

Tore Neset

Selvforståelse, motivasjon og mestring i studiekarrieren

Skriftserie nr. 5/97

NIFU - Norsk institutt for studier av
forskning og utdanning
Hegdehaugsveien 31
0352 Oslo

ISSN 0808-4572

Forord

Spørsmålet om studiekvalitet og studieeffektivitet er blitt mer sentralt på 90-tallet, ikke minst på bakgrunn av den sterke økningen i studenttallet. NIFU ser det som en viktig oppgave å øke forståelsen omkring hvilke faktorer som fremmer og hemmer gode studieløp og god læring. Uansett betydningen av tilrettelegging fra lærestedenes side, er det i siste instans studentenes egen innsats og holdninger som er avgjørende. Denne rapporten tar opp noen sammenhenger mellom selvforståelse, motivasjon og mestring blant studentene.

I forbindelse med prosjektet “Begynnerstudenten” og senere oppfølging i prosjektet “Studiemobilitet og avbrudd” har NIFU samlet inn et betydelig datamateriale om et utvalg studenter som påbegynte sin utdanning ved Universitetet i Oslo høsten 1993. Disse studentene ble fulgt opp med en stor spørreskjemaundersøkelse høsten 1995. Her inngikk en psykologisk test som målte en side ved studentenes selvforståelse. For NIFU har det vært viktig å prøve ut dette måleredskapet, dels for å undersøke selvforståelsens betydning for studenters atferd og akademiske resultater og dels for å få informasjon om redskapets egnethet i eventuelle framtidige undersøkelser.

Rapporten er utarbeidet av utredningskonsulent Tore Neset. Per Olaf Aamodt, Lisbet Berg og Jens-Are Enoksen har bidratt med nyttige kommentarer underveis.

Oslo, februar 1997

Berit Mørland
Instituttjef

Per Olaf Aamodt
Seksjonsleder

Innhold

1	Innledning.....	7
1.1	Individuelle egenskaper.....	7
1.2	Selvforståelse.....	8
1.3	Problemstillinger.....	9
1.4	Datamaterialet.....	9
2	Måling av selvforståelse.....	11
2.1	Reliabilitet og validitet.....	12
2.2	Kontrollplassering blant studentene.....	12
2.2.1	Kjønn og evner.....	14
2.2.2	Fag.....	17
2.2.3	Mobilitet.....	19
2.2.4	Sosial bakgrunn.....	20
3	Selvforståelse og motivasjon.....	23
4	Selvforståelse, studiestress og mestring.....	28
4.1	Studieatferd.....	33
5	Studieutfall.....	36
5.1	Faglige resultater.....	36
5.2	Progresjon.....	37
5.3	Avbrudd.....	38
6	Selvforståelsens funksjon.....	43
	Litteratur.....	46
	Vedlegg.....	49

1 Innledning

NIFU har studert de første årene av studiekarrieren til et stort antall studenter som begynte høyere utdanning i 1993. Utdanningssituasjonen stiller studentene overfor en rekke utfordringer og valgsituasjoner som krever mestringsressurser fra studentenes side. Akademiske resultater og progresjon er forhold som påvirkes av et komplekst sett av variabler, både individuelle og institusjonelle. Ofte blir studentenes evner ansett som avgjørende i studiesammenheng. Resultatene er imidlertid også knyttet til en del andre sider ved individet. Ikke minst er studentenes selvføståelse viktig, blant annet for studentenes evne til å mestre stress. I denne rapporten skal vi fokusere på ett aspekt ved selvføståelsen, målt ved ett bestemt måleredskap. Formålet er dels å kartlegge hvordan studenter med ulik selvføståelse handler og presterer, og dels å prøve ut et analyseinstrument med tanke på bruk i framtidige undersøkelser.

1.1 Individuelle egenskaper

En del av forskningen omkring studiekarrierer er særlig opptatt av årsaker til avbrudd og frafall. Vincent Tinto (1986) kategoriserer teorier om studieavbrudd i fem typer; psykologiske, samfunnsorienterte, økonomiske, organisasjonsteoretiske og interaksjonistiske. De skiller seg fra hverandre ved ulik vektlegging av individuelle og miljømessige faktorer. Psykologiske modeller var dominerende i de første ti-årene etter krigen. De kjennetegnes ved at de vektlegger individuelle, psykologiske egenskaper; studentenes atferd ses som en speiling av studentenes egenskaper, slik som intelligens, personlighet og motivasjonsmessige egenskaper. Avbrudd ses i slike modeller som produkt av en svakhet ved individet. Tinto erkjenner at denne tilnærmingen har noe for seg, men peker også på at det ikke foreligger tilstrekkelig grunnlag for å hevde at avbrudds-studentene har konsistent forskjellig personlighet fra de som fullfører. Problemet med den psykologiske tilnærmingen er at den, i følge Tinto, overser situasjonens betydning på student-atferd. Den har altså ikke tilstrekkelig forklaringskraft. Her griper Tinto rett inn i en sentral debatt i psykologien, nemlig situasjonismedebatten, som i sin tid avfødte interaksjonismen (Mischel, 1968) som svar på utilstrekkeligheten i både den individualpsykologiske og den situasjonsorienterte psykologien. En av de viktigste tilnærmingene til personlighetspsykologi har vært trekktilnærmingen. Den legger hovedvekten på stabile personlighetstrekk som gir relativt konsistente utslag i ulike situasjoner. Med fremveksten av den kognitive psykologien ble vekten i større grad lagt på individets persepsjon, dets tanker og tolkning av situasjonen. Interaksjonismen vektlegger både person og situasjon og fremhever at atferd er produkt av en interaksjon eller vekselvirkning mellom både person og situasjon. Tinto (1975) har selv presentert en interaksjonistisk tilnærming der studieavbrudd ses som resultat av en prosess med interaksjon mellom individet og lærestedets sosiale systemer. Selv

om Tinto primært er opptatt av avbrudd, er denne tilnærmingen relevant for analyse av studiekarrierer med andre utfall. Det er vanskelig å innhente pålitelige data om denne prosessen. Individuelle egenskaper er lettere å måle. Vi skal ta utgangspunkt i det siste, men erkjenner at vi dermed bare får tak i en del av bakgrunnen for studenters atferd.

1.2 Selvforståelse

En viktig side ved studenters egenskaper er hvordan de oppfatter seg selv. Selvforståelse eller selvoppfatning er enhver oppfatning, følelse, tro eller viten som en person har om seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 1988). Dette er et samlebegrep som omfatter ulike aspekter ved en persons oppfatning av seg selv, som for eksempel om individet opplever seg som styrt av ytre krefter eller om det selv opplever å ha styringen med sitt liv. Av forskjellige grunner har mennesker ulike forventninger om å kunne kontrollere sine liv. Noen forventer mye personlig kontroll, mens andre forventer mindre. I personlighetsforskningen har dette fenomenet vært studert og beskrevet ved hjelp av begrepet “kontrollplassering” (Locus of control), et begrep som ble innført av Julian B. Rotter (1966). Kontrollplassering refererer til en generalisert forventning om i hvilken grad forsterkning er under internal eller ekstern kontroll (O’Brien, 1984), eller sagt på en annen måte: hvilke forventninger mennesker har om sammenhengen mellom egne handlinger og handlingsresultater (Nygård, 1993). For å kunne kategorisere individer med ulik kontrollplassering, brukes gjerne begrepene “internal” og “ekstern” kontrollplassering. Mennesker med internal kontrollplassering oppfatter gjerne det som skjer dem som avhengig av deres egne handlinger og innsats. De med ekstern kontrollplassering regner med at kontrollen i større grad ligger hos for eksempel andre mennesker, i tilfældigheter eller hos skjebnen. Vi skal i denne rapporten kategorisere studentene ved hjelp av disse begrepene og vil omtale dem som henholdsvis “internale” og “eksternale”. Her er det selvsagt snakk om grader av internalitet eller eksternalitet, det er ikke et enten eller. Det er også viktig å understreke at et individs kontrollforventninger varierer i ulike livssfærer eller domener, noe man ikke var tilstrekkelig oppmerksom på i den tidligste forskningen på begrepet, da kontrollforventning ble antatt å være generaliserbar i ulike livssituasjoner. Grad av selvbestemmelse kan vurderes både objektivt og subjektivt. I teoriene om selvforståelse er det den subjektive vurdering som er sentral. Det innebærer selvsagt at vurderingen kan være mer eller mindre i samsvar med objektive realiteter, kanskje helt illusorisk, og likevel ha betydning. Glass, Singer og Friedman (1969) har funnet at selv en illusjon om at en kan utøve kontroll, kan være tilstrekkelig til å svekke de negative virkningene av stressopplevelser.

Kontrollforventningene får konsekvenser på mange områder, inkludert studieatferd- og resultater. Altman & Arambasich (1982) fant i en studie av 86

elever i voksenopplæring at internale fullførte i større grad enn eksterne. 62 prosent av avbruddselevne var eksterne, 38 prosent var internale. Studien tydet også på at internalitet er knyttet til høyere akademiske aspirasjoner. Dette samsvarer med Rotters (op. cit.) tenkning. Han mener det er en logisk følge av kontrollplasseringsforskjeller at de internale viser mer målrettet atferd enn de som opplever at de i mindre grad kan kontrollere sitt miljø. Opplevelsen av å være selvstyrt eller ytrestyrt har altså konsekvenser for hvor aktivt individet selv søker å påvirke sin situasjon. I dette ligger det implikasjoner for motivasjon og forutsetninger for mestring.

1.3 Problemstillinger

Grunnlaget for undersøkelsen er altså erkjennelsen av at studenter møter sine utfordringer med vidt forskjellige forventninger om egne forutsetninger for mestring. På bakgrunn av ovenstående kan vi formulere en hypotese om at studenter med internal kontrollplassering har en selvføståelse som gir seg utslag i blant annet bedre progresjon og resultater enn de med en mer eksternal kontrollplassering. Vi vil forvente at de internale er mer målrettede studenter som styrer seg selv gjennom et A4-preget studieløp, og tilsvarende at de eksterne har mindre strømlinjeformede studieløp. Videre vil vi undersøke om det er slik at eksternalitet samvarierer med svak motivasjon, svak målorientering og en "hjelpeløs" mestringsorientering. Og motsatt; er det samvariasjon mellom internalitet, sterk motivasjon, sterk målorientering og mestringsorientering?

Samvariasjon kan ikke i seg selv si noe om årsak og virkning. Men sammenholdt med teori om selvføståelsens funksjon, kan datamaterialet sette oss i stand til å peke på plausible sammenhenger, og det er målet med denne undersøkelsen.

1.4 Datamaterialet

Rapporten er basert på en omfattende spørreskjemaundersøkelse blant studenter som påbegynte sine studier ved Universitetet i Oslo høsten 1993. Studentene fikk tilsendt spørreskjema i sitt første semester (høsten 1993) og i sitt femte semester (høsten 1995). NIFU legger opp til en bred rapportering fra denne undersøkelsen. Denne rapporten bygger på materiale fra datainnsamlingen høsten 1995. Til sammen 2814 studenter fikk tilsendt spørreskjemaet, og etter to purringer hadde 1873 studenter (67 prosent) returnert skjemaet. Data om individenes kontrollplassering er innhentet ved hjelp av en test som inngikk i spørreskjemaet. Nesten alle (96 prosent) som returnerte spørreskjemaet fylte ut testen fullstendig.

