, mens selvoppfatning blir påvirket av vurderinger av selvverd. Mestringsforventninger og selvoppfatning vil også bli påvirket av hvilken verdi en person tillegger en oppgave. Hvis det ikke er viktig for en person å lykkes på et bestemt område, vil ikke lave mestringsforventninger ha betydning for selvoppfatningen. Selvoppfatning er et vidt begrep som omfatter mange oppfatninger om selvet, deriblant mestringsforventninger (Woolfolk 2004:293).

3.1.5 Wigfield og Eccles: Nyere forventning-verdi-teori

Wigfield og Eccles, har i samarbeid med andre forskere, utviklet *forventning-verdi-teoriene* slik at de passer bedre inn i det kognitive paradigmet som preger nyere motivasjonsteori. De viderefører tankene om forventnings- og verdiaspektet, men i tillegg legges det vekt på kontekstuelle variabler (Schunk, Pintrich & Meece 2008:77), noe som blant annet har bidratt til at det har blitt benyttet forskningsmetoder som er mer egnet til å kunne si noe om undervisningssituasjoner.

Verdiaspektet har de valgt å dele inn i fire komponenter: *Attainment value*, *Intrinsic value*, *Utility value* og *Cost belief*. Den første av disse komponentene kan oversettes med prestasjonsverdi, og defineres som viktigheten av å prestere godt på en oppgave. Indre verdi (*intrinsic value*) defineres som en subjektiv interesse og glede ved å utføre en oppgave. Det påpekes at indre verdi relateres til selve aktiviteten, og ikke nødvendigvis til utfallet. Den tredje komponenten er nytteverdien (*Utility value*), og dette defineres som nytten av å utføre en oppgave i tilknytning til fremtidige mål. Her er det altså snakk om at aktiviteten er et middel for å nå målet. Den siste komponenten er kostnad (*Cost belief*), og defineres som de negative aspektene ved å engasjere seg i en oppgave. Prestasjonsangst er et eksempel på noe som kan oppleves som en kostnad (Schunk, Pintrich & Meece 2008:62-63; Wigfield & Eccles 2002:94-95).

3.2 Prestasjonsangst

Det er sannsynlig at det finnes svært mange forskjellige opplevelser og oppfatninger om hva prestasjonsangst innebærer. Likevel kan man trekke ut noen generelle egenskaper som på bakgrunn av forskning kan sies å omfavne noen av de mest vesentlige trekkene. Moshe Zeidner peker på at prestasjonsangst er relatert til kognitive, affektive og atferdsmessige

reaksjoner, utløst av bekymring over mulige negative utfall i situasjoner der man blir evaluert eller testet (Zeidner 1998:25-26). I denne sammenhengen er det viktig å påpeke at personer vil vektlegge betydning av det å bli evaluert ulikt. Dette betyr at egen opplevelse av å bli evaluert, vil spille en viktig rolle i forhold til hvordan man forholder seg til slike situasjoner. Zeidner er også inne på at personer som har prestasjonsangst har en tendens til å oppleve at de blir evaluert i mange sammenhenger (Zeidner 1998:18). Det vil si at deres egen tolkning av situasjonen bidrar til prestasjonsangst. Hvis det er slik at en person utfører en oppgave hvor han ikke forventer et dårlig resultat, vil det være lite sannsynlig at personen opplever prestasjonsangst (Atkinson & Raynor 1978:19).

Personlighetsfaktorer og tidligere erfaringer med det å prestere er med på å bestemme hvordan vi forholder oss til prestasjonsrettede aktiviteter:

”Noen mennesker er mer påvirkbare av stress enn andre. Det kan skyldes en generell personlighetsfaktor eller bare en forsterket sårbarhet på spesifikke livsområder. Vi sier at det foreligger en *sårbarhetsfaktor* hos den enkelte. (...) Tidligere erfaringer og sårbarhet huskes og påvirker om nye situasjoner vil virke truende eller beroligende” (Wormnes og Manger 2005:169).

Fordi tidligere erfaringer påvirker hvordan man forholder seg til nye situasjoner, er det ikke vanskelig å se for seg hvordan dette kan føre til en ond sirkel av selvoppfyllende profetier. Over tid vil dette også kunne utvikles til å bli en del av personligheten. Et slikt personlighetstrekk kaller Wormnes og Manger (2005:169) en *sårbarhetsfaktor*.

Det eksponerende elementet består blant annet av en kontinuerlig vurdering av ferdighetene. Evaluerende situasjoner og testing av ferdigheter kan være med på å utløse prestasjonsangst (Zeidner 1998:3-4). Det har blitt gjort forskning som har vist at det er kjønnsforskjeller i hvordan man oppfatter og forholder seg til evaluerende situasjoner:

“Gender, as a correlate of many developmental trends, is commonly claimed to impact upon the development and manifestation of anxiety in evaluative situations. Thus, women are said to be more sensitive to evaluative stimuli and consequently show more anxiety in the face of negative evaluation than men.”(Zeidner 1998:261)

I resultatkapitlet skal jeg komme inn på hvorvidt slike forskjeller har kommet fram i mitt datamateriale.

Tidligere i denne oppgaven viste jeg blant annet til Reitan (2006:70) i et sitat der det kommer frem noen forslag til årsakene som gjør at enkelte opplever prestasjonsangst. Et sentralt stikkord i denne sammenhengen er musikalitet. Det er naturlig å anta at personer som har valgt utdanning innenfor musikk, har et ønske om å være musikalsk. Jo høyere verdi en

oppgave har for en person som har lave mestringsforventninger, jo større er potensialet for prestasjonsangst i en evaluerende situasjon (Zeidner 1998:203).

3.3 Selvoppfatning

Selv om selvoppfatning ikke er direkte målt gjennom spørreundersøkelsen, er det naturlig å vise hvordan den kan henge sammen med prestasjonsangst, mestringsforventninger, attribusjonsteori og fagets verdi. Altså sammenhenger med de fire teoretiske begrepene som er operasjonalisert i utsagnene fra spørreskjemaet. I dette avsnittet skal jeg trekke fram slike sammenhenger, men først skal jeg presentere en definisjon av selvoppfatning:

”Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv.”(Skaalvik og Skaalvik 1998:15)

Definisjonen av selvoppfatning er vid, og kan derfor forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en person. Skaalvik og Skaalvik (1998:26-27) nyanserer begrepet selvoppfatning ved å dele det inn i tre underordnede begreper: selvvurdering, selvakseptering og forventning om mestring. I denne oppgaven kommer jeg imidlertid til å bruke selvoppfatning som et samlebegrep. Definisjonen av selvoppfatning som er presentert ovenfor, er representativ for den betydningen begrepet har i løpet av denne oppgaven.

Fagets verdi vil kunne spille en viktig rolle i forhold til selvoppfatningen. Det er viktigst å gjøre det godt på de områdene man anser som viktige og verdifulle. For en som studerer musikk er det kanskje ikke så viktig å være god til å spille fotball. Dermed vil ikke en dårlig prestasjon på dette området nødvendigvis ha betydning for selvoppfatningen. Hvis personen derimot skulle prestere dårlig under en konsert eller i en hørelæretime, er det større sannsynlighet for at dette vil ha en negativ påvirkning på selvoppfatningen. Vurderinger på områder som er høyt verdsatt av oss selv og i vårt miljø, har størst påvirkning på vår selvoppfatning. *Psykologisk sentralitet* er et begrep man kan bruke for å beskrive at vår oppmerksomhet styres av det vi anser som viktig (Rosenberg og Pearlin i Skaalvik og Skaalvik 1998:52). Hvis en person ikke gjør det bra på et område som han anser som psykologisk sentralt, vil dette kunne føre til at han bruker selvbeskyttende attribusjon. Det vil si at han kommer med bortforklaringer som beskytter selvoppfatningen. En slik bortforklaring kan være å si at man ikke har fått sett på hjemmeleksen. Det er gjort flere undersøkelser som har vist at det er sammenheng mellom bruk av selvbeskyttende attribusjonsmønster og

selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik 1998:49). Ved overdreven bruk av selvbeskyttende attribusjon, kan man utvikle noe som kalles *lært hjelpeløshet*. Da har man gått så aktivt inn for å beskytte selvbildet at man ikke tør å ta sjansen på å feile. På denne måten blir motivasjonen for å gå løs på oppgaver svært svekket. Dermed blir også sjansene for å oppleve mestring redusert. Personen kommer inn i en negativ spiral som det er vanskelig å komme seg ut av.

Når man lykkes vil en indre kontrollplassering være fordelaktig for selvoppfatningen. Man opplever at man selv er årsak til at noe går bra, og lysten til å utføre samme eller lignende oppgaver øker (Wormnes og Manger 2005:85-86). Å attribuere dårlige prestasjoner til indre faktorer, vil i større grad føre til affektive reaksjoner og påvirkning av selvoppfatning, enn attribusjon til ytre faktorer (Zeidner 1998:199).

I Skaalvik og Skaalvik (1998:51) står det: "Vi kjenner hjerteklapp og angst når vi ikke forventer å mestre oppgaver og føler derfor at selvverdet blir truet.". Her ser vi et eksempel på hvordan prestasjonsangst, mestringsforventninger og selvverd kan henge sammen. Elever med lav faglig selvoppfatning opplever mer angst og stress i læringssituasjoner enn elever med høyere faglig selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik 1998:14).

3.4 Kjønnforskjeller

Etter at jeg hadde bestemt meg for at kjønn skulle være en vinkling på problemstillingen, fant jeg ut at boka "*The Psychology of sex differences*", forfattet av Maccoby og Jacklin i 1974, lenge har stått som et sentralt bidrag når det gjelder forskning på forskjeller mellom kjønn. Boka tar for seg en samling av forskning på kjønnforskjeller med ulike problemstillinger. Samlingen tar utgangspunkt i kjønnforskning som er gjort fram til 1974. Fordelen ved en slik samling, er at man kan se på forskningsresultater i et metaperspektiv. Man kan for eksempel se om svarene på et forskningsspørsmål viser en stabil tendens. Samtidig så jeg at det ikke ville være helt uproblematisk å bruke denne litteraturen. Det som var min første bekymring, var at den muligens kunne være delvis utdatert. Dette er kanskje spesielt viktig når det er snakk om forskning på kjønn, ettersom kjønnsroller er noe som antas å være i forandring. Spesielt de siste 30-40 årene har kjønnsrollemønsteret gjennomgått endringer. Dette kan, i større eller mindre grad, ha bidratt til å endre atferd og holdninger.

Det har dessuten blitt påpekt svakheter ved måten Maccoby og Jacklin har presentert denne forskningen på. Det har hovedsakelig dreiet seg om at en rekke av undersøkelsene som ble vurdert, ikke var blitt gjennomført etter tilfredsstillende retningslinjer for forskning.

Kritikken var blant annet at sammenligningsgrunnlaget mellom forskningen ikke holdt mål og at forskning som benyttet utvalg som ikke var representative ble brukt (Skaalvik 1989:51).

Etter at jeg hadde lest om denne kritikken begynte letingen etter annen litteratur om kjønnsforskjeller. Det var da jeg kom over boka: ”*Sex Differences: summarizing more than a century of research*” (Ellis 2008). En bok som var så ny at den hadde blitt utgitt etter min første runde med litteratursøking. En slik samling av forskning ligner i stor grad på det Maccoby og Jacklin gjorde i 1974. Fordelen er at denne oversikten har med forskning av nyere dato. Jeg tenkte derfor at det kunne være interessant å se om det fantes forskning om kjønnsforskjeller som er gjort på de temaene som jeg ønsket å undersøke.

Om forskning på prestasjonsangst fant jeg blant annet følgende: “General feelings of stress, distress, worry, and anxiety among adults and multiple-age samples have concluded that females experience more feelings than do males (...)” (Ellis 2008:259). Dette viser til en mer generell angst, mens det neste sitatet går mer direkte på prestasjonsangst [test anxiety]: “Test anxiety refers to unusual feelings of fear and even panic that one is going to do poorly on an exam. The vast majority of studies have found test anxiety to be more common among females than among males (Table 4.4.6.13).” (Ellis 2008:263).

Når det gjelder forventning om mestring, har forskning vist at dette forekommer i større grad for gutter enn for jenter: “Males are more likely than females to express optimism about their potential for success at both academic and occupational pursuits.” (Ellis 2008:367) Det er viktig å påpeke at dette er en hovedtendens, og dette innebærer at mestringsforventning vil bli påvirket av hvilket fag eller yrke det er snakk om. Dette blir kommentert nærmere når jeg skriver om akademisk selvtillit nedenfor.

Forskning på attribusjonsteori har funnet kjønnsforskjeller i forhold til kontrollplassering og kontrollerbarhet. Det har vist seg at tendensen er at guttene nesten alltid rapporterer høyere kontrollerbarhet og vekt på internal attribusjon. Altså at de mener at de selv kan være med på å påvirke hvor godt de gjør det på en oppgave, og at dette forklares med indre faktorer (Ellis 2008:363).

I tillegg til forskningsresultater fra boka som er omtalt ovenfor, vil jeg også presentere kjønnsforskjeller som kommer fram i øvrig litteratur som jeg bruker i masteroppgaven. Det er som regel ikke skrevet mye om kjønnsforskjeller i forbindelse med litteratur om de teoretiske begrepene jeg bruker. Fordelen er imidlertid at når det først er nevnt, er det direkte knyttet til de aktuelle teoriene jeg fokuserer på.

I forbindelse med den akademiske selvtilliten hos gutter og jenter, har forskning vist at faget som undersøkes spiller en avgjørende rolle. Det kan se ut som om enkelte fag inneholder egenskaper som gjør at kjønn vil ha betydning for prestasjonene. Tradisjonelt sett har det for eksempel vært påpekt at gutter gjør det bedre i matematikk og sport. Når det gjelder jentene, blir ofte språk trukket fram som et fag der forskning viser at jentene stiller sterkere. Det har blitt foreslått at disse forskjellene kan henge sammen med stereotypier som assosieres med faget (Wigfield & Eccles 2002:98). Kan det tenkes at det eksponerende elementet i faget appellerer mer til gutter enn jenter? Med det eksponerende elementet, tenker jeg for eksempel på at et av fagets forutsetninger er at man demonstrerer sine ferdigheter foran de andre elevene. På denne måten vil ferdighetene avdekkes og gjøres målbare. Når noe er målbart, faller det naturlig for mange å sammenligne sine egne prestasjoner opp mot andres. Med utgangspunkt i dette kan man si at timer i hørelære har et potensiale for å utløse konkurranserettet atferd. Konkurransesentralitet er noe som man vanligvis mener er mer framtrædende hos gutter enn jenter.

3.5 Spørreundersøkelsens innholdsvaliditet

I dette avsnittet skal jeg drøfte graden av innholdsvaliditet ut fra de utsagnene som jeg har valgt å bruke fra MSLQ. Drøfting av innholdsvaliditet har en naturlig plass på slutten av dette kapitlet, ettersom dette handler om i hvilken grad man har gjennomført en vellykket operasjonalisering. Operasjonalisering handler om å knytte teoretiske begreper til empiriske indikatorer (Ringdal 2001:466). På denne måten vil leseren være i bedre stand til å forstå og vurdere innholdsvaliditeten med teorien friskt i minnet. Innholdsvaliditet kan defineres slik:

”Innholdsvaliditet går på om utvalget av indikatorer gir en rimelig dekning av en hypotetisk populasjon av indikatorer. Det vil si om målet dekker de viktigste aspekter eller dimensjoner av begrepet.”(Ringdal 2001:168)

For å argumentere for innholdsvaliditet, trekker man inn sentral forskning og teorier som kan være med på å begrunne spørsmålsutformingene. Å sørge for å operasjonalisere spørsmålene slik at de representerer sentrale begreper fra relevant teori står sentralt i denne sammenhengen. Fordi jeg har tatt utgangspunkt i et standardisert spørreskjema (MSLQ), vil innholdsvaliditeten trolig være høy. Likevel skal jeg sørge for å avklare dette ved å trekke inn sentrale teorier som kan brukes til å forklare utformingen av utsagnene. Fremstillingen vil

organiseres etter de teoretiske begrepene (de latente variablene), og de tilhørende utsagnene vil bli framstilt i sin helhet for oversiktens skyld. Deretter vil jeg gå gjennom operasjonaliseringen trinn for trinn.

3.5.1 Operasjonalisering av verdiaspektet

- Jeg tror jeg vil være i stand til å bruke det jeg lærer i dette faget i andre sammenhenger (1).
- Det er viktig for meg å tilegne meg lærestoffet i dette faget (6).
- Jeg er svært interessert i innholdet i dette faget (8).
- Jeg tror jeg har nytte av å tilegne meg lærestoffet i dette faget (11).
- Å mestre innholdet i dette faget er svært viktig for meg (13).

Verdiaspektet i form av oppgavens verdi, (*Value component: Task value*) defineres slik i MSLQ: "(...) task value refers to students' perceptions of the course material in terms of interest, importance, and utility." (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie 1991:11). Nøkkelbegrepene her er altså interesse, viktighet og nytte. Alle nøkkelbegrepene er inkludert i disse utsagnene (interesse: 8, viktighet: 6, prestasjonsverdi: 13, nytte: 1 og 11), men i tillegg er det relevant å trekke inn *prestasjonsverdi*, som jeg skal argumentere for nedenfor.

Det er svært aktuelt å knytte disse utsagnene opp mot indre verdi og nytteverdi, som er presentert tidligere i forbindelse med Wigfield og Eccles teori om forventning x verdi (Wigfield og Eccles 2002). Utsagnene dekker imidlertid ikke begrepet *kostnad*, som de inkluderer som en faktor for å forklare fagets verdi. Som tidligere påpekt i dette teorikapitlet, kan utsagnene som måler prestasjonsangst være et mål på noe som oppfattes som en kostnad.

Utsagn 13 (*Å [forstå] mestre innholdet i dette faget er svært viktig for meg*) var opprinnelig tenkt å skulle måle hvor viktig faget oppleves for respondenten. Når jeg skulle tilpasse dette utsagnet til hørelæreundervisningen, byttet jeg ut ordet *forstå* med *mestre*. Dette ble gjort fordi jeg mente at dette ordet var mer egnet i forbindelse med hørelærefaget. Det er selvfølgelig viktig å forstå faglige aspekter, men ferdighetene man har tilegnet seg er minst like viktig. Hørelærefaget er i stor grad et ferdighetsfag. På grunn av denne endringen i utsagnet er det mulig å tenke seg at enkelte har lagt mer vekt på ordet *mestring*. Dermed kan man si at man måler det teoretiske begrepet *prestasjonsverdi*, som jeg presenterte i tidligere i dette kapitlet (Eccles & Wigfield 2002:94-95). Man vil likevel måle verdiaspektet med nøkkelbegrepet *viktig*. Det som eventuelt kan være tvetydig er respondentens vekt på selve *mestringen*, eller det å mestre innholdet. At dette utsagnet skiller seg ut ble også bekreftet i faktoranalysen i metodekapitlet.

3.5.2 Operasjonalisering av forventningsaspektet (mestringsforventninger)

Jeg skal nå drøfte innholdsvaliditeten til følgende utsagn:

- Jeg tror jeg vil få svært gode karakterer i dette faget (4).
- Jeg tror at jeg kan gjøre det svært godt på oppgavene og prøvene i dette faget (10).
- I dette faget er jeg sikker på at jeg kan mestre de ferdighetene det blir undervist i (14).

