



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Nina Merethe Nyhuus Jutulstad

Masteroppgave

Motivasjon i skolen

Ungdomsskoleelevers fortellinger om motivasjon

Motivation in school

Secondary-school pupils experiences about motivation

Master i Tilpasset opplæring

2014

Samtykker til utlån hos høyskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

FORORD

Min masteroppgave er et resultat av en seks måneders arbeidsprosess. Det har til tider vært utfordrende, - men mest av alt har det vært spennende, interessant og utviklende. Særlig etter hvert som arbeidsprosessen har gått fremover og jeg har fått mer innsikt i et for meg stort interessefelt. Forskningen har vært preget av ønsket om å fordype meg i faglig stoff omkring motivasjon. Endelig å kunne fokusere og fordype meg i hvordan elever motiveres. Prosessen har til tider vært ensom og noen ganger overveldende. Min studievenninne, Natalia Slettmo og jeg, har hatt lange, interessante og berikende telefoniske samtaler om undersøkelsene våre til tross for forskjellige emner.

Viljestyrken har vært basert i et ønske om å fullføre for å komme frem til noe som har vært ett lenge ønsket mål.

Veilederne mine, professor Thor Andre Skrefsrud og biveileder instituttleder Dordy Wilson har hjulpet meg underveis i prosessen. Konstruktiv og engasjert kritikk og forslag vedrørende litteratur har vært til stor hjelp og utvikling av arbeidet med undersøkelsen.

Barna mine, Ingeborg og Amalie, har vært drivkrefter til å fortsette. De har oppmuntret og syntes at det var fint med en studerende – ikke alltid tilstedeværende mamma. De har vært mine prøveinformanter og har ført til at spørsmålene i intervjuguiden forhåpentligvis ble så enkle som mulig.

Mest av alt vil jeg fremheve de fire informantene, som alle fire, så modig - har vist meg sin tillit. De har delt sine erfaringer med meg. Uten dem – ingen undersøkelse. Tusen takk til alle fire. Jeg håper jeg er tilliten verdig – siden jeg har forvaltet deres informasjon til både fortolkning og analyse.

Trysil 01.09.14

Nina Merethe Nyhuus Jutulstad

Til Ingeborg og Amalie

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| FORORD..... | 3 |
| 1.0 INNLEDNING | 6 |
| 1.1. Bakgrunn og problemstilling..... | 6 |
| 1.2. Oppgavens oppbygning..... | 8 |
| 2.0 MOTIVASJONSTEORI | 9 |
| 2.1 Motivasjonsbegrepet | 10 |
| 2.2 Hvilken type motivasjon er ønskelig? | 11 |
| 2.3 Om profesjonskunnskap..... | 11 |
| 2.4 Utvikling av personlighetsteori og motivasjon..... | 12 |
| 2.5 Definisjonen av Self-Determination Theory (SDT) | 13 |
| 2.6 Ulikhetene mellom indre- og ytre motivasjon og amotivasjon | 14 |
| 2.6.1 Ytre motivasjon | 15 |
| 2.6.2 Indre motivasjon..... | 16 |
| 2.6.3 Amotivasjon | 17 |
| 2.7 Innholdet i Self-Determination Theory (SDT)..... | 17 |
| 2.7.1 Kan man motivere barn/elever?..... | 19 |
| 2.8 Basis behov og den sosiale konteksten..... | 19 |
| 2.8.1 Kompetanse | 20 |
| 2.8.2 Tilhørighet..... | 21 |
| 2.8.3 Autonomi..... | 22 |
| 2.9 Internalisering av ytre motivasjon..... | 23 |
| 2.9.1 Self-Determination Theory og indre-internalisert ytre motivasjon | 25 |
| 3.0 PROFESJONSTEORI | 28 |
| 3.1 Kunnskap og kompetanse..... | 28 |
| 3.2 Skolens rolle..... | 29 |
| 3.2.1 Motivasjon, selvdisiplin og tilpasset opplæring | 29 |
| 3.3 Lærere med forståelse for og kunnskap om basisbehov og den sosiale konteksten | 35 |
| 3.3.1 Kompetansestøttende lærere..... | 35 |
| 3.3.2 Tilhørighetsstøttende lærere | 36 |
| 3.3.3 Autonomistøttende lærere | 38 |
| 4.0 METODE OG VITENSKAPSTEORI | 42 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.1 | Forskningsmetode | 44 |
| 4.2 | Kvalitativ forskning..... | 45 |
| 4.3 | Kvalitativt forskningsintervju..... | 46 |
| 4.4 | Etiske refleksjoner og forskerens rolle..... | 48 |
| 4.5 | Utvalget | 49 |
| 4.6 | Validitet og Reliabilitet | 49 |
| 4.6.1 | Reliabilitet | 49 |
| 4.6.2 | Validitet | 51 |
| 4.7 | Transkribering | 53 |
| 5.0 | ANALYSE | 54 |
| 5.1 | Innledning til analyse av hvordan man kan motivere barn/elever..... | 54 |
| 5.1.1 | Motivasjon..... | 54 |
| 5.1.2 | Basisbehov og den sosiale konteksten..... | 56 |
| 5.1.3 | Kompetanse | 58 |
| 5.1.4 | Tilhørighet..... | 60 |
| 5.1.5 | Autonomi..... | 62 |
| 5.1.6 | Internalisering av ytre motivasjon | 63 |
| 5.2 | Analyse av hvordan elevene opplever lærernes profesjon | 65 |
| 5.2.1 | Motivasjon og tilpasset opplæring..... | 65 |
| 5.2.2 | Selvdisiplin og tilpasset opplæring..... | 67 |
| 5.2.3 | Kompetansestøttende lærere..... | 68 |
| 5.2.4 | Tilhørighetsstøttende lærere | 70 |
| 5.2.5 | Autonomistøttende lærere | 72 |
| 6.0 | KONKLUSJON..... | 74 |
| 6.1 | Oppsummering | 76 |
| | Litteraturliste | 78 |
| | NORSK SAMMENDRAG..... | 83 |
| | ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT) | 85 |
| | VEDLEGG (BREV)..... | 87 |
| | Intervjuguide | 100 |

1.0 INNLEDNING

1.1. Bakgrunn og problemstilling

En av de største drivkreftene bak min beslutning om å gjenoppta studiene og gjennomføre nettopp denne masteroppgaven, var at jeg av og til som lærer og av og til lærer innenfor spesialundervisning, opplevde at elevene tydelig viste motstand mot å være med ut av klasseværelset til ett annet værelse for å delta i en ofte helt annen form for undervisning.

I tillegg opplevde jeg diskusjoner rundt elevers ytelser i klasseromssituasjoner som ubehagelige. Særlig diskusjoner om underytende elever – og diskusjoner om plassering i klasserommet, hvor ofte elever med god ytelsesevne ble plassert ved siden av underytende elever. Opplæringsloven §1-3 sier at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten». (Opplæringsloven, 1998). Det innebærer at alle som går i skolen har krav på individuell tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer. De med god ytelsesevne blir ofte en slags skjult «støtte» for underytende elever og med en viss risiko for at de ikke får karakterer som fortjent eller at de må bruke av sine ressurser til å være den hjelpen jeg som lærer har ansvaret for. Flere har blitt tildelt spesialundervisning med hjemmel i opplæringsloven.

Hvordan kunne jeg som lærer i ett klasseværelse bidra til at alle var fornøyde og samtidig bidra til at de genuint forsto betydningen av å lære og ikke minst ha lyst til å lære?

Etter hvert som denne erkjennelsen vokste i meg opplevde jeg at min interesse for motivasjon kunne knyttes til en motstand mot å definere og plassere elever.

Hva om dypere kjennskap til motivasjonsbegrepet kunne bidra til at «flinke» elever ikke må være «lærere» for underytende elevene og hva om underytende elevene ikke behøver å være underytende? Hva om alle som er til stede i et klasserom er likeverdige deltagere?

Self-Determination Theory fokrer den oppfatningen at velvære fører til følelsesmessig intelligens (Deci & Ryan, 2002). Velvære gir energi og oppmuntrer prososial og ansvarlig atferd.

Autonomistøttende lærere og ikke kontrollerende omgivelser gir energi og oppmuntrer prososial og ansvarlig atferd. Forskning viser også at lavt nivå av fordommer og høyt nivå av empati samt nærhet i relasjoner kombinert med kompetanse og autonomi fører til elever som ønsker å gjøre skolearbeid (Deci & Ryan, 2002).

Motivasjon er viktig for skolearbeid – motivasjon er en drivkraft når vi skal velge hvilke aktiviteter vi skal velge å gjøre.

Når det gjelder skolearbeid har motivasjon stor betydning for hvordan en elev utfører det. Hvorfor eleven utfører skolearbeidet. Hva han/hun selv oppfatter. Hvor lenge han/hun utfører skolearbeidet, og ikke minst på hvilken måte eleven oppfatter seg selv i denne situasjonen. Men hva er motivasjon – hvordan kan motivasjon forstås?

Forskning viser at norske elever ikke alltid presterer så godt som elever i land vi liker å sammenligne oss med.

Forskning viser også at norske elever ikke trives så godt på skolen som vi skulle ønske. Det er sannsynligvis flere og nyanserte tilnærminger til hvorfor det er slik (Pisa, 2000-2012) (Elstad, 2008/2012).

E. Deci og R. Ryan har arbeidet med motivasjon i flere tiår. De har utarbeidet en motivasjonsmodell som heter Self-Determination Theory. Denne teorien har jeg brukt som utgangspunkt og innfallsvinkel til min oppgave og problemstilling, som er:

Hvordan opplever elever motivasjon i skolen?

Mine forskningsspørsmål blir derfor:

1. Hvordan kommer motivasjon til uttrykk i den forståelsen ungdomsskoleelever har av sin skolegang knyttet til læringsstrategier, selvdisiplin og selvregulering?

På bakgrunn av ovenstående ønsker jeg å se på hvordan noen elever i en ungdomsskole i Norge opplever sin skolehverdag. Føler de genuin kompetanse, føler de seg autonome i klesstimene og ved oppgaveløsning, føler de at de hører til?

Tilpasset opplæring har vært ett begrep i mange år i norsk skole. Tilpasning til den enkelte elev. Siden 1970-tallet har det vært et overordnet perspektiv at opplæringen skal tilpasses elevene. Hovedhensikten er at elever skal lære. Elever skulle være sammen i samme skole, spesialskolene ble nedlagt og integrering var et slagord. Integrering er i etterkant erstattet av begrepet inkludering. Tilpasning til den enkelte førte til økning av spesialundervisning, som deretter førte til ny segregering. Psykiatriske diagnoser har økt med ca. 400% siden de nye visjonene ble tatt i bruk (Larsen, 2008).

Tilpasning ble oppfattet som en del av enhetsskoletanken. Fellesskapet var ett begrep. Individet – hvor ble det av individet - ? De senere år har individet kommet mer i sentrum. Det samme har individuell tilpasning og differensiering – vi er alle forskjellige – samfunnet består av ett mangfold individer med sin egen opplevelse av livet, men innenfor fellesskapets rammer.

Motivasjon, opplevelse av en god skolehverdag, ha lyst til å gjøre arbeidsoppgaver – og ikke minst forstå hvorfor læring er viktig vil jeg forsøke å belyse gjennom min problemstilling og oppgaven som følger nedenfor. Kunnskapsdepartementet har i 2012 utgitt en melding og strategi for ungdomstrinnet «Motivasjon og mestring for bedre læring» hvor det fremheves at det er ønskelig å øke elevers motivasjon og mestring, og som gjør det aktuelt å undersøke hvordan motivasjon oppleves av elever.

1.2. Oppgavens oppbygning

Jeg vil kort redegjøre for oppgavens oppbygning: Kapittel 2 og kapittel 3 omhandler det teoretiske tilfanget i oppgaven. I kapittel 4 følger redegjørelse og drøftelse av metoder og innfallsvinkler. I kapittel 5 følger fremstilling av intervjuer, transkribering og analyse. Kapittel 6 inneholder konklusjon og oppsummering.

2.0 MOTIVASJONSTEORI

Begrepet motivasjon vil i min oppgave bli brukt om elevers interesse, vilje og evne til å følge undervisningen det er lagt opp til ifølge læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2006, heretter kalt Kunnskapsløftet. Jeg vil vektlegge at det implisitt er lagt opp til at barnet er motivert for læring, og at lærerne kan vekke barnets/elevens motivasjon gjennom undervisning. I Kunnskapsløftet under kapittelet om det arbeidende mennesket står det at

God læring er avhengig av driv og vilje hos den enkelte til å ta på seg og gjennomføre et arbeid. Elevenes ytelser påvirkes tydelig av arbeidsvanene de legger seg til på tidlige skoletrinn. Gode arbeidsvaner som utvikles i skolen har nytte langt utover skolens rammer (Kunnskapsløftet, 2006, s.9).

For å øke elevenes ytelser, driv og vilje kan det være utslagsgivende at man som lærer har kjennskap til hvilke «drivkrefter» dette innbefatter. Slik jeg tolker utsagnet(ene) i Kunnskapsløftet impliseres begrepet motivasjon. Jeg vil derfor, drøfte og undersøke begrepet motivasjon, og for å gjøre det benytter jeg Deci & Ryans sosiale kognitive teorier og tilnærming. Deres definisjon av begrepet er som følger:

Motivasjon handler om energi for handling. Det er hva som driver mennesker til å agere. Motivasjon handler frem for alt om hva som gir energi til atferd, men det handler også om retningen på denne atferden. De viktigste spørsmålene når det gjelder motivasjon er 1. Hva gir energi til menneskers handling og 2. Hva er det som angir retningen på menneskers handling? (Deci & Ryan, 2002).

Motivasjon handler med andre ord om hva det er som setter fart på et menneske i en viss retning. Motivasjon har stor betydning for muligheten til å utvikle kompetanse og ferdigheter, og 1. hvor retning - hvilke handlinger et individ velger å utføre. 2. intensitet – hvor hardt et individ anstrenger seg og utholdenhet – 3. hvor lenge individene fortsetter med handlingen er essensielle faktorer (Deci & Ryan, 2002)

Jeg vil innledningsvis i oppgaven forsøke å gi en forståelse av utviklingen av motivasjon fra psykoanalysen via kognitiv teori og til sosial kognitiv teori. Jeg forsøker å vise hvordan motivasjon er sett på ut fra ulike teoretiske ståsteder. Jeg vil derfor i den forbindelse referere til flere teoretikere. Jeg vil kort beskrive en historisk tidslinje vedrørende motivasjon. I oppgaven vil jeg bruke fenomenologisk tilnærming. Husserl innenfor det metodiske er ansett som opphavet til denne forståelsen og måten å tilnærme seg en studie på. Her er menneskets

subjektive livsverden og bevissthet sentral, en konstruktivistisk forståelse. Self-Determination Theory har sosial konstruktivistisk bakgrunn for sin teori.

2.1 Motivasjonsbegrepet

Noen elever presterer faglig bedre enn andre. Med andre ord noen er også mer motivert for skolearbeid enn andre.

Motivasjon kommer fra det latinske ordet *movere* og betyr å bevege (Deci & Ryan, 2002). Det har vært foreslått flere definisjoner på begrepet motivasjon, og flere teoretikere har vært uenige i hva som er dens egenskaper og hvordan den kan opprettholdes. Motivasjonsbegrepet kan imidlertid defineres som «prosessen som gir energi og retning til atferd» (Deci & Ryan, 2002). Energien refereres til de behovene et individ har, mens retning er handlingene som fører til tilfredsstillelse av disse behovene.

Motivasjon har blitt forsøkt forklart gjennom begrep som indre krefter, vedvarende trekk, respons og stimuli samt kognisjon og affekt.

Man kan dele de overordnede teoretiske modellene i tre: 1. organisk, 2. mekanisk og 3. kontekstuell (Pervin & John, 1997), hvor den organiske forklarer motivasjon som forandringer hos individet, for eksempel at tidligere evner forandrer seg drastisk. Noen teoretikere, blant annet Piaget's utviklingsteori anser at utviklingen foregår i faser (stadier). Mekanisk teori som for eksempel behaviorismen vil søke å redusere eller øke aktivitet kvantitativt. Mens et kontekstuell syn på motivasjon aksepterer medfødte egenskaper som antatt i organiske teorier, men anser på den annen side at endringer og påvirkning kommer av miljøet rundt individet. Situasjoner og hendelser sees i sammenheng mellom individet og miljøet. De humanistiske teoriene og Vygotsky's sosiokulturelle teori er eksempler på slike kontekstuelle teorier.

Historisk har studier på motivasjon blitt sett på som vilje, instinkter og drifter.

Vilje henviser til individets ønsker, hensikter og tanker. Teorier som omhandler instinkt henviser til individets tilbøyelighet til sinne, emosjoner, bli såret eller føle sympati. Dette viser seg igjen i atferd. Drift teorien henviser til at indre krefter ønsker opprettholdelse av homeostase som derigjennom fører til motivert atferd. Reeve (2002) mener det innenfor motivasjon har vært et paradigmeskifte – med andre ord at måten å se motivasjon på har endret seg.

Motivasjon ble tidligere forstått ut fra en større kontekst til etter hvert å sette mer fokus på eksplisitte hendelser og situasjoner. Forskjellige metoder og perspektivsyn blir i dag brukt for å forstå komplekse motivasjonsprosesser og til å se eller forstå deler i det store hele på. Et perspektiv som inkluderer både energi – hva som gjør at elever beveger seg i en retning og hvilke oppgaver eller aktiviteter de gjør er Deci & Ryans (2002) selvbestemmelsesteori. Denne teorien er påvirket av filosofi og empiri.

2.2 Hvilken type motivasjon er ønskelig?

Observasjon av motivasjon kan ikke gjøres direkte. Individet opplever eller føler noe overfor en oppgave, situasjon eller aktivitet. Min oppfatning er at alle individer ikke er like motiverte når de står overfor en bestemt oppgave, i en situasjon eller når de skal utføre en aktivitet. Individer er ikke alltid indre motiverte overfor disse gjøremålene. Jeg er derfor ute etter å se hvilken type motivasjon som kan utvikles. Det er ikke ønskelig med amotiverte elever, definisjonen på denne type motivasjon følger nedenfor. Det er heller ikke ønskelig med en behavioristisk tilnærming til elever, ei heller med den introjisererte ytre motivasjon som består av at individet føler skam eller skyld hvis han/hun ikke utfører aktiviteten. Den indre motivasjonen synes å være en biologisk drivkraft og gir følelse av glede og lyst. Denne motivasjonstypen synes mennesket å ha iboende for enkelte aktiviteter og er knyttet til en genuin interesse for denne aktiviteten (Deci, 1975). Jeg ønsker å se om det er mulig å vekke elevens interesse ved den ytre integrerte motivasjon. Denne motivasjonsfaktoren innebærer kort fortalt at eleven ser lærings situasjonen som en verdi for seg. En ytterligere motivasjonstype innenfor ytre motivasjon er den identifiserte ytre motivasjon, hvilket innebærer at eleven ser at resultatene har betydning for ham/henne. Hvordan kan vi gjøre det mulig for elever å føle en verdi ved læringsprosessen og skolehverdagen sin?