2 Måling av selvforståelse

Opprinnelig ble begrepet kontrollplassering betraktet som endimensjonalt. Senere analyser (Prociuk, 1977) har vist at dette var feil og nå er det nærmest allment akseptert at begrepet er flerdimensjonalt, dvs. at et individs kontrollforventninger er spesifikke for bestemte atferdsområder. Det er gjort en rekke forsøk på å identifisere selvstendige kontrollfaktorer, noe som har gitt ulike resultater. Noen finner tre sentrale faktorer, andre så mange som 18. Den mest kjente testen på kontrollplassering er Rotters (1966) "Locus of Control"-skala. Paulhus og Christie (1981) hevder at mål på kontrollforventning ved hjelp av ett mål, som Rotters test, ikke gir noen adekvat beskrivelse av individet. Individet må snarere karakteriseres ved hjelp av en kontroll-profil; et mønster av kontrollforventninger individet møter verden med. De foreslår selv, på bakgrunn av grundig empirisk testing, å dele opp individets livsrom i tre primære atferds-sfærer; Personlig Kontroll, Interpersonlig Kontroll og Sosiopolitisk kontroll. På denne bakgrunnen har Paulhus og Christie utviklet en test som skal måle forventning om kontroll i disse tre sfærene. Test-redskapet; "Spheres of control" (SOC), omfatter derfor tre ti-ledds skalaer som svarer til disse tre dimensjonene. Hvert test-ledd er et utsagn, og respondenten markerer grad av enighet på en syv-punkts Likert-skala som spenner fra enig til uenig. Et eksempel på et slikt utsagn er følgende: "Når jeg oppnår det jeg ønsker, er det vanligvis fordi jeg har jobbet hardt for det." Individer med internal kontrollplassering vil gjerne være enig i dette. En del av leddene er motsatt ladet, det vil si at de uttrykker synspunkter som individer med eksternal kontrollplassering ofte er enige i, som for eksempel: "Hvor mye jeg oppnår, er ofte bestemt av flaks". Ledd med ulik ladning er blandet i skjemaet.

I vår sammenheng er det først og fremst individets forventninger om kontroll over sine egne prestasjoner som er av interesse. En av de tre del-skalaene; "Personlig kontroll" (Personal efficacy) måler nettopp dette. Vi har derfor tatt ut denne del-skalaen og brukt den alene (sp. 67 i vedlegget). Det er ikke dermed sagt at de andre delskalaene er lite interessante. Forventning om kontroll i mellommenneskelige relasjoner har antakelig relevans for evne til integrasjon i studiemiljøet for eksempel. Vi kunne derfor godt ha brukt "Interpersonlig kontroll"-skalaen i tillegg. Dette ville imidlertid ha medført at testen ble dobbelt så stor, og i et spørreskjema som i seg selv var ganske omfattende, var det nødvendig å begrense testens omfang. For å skjule temaet noe har vi lagt inn 5 fyll-ledd, som i seg selv brukes til andre formål i skjemaet.

2.1 Reliabilitet og validitet

Paulhus og Christie (1981) rapporterer høy indre konsistens (Cronbach's alfa-koeffisient) for alle tre delskalaer i "Spheres of control"; henholdsvis .75, .77 og .81 (.75 for Personlig kontroll-skalaen). Test-retest korrelasjon for hele batteriet var over .90 ved 4 ukers intervall og over .70 ved 6 måneders intervall. Hver delskala viser korrelasjon med Rotters I-E-skala. For Personlig kontroll er korrelasjonen -.37 (negativ korrelasjon pga. motsatt skåring). Ingen av delskalaene er sterkt relatert til Crowne-Marlowe "sosial ønskeværdighet"-skalaen (.19 for Personlig kontroll). De er enda mindre relatert til intelligens; personlig kontroll korrelerte .01 med Guilford-Zimmermann-testen (verbal forståelse). Herbert M. Lefcourt (1983), som har levert omfattende gjennomganger av kontrollplasseringsbegrepet og av ulike måleredskaper for det, mener at SOC er en velutviklet raffinering av Rotters I-E-skala. Han bemerker imidlertid at det, med unntak av konstruktørens eget arbeid, er gjort lite validering av skalaen. Det mangler også normative data.

Jeg legger til grunn at testen har tilfredsstillende validitet, og fordi man under konstruksjonen og utprøvingen hovedsakelig brukte utvalg av universitetsstudenter, regner jeg med at testen er særlig velegnet for studentpopulasjoner. Det hadde imidlertid vært en fordel om testen hadde vært validert og normert for norske forhold, noe jeg ikke har funnet.

2.2 Kontrollplassering blant studentene

Test-skårene¹ kan i prinsippet variere mellom verdiene 1, som er en ekstremt eksternal skåre, til 7, som uttrykker ekstrem internalitet. I vårt utvalg spenner skårene fra verdien 2.4 til ekstremverdien 7. Gjennomsnittsskåren er 5.2 og standardavviket er på 0.66. Dette svarer svært godt til resultater (upubliserte) av den samme testen brukt i en undersøkelse av 620 studenter ved universitetet i Oslo (Johansen, Kvaalem og Mogård, 1995). Gjennomsnittsskåren i deres utvalg var 5.1, med et standardavvik på 0.78. Kvinner hadde i gjennomsnitt en skåre på 5.0 mens menn hadde 5.2.

Siden det i litteraturen ikke er rapportert normer for denne testen, har vi altså ikke én bestemt verdi som representerer et kritisk punkt som skiller mellom eksternal og internal kontrollplassering. Dersom vi skulle ha ønsket å sammenlikne studentene med befolkningen for øvrig, ville en norm vært helt nødvendig. Når vi mangler en slik norm, er det ikke mulig å si om gjennomsnittsskåren i utvalget er høy eller lav. Det er likevel mulig å kategorisere studentene langs dimensjonen internal-eksternal. Det enkleste er å dele utvalget ved det aritmetiske gjennomsnitt ("median split")

¹Ved beregningen av testskårene ble de fire negative test-leddene reversert. Sumskåren ble dividert med 10.

slik at skårer over snittet regnes som internale og skårer under snittet betraktes som eksternale. Dette er en intern relativisering, og i vårt tilfelle er det nettopp sammenligning i utvalget som er interessant.

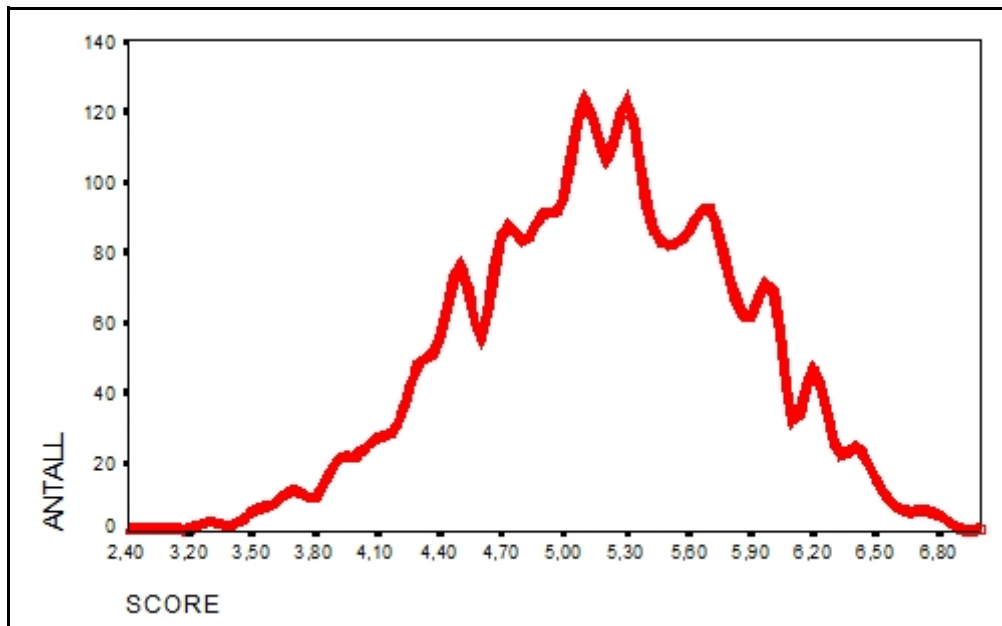


Figure 1 Utvalgets fordeling på test-skårer

Som figur 1 viser, er skårene omtrent normalfordelt. Store deler av utvalget har skårer nær gjennomsnittet (ca. 70 prosent av utvalget har skårer innenfor +/- ett standardavvik). Det er få individer med ekstreme skårer. Siden hovedtyngden av respondentene har skåreverdier nær gjennomsnittet, kan det hevdes at en todeling (internal, eksternal) ved gjennomsnittsverdien er lite hensiktsmessig for analytiske formål. En mer meningsfull kategorisering kan være inndeling etter kvartiler. I den videre analysen skal vi skille mellom de 25 prosent mest eksternale (innenfor første kvartil, skåre opp til og med 4.7), de gjennomsnittlige, eller moderate (mellom første og tredje kvartil, 4.8 til og med 5.6) og de 25 prosent mest internale (fra og med 5.7). De eksternale har en gjennomsnittsskåre på 4.3 (N=465), de moderate har i snitt en skåre på 5.2 (N=884) og de internale har en gjennomsnittsskåre på 6.0 (N=457). Her er det viktig å understreke at de eksternale ikke nødvendigvis mangler forventninger om sammenheng mellom atferd og utfall, de har bare slike forventninger i mindre grad. De er mer eksternale enn de øvrige i utvalget.

Det er ingen korrelasjon mellom testskårer og alder (-.01) og testskårene er jevnt fordelt i ulike aldersgrupper. Kontrollplasseringsforskjeller er altså ikke knyttet til alder, for eksempel slik at de eldre studentene er mer internale enn de yngre.

2.2.1 Kjønn og evner

Gjennomsnittsskårene varierer noe mellom kjønnene. Kvinner har en lavere, mer eksternal, gjennomsnittsskåre (5.1) enn menn (5.3) (forskjellen er signifikant på .05-nivå).

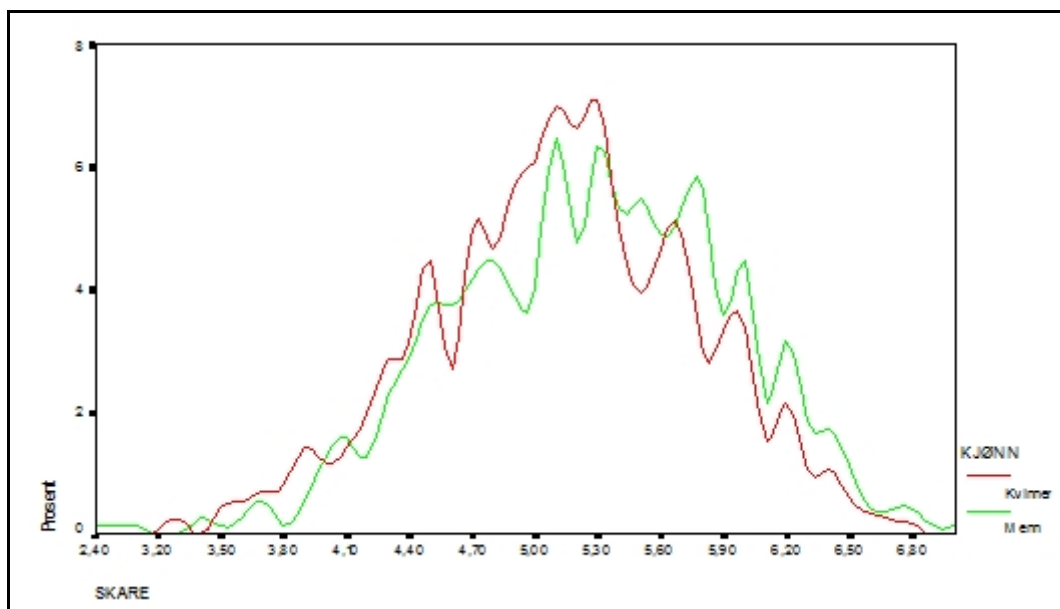


Figure 2 Kvinner og menns prosentvise fordeling på skårer

Som figur 2 viser, er fordelingen av testskårene relativt lik for menn og kvinner. Vi ser imidlertid en svak parallellforskyvning av frekvensfordelingene slik at mennene i noe større grad har internale skårer. Dette kommer også fram når vi deler utvalget inn i internale, moderate og eksterne.

Tabell 1: Kontrollplasseringskategorier fordelt på kjønn. Horisontal prosenttering. Antall studenter i parentes. N=1806.