Slik defineres mestringsforventning (*Expectancy Component: Self-efficacy for Learning and Performance*) i MSLQ:

“The items comprising this scale assess two aspects of expectancy: expectancy for success and self-efficacy. Expectancy for success refers to performance expectations, and relates specifically to task performance. Self-efficacy is a self-appraisal of one’s ability to master a task. Self-efficacy includes judgments about one’s ability to accomplish a task as well as one’s confidence in one’s skills to perform that task.” (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie 1991:13)

Jeg kommer ikke til å skille mellom disse to definisjonene i denne oppgaven. Fellesnevneren i definisjonen ovenfor er mestringsforventninger, og det er dette jeg er interessert i å måle. Nyanseringen i utsagnene går på forskjeller mellom endelige resultater i form av karakterer (utsagn 4), resultater på oppgaver og prøver (utsagn 10) og overbevisning om mestringsevne (utsagn 14). Ut fra sitatet nedenfor, ser vi at målingen av mestringsforventninger har blitt utformet ut fra de samme prinsippene som i tidligere forskning:

”In assessing self-efficacy, researchers often show students sets of sample tasks and ask them to rate their confidence for successfully performing those types of tasks.”(Schunk, Pintrich & Meece 2008:139)

Altså at respondentene vurderer utsagn i forhold til oppfatningen av mestringsforventninger. For å forklare resultatene på disse indikatorene, kommer jeg til å bruke Banduras (1997) teori om mestringsforventninger (*Self-efficacy*). Høye verdier på disse indikatorene vil være et mål på høy mestringsforventning. Høy mestringsforventning vil som regel henge sammen med en positiv selvoppfatning i faget. Dette vil imidlertid bli påvirket av vurderingen av fagets verdi. Hvis man verdsetter faget, vil lave mestringsforventninger kunne påvirke selvoppfatningen (selvverdet). Hvis man derimot ikke verdsetter faget spesielt høyt, er det mindre sannsynlig at lave mestringsforventninger vil påvirke selvoppfatningen. Det er derfor ikke en direkte sammenheng mellom selvoppfatning (selvverd) og mestringsforventninger (Bandura 1997:11).

3.5.3 Operasjonalisering attribusjonsaspektet (kontrollplassering og kontrollerbarhet)

I dette avsnittet skal jeg drøfte innholdsvaliditeten til de utsagnene som er tenkt å måle attribusjonsaspektet.

- Hvis jeg studerer på hensiktsmessige måter, vil jeg være i stand til å lære stoffet i dette faget (3).
- Det er min egen feil hvis jeg ikke lærer stoffet i dette faget (5).
- Hvis jeg ikke forstår lærestoffet i dette faget, har dette med innsatsen min å gjøre (12).
- (Hørelæreevner er noe man mer eller mindre har eller ikke har) (15).

Attribusjonsaspektet er definert slik i MSLQ:

“Control of learning refers to students’ beliefs that their efforts to learn will result in positive outcomes. It concerns the belief that outcomes are contingent on one’s own effort, in contrast to external factors such as the teacher. If students believe that their efforts to study make a difference in their learning, they should be more likely to study more strategically and effectively.” (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie 1991:12)

I MSLQ har denne definisjonen blitt plassert under forventningsaspektet (*Expectancy Component: Control of Learning beliefs*). Måten vi attribuerer på har betydning for mestringsforventninger (Skaalvik og Skaalvik 1998:47), og derfor har disse teoretiske begrepene sammenheng med hverandre. Jeg mener likevel at det er riktigere å plassere disse utsagnene under attribusjonsaspektet enn forventningsaspektet.

Kontrollplassering og kontrollerbarhet er operasjonalisert gjennom utsagn 3, 5, 12 og (15). Utsagnene skal måle grad kontrollerbarhet og kontrollplassering (eksternal eller internal attribusjon). Begrepene innsats (jevn anstrengelse/skipptak i norsk oversettelse) og evner er inkludert i utsagnene, og dette gjør at det er relevant å trekke inn Weiners tabell (taksonomi), som er presentert tidligere i dette kapitlet. Flaks og fagets vanskelighetsgrad er ikke representert i utsagnene, men man kan likevel få noe ut av tabellen selv om ikke alle attribusjonsvariantene er representert.

Jo mer sant man mener utsagn 3 (*Hvis jeg studerer på hensiktsmessige måter, vil jeg være i stand til å lære stoffet i dette faget*) er, jo større grad av indre kontrollplassering har man. Utsagnet er et mål på om man mener at innsats vil føre til at man blir bedre i hørelære. I attribusjonsteoretiske termer, kan man kalle dette kontrollerbarheten (i hvilken grad man mener at man er i stand til å påvirke utfallet i en situasjon). Høye verdier på dette utsagnet, vil si at respondenten mener at situasjonen i stor grad er kontrollerbar. Høye verdier på utsagn 12

(Hvis jeg ikke forstår lærestoffet i dette faget, har dette med innsatsen min å gjøre) måler det samme som utsagn 3.

På utsagn 5 måler man det samme som i utsagn 3 og 12 med tanke på indre/ytre kontrollplassering og kontrollerbarhet. *Hva* som fører til resultatet (eller fravær av resultat) er imidlertid ikke definert i utsagn 5. Hvis en respondent mener at dette utsagnet er *svært sant*, indikerer dette at personen har høy grad av indre kontrollplassering. Man vet likevel ikke om personen forklarer dette med evner eller innsats. Hvis en respondent mener at utsagnet *ikke er sant*, indikerer dette en ytre kontrollplassering og lav kontrollerbarhet. Mange mulige forklaringer er i så fall mulige: lærerens kompetanse, oppgavens vanskegrad osv.

På utsagn 15 vil svarkategorien *svært sant* indikere ytre kontrollplassering og lav kontrollerbarhet. Det er altså motsatt av de andre indikatorene, og det er det viktig å være klar over. Ettersom dette utsagnet ikke tilfredstilte kravene i faktoranalysen som ble gjennomgått i metodekapitlet, vil det ikke være en del av sumscoren. Utsagn 15 måler i hvilken grad man mener at hørelæreevner er noe man kan utvikle.

3.5.4 Operasjonalisering av prestasjonsangstaspektet

- I hørelæretimene tenker jeg på hvor dårlig jeg gjør det sammenlignet med andre elever (2).
- I hørelæretimene tenker jeg på konsekvensene av å mislykkes (7).
- Jeg føler meg urolig og nervøs når jeg tar en hørelæreprøve (9).
- Jeg synes det kan være ubehagelig å være med i hørelæreundervisningen (16).
- Det er pinlig å gjøre feil i hørelæreundervisningen (18).

La oss først se på hvordan prestasjonsangst (*test anxiety*) er definert i MSLQ:

“Test anxiety is thought to have two components: a worry, or cognitive component, and an emotionality component. The worry component refers to students’ negative thoughts that disrupt performance while the emotionality component refers to affective and physiological arousal aspects of anxiety. Cognitive concern and preoccupation with performance have been found to be the greatest sources of performance decrement.” (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie 1991:15)

Jeg kommer til å benytte følgende oversettelser av disse to begrepene: det affektive aspektet (*emotionality*) og det kognitive aspektet (*worry/cognitive component*). Det kognitive aspektet er representert ved utsagn 2, 7 og 18. Det affektive aspektet er representert ved utsagn 9 og 16. I litteratur om prestasjonsangst bruker man begrepet ubehagelig som en beskrivelse som knyttes til den affektive dimensjonen ved prestasjonsangst:

“Test anxiety, as a transitory emotional state, refers to the emotional reactions that occur in an individual who perceives a particular evaluative situation as personally harmful or threatening (Spielberger et al., 1976). These reactions are characterized by **unpleasant feelings** [min uthevelse] of tension and apprehension and perceived arousal, accompanied by heightened activity of the autonomic nervous system (palpitations, sweat, muscle tension, etc.).”(Zeidner 1998:24)

Man kunne ha inkludert utsagn som gikk på fysiske reaksjoner som, raskere puls og svette hender. Jeg fjernet et slikt utsagn (*Jeg føler hjertet mitt slå fort når jeg tar en eksamen*) fra MSLQ fordi jeg mente at ordet nervøs ville være dekkende nok. Det affektive aspektet er i hvert fall med, om enn i en litt mindre detaljert representasjon. Begrunnelsen for å gjøre dette, er at jeg mener at respondentene selv skjønner koblingen mellom slike reaksjoner og prestasjonsangst. Dessuten var jeg opptatt av at respondentene ikke skulle føle at to forskjellige utsagn hadde det samme meningsinnholdet. Hvis jeg skulle ha brukt det utsagnet som handlet om raskere puls, ville jeg antakeligvis ha formulert det på denne måten: *Jeg føler hjertet mitt slå fort når jeg tar en hørelæreprøve*. Det er såpass likt et av de andre utsagnene jeg brukte (*Jeg føler meg urolig og nervøs når jeg tar en hørelæreprøve*) at jeg mente at det ville være overflødig.

3.5.5 Operasjonalisering av øvrige utsagn

I dette avsnittet skal jeg drøfte innholdsvaliditeten i de utsagnene som ikke hører inne under noen av de teoretiske begrepene som jeg har skrevet om ovenfor. Disse er det jeg som har formulert, og det gjelder følgende utsagn:

- Jeg kommer som regel godt forberedt til hørelæretimene (17)
- Jeg opplever ofte mestring i hørelærefaget (19)

Begge disse utsagnene ble inkludert for å kunne brukes som mulige forklaringer på tendenser i de andre utsagnene i undersøkelsen. Utsagn 17 formulerte jeg fordi jeg mente at det kunne være interessant å se om det var sammenheng mellom hva respondentene svarte på dette utsagnet i forhold til svar på utsagn for de teoretiske begrepene (de latente variablene). For eksempel om det var sammenheng mellom hvor godt man kommer forberedt og prestasjonsangst, mestringsforventninger og fagets verdi.

Utsagn 19 ble tatt med fordi jeg ønsket å se på sammenhengen mellom opplevd mestring og mestringsforventninger. Dette ble gjort med tanke på Banduras teorier om mestringsforventninger (1997).

4. Presentasjon av resultatene

Presentasjonen av resultatene fra undersøkelsen komme til å følge en systematisk framstilling. Resultater fra utsagn som har til hensikt å måle det samme teoretiske begrepet vil bli presentert under det samme avsnittet. I hvert av disse avsnittene kommer jeg først til å basere meg på frekvensfordeling for alle respondentene. I mange tilfeller kommer dette til å nyanseres ved å dele inn datamaterialet i kjønn. Det vil også bli presentert sumscorer for de ulike teoretiske begrepene. Sumscorene er et resultat av at flere utsagn er et mål på det samme teoretiske begrepet. Et begrep som måles med 3 utsagn, vil på denne måten kunne gi maks 12 i sumscore. Det kan være nyttig å presentere datamaterialet på slike forskjellige nivåer. På denne måten kan man både få et overblikk over helhetlige og særegne egenskaper ved de forskningsobjektene man ønsker å vite noe mer om.

For å presentere frekvensfordelingen der alle respondenter er inkludert (N=89), kommer jeg til å bruke følgende symboler: 1 = ikke sant, 2 = litt sant, 3 = ganske sant, 4 = svært sant. I disse framstillingene vil tallene representere en prosentfordeling, og derfor vil jeg ikke skrive prosenttegnet når disse tallene presenteres. Så lenge leseren er informert, ser jeg ikke poenget med å bruke plass på dette. For å gjøre tallene mer leselige kommer jeg til å bruke fete tall for annenhver kategori. Dette har med andre ord ingenting å gjøre med at disse tallene er mer interessante enn andre resultater.

For å presentere frekvensfordeling som er inndelt i kjønn, kommer jeg til å benytte stolpediagrammer i de tilfellene hvor det er interessante forskjeller. På de utsagnene hvor kjønn har mindre betydning kommer jeg til å presentere prosentfordeling for alle respondenter, og kjønnsforskjellene vil bli presentert i sumscorene for det aktuelle teoretiske begrepet.

Stolpediagrammene som jeg skal presentere i forbindelse med kjønnsforskjeller, er utformet på en likest mulig måte. Vanligvis velger SPSS automatisk den beste tilpasningen i forhold til prosentvis fordeling. Den viktigste endringen jeg har gjort, handler om å sørge for at stolpediagrammene er likt skalert. Altså at den høyeste verdien i stolpediagrammene skal være den samme. På denne måten unngår man at man skaper en illusjon av større forskjeller når man sammenligner diagrammene. Utsagn 16 er et unntak. Grunnen er at dette utsagnet var svært skjevfordelt. 75.6 % av guttene plasserte seg i én kategori, og derfor valgte SPSS at skalaen skulle gå opp til 80. På dette utsagnet vil derfor de visuelle forskjellene framstå som mindre enn i de øvrige stolpediagrammene for prestasjonsangst.

4.1 Resultater for prestasjonsangstaspektet

4.1.1 De enkelte utsagnene

Følgende utsagn var indikatorer som hadde til hensikt å måle aspekter ved prestasjonsangst (nummeret i parentes viser til rekkefølgen på utsagnene fra spørreskjemaet):

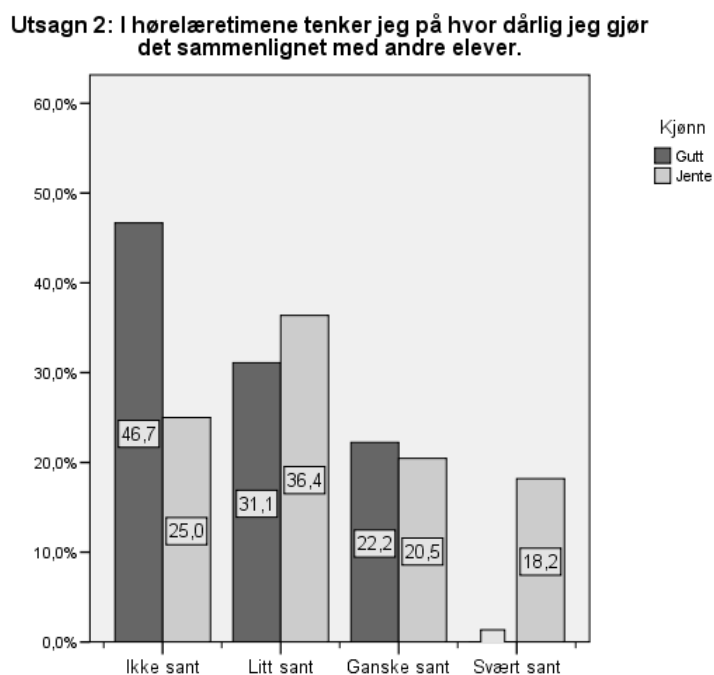
- I hørelæretimene tenker jeg på hvor dårlig jeg gjør det sammenlignet med andre elever (2).
- I hørelæretimene tenker jeg på konsekvensene av å mislykkes (7).
- Jeg føler meg urolig og nervøs når jeg tar en hørelæreprøve (9).
- Jeg synes det kan være ubehagelig å være med i hørelæreundervisningen (16).
- Det er pinlig å gjøre feil i hørelæreundervisningen (18).

Utsagn 2:

I hørelæretimene tenker jeg på hvor dårlig jeg gjør det sammenlignet med andre elever.

På dette utsagnet var frekvensfordelingen (i prosent): **1 = 36.0**, **2 = 33.7**, **3 = 21.3**, **4 = 9.0**. Det vil si at det er 64 %, som med varierende styrke (litt sant, ganske sant og svært sant), tenker på hvor dårlig de gjør det sammenlignet med andre elever. Nå har jeg ikke noe annet fag å sammenligne dette resultatet med, og derfor er det vanskelig å si noe om dette resultatet skiller seg spesielt ut i hørelæreundervisningen. Isolert sett tolker jeg likevel tallet som en nokså høy andel av elevene. I denne sammenhengen er det relevant å påpeke at sosial sammenlikning er en viktig kilde til elevenes selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik 1998:134). På den andre siden er det positivt at det kun er 9 % av respondentene som har plassert seg i den mest bekreftende kategorien. La oss gå videre og se på kjønnsfordelingen i utsagn 2:

Figur 4.1 Fordeling gutter og jenter på utsagn 2



Det er interessant å se på forskjellene i de ekstreme svarkategoriene i dette tilfellet. Det er 18.2 % av jentene som fordeler seg i den mest bekreftende svarkategorien, samtidig som vi ser at ingen av guttene er representert. I tillegg ser vi at nesten halvparten av guttene svarer *ikke sant*, i motsetning til jentene som er representert med 25 %. Dermed ser vi en tendens mot at jenter anser dette utsagnet som mer sant enn det guttene gjør. Når man opplever at prestasjoner er svake i forhold til andre vi sammenligner oss med, vil dette kunne ha betydning for selvvurderingen (Festinger i Skaalvik og Skaalvik 1997:41). I dette tilfellet ser det derfor ut til at jentene rapporterer en mer negativ selvvurdering enn guttene. At jentene anser dette utsagnet som mer sant enn guttene kan også peke i retning av at de er mer prestasjonsorienterte (ego-orienterte) enn guttene i dette faget: ”Ego-orientering betyr at eleven er opptatt av seg selv i læringssituasjonen. Målet er å bli oppfattet som flink, eller i verste fall å unngå å bli oppfattet som dum.” (Skaalvik og Skaalvik 1998:103). Dette temaet blir også tatt opp hos Moshe Zeidner:

”A growing literature suggests that the tendency to become self-preoccupied and self-focused when confronted with the threat of evaluation may well be at the core of the test anxiety experience (...)”(Sarason i Zeidner 1998:35)

Som det kommer fram av sitatet, kan prestasjonsorienteringen være et signal om at man er mer disponert for å utvikle prestasjonsangst. En konsekvens av prestasjonsorientering er at fokuset blir dratt bort fra oppgaven som skal løses (Zeidner 1998:36). Oppmerksomheten rettes mot tanker om hvordan man presterer, og dette kan føre til at man utfører oppgaven dårligere.

Utsagn 7:

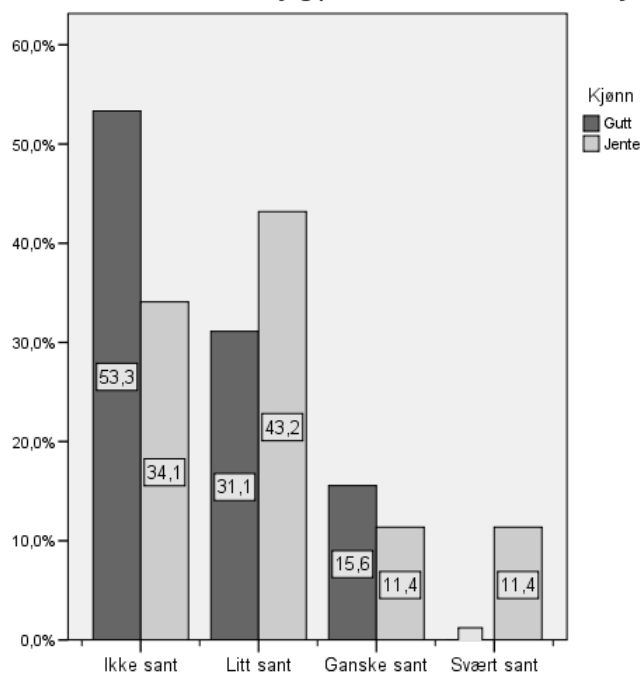
I hørelæretimene tenker jeg på konsekvensene av å mislykkes.