Læringsstrategier er en viktig ingrediens i læringsprosessen, og inne i disse læringsstrategiene ligger et ønske om at elevene ber om hjelp eller søker hjelp og informasjon ved behov for det.

2.3 Om profesjonskunnskap

Lærerens profesjonskunnskap er avgjørende for om elevene føler at det har betydning å lære. Det innebærer blant annet at relasjonen til læreren, samt følelse av tilhørighet til skole og venner på skolen er viktige ingredienser. Læreren bør ha kjennskap til elevens sosiokulturelle bakgrunn for deretter gjennom sin profesjonskunnskap å bidra til tilegnelse av verdier hos elevene. I tillegg bør læreren ha god kjennskap til faget og hvordan presentasjonen av faget bør utføres. Lærerens kunnskap om tilpasset, differensiert og individuell opplæring innenfor fellesskapets rammer samt formativ vurdering er essensielle faktorer. Samtidig er

individuelle mål hvor eleven måles mot seg selv av avgjørende betydning. Læreren bør inneha en autoritativ lederstil, ha kunnskap om hvordan klassesituasjoner håndteres og ikke minst gjennom sin profesjon gi elevene opplevelse av kompetanse, tilhørighet og autonomi.

2.4 Utvikling av personlighetsteori og motivasjon

Innenfor klassisk gresk tenkning var Aristoteles den første til å se barn som nysgjerrige og naturlig utforskende og tenkende (Deci & Ryan, 2002). Humanistisk filosofi er særlig opptatt av antikkens tanker. Hovedretningen her er at mennesket er fritt og lærer optimalt med støtte, interesse og aktiv læring. Teorien om fravær av press og kontroll ble fremsatt av for eksempel Pestalozzi, Maria Montessori og Rousseau (Myhre, 1992).

Teorier kan sammenlignes ved å ta hensyn til deres struktur. På samme måten kan de sammenlignes i de dynamiske konseptene de bruker for atferd. Disse konseptene refererer til prosessaspektene ved menneskelig atferd.

Innenfor de filosofiske retningene innenfor motivasjonstenkning har det vært tre sentrale retninger eller paradigmer:

A. Selvaktualisering

Freud faller inn under en psykodynamisk tenkemåte, der instinkter og det ubevisste leder til prosesser. Roger var fenomenolog og var opptatt av selvaktualisering, mente blant annet at årsaker til atferd er en stabil faktor i personligheten. Maslow var en humanistisk filosof som var opptatt av at fysiologiske motiv og at disse motivene leder til motivasjonsprosesser i et hierarki – kjent som Maslows behovshierarki (Pervin & John, 1997).

B. Behaviorisme

Denne tankeretningen er mekanisk og instrumentell. Herunder faller personlighetens læringstilnærminger inn. Skinner er en sentral teoretiker i dette paradigmet og fremsatte blant annet teorien om operant betinging. Stimulus – respons teoretikere som Hull, Dullard og Miller faller også inn under dette paradigmet (Pervin & John, 1997).

C. Sosial kognitiv teori

Bandura og Michel er sosial kognitive teoretikere. Bandura mener blant annet at mennesket bruker en mikroanalytisk undersøkelsesstrategi. I denne strategien blir detaljerte mål bedømt og avgjørelser tatt før man tilkjennegir en atferd i en spesiell situasjon. Det innebærer at elever bedømmer skolesituasjonen før de bestemmer seg for hvilken atferd de skal ha; mestrer

jeg/mestrer jeg ikke er dermed en bedømmelse eleven tar før han/hun agerer. Denne strategien reflekterer synet på at «self-efficacy» er situasjonsspesifikk og representerer derfor ikke et overordnet syn på mennesket (Pervin & John, 1997).

White introduserte «effectance motivation» som han anså å være en medfødt energi og som forklarer menneskets nysgjerrighet og utforskende atferd. Heider utarbeidet teorier om «locus of causality» og intensjoner, mens DeCharms (1968) skilte mellom intern og ekstern «locus of causality» ved å forklare at mennesket har en indre og ytre motivasjon basert på det forannevnte (refert fra Rand, 1991). Deci & Ryan er sosiale kognitive teoretikere. (Deci, 1975) hevder på sin side at, basert på tidligere teorier at kompetanse (effectance motivation) og selvbestemmelse (den indre oppfatningen av locus of causality) må være til stede for at mennesker skal være indre motiverte. Dette resulterte i Self-Determination Theory (SDT).

Organisk tilnærming

Self-determination Theory er en organisk tilnærming. Det innebærer at alle individer har en medfødt og naturlig tendens til å utvikle seg enhetlig – hvor selvet er en sentral faktor (Deci & Ryan, 2002). Individet blir sett som en aktiv organisme som handler i miljøet. Innenfor den organiske tilnærmingen lærer, utvikler og handler individet for å tilfredsstille indre behov som igjen fører til identifisering, integrering, introjeksjon, ytre regulering eller indre motivasjon. Disse begrepene vil bli definert, redegjort for og drøftet senere i undersøkelsen.

Dialektisk tilnærming

I tillegg til en organisk tilnærming hevdes mennesket å være en del av en sosial kontekst. Denne konteksten påvirker motivasjonen. Innenfor denne tankegangen som omfatter Self-Determination Theory har man en antagelse om at spesifikke sosiale kontekster støtter eller hemmer menneskets motivasjonsprosesser. Dette vil kunne forklare en elevs atferd og elevens prosess mellom energi og handling. Denne dialektiske prosessen er relevant i utdannelsessammenheng siden den kan forklare hva som er en pådriver for en elevs motivasjon (Deci & Ryan, 2002).

2.5 Definisjonen av Self-Determination Theory (SDT)

Deci's Self-Determination Theory, heretter kalt SDT, er definert som:

The human has tendencies towards active engagement and development and there is as well, manifold indication of fragmentation and conditioned responses, SDT provides a framework that integrates the phenomena illuminated by these discrepant viewpoints: SDT begins embracing the assumptions that all

individuals have natural, innate, and constructive tendencies to develop an ever elaborated and unified sense of self. People have a primary propensity to forge interconnection among aspects of their own psyches as well as with other individuals and groups in their social world. We characterize this tendency toward integration as involving both autonomy (tending toward inner organization and holistic self-regulation) and homonomy (tending toward integration of oneself with others). ...SDT reside in a dialectic view which concerns the interaction between an active, integrating human nature and social contexts that either nurture or impede the organism's active nature (Deci & Ryan, 2002, s. 5 og 6).

E.L. Deci har fremsatt sin definisjon på motivasjon som et utspring fra Hunt, Maslow og DeCharms. Et individs behov for å føle seg kompetent og selvbestemmende motiverer til to generelle måter å opptre på: Den første inkluderer atferd som søker ut situasjoner som gir en fornuftig utfordring for individet. Hvis han/hun kjeder seg, vil han/hun søke en mulighet til å bruke denne kreativiteten og ressursen. Hvis han/hun blir overstimulert og derfor er redd, vil han/hun søke en annen situasjon som gir en utfordring han/hun kan takle, jfr. ovenfor. (Deci, 1975). Med andre ord leder denne motivasjonsmekanismen mennesker til situasjoner som vil gi dem en optimal bruk av sine muligheter enten det gjelder unnvikelsesstrategi eller når det gjelder tilnæringsstrategi. Den andre måten atferden for kompetanse og selvbestemmelse viser seg på; inkluderer atferd som har til hensikt å overvinne utfordrende situasjoner. Med andre ord redusere usikkerhet, dissonans eller redusere uoverensstemmelser når individet møter eller skaper situasjoner. Deci (2002) foreslår derfor følgende teori: At opplevelsen av å føle seg kompetent og selvbestemmende motiverer til to slags atferd: 1. atferd som søker optimal utfordring og 2. atferd som ønsker å overvinne utfordring.

Et menneske som ikke får stimulans vil søke det. Med andre ord han/hun vil føle seg selvbestemmende og kompetent og vil derfor hele tiden søke å gjenopprette følelsen av selvbestemmelse og kompetanse (Deci & Ryan, 2002).

2.6 Ulikhetene mellom indre- og ytre motivasjon og amotivasjon

Deci & Ryan (2002) deler begrepet motivasjon inn i autonom motivasjon og kontrollert motivasjon. De mener at mange motivasjonsteorier behandler motivasjon som ett enhetlig begrep. Det innebærer at disse teoriene behandler motivasjon som noe en person har mye eller lite av. Deci & Ryan's forskning etterspør derfor heller hvilken type motivasjon ett menneske kan ha.

I følge deres forskning ligger hovedforskjellen mellom autonom motivasjon eller kontrollert motivasjon. Den autonome motivasjonen vil oppleves å komme innenfra individet. Individet

handler ut fra en følelse av valgfrihet. Den autonome motivasjonen involverer handlinger som er selvregulerende, og har gjennom forskning vist seg å gi størst positivt utfall.

Kontrollert motivasjon er når et individ føler press for å handle på en viss måte. Enten ved at individet blir presset utenfra, ved at individet får en eller annen form for belønning eller blir straffet. Individet utfører handlinger som beskrevet foran for å føle seg som et verdig menneske, men er dermed kontrollert (Deci & Ryan, 2002).

Ut fra det som er beskrevet ovenfor finnes det to typer kontrollert ytre motivasjon – 1. den eksterne motivasjon og 2. den introjisererte motivasjon. Videre finnes to typer mer selvbestemmende ytre motivasjon, 1. den identifiserte og 2. den integrerte motivasjon. I tillegg kommer indre motivasjon som er regnet som motivasjon i sin reneste form, samt amotivasjon som er fravær av motivasjon.

Disse faktorene vil bli drøftet nærmere nedenfor.

2.6.1 Ytre motivasjon

Ytre motivasjon kan deles inn i fire kategorier:

A. Eksternt regulert motivasjon

Denne formen for motivasjon innebærer at man ikke er selvbestemmende. Det er den minst selvbestemmende typen motivasjon innenfor ytre motivasjon. Handlinger innenfor denne typen motivasjon handler om å motta en eller annen form for belønning, og har behavioristiske metoder. Den ytre motivasjonen i sin reneste form innebærer at når vi gjør en bestemt handling forventer vi en konsekvens når handlingen er utført. Disse positive eller negative tilbakemeldingene (konsekvensene) er det noen utenfor oss selv som har makt over. Det kan dreie seg om noe vi strever mot eller noe vi prøver å unnvike (Vallerand & Ratelle, 2002). DeCharms foreslo i 1968 at ytre belønning fører til at en person mister følelsen av at han/hun selv er årsak til resultatet. Personen blir en brikke som ting skjer med i stedet for at han/hun selv er den direkte årsaken til resultater (Deci & Ryan, 2002; Rand, 1991; Deci, 1975). Slik jeg tolker det, blir mennesket implisitt fratatt ansvarlighet i forhold å styre sitt eget liv og dermed sine resultater, noe synes å føre til at personen blir mindre indre motivert (Deci & Ryan, 2002).

B. Introjisert motivasjon

Den introjiserte motivasjonen vil si at den er internalisert. Et eksempel er en far som har sagt at en datter skal bytte på sengen hver 14. dag da hun var liten. Det gjorde hun ikke. Derfor straffet faren henne – og sa at hun ikke fikk gå ut å leke med venninnen sin. Det hadde datteren ikke fortjent, fordi hun ikke hadde byttet på sengen sin. Som voksen fortsetter hun å bytte på sengen hver 14. dag. Hvis datteren ikke gjør det, får hun skyldfølelse og føler skam (Vallerand & Ratelle, 2002).

C. Identifisert motivasjon

Denne formen for motivasjon er internalisert årsakssammenheng for personen. Med det menes at atferden er regulert gjennom identifikasjon med aktiviteten. Personen er definert til å være relativt selvbestemmende. Et eksempel er en elev som står opp tidligere for å lese til en prøve fordi han/hun føler at det er av personlig betydning. Selv om identifikasjonen innebærer valg, er identifikasjonen ikke nødvendigvis samsvarende med selvstrukturer (Vallerand & Ratelle, 2002).

D. Integrert motivasjon

Den autonome motivasjonen innehar den integrerte motivasjon. Begrepet integritet kan relateres til at man gjør sine oppgaver ut fra sine hensikter og vurderinger. Ekthet og ærlighet er ord og begreper som henspiller på integritet. Årsaken til atferden er ikke ytre eller indre pisking, men heller viktige moralske vurderinger og hensikter. Denne formen for motivasjon er den mest selvbestemmende av de fire definisjonene på ytre motivasjon (Vallerand & Ratelle, 2002).

Den ytre motivasjonsfaktoren integrert motivasjon synes å lede til at en person blir mer motivert for arbeid. Mennesker er ikke indre motivert for sine arbeidsoppgaver til enhver tid. Som nevnt ovenfor er det derfor interessant å undersøke hvordan man som lærer kan bidra til at en elev blir integrert ytre motivert? Derfor blir således mitt forskningsspørsmål:

Hvordan kommer motivasjon til uttrykk i den forståelsen ungdomsskoleelever har av sin skolegang knyttet til læringsstrategier, selvdisiplin og selvregulering?

2.6.2 Indre motivasjon

Den autonome motivasjonen (den indre motivasjonen) i sin reneste form er ikke koblet til konsekvensen av handlingen, snarere at man for eksempel egner seg til en hobby eller

interesse fordi det er stimulerende, berikende og interessant. Når man gjør noe ut fra en indre motivasjon får man følelser som glede, opprømthet og fullstendig fokus - noe som betegner at man er i flyt – en flytsone. Ordet *flow* er en tilstand der vi fullstendig gir oss hen eller forsvinner i det vi holder på med. Tilstanden gir en følelse av fullstendig tilfredshet (Deci, 1975; Vallerand & Ratelle, 2002).

Innenfor indre motivasjon finnes tre muligheter:

- 1. å ønske kjennskap – innebærer at man føler glede og tilfredsstillelse ved selve læringen, utforskning og å forstå.
- 2. å fullføre – innebærer at man ønsker å fullføre noe fordi man føler glede og tilfredsstillelse ved å overgå seg selv.
- 3. å oppleve stimulering – innebærer at det stimuleres og assosieres en følelse av sensasjon ved handlingen (Vallerand & Ratelle, 2002).

2.6.3 Amotivasjon

Amotivasjon – man føler seg ikke kompetent – innebærer at man i interaksjon med sine omgivelser får tilbakemeldinger som gjør at man føler seg verdiløs og ikke får til noe. Innenfor denne definisjonen er det fravær av motivasjon. Individene oppfatter ikke samsvar mellom atferd og det de får igjen for det. De føler liten eller ingen kontroll. Årsaken til disse individenes atferd, blir tillagt omstendigheter utenfor dem, noe de ikke har noe herredømme over, og blir det jeg oppfatter brikker i eget liv. De begynner å føle seg hjelpeløse og ser ingen nytte i aktiviteten i utgangspunktet. Denne tilstanden kan føre til «lært hjelpeløshet.» Etter et tilstrekkelig antall tilfeller har de følt mislykkethet og nederlag, og i siste instans har de ingen bevissthet om egen kompetanse (Vallerand & Ratelle, 2002).

2.7 Innholdet i Self-Determination Theory (SDT)

Self-Determination Theory består av flere miniteorier som involverer psykologiske basis behov. Når disse miniteoriene koordineres dekker de alle typer menneskelig atferd innenfor alle domener.

Spesifikasjon av disse miniteoriene hver for seg var historisk sett en konsekvens av et ønske om å bygge en bred teori i en induktiv fasong.

Self-Determination Theory - SDT består av:

A. CET – Cognitive Evaluation Theory beskriver effektene av den sosiale konteksten ved menneskets indre motivasjon støttende av både informasjon- og informasjonsaspektet. Den er linket opp mot disse typene; kontekstuelle elementer rettet mot forskjellige typer motivasjon. Forskning innenfor denne teorien handler om hvordan den sosiale konteksten påvirker indre motivasjon. Forskning foretatt av Deci, viser at positiv informativ verbal tilbakemelding har effekt på indre motivasjon som derved gir opplevelse av kompetanse. Opplevelse av kontroll senker den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2002).

B. OIT – Organic Integration Theory som vedrører internalisering og integrasjon av verdier og regulering. Innenfor denne miniteorien er det funnet indisier på at hvis mennesker ikke føler seg kompetente til en aktivitet, synes de ikke å internalisere eller integrere aktiviteten. Teorien ble formulert for å forklare utviklingen og dynamikken ved ytre motivasjon og til hvilket nivå individer er avhengig av autonomi når man er engasjert ved ytre motivasjon/belønning. (Deci & Ryan, 2002).

C. COT – Casuality Orientation Theory ble fremsatt for å beskrive individers forskjellige tendenser for å orientere seg mot sosiale omgivelser samt måten støtte av egen autonomi gir følelse av kontroll over egen atferd, eller motsatt kan føre til amotivasjon. Forskning innenfor denne teorien viser at positiv tilbakemelding vedrørende indre motivasjon øker når individer føler autonomi ved aktiviteten og oppfatter seg selv som kompetente (Deci & Ryan, 2002). COT handler således om hvordan mennesker lar seg påvirke til integrerte eller internaliserte verdier gjennom sin sosiale kontekst. Forskning foretatt av Ryan, Stiller og Lynch, (1994), viste at autonomi og kompetanse spilte en viktig rolle, og hvor opplevelse av autonomi var særdeles viktig. Her fremhevet lærerens og foreldrenes rolle seg, og individenes tilknytning til disse. Den signifikante andres atferd var en essensiell faktor (referert i Deci & Ryan, 2002).

D. BNT – Basic Need Theory ble formulert for å forklare relasjonen mellom motivasjon og mål rettet mot helse og velvære (Deci & Ryan, 2002).

Min oppgave omfatter alle disse underteoriene som således tilsammen utgjør Self-Determination Theory.