	Eksternale	Moderate	Internale
Kvinner	27 (302)	51 (567)	22 (244)
Menn	24 (163)	46 (317)	31 (213)

Tabell 1 viser at menn er internale i noe større grad enn man skulle forvente dersom kontrollplassering ikke var kjønnsrelatert, mens kvinner oftere er eksterne. Vi skal se om dette kan ha sammenheng med kjønnsmessige forskjeller i evner. Som uttrykk for evner må vi bruke opplysninger fra studentene om antall skolepoeng fra videregående skole. Dette er et noe dårligere mål enn karakterer blant annet fordi det inkluderer fordypningspoeng, men skolepoeng er likevel i

hovedsak et rimelig godt uttrykk for studentenes evner. Her skal vi dele utvalget inn i tre like store deler; den svakeste tredjedelen (de som har færre enn 42,7 skolepoeng), den gjennomsnittlige (42,7 til 48,7 poeng), og den flinkeste tredjedelen (48,7 skolepoeng eller mer). I gjennomsnitt hadde studentene 45,4 skolepoeng.

Tabell 2: Gjennomsnittsskåre og kontrollplasseringskategori fordelt på evnegruppe. Horisontal prosenttuing. Antall studenter i parentes. N = 1559.

	Gjennomsnittsskåre	Eksternale	Moderate	Internale
De svakeste	5.0	36 (185)	44 (230)	20 (105)
Gjennomsnittlige	5.2	23 (122)	52 (273)	24 (126)
De flinkeste	5.3	17 (87)	51 (262)	33 (169)
Totalt	5.2	25 (394)	49 (765)	26 (400)

Tabellen viser at det er sammenheng mellom kontrollplassering og evner, målt ved skolepoeng. Blant de svakeste er det relativt flere eksternale og blant de flinkeste er det flere internale. Gjennomsnittlig antall skolepoeng stiger med økende testskåre. De med eksternal kontrollplassering hadde i gjennomsnitt 43 skolepoeng, de moderate hadde 46 og de internale hadde 47 skolepoeng. Korrelasjonen (Pearsons r) mellom variablene er .21. Her er det altså en samvariasjon, selv om den ikke er spesielt sterk. Dette reiser spørsmål om kausalitetsforholdet. Er det slik at man blir flink fordi man har en gunstig selvforståelse? Eller blir man internal fordi man er flink? Begge alternativer representerer en logikk som er forenlig med det teoretiske grunnlaget. Valås (1991) refererer flere undersøkelser som viser at det er en signifikant sammenheng mellom skoleprestasjoner og akademisk selvoppfatning, som er beslektet med kontrollplassering. Undersøkelsene kommer imidlertid til ulike konklusjoner om kausalitetsforholdet. West, Fish & Stevens (1980) fant at skoleprestasjoner påvirker akademisk selvoppfatning sterkere enn selvoppfatning påvirker prestasjoner. Shavelson & Bolus (1982) fant at det motsatte påvirkningsforholdet var sterkest. Her har vi ikke ambisjoner om å undersøke kausalitetsforholdet nærmere. Vi kan sannsynligvis legge til grunn at det dreier seg om et gjensidig påvirkningsforhold.

La oss så se på kjønnsforskjellen i kontrollplassering. Dersom menn oftere hadde hatt gode karakterer enn kvinner, kunne det forklart at menn er mer internale. Realiteten er imidlertid den motsatte i dette utvalget. De kvinnelige studentene er noe flinkere, målt ved skolepoeng. Kvinner har i gjennomsnitt 46 skolepoeng, mot 45 for menn. Når vi ser på forholdet mellom selvforståelse og evner, og

kontrollerer for kjønn, finner vi litt ulike utslag for kjønnene. Mens 36 prosent av de internale mennene hadde skolepoeng som plasserte dem i den flinkeste tredjedelen, var det 48 prosent av de internale kvinnene som hadde så mange skolepoeng. Det betyr at internalitet og gode evner må være sterkere korrelert blant kvinner enn blant menn. For menn er korrelasjonen lav; .14, mens den for kvinner er del høyere; .25 ($p=.0001$). Dette kan tolkes slik at det skal mer til av gode skoleprestasjoner før kvinner har en internal selvforståelse enn for menn. Kanskje er menns selvforståelse mindre avhengig av resultater enn den er for kvinner. Dette kan forklares ut fra kjønnsmessige forskjeller i attribusjon av årsak. Dweck & Licht (1980) fant at menn i mindre grad betrakter akademisk fiasko som uttrykk for liten kompetanse. Menn attribuerer i stedet til innsats, noe som ikke er en stabil personlig egenskap, og dermed i mindre grad en trussel mot selvforståelsen.

I utgangspunktet må man regne med at den observerte kjønnsforskjellen i selvforståelse innebærer at menn noe oftere vil vise "internal" atferd, altså at testen måler en egenskap som har atferdsmessige konsekvenser. Det er imidlertid en mulighet for at testen uttrykker forskjeller i uttrykte verdier mellom kjønnene mer enn reelle forskjeller i selvforståelse. Dersom personlig kontroll er et ideal blant menn mer enn blant kvinner, er det ikke overraskende at testen viser relativt mye internale skårer blant mennene. I så fall kan testen ha et validitetsproblem. Denne muligheten kan ikke utelukkes, selv om testen er validert mot sosial ønskevridighet med tilfredsstillende resultat (Paulhus & Christie, op. cit.).

Vi har konstatert at det er en sammenheng mellom selvforståelse og evner. Vi har videre sett at de mannlige studentene har noe mer internale skårer enn kvinnene. Det interessante her blir å se om forskjellene i selvforståelse samsvarer med forskjeller i atferd og resultater for studentene. Det kommer vi tilbake til.

2.2.2 Fag

Det er en utbredt oppfatning at studenter ved ulike studier er forskjellige. Vi skal se om studenter ved UiO skiller seg fra hverandre med hensyn på kontrollplassering. Av de 1873 respondentene var 853 fortsatt studenter ved UiO da de besvarte spørreskjemaet. De fleste av disse hadde studie plass ved et fakultet da de begynte ved universitetet. Noen hadde ikke studie plass og noen var ved små fakulteter eller var på andre måter få, slik at det ikke er grunnlag for å kjøre statistisk analyse på dem. De er utelatt i tabellen under som omfatter 575 studenter med opptak på større fakulteter.

Tabell 3: Gjennomsnittsskåre og kontrollplasseringskategori fordelt på fakultet, for studenter med studie plass ved UiO. Horizontal prosentuering. Antall studenter i parentes. N=575.

	Gjennomsnittsskåre	Eksternale	Moderate	Internale
Medisin	5.5	19 (5)	31 (8)	50 (13)
Jus	5.3	15 (8)	51 (27)	34 (18)
Hist. Fil	5.3	16 (18)	56 (65)	28 (33)
Samf. Vit	5.3	22 (24)	49 (54)	29 (32)
Realfag	5.1	27 (65)	52 (123)	21 (51)
Teologi	5.0	36 (11)	45 (14)	19 (6)

Medisinerne skiller seg ut med høy (internal) gjennomsnittsskåre og en meget stor andel internale studenter. Også juristene, filologene og samfunnsviterne er mer internale enn gjennomsnittet. Både blant juristene og filologene er det svært få med ekstern kontrollplassering. Motsatt ser vi at realfagstudentene og teologi-studentene har gjennomsnittsskårer som ligger under snittet for hele utvalget. Teologi-studentene har en stor andel med ekstern kontrollplassering.

Her kan det være en sammenheng med evner. Gjennomsnittlig antall skolepoeng for studentene ved de forskjellige fakultetene varierer nemlig etter samme mønster. Som kjent er karakterkravene for opptak ved medisinstudiet store. Hvis vi ser på gjennomsnittstørrelser for testskårene og skolepoeng, finner vi en sterk sammenheng. For de som var tatt opp på et fakultet, og fortsatt studerte ved UiO høsten 1995, finner vi en korrelasjon på hele .97 mellom de fakultetsvise gjennomsnittene for kontrollplassering og evner. Rangkorrelasjonen, det innbyrdes forholdet mellom fakultetene, er perfekt positiv. Korrelasjonen mellom skolepoeng og testskårer er på individnivå bare .21. Dette kan ha sammenheng med målefeil. Det vil alltid være et visst innslag av internale individer i den gruppen som i følge testresultatene er

eksternale, og omvendt. Distinksjonen mellom internale og eksternale vil derfor gjelde på gruppenivå, men ikke alltid på individnivå (Nygård, 1993).

Tabell 4: Gjennomsnittsskåre og gjennomsnittlig antall skolepoeng for studenter på ulike fakulteter. N=575.

	Gjennomsnitt skolepoeng	Gjennomsnittsskåre
Medisin	57.8	5.45
Jus	52.4	5.34
Hist.fil	48.8	5.32
Samf. Vit	46.7	5.26
Realfag	42.8	5.11
Teologi	40.6	5.04

Dette reiser igjen spørsmål om sammenhengen mellom evner og selvforståelse. Et spørsmål er om sammenhengen er fagspesifikk eller om andre aggregeringer også vil vise sammenheng mellom evner og selvforståelse. Det er ikke urimelig å tenke seg at sammenhengen er fagspesifikk. Forskjellen mellom fagene kan være knyttet til kulturelle forskjeller, snarere enn ulikheter mellom individenes reelle tenkning om sin egen atferd. Ludwig Huber (1990) viser til en rekke undersøkelser som viser at disiplinene er forskjellige med hensyn til medlemmenes sosiale bakgrunn. Medisin, tett fulgt av jus, rekrutterer fra høyest sosial bakgrunn. Humaniora rekrutterer mer blandet. Deler av naturfagene, fulgt av samfunnsvitenskapene, rekrutterer fra lavere sosiale lag. Huber peker på et metodeproblem når han hevder at for eksempel motivasjon for å studere ikke kan forventes å bli uttrykt direkte i større spørreskjemaundersøkelser. På grunn av disiplinspesifikke normative klima lærer studenter hvilke verdier som er sosialt aksepterte på sine respektive felt. Dette problemet kan ha relevans i vår undersøkelse. De observerte forskjellene i kontrollplassering kan være uttrykk for ulik vurdering av betydningen av å være selvstyrt. Kanskje har autonomi større verdi for medisinere og jurister enn for realister og teologer. I den grad dette er riktig, reiser det igjen spørsmål om testens validitet, på samme måte som for den tidligere nevnte mulige kjønnsmessige skjevheten. Spørsmålet er om testen måler individets egentlige selvforståelse, eller om den måler individets persepsjon av kulturelt verdifulle, "riktige" holdninger. Selv om vi har tillit til testens validitet, så kan vi ikke se bort i fra at det siste kan ha en viss betydning. Vi må nøye oss med å fastslå at det er en positiv korrelasjon mellom testskåre og evner.

2.2.3 Mobilitet

Under halvparten av respondentene (853) studerer fortsatt ved Universitetet i Oslo. Mer enn 300 studenter har en eller annen form for avbrudd. Drøyt 300 studenter ved annet universitet eller vitenskapelig høgskole og drøyt 200 har gått over til en regional høgskole. 60 studenter i utlandet og 39 tar annen utdanning. Disse vandringene er naturligvis ikke tilfeldige, men må antas å ha sammenheng med en rekke variabler, som blant annet karakterer og sosial bakgrunn. Her skal vi se på eventuell sammenheng med kontrollplassering.

Tabell 5: Gjennomsnittlig antall skolepoeng, gjennomsnittsskåre og kontrollplasseringskategori fordelt på mobilitetskategori. Horisontal prosentuering. N = 1559 (skolepoeng og skåre) og N = 1803 (kontrollplasseringskategori).