På dette utsagnet var frekvensfordelingen (i prosent): **1 = 43.8**, 2 = 37.1, **3 = 13.5**, 4 = 5.6. I likhet med det forrige utsagnet er det positivt for hørelæreundervisningen at det kun er en liten prosentandel som fordeler seg på kategorien, *svært sant*. Samtidig er det også her en nokså høy andel (56.2 %) som mener at dette utsagnet er sant i større eller mindre grad. Det vil si at litt mer enn halvparten av respondentene, i varierende grad, tenker på konsekvensene av å mislykkes i hørelæreundervisningen. Tallene viser at det er viktig at læreren tilrettelegger undervisningen på en slik måte at slike tanker reduseres. Etersom undervisningen innebærer at elevene må dokumentere gehøret ved å demonstrere ferdigheter, vil dette kunne føre til et fokus på prestasjoner. Læreren kan forsøke å hjelpe elevene ved å legge vekt på at oppgaveorientering vil være mer fordelaktig for elevene. Både med tanke på resultatet og at dette kan redusere prestasjonsangst.

Nedenfor er en oversikt over kjønnsforskjellene i utsagn 7:

Figur 4.1 Fordeling gutter og jenter på utsagn 7

Utsagn 7: I hørelæretimene tenker jeg på konsekvensene av å mislykkes.



Også i dette tilfellet er det interessant å se på forskjellene i de ekstreme svarkategoriene. Her er det også bare jentene som er representert i kategorien, *svært sant*. Mer enn halvparten av guttene er fordelt innenfor kategorien, *ikke sant*, i motsetning til jentene som her er representert med 34.1 %. At guttene har en litt større prosentandel på kategorien, *ganske sant*, er derfor av mindre betydning (dette kunne jeg også ha påpekt i tilsvarende kategori på det forrige utsagnet, men her var det enda mindre forskjeller).

I forbindelse med bekymringsaspektet (*the worry component*) ved prestasjonsangst, trekker Zeidner (1998) fram betydningen av å tenke på konsekvensene av å feile:

“The Worry component of test anxiety is triggered by external or internal cues that focus upon tests or other forms of threatening evaluative situations, indicating something undesirable, such as task failure, is imminent (Deffenbacher, 1986; M. W. Eysenck, 1992). In particular, worry cognitions are aroused when a person perceives his or her ability to cope with a test as unsatisfactory and is uncertain about the consequences of inadequate coping (I. G. Sarason & Sarason, 1990).”(Zeidner 1998:32)

Slike tankemønstre kan med andre ord være med på å utvikle prestasjonsangstens bekymringsaspekt. Dette utløses gjennom en kognitiv prosess som virker negativt på prestasjonen. Dette handler mye om at man ikke klarer å opprettholde den nødvendige konsentrasjonen som trengs for å gjennomføre en oppgave. De negative tankene som er utløst

av prestasjonsangsten fungerer som distraksjonsfaktorer som vil kunne ødelegge godt innøvde ferdigheter (Wormnes og Manger 2005:176). Forskning har vist at det kognitive aspektet ved prestasjonsangst har størst påvirkningskraft i å redusere ferdighetene våre under press (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie 1991:15).

Utsagn 9:

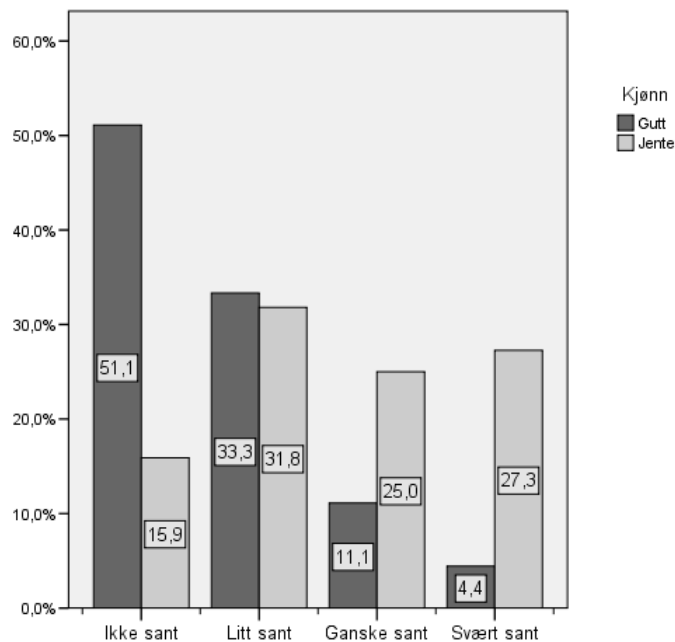
Jeg føler meg urolig og nervøs når jeg tar en hørelæreprøve.

På dette utsagnet var frekvensfordelingen (i prosent): **1 = 33.7**, **2 = 32.6**, **3 = 18.0**, **4 = 15.7**. Etersom jeg ikke har noe annet fag å sammenligne med, kan det godt tenkes at dette utsagnet i like stor grad er et mål på om man vanligvis blir nervøs under prøvesituasjoner. Det er derfor vanskelig å si noe om hvordan hørelærefaget eventuelt skiller seg ut fra andre fag i denne sammenhengen. Likevel vil svarene på dette utsagnet gi viktig informasjon i forbindelse med prestasjonsangstaspekter. Det kan dessuten ha en viss overføringsverdi til selve hørelæreundervisningen, ettersom et vanlig innslag i undervisningen innebærer testing av ferdigheter.

I dette utsagnet er det svært tydelige kjønnsforskjeller. Med unntak av svarkategorien, *litt sant*, for jentene, ser vi en skrå kurve som går i hver sin retning avhengig av kjønn. Det er også svært tydelige tendenser hvis vi ser på svarkategoriene i hver ende av sannhetsskalaen.

Figur 4.2 Fordeling gutter og jenter på utsagn 9

Utsagn 9: Jeg føler meg urolig og nervøs når jeg tar en hørelæreprøve.



Dette utsagnet måler en affektiv dimensjon ved prestasjonsangst. Forskning viser at denne dimensjonen (*emotionality*) i stor grad bidrar til forskjeller i prestasjonsangst mellom kjønn:

”(...) gender group differences are shown to be of considerably greater magnitude on the Emotionality than on the Worry component of test anxiety. (...) the affective component of test anxiety is a significant sex-differentiating factor.”(Zeidner 1998:262)

Resultatene på dette utsagnet får derfor støtte i tidligere forskning på feltet i og med at det er større forskjeller mellom kjønn på prestasjonsangstindikatorer som måler den affektive dimensjonen. Likevel var det nokså store forskjeller mellom kjønn på indikatorer som målte det kognitive aspektet også.

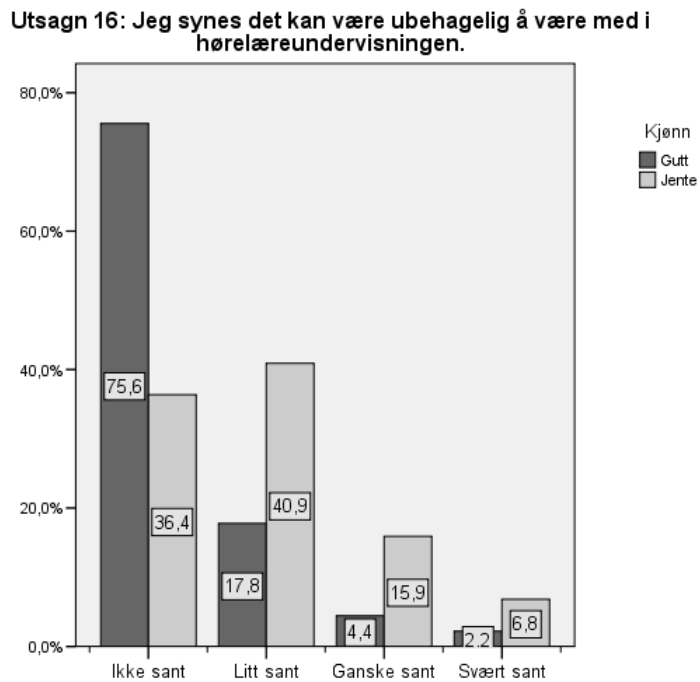
Utsagn 16:

Jeg synes det kan være ubehagelig å være med i hørelæreundervisningen.

På dette utsagnet var frekvensfordelingen (i prosent): **1 = 56.2**, **2 = 29.2**, **3 = 10.1**, **4 = 4.5**. Det er bekymringsverdig at kun 56 % har havnet i kategori 1 på dette utsagnet. Det vil jo si at litt under halvparten av elevene i undersøkelsen, i større eller mindre grad, har rapportert at de opplever undervisningen som ubehagelig. Heldigvis er det en nokså bratt og nedadgående kurve mot den kategorien som representerer størst grad av sannhet i utsagnet.

På dette utsagnet er det også svært klare kjønnsforskjeller. For guttene ser det ganske lovende ut, ettersom ca. tre av fire mener at dette utsagnet ikke er sant. Stolpediagrammet viser en klar tendens mot at jentene rapporterer mer ubehag i undervisningen sammenlignet med gutter. Jeg viste at dette utsagnet hører hjemme under prestasjonsangstens affektive aspekt, i forbindelse med innholdsvaliditeten som ble gjennomgått tidligere i oppgaven. Vi ser at det affektive aspektet også i dette tilfellet peker i retning av det som tidligere forskning har kommet fram til.

Figur 4.4 Fordeling gutter og jenter på utsagn 16

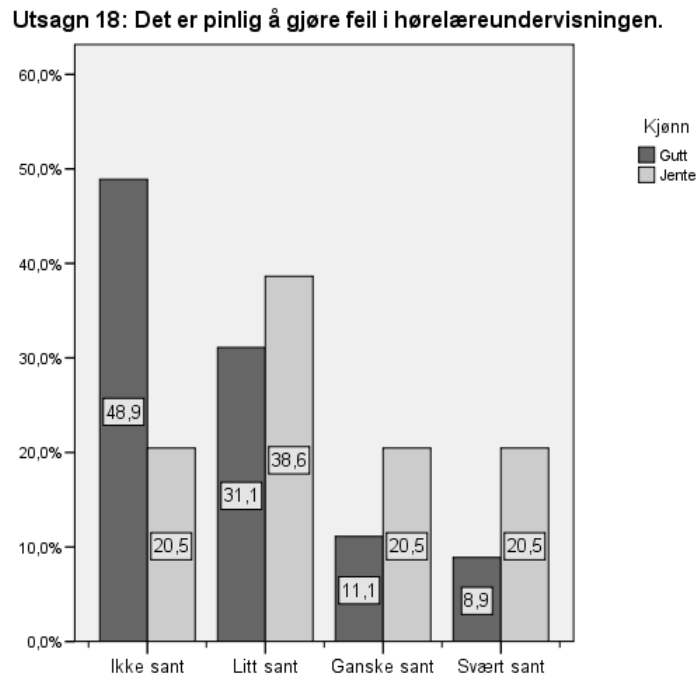


Utsagn 18:

Det er pinlig å gjøre feil i hørelæreundervisningen

På dette utsagnet var frekvensfordelingen (i prosent): **1 = 34.8**, **2 = 34.8**, **3 = 15.7**, **4 = 14.6**. Denne indikatoren måler det kognitive aspektet ved prestasjonsangst, og kan i likhet med utsagn 7, knyttes til om respondenten er prestasjonsorientert (ego-orientert) eller oppgaveorientert. En person som er oppgaveorientert vil ikke være så opptatt av at det er pinlig å gjøre feil, men heller finne ut hva man kan lære av feilen. Den prestasjonsorienterte eleven vil antakeligvis score høyt på denne prestasjonsangstindikatoren, fordi det handler om å mislykkes med en prestasjon. I dette stolpediagrammet er det tydelig at jentene scorer høyere enn guttene. De mener derfor at det er mer pinlig å gjøre feil i hørelæreundervisningen enn guttene. Kjønnforskjellen i det kognitive aspektet av prestasjonsangst er tydeligere i dette utsagnet enn i utsagn 7.

Figur 4.5 Fordeling gutter og jenter på utsagn 18



4.1.2 Sumscorer på prestasjonsangst og oppsummering av prestasjonsangstaspektet.

Gjennom resultatene for prestasjonsangstindikatorerne ser vi at det er ganske tydelige forskjeller mellom kjønn. Det er jentene som rapporterer størst grad av enighet på disse indikatorerne. En slik tendens er blitt bekreftet i tidligere forskning som ser på kjønnsforskjeller i prestasjonsangst (Ellis 2008:263). I tillegg viser forskning at jenter og kvinner generelt opplever mer bekymring, stress og angst sammenlignet med gutter og menn (Ellis 2008:259).

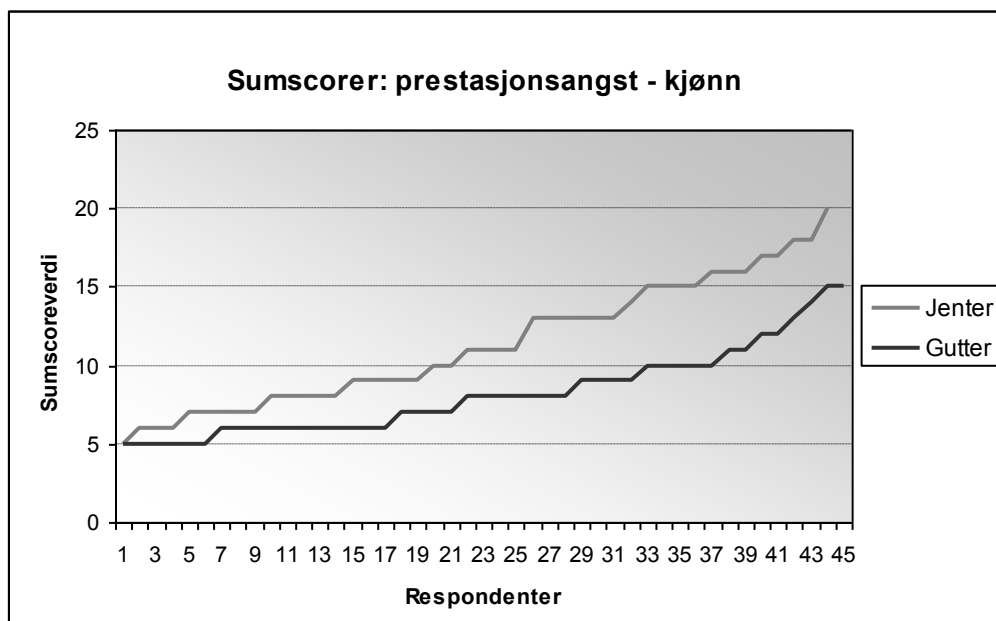
I dette avsnittet skal jeg presentere sumscorer for prestasjonsangst. Sammensatte mål, er som tidligere påpekt, ofte et mer reliabelt mål enn enkeltvariabler. Spesielt når man har til hensikt å måle abstrakte og psykologiske fenomener.

Nedenfor ser du et linjediagram hvor sumscorene for prestasjonsangstindikatorerne for hvert av kjønnene, er plassert i stigende rekkefølge. Det er dermed en visuell framstilling av sumscorene for gutter og jenter. Når jeg presenterte de ulike prestasjonsangstindikatorerne, kom det fram at jenter hadde høyere verdier enn guttene. Man kunne derfor forvente at jentene ville plassere seg høyere enn guttene i et linjediagram, slik som er tilfellet her. Når man ser på linjediagrammet kan man også trekke ut annen relevant informasjon. Det er for

eksempel interessant å se at det er mindre forskjeller i kjønn når sumscorene er lave. Dette indikerer at det er større kjønnsforskjeller når prestasjonsangstnivået øker.

Det er også verdt å merke seg at jentene har en spredning fra nederste til øverste sumscoreverdi (5-20), mens guttene varierer mellom 5 og 15. Det vil dermed si at guttenes sumscoreverdi for prestasjonsangst ikke er høyere enn svarkategorien *ganske sant* (5 indikatorer x 3 som representerer verdien *ganske sant* = 15).

Figur 4.6 Sumscore for prestasjonsangstindikatorene



4.2 Resultater for verdiaspektet

4.2.1 De enkelte utsagnene

Følgende utsagn var indikatorer som hadde til hensikt å måle aspekter ved fagets verdi (nummeret i parentes viser til rekkefølgen på utsagnene fra spørreskjemaet):

- Jeg tror jeg vil være i stand til å bruke det jeg lærer i dette faget i andre sammenhenger (1).
- Det er viktig for meg å tilegne meg lærestoffet i dette faget (6).
- Jeg er svært interessert i innholdet i dette faget (8).
- Jeg tror jeg har nytte av å tilegne meg lærestoffet i dette faget (11).
- Å mestre innholdet i dette faget er svært viktig for meg (13).

Først skal jeg kommentere resultatene for hvert enkelt utsagn med utgangspunkt i hele utvalget. Deretter skal jeg presentere sumscorer på fagets verdi, og der vil det komme fram at det ikke er store forskjeller mellom kjønn. På grunn av dette skal jeg fortrinnsvis presentere

prosentvis fordeling for alle respondenter på de utsagnene som måler denne teoretiske dimensjonen. Jeg vil imidlertid se nærmere på kjønnsforskjeller på utsagn 8 og 13, fordi disse skiller seg ut fra de andre utsagnene som måler verdiaspektet.

Hørelærefaget handler i stor grad om å utvikle gehøret, og godt gehør regnes som regel som en egenskap som knyttes til det å være musikalsk. Derfor er det naturlig å tenke seg at de som har valgt å utdanne seg innenfor musikk anser hørelærefaget som viktig. En av informantene i Holmgrens masteroppgave uttrykte følgende:

”Jeg føler at jeg er en musikalsk person, og da har jeg lyst til å uttrykke det og bekrefte det for meg selv ved å få gode karakterer i fag som jeg ser på som relevante fag for den personligheten.”(Holmgren 2008:48)

Denne personen trekker fram sammenhengen mellom musikalitet og personlighet. Det er ikke mulig å generalisere dette utsagnet til å gjelde alle som tar musikkutdanning, men det er et kvalitativt innslag som viser at denne tankegangen ikke er helt fremmed. Ettersom gehør og musikalitet er nært knyttet til hverandre, kan man forvente at hørelærefagets verdi vil være nokså høy blant musikkelever.

I forskningsrapporten (N=104) til Inger Elise Reitan (2006:146), kom det fram gode resultater i forbindelse med fagets verdi: ”Resultatene viser at over 90% av studentene mener faget er viktig og svært viktig fag i utdanningen (...) Faget oppleves også nyttig og svært nyttig av over 80% .” Prosentfordelingen viser til de to mest bekreftende svarkategoriene på en Likert-skala med 4 mulige rangeringer (ikke viktig/nyttig – lite viktig/nyttig – viktig/nyttig – svært viktig/nyttig). Hennes forskning viser at fagets verdi blir anerkjent i stor grad. Resultatene fra denne undersøkelsen kan brukes for å sammenligne med resultatene fra mitt datamateriale. Jeg vil imidlertid påpeke at man ikke kan utelukke at forskjeller kan oppstå som et resultat av at forskningen er gjort på forskjellige nivåer i musikkutdannelsen (høgskole og videregående skole). Det er også vanskelig å sammenligne direkte ettersom svarkategoriene ikke er like. Sammenligningen vil derfor ta utgangspunkt i hovedtendensene.

Utsagn 1:

Jeg tror jeg vil være i stand til å bruke det jeg lærer i dette faget i andre sammenhenger.

På dette utsagnet var frekvensfordelingen (i prosent): **1 = 0.0**, **2 = 15.7**, **3 = 34.8**, **4 = 49.4**. Dette utsagnet er et mål på nytteverdien til faget. Det er positivt å se at respondentene i stor grad anerkjenner fagets nytteverdi. Hele 84.2 % av respondentene har plassert seg i kategoriene, *ganske sant* og *svært sant*. Ingen har valgt kategorien *ikke sant* på dette utsagnet.