2.7.1 Kan man motivere barn/elever?

Hvordan kan man, som lærer skape forutsetning og forhold der mennesker kan motivere seg selv? Med andre ord hvor den regulerte og introjiserte ytre motivasjonen helt eller delvis er fraværende.

Hvis jeg stiller spørsmålet slik vil det si at jeg ikke ser på motivasjon som en statisk tilstand, men at den kan endre karakter over tid og situasjoner.

Mennesket har gjennom studier og undersøkelser vist seg å ha et slags «motivasjonsanlegg». Vi har med andre ord med individuelle forskjeller å gjøre. Det er en årsak som ligger bak handlingen. Vi kan kalle det en form for personlighetstrekk (Deci & Ryan, 2002).

Denne formen for personlighetstrekk består av et autonomt trekk som innebærer at man opplever seg selv som autonom i sin innstilling og hvordan man handler. Man kjenner seg ikke kontrollert av omgivelsene. Den andre er et kontrollert trekk – som innebærer at man ser sine omgivelser som kontrollerende, og man føler seg presset til å tenke, føle og handle på en spesifikk måte. Den tredje er det impersonelle trekket som gjør at man i alminnelighet er amotivert og ser omgivelsene som noe som gir en signaler om at man er inkompetent og ikke kapabel til å gjøre sine oppgaver. Innenfor en amotivert «situasjon», befinner det seg ofte barn som for eksempel er det vi kaller lært hjelpsløshet.

2.8 Basis behov og den sosiale konteksten

Innenfor tankegangen at mennesket oppfatter seg selv som selvbestemmende, sosialt og får tilfredsstilt psykologiske behov finnes det tre måter man kan nå inn til menneskets motivasjon på.

1. Kompetanse – at man føler seg aktiv i interaksjon med de sosiale omgivelsene.
2. Tilhørighet, som er et av basismotivene hos Maslow (Pervin & John, 1997), å føle seg knyttet til andre, og bry seg om og bli brydd seg om av andre, å ha en følelse av tilhørighet med andre mennesker og med samfunnet.
3. Autonomi innebærer at man er fri til å velge sine tanker og sin måte å handle på, en tro på egne evner til å ta egne beslutninger og ikke minst være seg selv.

Kjernen i selvet har blitt definert i følge Ryan (1995) som : «...the integrative culture of the organism, the set of psychological processes that is attempting to make experience whole, to feel authentically behind its behaviors, and to grow»(referert fra Kasser, 2002, s. 125).

Selvet engasjerer seg i å gjøre det det synes er morsomt, interessant, med andre ord indre motivert for. Ryan (1995) karakteriserer videre at selvet ser seg selv som et jeg heller enn et meg. Å få selvet til å vokse er relatert til autonomi, tilhørighet og kompetanse. Dette innebærer at individer har ett behov for sosial interaksjon, overlevelse og velferd i gruppe. Verdier er kognitive representasjoner og transformasjoner av motiv/behov. Selvbestemmelse er ikke alltid indre motivert. Mennesket vil likevel streve for autonomi, tilhørighet og kompetanse i motsetning til å føle seg kontrollert, presset eller tvunget. Disse begrepene vil bli definert, redegjort for og drøftet nedenfor. I tillegg vil jeg komme tilbake til disse punktene under Profesjonskapitlet.

2.8.1 Kompetanse

White sier: «Behovet for kompetanse innbærer «at organismer er født med et behov for å ha effekt på sine omgivelser» (siteret fra Elliot, McGregor & Thrash, 2002, s. 361). Dette motivet er en essensiell ingrediens i SDT. Begrepet refererer til om man forstår eller ikke forstår, kan eller ikke kan.

Elliot, McGregor & Trash (2002, S. 362) definerer dette motivet: «... That effectance motivation be constructed as the initial manifestation of the need of competence, but that this inherent need becomes more elaborated and complex over the course of development».

Kompetansebehovet er en biologisk funksjon/behov for å tilpasse seg omgivelsene. Det innebærer at man har behov for erfaring/møter i sosiale former. Et individs kompetanse utvikler seg både kvantitativt og kvalitativt og blir over tid en multidimensjonell disposisjon som inkluderer motivasjon. Motiviet kan innebære å gjøre oppgaven for oppgavens skyld. En annen måte er at man gjør forskjellige oppgaver og møter for eksempel positivitet - noe som i sin tur kan føre til det Deci (1975) kaller «flow» - flyt.

Den andre formen for motivasjon er basert på hvilke erfaringer et barn får i sitt møte med utfordringer. Barnets kognitive kapasitet modnes. Et eksempel er et barn som forsøker seg på å spille en note, for deretter å spille en sang for så å spille eller beherske å spille generelt. Hvis man føler tilfredsstillelse/glede ved oppgaven for deretter å oppleve en utfordring blir atferden involvert i en manifestasjon i motivet for kompetanse. Over tid kan dette utvikle seg til underliggende kvaliteter hos barnet slik at det kan søke kompetanse i andre ferdigheter. Hvordan foreldre svarer på barnets behov har stor innflytelse på barnet. Å mestre eller å manipulere er stikkord innenfor begrepet.

Motsatt har vi amotivasjon – hvor man i utgangspunktet ikke kan eller ikke forstår hvordan man for eksempel skal gjøre aktiviteter, hvordan man skal oppføre seg eller ikke vite hvordan man i ytterste konsekvens kan skaffe seg mat – man ville ikke overleve og man ville mangle mestringsfølelse.

Vi har imidlertid evnen/motivasjonen til å overleve implisitt, jfr. Maslows første trinn i hans behovshierarki. Kompetansen har egenverdi i seg selv. Det er en forutsetning for at et barn skal begynne å utforske verden (Deci & Ryan, 2002; Pervin & John, 1997).

Å føle seg inkompetent, udugelig, dårlig eller verdiløs vekker ulystfølelser hos alle. Å være i et miljø der man ikke strekker til enten det er i skolen, hjemme eller i fritiden har de fleste av oss opplevd en eller annen gang. Det betyr at vi har i oss et ønske om å føle oss kompetente, at vi behersker og klarer de utfordringer vi får. Dette kriteriet er det mulig å påvirke innenfor alle områder gjennom den tilbakemelding vi mottar på våre prestasjoner. Det er med andre ord signalene vi mottar som påvirker oss i vår opplevelse og innstilling til det arbeidet eller den oppgaven vi gjør. Avhengig av tilbakemeldingene vi får kan det altså i ytterste konsekvens føre til at vi kan bli kompetente eller i verste fall inkompetente, det vil si lært hjelpeløshet. Føler vi oss inkompetente gjør vi så lite som mulig av det vi føler/tror vi ikke mestrer. Mennesket strever etter kompetanse og forsøker å unngå inkompetanse (Deci & Ryan, 2002).

2.8.2 Tilhørighet

Indre motivasjon er en integrert motivasjon knyttet til kompetanse og autonomi – se for øvrig nedenfor vedrørende autonomi.

Studier viser at når barn viser eksplorerende atferd er denne aktiviteten indre motivert, som for eksempel nysgjerrighet. Hvis mennesker ikke føler seg kompetente til en atferd, vil de sannsynligvis ikke internalisere atferden – de vil mest sannsynlig finne en unnskyldning for ikke å oppføre seg i det hele tatt, selv ved tilstedeværelse av den signifikante andre, jfr. Bandura (referert fra Pervin & John, 1997). Tilhørighet har alltid vært viktig – det ser man på utviklingen av det sosiale i samfunnet som helhet – alle er avhengige av alle. Det lille spedbarnet er avhengig av voksne for å klare seg. Hele livet trenger mennesker andre mennesker. Dette viser både Ainsworth og Bowlby's (referert fra Pervin & John, 1997) tilknytningsteorier og Maslow's behovshierarki (referert fra Pervin & John, 1997).

Behovet for kompetanse refererer til behovet for å oppleve seg selv som viktig i sin interaksjon med de sosiale og psykologiske omgivelsene.

Gode relasjoner er essensielt for mennesket, i det vi skaper relasjoner og knytter bånd til andre mennesker. Disse båndene er vanskelige å bryte. Eksempelvis når barn flytter ut, ved skilsmisse, dødsfall eller ved bytte av arbeidsplass. Dette betyr med andre ord at et tilfredsstillt behov for tilhørighet, som for eksempel at en elev føler tilhørighet til skolen, fører med seg motivasjon for skolen og skolearbeidet (Deci & Ryan, 2002).

Disse momentene vil videre bli drøftet nedenfor under Profesjons- og kunnskapskapitlet.

2.8.3 Autonomi

Autonomi er en av basisene i SDT. Mennesket ønsker å handle og følge sine genuine ønsker og preferanser, og selv vise veien til aksjon som reflekterer selvet. Autonomi innebærer at mennesket handler i samsvar med sine interesser og verdier. Barn trenger ikke i utgangspunktet å bli spurt «Hva ønsker du?» Barn er med andre ord født med en vilje til å være autonom. Det er barnets omsorgspersoner som svarer på barnet innenfor det som passer for barnet med hensyn til at barn/mennesker har forskjellig personlighet, temperament, følelser etc. Noe som også er avhengig av de sosiale omgivelsene og konteksten man befinner seg i (Deci & Ryan, 2002).

Mennesket må derfor få utvikle seg fritt for å gi en følelse av helhet. Å handle på tvers av det man synes, føler og står for, gir følelse av at man ikke er autonom. Utviklingen av en sunn selvoppfatning er avhengig av at mennesket føler seg autonom i sin tilværelse. Årsaken til vår atferd tenderer til at vi internaliserer den.

Tilhørighet + kompetanse = autonom motivasjon.

En autonom orientering inkluderer den psykologiske friheten til å handle i samsvar med sine mål og preferanser. Et autonomt menneske kan bære preg av at det blant annet har akkomodert samarbeidsevner, ikke føler skam, tar avgjørelser og prioriterer sine mål. Ett menneske som ikke er autonomt kan bære preg av å være rigid, føle skam, aggresjon og/eller anklage andre.

For å støtte autonomi hos mennesker er den sosiale konteksten viktig. Det betyr at mennesker tenderer til å samarbeide med mennesker som samarbeider med dem (Deci & Ryan, 2002).

2.9 Internalisering av ytre motivasjon

Internalisering er en sentral prosess hvor individet gjennom aktiv transformasjon/overføring gjør eksterne reguleringer til indre verdier. SDT foreslår som ved indre motivasjon at internalisering av verdier er en aktiv, naturlig prosess der individet overfører sosiale koder eller krav til personlige verdier. Individet blir selvregulerende over tid. Verdier som er av sosiokulturell art blir integrert over tid. I utgangspunktet er de eksterne. For at denne integreringsprosessen skal fungere optimalt må de sosiale omgivelsene tilføre essensielle psykologiske erfaringer og tilfredsstillende menneskelige behovene kompetanse, tilhørighet og autonomi. Hvis verdier er høyt verdsatt av ens sosiale omgivelser, som for eksempel skoleaktiviteter er, vil sannsynligvis internaliseringen sørge for selvregulering. Det er imidlertid individuelle og kulturelle forskjeller for hva som utgjør verdier. Det betyr at det er utfordrende å vite på forhånd hvilke verdier de forskjellige sosiale kulturer verdsetter. Et eksempel er et barn som gjennom lang tids oppfordringer av foreldrene eller ved å se hva foreldrene gjør, jfr. Bandura (referert fra Pervin & John, 1997) blir vitne til håndhilsning når det kommer besøkende til hjemmet. Over tid blir dette en internalisert del av barnets fremferd/atferd slik at det automatisk hilser når det møter mennesker. Det blir betydningen av hvordan mennesket assimilerer (tar opp i seg) og rekonstruerer begivenheter fra tidligere eksterne reguleringer til indre verdier det etter hvert føler seg selvbestemmende i å utføre. Hvis internaliseringsprosessen har fungert optimalt vil mennesker oppleve viktigheten av sosial regulering og assimilere dem til å bli en integrert del av selvet og fullt ut akseptere det som sitt eget. På den måten vil man bli akseptert ikke bare mellommenneskelig, men også sosialt (Deci & Ryan, 2002).

Hvis denne internaliseringsprosessen kommer til syne ved ytre regulering vil verdier enten forbli ytre eller delvis internalisert i form av introjisert eller uintegret identifikasjon. Den blir dermed ikke fullt ut selvbestemmende. På den annen side kan en elev begynne å lese i norskfaget fordi de foresatte gir sanksjoner i form av at barnet ikke får se TV på en uke, som er en regulert ytre motivasjon. Dette fører til at eleven begynner å følge med i timene – det er viktig fordi han/hun vil se TV, for deretter å oppleve mestring og interesse som samsvarer med tilegnede verdier – integrert ytre motivasjon.

Identifikasjonsprosessen er beskrevet som individets egen hvis de assimilerer den som i samsvar med egne verdier og kjernen i selvet. Å kunne vurdere om et menneske innehar indre eller internalisert motivasjon er en utfordrende vurdering. Deci & Ryan (1989), referert fra Koestner & Losier, (2002) fant at foreldre som vurderte sine barns motivasjon overfor

skolen at de vurderte sine barn likt enten de var indre, introjisert eller identifisert motivert. Disse resultatene viste at høyt engasjement i skolen kan føre til ulikt uttrykk avhengig av individers subjektive erfaring. Identifisert ytre motivasjon og indre motivasjon gjør at individer føler seg som en aktør i eget liv. Definisjonen på identifisert ytre motivasjon kan være som følger:

“For identification, commitment toward an activity or domain is based on its perceived meaning in relation to one’s goals, values and identity” (Koestner & Losier, 2002, s. 104).

Når det gjelder den indre motivasjonen viser forskning at individet tenderer til at det hverken er prosess orientert eller er seg bevisst øyeblikket.

De signifikante andre, for eksempel foreldre eller lærere, er ofte implisert i selvreguleringsprosessen, hvor den autonomifremmende atferd er det viktigste.

Ved identifisert ytre motivasjon er tilfredsstillelse av autonomi og tilhørighet overensstemmende – noe som er typisk ved støttende betingelser i omgivelsene. Koestner & Losier, Fishman & Mallet, (2002), (referert i Koestner & Losier, 2002) satte i gang med to separate longitudinelle studier i overgangen fra High-school og ved slutten av college. De deltagende ble målt i forhold til hvor fornøyde eller stressede deltagerne var. Deltagerne ble senere fulgt opp for å se om de fortsatte på skolen. Å bestå eksamen fra High-school eller college blir ansett for å være spesielt betydningsfullt innenfor vestlig sosiokulturell forståelse. Det involverer økonomisk uavhengighet og man etablerer følelsesmessige tilknytninger utenfor familien. Ikke overraskende fant forskerne at disse skoleovergangene førte til betydelig stress, og at de representerte kritiske faser for om et menneske tok opp i seg en fremtidig voksenrolle. Imidlertid viste forskningen at det spesielt var den identifiserte ytre motivasjonen – ikke den indre motivasjonen – som medførte positivt engasjement i akademisk aktivitet. Vellykket internalisering av verdien av skolegang var betydningsfullt. De to studiene viste at når elever internaliserer verdien av skolegang har det mer betydning enn indre motivasjon. Den internaliserte ytre motivasjon viste seg å ha en mer langvarig virkning enn indre motivasjon. I den vestlige kulturen har den internaliserte motivasjonen således stor innvirkning på individers utvikling.

Disse funnene underbygges av Wong & Csikszentmihalyi (1991) longitudinelle studie som viste at indre motivasjon var basert på belønningen ved de vedvarende erfaringene ved den

indre motivasjonen. Arbeidsorientering reflekterer en investering i langsiktige mål, som for eksempel å gjennomføre en lang utdanning (siteret fra Koestner & Losier, 2002).

Ut fra denne studien var det bakgrunn for å anta at identifisert regulering var viktigere enn indre motivasjon og at den promoterte mer ansvarlig atferd. Autonomistøttende foreldre var en prediktor for om barn viste seg å rette seg etter læreren og hvordan de opptrådte i skolesammenheng

Spørsmålet blir derfor hva skolen kan gjøre for å bevisstgjøre seg sin profesjons- og yrkeskompetanse slik at elevene føler seg selvbestemmende i skolesituasjonen og som gjennom forskning har vist seg å ha effekt på læringslyst. Klargjøring av dette punktet følger under Profesjonskapitlet.

2.9.1 Self-Determination Theory og indre-internalisert ytre motivasjon

Proessen som fører til de forskjellige typer motivasjon enten den er internalisert gjennom introjeksjon, identifikasjon eller integrasjon vil føre til forskjellige typer motivasjon som at den er autonom eller kontrollert.

Regulert ytre motivasjon er kontrollert. Introjisert motivasjon er kontrollert av andre eller ytre faktorer. Personen mangler et ønske om å utføre aktiviteten. Regulert ytre motivasjon er avhengig av ros eller ris, jfr. Skinners teorier (Pervin & John, 1997).

I kontrast til dette er følelsen av å se eller føle verdien av aktiviteten og som vil gi større eierskap til aktiviteten/atferden, som igjen fører til autonomi.

Indre motivasjon er prototypen innenfor SDT og gir følelse av frihet. Integrert motivasjon er ikke en indre motivasjon, og faller innenfor begrepet ytre motivasjon. Den er ytre motivert selv om den er basert på frivillighet og heller er instrumentell. Dette er hva Csikszentmihalyi (1975/2000) forklarer som *autotelic*. Autotelic innebærer at individet søker og skaper optimale utfordringer og moderat vanskelighetsgrad når det gjelder oppgaver i kombinasjon med behovet for å søke utfordring og evnen til å utføre aktiviteten. På den annen side er indre motivasjon og en godt internalisert ytre motivasjon basene for autonomi eller selvbestemt atferd. På den motsatte enden av skalaen befinner amotivasjon seg der mennesket mangler følelse av mestring eller kontroll med hensyn til resultatet av aktiviteten.

Internaliseringsprosessen av verdier synes å være en naturlig del av utviklingen. Internalisering trenger i likhet med indre motivasjon «gjødsel» for å virke effektivt.

Kulturelle verdier, krav og regulering er avhengige av om de tre kravene til kompetanse, tilhørighet og autonomi er til stede i de forskjellige aktivitetene.