	Gj. snitt skole-poeng	Gj. snitt-skåre	Eksternale	Moderate	Internale
Fortsatt ved UiO	47.3	5.2	25 (213)	49 (415)	26 (225)
Annet univ./vit. høgskole	45.3	5.2	23 (71)	51 (157)	26 (79)
Reg. høgsk.	42.8	5.1	29 (65)	55 (121)	16 (36)
Annen utd.	39.9	5.2	31 (12)	39 (15)	31 (12)
Utlandet	46.2	5.4	18 (11)	45 (27)	37 (22)
Avbrudd	42.4	5.2	29 (92)	46 (147)	26 (83)
Totalt	45.4	5.2	26 (464)	49 (882)	25 (457)

Det er særlig de som har gått til studier i utlandet som skiller seg ut. De er de mest internale, målt ved gjennomsnittsskåre. Nesten fire av ti studenter i denne gruppen har internal kontrollplassering. Disse studentene er også flinke, målt ved skolepoeng, men ikke flinkere enn de som fortsatte ved UiO. De som dro til utlandet har en relativt høy skåre i forhold til skolepoeng, sammenholdt med de som fortsatte med universitetsstudier. Noe overraskende finner vi at de som har gått til regionale høgskoler har lavest gjennomsnittsskåre og at det er relativt få med internal kontrollplassering blant dem. Dersom selvførelsen påvirker mobiliteten, kan resultatene tyde på at det å velge å studere i utlandet krever relativt mye internal kontroll, mens det å gå fra universitetet til høgskolesektoren representerer et mobilitetsmønster som i mindre grad krever individuell styring. Kanskje foretrekker eksternale individer studier som er "skolemessig" strukturert. Dette kan imidlertid ikke utledes uten nærmere undersøkelser av andre variabler, noe vi ikke kan gjøre innenfor denne artikkelens rammer. Når vi ser på gjennomsnitt for skolepoeng og testskåre for de ulike mobilitetsalternativene, finner vi ikke den samme

rangkorrelasjonen som vi fant for fakultetene, men gjennomsnittsverdiene korrelerer likevel relativt betydelig (.45). Disse resultatene peker dermed i samme retning som de vi fant for fag; selvføståelse henger sammen med evner.

2.2.4 Sosial bakgrunn

Huber knytter kulturelle ulikheter mellom disiplinene til ulik sosial bakgrunn. Det er i prinsippet ikke nødvendig. Disiplinene kan tenkes å ha en egenart som i seg selv medfører forskjeller. Det er en sammenheng mellom sosial bakgrunn og skoleprestasjoner og studieaspirasjoner (Erikson og Jonsson, 1993). Dette kan muligens ha sammenheng med forskjeller i selvføståelse. Det er ikke urimelig å tenke seg at foreldre med høyere utdanning bidrar til å utvikle barnas faglige trygghet og andre sider ved selvføståelsen i en positiv retning. Vi har begrenset informasjon om studentenes sosiale bakgrunn, men vi vet hvilket utdanningsnivå fedrene har. Det viser seg at det er svært lite forskjell i kontrollplassering mellom de som har fedre med videregående utdanning som høyeste utdanning og de som har fedre med høgskole/universitetsutdanning. De med fedre med grunnskoleutdanning som høyeste utdanning skiller seg riktignok litt fra de andre. Gjennomsnittlig testskåre for den første gruppen er 5.1 og for den andre 5.2.

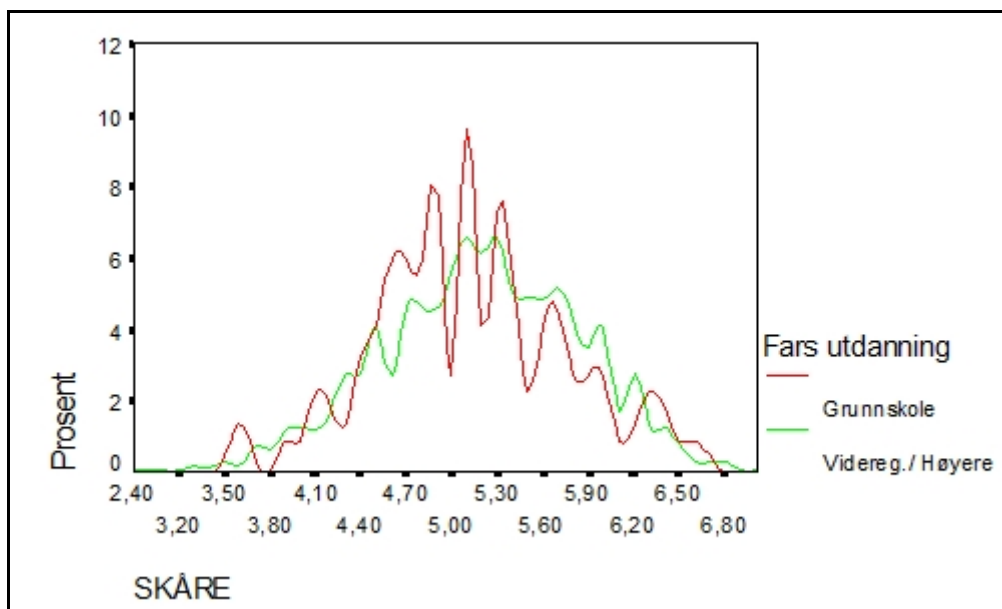


Figure 3 Prosentvis fordeling på skårer, fordelt på sosial bakgrunn (fars utdanning).

Også når vi deler inn i kontrollplasseringskategorier finner vi svært lite samvariasjon mellom kontrollplassering og sosial bakgrunn (målt ved fars høyeste

utdanning). De studentene som har fedre med bare grunnskole er i noe større grad eksterne, men utslaget er lite.

Tabell 6: Kontrollplasseringskategori fordelt på fars høyeste utdanning. Horisontal prosentuering. Antall studenter i parentes. N = 1720.

	Eksternale	Moderate	Internale
Grunnskole	29 (63)	50 (108)	22 (47)
Videregående	27 (119)	46 (203)	28 (123)
Univ. / Høgskole	24 (255)	50 (532)	26 (270)

Dersom selvforståelsen er sosialt betinget, skulle man kanskje forvente at studenter fra lavere sosiale lag er mer eksterne enn andre studenter. Dette kan godt være tilfelle i befolkningen som helhet. Men universitetsstudentene er en selektert gruppe. Studenter fra lavere sosiale lag har kanskje en mer internal selvforståelse enn andre mennesker i samme sosiale lag. Det kan være forklaringen på at vi ikke finner noen stor overrepresentasjon av eksterne blant barn av fedre med bare grunnskoleutdanning. Noen ville forvente at disse studentene på grunn av sin sosiale bakgrunn må være spesielle, for eksempel mer interne enn andre studenter. Men her finner vi altså at selvforståelsen deres er omtrent som for studentene under ett. En alternativ forklaring kunne være at studentene fra lavere sosiale lag er flinkere. Det er imidlertid ikke tilfelle, og heller ikke eksterne barn av fedre med grunnskole som høyeste utdanning er flinkere enn andre. De har i gjennomsnitt 42 skolepoeng, mens gjennomsnittet for hele utvalget er 45.

Det er med andre ord ingen tydelig sammenheng mellom selvforståelse og sosial bakgrunn i dette utvalget. Dette gjelder vel og merke når begrepet er definert ved fars høyeste utdanning, noe som ikke nødvendigvis gir et helt valid uttrykk for sosial bakgrunn.

3 Selvforståelse og motivasjon

Studenter er motivert i ulik grad og de motiveres av ulike forhold. I en undersøkelse av studenter i høyere utdanning fant Berg (1988) fire sentrale motivasjonsdimensjoner. Noen studenter er “avancementssøkere”, de har allerede en jobbtilknytning og studerer for å forbedre jobbmulighetene. De “yrkesorienterte” motiveres av mulighetene til interessant yrke og gode inntekter. De “fagorienterte” er først og fremst motivert av interesse for faget og ønske om å gjøre en samfunnsinnsats. De “retningsløse” synes nærmest å mangle motiv, de studerer fordi de er usikre på hva de ellers skulle gjøre. Berg fant at særlig de yrkesorienterte, men også de fagorienterte, fulgte normal studieprogresjon oftere enn de retningsløse og avancementssøkerne. Tilsvarende mønster ble funnet for faglig usikkerhet; de yrkesorienterte, og, i noe mindre grad; de fagorienterte, er sjeldnere faglig usikre. Avancementssøkerne har høy yrkesaktivitet og kan ikke forventes å ha normale studiekarrierer. De retningsløse, derimot, studerer mye og jobber lite, og skiller seg ikke ut på den måten. De har likevel dårlig progresjon og liten faglig sikkerhet. Berg konkluderer med at det ikke er så viktig hva slags motivasjon studentene har. Det som betyr noe er om de er motivert overhodet. De retningsløse er en gruppe studenter som mangler motivasjon, noe som får resultatmessige konsekvenser.

Her er det nærliggende å trekke trådene til studentenes selvforståelse, som er nært knyttet til motivasjon. Nyere motivasjonsteori legger stor vekt på kognitive aspekter som individenes selvforståelse. Nygård (1993) fremholder at betydningen av å oppleve seg selv som kompetent i forhold til miljøet og kunne se seg selv som årsak til forandringer i miljøet, er et helt sentralt element i dagens motivasjonspsykologi. Motivasjonsforskeren Edward Deci (1980) skiller mellom indre og ytre motivasjon, som er knyttet til henholdsvis interesse/nysgjerrighet og belønninger knyttet til atferden. Deci hevder at selvbestemmelse er et fundamentalt behov hos mennesket og at behovet for å være kompetent og selvbestemmende i relasjon til omgivelsene er basis for indremotivert atferd. I tillegg til begrepene indre og ytre motivasjon, snakker Deci om “amotivasjon”. Amotiverende situasjoner tolkes slik at de ikke kan mestres, at en er inkompetent med hensyn til å nå de ønskede mål. Negativ feedback, gjentatte feil og gjentatt mislykkethet vil fremme amotivasjon. Det samme er tilfellet når resultatet av en handling tolkes som uavhengig av egen innsats (Valås, 1991). Amotivasjon er dermed nær beslektet med ekstern kontrollplassering og med begrepet “lært hjelpeløshet” (Seligman, 1975, Abramson m. fl. 1980).

Vi skal ikke her diskutere riktigheten av å betrakte selvbestemmelse eller kontroll som et behov, men bare slå fast at motivasjon for å studere og opprettholde

innsatsen er knyttet til selvforståelse. Vi skal se nærmere på sammenhengen mellom selvforståelse og studentenes motivasjon. Er det slik at de som i sterkeste grad forventer sammenheng mellom atferd og utfall er mer motiverte eller annerledes motiverte enn de som har mindre kontrollforventninger?

Vi har ikke spurt studentene om hvor motiverte de er. Det er ikke mulig for den enkelte student å gi en objektivt korrekt vurdering av grad av motivasjon. Derimot kan vi få gode data om hvilke forhold som motiverer studentene. Vi listet opp ulike grunner til å ta høyere utdanning og ba studentene markere hvilken betydning de enkelte grunnene hadde hatt for dem. Vi spurte også om de hadde problemer med å holde faglig interesse og motivasjon oppe. En annen, men beslektet variabel er mål-orientering. Studentene har besvart spørsmål om hvorvidt de har klare studiemål. Samlet gir dette rimelig god informasjon om studentenes motivasjon.

Det er forskjell på hvilke momenter som har hatt betydning for studentenes beslutning om å ta høyere utdanning. Sterkest utslag ga muligheten til å få et interessant yrke. Hele 80 prosent av studentene oppga at dette hadde hatt stor betydning for dem. Bare 6 prosent sa at dette hadde liten eller ingen betydning. Også interesse for faget har vært motiverende for mange. Omkring to av tre oppgir at dette har hatt stor betydning.

Tabell 7: Grunner til å ta høyere utdanning. Prosentandeler som oppgir at grunnen hadde stor betydning for deres beslutning om å ta høyere utdanning, fordelt på kontrollplasseringskategorier. Rangert etter viktighet. (N = 1741 - 1760)

	Eksternale	Moderate	Internale
Interessant yrke	68	82	86
Interesse for faget	59	63	69
Personlig utvikling	41	54	58
Forbedre karriere- muligheter	33	46	52
Kunnskap har verdi i seg selv	32	35	43
Gode inntekter	16	20	30
Økt status	7	9	14
Usikker på hva ellers gjøre	16	9	9

Vi finner til dels store utslag av kontrollplassering. Mulighetene til å få et interessant yrke har hatt stor betydning for de fleste internale (86 prosent). Dette har vært viktig for de eksterne også, men i mindre grad (68 prosent). Det er et gjennomgående mønster i tabellen at de internale i større grad enn andre oppgir at de enkelte grunnene har hatt stor betydning. Dette tyder på at de internale studentene har en større motivasjonsstyrke enn de eksterne. Det er ett unntak fra mønsteret i tabellen. Det å studere fordi man er usikker på hva man ellers skulle gjøre, er mest utbredt blant de eksterne, hvor 16 prosent har oppgitt at dette har hatt stor betydning. Det er likevel ikke slik at eksterne studerer av mangel på alternativer. Andre grunner er langt viktigere. Hovedkonklusjonen vi kan trekke ut fra tabell 8 er at de internale er mer motivert for studiene enn andre og de har i større grad enn de eksterne lagt vekt på mulighetene eller belønningene som følger av utdanning.