Det er tydelig at også musikkelever på videregående utdanningsnivå viser samme tendens som høgschoolerelever, og at de i stor grad anerkjenner fagets nytteverdi.

Utsagn 11:

Jeg tror jeg har nytte av å tilegne meg lærestoffet i dette faget.

På dette utsagnet var frekvensfordelingen (i prosent): **1 = 1.1**, 2 = 19.1, **3 = 36.0**, 4 = 43.8. I likhet med det forrige utsagnet jeg presenterte, er også dette utsagnet tenkt å måle fagets nytteverdi for respondenten. Det er nokså lik prosentvis fordeling på disse utsagnene. 79.8 % på de to mest bekreftende kategoriene kan brukes som sammenligningsgrunnlag med Utsagn 1.

Utsagn 6:

Det er viktig for meg å tilegne meg lærestoffet i dette faget.

På dette utsagnet var frekvensfordelingen (i prosent): **1 = 1.1**, 2 = 25.8, **3 = 33.7**, 4 = 39.3. I de to foregående utsagnene ble nytteaspektet ved hørelærefaget målt. Vi så at frekvensfordelingen lå på rundt 80 %. I dette utsagnet er hensikten å måle hvor viktig faget er for respondenten. Når man summerer *ganske sant* og *svært sant* på utsagn 6, utgjør dette 73 %. Dette er litt lavere verdi enn på de to foregående utsagnene, men det er fortsatt positive tall for hørelærefaget. At nytteverdi får høyere anerkjennelse enn indre verdi, er motsatt tendens av det som kom fram i undersøkelsen til Reitan. En mulig forklaring på denne forskjellen, kan være at spørsmålet om verdi i større grad knyttes til studiet i hennes undersøkelse: ”*Hvor viktig synes du faget er i din musikkutdanning?*”(Reitan 2006:76). Utsagnet som jeg har brukt går mer direkte på om faget er viktig for respondenten - altså den indre verdien.

Utsagn 13:

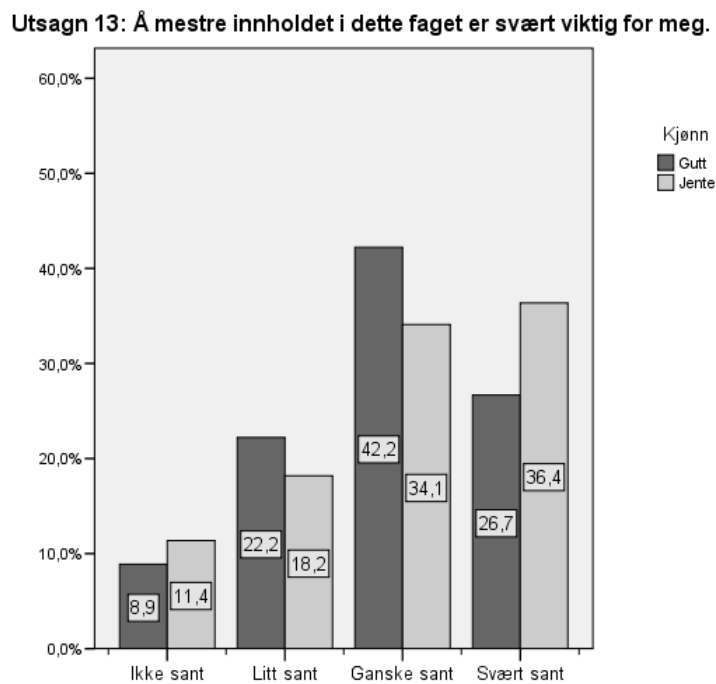
Å mestre innholdet i dette faget er svært viktig for meg.

På dette utsagnet var frekvensfordelingen (i prosent): **1 = 10.1**, 2 = 20.2, **3 = 38.2**, 4 = 31.5. For å fortsette sammenligningen med de andre utsagnene som måler fagets verdi, skal jeg også her presentere summeringen av de to mest bekreftende svarkategoriene. På dette utsagnet utgjør dette 69.7 %. I tillegg ser vi at fordelingen på *ikke sant* har steget i forhold til de andre utsagnene.

Dette utsagnet skiller seg ut ved at jentene scorer opp mot 10 % høyere enn guttene i svarkategorien *svært sant*. Jentene har 36.4 % i denne svarkategorien, mens guttene har 26.7 %. Dette utsagnet kan knyttes til begrepet *prestasjonsverdi*, som jeg introduserte i forbindelse

med gjennomgang av teoriene til Wigfield og Eccles (2002). Det kan også knyttes til prestasjonsorientering/egoorientering, som jeg kommenterte i forbindelse med presentasjonen av prestasjonsangstindikatorerne. Der så vi at jentene hadde en tendens til å være mer enig i utsagn som kunne si noe om prestasjonsorientering (for eksempel: I hørelæretimene tenker jeg på hvor dårlig jeg gjør det sammenlignet med andre elever). At jentene skiller seg ut på dette utsagnet kan derfor være med på å styrke antakelsen om at de er mer prestasjonsorienterte.

Figur 4.7 Fordeling gutter og jenter på utsagn 13



Utsagn 8:

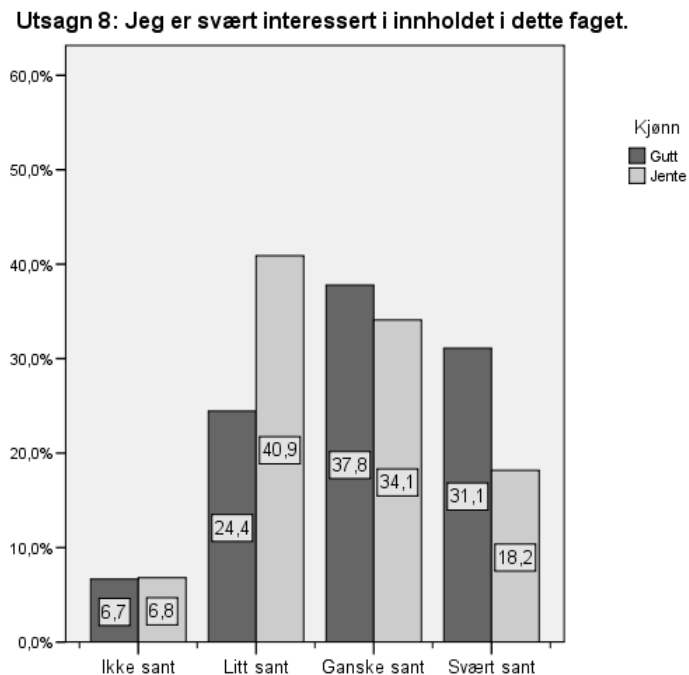
Jeg er svært interessert i innholdet i dette faget.

På dette utsagnet var frekvensfordelingen (i prosent): **1 = 6.7**, **2 = 32.6**, **3 = 36.0**, **4 = 24.7**. Her er fordeling for *ganske sant* og *svært sant* på 60.7 %. Dermed er dette det utsagnet som oppleves som minst sant blant de utsagnene som måler verdiaspektet (dette blir bekreftet ved at gjennomsnittsverdien på dette utsagnet er lavest, sammenlignet med resten av utsagnene for verdiaspektet).

Av de utsagnene som målte fagets verdi, var det dette som skilte seg klarest ut i forhold til kjønnsforskjeller. Derfor har jeg valgt å presentere stolpediagrammet som viser kjønnsforskjellene på dette utsagnet. Det vi ser er at guttene mener at dette utsagnet er mer sant enn jentene. Guttene rapporterer derfor at de er mer interessert i innholdet i

hørelærefaget. Selv om dette utsagnet skilte seg klart ut med tanke på kjønnsforskjeller for verdiaspektet, er det likevel ikke snakk om svært store forskjeller.

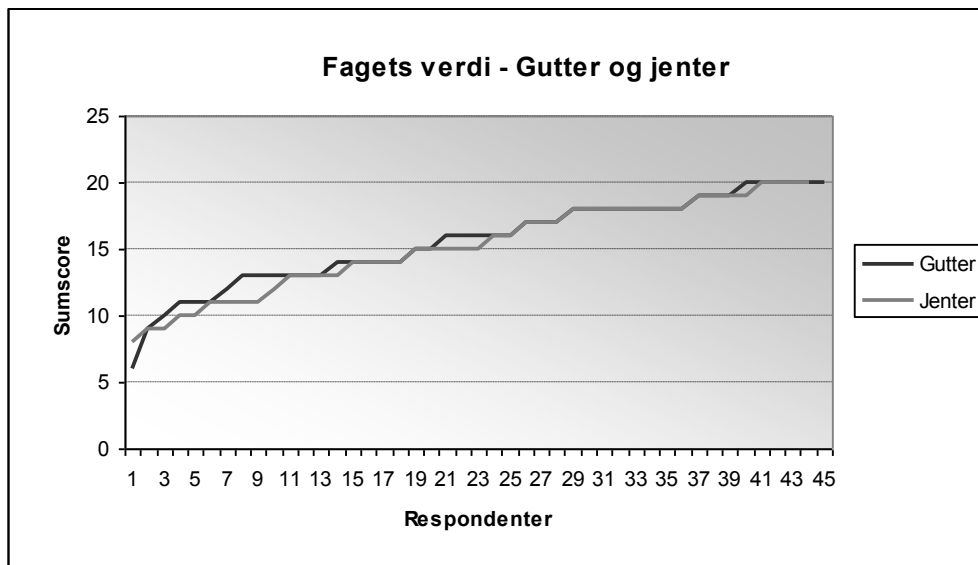
Figur 4.8 Fordeling gutter og jenter på utsagn 8



4.2.2 Sumscorer på fagets verdi og oppsummering av verdiaspektet

Sumscorene for fagets verdi kan variere mellom 5 og 20. Når vi ser på linjediagrammet over fagets verdi, ser vi at det er svært lite forskjell mellom kjønn. Det er en liten tendens mot at guttene anerkjenner fagets verdi i større grad enn jentene. Ut fra gjennomgangen ovenfor, er det sannsynlig at utsagn 8 er det som i størst grad bidrar til de forskjellene vi ser i linjediagrammet. Forskjellen mellom kjønn er likevel så liten at det er naturlig å tillegge dette mindre betydning. I forbindelse med sumscorene for prestasjonsangst, så vi at jentene scoret høyere enn guttene. Man kunne derfor anta at jentene enten verdsatte faget spesielt høyt eller spesielt lavt. Man kunne tenke seg at jentene hadde mer prestasjonsangst, fordi det er vanligere å få prestasjonsangst på områder som betyr noe for personen. På den andre siden kunne man tenke seg at jentene ville nedprioritere fagets verdi som en selvbeskyttende strategi. Når vi ser på sumscorene ser vi at forskjellene er marginale. Ut fra at jentene anerkjenner fagets verdi i like stor grad som guttene, og samtidig har mer prestasjonsangst, vil jentenes selvoppfatning antakeligvis oftere bli truet enn det som er tilfellet for guttene.

Figur 4.9: Sumscore for verdiindikatorene



4.3 Resultater for attribusjonsaspektet

4.3.1 De enkelte utsagnene

Følgende utsagn var indikatorer som hadde til hensikt å måle attribusjonsaspektet (nummeret i parentes viser til rekkefølgen på utsagnene fra spørreskjemaet):

- Hvis jeg studerer på hensiktsmessige måter vil jeg være i stand til å lære stoffet i dette faget (3)
- Det er min egen feil hvis jeg ikke lærer stoffet i dette faget (5)
- Hvis jeg ikke forstår lærestoffet har dette med innsatsen min å gjøre (12)
- Hørelæreevner er noe man mer eller mindre har eller ikke har (15)

I teorikapitlet skrev jeg om hvordan attribusjon kan være med på å påvirke motivasjonen. I dette avsnittet skal jeg presentere indikatorene for attribusjonsaspektet i undersøkelsen.

Utsagn 3:

Hvis jeg studerer på hensiktsmessige måter vil jeg være i stand til å lære stoffet i dette faget.

På dette utsagnet var frekvensfordelingen (i prosent): **1 = 0.0**, **2 = 20.2**, **3 = 46.1**, **4 = 33.7**. Resultatet fra dette utsagnet viser at respondentene i ganske stor grad attribuerer til indre, ustabile og kontrollerbare faktorer. Attribusjon til indre faktorer (internal attribusjon) sier noe om hvor vidt man selv var årsak til at noe gikk som det gikk. Hvis man slår sammen de to mest bekreftende svarkategoriene utgjør dette 79.8 %. Ca. en femtedel av respondentene mener at dette utsagnet er *litt sant*, mens ingen har valgt å krysse av i kategorien *ikke sant*. Ut

fra et pedagogisk synspunkt er dette positive resultater, fordi innsats er noe som er påvirkelig. Dermed er en forutsetning for at læreren kan ha betydning for elevens motivasjon til stede. Dette kan synes som en motsetning til at jeg tidligere i dette avsnittet skrev at resultatene indikerer attribusjon til indre faktorer. Læreren vil jo være en ytre faktor, men det er ikke nødvendigvis noe motsetningsforhold mellom en elev som attribuerer internalt og samtidig mener at læreren er flink og motiverende.

Utsagn 5:

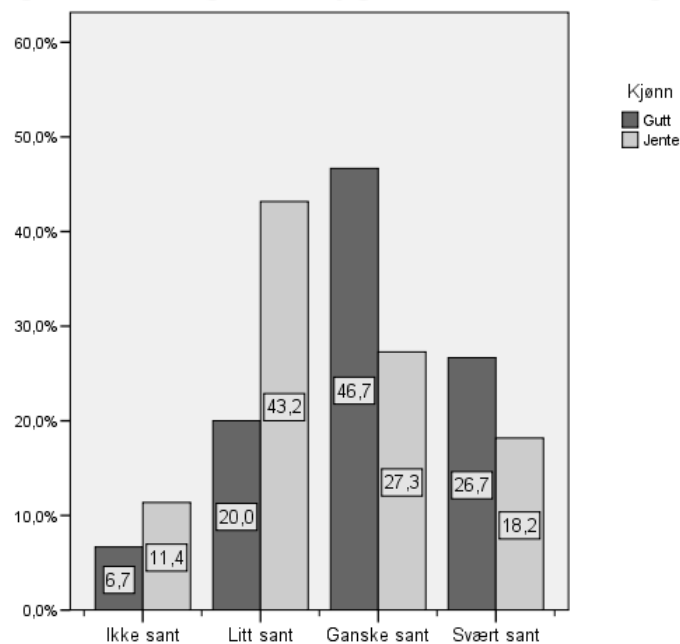
Det er min egen feil hvis jeg ikke lærer stoffet i dette faget.

På dette utsagnet var frekvensfordelingen (i prosent): **1 = 9.0**, **2 = 31.5**, **3 = 37.1**, **4 = 22.5**. Litt under én av ti mener at dette utsagnet ikke er sant. Disse føler derfor at de i liten grad kan gjøre noe med deres eget nivå i hørelære. Det kan for eksempel tenkes at de mener at det er lærerens feil at de ikke lærer stoffet i faget. Dermed er det hele 91 % som, med varierende styrke, mener at det er deres egen feil hvis de ikke lærer stoffet i hørelærefaget. Det betyr at de selv føler at de selv er ansvarlig for dårlige resultater (altså høy kontrollerbarhet og internal attribusjon).

Nedenfor presenterer jeg stolpediagrammet som viser kjønnsforskjellene på dette utsagnet. Her ser vi at guttene mener at dette utsagnet er mer sant enn jentene.

Figur 4.10 Fordeling gutter og jenter på utsagn 5

Utsagn 5: Det er min egen feil hvis jeg ikke lærer stoffet i dette faget.



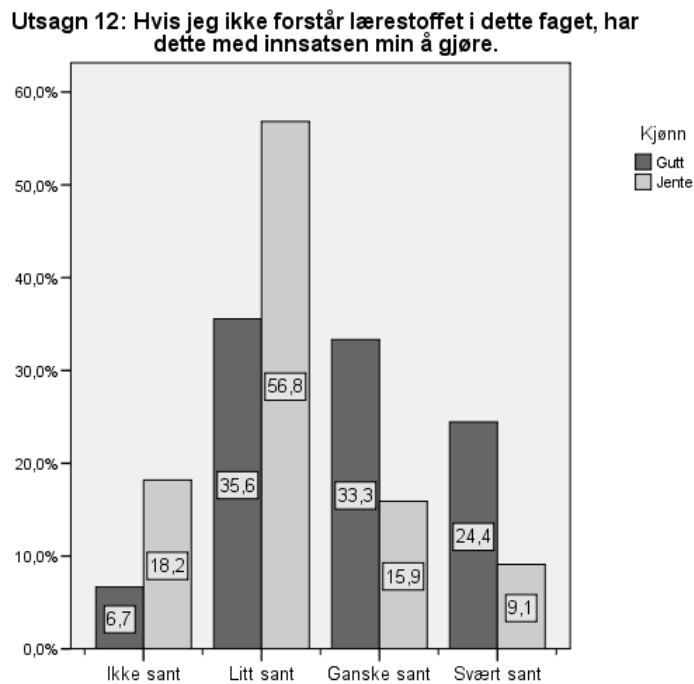
Utsagn 12:

Hvis jeg ikke forstår lærestoffet i dette faget, har dette med innsatsen min å gjøre.

På dette utsagnet var frekvensfordelingen (i prosent): **1 = 12.4**, **2 = 46.1**, **3 = 24.7**, **4 = 16.9**. Jeg hadde ventet at dette utsagnet skulle få en tilnærmet lik fordeling som utsagn 3. Dette er fordi begge disse utsagnene har til hensikt å måle i hvilken grad innsats kan være med på å påvirke resultatene man oppnår. Faktoranalysen viste imidlertid at utsagn 12 hadde en moderat faktorladning (0.577), og dette kan vi forstå når vi sammenligner prosentfordelingen mellom disse utsagnene. Hva som er årsaken til at utsagn 12 og 3 ikke har en likere prosentvis fordeling, er ikke godt å si.

Nedenfor presenterer jeg stolpediagrammet som viser kjønnsforskjellene på dette utsagnet. På samme måte som utsagn 5, ser vi at guttene mener at dette utsagnet er mer sant enn jentene.

Figur 4.11 Fordeling gutter og jenter Utsagn 12



Utsagn 15:

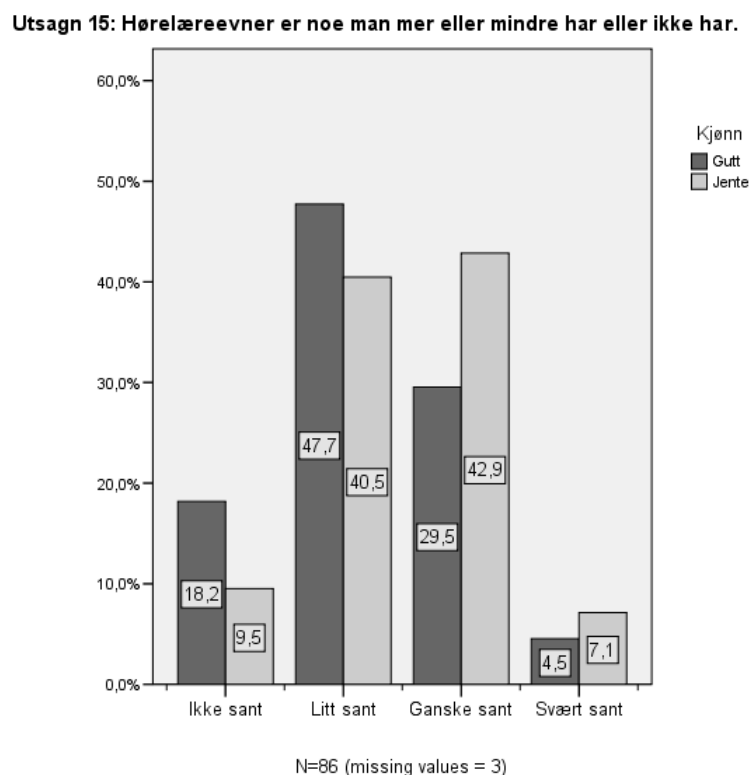
Hørelæreevner er noe man mer eller mindre har eller ikke har.