SDT foreslår at mennesker tenderer mot *naturlig* å internalisere verdier og regulering i sine sosiale grupper noe som fører til internalisert ytre motivasjon. Dette kommer av følelsen av tilhørighet i sosialiseringprosessen, så vel som kompetanse med hensyn på reguleringen. Inkludering av muligheten til å forstå meningen eller det rasjonelle bak reguleringen er viktig. For at integreringsprosessen skal være vellykket kreves støtte av autonomi. Med andre ord at individet føler at det hele er en valgt og fri prosess. Forskning og studier viser at foreldre som er autonomistøttende gir optimal struktur og mellommenneskelig engasjement vedrørende barnets skolearbeid, og direkte påvirker hvordan barna verdsetter og internaliserer skolearbeid (Grolnich & Apostoleris, 2002). Dette understreker viktigheten av at barna blir støttet hjemme. På den annen side er det ikke gitt at barn blir støttet hjemmefra. Lærerens rolle, påvirkningskraft og profesjonskunnskap blir derfor essensiell når elever ikke blir støttet hjemmefra. Læreren bør derfor kunne fungere som den signifikante andre.

Gjennom livet blir mennesket utfordret på utvikling av selvregulering av aktiviteter som er effektive og nyttige funksjoner i den sosiale verdenen. Denne selvreguleringen er ikke nødvendigvis interessant og individet er derfor ikke indre motivert for disse aktivitetene.

Utfordringen med denne utviklingen er kanskje det mest viktige for barn, siden den er relevant i alle utviklingsperioder.

Jeg vil derfor nedenfor vise til selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2002) og hvordan den kan benyttes ved internalisering og atferdsregulering. Deci og Ryan (2002) ser internalisering som en prosess der individet transformerer eksterne reguleringer til indre regulering. Når denne prosessen fungerer optimalt integreres disse reguleringene inn i ens selv. Denne organiske prosessen står i en dialektisk relasjon til den sosiale konteksten, således at konteksten er teoretisert til å influere på antallet og kvaliteten på internaliseringen.

Internalisering resulterer i en indre kontrollert regulering og integrering refererer til optimal internalisering som resulterer i en selvbestemmende atferd.

Integrasjon refererer til at individet identifiserer seg med verdien av aktiviteten og aksepterer fullt ut sitt ansvar for å utføre den.

Det er derfor essensielt at foreldre oppmuntrer til teknikker som gjør at barna må foreta valg, uavhengig problemløsning og deltakelse i å ta beslutninger. Konseptet her hvor man internaliserer er en aksepterende reguleringsprosess som oppleves som den er ens egen. Det betyr at tilstedeværelse av et *rasjonale* er en fornuftig forklaring som derved gir et meningsfullt mål og til å forstå *hvorfor* handlingen/aktiviteten er nyttig. I tillegg må tilstedeværelse av *aksept* være til stede. Med andre ord en aksept av at handlingen/aktiviteten kan oppleves kjedelig eller vanskelig, og tilstedeværelse av opplevd valg heller enn kontroll.

Kravet om å utføre en oppgave man ikke er indre motivert for og hvor de ovenfor nevnte kriteriene er oppfylt kan skape en indre konflikt med personens tilbøyelighet mot å la være kan gi følelse av press. Men med aksept av denne følelsen vil det føre til at personen føler seg respektert med hensyn til retten til å velge. Noe som igjen kan få personen til å forstå at den avkrevede handling kan sameksistere med hans/hennes tilbøyelighet. Et eksempel er at anerkjennelse av at det er ikke gøy å rydde rommet sitt gjør at personen opplever at følelsen er legitim og ikke nødvendigvis inkonsistent med å utføre ryddingen. I tillegg er den sosial-kontekstuelle faktoren for å fullføre en integrert internalisert motivasjon hvordan fornuften og aksepten er formulert og presentert. Minimering av press gir valg. Fravær av ord som «skal», «må» og «kreve» er et godt eksempel på dette. Tillatelse til å føle valg med hensyn til utførelse av aktiviteten. Mennesker har imidlertid forskjellig familiebakgrunn og vokser opp i forskjellige sosiale kontekster. Dette betyr at for å kunne internalisere skolens verdier hos barna er det nødvendig med en undervisningsform som direkte knytter sammen de ytre komponentene kompetanse, tilhørighet og autonomi (Reeve, 2002).

Undervisningsformen, slik som beskrevet ovenfor, og lærerens rolle i så måte er av stor betydning. Likeså lærerens være- og handlemåte, hvordan læreren ivaretar relasjonsbygging og kjennskap til, utvikling og støtte av elevenes kompetanse er stikkord. Bygging av treffpunkter mellom lærere og elever er derfor særdeles viktig.

Elever sier ifølge studier at skolearbeidet må føles «sant»/«true» for dem (Deci & Ryan, 2002). Utvikling av profesjonelt kjennskap til de tre kravene vedrørende tilhørighet, kompetanse og autonomi er derfor særdeles betydningsfullt for integrering av verdien av skolearbeid hos elever.

3.0 PROFESJONSTEORI

Hvordan elever opplever sin skoledag er viktig for hvordan de mestrer og er motiverte for de aktiviteter som foregår i skolen. Lærerens rolle er derfor essensiell for elevens læringsarena. Lærerens profesjonskunnskap er av avgjørende betydning for elevenes læringsutbytte. Derfor har jeg inkludert profesjonsteori i min undersøkelse. I tillegg vil jeg i analysen drøfte hvordan elever opplever at læreren utøver sin profesjon.

Darling-Hammond (1993) definerer en av de sentrale kjennetegn ved en profesjon til å inneholde: «En profesjonell ansvarliggjøring innebærer at lærerne handler til beste for elevene ut fra sin profesjonelle kunnskap. Da er det læreren som tar beslutningene ut fra sin profesjonelle faglige og pedagogiske kunnskap og sin kjennskap til elevene» (sitert i Skaalvik og Skaalvik s. 267)

. Schön (1983, 1987) sier at handlingskompetanse har tre kjennetegn:

- Profesjonelle yrkesutøvere vet hvordan de skal utføre handlinger og vurderinger uten at de tenker på hvordan de agerer, før eller under arbeidet.
- De er ikke klar over at de har lært dette, og hvordan de har lært det.
- De er ikke i stand til å beskrive den kunnskapen deres handlinger og vurderinger avslører de har (sitert i Lauvås & Handal, 2013, s. 101).

3.1 Kunnskap og kompetanse

Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper for grunnopplæringen. St.meld. nr. 16 (2006-2007) *Og ingen sto igjen* vektlegger kompetansen til både å lede og å undervise.

Lærerens kompetanse omfatter både fagkunnskap og evne til å formidle faget, valg av arbeidsformer og pedagogisk metode tilpasset elevenes alder og forutsetninger. Bedre tilpasset opplæring stiller store krav til skolen som lærende organisasjon og dermed til kompetent og tydelig ledelse.

Dette innebærer at vitenskapelig kunnskap er relevant for praktisk virksomhet, men at det ikke er tilstrekkelig å tilegne seg vitenskapelig kunnskap i den teoretiske sfæren. Man må derfor være sikker på at teori er inkorporert i eget praktisk repertoar (Lauvås & Handal, 2013).

3.2 Skolens rolle

De nære omgivelsene rundt elever har betydning for motivasjon. De nære omgivelsenes støtte varierer sterkt. Dette betyr at de elevene som får mindre støtte i sine nære omgivelser er mer avhengig av skolens støtte. Studier nasjonalt og internasjonalt viser at effektive skoler, skoler med læringstrykk og høye forventninger til elevene har vist seg å bedre skoleresultatene (Elstad, 2012).

3.2.1 Motivasjon, selvdisiplin og tilpasset opplæring

Tiltakene i Kunnskapsdepartementets tidligere stortingsmeldinger skal bidra til å ruste barnehagen og skolen til bedre å møte egenskaper og forutsetninger som mangfoldet av barn og unge representerer. Dette møtet handler om forståelsen av tilrettelegging i barnehagen og tilpasset opplæring i grunnopplæringen. I opplæringsloven § 1–3 heter det at opplæringen skal være tilpasset evnene og forutsetningene til den enkelte elev, som nevnt tidligere, og at skolen skal sette inn tiltak så tidlig som mulig (Opplæringsloven, 1998). Tilpasset opplæring er viktig fordi det er sammenheng mellom skolens evne til å tilpasse opplæringen og elevenes læringsutbytte. Tilpasset opplæring er de tiltak som skolen setter inn for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. De kan være knyttet til organiseringen av opplæringen, pedagogiske metoder og progresjon.

Dale & Wærness (2003, s. 31) skriver:

Den overordnede rammen for prinsippet om å innrette opplæringen etter den enkeltes læreforutsetninger og evner består av tre momenter: krav og forventninger om (1) oppnåelse av kompetanse gjennom (2) elevens eget læringsarbeide i et arbeidsfellesskap innenfor (3) forordninger knyttet til enhetsskolen

Innenfor en bred forståelse av tilpasset opplæring vektlegges i større grad fellesskapet og det kollektive i skolen. Ensidig vektlegging av undervisningsmetoder er ikke tilstrekkelig for tilpasning av undervisningen. Det bør i tillegg prioriteres en helhetlig skoleutvikling og utvikling av samarbeidskultur i den enkelte skole, hvor fellesskap og kollektivitet er stikkord. Det kan i større grad betraktes som en ideologi som skal prege hele skolen og all undervisning (Bachmann & Haug, 2006.)

Pisa-undersøkelsene de siste årene (Programme for International Student Assessment), hvor Norge er deltaker viser i et internasjonalt perspektiv at det i Norge er sterke sammenhenger mellom elevprestasjoner og positive elev-lærer relasjoner. Samtidig rapporterer norske elever om relativt svake elev-lærer relasjoner. Norske elever oppfatter heller ikke lærerne sine som spesielt støttende. Norske elever rapporterer om mye uro i klassen sammenliknet med andre

land. Det er imidlertid viktig å understreke at når det gjelder den voksne aldersgruppen har Norge en av de best utdannede arbeidstakere i verden (OECD 2004).

Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper for grunnopplæringen. St.meld. 16 (2006-2007) *Og ingen sto igjen* vektlegger kompetansen til både å lede og å undervise. Stortingsmeldingen sier videre at undersøkelser viser familiebakgrunnens betydning varierer fra land til land, og at det derfor er mulig å gi læringsutbytte for elever fra alle sosiale lag. (St.meld.nr. 16, 2006-2007).

Tilpasset opplæring stiller store krav til skolen som lærende organisasjon og dermed til kompetent og tydelig ledelse. Forutsetninger for tilpasset opplæring er lærerkompetanse, organisering og ledelse. (Kunnskapsdepartementet, 2006b, pkt. 6.3.4.).

Tilpasset opplæring har vært et begrep i norsk skole siden 1970-tallet. Det er hjemlet i opplæringslovens § 2-1.

Tilpasset opplæring er knyttet til inkludering og likeverd i både *Kultur for læring* og *Kunnskapsløftet*. Salamanca-erklæringen (1994) i UNESCO-regi sier det er grunnleggende at opplæringen skal være inkluderende.

«Inkludering handler om å delta i fellesskapet. Tilpasset opplæring har et trykk på hensynet til den enkelte» (Dalhaug, Berg & Nes, 2007, s.17).

St.meld.nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) viser til at skolen må tilpasse seg den elevgruppen som går der, med blant annet tilpasset undervisning.

Som et ledd i tilpasset undervisning har skolene som et tilsvarende på myndighetenes krav og manglende klare signaler blant annet, utarbeidet arbeidsplaner.

Arbeidsplaner kan være utarbeidet for en periode fra alt fra en dag til flere uker.

Arbeidsplanene er ment å skulle være av individuell art.

I følge K. Klettes (2007) artikkel *Arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset undervisning* - viser hun til forskning som viser hvordan disse arbeidsplanene synes å virke i praksis.

Individualiserte og tilpassede undervisningsformer har vært sett på som et viktig virkemiddel og mål, for norsk utdanningspolitikk fra mellomkrigstiden og frem til i dag. (se for eksempel Normalplanen av 1939, L74, M 86, L 97 og Kunnskapsløftet 2006).

Arbeidsplaner kan sees på som et verktøy som muliggjør pedagogisk differensiering. På den måten gir arbeidsplaner rom for å differensiere langs dimensjoner som tid og tempo, progresjon, innhold og stoffmengde, vanskegrad, rom/lokalisering av læringsaktiviteten og hvorvidt oppgaven skal løses individuelt eller gruppebasert. Tilegnelsessituasjoner blir ofte avsatt til 30 minutter, og øker med fokus på oppgaveløsning med utgangspunkt i arbeidsplanen, ofte avsatt til 30 til 90 minutter. Denne organisasjonsformen betyr at elevene selv skal planlegge egen studievirksomhet, inkludert behov for pauser og friminutt.

Økende grad av heterogene elevgrupper har økt presset på lærernes evne til å differensiere mellom ulike elevgrupper. Gjesme regner med i sin undersøkelse at lærere sannsynligvis vil lage arbeidsplaner som vil sikte seg inn på de elevene som er middels dyktige. Imidlertid viser undersøkelsen at meget svake og sterke faglige gutter ikke vil oppleve arbeidsoppgavene i arbeidsplanen engasjerende. Gjesme finner at jenter tenderer mot å undervurdere seg selv, hvilket innebærer at høyt begavede jenter vil finne arbeidsplanen middels vanskelig, mens middels flinke jenter ikke vil få vekket sin motivasjon (referert fra Rand, 1991). Dette underbygges av og samsvarer med Deci's funn hvor han viser til en undersøkelse som viser at hvis kvinner løser en oppgave de oppfatter som for vanskelig synker den indre motivasjonen (Deci & Ryan 2002).

Arbeidsplaner forutsetter en elevrolle basert på stor grad av evnen til å planlegge, organisere og regulere eget læringsarbeid. Planene bygger på høy grad av egendisiplinering.

Man kan hevde at en ikke intendert side ved bruk av arbeidsplaner er at gruppen, kollektivitet og klassen som enhet for læring bygges ned. Eva Österling (1998) diskuterer hvordan klassen som fellesskap og sosialt rom får en annen og mindre fremtredende rolle i klasserom preget av «eget arbete» (referert i Klette 2007). Hun viser videre hvordan elevene fremstår som individualistiske og svakt kollektivt forpliktet overfor medelever og andre.

I og med at arbeidsplaner for mange skolars vedkommende er knyttet til høy grad av elevautonomi – der elevene selv er ansvarlig for tidsbruken i arbeidsøktene – har læreren på mange måter gitt fra seg sanksjonerings- og styringsmidlene overfor elevene. Satt litt på spissen har bruk av arbeidsplaner, kombinert med idealet om læreren som veileder, satt læreren i en tilbaketrukket lærerrolle (Klette, 2003; Haug, 2006).

Underlytende elever kan for eksempel i for stor grad bli overlatt til seg selv og sin egen «selvregulering» og miste press og motivasjonsgrunnlag som ligger i gruppebaserte,

kollektive og lærerstyrte arbeidsformer. Einstadblad (2007) viser i sin mastergradsoppgave hvordan motorisk urolige og ukonsentrerte gutter blir ytterligere ukonsentrerte ved frie arbeidsformer, som for eksempel arbeidsplaner. Observasjonsnotatene viser at enkeltelever ofte ble sittende hele arbeidsøkter igjennom uten nærmest å utføre en eneste faglig oppgave (referert fra Klette, 2007).

På den annen side har selvdisiplin i læringsprosessen og motivasjon slått igjennom de siste ti årene. Skolene bør legge mer vekt på selvdisiplin – eventuelt vekt på faktorer som kan fremme selvdisiplineringsstrategier (Elstad, 2012). For at mennesker skal tilegne seg den minst kontrollerte formen for ytre motivasjon- den internaliserte ytre motivasjonen må eleven ha rollemodeller i skolen. Konteksten er av stor betydning. Det er fremmet flere teorier om hvordan elever skal internalisere og forstå verdien av skolegang.

Mange elever opplever skam, er amotiverte eller er utsatte for behavioristiske behandlingsmåter i skolen.

Den sisten tiden har det imidlertid vært satt fokus på læringsstrategier og selvregulering og hvor oppmerksomheten særlig rettes mot lærerens rolle som innfallsvinkel og innfallsport til internalisering av verdier.

Læringsstrategier kan defineres som – «å utvikle læringsstrategier handler om hvordan elever på en aktiv, fleksibel og effektiv måte kan tilnærme seg ulike typer læringssituasjoner og ulike typer lærestoff» (Elstad, 2008, s. 16).

Ved bruk av hukommelsesstrategier er ikke målet å kunne gloser på rams eller andre automatiserte læringsteknikker. Læring er mer enn det – det innbefatter blant annet resonneringsferdigheter. Hukommelsesstrategier bør inkluderes sammen med utdypning og organisering. Eleven bør oppfattes som en aktiv del i egen læring. Noe som innebærer at eleven må gjøre noe med informasjonen han/hun leser. Eleven bør for eksempel utdype og organisere den tilegnede kunnskapen. Dette kalles elaborering. Eleven må med andre ord kunne konstruere relasjoner mellom det han/hun kan fra tidligere og det som nå skal læres og må anses å være aktør, ett handlende, villende og fritt menneske. Forståelsesovervåking vil si at eleven har fokus rettet mot hvor godt han/hun forstår det som leses. Man må kunne overvåke sin egen forståelse eller eventuelle muligheter man har til å forbedre seg. Med andre ord tilegne seg metakognisjon om egen læringsprosess (Elstad, 2008).

Eleven bør kunne se læringsarbeidet opp mot sine egne personlige mål. Som for eksempel ønske om å bli lege eller advokat. Dette innbefatter da en form for motivasjonskontroll, og er nært beslektet med selvregulering.

I tilknytning til Kunnskapsløftet 2006 ble det utviklet elleve grunnleggende forpliktelser for skolen - Læringsplakaten – og hvor det blant annet står at «skolen skal stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning.» Lærerne må derfor ha innsikt i hva som kan være viktig for den enkelte elev i tilegnelsessituasjoner.

De nære omgivelsene rundt elever har betydning for motivasjon. De nære omgivelsenes støtte varierer sterkt i hvor mye støtte som blir gitt. Dette betyr at de elevene som får mindre støtte i sine nære omgivelser er mer avhengig av skolens støtte. Den nære konteksten rundt eleven, som familien er, kan skolen ikke gjøre noe med, selv om forskning viser at familiens rolle og innflytelse er viktig for elevers ytelse i skolen, og som Markussen (2006) sier: «viser statistikk at elever som bor på hybel har lettere for å falle ut fra videregående skole, enn de som bor hjemme» (referert fra Elstad, 2010, s. 163).