Vi spurte studentene som var under utdanning høsten 95 om de hadde eller hadde hatt problemer med å holde faglig interesse og motivasjon oppe. Ganske mange av studentene hadde hatt motivasjonsproblemer. Bare 25 prosent hevdet at de ikke hadde slike problemer. Halvparten hadde hatt litt motivasjonsproblemer, og den siste fjerdeparten hadde hatt nokså store eller store problemer med motivasjonen. Når vi fordeler dette på kontrollplasseringskategori, finner vi utslag som forventet.

Tabell 8: Prosentandeler som opplevde ingen, litt eller større motivasjonsproblemer, fordelt på kontrollplasseringskategorier. Antall studenter i parentes. Vertikal prosenttuering. N = 1482.

	Eksternale	Moderate	Internale
Ingen problemer	17 (63)	23 (171)	36 (136)
Litt problemer	47 (176)	53 (391)	46 (172)
Større problemer	36 (133)	24 (174)	18 (66)

De internale opplever i liten grad større motivasjonsproblemer. De eksternale derimot, har mer problemer. Blant de som opplevde større motivasjonsproblemer var det dobbelt så mange eksternale som internale.

Tabell 9: Prosentandeler som har klare, delvis klare eller ingen planer om framtidig yrke, fordelt på kontrollplasseringskategori. Vertikal prosenttuering. Antall studenter i parentes. N = 1781.

	Eksternale	Moderate	Internale
Helt klare planer	21 (96)	27 (231)	36 (162)
Delvis klare planer	48 (218)	53 (456)	47 (213)
Nei, usikker	32 (145)	21 (182)	17 (78)

På spørsmål om studenten har klare planer for framtidig yrke, svarer 28 prosent at de har helt klare planer, 50 prosent har delvis klare planer mens 23 prosent ikke har planer eller er usikre. Personer med internal kontrollplassering har stort sett mer eller mindre sikre planer om framtidig yrke. Bare 17 prosent er usikre. Blant de eksternale er det flere usikre; en av tre har ikke slike planer.

Noe av denne samvariasjonen kan tenkes å være knyttet til studium. De som er tatt opp på et profesjonsstudium (her jus og medisin) må forventes å ha planer om framtidig yrke. Både internalitet og klare yrkesplaner er vanligere i denne gruppen enn i utvalget totalt. 39 prosent av profesjonsstudentene har klare planer, mot 28 prosent i hele utvalget. Fire av ti studenter på profesjonsstudiene er internale, mot en av fire i hele utvalget. Imidlertid er det få profesjonsstudenter, bare drøyt 100 (hadde studie plass ved jus eller medisin høsten 1993), slik at denne gruppen ikke bidrar mye til den totale samvariasjonen mellom kontrollplassering og yrkesplaner. Dermed ser det ut til at det er en studieuavhengig sammenheng mellom disse variablene.

Samlet har vi funnet at de internale har relativt lite motivasjonsproblemer, de legger stor vekt på mange ulike grunner til å studere, de er i større grad enn andre motivert av framtidige belønninger og de legger i større grad planer for fremtiden. De eksterne studentene er mer usikre på hva de vil, de har mer motivasjonsproblemer og de legger mindre vekt på utdanningens belønningsfunksjon. Disse forskjellene er ganske logiske. Det er velkjent at mennesker har ulik evne til å planlegge mot framtidige belønninger som er større enn belønninger som kan oppnås på kort sikt, altså akseptere utsatt behovstilfredsstillelse. En rekke undersøkelser har dokumentert at det er en sammenheng mellom kontrollplassering og vilje til å akseptere utsatt behovstilfredsstillelse. Eksperimentelle studier utført av Bialer (1961) og Mischel et. al. (1974) viser at internale i større grad enn eksterne er i stand til å vente på en større belønning framfor å motta en mindre umiddelbart. Karabenick & Snull (1978) fant at internale viser større utholdenhet i arbeid med vanskelige oppgaver. Lefcourt (1982) hevder at eksterne individer opplever veien fra igangsetting til fullføring som usikker. For å kunne arbeide mot et langsiktig prosjekt, må personen vite med en viss grad av sikkerhet at han er i stand til å fullføre prosjektet. Arbeid mot framtidige mål er aktuelt bare hvis individet opplever at det kan bestemme resultatet av innsatsen. Individuelle forskjeller i evnen til å oppfatte måloppnåelse som konsekvens av egen atferd, er sannsynligvis bakgrunnen for at de internale er mål-orienterte i større grad enn de eksterne.

Når vi ser bort i fra de moderate og i stedet konsentrerer oppmerksomheten omkring den halvparten av studentene som til sammen utgjør de to ytterpunktene, så ser vi konturene av to studenttyper. En type er en selvstyrende, målorientert og motivert student. En annen type studerer, om ikke uten mål og mening, så i hvert fall med mindre motivasjon og retning. Bakgrunnen for disse forskjellene ligger i selvførelsen.

4 Selvforståelse, studiestress og mestring

De aller fleste studenter opplever et betydelig arbeidspress, i hvert fall når eksamen nærmer seg. For noen blir presset et problem, for andre er det snarere en stimulans. Svebak (1988) fant i en undersøkelse av kandidater til grunnfag i psykologi, at gode karakterer som regel er resultat av stor anstrengelse over lang tid, utløst av vissheten om at studiet er en stor utfordring. Studenter som opplevde mye arbeidspress og samtidig anstrengte seg for å mestre presset oppnådde gode resultater. Opplevelsen av grad av press er helt sikkert forskjellig for ulike studenter, og det er også måten man møter presset på. Stressforskningen viser at det er sammenheng mellom mestring og personlighet.

Stress² oppstår som en følge av et misforhold mellom individet og dets omgivelser (French et al., 1982). For eksempel vil sterke krav til personen føre til stress hvis personens evner ikke står i forhold til kravene. Stress blir imidlertid bare resultatet når individet ikke iverksetter mestring eller når mestringsforsøkene mislykkes. Mestring er kjernen i en stressteori utviklet av Richard S. Lazarus. Han definerer mestring som konstant skiftende kognitive eller atferdsmessige bestrebelser på å håndtere spesifikke ytre eller indre krav (Lazarus og Folkman, 1984). Teorien omfatter to prosesser: vurderingsprosesser og mestringsprosesser. Dette kan fremstilles i en modell:

²Stress-begrepet har flere aspekter. Dels dreier det seg om den objektive belastningen, dels om den subjektive opplevelsen og dels om kroppslige reaksjoner. Som regel brukes "stress" i alle disse betydningene, selv om det finnes mer presise begreper (stressor eller press om den objektive belastningen, f. eks.).

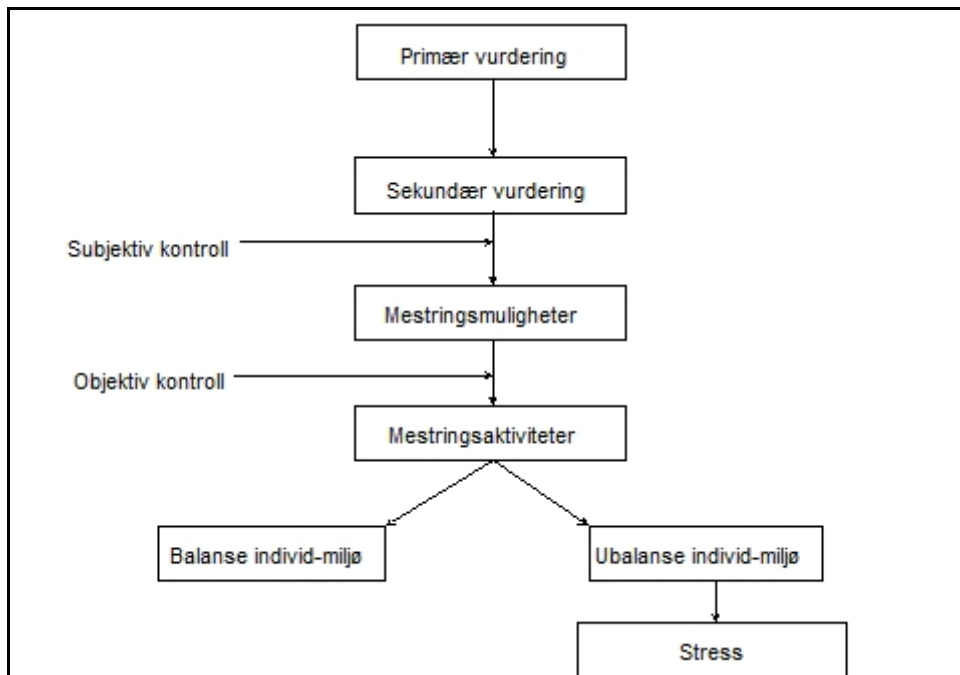


Figure 4 Skjematisk framstilling av Lazarus' stressteori (gjengitt etter Agervold, 1989).

I en potensiell stress-situasjon foretar individet en primær vurdering av om situasjonen er positiv eller negativ, om den representerer en trussel eller utfordring av individets ressurser. Deretter foretas en sekundær vurdering av hvilke mestringsmuligheter som foreligger og av sannsynligheten for at en valgt mestringsstrategi vil føre til ønsket resultat. Den sekundære vurderingen hviler på individets subjektive kontroll, det vil si individets opplevde handlingsmuligheter. Mestringsprosessene omfatter de faktiske forsøk på å håndtere stress-situasjonen. Objektiv kontroll er den kontroll individet utøver gjennom iverksetting av mestringsaktivitetene. Hvorvidt mestringsforsøkene gjenoppretter balansen mellom individet og dets miljø, bestemmer om stress blir resultatet. Denne modellen er, som modeller flest, en forenkling. Lazarus legger til grunn at mestring er en prosess, og han regner derfor også med en tertiær vurdering av mestringsaktivitetenes suksess, noe som eventuelt medfører iverksetting av nye aktiviteter. Bakgrunnen for våre valg av mestringsmåter er kompleks, men høyst sannsynlig et produkt av situasjon, tilgjengelige handlingsalternativer og personlighet (Monat og Lazarus, 1985). Her kommer selvforståelsen inn som en viktig faktor. Den kunne godt plasseres til venstre i figuren, da generell kontrollforventning må antas å legge føringer på individets subjektive kontroll. Individer som generelt forventer lite kontroll, vil ha et dårligere utgangspunkt for å oppleve subjektiv kontroll. Utvalget av tilgjengelig mestringsatferd er generelt mindre for dem enn for de som forventer mer kontroll.

På den måten kan selvforståelsen ha en begrensende effekt på individets mestringsforutsetninger. Lazarus har beskrevet to mestringsmåter: problemfokuset og emosjonsfokuset mestring. Problemfokuset mestring angriper årsakene til stress. Emosjonsfokuset mestring søker å redusere ubehaget ved stressende situasjoner. Ikke overraskende har valg av mestringsmåte vist seg å være knyttet til individets kontrollpersepsjon. McCrae (1984) fant at problemfokuset mestring dominerer når personen tror det er mulig å gjøre noe med situasjonen. Emosjonsfokuset mestring dominerer når personen tror situasjonen er utenfor kontroll.

På denne bakgrunn vil vi predikere at selvforståelsen påvirker studentenes mestring og opplevelse av stress i studiesituasjonen. Vi har ikke stilt studentene spørsmål om mestring eksplisitt, men vi har en rekke opplysninger om deres atferd. Dette kan kanskje si oss noe om individuelle mestringsforskjeller. La oss først se på studentenes opplevelse av studiestress, før vi ser nærmere på studieatferd.