På dette utsagnet var frekvensfordelingen (i prosent): **1 = 13.5**, **2 = 42.7**, **3 = 34.8**, **4 = 5.6**. Det er interessant å se at det bare er 13.5 % som har valgt å krysse av i svarkategorien *ikke sant*. Det kan tolkes som at mange i større eller mindre grad tenker at hørelæreevner er en relativt stabil egenskap. Samtidig har vi sett at respondentene har scoret nokså høyt på de andre

utsagnene som måler kontrollplassering. Jo mer bekreftende respondentene har svart på de tre foregående utsagnene, jo større grad av indre kontrollplassering har de. Altså at de føler at de selv er ansvarlig for om det går godt eller dårlig i faget. Det ser derfor ut til at respondentenes svar på utsagn 15 ikke passer sammen med det de har svart på de øvrige utsagnene om kontrollplassering. Spesielt hvis man sammenligner med utsagn 3, hvor ingen av respondentene krysset av for *ikke sant*.

Når vi ser på forskjeller mellom kjønn i stolpediagrammet, ser man at jentene har svart mer bekreftende på dette utsagnet enn guttene:

Figur 4.12 Fordeling gutter og jenter på utsagn 15



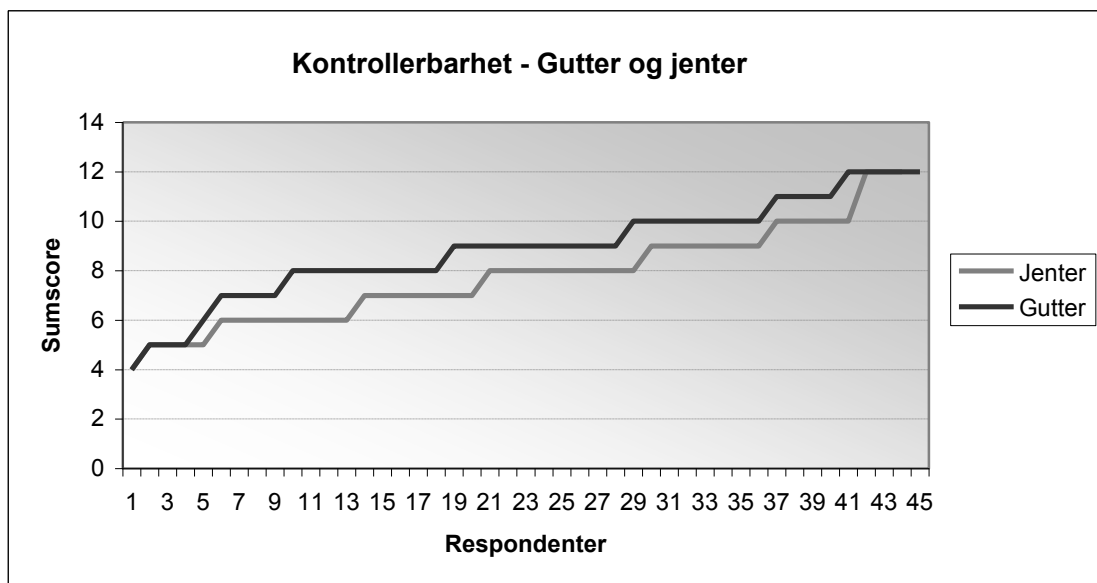
4.3.2 Sumscore for attribusjon og oppsummering av attribusjonsaspektet

I linjediagrammet for kontrollerbarhet er sumscoreverdiene for både gutter og jenter representert ved en stigende linje fra venstre mot høyre. Sumscorene for attribusjonsaspektet kan variere mellom 3 og 12. Ut fra linjediagrammet for ser vi at guttene stort sett har høyere sumscorer enn jentene. Forskjellene er imidlertid ikke veldig store. Spesielt gjelder dette i de høyeste og laveste sumscorene. Verken guttene eller jentene er nede i den laveste sumscoren,

som er 3 i dette tilfellet. Guttene har et rykk mellom sumscore 4 og 7, og har deretter en relativt jevn stigning.

Respondenter som scorer høyt på kontrollerbarhet, vil som regel være personer som attribuerer internalt. Indre kontrollplassering og høy kontrollerbarhet hører med andre ord sammen. Høye verdier i linjediagrammet vil derfor si at respondenten i stor grad føler at han kan påvirke evnenivået i hørelærefaget. Lave verdier er et tegn på at respondenten føler at kontrollerbarheten er lav.

Figur 4.13 Sumscore for attribusjonsindikatorene



4.4 Resultater for forventningsaspektet

4.4.1 De enkelte utsagnene

Følgende utsagn var indikatorer som hadde til hensikt å måle mestringsforventninger (nummeret i parentes viser til rekkefølgen på utsagnene fra spørreskjemaet):

- Jeg tror jeg vil få svært gode karakterer i dette faget (4).
- Jeg tror at jeg kan gjøre det svært godt på oppgavene og prøvene i dette faget (10).
- I dette faget er jeg sikker på at jeg kan mestre de ferdighetene det blir undervist i (14).

Utsagn 4:

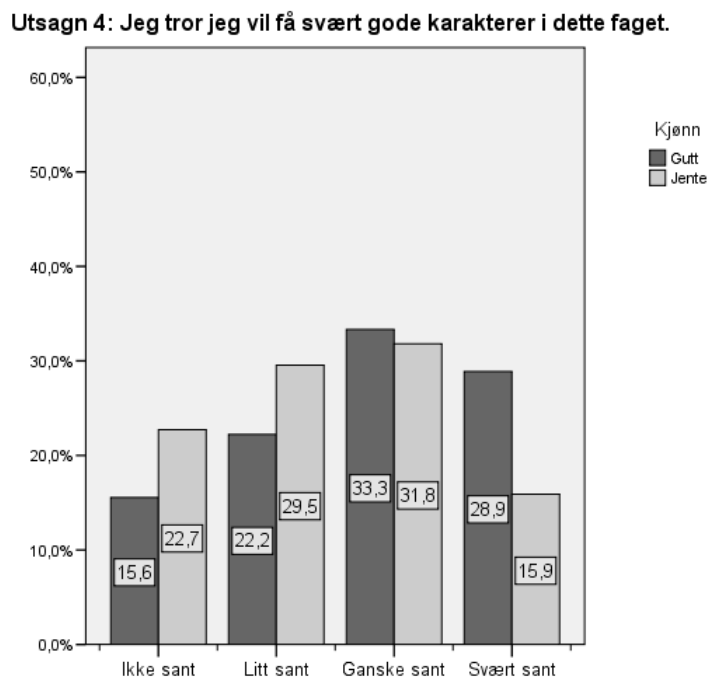
Jeg tror jeg vil få svært gode karakterer i dette faget

På dette utsagnet var frekvensfordelingen (i prosent): **1 = 19.1**, **2 = 25.8**, **3 = 32.6**, **4 = 22.5**. Her ser vi at fordelingen er nokså jevn på de forskjellige svarkategoriene. Det er en indikasjon på at utvalget består av elever med forskjellige oppfatninger av egne ferdigheter i hørelære.

Dette kunne man ha forventet i stor grad (fordi en musikklasser ofte består av faktiske forskjeller i ferdighetsnivå), men det er likevel viktig å påpeke at denne forventningen ble innfridd.

Når man deler inn resultatene i gutter og jenter dukker det opp interessante tall. Guttene har nesten dobbelt så høy prosentfordeling innenfor svarkategorien *svært sant*. Kjønnsforskjeller i forhold til tidligere forskning om mestringsforventninger (Ellis 2008:367) blir derfor bekreftet på dette utsagnet. Altså at gutter vanligvis uttrykker høyere grad av mestringsforventninger enn det jentene gjør.

Figur 4.14 Fordeling gutter og jenter på utsagn 4



Utsagn 10:

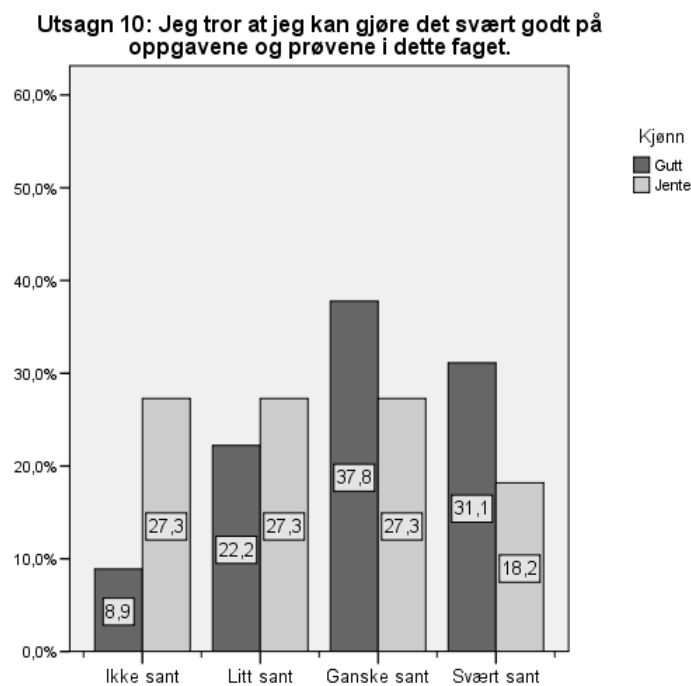
Jeg tror at jeg kan gjøre det svært godt på oppgavene og prøvene i dette faget.

På dette utsagnet var frekvensfordelingen (i prosent): **1 = 18.0**, **2 = 24.7**, **3 = 32.6**, **4 = 24.7**. Prosentverdiene for hele utvalget på dette utsagnet, samsvarer i relativt stor grad med det forrige utsagnet. Dette er ikke så veldig overraskende, med tanke på at forskjellene i disse to utsagnene handler om nyansering av hva som er målet for mestringsforventningen. Det er naturlig at man forventer å få gode karakterer hvis man mener at man kan gjøre det godt på oppgaver og prøver i faget. Det er samtidig mulig å tenke seg at man kan gjøre det godt på enkelte av oppgavene, men ikke ha veldig høye forventninger om å få en god karakter. Dermed kan det tenkes at nyanseringen kan bidra til å fange inn flere nivåer av

mestringsforventning, noe som forskjellene i guttenes fordeling understøtter (gjennomsnittlig verdi på utsagn 4 = 2.76, mens gjennomsnitt på utsagn 10 = 2.93). For jentene ser det ikke ut til at dette blir bekreftet, ettersom gjennomsnittsverdien på de to utsagnene er tilnærmet den samme (utsagn 4 = 2,41 og utsagn 10 = 2,36).

Det er imidlertid også tydelig at guttene har høyere mestringsforventninger enn jentene når man ser på stolpediagrammet for utsagn 10 (som også var tilfellet med utsagn 4):

Figur 4.15 Fordeling gutter og jenter på utsagn 10



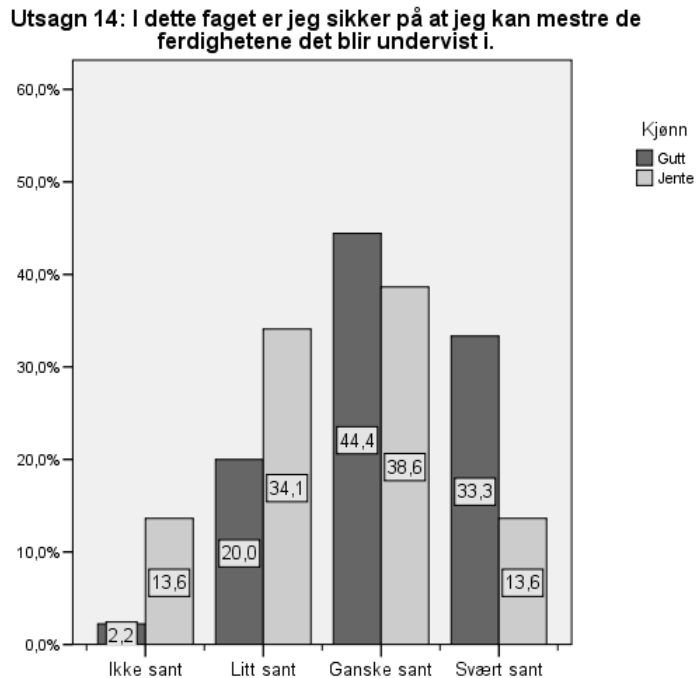
Utsagn 14:

I dette faget er jeg sikker på at jeg kan mestre de ferdighetene det blir undervist i.

På dette utsagnet var frekvensfordelingen (i prosent): **1 = 7.9**, **2 = 27.0**, **3 = 41.6**, **4 = 23.6**. Fordelingen for hele utvalget skiller seg litt fra de to foregående utsagnene i forhold til at vi her ser et mer skjevfordelt stolpediagram. Prosentverdien på svarkategorien *ikke sant*, er en del lavere, mens svarkategorien *ganske sant* er en del høyere. Ellers er fordelingen på de to resterende svarkategoriene tilnærmet det samme som på de to foregående utsagnene. Igjen vil jeg påpeke at den noe varierende fordelingen kan bety at man har målt litt forskjellige aspekter ved mestringsforventningsaspektet.

Mestringsforventningene på det kjønnsfordelte stolpediagrammet, viser igjen at guttene scorer høyere enn jentene:

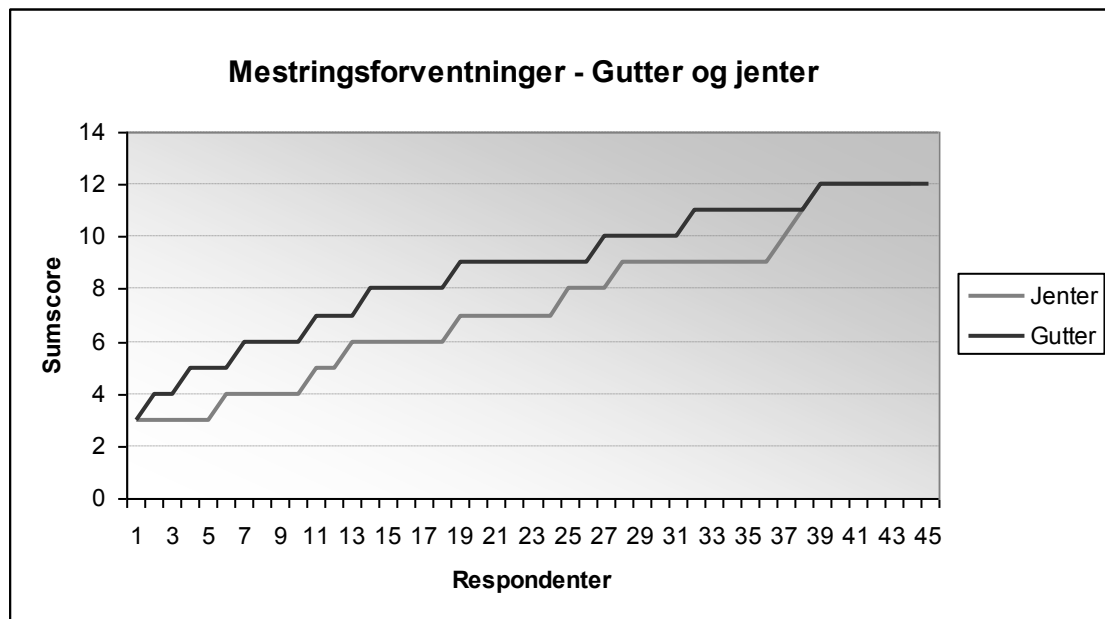
Figur 4.16 Fordeling gutter og jenter på utsagn 14



4.4.2 Sumscore for mestringsforventning og oppsummering av forventningsaspektet

I teorikapitlet viste jeg til forskningsresultater om kjønnsforskjeller i mestringsforventninger. Der kom det fram at gutter (menn) som regel uttrykker høyere mestringsforventninger enn jenter (kvinner), innenfor akademisk og yrkesmessig virksomhet (Ellis 2008:367). Ut i fra de tre stolpediagrammene som er presentert ovenfor, ser det ut til at resultatene i mitt datamateriale viser samme tendens som tidligere forskning. Sumscorene for mestringsforventninger kan variere mellom 3 og 12. I linjediagrammet ser vi at hovedtendensen viser at det er forskjeller mellom kjønn, og at guttene stort sett oppnår høyere sumscore enn jentene. Det er imidlertid verdt å merke seg at det ikke er forskjeller mellom kjønn når mestringsforventningene er svært høye. Vi ser at jentene har en bratt stigning etter at sumscoreverdien har passert 9, mens guttene har en jevnere linje som går over hele spekteret til sumscoreverdien.

Figur 4.17 Sumscore for forventningsindikatorene



4.5 Resultater for de enkeltstående utsagnene

4.5.1 Kommer elevene godt forberedt?

I dette avsnittet skal jeg presentere og kommentere resultatene for utsagn 17, som er et enkeltstående utsagn som jeg selv har formulert. Utsagnet er som følger:

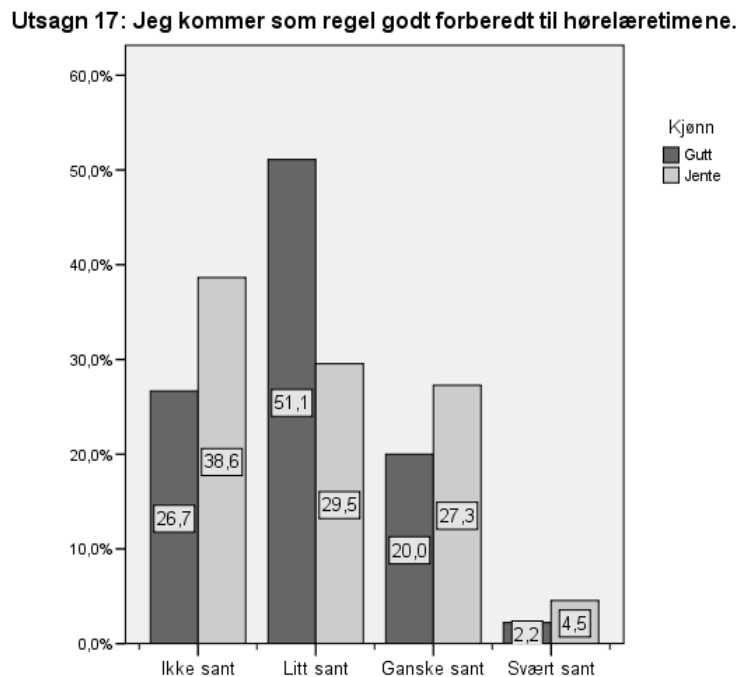
- Jeg kommer som regel godt forberedt til hørelæretimene

På dette utsagnet var frekvensfordelingen (i prosent): **1 = 32.6**, **2 = 40.4**, **3 = 23.6**, **4 = 3.4**. Hovedvekten av fordelingen ligger på kategoriene *ikke sant* og *litt sant*, som til sammen utgjør 73 %. Det kommer nokså tydelige tendenser mot at mesteparten av elevene ikke kommer spesielt godt forberedt til hørelæreundervisningen. Tidligere i denne oppgaven så vi at fagets verdi ble anerkjent i ganske høy grad. Dermed er det sannsynlig at den relativt dårlige forberedelsen ikke har noe med fagets verdi å gjøre. Det er dessuten vanlig at elever på videregående musikklinje har en ganske travel hverdag: 35 timers uke, øving til hovedinstrumentundervisning og ensemblegrupper/band, for å nevne noe. Stor arbeidsmengde kan være en mulig årsak til at en del av elevene ikke møter forberedt til undervisningen.