Skolens kontekst er derfor av avgjørende betydning. Mennesker begrenser ofte sine valgmuligheter for seg, som for eksempel at jeg går på ett møte jeg er innkalt til istedenfor å ligge på sofaen å se TV. Autonomi i forhold til valgmuligheter viser Deci & Ryan til i sin selvbestemmelsesteori. Valgmuligheter når det gjelder ukeplaner kan gi eleven ett for stort ansvar, som beskrevet tidligere i oppgaven. Elstad (2008) viser til en undersøkelse som er foretatt i Danmark av Bugge & Harder, (2008, s. 208 – s. 209) der det gikk en liste rundt i klassen. Klassen var dårlig forberedt til skolen. Denne listen gav elevene valg med hensyn på å melde seg inn og følge undervisningen for dagen – eller melde seg ut. Det viste seg at elevene i denne studien ble mer klar over konsekvensene hvis de meldte seg ut. De langsiktige målene de har vil komme til klarere uttrykk ved innmeldelsen. I tillegg bør elevene gis mulighet til å influere på egne selvreguleringsprosesser, jfr at forholdet mellom autonomi og frihet må vurderes når man står overfor den enkelte elevs forutsetninger. Det betyr at samhandling mellom lærer og elev er av avgjørende betydning.

Når det gjelder tilhørighet og selvregulering krever samhandling høy innsats fra både lærer og elev. «Samhandling kan fortolkes som sosiale bytter», sier Blau (1986) (referert fra Elstad 2008, s. 171). Lærerens forhandlingskort er lærerens egen autoritetsposisjon, som for eksempel regler og reguleringer.

Våre handlinger er ofte en blanding av indre og ytre motivasjon som vist til tidligere. Motivasjon endrer seg fra situasjon til situasjon, fra person til person og fra tidspunkt til tidspunkt. Den er med andre ord ikke statisk. For at eleven skal bli internalisert ytre motivert må kontrollplasseringen ligge hos eleven. Ytre motivasjon i denne formen er ikke mindreverdige den indre motivasjonen, som for eksempel at eleven opplever skolefaget som kjedelig, men prøver å se langt frem i forhold til mål han/hun har satt seg. Eleven bearbeider dermed sin motivasjon og kan bli herre over den. Hvis målene ikke blir nådd kan læreren spille en aktiv rolle.

Det bør være en sammenheng mellom aktivitet og læring, og den bør styrkes (Elstad, 2008). Kravene lærerne setter seg fortøner seg som svake. I tillegg viste det seg at det var mangel på korreksjoner og faglige standarder. Lærerne må således sette produktkrav til elevenes faktiske læringsarbeid. Læreren som motivator blir derfor av stor betydning. Vektlegging av vurdering som for eksempel oppfølging av at lekser er gjort, rette dem og gi tilbakemelding er stikkord.

Vektlegging av vurdering er en faktor i denne prosessen. Forsøk har vist at positive tilbakemeldinger ofte ytrer seg i verbale tilbakemeldinger. Oppfatningene av disse tilbakemeldingene synes ifølge studier å ytre seg annerledes for gutter og jenter. I en undersøkelse gjort av Bandura, ble både gutter og jenter gitt en oppgave. Kontrollgruppen fikk ingen belønning i det hele tatt. Guttene og jentene fikk verbal belønning ved utførelse av den samme oppgaven. Forsøket viste at gutters indre motivasjon økte ved verbal belønning, mens jenters indre motivasjon gikk ned (Pervin & John, 1997). Senere forsøk har vist samme tendens. Dette viser en tendens til at jenter oppfatter belønningen som tilfeldig, mens gutter oppfatter denne verbale belønningen slik at de føler selvbestemmelse og kompetanse, jfr. Deci's teori om at selvbestemmelse og kompetanse skaper indre motivasjon. Kontrollen av hva tilbakemeldingen faktisk innbefatter synes viktigere for jenters vedkommende og er mer fremtredende. Informasjonsaspektet for gutters vedkommende er fremtredende. Ut fra denne informasjonen trekkes den konklusjonen at jenter har fått en oppdragelse som gjør dem mer avhengige enn gutter, og definerer seg i menns termer. Jenter fordrer derfor mer kontroll på de positive tilbakemeldingene. Gutter synes mer opptatt av informasjonen i seg selv, altså slik jeg tolker det, legger ikke mer i det enn det som faktisk uttrykkes.

Det innebærer at skolen bør vektlegge faktorer som kan fremme elevenes selvdisiplinstrategier, hvor de for eksempel kan begrense elevenes tilgang til elektroniske

nettressurser i visse faser av læringsarbeidet. «Elektroniske nettressurser eller andre faktorer som forstyrrer konsentrasjonen om det arbeidet som ønskes utført svekker kontakt mellom nervecellene», skriver Ophir mfl. 2009 (referert fra Elstad, 2012). Dermed svekkes elevenes evne til å konstruere mentale modeller av det de skal gjøre.

Elstad (2012) viser til teorien om «multiple selves» som innebærer at elevenes selvdisiplin er av betydning for skolearbeidet. Selvdisiplin utkonkurrerer IQ som prestasjonsdrivende faktor. Tilrettelegging av gjensidige avtaler mellom skole og elev hvor læreren har en viktig rolle for å påvirke elevenes selvdisiplin.

Muligheten for å påvirke elevenes selvdisiplin er større enn utnyttet. Gjennom klasseledelse og læringstrykk som har vist seg å ha en sterk effekt på elevenes motivasjon har det gjennom forskning vist seg å påvirke disse faktorene (Elstad, 2012).

I tillegg uttaler elever i studier at lærere som er på ...«bølgelengde med oss fanger vår oppmerksomhet» (Elstad, 2012). Relasjonsbygging og læreren som personlighetstyngde hvor læreren får med seg elever i å stå i læringsarbeidet fremmer motivasjon. Lærere som fanger elevenes oppmerksomhet og henter frem det beste i dem og som kan kommunisere med dem (Elstad 2012).

3.3 Lærere med forståelse for og kunnskap om basisbehov og den sosiale konteksten

3.3.1 Kompetansestøttende lærere

Læreren skal ha kompetanse i å lede klasser og undervisningsforløp samt i å utvikle og overholde regler.

Læreren skal ha den faglige og fagdidaktiske kompetansen som er nødvendig i undervisningen (Hattie, 2013).

Støttende lærere i samarbeid med eleven kan bryte arbeidsoppgavene på skolen ned til målbare indikatorer på gode prestasjoner, konkrete mål som lærer og elev blir enige om, i tillegg å være oppmerksom overfor eleven når han/hun har gjort en god innsats og skritt i riktig retning. Å se ferdigheter og kompetanse, som for eksempel hvor mye eleven har øvet seg og anstrengt seg – er et skritt for skritt tankegang.

Lærerens tro på at de fleste elever kan lære seg å bli dyktige gjør at elevene føler at kompetanse er noe som kan utvikles gjennom mange små skritt der eleven stadig utsetter seg for gradvis mer utfordrende oppgaver i takt med at han/hun har lært seg å håndtere en

oppgave (Deci & Ryan, 2002). Denne tankegangen samsvarer med Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen, hvor 1. de psykologiske prosessenes høyere former opptrer i barnets sosiale liv og 2. understøttet av de samspill barnet deltar i; senere 3. overfører barnet denne sosiale måten å tenke på til sin indre psykologiske verden (Bråten, 1996).

Lærerens forventninger til elevene er viktig: Selvoppfyllelsens profeti: Et individs oppfatning og forventninger om seg selv tenderer mot å bli sanne. Tror læreren at eleven kan – så kan eleven. Tankegangen projiseres over på eleven som begynner å tro på seg selv.

Robert Rosenthal og Leonore Jacobson (Rosenthal & Jacobson, 1968) arrangerte i en studie en test for 18 skoleklasser. De respektive lærerne ble informert om hvilke 20% av elevene i de respektive klassene som kunne ansees å være spesielt talentfulle, begavede og lovende. Lærerne ble informert om at disse elevene i det kommende skoleåret sannsynligvis ville forbedre resultatene sine betydelig mer enn sine skolekamerater. Etter 8 måneder ble elevene testet på ny med samme test, og det viste seg at de 20% som ble predikert å skulle forbedre sine resultater hadde forbedret sine testresultater betydelig mer enn de andre elevene. Forskerne hadde imidlertid valgt disse 20% elever på slump. De var i utgangspunktet hverken bedre eller verre enn sine skolekamerater. Med andre ord – lærerens positive tro på og forventning til elevene viste seg å ha verdi gjennom ord og handlinger. Elevene internaliserer gradvis denne oppfatningen, slik at han/hun får større forventninger til seg selv (Rosenthal & Rosnow (2009).

Hvis læreren viser en klar oppfatning av hvor mye bedre eleven vil prestere vil føre til at eleven ser at arbeidsoppgaven har ett mål. Mål har en avgrensende funksjon som innebærer at oppmerksomhet og energi rettes mot den atferd og de strategier som antas å lede til målet samtidig som mindre relevant atferd kan prioriteres bort. Mål har en motiverende funksjon, og blir dermed verdt å strekke seg mot. Mål påvirker tålmodighet og utholdenhet for å fortsette å utføre en handling. Fokus bør imidlertid rettes mot delmål og når de er oppnådd bør de berømmes. Læreren bør vise interesse og stille spørsmål og la elevene få fortelle om fremskrittene. Videre bør materiell og ressurser som behøves for å utføre en handling være tilgjengelig for elevene.

3.3.2 Tilhørighetsstøttende lærere

Å føle tilhørighet er et av de mest grunnleggende psykologiske behov hos mennesket, jfr. Maslows nevnte teori ovenfor.

Ektefølt tilhørighet har fire karakteristiske trekk:

1. Regelmessig interaksjon som innebærer at man ofte har kontakt.
2. Følelse av stabilitet og kontinuitet som innebærer at partene opplever relasjonen som stabil.
3. Gjensidig støtte og omtanke som betyr at begge parter gir og tar.
4. At man ikke er i konflikt som innebærer at de uenigheter som av og til oppstår håndteres konstruktivt.

Tilhørighet skapes ved at man har respekt for hverandre, noe som betyr at elevene ikke føler redsel og føler seg truet, men at man føler seg verdsatt som person. Et bekreftende kommunikasjonsklima, for eksempel ved at man bekrefter at man hører hva den andre sier eller uttrykker positive følelser mot elevene (Reeve, 2002).

Johnmarshall Reeve ved University of Iowa (2002) har gjennomført en studie om selvbestemmelsesteori i undervisningssituasjoner. To tiår med empirisk arbeid støtter to konklusjoner:

1. Den første konklusjonen viser at kvaliteten på en elevs motivasjon delvis kan forklare hvorfor han eller hun oppnår gode resultater, liker skolen, foretrekker optimale utfordringer og genererer kreative produkter.
2. Den andre konklusjonen viser at kvaliteten på elev-lærer forholdet har stor betydning. Dette betyr at elever oppnår gode resultater, lærer begrepsmessig og blir på skolen hvis lærere støtter deres selvstendighet heller enn å kontrollere deres atferd.

Dette synet støttes av Deci og hans selvbestemmelsesteori (SDT).

Forskning viser en sterk sammenheng mellom elevenes sosiale kompetanse og deres faglige læringsutbytte i skolen. Læringsmiljøet vil erfares og oppfattes på ulike måter av elevene. Det som for en elev er en beskyttelsesfaktor kan være en risikofaktor for en annen elev. Pro-aktive (forebyggende) strategier, sosial kompetanse, at eleven har venner, er med i et jevnaldersmiljø, relasjonen lærer – elev, regler og regelhåndhevelse, klasseledelse og differensiering er viktige faktorer på en skole og i en klasse (Ogden 2009; Nordahl 2012).

Lærere som interesserer seg for elevene og forsøker å bli kjent med dem, legger et godt grunnlag for samhandling – også den som er mer konfliktpreget. Det kan være en fordel å orientere seg om enkeltelevers såre punkt og unngå å komme inn på disse i en samlet klasse.

Lærere bør la elevene bli kjent med seg. Det fører med seg at elever lærer bedre og hører mer på lærere som de liker, eller som de stoler på. I problemklasser bør læreren være til å stole på og holde ord, og følger opp det han/hun har lovt.

Ikke all kontakt med elevene bør handle om fag og undervisning, og elevenes interesser kan være en viktig innfallsport til personlig kontakt.

Allday (2007) fant at

«Lærere kan formidle at de bryr seg om elevene og er opptatt av at de lykkes i skolen, selv om noen skulle uttrykke at de ikke liker det. Det er vanskeligere for elever å takle avvisning enn oppmerksomhet. En undersøkelse viste at når læreren håndhilste på elevene når de kom inn til timene og henvendte seg direkte til dem i undervisningen, hadde elever med atferdsvansker lettere for å konsentrere seg og forstyrret mindre i begynnelsen av timene» (referert fra Ogden 2009, s. 138).

Tilhørighet bygges også av fellesskap, ved at læreren skaper og identifiserer en felles nevner mellom elevene, at man gjør ting sammen som gjør at den ytre integrerte motivasjonen kan utvikles.

«Av de viktigste emnene er å øke elevenes oppmerksomhet til skolefagene, fremfor tiltak som retter seg mot elevenes sosiale atferd. Prioritering av elevgruppen som helhet – det kollektive» (refert fra Ogden, 2009, s. 141).

3.3.3 Autonomistøttende lærere

Undersøkelser fra henholdsvis 1994 og 1995 viste at autonomi støttende lærere lyttet mer, brukte mindre tid med instruksjonsmateriale, som bøker eller notater, gav elevene tid til selvstendig arbeid og gav færre svar på problemene elevene skulle løse. I tillegg unnlot de direktiver, unngikk å kritisere, gav svar færre ganger, responderte på elev spørsmål og kommuniserte ytringer rike på empati og perspektivtaking. De støttet indre motivasjon, støttet internalisering og var mindre krevende og pressende. (Reeve, 2002).

Planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av læringsaktiviteter har vist seg å være et viktig tema og stikkord. Nyere forskning har hatt et skarpere fokus på hvordan elever og

lærere gjensidig påvirker hverandre i undervisningen. Det som skjer i timene, såkalte klasseromsprosesser og den kontinuerlige interaksjonen som pågår påvirker elevenes atferd.

Reeve viser til en studie foretatt av Deci (1995); Deci, Eghrari, Patrick & Leone (1994) hvor de under en undervisningstime gikk rundt og spurte hver og en av elevene hvor interessert han/hun var i oppgaven. Han spurte også læreren om hvor interessert han/hun trodde at elevene var. Funn her viste at læreren tok like mye feil som riktig i sin antagelse og vurdering av om eleven var interessert i oppgaven eller ikke (Reeve 2002). Videre refererer han til flere undersøkelser hvor de har forsøkt å finne hvordan elever viser sin interesse i en oppgave ved non-verbalt uttrykk. Undersøkelsen viste at hurtigheten og bevegelsen på hånden indikerer interessen på en oppgave (Reeve, 2002).

Med andre ord er autonomistøttende lærere lydhøre, fleksible og gir elevene muligheter til å jobbe på sin egen måte.

Her kommer som en viktig innfallsvinkel lærerens holdninger og forventninger til fag, elever og undervisning påvirker deres atferd, på samme måte som deres planleggings- og problemløsningsferdigheter:

1. Relasjonskompetanse som gir seg utslag i positive sosiale interaksjoner med elevene og elevstøttende ledelse som bidrar til at elevene blir selvstyrte.
2. Regelledelseskompetanse som handler om å etablere regler for klassens arbeid med gradvis overføring av ansvar til elevene.
3. Didaktikk- kompetanse har lærere med et høyt faglig nivå, tiltro til egne evner og ferdigheter, og som er mindre bundet mellom elever (Nordahl, 2012).

Som leder og lærer i et klasserom bør man, istedenfor å true med sanksjoner eller belønning (behavioristisk tankegang) , som vist ovenfor fører til eksternt regulert motiverte elever, tydeliggjøre forventninger man har til elevenes prestasjoner og atferd.

Spørsmålet blir således hva gjør disse fra et øyeblikk til det neste som de kontrollerende lærerne ikke gjør? Lytter de mer? Bruker de færre direktiver? Bruker de belønning på forskjellige måter med forskjellige hensikter?

Elevene bør føle at han/hun har mulighet for å påvirke de beslutningene som tas. Det betyr å utføre oppgaver som man har mulighet for å bestemme over selv. Valgfrihet er et stikkord her.

Et autonomifremmende trekk er å vise ekte omtanke for de tanker, følelser og eventuelle problem det kan gi når man gir et direktiv eller beslutning som berører elevene.

Å forklare formålet med en oppgave er viktig med hensyn på motivasjon. Det tydeliggjør hvorfor elevene skal legge energi på å utføre en handling eller oppgave.

Å bruke autonomifremmende kommunikasjon, som for eksempel å si til eleven at jeg setter pris på om du er ferdig med denne oppgaven på fredag, eller jeg tror du har mye å vinne på om du prioriterer denne oppgaven (Reeve, 2002).

Av de viktigste emnene er å øke elevenes oppmerksomhet til skolefagene, fremfor tiltak som retter seg mot elevenes sosiale atferd. Prioritering av elevgruppen som helhet – det kollektive (Ogden, 2009).

Lærere kan øke innslaget av struktur gjennom å bruke mer tid til direkte undervisning i samlet klasse. Elever må forstå og få anledning til mentalt å bearbeide det de har sett eller hørt.

Elever som er uvirksomme eller som venter på at noe skal skje, blir fort urolige. Tiden som brukes til felles undervisning har størst betydning for det samlede læringsutbyttet.

Oppgaver bør brytes ned i deloppgaver, gjerne i form av en punktvis beskrivelse som kan løses trinn for trinn, for eksempel hvis en lærer ser at elev viser tegn til å bli urolig etc. – ta kontakt med eleven og spørre om oppgavene er for vanskelige, og kanskje spørre om eleven vil ha en annen oppgave.