Vi spurte studentene i hvilken grad de hadde eller hadde hatt problemer med en del faglige utfordringer. Det dreide seg om å forstå alt man leser, huske det en leser, konsentrere seg, vite hva en skal legge vekt på når en leser, vite hva som forventes faglig til eksamen, holde faglig interesse og motivasjon oppe og organisere studiearbeidet på en effektiv måte. Studentene skulle oppgi grad av problemer langs en fem-punkts akse fra "ingen problemer" (verdi 0) til "svært store problemer" (verdi 4). På bakgrunn av svarene på disse syv spørsmålene, har vi laget en studiestressindeks som gir et uttrykk for studentens samlede studiestress. Indeksen er konstruert ved addisjon av verdiene for hvert spørsmål. Det kunne dermed oppnås stresskårer fra 0 (ingen problemer på noen av feltene) til 28 poeng (store problemer på alle feltene). Studentene fordelte seg langs nesten hele skalaen med verdier fra 0 til 26. Når vi skiller på kontrollplasseringskategorier, får vi følgende figur:

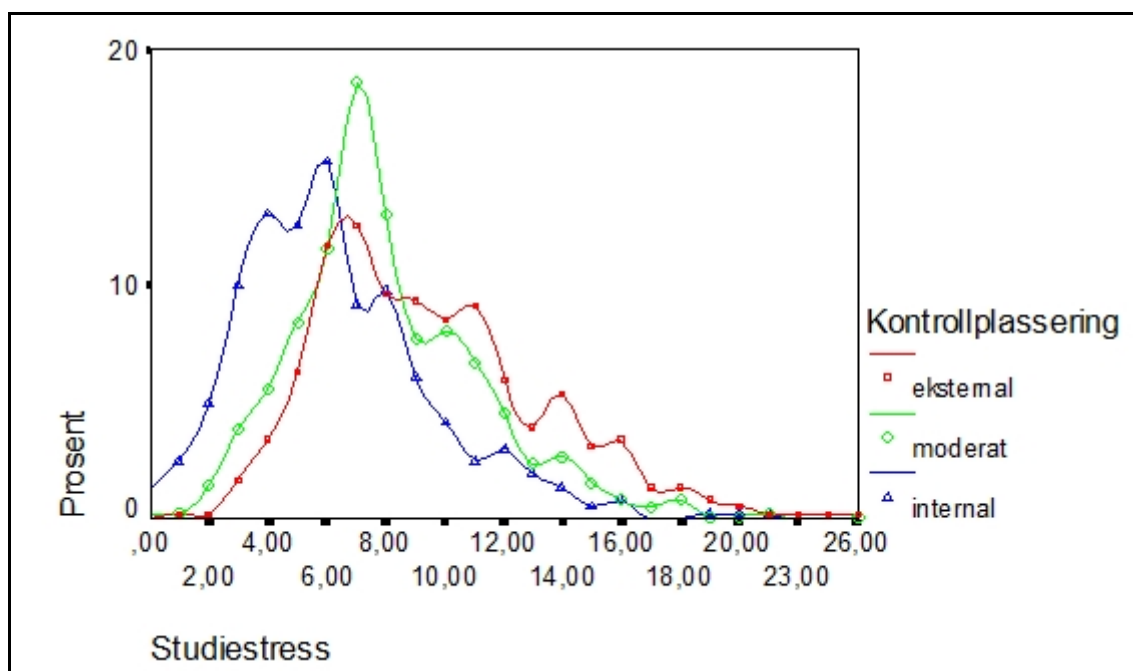


Figure 5 Studiestress fordelt på kontrollplasseringskategorier.

Figuren viser at det blant dem med ekstern kontrollplassering er relativt mange med høye stressverdier, mens de internale i større grad har lave stressverdier. Vi kan se nærmere på dette ved å dele inn i stressnivåer. En fjerdedel av studentene hadde stressverdier opp til og med fem. De anses å ha opplevd svært lite studiestress. Halvparten av studentene hadde en stresskåre på mellom fem og ti. Disse er kategorisert som studenter som opplevde litt studiestress. De som hadde verdier fra 11 til og med 15 har vi ansett som studenter som har opplevd en del studiestress. De få som hadde verdier over 15 har vi plassert i kategorien mye studiestress. Når vi fordeler etter kontrollplassering, finner vi betydelige forskjeller.

Tabell 10: Prosentandeler som opplevde grader av studiestress, fordelt på kontrollplasseringskategorier. Vertikal prosenttuering. Absolutte tall i parentes.

N = 1410.

	Eksternale	Moderate	Internale
Svært lite (0-5)	12 (42)	20 (139)	44 (160)
Litt (6-10)	52 (182)	59 (412)	44 (160)
En del (11-15)	28 (97)	18 (126)	9 (34)
Mye (16-26)	9 (31)	3 (21)	2 (6)

Tabellen viser at nesten 90 prosent av de eksterne opplevde studiestress (litt, en del eller mye) mens det blant de internale bare var drøyt halvparten (56 prosent) som rapporterte studiestress. Hele 44 prosent av de internale opplevde svært lite stress. Dette står i skarp kontrast til de eksterne, hvor bare 12 prosent opplevde svært lite stress. Kontrollplasseringskåre og studiestressindeksen korrelerer med $r = .36$, noe som er en betydelig samvariasjon.

Tabell 11: Prosentandeler som frykter de ikke klarer å fullføre studiene, fordelt på kontrollplasseringskategorier. Vertikal prosentuering. N = 1450.

	Eksterne	Moderate	Internale
Stemmer ikke	55 (198)	71 (511)	81 (299)
Stemmer delvis	28 (100)	22 (159)	14 (53)
Stemmer bra	10 (35)	4 (31)	3 (12)
St. svært bra	8 (27)	3 (21)	1 (4)

Vi spurte også om studentene var redd de ikke skulle klare å fullføre studiene. Det er få, bare ni prosent, som virkelig frykter at de ikke klarer å fullføre studiene (stemmer bra, stemmer svært bra). Når vi inkluderer de som oppgir at de delvis frykter dette, er det totalt 30 prosent som er engstelige. 70 prosent er altså ikke bekymret for evnen til å fullføre. Her finner vi forskjeller mellom kontrollplasseringskategoriene. Få av de internale, under 20 prosent, er bekymret for sin evne til å fullføre studiene. Nesten annen hver (45 %) eksterne student har større eller mindre grad av bekymring for egen fullføringsevne.

De eksterne opplever altså oftere studiestress enn de internale og de frykter i større grad enn andre at de ikke vil klare å fullføre studiene. Dette er som forventet ut fra Lazarus' stressteori. Individuer med eksterne kontrollplassering har dårligere forutsetninger for å mestre stress enn internale. Dette har sammenheng med ulike forventninger om mestring i møte med ubehagelige situasjoner. Forventninger om mestring (self-efficacy) er en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og utføre handlinger som skal til for å mestre bestemte oppgaver eller typer av oppgaver (Bandura, 1977). Begrepet refererer altså til en personlig tro på egen ferdighet eller evner som er nødvendig for å oppnå et mål eller utføre en oppgave. Tuckman & Sexton (1989) har vist at forventninger om mestring påvirker studenters valg av aktiviteter, hvor mye innsats de vil legge for dagen og hvor lenge de vil opprettholde innsatsen i møte med stressende situasjoner. Dweck & Licht (1980) har vist at dette ikke er relatert til evner. De fant at til tross for like intellektuelle evner, er mestringsorienterte individer markert forskjellige fra de med en mer hjelpeløs orientering med hensyn på mulige

handlingsalternativer de vurderer når de møter vansker. Mestringsorienterte ser i større grad framover og kanalisere energi mot løsningsrelevante strategier. På denne bakgrunn vil vi forvente at de internale studentene i utvalget viser en annen atferd enn de eksterne. Vi forventer at internale iverksetter problemfokustert mestring, og dermed opplever relativt lite stress, i større grad enn eksterne. De mer eksterne må forventes å ha dårligere mestringsressurser, i hvert fall hva angår problemfokustert mestring.

Spørsmålet blir så hva slags mestringsalternativer som foreligger i studiesituasjonen. Problemfokustert mestring kan for eksempel være endring av studiestrategi, som å lese mer, delta på flere forelesninger og kollokvier eller skifte av fag, studium og lærested. Emosjonsfokustert mestring kan være å nedvurdere betydningen av gode karakterer og høyere utdanning. Vi skal se nærmere på noen sider ved studieatferden, og undersøke om forskjeller i studieatferd varierer med selvforståelse. Dette vil neppe gi noe presist eller uttømmende uttrykk for mestring. Til det er den undersøkte atferden for tilfeldig utvalgt.

4.1 Studieatferd

Spørreskjemaet inneholdt en rekke spørsmål om studieatferd. De aller fleste av dem som var under utdanning på undersøkelsestidspunktet, ni av ti, betraktet seg selv som heltidsstudenter. Dette gjelder både eksterne, moderate og internale studenter. De aller fleste var også til stede ved studiestedet daglig. Det gjelder 81 prosent av de internale og 74 prosent av de eksterne. I utgangspunktet er det derfor grunn til å forvente relativt lik studieatferd mellom studenter i de ulike kontrollplasseringsgruppene. Studentene har besvart spørsmål om i hvilken grad de har en fast rytme i studiene fra dag til dag, hvor mye av pensum de leste før siste eksamen, om de var godt forberedt til siste eksamen, om de studerer i form av skippertak og spørsmål om i hvilken grad de har hatt problemer med å organisere studiearbeidet på en effektiv måte.

Tabell 12: Leserytme og forberedelse til siste eksamen. Prosentandeler fordelt på kontrollplasseringskategorier. Vertikal prosentuering. N = 1297-1451

	Eksternale	Moderate	Internale
Ikke fast rytme	46 (166)	37 (268)	29 (105)
Delvis fast rytme	40 (144)	39 (282)	36 (133)
Fast rytme	14 (50)	24 (174)	35 (129)
Lest mye	32 (97)	37 (238)	49 (167)
Skippertak	33 (117)	26 (188)	22 (81)
Godt forberedt	61 (205)	68 (462)	78 (270)
Ikke organiseringsproblemer	8 (28)	13 (94)	27 (100)
Store organiseringsproblemer	20 (71)	11 (78)	7 (24)

Tabellen viser at de eksterne i liten grad har fast leserytme fra dag til dag. Mens det bare er 14 prosent av de eksterne som oppgir at de har fast rytme, er det mer enn dobbelt så mange, 35 prosent, av de internale som sier at de har det. Fire av ti studenter hadde lest mer enn 3/4 av pensum før de gikk opp til eksamen. Internale leser pensum i større grad enn andre. Mens halvparten av de internale leser mye, gjelder det bare en av tre eksterne. Vi ser videre at skippertaksmetoden er noe mer utbredt blant de eksterne, det vil si at de trenger et større ytre press. Vi ser at også at de fleste internale, åtte av ti, følte seg godt forberedt til siste eksamen. Andelen er lavere blant dem med ekstern kontrollplassering; seks av ti. Når det gjelder problemer med å organisere studiearbeidet effektivt, ser vi at det er forholdsvis få som har store problemer, men at dette er klart mer utbredt blant de eksterne.

Samlet ser vi en tendens til at internale har en gunstigere studieatferd enn de eksterne. De har i større grad fast leserytme, de leser mer og de satser ikke så mye på skippertak. Det er dermed ikke overraskende at de internale opplever mindre problemer med å organisere studiearbeidet, og at de i større grad føler seg godt forberedt til eksamen. Dette harmonerer godt med det faktum at internale opplever stress i mindre grad enn de eksterne. Dette tyder på at det er en sammenheng mellom selvførelse, studieatferd og stress. En slik sammenheng har vi predikert ut fra beskrivelsen av selvførelses funksjon i en mestringsprosess. Når internale viser en gunstig studieatferd, er nok det uttrykk for en problemorientert mestring av en potensielt stressende situasjon. Stressnivået blir dermed mindre enn for eksterne som viser slik atferd i mindre grad.