Når man ser på forskjeller mellom kjønn på dette utsagnet, viser stolpediagrammet motstridende tendenser. Jentene har høyeste fordeling på *ganske sant* og *svært sant*, men også på *ikke sant*. Altså er de blant annet høyest representert både ved laveste og høyeste

ekstremverdi. Jentene fordeler seg også mer ujevnt enn guttene, som har litt over halvparten av fordelingen på kategorien *litt sant*. Ettersom det var såpass likt, sjekket jeg gjennomsnittsverdien for kjønn, og da kom det fram at det så å si ikke var forskjeller (jenter: 1,977 – gutter: 1,978).

Figur 4.18 Fordeling gutter og jenter på utsagn 17



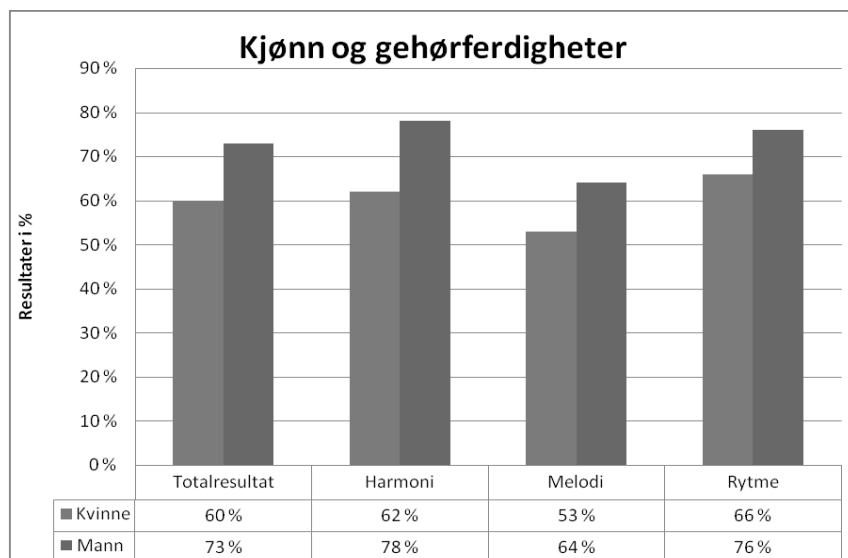
Under innholdsvaliditeten for dette utsagnet, skrev jeg tidligere at jeg hadde en forventning om at dette utsagnet kanskje ville korrelere med noen av de teoretiske begrepene (latente variablene) i oppgaven. Jeg har imidlertid ikke funnet noen klare tendenser for dette.

4.5.2 Opplevd mestring og faktisk mestring

En medstudent på NMH, Hildegunn Sagli Gudim, har også valgt å skrive om hørelære i sin pågående masteroppgave. Jeg ble kontaktet av henne fordi hun hadde funnet ut at vi kanskje kunne ha nytte av å utveksle resultatene i hverandres innsamlende datamateriale. I denne forbindelse vil jeg imidlertid påpeke at vi kun har utvekslet generelle resultater, som ikke vil være problematisk i forhold til kravet om personvern og forskningsetiske retningslinjer. Dette er hovedsakelig fordi det er umulig å kunne se hva slags informasjon hver enkelt respondent har avgitt i de tabellene som vi har gitt hverandre.

Det ble arrangert en prøve (N=584) som ble sendt til videregående musikklinjer over hele landet, for å undersøke hva som kan være mulige årsaker til forskjeller i ferdighetsnivå i faget. I forhold til min undersøkelse var det interessant å få et innblikk i hvilke forskjeller det var mellom kjønnene. Man kan se at menn jevnt over har gjort det bedre enn kvinner på denne prøven (differansen er på 10 - 16 % i favør av menn). Det kan derfor se ut som om det menn generelt sett gjør det litt bedre i faget enn kvinner.

Figur 4.19 Gudims fordeling av ferdigheter og kjønn



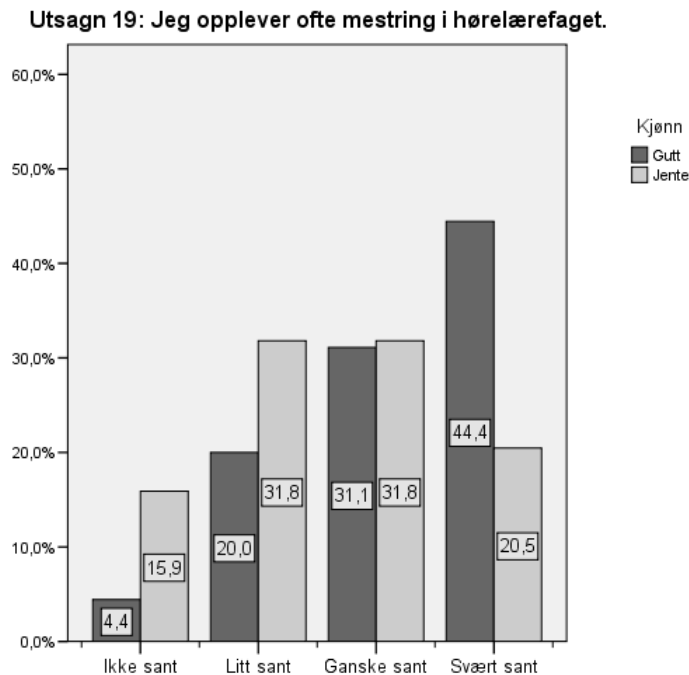
(Gudim upublisert)

Resultatene fra Gudims undersøkelse i kombinasjon med kjønnsfordelingen på utsagn 19 i min undersøkelse, gjør at tendensen blir ytterligere styrket. Det ser dermed ut som at gutter, på et generelt nivå, gjør det litt bedre i hørelærefaget. Før jeg kommenterer utsagn 19 nærmere i forhold til kjønnsforskjeller, skal jeg presentere resultatene for hele utvalget. Utsagn 19 er som følger:

- Jeg opplever ofte mestring i hørelærefaget

På utsagn 19 var frekvensfordelingen (i prosent): **1 = 10.1**, **2 = 25.8**, **3 = 31.5**, **4 = 32.6**.

Figur 4.20 Fordeling gutter og jenter på utsagn 19



Her ser vi at guttene rapporterer større grad av mestringsopplevelser enn jentene. Det blir spesielt tydelig i svarkategoriene som ligger i de ytterste svarkategoriene, hvor guttene fordeler seg med mer enn dobbelt så mange prosent i svarkategorien, *Svært sant*. I svarkategorien, *Ikke sant*, ser vi at jentene har ca. 3 ganger så høy prosentfordeling som guttene.

Det at guttene generelt gjør det litt bedre enn jentene, og dermed opplever større grad av mestring, kan ha betydning for teorien som er blitt presentert tidligere. Jeg tenker da for eksempel på Banduras teori om *autentiske mestringserfaringer* (Bandura 1997:80), og hvordan dette påvirker forventning om mestring på en positiv måte. Med utgangspunkt i dette kan vi forvente at guttene skal rapportere litt høyere grad av mestringsforventninger enn jentene. I forbindelse med selvrappotering i spørreskjemaundersøkelser bør man imidlertid være klar over at forskning viser at guttene har en tendens til å vektlegge positive egenskaper i større grad enn det jentene gjør:

“With the exception of sports, gender differences emerge even when there are no actual differences in skill levels. Although this discrepancy between actual achievement and self-perceptions of ability may be due to a response bias with boys being more self-congratulatory and girls being more modest (Eccles, Adler, & Meece, 1984; Wigfield et al., 1996), the difference appears often enough to be taken seriously. Gender may moderate the general finding that self-perceptions of competence are tightly linked to engagement and actual achievement.”(Schunk, Pintrich & Meece 2008:73)

Det kan derfor hende at forskjellene i opplevd mestring gir et litt skjevt bilde av hvordan den faktiske mestringsopplevelsen manifesterer seg hos gutter og jenter. Det er imidlertid såpass store forskjeller at en slik målefeil vil ha begrenset betydning. Samtidig kan man påpeke at forventning om mestring først og fremst blir påvirket av opplevd mestring, men at denne i stor grad er et resultat av reel mestring (Skaalvik & Skaalvik 1998:32). Dermed kan guttene ha en fordel i og med at de har en tendens til å framstille seg selv i et bedre lys enn jentene. Som resultatene har vist, rapporterer guttene mer opplevd mestring i tillegg til at det faktiske mestringsnivået er høyere i faget (Gudim upublisert).

I forbindelse med kjønnsforskjeller i mestringsopplevelser, har det blitt rapportert forskningsresultater som peker i retning av at slike forskjeller vanligvis følger kjønnsstereotyper (Schunk, Pintrich & Meece 2008:72). Det kan derfor være legitimt å drøfte hvorvidt hørelære kan ha potensiale for å være et fag som innehar egenskaper som skulle tilsi at et av kjønnene har bedre anlegg for faget. Som vi har sett av resultatene som jeg har presentert så langt i dette avsnittet, er det ikke snakk om virkelig store forskjeller. Det er likevel interessant å observere at når det først er forskjeller, går dette i favør av guttene.

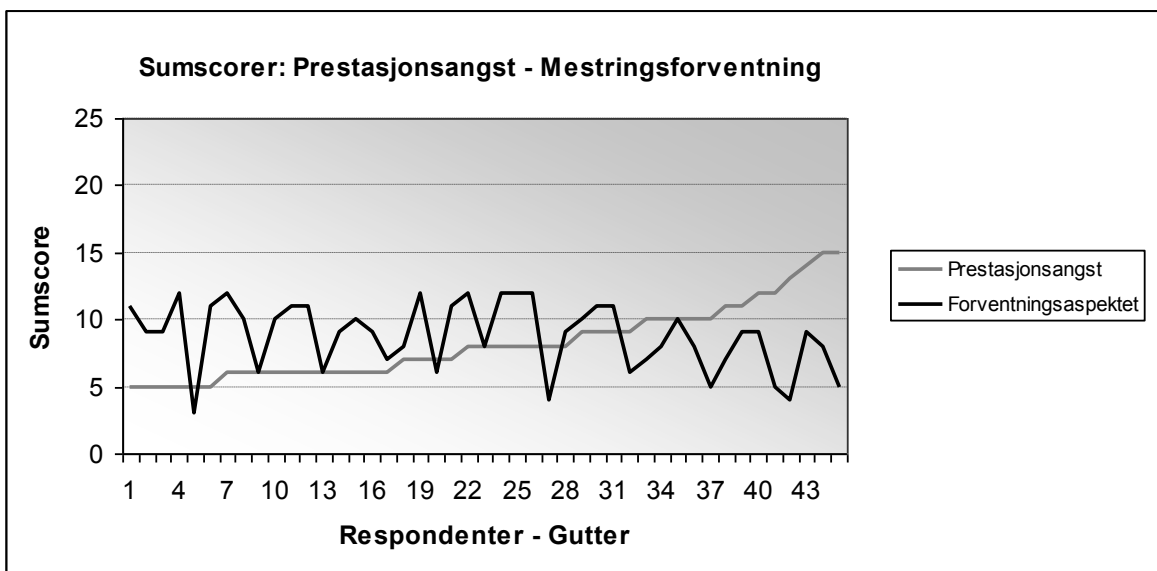
I forbindelse med beskrivelsen av hørelærefaget, har jeg nevnt det eksponerende elementet i undervisningen. En slik eksponering fører til at det er lettere å sammenligne prestasjonene med de andre elevene. Når prestasjoner er sammenlignbare kan det fort oppstå et konkurranseklima. Dette kan være en mulig forklaring på kjønnsstereotypene i faget. Det er vanlig å tenke at gutter er mer konkurranseorientert enn jenter. Det er gjort forskning som har sett på akademiske prestasjoner under konkurrerende forhold. Forskningsresultatene viste at menn gjorde det bedre enn kvinner når de ble oppmuntret til å konkurrere om karakterer (Ellis 2008:113). Nå mener jeg ikke å si at jeg tror at det eksplisitt blir oppmuntret til å konkurrere i hørelæretimen, men at et potensielt konkurranseklima i undervisningen kan se ut til å være en fordel for guttene.

4.6 *Kjønnsforskjeller i sammenhengen mellom prestasjonsangst og mestringsforventning*

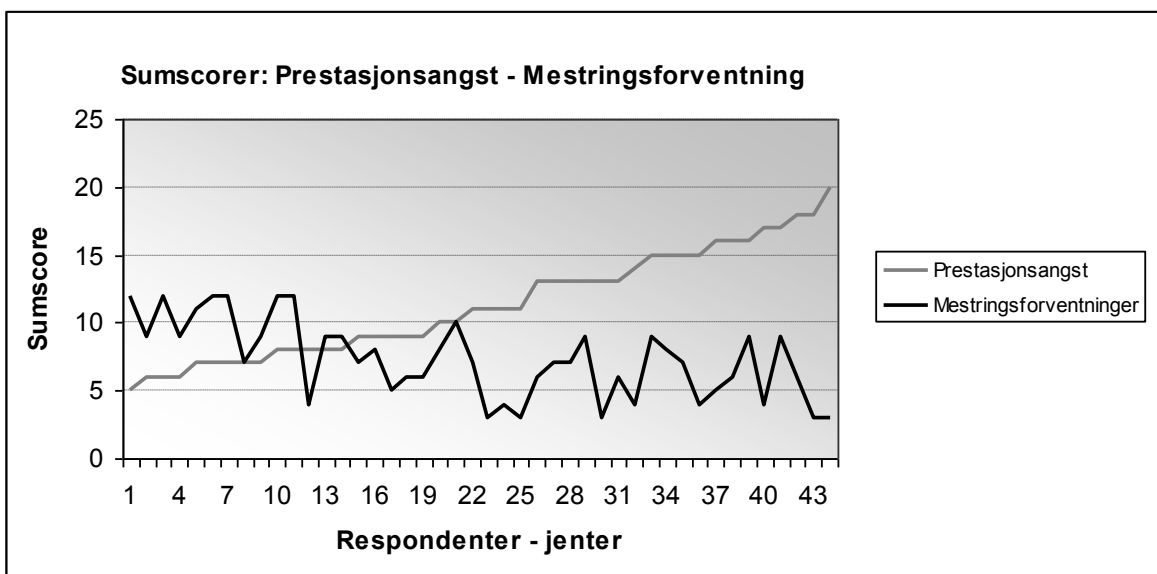
I dette avsnittet skal jeg presentere resultater hvor sumscorer fra prestasjonsangst og mestringsforventninger ses i sammenheng med hverandre. Resultatene for kjønn er presentert hver for seg, slik at man kan sammenligne resultatene. For å illustrere dette kommer jeg til å

benytte meg av linjediagrammer. Tendenslinjene i disse diagrammene representerer en lineær fordeling av sumscorene til hver enkelt respondent. Det vil si at det er trukket en glidende linje mellom de forskjellige punktene som angir eksakt plassering. Tendenslinjen for prestasjonsangst er gradvis stigende fra laveste til høyeste sumscore, mens tendenslinjen for mestringsforventninger viser sumscorer med utgangspunkt i prestasjonsangstscorene til de enkelte respondentene. Hvis man sammenligner disse to linjene horisontalt vil man for eksempel kunne se på hva slags sammenheng det er mellom høy grad av prestasjonsangst og mestringsforventningsnivå. Den svarte tendenslinjen representerer prestasjonsangstscore, og den grå er score på mestringsforventning.

Figur 4.21 Sumscore for gutter på prestasjonsangst og mestringsforventning



Figur 4.22 Sumscore for jenter på prestasjonsangst og mestringsforventning



Jeg vil påpeke at det er forskjell på totalsummen på disse to sumscorene. Prestasjonsangst er målt med 5 indikatorer, og kan derfor variere mellom 5 og 20 (en respondent som har krysset av i kategorien *ikke sant* på alle utsagn som måler prestasjonsangst, vil få en sumscore på 5 – fordi *ikke sant* er representert ved tallet 1: $1 \times 5 = 5$). Mestringsforventning er målt med 3 indikatorer, og kan derfor variere mellom 3 og 12. Dette betyr at ekstremscorene ikke faller sammen i linjediagrammet. Samtidig er det viktig å påpeke at dette ikke hindrer at man kan se lineære sammenhenger.

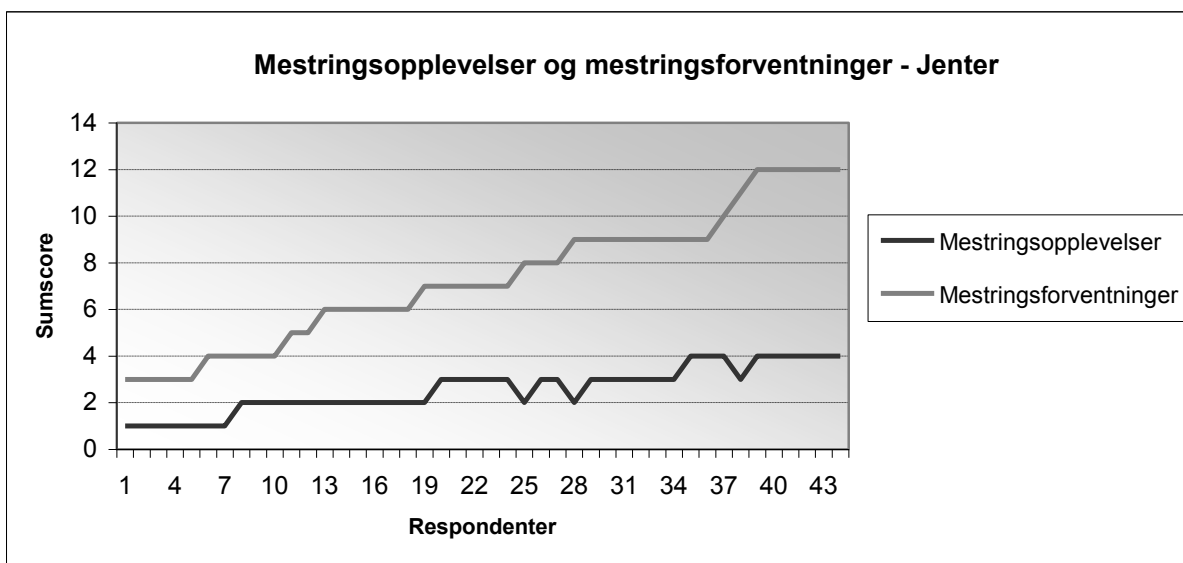
For begge kjønnene kan man se at mestringsforventningene svinger nokså mye, og dette tyder på individuelle forskjeller mellom prestasjonsangst og mestringsforventninger. Litt svingninger ville ha vært naturlig ettersom mestringsforventningslinjen er avhengig av en annen tendenslinje som er jevnt fordelt (prestasjonsangstlinjen).