Sjansene for å lykkes øker med at det stilles krav til en arbeidsinnsats som tilsvarer elevens forutsetninger og læringsferdigheter, jfr. Vygotsky og den nærmeste utviklingssonen og Piaget og hans stadie-teori (Vygotskij, 1986/2001). Det er således viktig å være oppmerksom på at barn kan tenke annerledes enn voksne/lærere, noe som betyr, at vi må være oppmerksomme på hvordan og ikke hva et barn lærer. Shayer (2003) utviklet basert på Piagets ideer et «kognitivt akselerasjons» program som bygget på tre hoveddrivkrefter: Hjernen utvikler seg som en reaksjon på utfordringer eller ulikevekt, så enhver intervensjon må forårsake en eller annen form for kognitiv konflikt. Kognitiv utvikling er en sosial prosess, som fremmes av dialog på høyt nivå mellom klassekamerater og med støtte fra

læreren (referert fra Hattie, 2013). Dette vil med andre ord si at læreren først må finne ut av hvordan elevene tenker. Deretter krever læring en dialog, noe som krever at læreren er oppmerksom på alle aspekter ved elev-elev-konstruksjon og –mediering, især i klasseromsdiskusjoner, ved å oppmuntre til og skape rom for alle synspunkter, kommentarer og kritikk. Det gjør det mulig for lærerne å være mer oppmerksomme på de nivåer som aktivitetens forskjellige aspekter krever av elevene. I tillegg kan de være oppmerksomme på hvordan den enkelte elevs respons indikerer hvilket nivå han eller hun arbeider på. «Læreren må med andre ord både lytte og tale», skriver Hattie, (2013, s. 75-76).

4.0 METODE OG VITENSKAPSTEORI

Innenfor den vitenskapsteoretiske tradisjon finnes det tre hovedretninger: Den naturvitenskapelige tilnæringsmåten, den hermeneutiske tilnæringsmåten og kritisk relativisme (Hjardemaal, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg velger meg hermeneutisk vitenskapsteoretisk tilnæringsmåte til min problemstilling.

Den naturvitenskapelige vitenskapsteoretiske forskningstradisjon har vært toneangivende siden inntreden av opplysningstiden. Med den industrielle revolusjonen/opplysningstiden ble det viktig og sentralt med stadig teknologisk utvikling. For å imøtekomme dette behovet måtte mennesket forske. Naturvitenskapsfilosofier fant derfor ut metoden for hvordan man skulle komme frem til gyldig kunnskap. Denne metoden bruker en systematisk anvendelse av eksperimentelle tilnæringer og formulering av lover med matematisk symbolbruk. Her var empiri og fysiske bevis sentrale. En av de senere retninger, kritisk rasjonalisme, og hvor Karl Popper er sentral hevdet at man ikke kan nå frem til objektiv kunnskap. Han hevdet at man ikke kan verifisere/fremsette påstander på grunnlag av enkelttilfeller – altså at induksjon er en usikker vei til erkjennelse. Et sentralt punkt hos Popper er at man ikke kan nå frem til sikker kunnskap. Han erstattet kravet om at et vitenskapelig utsagn skal være verifiserbart med at det skal være falsifiserbart (Hjardemaal, 2011). Utviklingen bærer med andre ord preg av motsetninger og kritisk analyse av de forskjellige filosofers tolkninger og derav teorier.

De naturvitenskapelige forskningsteoretiske metodene blir i dag hovedsakelig brukt til å se sammenhenger og årsaker til et fenomen. Man spør «hvordan» ikke «hvorfor» ting fungerer. Det betyr at resultatene blir representative for populasjonen, og er tallbaserte og gjerne statistiske (Befring, 1994).

Hermeneutikken i moderne varianter består av forsøk både på å lage en *metodelære* for fortolkning av meningsfulle fenomener, og på å beskrive *vilkårene* for at forståelse av mening skal være mulig (Gilje & Grimen, 2011, s. 143). Etter hvert har også forfatterens intensjoner og hensikter med en tekst blitt sentrale. Man må se det hele i et bakgrunnslys. En tekst må således ses i sammenheng med den tiden den ble skrevet i, som for eksempel hvilket land, hvilket sosialt lag forfatteren kom fra, hvordan levesettet var på den tiden, hvilken kultur, religion, økonomi.

Utgangspunktet var en historisk, filologisk metode – det vil si at poenget var å gi nærmere metoderegler for den rette, sanne utlegning av bibelen eller en tekst. Sannheten var viktig.

Utviklingen har imidlertid ført til at det sagte ord inkluderes i hermeneutikken (Postholm, 2005).

Forholdet og vandringsen mellom helhet versus del, var og er en grunnleggende side ved hermeneutikken.

Hver av oss er forskjellige. Vi kommer fra ulike bakgrunner, som jeg har nevnt i eksemplene ovenfor. Det betyr at måten vi tolker en tekst eller et fenomen på gjøres med bakgrunn i vår egen historie og vårt eget liv. Slik mitt liv og min bakgrunn former min fortolkning av de fenomenene jeg har ønsket å studere.

Jeg har tolket ut fra min førforståelse, forståelse og for-dommer. Og dette er noen av hovedingrediensene i den hermeneutiske forskningsmetode og slik denne metoden har utviklet seg (Postholm, 2005).

Det betyr at når jeg skulle ut å forske på andre mennesker valgte jeg den hermeneutiske metoden fordi jeg ønsket å se mennesker i lys av deres forståelse av verden/livet, ut fra deres historie og deres kontekst. Hva er deres hensikter, intensjoner og ikke minst mening og på bakgrunn av hva? Når man således ønsker å forske på andre mennesker og velger det hermeneutiske vitenskapsteoretiske ståsted må man også reflektere over seg selv gjennom hele metoden. Som forsker har jeg også en bakgrunn, historie og kontekst. Det betyr at jeg tolker det andre mennesket ut fra min historie – altså min førforståelse, forståelse og for-dommer.

Dette betyr at når jeg har ønsket å benytte den hermeneutiske metoden har jeg forsøkt å belyse og reflektere over min egen rolle som forsker. Siden jeg var forskningsinstrumentet gjennom hele prosessen ønsket jeg å forsøke å gjøre den så transparent som mulig nettopp på bakgrunn av det som er beskrevet ovenfor.

Forskningsmetoden fordret at jeg forsøkte å se forskningsobjektets *mening* gjennom hele prosessen. For å kunne fortolke eller tolke forskningsobjektet forsøkte jeg å se eller erfare informantenes utsagn eller fortellinger som en del. For å forstå denne delen måtte jeg se det hele i en sammenheng eller helhet. Med andre ord måtte jeg bruke den hermeneutiske sirkel/spiral, hvor mening ble skapt gjennom en prosess hvor de enkelte delene i teksten har blitt påvirket av meningen eller oppfatningen av den. En dypere forståelse av de enkelte delene påvirker igjen forståelsen av det hele (Postholm, 2005; Gilje & Grimen, 2011; Alvesson & Sköldbberg, 2010).

For å komme inn i det hermeneutiske tankesettet/prosessen valgte jeg å bruke kvalitativ metode, og med en beskrivende fenomenologisk tilnærming.

På 1900-tallet innførte Husserl det fenomenologiske perspektiv. Dette perspektivet søker å omfatte menneskets livsverden. Dette perspektivet ble sentralt i sosiologien og formidlet om den sosiale verden. Innenfor psykologisk fenomenologiske studier er subjektets intensjon viktig. Forskeren ønsker innenfor disse studier å finne hvordan opplevelsen om det samme fenomen oppleves av enkeltmennesket (Postholm, 2009). I min studie betyr det at jeg søkte å finne hva intervjuobjektene mener om skolehverdagen sin.

Fenomenologi blir derfor et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45).

«...Med andre ord opplevelsen av virkelig å bli forstått (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 46). Psykologen Giorgio brukte metoden og systematiserte og gjennomreflekterte den, og ifølge Giorgio: « Fenomenologi er studiet av strukturen og variasjonene i strukturen i den bevissthet som en ting, hendelse eller person fremtrer for» (sitert i Kvale & Brinkmann, 2009, s. 46). I Husserls filosofi er intensjonalitet et sentralt begrep. «Mennesket har en intensjon med sine handlinger og retter således sine handlinger etter en indre bevissthet» (Postholm, 2009, s. 42). Hvordan mine informanter selv vil oppleve sitt liv er derfor sentralt i min oppgave.

4.1 Forskningsmetode

Min problemstilling er:

Hvordan opplever elever motivasjon i skolen?

Forskningsspørsmålene blir derfor som tidligere nevnt:

1. Hvordan kommer motivasjon til uttrykk i den forståelsen ungdomsskoleelever har av sin skolegang knyttet til læringsstrategier, selvdisiplin og selvregulering?

Jeg har tidligere i oppgaven beskrevet bakgrunnen for undersøkelsens fokus og problemstilling (se kapittel 1.1 Forord). Forskningsfeltet og problemstillingen har dannet base for valget mitt av forskningsdesign. Derfor ønsket jeg som jeg har bekreftet ovenfor å benytte en kvalitativ undersøkelse og hvor jeg ville samle inn data ved semistrukturerte intervju. Jeg vil nedenfor gjøre rede for min rolle som forsker og den vil suksessivt bli drøftet

gjennom undersøkelsen. Utvalget vil bli redegjort for, og på hvilket grunnlag jeg har gjort dette utvalget. Etske refleksjoner, validitet og reliabilitet vil bli redegjort for og drøftet. Til slutt i kapitlet vil jeg beskrive hvordan analysen av data er gjennomført og tema rundt dette vil bli redegjort for og drøftet.

Min studie var fire elever ved en ungdomsskole i utkant-Norge. Jeg søkte deres opplevelse av hvordan de lærer, hvordan de lærer best og hva som motiverer dem. Med andre ord jeg ville forsøke å finne hva som kan gi dem kontekstuelle forhold hvor de kan lære. I den forbindelse ville jeg bruke kvalitativt forskningsintervju med fenomenologisk tilnærming.

«Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting» (Postholm, 2005, s. 17).

Innfallsvinkelen til min problemstilling er *Hvordan* føler og opplever elevene? Det impliserer kvalitativ metode. Jeg kunne også brukt kvantitativ metode for å belyse min problemstilling. Jeg ville da fått et mer statistisk materiale, et materiale hvor man kan se sammenhenger og hvor mennesket blir sett mer objektivt. Jeg ønsket imidlertid i min undersøkelse å finne og oppsøke elevenes subjektive opplevelse av et fenomen, og da passet den hermeneutiske fenomenologiske tilnærmingen godt, og hvor jeg valgte et semistrukturert intervju. (Postholm, 2005). Et semistrukturert intervju innebærer at intervjuet tar form som en samtale mellom forskeren og en informant, der gangen i samtalen er styrt av forskeren, og hvor det er søkt å gjøre samtalen diskursiv. Med diskursiv mener jeg for eksempel at begrepene er avklart slik at informanten og min samtale er forsøkt

...fri for hersketeknikker, fri for handlingstvang, fri for herredømme, samtalen er en gyldighetsprøve, hvor begrunnelse kun kreves når spørsmål om gyldighet oppstår, argumentasjon er en felles søking for å oppnå utvungen enighet og tvangen i enighet bare skal være et bedre argument, jfr. Habermas (sitert i Hjordemaal 2011).

Jeg vil understreke at helt fri for herredømme kunne en slik samtale ikke bli, siden informantene og mitt forhold var asymmetrisk – jeg visste noe de ikke visste.

4.2 Kvalitativ forskning

Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv. Jeg forsøkte derfor, i mitt første forsøk som forsker, å rette fokus mot intervjuobjektene hverdagshandlinger i deres naturlige kontekst. I denne situasjonen vil det si i mine informanters egen skole.

Forskerblikket ble farget av mitt teoretiske ståsted. Teori på ulike nivå gir retning for

forskningsarbeidet, samtidig som mine egne opplevelser farget forskningsarbeidet (Postholm, 2009).

Innenfor kvalitativ forskning har en fenomenologisk tilnærming i generell ikke-filosofisk forstand vært utbredt.

Når det er snakk om kvalitativ forskning er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesket oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 42),

I følge Giorgio (1975, s. 83) er fenomenologi «Studiet av strukturen og variasjonene i strukturen i den bevissthet som en ting, hendelse eller person fremtrer for» (referert i Kvale & Brinkmann, 2009, s. 46).

Fenomenologi ble først introdusert av Husserl ca. rundt 1900-tallet. Heidegger, som var eksistensfilosof, videreutviklet denne forståelsesformen. Etter Heidegger ble denne forståelsesformen ble videreutviklet mot en mer eksistensialistisk og dialektisk retning av Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty (Kvale & Brinkmann, 2009).

Dette innebærer at kvalitativ forskning inneholder blant annet en særegen form for samtale. Metoden er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv fra hans perspektiv med en bestemt metode eller spørreteknikk.

4.3 Kvalitativt forskningsintervju

Innenfor en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming hvor jeg som forsker søker informantenes livsverden er det sentralt at jeg i metoden beskriver det jeg så så nøyaktig som mulig. Min oppgave var ikke å analysere eller forklare, og som Spiegelberg (1960) sier ...«til tingene selv», ...«se og lytte», ...«holde øynene åpne», ...«ikke tenke, men se» (sitert i Kvale & Brinkmann, 2009, s. 46).

For å belyse temaer fra dagliglivet og informantenes livsverden benyttet jeg semistrukturert intervju. Formålet med denne intervjuformen er å beskrive informantenes livsverden.

Intervjuformen er en spesiell form for samtale. Samtalen er så nær opptil dagliglivets samtale som mulig, men med forskning for øyet. Det er dog allikevel en åpen samtale, og heller ikke et skjematisk spørreskjema.

Intervjuet ble utført ved hjelp av en intervjuguide som fokuserte inn mot det ønskede tema. Spørsmålsformen var forsøkt gjort åpen. Fordi den kvalitative intervjuformen overhodet ikke er kvantitativ, sirklet jeg meg inn mot informantenes livsverden. Beskrivelsene har jeg forsøkt å gjøre så beskrivende og så nøyaktige som mulig. Jeg har som forsker søkt «å se mellom linjene, formulere det implisitte budskapet og kanskje sende det tilbake til informanten» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 49) for på den måten å få et innblikk som kunne gi beskrivelse av det jeg så. Samtidig er det viktig å understreke at jeg i utgangspunktet var ute etter å finne måter eller veier for en lærer å gå for å øke læringslysten hos elever. Jeg søkte med andre ord ny kunnskap som kunne gi en pekepinn på hvordan elevene kan nås.

Samtidig er det viktig å understreke at jeg anså intervjuguiden og mine spørsmål som en viktig ingrediens i metodekapitlet. Metoden alene var ikke utslagsgivende. Spørsmålenes form, som for eksempel begrepene jeg brukte, om jeg var kreativ nok. I det hermeneutiske tankesettet er sannhet viktig. Hva var det vi skulle samtale om. Metoden gjør det mulig å verifisere utsagn, gå veien på nytt. Det betyr at jeg har forsøkt å stille essensielle spørsmål som står i forhold til det jeg ønsket å studere. Spørsmålene jeg stilte hadde en forventning i seg selv på bakgrunn av mitt og elevens erfaringsgrunnlag. Den dialektiske erkjennelse betyr med andre ord at det «som forskeren og eleven mener å vite noe om trer frem som mangelfullt» (Dalen, 2013). Det er eleven/informanten som må gjøre erfaringen. Den kan ikke gis av læreren. Å oppleve denne erfaringen gjør man bare en gang – deretter blir det kun gjentakelser.

På bakgrunn av det ovenfornevnte, blir hermeneutikk således et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene og aktørenes side. Den virkeligheten aktørene oppfatter er her sentral. Giorgi utviklet en metodetilnærming som impliserer at forskeren må søke å gi informantene «opplevelsen av virkelig å bli forstått», (referert i Kvale & Brinkmann, 2009, s. 46). Det forsøkte jeg ved oppmuntrende små ord og nikk.

Igjen, slik jeg forstår det, betyr det at metoden er sentral – den bør være transparent og kunne vise veien til en forståelse og hvor reliabilitets- og validitetskravet er oppfylt vet å kunne vise til hvordan forskeren går frem. Metoden - «Veien til målet».

Validitet og reliabilitet vil bli diskutert under eget punkt senere i oppgaven.

Jeg har som tidligere beskrevet valgt hermeneutisk metode med en fenomenologisk tilnærming. Disse to tilnærmingene tilsier at jeg var ute etter en mening, og ikke bare det – jeg var ute etter informantenes subjektive livsverden og hadde et håp og genuint ønske om å beskrive den. Derfor har utvalget gitt seg av seg selv – jeg har med andre ord valgt fire elever ved en ungdomsskole i utkanten av Norge.

Disse fire elevene/informantene var ikke et strategisk utvalg. Bakgrunnen for hvorfor jeg ikke har valgt et strategisk utvalg vil bli redegjort for senere i oppgaven, under kapitlet om Utvalg. Jeg var meg særdeles bevisst hvilken maktposisjon jeg var i i forhold til dem, og hadde et sterkt ønske om å forsøke å viske den vekk. Men også forhold til hvem jeg skulle velge, hvordan jeg skulle velge dem og hvorfor var viktige ingredienser.

Elevene var informert om hva som var forestående. Elevenes foresatte har fått et informasjonsskriv, og hvor det var presisert at det var mulig å trekke seg fra undersøkelsen når som helst. Skolekontoret i kommunen og rektor har fått en formell henvendelse. Skjema til SND var sendt og mottatt bekreftet. Intervjuguiden var utarbeidet og spørsmål av etnografisk karakter utarbeidet. Jeg brukte i tillegg lydbandopptager under intervjuprosessen. Denne prosessen foregikk på god avstand fra lærerværelset og klasserom – med andre den var forsøkt gjort så nøytralt som mulig situasjonen tatt i betraktning.

4.4 Etiske refleksjoner og forskerens rolle

Når det gjelder det hermeneutiske prinsipp må en være åpen for å gjøre nye erfaringer. I en daglig samtale mellom to er begge innforstått med begrepene, for eksempel: «Jeg kommer i morgen». I en samtale mellom informant og forsker er ikke nødvendigvis denne forståelsen gjensidig. Jeg som forsker vet noe den andre ikke vet. Hvilket betyr at jeg som forsker står overfor en utfordring og etisk dilemma i forhold til informanten. Konteksten er styrt av forskeren, hvilket stilte meg i et forhold og situasjon hvor jeg burde søke å gjøre samtaleformen diskursiv. Diskursiviteten forutsetter at begrepene er avklart slik jeg beskrev under begrepsavklaringen av begrepet «diskursiv» under kapitlet om Forskningsmetode og slik jeg vil redegjøre for under kapitlet om Validitet. Derfor forsøkte jeg å gjøre samtalerommet litt «hverdagslig» og «hyggelig» med de midler jeg hadde til rådighet og hadde planlagt. PC på bordet, som ikke ble benyttet. Papirer litt tilforlatelig strødd utover bordet, jakken slengt over en stol, litt medbragt brus, glass og sjokolade, penner og blyanter litt hulter til bulter, og med forhåpentligvis enkle ord og uttrykk før, under og etter intervjuet.