Studentene i de ulike kontrollplasseringskategoriene har, som vi har sett, forskjellig motivasjon. Dette må også antas å ligge til grunn for atferdsforskjellene. Vi kommer tilbake til dette, men skal først se på studienes utfall så langt i studiekarrieren.

5 Studieutfall

Flere har funnet at internale oppnår bedre resultater enn de med en mer ekstern kontrollplassering. For eksempel fant Lessing (1969) og Messer (1972) sammenheng mellom internalitet og gode karakterer, også når det ble kontrollert for intelligens. Vi skal se nærmere på selvførelse og faglige resultater, progresjon og avbrudd.

5.1 Faglige resultater

Faglige resultater kan måles på ulike måter. Vi har ikke data fra eksamensregistre og må derfor basere oss på opplysninger fra studentene selv. Vi spurte hvilket resultat de oppnådde ved siste eksamen i forhold til gjennomsnittet. At dette ikke er et helt pålitelig mål kommer fram ved det faktum at 57 prosent av studentene mente de hadde prestert bedre enn gjennomsnittet. Under 20 prosent mente de hadde gjort det dårligere enn snittet. Grunnen til at vi ikke spurte om karakterer direkte, er problemet med ulik bruk av karakterskalaen ved forskjellige fakulteter.

Tabell 13: Prosentandeler som mente de presterte over gjennomsnittet, som gjennomsnittet og under gjennomsnittet ved siste eksamen, fordelt på kontrollplasseringskategorier. Vertikal prosentuering. N = 1389.

	Eksternale	Moderate	Internale
Over gj. snitt	43 (143)	58 (407)	69 (244)
Gjennomsnittlig	28 (93)	25 (175)	17 (61)
Under gj.snitt	29 (98)	17 (120)	14 (48)

Tabell 13 viser at akademiske prestasjoner, definert ved individets subjektive vurdering, varierer med kontrollplasseringskategori. Hele syv av ti internale mener de hadde resultater som var bedre enn gjennomsnittet, mot bare drøyt fire av ti eksternale. Vi har sett at sammenhengen mellom selvførelse og evner er noe ulik for kjønnene. La oss se hvordan dette slår ut for eksamensresultater.

Tabell 14: Prosentandeler som mente de presterte over gjennomsnittet, som gjennomsnittet og under gjennomsnittet ved siste eksamen, fordelt på kontrollplasseringskategorier og kjønn. Vertikal prosentuering. N = 1389.

	Eksternale		Moderate		Internale	
	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner
Over gj. snitt	40	44	58	58	65	73
Gjennom- snittlig	26	29	23	26	19	16
Under gj.snitt	35	27	19	16	16	12

Det er omtrent like stor andel av kvinnene som av mennene som mente at deres resultater til siste eksamen var over gjennomsnittet; 58 prosent av kvinnene, mot 56 prosent av mennene. Resultatene varierer mellom kjønnene når vi skiller på kontrollplassering. En stor andel av de internale kvinnene presterer over gjennomsnittet, relativt flere enn blant de internale mennene. Forholdet mellom selvførelse og resultatene til siste eksamen samsvarer dermed med det vi tidligere så for forholdet mellom selvførelse og skolepoeng, altså at internalitet og gode prestasjoner er sterkere korrelert blant kvinner enn blant menn. Dette synes å bekrefte at selvførelsen er mindre knyttet til oppnådde resultater for menn enn for kvinner. Sammenlignet med kvinner har menn gjennom sin attribusjon av fiasko til innsats framfor kompetanse, en forsvarsmekanisme som tillater dem å utvikle og opprettholde en positiv selvførelse selv i møte med objektivt sett mindre flatterende prestasjoner.

5.2 Progresjon

Studentene ble spurt om hvor rask progresjon de hadde fulgt for hvert semester fra høsten 1993 til høsten 1995. Svaralternativene var "studerte ikke", "fulgte rask eller normal progresjon", "litt forsinket" og "svært forsinket". I overkant av 500 studenter (30 prosent) oppga at de hadde fulgt normal eller raskere progresjon samtlige semestre. Blant disse "turbo-studentene" var 31 prosent internale, 21 prosent eksternale og 49 prosent moderate.

Vi spurte også om hvor mange vekttall studentene hadde oppnådd i de foregående semestre. Normalt skal en heltidsstudent oppnå 10 vekttall pr. semester. Bare 20 prosent av studentene hadde oppnådd 40 vekttall eller mer i løpet av de siste fire semestre.

Tabell 15: Kontrollplasseringskategori fordelt på klasser av oppnådde vekttall de siste fire semestrene. Horisontal prosentutværing. Absolutte tall i parentes. N=1563.

	Eksternale	Moderate	Internale
0-19	35 (136)	28 (221)	26 (103)
20-39	49 (188)	53 (414)	48 (191)
41-70	16 (61)	18 (143)	27 (106)

Tabellen viser at en av fire av de internale studentene er det vi kan kalle A4-studenter; de tar vekttall som forventet, eller mer. Blant de eksternale og moderate er det bare omtrent en av seks som er A4-studenter.

Det er ikke store forskjeller mellom kjønnene her. Både blant menn og kvinner er det omkring 20 prosent som tar 40 vekttall eller mer. Andelen er noe større blant de internale; drøyt en fjerdedel for begge kjønn. Imidlertid ser vi at de mest effektive mennene er internale (38 prosent) noe oftere enn de effektive kvinnene (31 prosent). Igjen ser vi at gode resultater er noe mindre knyttet til internalitet for kvinner enn for menn.

5.3 Avbrudd

På bakgrunn av teori om selvførelse og mestringsforventning synes det rimelig å forvente at ulik selvførelse er knyttet til forskjeller i avbruddsfrekvens. For eksempel hevder Skaalvik og Skaalvik (1996) at de som har lave forventninger om mestring, lettere vil bryte av en utdanning hvis oppgavene blir vanskelige. 18 prosent av respondentene (339 personer) var ikke under utdanning da de besvarte spørreskjemaet. Noe overraskende finner vi ingen vesentlig forskjell i avbruddsfrekvens mellom de internale og de eksternale studentene. 20 prosent av de eksternale hadde avbrudd, mot 18 prosent av de internale. Her er det viktig å være oppmerksom på en mulig feilkilde i utvalget. Siden de som har brutt av studiene kan være mindre motivert for å besvare et slikt spørreskjema, må vi regne med at andelen som ikke studerer kan være underestimert i utvalget. Det åpner for at andelen eksternale kan være høyere blant de som har avbrudd enn datamaterialet tyder på. Vi må også være oppmerksom på at avbrudd kan være så mangt. Noen avbrudd er "triste" tilfeller, for eksempel studenter som ikke klarer prestasjonskravene. Andre avbrudd kan være valgte avbrudd som for studenten selv ikke representerer noe nederlag, men kanskje en ønsket og planlagt løsning. Tinto (1986) er skeptisk til begrepet frafall (drop-out), og hevder at avbrudd (stop-out) er et bedre begrep, fordi de som bryter av et studium kan vende tilbake på et senere tidspunkt. Det er derfor viktig å se på hvilke grunner studentene oppgir for sine avbrudd. Forskjeller i selvførelse må antas å slå forskjellig ut for ulike typer avbrudd.

Vi ba studentene som hadde studieavbrudd høsten 1995 om å vurdere betydningen av en rekke mulige årsaker til deres avbrudd. Svaralternativene for hver årsak var “uaktuelt/ingen betydning”, “litt betydning”, “en viss betydning” og “stor betydning”. Det er få av disse årsakene som oppgis å ha hatt stor betydning for mange av studentene. De som har hatt stor betydning er “tilbud om jobb” (for 23% av de med avbrudd), “kom ikke inn på ønsket studium” (19%), “studielei” (18%) og “jobben tok mer tid” (17%). De andre årsakene har hatt stor betydning for relativt få, og er ofte medvirkende årsaker, snarere enn avgjørende årsaker. For mange er det nok ofte et komplekst sett av samvirkende årsaker som ligger bak et studieavbrudd. For å få et mer utfyllende bilde av bakgrunnen for avbrudd, skal vi se på årsakenes samlede betydning, stor eller liten.

Tabell 16: Grunner til studieavbrudd. Prosentandeler som oppga at forholdet hadde betydning (større eller mindre) for avbrudd. Fordelt på kontrollplasseringskategori. Rangert etter viktighet (N=298-306)

	Totalt	Eksternale	Moderate	Internale
Studieleie	60	71	60	52
Tilbud om jobb	46	45	43	55
Økonomiske problemer	43	49	41	42
Jobben tok mer tid	43	43	49	37
Gjeldsfrykt	39	51	46	34
Misfornøyd med egne prestasjoner	38	52	39	23
Kom ikke inn på ønsket studium	38	40	41	33
Dårlig studiemiljø	32	40	36	22
Dårlig øk. avkastn. av høyere utd.	25	29	24	23
Mer utd. vil ikke bedre jobbmuligh.	22	27	18	25
Fornøyd med oppnådd nivå	22	23	21	26
Verneplikt	16	19	14	16
Inneklime/plassproblemer	16	17	17	14
Helse-/personlige problemer	14	16	18	9
Dårlig faglig tilb.	12	13	12	13

60 prosent av de som hadde avbrudd på undersøkelsestidspunktet oppga at avbruddet hadde sammenheng med at de var studieleie. Ganske mange har også knyttet avbruddet til jobb og økonomiske forhold, faglig tilkortkommenhet, dårlig studiemiljø, lave forventninger til utdanningens avkastning og det at de har oppnådd ønsket nivå.

For mange av årsaksalternativene var det små eller ingen forskjeller knyttet til kontrollplassering. Noen er imidlertid oppgitt oftere av én gruppe. Misnøye med egne studieresultater ble anført av en mer enn dobbelt så stor andel av de eksterne (52%) som av de interne (23%). Dårlig studiemiljø, gjeldsfrykt og manglende motivasjon (studielei) var også momenter som ble anført av eksterne i større grad enn av interne. Felles for disse momentene er at de representerer det vi kan kalle for “triste” eller negative årsaker til avbrudd. På bakgrunn av at eksterne er mindre motiverte og mer stresset enn andre studenter, er det ikke overraskende at de i større grad har negative erfaringer med studiene og at disse kan bli så omfattende at de fører til avbrudd. De interne på sin side oppgir i noe større grad tilbud om jobb som avbruddsårsak. Dette er den eneste grunnen de interne oppgir i større grad enn de eksterne. Det er imidlertid en ganske viktig årsak for disse studentene. 34 prosent av de interne som hadde avbrudd oppga at tilbud om jobb

hadde stor betydning for avbruddet. Det vil si at en av tre interne slutter fordi de får jobb. Dette er sannsynligvis en lykkelig utgang, men dette kan vi ikke si med sikkerhet. Andre, mer negative forhold kan jo også ha ligget til grunn. De kan jo for eksempel ha prestert så dårlig at de ikke så noen annen utvei enn å ta seg en jobb. Men uansett: en av tre interne som bryter av studiene opptrer instrumentelt og velger jobb som utvei, kanskje en form for problemfokustert mestring. De eksterne på sin side ser ut til i større grad å bli “presset ut” av studiene, de er i mindre grad herre over situasjonen.

Tabell 17: Viktigste årsaker til avbrudd (stor eller liten betydning). Årsaker som er mer frekvente blant hhv. eksterne og interne individer. Tall angir relativ overrepresentasjons-faktor. Retning i parentes.

Misfornøyd med egne prestasjoner	2.3 (E)
Dårlig studiemiljø	1.8 (E)
Gjeldsfrykt	1.5 (E)
Studielei	1.4 (E)
Tilbud om jobb	1.2 (I)

Vi finner altså at eksterne og interne har til dels ulike grunner til å bryte av høyere utdanning. Her ligger sannsynligvis forklaringen på at vi ikke finner ulik avbruddsfrekvens for kontrollplasseringskategoriene. Når de interne bryter av studiene sine i omtrent like stor grad som de eksterne, så har det antakelig sammenheng med at disse to gruppene har ulike typer avbrudd.