Tidligere forskning har vist at mestringsforventninger er negativt korrelert med prestasjonsangst (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie 1991:15). For begge kjønn er det mulig å se en negativ korrelasjon mellom disse to variablene. Det vil si at mye prestasjonsangst fører til lavere forventning om mestring. Det er imidlertid en mye tydeligere tendens for jentene enn for guttene. Dette er delvis på grunn av at jentene har rapportert høyere grad av prestasjonsangst. Når jentene i tillegg har litt lavere sumscorer på mestringsforventninger blir forskjellene enda tydeligere.

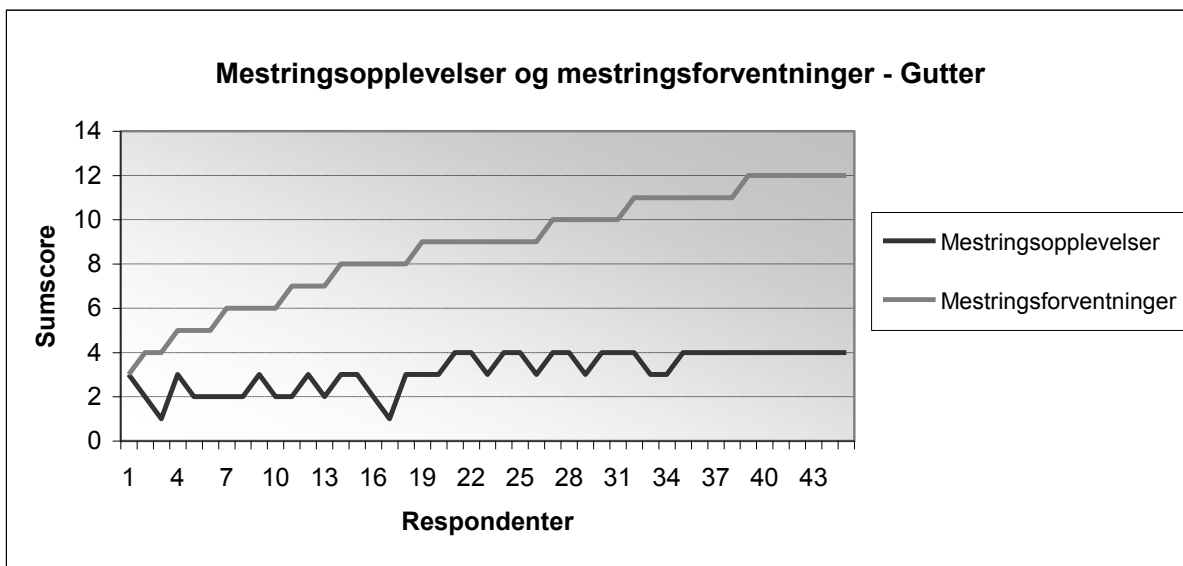
4.7 Kjønnsforskjeller i sammenhengen mellom mestringsopplevelser og mestringsforventninger

I teorikapitlet skrev jeg om mestringsforventninger i forbindelse med presentasjonen av Bandura. Der ble det blant annet trukket fram at autentiske mestringsopplevelser er den viktigste kilden til mestringsforventninger (Bandura 1997). I dette avsnittet skal jeg undersøke denne sammenhengen i mitt datamateriale. Fokuset ligger på kjønnsforskjeller, og derfor benytter jeg ett linjediagram for hvert kjønn. Jeg har valgt å la mestringsforventningene være den jevnt stigende linjen, mens mestringsopplevelseslinjen er avhengig av den førstnevnte. Mestringsopplevelser er strengt tatt ikke en sumscore, ettersom dette aspektet kun er målt med ett utsagn (utsagn 19). Denne linjen kan derfor variere mellom 1 og 4, mens mestringsforventningslinjen kan variere mellom 3 og 12.

Figur 4.23 Sumscore for jenter på mestringsopplevelser og mestringsforventninger



Figur 4.24 Sumscore for gutter på mestringsopplevelser og mestringsforventninger



For begge kjønn er det lett å se at det er sammenheng mellom mestringsforventninger og mestringsopplevelser. Mer av det ene fører til mer av det andre. Det vil si at den positive korrelasjonen som man kunne vente å finne, faktisk er til stede i datamaterialet. Denne tendensen er altså til stede for begge kjønn. Det er imidlertid noe forskjell mellom gutter og jenter når vi ser nærmere på linjediagrammene.

For jentene ser vi at linjen som representerer mestringsopplevelser stiger jevnt, med noen få unntak. Dette betyr at det er stor grad av sammenheng mellom disse to variablene. Altså at mange mestringsopplevelser fører til høyere forventning om mestring. Høyere forventning om mestring vil videre føre til at det er større sannsynlighet for at man opplever

mestring. Det at linjen som representerer mestringsopplevelser stiger såpass jevnt, kan også bety at jentene har en realistisk oppfatning av sammenhengen mellom disse to variablene. For guttene ser vi at denne linjen varierer i større grad. Mer variasjon i linjen, forteller oss at det ikke er like sterk sammenheng mellom disse to variablene. For begge kjønn veksler mestringsopplevelsen mellom verdiene 3 og 4 (*ganske sant* og *svært sant*) når mestringsforventningene ligger på sumscore 9 og oppover (dette tilsvarer at de i snitt har valgt å krysse av for *ganske sant*, eller en blanding av *ganske sant* og *svært sant*, ettersom mestringsforventninger er målt med 3 utsagn). Forventningen om at autentiske mestringserfaringer fører til mestringsforventninger blir derfor bekreftet i mitt datamateriale.

4.8 Kommentarer fra respondentene

I dette avsnittet skal jeg presentere kommentarer fra respondentene. De fikk muligheten til å skrive kommentarer til undersøkelsen eller undersøkelsens tema på slutten av spørreskjemaet. Disse tilbakemeldingene skulle vise seg å være et interessant supplement til resten av undersøkelsen. Kommentarene fra respondentene går både på selve undersøkelsen og tanker respondentene har om oppgavens tema. Ved å trekke fram kommentarene får oppgaven et lite innslag av kvalitativ karakter. Her var det mulig for respondentene å trekke fram ting som de mente at undersøkelsen burde ha fokusert på. Ettersom delproblemstillingen handler om kjønnsforskjeller, kommer jeg til å oppgi om kommentaren kommer fra en gutt eller jente. Så vil jeg se om kommentarene kan være med på å styrke eller svekke troen på de tendensene jeg har funnet i forbindelse med kjønnsforskjeller.

Det er lett å bli ydmyket, siden det er mye muntlig gjennomgang av fasit. Og det at noen har bedre medfødt gehør gjør det vanskelig å føle seg flink (jente).

Denne kommentaren kan knyttes til resultater som går på prestasjonsangst og kontrollplassering. Det at hun skriver at det er vanskelig å føle seg trygg, og at hun trekker fram det å bli ydmyket, kan kobles opp mot prestasjonsangst. At hun trekker fram muntlig gjennomgang av fasit, viser at hun antakeligvis har fokus på hvordan hun presterer i forhold til de andre elevene. Altså at hun er prestasjonsorientert/egoorientert. Hun trekker også frem at noen har bedre medfødt gehør. Det betyr at hun tillegger evner betydning i forbindelse med hørelæreferdigheter. Hvor mye vekt hun legger på dette er det ikke mulig å si noe om.

Ettersom denne kommentaren var alt hun skrev, kan man likevel anta at hun tillegger det en nokså stor betydning. Dette stemmer overens med de sumscorene som så på kjønnsforskjeller i kontrollplassering/kontrollerbarheten. Der kom det fram at jenter føler at de har mindre grad av kontroll over resultatene de oppnår i hørelære. Den neste kommentaren bidrar til å styrke denne mistanken:

Det var litt vanskelig å svare på spørsmålene om det er min egen feil hvis jeg ikke lærer meg fagstoffet fordi hørelære er veldig vanskelig å "lese" seg til (jente).

Her er det kanskje enda tydeligere at evner tillegges en stor betydning. Respondenten vektlegger at hørelære er vanskelig å "lese" seg til. Jeg tolker dette som om hun mener at ferdighetene i hørelære er mulig å utvikle, men at evner er den viktigste faktoren. Det at hun mener at det er litt vanskelig å si om det er hennes egen feil, peker i retning av at hun legger vekt på eksternal kontrollplassering. Det er tydelig at kontrollerbarheten oppleves som nokså lav for denne respondenten. Neste kommentar handler også om gehør i tilknytning til evner:

Alle er født med forskjellig grad av "godt gehør", noen har fra naturen av større evne til å memorere musikk enn andre. Men dette kan også trenes opp til en viss grad. I mitt tilfelle trenger jeg ikke å trene noe særlig (jente).

Denne kommentaren skrev respondenten i stedet for å krysse av på utsagn 15 (*Hørelæreevner er noe man mer eller mindre har eller ikke har*). Som i de andre kommentarene fra jenter, er også denne respondenten tydelig på at evner er en viktig faktor. Hun uttrykker samtidig ganske klart at hørelæreevner er noe kontrollerbart. Jeg synes det virker som om man kan spore mer optimisme i forhold til mulighetene for å utvikle hørelæreferdigheter hos denne respondenten. Hun utstår også en mer selvsikker natur.

De fleste kommentarene fra guttene handler om ting som er knyttet til selve spørreskjemaet. Det er likevel én av guttene som kommenterer utover dette:

Jeg synes det er lett i timene, men blir ofte satt ut på prøvene (gutt).

Sumscore på prestasjonsangst for denne respondenten er 15, noe som vil si at han ligger på den høyeste sumscoren blant guttene (se linjediagram som viser sumscorer for

prestasjonsangst: Figur 4.6). For denne respondenten ser det ut til at prestasjonsangsten først slår inn når han føler at han er under ekstra press.

Gehör bør settes opp etter evner i faget. Grupper som bra, middels, ikke bra. Jeg føler ikke at jeg lærer noe i en gruppe der noen skriker ut svaret før andre har begynt å tenke. Dette er noe skolesystemet bør tenke på (jente).

Denne kommentaren viser at det ikke er nivåinndeling i hørelærefaget ved minst én av de videregående skolene hvor jeg har samlet inn data. Med utgangspunkt i egen erfaring som lærer i hørelære, har jeg både undervist nivåinndelte grupper og grupper som spriker mye i ferdighetsnivå. Jeg mener at nivåinndeling bidrar til klare fordeler både for elev og lærer. På Norges Musikkhøgskole har det vært tradisjon for å dele hørelæregruppene inn etter nivå, med utgangspunkt i poengsummen fra teori og gehørprøven som man gjennomfører under opptaksprøvene. Det bør vel nevnes at en slik nivåinndeling kan være vanskelig i forhold til å få timeplankabalen til å gå opp. Dette er blant annet fordi musikkelevenenes skolehverdag består av en blanding av enkelttimer (f.eks. hovedinstrument, brukspiano) og undervisning i mindre grupper (f.eks. hørelære, satslære, arrangering/komponering). Man bør imidlertid også vurdere eventuelle negative virkninger av nivåinndeling. Det er for eksempel mulig å tenke seg at det å bli plassert i den mindre flinke gruppen, vil kunne påvirke utviklingspotensialet til eleven. Det er for eksempel mer sannsynlig at man får tid til å gjennomgå mer i den gruppen som består av de flinke elevene. Dermed vil nivåinndelte grupper, som i seg selv er forskjellsbehandling (i utgangspunktet ment som en positiv forskjellsbehandling), kunne bidra til å opprettholde og muligens øke forskjeller i nivået til elevene. Det bør derfor også være mulig for elevene å kunne ha mulighet for å bytte gruppe underveis, så lenge det lar seg gjøre i forhold til timeplanen til eleven. Denne ordningen har jeg erfaring med både som elev og som lærer, og jeg mener at dette kan bidra til at elevene får likere muligheter til å utvikle seg faglig.

5. Avslutning

I dette kapitlet skal jeg trekke sammen trådene fra de tidligere kapitlene i denne masteroppgaven. Poenget er å oppnå et helhetlig tilbakeblikk og oppsummere funnene fra spørreundersøkelsen. Er det for eksempel slik at det er samsvar mellom funnene i mitt datamateriale og tidligere forskning? Jeg vil også drøfte forslag til implikasjoner for hørelæreundervisningen.

5.1 Oppgavens resultater – en oppsummering

Som jeg var inne på i innledningen, var noe av hovedmotivasjonen for å skrive denne masteroppgaven, å forsøke å kartlegge utbredelsen av prestasjonsangst i hørelærefaget. Det er nokså tydelige resultater for prestasjonsangst i mitt datamateriale. Disse peker i retning av at en betydelig andel av respondentene i varierende grad føler seg nervøse, sammenligner seg med andre elever, tenker på konsekvensene av å mislykkes, synes det er pinlig å feile og opplever undervisningen som ubehagelig. Min antakelse om at prestasjonsangst er utbredt blant elever i hørelæreundervisningen ble langt på vei bekreftet.

Resultatene for mestringsforventninger viser at det er stor grad av variasjon, og at denne fordelingen dekker hele spekteret. Når det gjelder fagets verdi, viser resultatene at faget verdsettes i relativt høy grad. Dette er positivt for faget, spesielt med tanke på at vi også har sett at prestasjonsangst er utbredt. Resultatene for attribusjonsaspektet, viser at respondentene grovt sett opplever at de selv kan påvirke hvor godt de gjør det i hørelærefaget (opplever høy grad av kontrollerbarhet). Dermed kan man også si at de fortrinnsvis attribuerer internalt. Til nå har jeg oppsummert resultater som besvarer hovedproblemstillingen. Hvis man deler respondentene inn etter kjønn, som er fokuset i delproblemstillingen, dukker det imidlertid opp nye funn og interessante tendenser.

I mitt utvalg har vi sett at jentene rapporterer mer prestasjonsangst enn guttene. Guttene har høyere forventning om å mestre oppgaver som relateres til hørelæreundervisningen, og de rapporterer også at de i stor grad har kontroll over hvor godt de kan gjøre det i faget. Når det gjelder fagets verdi viser utvalget nesten ikke forskjeller mellom kjønn. Ut fra disse funnene ser det ut til at jentene kommer dårligere ut enn guttene i forhold til opplevelsen av hørelæreundervisningen. Det som imidlertid gir substansiell mening, er at jentene har mer prestasjonsangst fordi de har lavere mestringsforventninger, og

samtidig verdsetter faget like høyt som guttene (Zeidner 1998:203). Det gir også mening at de har mer prestasjonsangst, ettersom de ikke føler at de kan påvirke resultatene i like stor grad som guttene. Oppsumert kan vi dermed si følgende: Jentene verdsetter faget i like stor grad som guttene, men har lavere mestringsforventninger, mer prestasjonsangst og føler i mindre grad at de kan påvirke hvor godt de gjør det.

Resultatene fra min oppgave bekrefter langt på vei funn fra tidligere forskning. Dette gjelder blant annet Reitans (2006) resultater for fagets verdi og prestasjonsangst. Vi har begge funnet at faget i stor grad blir anerkjent av elevene, samtidig som faget har en tendens til å utløse prestasjonsangst. Mine funn får også støtte fra Gudims (upublisert) masteroppgave, i forhold til at hennes resultater viste at guttene jevnt over gjør det bedre i faget enn jentene. Dette passer godt med det jeg har funnet ut om forskjeller mellom kjønn. Hvis det er slik at guttene opplever mestring oftere enn jentene, gir det mening at de også har høyere mestringsforventninger. Mestringsopplevelser vil også ha sammenheng med prestasjonsangstnivå, som jeg har vist tidligere i denne oppgaven.

I forhold til kjønnsforskjeller og kognitive motivasjonsteorier har det også vært samsvar mellom mine funn og tidligere forskning. Det er for eksempel vist at prestasjonsangst er mer utbredt hos jenter (Ellis m. fl. 2008). Forskning om mestringsforventning har også konkludert med at guttene uttrykker mer optimisme når de skal bedømme egen mestringsforventning (Ellis m. fl. 2008). Denne tendensen vises også i mitt datamateriale. Når det gjelder attribusjon og forskjeller mellom kjønn, er det vist at gutter har en tendens til å føle at de kan påvirke forutsetningene for å gjøre det bra i større grad enn jenter (Ellis m. fl. 2008). Dette ble også bekreftet i mitt datamateriale.

5.2 Implikasjoner og forslag til videre forskning

Med bakgrunn i de funnene som jeg har oppsummert ovenfor, er det interessant å peke på mulige implikasjoner for hørelæreundervisningen. I denne sammenhengen er det for eksempel nyttig å være klar over kjønnsforskjeller i opplevelsen av hørelærefaget. I forbindelse med kjønnsforskjeller, har mine resultater vist at man kanskje bør være litt ekstra oppmerksom på jentene. Ellers vil de teoretiske implikasjonene være like gyldige for begge kjønn.

I forhold til de teoriene og resultatene som jeg har presentert i denne oppgaven, vil hørelæregrupper inndelt etter nivå være en mulig implikasjon som kan ha positiv effekt på mange måter. Ved en slik inndeling ligger forholdene mer til rette for at hver enkelt elev har

mulighet for å erfare mestring. Flere autentiske mestringserfaringer fører som regel til høyere mestringsforventninger (Bandura 1997). Når mestringsforventningene øker vil også prestasjonsangsten normalt reduseres. Vi ser hvordan sammenhengen mellom mestringsopplevelser, mestringsforventninger og prestasjonsangst kan påvirke motivasjonen.

Hvorvidt en person opplever at man selv er årsak til at noe går bra (kontrollerbarhet), vil også ha betydning for motivasjonen. Læreren bør være oppmerksom på slike sammenhenger, og legge forholdene til rette for elevene. Dette vil imidlertid være lettere å få til i en gruppe med et homogent ferdighetsnivå. Jeg vil samtidig minne leseren på de tingene som ble drøftet i forbindelse med hva man bør være oppmerksom på ved en slik nivåinndeling. Dette ble påpekt i det forrige kapitlet. I korte trekk handlet det om faren for å opprettholde eller øke forskjeller mellom elevenes ferdigheter, og at det kan være en utfordring i forhold til å få timeplankabalen til å gå opp.

Hørelærefaget er ett av flere fag som forsetter at elevene eksponerer sine ferdigheter. I tillegg vil utøvende aktiviteter og konsertvirksomhet også innebære eksponering. Utvikling av gode stressmestringsmetoder for musikkelever, vil derfor kunne være verdifullt på mange plan. Her kan blant annet læreren i hørelære komme inn i bildet. Ved å bevisstgjøre elevene på de prosessene som bidrar til å redusere prestasjonsangst og øke motivasjon, vil man hjelpe elevene til å takle utfordringer som de vil møte gang på gang.

I forbindelse med attribusjonsteori, har man kommet fram til at attribusjon til strategi er bra for motivasjonen. Strategi kan klassifiseres som internal attribusjon som er kontrollerbar. Selv om innsats også passer inn under samme klassifisering, vil innsats kunne knyttes mer direkte til personen enn strategi. Hvis en person yter høy innsats og likevel ikke lykkes med en oppgave, vil dette kunne påvirke selvoppfatningen negativt. Da er det kanskje ikke så fristende å yte så stor innsats igjen fordi fallhøyden er såpass stor. Attribusjon til strategi når man ikke lykkes med en oppgave, vil ikke like lett påvirke selvoppfatningen. Dette er fordi det ofte vil være en forventning om at en ny strategi vil føre til et annet resultat (Curtis 1992:969). Attribusjon til strategi vil derfor gi eleven følelse av mestringsforventninger og kontroll til tross for at han har feilet.