Informantene, deres foresatte, skolen og tilsatte ved skolen ble anonymisert. Det var viktig at ingen av informantene er gjenkjennelige.

Objektivitetskravet ble forsøkt ivaretatt gjennom transparent metode og spørsmål som jeg har forsøkt å redegjøre for i kapitlet ovenfor.

4.5 Utvalget

Jeg har som tidligere i oppgaven valgt en psykologisk fenomenologisk tilnærming til min undersøkelse. Jeg er med andre ord ute etter informantenes subjektive bevissthet. Jeg ønsket å foreta et dybdeintervju og utvalget mitt skulle i utgangspunktet være et strategisk utvalg elever. Siden jeg mottok positiv tilbakemelding fra omtrent halvparten av elevene og deres foresatte valgte jeg bort observasjon og et strategisk utvalg. Jeg ba derfor rektor ved skolen i samråd med kontaktlærer om å velge ut fire elever til min undersøkelse.

På den ene siden mistet jeg da muligheten til direkte å observere og finne passende kandidater. På den annen side ble de fire intervjuobjektene tatt ut på et mer «objektivt» grunnlag – uten mine for-dommer og for-forståelse. De fire intervjuobjektene besto av elever på 10. trinn ved en ungdomsskole i Norge.

4.6 Validitet og Reliabilitet

4.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvordan en undersøkelse kan etterprøves. Man skiller mellom indre og ytre reliabilitet:

Den indre reliabiliteten omhandler i hvilken grad forskere kan bruke begrepsapparatet i analysen av data på samme måte som den opprinnelige forskeren (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ytre reliabilitet omhandler hvordan forskjellige forskere kan oppdage/bruke de samme begrepene i den samme eller lignende situasjoner med den samme metoden (Kvale & Brinkmann, 2009).

Forskeren er med sine erfaringer og sin bakgrunn det viktigste instrumentet gjennom hele forskningsprosessen fra begynnelse til slutt (Postholm, 2010). Jeg forsøkte derfor å stille utdypende spørsmål når jeg følte behov for det. Samtidig er det viktig å understreke at jeg opplevde at informantene fortalte fra sin livsverden og besvarte spørsmålene mine grundig og utdypende.

Når det gjelder tradisjonell naturvitenskapelig forskning er de vanlige kravene til reliabilitet at resultatet kan gjentas og at resultatet samsvarer med forrige undersøkelse. Dette er ikke i samsvar med slik man tenker innenfor kvalitativ forskning. Innenfor kvalitativ forskning vil det være en fordel om intervjuerens oppmerksomhet veksler/pendler. At oppmerksomheten veksler/pendler kan gjøre at forskeren skaper seg et mer nyansert bilde av de temaene som berøres under undersøkelsen (Postholm, 2010).

«Innenfor kvalitativ forskning kan man erstatte begrepet reliabilitet med pålitelighet som kan synes mer hensiktsmessig» (Postholm, 2010, s. 169). Det avgjørende spørsmålet blir derfor om undersøkelsen er gjennomført konsekvent etter gjeldende retningslinjer og er stabil på tross av forskere, tid og metode (Postholm, 2010). «Reliabilitet blir da hvor godt analysen forsvarer fortolkninger i forhold til analysefasen» (Postholm, 2010, s. 169). I kvantitativ forskning betyr begrepet objektivitet at funnene er frie for forskerens fordommer og førforståelse. Et slikt objektivitetskrav er det vanskelig å overføre til kvalitativ forskning eller et konstruktivistisk paradigme. Konstruktivistene har derfor fremmet ett annet krav: «Dataene skal være bekreftbare » ifølge Østerud (sitert i Postholm, 2010, s. 169).

Silverman mener man kan bruke begrepet *autensitet* i stedet for begrepet reliabilitet i kvalitativ forskning (referert i Postholm, 2010). Målet blir da å finne frem til informantenes autentiske opplevelse/erfaringer, som for eksempel når forskeren snakker sammen med barn og unge. Da kan de spesielt ivrige og motiverte bli vektlagt fremfor de som ikke informerer eller snakker så mye, som nevnt under metodekapitlet. Hake mener at: «Forskeren derfor må reflektere grundig over informasjonen han/hun har fått når det kommer til analyse og tolkning av materialet for å være sikker på at undersøkelsen måler det det er ønskelig at den skal måle», (referert i Postholm, 2010, s. 170). Jeg håpet at mine spørsmål var utformet som en indikator og innfallsvinkel til teorien og det jeg ønsket å undersøke. Jeg har derfor utformet spørsmål som jeg oppfattet ville dekke det.

Reliabiliteten i kvalitative undersøkelser kan trues av flere faktorer som for eksempel at informantene husker kun positive eller negative hendelser, at de fortrenger følsomme og traumatiske erfaringer, at de kan ønske å fremtre bedre enn de er eller føler seg, eller at hendelser kan gjøres verre enn de er. Påliteligheten kan også bli dårligere hvis intervjueren og informanten ikke har samme forståelse av de begreper som brukes, som for eksempel mellom barn og voksne, eller at man har en annen kulturell forståelse av begrepene som brukes ifølge Østerud (referert i Postholm, 2010, s. 169). Når det gjelder negative hendelser satt jeg igjen

med opplevelsen av at noen av informantene ikke sa «alt». Det var også naturlig, slik jeg ser det i etterkant. De kjente ikke meg, og hadde ikke noe erfaringsgrunnlag for å vite hva jeg skulle bruke informasjonen til. Det i seg selv er nok til at mange ikke ville si «alt» - holde tilbake. På den annen side søkte jeg å inngi trygghet og skape et tillitsforhold. Utfordringen var imidlertid opplevelsen av at de faktisk har gitt meg innsikt i sin livsverden – og hvordan de i etterkant vil oppleve hva jeg har brukt innsikten til – analyse.

Analysearbeidet har vært krevende og utfordrende i mitt tilfelle. Både fordi jeg har vært engstelig for tillitsbrudd og manglende objektivitet i min fremstilling, analyse og at analysen skal offentliggjøres.

4.6.2 Validitet

Kvale definerer validiteten som følger:

Validitet dreier seg innenfor kvalitativ forskning om metoden som blir brukt faktisk undersøker det dens hensikt er å undersøke. Validitetskravet er om tolkningen av informantenes erfaringer/opplevelser er dokumentert og logisk konsekvent. Når disse erfaringene/opplevelsen blir fortolket er det avhengig av om teorien som blir brukt er gyldig for undersøkelsens område (referert i Postholm, 2010, s. 170).

Chronbach innførte begrepet begrepsvaliditet. Samtidig introduserte han at gyldighet skapes gjennom å være transparent gjennom hele forskningsforløpet: «Validering er ikke bare en bekreftelse; det er en prosess til utvikling av mer holdbare fortolkninger av observasjoner» (siteret i Kvale & Brinkmann, 2009 s. 251). Begrepsvaliditet er en trussel i et kvalitativt forskningsintervju. For eksempel forstår forskeren og intervjuobjektet det samme med de samme begrepene? Dette temaet er også berørt under punktet om reliabilitet. Denne trusselen kan minkes ved å stille spørsmål på forskjellig måte og se om man får tilnærmet samme svar på de samme spørsmål. Når det gjelder begreper har jeg søkt å benytte helt vanlige, enkle begreper og ord i min intervjuguide. Jeg har bedt informantene utdype der jeg var usikker på deres begreper, som for eksempel når de brukte begrepet «kjedelig».

Validitet er også et spørsmål om objektivitet. Objektivitet er et temmelig flertydig begrep. Som beskrevet under punktet om reliabilitet. Objektivitet blir da at forskeren prøver å frigjøre seg fra sin egen erfaringsbakgrunn, fordommer, førforståelse og opplevelser. Undersøkelsen bør derfor etterprøves og kontrolleres i forsøk på å unngå påvirkning av personlige holdninger og fordommer. «I en slik common-sense forståelse av objektiv som fordomsfri ligger at det utføres god, solid håndverksmessig kompetent forskning, at det produseres kunnskap som er

systematisk kontrollert og verifisert» (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 247). Man bør med andre ord reflektere over sitt bidrag som forsker. Objektivitet innenfor kvalitativ forskning betyr i denne sammenhengen at man streber etter objektivitet om subjektivitet. Pervin skriver: «I hvilken grad en metode faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene vi ønsker å vite noe om» (sitert i Kvale & Brinkmann, 2009, s. 251). Objektivitet om subjektiviteten var jeg utrygg på i forkant av intervjuene, men ble overrasket over hvor godt informantenes beskrivelser samsvarte med egen opplevelse som ungdom, og hva elever signaliserer til meg som lærer i klasser og på de skoler jeg har vært. Jeg fikk forhåpentligvis en dypere forståelse av hva elever signaliserer og forsøker å si.

En fortolkning av validitetsbegrepet som håndverksmessig kvalitet gjelder ikke bare i en postmoderne tilnærming. Forskerens håndverksmessige dyktighet og troverdighet er ytterst viktig, som for eksempel forskerens person, moralske integritet og praktiske klokskap er avgjørende for evalueringen av den vitenskapelige kunnskapen som blir produsert (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervjuguiden er lagt ved forskningsrapporten fordi den underbygger og dokumenterer mine forskerspørsmål, slik (Dalen, 2013) har understreket viktigheten av.

Materialet har jeg forsøkt å fremstille innholdsrikt og relevant fordi det skulle danne grunnlag for tolkning og analyse. Det innbefatter at informantenes egne ord og fortellinger danner hovedvekten. Jeg har vist til prøveintervjuer i forordet hvor både intervjuguiden og det som skjedde under intervjusituasjonen førte til justeringer og spørsmålene ble revurdert. Med andre ord: «... en redegjørelse for hvordan datamaterialet er samlet inn og tilrettelagt for tolkning og analyse betegnes som deskriptiv validitet», sier Maxwell (1992), (sitert i Dalen 2013); kvaliteten på arbeidet som er gjort i forskningen og som burde gjennomsyre hele undersøkelsen.

Drøftelser, fortolkninger og forskjellige måter å handle på var viktige momenter for å forsøke å oppnå gyldig kunnskap. Disse momentene bør diskuteres av medlemmene i fellesskap. Validiteten blir sikrere når man undersøker kilder som kan vise seg å være ugyldige. Med andre ord validiteten blir sterkere jo mer den har overlevd forsøk på falsifikasjon (Kvale & Brinkmann, 2009).

Validiteten må, som nevnt ovenfor, gjennomsyre hele forskningsprosessen med blant annet tematisering – planlegging – intervjuing – transkribering – analysering – validering – rapportering (Kvale & Brinkmann, 2009).

Innenfor kvantitativ forskning er det innvendt og stilt spørsmål om å generalisere. Kan mitt resultat brukes til å si noe på generelt grunnlag? Pragmatiske, konstruksjonistiske og diskursive tilnærminger oppfatter derimot sosial kunnskap som sosialt og historisk kontekstualiserte måter å forstå og handle i verden på, som under drøftelsen av metoder i det kvalitative forskningsintervju. «Valideringskravet blir dermed en form for drøftelse som kan jammføres med jussens lovfortolkning» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 252)

4.7 Transkribering

Analysen av det empiriske materialet er basert på transkribering av opptakene. Intervjuene er skrevet ordrett ned slik de ble sagt og uttalt på bånd. Opptakene var meget gode, og jeg har ikke noen gang vært i tvil om hva som ble sagt.

Analysen og tolkningen er foretatt på bakgrunn av det som ble sagt. I de tilfellene jeg har vært usikker på hvordan jeg skal tolke det som ble sagt, har jeg utelatt disse utsagnene fra analysen. Til sammen varte intervjuene i ca. fire timer, og det transkriberte materialet utgjorde til sammen ca. 60 sider håndskrevne notater.

Kroppsspråk, ansiktsuttrykk og gjentakelse av mine spørsmål, kremt og nøling gjengav jeg for å kunne bruke det i analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervjuene av de fire informantene gjorde inntrykk på meg. Særlig det non-verbale språket. Og jeg har brukt tid på å bearbeide inntrykkene, slik at jeg skulle være mer forberedt til analysearbeidet.

5.0 ANALYSE

5.1 Innledning til analyse av hvordan man kan motivere barn/elever

Motivasjon er et begrep de fleste av oss har med oss hver dag – spesielt i skoleverket, men også på andre arenaer snakker vi om det. Som lærer ønsker jeg at mine elever skal være motiverte og nysgjerrige på fag, at det skal ha en verdi for dem, jfr. den ytre integrerte verdien. Ikke nødvendigvis at de skal være indre motiverte for alt de eller vi skal gjøre, men at det skal ha en verdi.

Jeg har undret meg over hva det er som gjør at noen elever presterer bedre enn andre – hvor forskjellig fag oppfattes, og hvor forskjellig mange opptrer i timene. Derfor har jeg gjennom mitt tema og problemstilling satt meg fore at jeg gjerne vil få kjennskap til om hvordan elever er motiverte og om denne motivasjonen kan påvirkes på noen måte. Etter intervju og transkribering har jeg kategorisert svarene inn under kategoriene tilhørighet, kompetanse og autonomi, som er de tre kriteriene for at et menneske skal være fullt ut selvbestemmende og selvregulerende slik Deci & Ryan's (2002) teori om Self-Determination viser. I tillegg har jeg kategorisert svarene inn under viktige faktorer som bør være til stede for at et menneske skal være motivert. Etter hvert som min teori har tatt form – har jeg forstått at det finnes forskjellige typer motivasjon som jeg har redegjort for under mitt teorikapittel. Jeg har brukt åpen koding, hvor jeg har fordelt intervjumaterialet inn i kategorier som vil fremkomme i analysekapitlet. Deretter har jeg brukt aksial koding, hvor jeg beskriver konteksten for til sist å foreta en selektiv koding hvor jeg har analysert og sett på forbindelsene mellom kategoriene (Dalen, 2013).

Ut fra intervjuene jeg har foretatt var det flere av funnene som overrasket meg og noen som bekreftet teorien, og som jeg vil vise og redegjøre for nedenfor.

5.1.1 Motivasjon

Motivasjon synes ikke å være statisk, og det vil jeg blant annet vise til nedenfor. Den indre motivasjonen er kjennetegnet ved følelse av glede og opptatthet av oppgaven eller aktiviteten eller gjøremålet i seg selv. Denne formen for motivasjon kjennetegnes ved glede og nysgjerrighet. Som Csikszentmihalyi (1975) skriver om i sin bok «Beyond boredom and anxiety» bør oppgaven oppleves meningsfull og uten belønning for elevene. Den impliserer ingen annen belønning enn oppgaven i seg selv. På den annen side er mennesker motivert overfor aktiviteter på forskjellig måte – som beskrevet tidligere i oppgaven. Noen elever gjør oppgaver ut fra opplevelse av skyld og skam, noen ut fra behavioristiske opplevelser, mens

andre igjen kan oppleve at hvis de utfører en oppgave kan det på sikt gi dem en betydning, mens atter andre igjen ser oppgaven som en verdi i seg selv, og som jeg har beskrevet under mitt teorikapittel.

Jeg har valgt å stille informantene spørsmål som omhandler motivasjon – om de noen gang kan huske/erindre å komme i en opplevelse av at de glemmer tid og sted når de skal arbeide med gjøremål i forbindelse med skolearbeid.

Stjerna, bor i sentrum like ved skolen i en kommune i utkant Norge uttrykker det slik:

«Av og til har jeg noen lekser jeg kan lære mye av – hvis jeg tar det inn til meg – kan det gå ganske lett å lære det, da. Det er noen lekser som er gøy, det er sånn man skal skrive en stil. Jeg liker å skrive. Skrive stil, eller skjønnlitterære tekster, liker jeg».

Kristina, 15 år, bor i sentrum i en kommune i utkant Norge uttrykker seg slik:

«Ja, det har skjedd mest hjemme at jeg har blitt så opptatt av skolefag, at jeg har glemt hvor jeg er. Plutselig blir jeg oppslukt i leksene, og glemmer at klokka går og sånn. Plutselig er jeg ferdig med oppgavene. Sånn er det i timen også. Plutselig har timen gått. Egentlig er ikke det jeg gjør noe spennende, men jeg blir helt opphengt i det. Jeg kan plutselig bare sitte og skrive og skrive. Sånn er det med norsk oppgave hjemme, for eksempel da kan jeg bare sitte å skrive skrive skrive, og plutselige er det mange sider. Noen ganger er jeg glad i norsk – det kommer an på hvilke oppgaver det er – skrive historier – det er morsomst – skrive historier selv – en slags stil. Vi har ikke det så veldig ofte – mer i 8. og 9. Savner det litt».

Ruben, 16 år, bor i sentrum og en grend utenfor sentrum i en kommune i utkant Norge sier at han kan glemme tid og sted i prøvesituasjoner – når han opplever at han må.

«Ehm – det er – det egentlig bare på tentamener. Jeg blir veldig – veldig satt inn på oppgava, da – for at da vet jeg – vet jeg at det er veldig viktig dag, og da blåser jeg i hvordan det er rundt meg, da. Konsentrerer meg bare på oppgave, og hva jeg må gjøre for å gjøre den best mulig da».

Hanne, 15 år, bor i en grend i en kommune i utkant Norge uttrykker det slik:

«Jeg synes jo matte er veldig gøy når vi har de timene – å gjøre oppgaver, eller så synes jeg det er veldig gøy i friminuttene kan være».

Den eneste av de fire informantene som uttrykker at hun direkte kommer i en flytsone som ved indre motivasjon er Hanne. Hun uttrykker gjennom hele intervjuet at hun synes matte er gøy. Ruben uttrykker at han kan bli veldig opptatt av en oppgave, slik jeg fortolker det, under tentamener. Denne opptattheten kan indikere en form for flytsone, men slik jeg oppfatter det, er han veldig opptatt av resultater, jfr. mitt spørsmål vedrørende indre internalisert ytre motivasjon. Kristina på sin side uttrykker at hun kan komme i en form for flytsone når hun skriver, og da gjerne stil. Stjerna slik jeg fortolker ham, kan oppleve å komme i en form for flytsone når han skriver litterære tekster.