Utfall av studiene, målt ved faglige resultater, progresjon og avbrudd, er forskjellig for studenter med ulik selvforståelse. Studenter med internal kontrollplassering har

gode resultater i større grad enn de med eksternal kontrollplassering. Avbrudds-
frekvensen er riktignok praktisk talt identisk, men bakgrunnen for avbruddene
synes å være forskjellig.

6 Selvforståelsens funksjon

Målet med denne undersøkelsen har vært å finne ut om studenter med ulik selvforståelse har forskjellige studieutfall. Vi hadde en hypotese om at studenter med internal kontrollplassering har en selvforståelse som gir seg utslag i blant annet bedre progresjon og resultater enn de med en mer eksternal kontrollplassering, og at “de internale” er mer målrettede studenter som styrer seg selv gjennom et A4-preget studieløp, og tilsvarende at “de eksterne” har mindre strømlinjeformede studieløp.

Vi har funnet at studenters selvforståelse samvarierer med studieatferd og studie-resultater. Vi har ikke påvist veldig sterke utslag, men vi har sett at det gjennomgående er en tydelig sammenheng. Internalitet samvarierer med sterk motivasjon, sterk målorientering og mestringsorientering, samt god progresjon og gode resultater. Eksternalitet samvarierer med svakere motivasjon, svakere målorientering og en mer hjelpeløs mestringsorientering, samt svakere progresjon og relativt svake resultater. Kausalitetsforholdet mellom disse variablene er imidlertid komplekst. Ytterligere kompleksitet ligger det i det faktum at selvforståelsen er relatert til andre variabler, blant annet evner og kjønn. Det ligger utenfor denne artikkelens rammer å foreta en avklaring av kausalitetsforholdet mellom alle disse variablene. Vi har imidlertid pekt på teori og empiri som støtter ideen om at selvforståelsen i seg selv representerer en dimensjon ved individet som fører til forskjellig adferd og resultater. Vi vil derfor hevde at selvforståelsen er en selvstendig faktor som har konsekvenser for studentenes studieløp, og at denne variabelen er viktig å inkorporere i framtidige undersøkelser av studentkarrierer.

Med utgangspunkt i selvforståelsesteori og resultatene i denne undersøkelsen, kan vi illustrere relasjonene mellom de undersøkte variablene i en enkel modell. Det har ikke vært vårt mål å beregne effekten av selvforståelse på studieutfall. Modellen har derfor ingen angivelse av styrkeforhold mellom variablene.

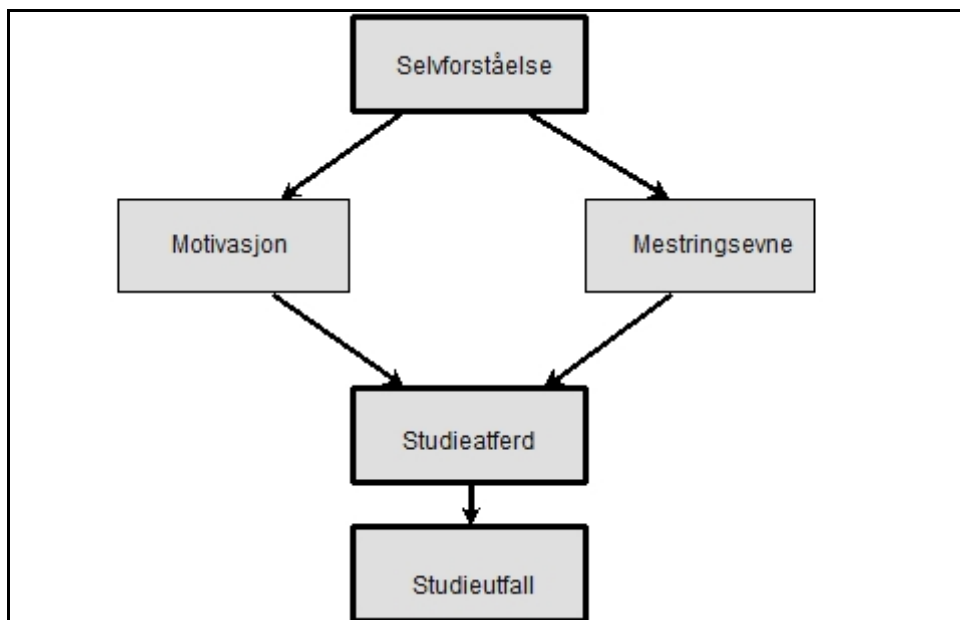


Figure 6 Forenklet modell over forholdet mellom selvføståelse og studieutfall med mellomliggende variabler.

Selvforståelsen, eller den del av selvføståelsen som omfatter individuell kontrollplassering, har betydning for studieatferd og studieutfall. Vi har ikke grunnlag for å regne med noen direkte effekt på atferd, og har derfor ikke tegnet noen pil mellom selvføståelse og atferd. Derimot har vi argumentert for at ulike forutsetninger for å oppleve seg selv som kompetent og selvbestemmende synes å ligge bak både forskjeller i motivasjon og mestringsevne, og at dette i sin tur resulterer i ulik atferd og ulike resultater.

Hvilken interesse har dette for studenter og utdanningsmyndigheter? Rent teoretisk er dette spørsmålet avhengig av syn på personlighetens stabilitet, situasjonens betydning og individets evne til å refortolke situasjoner. Et person-deterministisk standpunkt vil innebære at spørsmålet ikke er særlig interessant. Et konstruktivistisk perspektiv derimot, innebærer at kunnskap om selvføståelsens betydning kan ligge til grunn for studenters aktive refortolkning av sin egen subjektive realitet slik at en ugunstig selvføståelse blir mindre utbredt. Individets selvføståelse inngår i denne realitetspersepsjonen og er bestemmende for dets atferd, i samspill med ytre omstendigheter. Individene som har en eksternal kontrollplassering kan tilegne seg en mer internal selvføståelse. Dette er dokumentert i en rekke undersøkelser. For eksempel har Richard de Charms (1972) demonstrert dette i forsøk med skoleelever. Han opererer med begrepsparet "kilde" (origin) og "brikke" (pawn) for å illustrere hvordan individet kan oppleve at det selv har kontroll over sin situasjon

(kilde) eller oppleve seg som styrt av andre (brikke). Et omfattende treningsprogram førte til en betydelig økning i “kilde”-atferd blant skoleelever.

Det datamaterialet vi har sett på i denne rapporten tyder på at en del studenter kan være tjent med en bevisstgjøring på selvforståelsens betydning slik at man lærer seg andre måter å tenke på omkring egen atferd og egne prestasjoner. Dersom vi anlegger et konstruktivistisk perspektiv, og regner med at at internalitet kan læres, må vi også erkjenne at dette har undervisningsmessige implikasjoner. Skolen, på alle nivåer, og høyere utdanning, bør legge undervisningen til rette for at elever og studenter tilegner seg mest mulig selvstendighet og lærer å ta egne initiativ, kort sagt at de har en egen indre styring på læringsarbeidet. Vi skal ikke gå nærmere inn på hva dette konkret innebærer, men det faller trolig godt sammen med det som er gjeldende læringsmål i dagens norske skole.

Litteratur

- Abramson, L.Y., Garber, J. & Seligman, M.E.P. (1980): Learned helplessness in humans: Attributional analysis. I Garber, J. & Seligman, M.E.P. (Ed.) Human helplessness. N.Y.
- Agervold, M. (1989): Psykosocialt arbeidsmiljø og kontrollbegrebet. I Arbejdsp psykologisk Bulletin, 5, Aarhus Universitet.
- Altmann, H. & Arambasich, L. (1982): A study of locus of control with adult students, in "Canadian Counsellor", vol. 16, no. 2, 97-101
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84 (2), 191-215
- de Charms, R. (1972): Personal causation training in schools. Journal of Applied Social Psychology, 2, 95-113
- Deci, E.L. (1980): The psychology of self-determination. Massachusetts Toronto (Opptrykk 1982)
- Dweck, S.C., & Licht, B. (1980): Learned helplessness and intellectual achievement. In J.Garber & M. Seligman (Eds.): Human helplessness: Theory and applications. Academic Press, New York
- Erikson, R. Og Jonsson, J.O. (1993): *Ursprung och utbildning - social snedrekruttering til bögge studier*. Stockholm: Fritze. Statens offentliga utredningar 1993: 85.
- French, J.P.R., Caplan, R.D. & Van Harrison, R. (1982): The mechanisms of job stress and strain. New York: John Wiley & Sons.
- Glass, D.C., Singer, J.E. & Friedman, L.N. (1969): Psychic cost of adaptation to an environmental stressor. Journal of Personality and Social Psychology, 12, 200-210
- Huber, L. (1990): Disciplinary Cultures and Social Reproduction, European Journal of Education, Vol. 25, no. 3.
- Johansen, A., Kvaalem, I. L. & Mogård R. (1996): Studentlivet - en beskrivelse av studieproblemer og psykiske plager hos studenter ved universitetet i Oslo, Universitetet i Oslo
- Karabenick, S.A. & Srull, T.K. (1978): Effects of personality and situational variation in locus of control on cheating: Determinants of the "congruence effect". Journal of Personality, 46, 72-95.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984): Stress, Appraisal and Coping, New York, Springer

- Lefcourt, Herbert M. (1982): Locus of Control. Current trends in theory and research. Hillsdale, New Jersey.
- Lefcourt, Herbert M. (ed) (1983): Research with the locus of control construct, vol 1. Academic Press, New York.
- Lessing, E.E. (1969): Racial differences in indices of ego functioning relevant to academic achievement. *Journal of Genetic Psychology*, 115,153-167.
- McCrae, R.R (1984): Situational determinants of coping responses: Loss, threat and challenge. *Journal of personality and social psychology*, 46, 919-928
- Messer, S.B. (1972): The relation of internal-external control to academic performance. *Child development*, 43, 1456-1462
- Mischel, W. (1968): *Personality and assessment*, New York, Wiley
- Monat, A. & Lazarus, R.S. (1985): Stress and Coping - Some Current Issues and Controversies, i Monat, A. & Lazarus, R.S.(ed): *Stress and coping*. An anthology, Columbia University Press, New York
- Nygård, Roald (1993): *Aktør eller brikke? - om menneskers selvførelse*. Ad Notam Gyldendal
- O'Brien, Gordon E. (1984): Locus of control, work and retirement. I Lefcourt, Herbert M. (ed): *Research with the locus of control construct, vol 3. Extensions and Limitations*. Academic Press, New York.
- Paulhus og Christie (1981): Spheres of Control: An Interactionist Approach to Assessment of Perceived Control, i Lefcourt, Herbert M. (ed): *Research with the locus of control construct, vol 1*. Academic Press, New York.
- Prociuk, T.J. (1977): Concerning the evidence for a general factor in the internal-external control scale: A reanalysis of Franklins data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 45, 1199.
- Rotter, J.B.: (1966) Generalized expectancies for internal vs external control of reinforcement. *Psychology Monographs*, 80, no 609
- Seligman, M.E.P.(1975): *Helplessness*. San Francisco, Freeman
- Shavelson, R.J. & Bolus, R. (1982): Self-concept. The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74/1, pp 3-17.
- Skaalvik, E. M. Og Skaalvik, S. (1988): *Barns selvoppfatning - skolens ansvar*. Oslo. Tano A/S
- Svebak, Sven (1988): *Anstrengelse lønner seg. Motivasjon og karakterer til grunnfagseksamen i psykologi*. Prosjekt UNIBUT. Rapport 7. Universitetet i Bergen

Tinto, V. (1986): Theories of student departure, i John C. Smart (ed.): "Higher Education, handbook of theory and research, volume II. Agathon Press, NewYork

Tinto, V. (1975): Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.

Tuckman, B., & Sexton, T. (1989): The relation between beliefs and self regulated performance.

Valås, H. (1991): Elevenes indre motivasjon for matematikkfaget på ungdomstrinnet i grunnskolen. En studie med basis i Deci's motivasjonsteori. Trondheim

West,C.K., Fish, J.A. & Stevens, R. J. (1980): General self-concept, self-concept of academic ability and school achievement: Implications for "causes" of self-concept. *The Australian Journal of Education*, 24, pp 194-213.

Vedlegg

Spørreskjema