Med forskningsbidrag fra masteroppgaven til Gudim, Holmgren i tillegg til min egen oppgave, har oppdatert forskning om hørelærefaget blitt dekket med forskjellige tilnæringsmåter. Holmgren har bidratt med kvalitativ forskning med fokus på sammenheng mellom selvoppfatning og prestasjon. Gudim dekker en kvantitativ side ved forskning på hørelærefaget, hvor det er lagt fokus på å kartlegge mulige forklaringer på hva som kan påvirke ferdighetsutviklingen i hørelære. Mitt bidrag er en kvantitativ innfallsvinkel med

fokus på elevenes opplevelse av hørelærefaget, sett i lys av motivasjonsteori, prestasjonsangst og kjønnsforskjeller. Med utgangspunkt i disse ferske masteroppgavene og tidligere master- og hovedoppgaver om hørelærefaget, begynner forskningen innenfor hørelærefeltet å dekke en del sentrale områder. På den andre siden er det viktig at det gjøres mer forskning på hørelærefaget på et høyere nivå enn mastergradsoppgaver.

En av kommentarene fra respondentene i min undersøkelse var følgende: *”Savner litt fokus på lærerens pedagogiske evner som jo er av stor betydning for elevenes trygghet.”* Denne kommentaren kan være et utgangspunkt for videre forskning på hørelærefaget. Det går an å gjøre noe som ligner på Lyngstads hovedoppgave (1996) om prestasjonsangst hos musikkstudenter. Hun gjorde en intervjuundersøkelse av hovedinstrumentlæreres praktiske yrkesteori om prestasjonsangst hos deres studenter. Man kunne derfor tenke seg at man kunne gjøre noe tilsvarende med lærere som underviser i hørelære. En annen mulighet ville være å gjøre kvalitativ eller kvantitativ forskning, hvor elevene gir informasjon om lærerens pedagogiske evner i forbindelse med prestasjonsangst og trygghet i undervisningen. Det kunne også ha vært interessant å gjøre en mer detaljert undersøkelse av elevenes attribusjonsmønstre i hørelæreundervisningen. Jeg fikk bare undersøkt en liten del av denne teoretiske dimensjonen i min oppgave.

5.3 Avsluttende kommentarer

Så var jeg altså kommet til veis ende med denne masteroppgaven. Det har vært en spennende og lærerik erfaring. Akkurat nå skal jeg innrømme at det er mer enn greit å avslutte arbeidet. Det går nok en liten stund før jeg tar fatt på et tilsvarende forskningsprosjekt. Det betyr likevel ikke at arbeidet med masteroppgaven har virket avskrekkende. Selv om innsamlingen av primærdata var et svært tidkrevende prosjekt, ville jeg ikke ha vært det foruten. Jeg er veldig fornøyd med å ha fått innblikk i prosessene for denne type forarbeid.

Til tross for at avgjørelsen om å redusere antall svarkategorier fra MSLQ skapte mye hodebry, førte dette til at jeg måtte jobbe ekstra for å finne argumenter som kunne legitimere valget. Masteroppgaven kan sies å være en ”øvelse” i å utføre et selvstendig forskningsarbeid, og dermed er det greit å se seg tilbake å tenke at man kunne ha gjort enkelte ting annerledes. Jeg ser på dette som en styrke, og føler at de utfordringene som har oppstått underveis vil gjøre meg bedre rustet ved et eventuelt framtidig forskningsprosjekt.

6. Litteraturliste

- Atkinson, J. W. (1978). "The mainsprings of achievement-oriented Activity." I John. W. Atkinson & Joel O. Raynor (red.). *Personality, motivation and achievement*, 11-38. New York: Hemisphere publishing corporation.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bergby, A. K. (1991). *Hørelære ved musikklinjene i den videregående skole. En kartlegging og vurdering av fagets innhold*. Hovedoppgave i musikk, UiO.
- Blix, H. og Bergby, A. K. (2007). *Øre for musikk: om å undervise i hørelære*. Oslo: Unipub.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Christophersen, K. (2003). *Databehandling og statistisk analyse med SPSS*. Oslo: Unipub.
- Cramer, D. (2003). *Advanced Quantitative Data Analysis*. Maidenhead. Open University Press.
- Curtis, K. A. (1992). "Altering Beliefs About the Importance of Strategy: An Attributional Intervention". *Journal of Applied Social Psychology*. 22:12, 953-972.
- Dumas, Alexandre ([1851] 2004). *Ange Pitou*. Whitefish, Montana: Kessinger Publishing.
- Ellis, L., Hershberger, S., Field, E., Wersinger, S., Pellis, S. Geary, D., Palmer, C., Hoyenga K., Hetsroni, A., Karadi, K. (2008) *Sex differences: summarizing more than a century of scientific research*. New York: Taylor & Francis.
- Försterling, F. (2001). *Attribution: An introduction to Theories, Research and Applications*. Philadelphia: Psychology Press.
- Gudim, H. S. (2009). *Hørelære, ferdigheter og instrument – en sammenheng?* Masteroppgave, Norges musikkhøgskole.
- Helsenytt (2006). "Prestasjonsangst, ferdigheter og kompetansefølelse". Hentet 4.9.2007 fra <http://www.helsenytt.no/artikler/prestasjonsangst.html>
- Holmgren, T. K. (2008). *Hørelære og selvoppfatning: En intervjuundersøkelse om hvordan selvoppfatning påvirker prestasjonen i hørelære*. Oslo. T. K. Holmgren.
- Kunnskapsløftet (2006) *Læreplan for musikk, dans og drama*. Hentet 8.3.2009 fra <http://www.utdanningsdirektoratet.no/grep/Utdanningsprogram/?utdprogrid=111650>

- Lyngstad, H. (1996). *Prestasjonsangst hos musikkstudenter: En intervjuundersøkelse av hovedinstrumentlæreres praktiske yrkesteori om prestasjonsangst hos deres studenter*. Hovedoppgave, Norges musikkhøgskole.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of sex differences*. Stanford, California, London: Stanford University Press, Oxford University Press.
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (2009). *Ord og begreper*. Hentet 23.2.2009 fra http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/begreper.html
- Oliden, P. E. & Zumbo, B. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema, Vol. 20, N^o 4*, 896-901.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Reitan, I. E. (2006). *Gehørtrening i praksis: Hva sier læreplanen og hva opplever studentene?* NMH-publikasjoner, 2006:4. Oslo: Unipub.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., Meece J. L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Skaalvik, E. M. (1989). *Verdier, selvoppfatning og mental helse: En undersøkelse blant elever i videregående skole*. Trondheim: Tapir forlag.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S.(1998). *Motivasjon, selvoppfatning og læringsmiljø*. Otta: TANO A.S.
- Self Regulated Learning and Text Comprehension - SRLTC (2000-2003) Hentet 29.4.2009 fra <http://folk.uio.no/helgestr/SRLTC/>
- Streiner, D. L. (2003). "Starting at the Beginning: An introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency", *Journal of Personality Assessment*, 80:1, 99 – 103.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: understanding concepts and applications*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ulleberg, P., Nordvik, H. (2001). *Faktoranalyse: Innføring i faktorteori og faktoranalyse*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Weiner, B. (1974). *Achivement motivation and attribution theory*. Morristown, New Jersey: General learning press.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2002). *Development of Achievement Motivation*. Orlando, Florida: Academic Press.

- Wormnes, B. og Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring: Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Oversatt av Mari Nygård. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The state of the art*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Zumbo, B. D., Gadermann, A. M., & Zeisser, C. (2007). Ordinal versions of Coefficients Alpha and Theta for Likert Rating Scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6, 21-29.

7. Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel til skolene

Forespørsel om å få gjennomføre spørreundersøkelse - mastergradstudent fra NMH

Fra: Christian Vinje (cvinje81@hotmail.com)

Sendt: 5. mai 2008 23:25:42

Til:

Hei

Jeg er student på Norges Musikkhøgskole, og holder for tiden på med å utarbeide en spørreundersøkelse i forbindelse med mastergradsoppgaven. Jeg henvender meg til dere fordi jeg ønsker å gjennomføre undersøkelsen på 2. og 3. klassinger ved videregående musikklinjer i Oslo og Buskerud-distriktet. Spørreundersøkelsen er rettet mot elevenes opplevelse av hørelærefaget, med vekt på motivasjon, attribusjon og mestringsforventninger.

Datamaterialet som jeg samler inn vil bli aidentifisert og datamaterialet slettes når masteroppgaven er fullført. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Elevene vil bli informert om at deltakelsen er frivillig, og at samtykke kan trekkes tilbake på et hvilket som helst tidspunkt uten at man må oppgi grunn.

Når det gjelder den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen, stiller jeg helst opp selv for å gjennomføre undersøkelsen. Grunnen er at det styrker undersøkelsen at alle informanter gjennomgår en så lik prosess som mulig. Undersøkelsen vil kunne gjennomføres i løpet av 15-20 minutter. Etersom hørelærefaget som regel innebærer at man har delt opp klassen i mindre grupper, er det nok mest hensiktsmessig å gjennomføre undersøkelsen i en time hvor alle elevene er samlet - for eksempel i klassens time eller tilsvarende.

Vennligst gi tilbakemelding på om det kan være aktuelt å få gjennomføre undersøkelsen.

Jeg kan kontaktes på mail (cvinje81@hotmail.com), eller telefon: 40 21 72 82. Min veileder kan kontaktes på mail: Siw.G.Nielsen@nmh.no, eller telefon: 23 36 70 98.

Med vennlig hilsen
Christian Vinje

Vedlegg 2: Svar fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Siw Graabræk Nielsen
Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Vår dato: 08.05.2008

Vår ref :18985 / 2 / SM Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.04.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

18985	<i>Hvordan oppleves hørelærefaget av elever på musikklinja, sett i lys av attribusjon, prestasjonsangst og mestringsforventninger</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Siw Graabræk Nielsen</i>
Student	<i>Christian Vinje</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Siv Midthassel

Kontaktperson: Siv Midthassel tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Christian Vinje, Sveriges gate 17 B, 0658 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 3: Svar fra NSD: Kommentar fra personvernombudet for forskning

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

18985

Det legges til grunn at utvalget informeres om alle sider av prosjektet, jf. informasjonsskriv av 07.05.2008.

Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt ved at skjema makuleres og indirekte personidentifiserbare opplysninger fjernes/tilstrekkelig kategoriseres. Prosjektslutt er satt til 01.05.2009.

Vedlegg 4: Informasjon til deltakere i undersøkelsen

Informasjon til deltakere i undersøkelsen

Jeg er student på Norges Musikkhøgskole, og holder for tiden på med å gjennomføre en spørreundersøkelse i forbindelse med masteroppgaven. Jeg henvender meg til dere fordi jeg ønsker å gjøre denne undersøkelsen på andre- og tredjeklassinger ved videregående musikklinjer i Oslo- og Buskeruddistriktet. Spørreundersøkelsen er rettet mot elevenes opplevelse, motivasjon og mestringsforventninger i hørelærefaget.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Datamaterialet som samles inn fra deltakerne i undersøkelsen vil bli behandlet konfidensielt (som forskende masterstudent er jeg underlagt taushetsplikt). Prosjektet vil være fullført innen mai 2009, og på dette tidspunktet vil det innsamlede datamaterialet slettes. Kun anonyme opplysninger vil publiseres i masteroppgaven.

Deltakelsen er frivillig og samtykket kan trekkes tilbake på et hvilket som helst tidspunkt uten at man må oppgi grunn. Samtykke gis ved at man fyller ut og leverer inn undersøkelsen. Hvert enkelt spørreskjema har et nummer som gjør det mulig å formidle et eventuelt tilbaketrasket samtykke. Sørg derfor for å skrive opp nummeret som er plassert øverst til høyre på spørreskjemaet:

Spørreskjemanr.

--	--	--	--	--	--	--

Jeg kan kontaktes på mail (christian.vinje@nmh.no), eller telefon: 40 21 72 82. Hvis det er behov for å kontakte min veileder, kan hun kontaktes på mail: Siw.G.Nielsen@nmh.no, eller telefon: 23 36 70 98.

Med vennlig hilsen

Christian Vinje

Vedlegg 5: Spørreundersøkelsen

De følgende utsagnene handler om dine opplevelser og holdninger i forhold til hørelærefaget. Ved hvert utsagn skal du vurdere i hvilken grad det er sant for deg. Kategoriene er delt inn i fire graderinger. Sett et kryss i den boksen som best beskriver din respons til utsagnet.

Kjønn Jente Gutt

Klassetrinn 2.klasse 3.klasse

Hovedinstrument _____

VIKTIG! Sett bare ett kryss for hvert utsagn.

- | | | | | |
|---|---|---|---|--|
| 1) Jeg tror jeg vil være i stand til å bruke det jeg lærer i dette faget i andre sammenhenger. | Ikke sant for meg
<input type="checkbox"/> | Litt sant for meg
<input type="checkbox"/> | Ganske sant for meg
<input type="checkbox"/> | Svært sant for meg
<input type="checkbox"/> |
| 2) I hørelæretimene tenker jeg på hvor dårlig jeg gjør det sammenlignet med andre elever. | Ikke sant for meg
<input type="checkbox"/> | Litt sant for meg
<input type="checkbox"/> | Ganske sant for meg
<input type="checkbox"/> | Svært sant for meg
<input type="checkbox"/> |
| 3) Hvis jeg studerer på hensiktsmessige måter, vil jeg være i stand til å lære stoffet i dette faget. | Ikke sant for meg
<input type="checkbox"/> | Litt sant for meg
<input type="checkbox"/> | Ganske sant for meg
<input type="checkbox"/> | Svært sant for meg
<input type="checkbox"/> |
| 4) Jeg tror jeg vil få svært gode karakterer i dette faget. | Ikke sant for meg
<input type="checkbox"/> | Litt sant for meg
<input type="checkbox"/> | Ganske sant for meg
<input type="checkbox"/> | Svært sant for meg
<input type="checkbox"/> |
| 5) Det er min egen feil hvis jeg ikke lærer stoffet i dette faget. | Ikke sant for meg
<input type="checkbox"/> | Litt sant for meg
<input type="checkbox"/> | Ganske sant for meg
<input type="checkbox"/> | Svært sant for meg
<input type="checkbox"/> |
| 6) Det er viktig for meg å tilegne meg lærestoffet i dette faget. | Ikke sant for meg
<input type="checkbox"/> | Litt sant for meg
<input type="checkbox"/> | Ganske sant for meg
<input type="checkbox"/> | Svært sant for meg
<input type="checkbox"/> |

- | | | | | |
|--|--|--|--|---|
| 7) I hørelæretimene tenker jeg på konsekvensene av å mislykkes. | <input type="checkbox"/>
Ikke sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Litt sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Ganske sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Svært sant
for meg |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8) Jeg er svært interessert i innholdet i dette faget. | <input type="checkbox"/>
Ikke sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Litt sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Ganske sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Svært sant
for meg |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9) Jeg føler meg urolig og nervøs når jeg tar en hørelæreprøve. | <input type="checkbox"/>
Ikke sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Litt sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Ganske sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Svært sant
for meg |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10) Jeg tror at jeg kan gjøre det svært godt på oppgavene og prøvene i dette faget. | <input type="checkbox"/>
Ikke sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Litt sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Ganske sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Svært sant
for meg |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11) Jeg tror jeg har nytte av å tilegne meg lærestoffet i dette faget. | <input type="checkbox"/>
Ikke sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Litt sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Ganske sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Svært sant
for meg |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12) Hvis jeg ikke forstår lærestoffet, har dette med innsatsen min å gjøre. | <input type="checkbox"/>
Ikke sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Litt sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Ganske sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Svært sant
for meg |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13) Å mestre innholdet i dette faget er svært viktig for meg. | <input type="checkbox"/>
Ikke sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Litt sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Ganske sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Svært sant
for meg |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14) I dette faget er jeg sikker på at jeg kan mestre de ferdighetene det blir undervist i. | <input type="checkbox"/>
Ikke sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Litt sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Ganske sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Svært sant
for meg |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15) Hørelæreevner er noe man mer eller mindre <i>har</i> eller <i>ikke har</i> . | <input type="checkbox"/>
Ikke sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Litt sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Ganske sant
for meg | <input type="checkbox"/>
Svært sant
for meg |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

16) Jeg synes det kan være ubehagelig å være med i hørelæreundervisningen.	Ikke sant for meg	Litt sant for meg	Ganske sant for meg	Svært sant for meg
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17) Jeg kommer som regel godt forberedt til hørelæretimene.	Ikke sant for meg	Litt sant for meg	Ganske sant for meg	Svært sant for meg
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18) Det er pinlig å gjøre feil i hørelæreundervisningen.	Ikke sant for meg	Litt sant for meg	Ganske sant for meg	Svært sant for meg
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19) Jeg opplever ofte mestring i hørelærefaget.	Ikke sant for meg	Litt sant for meg	Ganske sant for meg	Svært sant for meg
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Eventuelle kommentarer til undersøkelsen eller undersøkelsens tema:

Vedlegg 6:

Oversikt over korrelasjoner mellom alle utsagn:

	VAR1	VAR2	VAR3	VAR4	VAR5	VAR6	VAR7	VAR8	VAR9	VAR10	VAR11	VAR12	VAR13	VAR14	VAR15	VAR16	VAR17	VAR18	VAR19
VAR1	1.000																		
VAR2	-0.329	1.000																	
VAR3	0.502	-0.086	1.000																
VAR4	0.529	-0.719	0.405	1.000															
VAR5	0.172	-0.076	0.566	0.457	1.000														
VAR6	0.602	-0.182	0.497	0.237	0.038	1.000													
VAR7	-0.081	0.607	-0.019	-0.326	-0.017	0.205	1.000												
VAR8	0.741	-0.533	0.466	0.713	0.351	0.572	-0.216	1.000											
VAR9	-0.301	0.758	-0.041	-0.568	-0.184	0.013	0,642	-0.300	1.000										
VAR10	0.477	-0.736	0.309	0.922	0.323	0.334	-0.231	0.676	-0.540	1.000									
VAR11	0.744	-0.326	0.452	0.331	0.174	0.709	0.046	0.700	-0.038	0.334	1.000								
VAR12	0.106	-0.203	0.383	0.217	0.613	0.093	-0.144	0.233	-0.193	0.221	0.170	1.000							
VAR13	0.496	-0.370	0.252	0.630	0.171	0.638	0.036	0.720	-0.135	0.620	0.675	0.177	1.000						
VAR14	0.483	-0.619	0.379	0.806	0.372	0.342	-0.189	0.624	-0.518	0.908	0.351	0.348	0.578	1.000					
VAR15	-0.012	0.232	-0.236	-0.025	-0.255	-0.144	0.154	-0.166	0.271	-0.078	-0.117	-0.193	0.107	-0.010	1.000				
VAR16	-0.266	0.780	-0.040	-0.617	-0.187	-0.089	0.461	-0.415	0.785	-0.605	-0.051	-0.250	-0.265	-0.526	0.143	1.000			
VAR17	0.285	-0.202	0.108	0.327	-0.179	0.366	-0.049	0.420	-0.024	0.383	0.260	-0.215	0.464	0.256	-0.035	-0.192	1.000		
VAR18	0.028	0.471	-0.046	-0.094	0.102	0.051	0.381	-0.163	0.398	-0.151	0.054	-0.047	0.069	-0.148	0.171	0.522	-0.052	1.000	
VAR19	0.499	-0.763	0.316	0.838	0.280	0.369	-0.286	0.681	-0.577	0.892	0.360	0.262	0.564	0.874	-0.173	-0.628	0.362	-0.192	1.000