I forhold til Self-Determination Theory kan det initiere at Hanne kommer i flytsonen fordi hun liker matematikk, som igjen gir indikasjoner på indre motivasjon for dette faget. Ruben på sin side uttrykker at når han blir satt under press som for eksempel i prøvesituasjoner og «må» så kan han glemme tid og sted, noe som for hans vedkommende initierer identifisert ytre motivasjon i akkurat denne situasjonen. Det bekrefter Self-Determination Theory med hensyn på at motivasjon ikke er statisk.

Stjerna og Kristina opplever å komme i flytsonen når de skriver. Slik jeg fortolker deres beskrivelse av situasjonen er de ofte hjemme. De synes å oppleve autonomi i forhold til oppgaven. Tilhørigheten deres er ivaretatt i og med at de er i trygge omgivelser hjemme og i og med at de opplever at de mestrer denne måten å jobbe på er deres kompetansebehov ivaretatt. Følelsen av motivasjon synes dermed ivaretatt.

5.1.2 Basisbehov og den sosiale konteksten

Den nære sosiale konteksten har stor betydning innenfor Self-Determination Theory. Jeg har stilt informantene spørsmål om det blir snakket om eller signalisert verdi av skole, videreutdanning og fremtid hjemme.

Stjerna beskriver at det blir snakket om skolen hjemme, og at han opplever at han blir bedt om å yte sitt beste. Han oppfatter at han selv er ansvarlig for å stå på.

Stjerna: *«Vi har jo våre stunder – hvor man liksom – hvor man forteller at nå må du gi på for nå er det snart slutt på skolen. Og – snart så blir det videregående og der blir det enda vanskelige og – jeg tenker at jeg må gjøre det, da, at jeg må..... gi på Gjøre mitt som skal gjøres.*

Jeg tenker at jeg sjøl er ansvarlig for å gi på – og så tenker jeg litt på det folka rundt meg sier at dette blir standpunkt karakterer og etter det så har du bare de karakterene, og da trenger

du – hvis du ikke har nok så kommer du ikke inn på det du vil komme inn på. Så da tenker jeg at da må jeg få best mulig karakter».

Kristina opplever at hun får støtte til skolen og skolearbeid. I tillegg blir det snakket litt om framtid og skole hjemme. Hun ønsker å ta videregående først, og har søkt seg til en idrettslinje noen mil fra hjemstedet.

Kristina: *«Vi snakker jo litt hjemme om framtid og skole, men ikke så veldig mye. De spør jo om hvordan det går på skola og hvilken karakter jeg fikk på siste prøve, og de hjelper meg å øve til prøve hvis jeg vil så er de jo der og støtter meg hvis det er noe. Vi har ikke snakka noe om etter videregående. Jeg får ta videregående først. Jeg søkte idrett i en by en del mil unna.*

Ruben på sin side, uttrykker at det blir snakket mye om framtid hjemme. Han uttrykker klart at han har en plan for framtiden og at han jobber målrettet mot den.

Ruben: *«Ja, framtida prater vi veldig mye om, gå grunn av at jeg skal gå på en spesiell linje da, får jeg si – jeg skal jo til en by en del mil unna på elektro, så vi prater veldig mye om hvordan – vi har lagt opp planen min – jeg må bare ha bra nok karakterer. For det første må jeg ha bra nok karakterer til å komme inn på elektro og så etter det må jeg ha bra nok karakterer til å komme inn på flylinja, og så er jeg liksom ferdig. Flyelektriker eller flymekaniker har jeg lyst til. Det er den store drømmen. Det er veldig godt betalt og det er jo og det virker som et veldig spennende tema. Alltid likt fly, alltid like elektronikk og ja. – Tilbake til en ting – jeg tror dem ikke spør så mye om karakterene mine på grunn av at dem vet at jeg kommer inn på linja – hvis jeg ikke detter veldig ned i karakterene mine, så kommer jeg inn der – altså inn på elektro, så det er derfor som jeg tror dem ikke bekymrer seg noe om hvilke karakterer jeg har. Egentlig.»*

Hanne uttrykker at det blir snakket om resultater og hvordan det går på skolen. Hun opplever at det blir snakket om karakterer og framtid når det gjelder skolegang hjemme.

Hanne: *«Ja – ja om resultater. Vi snakker litt om hvordan det går på skolen – sånn generelt og om karakterer og litt om videregående, og videreutdanning.»*

Alle de fire informantene uttrykker at det blir snakket om resultater, karakterer, videreutdanning og ønske om å gjøre sitt beste på skolen. Det som slår meg er at disse ønskene ikke virker som de er genuint oppfattet, og at det er læring som en verdi det kan se ut at de ikke innehar. Spørsmålet blir derfor; hvordan kan man gi elever en genuin opplevelse av

at det er viktig å lære? I henhold til Self-Determination Theory er det viktig at den nære sosiale konteksten – familien – signaliserer viktigheten av at læring er viktig. Slik jeg tenker, oppfatter jeg, at det er ett ledd som mangler – betydningen av tilegnelse av forståelse for verdien av læring - den integrerte ytre motivasjon. På den annen side understreker alle de fire informantene at den nære sosiale konteksten er opptatt av at de skal gjøre det bra på skolen, særlig med tanke på fremtiden. En indikator kan være at hjem generelt sett er avhengig av informasjon fra skolen om hva som foregår der. Skolekonteksten endrer seg og det er ikke sikkert at hjemmet er informert om betydningen av læring og hvordan denne læringen eksplisitt foregår. Nær kontakt mellom hjem og skole er essensielt. Foreldrenes forventning til skolen som læringsarena bør være familiært for skolen. Foreldre har behov for å kjenne til hvordan undervisning foregår, hvordan lærerne, ikke minst vurderer elevene, slik at foreldrene får mulighet til å være aktive i elevenes læringsprosesser.

5.1.3 Kompetanse

Kompetanse er ett av kriteriene for opplevelse av selvbestemmelse innenfor Self-Determination Theory (Deci & Ryan (2002)). Å føle kompetanse handler om opplevelse av å mestre. I tillegg handler det om at elever får oppgaver som er tilrettelagt innenfor den enkeltes nærmeste utviklingszone, jfr. Vygotsky. På den annen side er det å søke utfordrende oppgaver et tegn på kompetanse. Jeg har spurt de fire elevene om hva det er som er en god situasjon eller situasjon hvor de opplever at de lærer noe på skolen, for å finne indikatorer på om de føler at de har kompetanse i å gjøre oppgaver? Når jeg stiller spørsmålet slik, anser jeg at hvis et individ opplever kompetanse på et område, behøver det nødvendigvis ikke å oppleve kompetanse på et annet område.

Stjerna: *«Jeg har av og til stunder der jeg har pugga skikkelig og vært skikkelig forberedt. Men så finner jeg ut at det jeg har pugga på – det har liksom ikke kommet på prøva – at vi har fått andre spørsmål. Selv om vi skal pugge det kapitlet, så var det noe jeg overså eller noe. Eller at jeg har gjort feil, eller..... på en måte som gjorde at jeg ikke fikk til. Nei, da jeg får tilbake karakteren på det, føler jeg meg veldig misfornøyd og – tenker at jeg må gjøre det bedre for ikke å få en så dårlig karakter. Vi har hatt noen sånne prøver hvor jeg har lest feil. At det stoffet vi leser på – det kom på prøva, men det var annerledes enn det som sto i boka. Noen av spørsmåla kan være veldig detaljerte. Så det detaljerte, så det kommer opp sånne spørsmål som egentlig skulle vært mye mer lettere enn man tror – så tror man at spørsmålene er kjempevanskelige, og at du skal skrive mye mer enn du tror eller vet. Det er mer enn ett årstall, så skal du si noe om hva som skjedde i det årstallet, og om at det er noen kjente*

personer i det årstallet og hva de gjorde i det årstallet og hvem som var venner med de, at for eksempel du skal forklare liksom – du skal fortelle så mye annet om det enn det som står i boka – det krever mer enn det som står på ukeplanen. Selv om det ikke står på ukeplanen av og til. Vi har ikke alltid fått vite hvor vi kan finne den informasjonen.

Jeg har liksom ikke lært noe stort. Jeg har liksom fått alt litt smått. Og så har det blitt en stor ting utover året. Vi har hatt en situasjon i matte, og det førte til at rektor kom, og det ble en ganske stor krangel mellom læreren og elevene. Men det har jo gått over for lenge siden.»

Kristina: «De fagene jeg liker best, eller trives mest med er gym, da. For da slipper jeg å sitte stille. Kunst og Håndverk er også ganske greit, for da slipper man også å sitte så mye stille, da. Da gjør man jo ting. Og så hvis jeg skal velge ett fag som man gjør ting i da – så må det være naturfag. Og matte, for det er det jeg får til best, og da er det mye morsommere enn de fagene man ikke får til. De andre fagene er litt vanskelige liksom.»

«Det mest kjedelige er fransk. Veldig vanskelig. Det er tredje året jeg har det nå, da. Vi har hatt så dårlige lærere og sånn. Vi har nesten ikke hatt lærer i hele 9. klasse. I 9. klasse så hadde vi bare halvparten av timene vi egentlig skulle ha. Vi hadde ikke lærere, og så var det ikke andre lærere på huset som kunne fransk. Så vi så på film, etter film etter film. . Så da var det litt dårlig, så vi henger etter, og da er det ekstra vanskelig i 10. Nå har vi lærer. Og det er bra.»

Ruben: «Jeg trives godt med gym, naturfag, samfunnsfag og delvis Kunst og Håndverk. Kunst og Håndverk er jo på grunn av at det er praktiske fag og jeg er veldig praktisk av meg. Jeg liker å gjøre ting med hendene og ikke gjøre teoretisk, men samtidig liker jeg naturfag og samfunnsfag, fordi naturfag er det jo litt praktisk der, og. Vi har eksperiment og slikt, men – det er litt spennende å vite hvordan verden rundt oss er danna, da, får jeg si. I fra atomer til store ting, ja. Og samfunnsfag er bare på grunn av at det er historie – jeg er veldig glad i historie, og kunne høre om hvordan Norges historie og verden har forandret seg gjennom tiden, og hvordan det var i for eksempel 1840 til nå, da. Ganske morsomt å høre hvordan det har forandret seg.»

Hanne: «Jeg lærer for det meste hele tida.... Noen oppgaver er helt greie, men noen er litt kjedelige. Det kan være veldig lett – eller det kan være – hvis det er et fag jeg ikke er så veldig glad i, så kan det være litt kjedelig. Jeg liker egentlig de fleste faga, men det kommer

an på.....hva vi gjør. Jeg synes matte er veldig gøy når vi har de timene å gjøre oppgaver, eller så kan det være veldig gøy i friminuttene. Å bare sitte stille og lese er kjedelig.»

Jeg oppfatter at når informantene bruker begrepet kjedelig, er det ofte fordi det er vanskelig. Vanskelighet synes å gi en opplevelse av at noe er kjedelig. Jeg har derfor bedt dem avklare begrepet «kjedelig». Den eneste som uttrykker at et fag er kjedelig og synes å mene at det er kjedelig, slik begrepet er ment oppfattet, er Hanne.

Informantene uttrykker at å sitte stille og bare lese er kjedelig. De føler ingen mening i denne situasjonen. De blir kanskje overlatt i for stor grad til seg selv, slik Klette (2007) forskning vedrørende tilegnelsessituasjoner i timene viser, og hvor elevene blir overlatt for mye til seg selv. På den annen side er det mange elever som ikke føler at de mestrer. Det kan forstås som at elevene opplever å føle seg inkompetente. Det igjen fører til ulystfølelse som fører til at man unngår å utføre aktiviteter. Innenfor profesjonsteori kan det bety at lærerne ikke tilfører nok stoff i tillegg til det som står i læreboken. Å tilføre ekstra stoff ved presentasjon av faglig stoff synes essensielt. I tillegg fremkommer det fra informantene at oppgaveløsning eller faglig påfyll med hell kan tilføres en aktivitet. Flere av elevene uttrykker at de savner å samarbeide med en annen elev, som kan relateres til opplevelsen av tilhørighet, se for øvrig punktet nedenfor. Aksept av barnet er en essensiell faktor innenfor tilhørighetspunktet. Å gi barnet eller eleven opplevelse og genuin følelse av at det ikke mister sin verdi selv om det ikke mestrer en aktivitet eller oppgave umiddelbart er essensielt innenfor denne faktoren (Deci & Ryan, 2002).

5.1.4 Tilhørighet

Innenfor Self-Determination Theory er opplevelse av tilhørighet den andre av faktorene som er essensielle. Alle mennesker har til alle tider hatt behov for å høre til – å være del av et fellesskap. Jeg har valgt å stille informantene spørsmål som omhandler om de føler at de har en venn eller venner på skolen. Som innfallsvinkel til mitt spørsmål begynner jeg med å spørre hva som kjennetegner en god venn. Et aksepterende sosialt miljø og hvor mennesker føler tilhørighet er viktig. I tillegg er forholdet til læreren viktig for denne opplevelsen.

Stjerna: *«Hmm, en god venn er vel som ikke – vet ikke – hva som kjennetegner en god venn er en som støtter en annen uansett hva, og selv om de går i en krangler så blir de venner igjen uansett, og de vet at dette er en venn jeg ikke vil miste, da.Ja, jeg har en god venn. Vi er en gjeng på fire stykk. Bare vi gutta egentlig, men jeg er venn med jenter, og da. (Forhold til*

lærerene) *Jeg hører jo på de, og gjør som de sier, og har liksom aldri vært i mot dem. Ja, egentlig.»*

Kristina: *«En god venn – er en du kan snakke med alt om, og ha det gøy med, og ikke svikter deg ofte. Jeg har vært så pass heldig at ingen har svikta meg. Man liksom savner klassa da.Jeg har egentlig ganske godt (forhold til lærerne)Det er jeg er jo ikke uvenner med dem liksom. Jeg har egentlig et ganske godt (forhold til lærerne). Jeg er jo ikke uvenner med dem liksom.»*

Ruben: *«Ja, mange venner. En god venn – ehh, en som alltid stiller opp for deg uansett hva du mener eller hva du sier til dem vil de alltid støtte deg, da. Da altså, ja, en god venn er jo en du kan prate med om alt uansett hva det skulle være, om det er familie, venner eller på skola. Ja, en du alltid kan gå til rett og slett.Egentlig veldig bra forhold til begge lærerne mine, for å være helt ærlig. Alle liker kontaktlæreren, fordi han er en veldig bra lærer.»*

Hanne: *«Ehmm – en jeg kan stole på – han stiller opp og støtter meg. Ja, jeg har ei som jeg er veldig god venn med, men ellers så har jeg ikke så veldig mange andre.» «Jeg har et godt forhold til alle. (lærerne).»*

Tre av informantene uttrykker at de har venner. Kristina synes å oppleve meningsfullhet gjennom å ha det gøy. Stjerna har en god venn og er med i en gjeng på fire, mens Ruben har mange venner og føler seg inkludert i en vennegjeng. De uttrykker alle tre at de har ett godt forhold til læreren og spesielt til kontaktlæreren. Hanne derimot har en venn. Hun ser frem til friminuttene, men har ingen spesiell omgangskrets på fritiden. Mitt spørsmål som omhandler venner var helt til å begynne med i intervjuguiden. Jeg valgte å komme tilbake til dette spørsmålet mot slutten av intervjuet. Da uttrykte Hanne at det ikke hadde vært helt greit på ungdomsskolen. Spesielt ikke de to første årene. Skolen har tatt tak i det, men jeg opplever og fortolker likevel at hennes tilhørighetsfølelse eller opplevelse av tilhørighet er truet. Opplevelse av å høre til er en vesentlig del av Self-Determination Theory, og må være til stede for at et individ skal føle seg selvbestemmende, og inneha det som til sammen utgjør helheten innenfor motivasjonsbegrepet. Alle mennesker har behov for å være del av og inkludert i den sosiale konteksten. Alle fire informantene uttrykker at de har ett godt forhold til kontaktlæreren. Noe som er en indikator på at det er en god relasjon mellom kontaktlærer og informantene. På den annen side uttrykker to av informantene at læreren de har i et annet fag gir for mye lekser og avkrever for mye av dem. Det innebærer indikatorer på at motivasjon ikke er statisk. Tilhørigheten til denne læreren synes truet. I tillegg uttrykker de

at det ved gjennomgang av nytt stoff går veldig fort. De forstår ikke alltid det som blir forsøkt forklart. Dermed kan det tyde på at kompetansen i dette faget også blir truet. I tillegg opplever flere av informantene ikke å bli hørt hverken av personell på skolen med hensyn på dette faget, og følelsen av autonomi synes truet. Til sammen tre indikatorer på at motivasjonen i dette faget ikke er til stede.

5.1.5 Autonomi

Innenfor Self-Determination Theory er autonomi den tredje sentrale faktoren for utvikling av motivasjon. Autonomistøttende signifikante andre, som foreldre og lærere er, gir opplevelse av høy grad av selvbestemmelse. Jeg har stilt spørsmål hvor jeg håpet at jeg ville få noen indikasjoner på om informantene innehadde denne faktoren.

Stjerna opplever ikke at han har mange valg.

Stjerna: *«Nei, egentlig får vi ikke så veldig mye valg – vi får mer sånn at de bestemmer sånn – du skal gjøre den oppgaven fra den til den – og så lese fra den til den. Skrive 4 sider om akkurat det. Vi får velge litt, da – hvis vi skal skrive om ei bok, så kan du velge hvilken bok sjøl, da. Samfunnsoppgavene blir mere gitt som vi gjør. Det blir mer bestemt av lærern. Det er greit – jeg får jo gjort oppgaver for det. Jeg gjør jo de oppgavene, selv om de kan være litt vanskelige. Jeg kan liksom ikke bare ta de lette oppgavene heller.»*

Kristina støtter Stjernas uttrykk. Men hun synes å oppleve mer at hun må gjøre oppgavene, ellers er det hun som ikke lærer. Noe som kan være en indikator på at hun har forstått at for å lære må det være kjedelige sekvenser også.

Kristina: *«Vi har ikke så frie valg på hva vi skal gjøre eller ikke da når det gjelder fag. Vi får beskjed om det vi skal gjøre, og hvis vi ikke gjør det, er det jo vi som ikke lærer det vi skal da når vi får beskjed om å gjøre oppgaver.»*

Ruben er mer direkte i sine uttalelser og konkretiserer hvilke fag som innebærer opplevelse av valg for ham.

Ruben: *«Det er i så fall bare i Kunst og Håndverk, fordi der er det mye kreativt. Der må du være kreativ for å få en bra karakter. Altså – i norsk får du kanskje noen få oppgaver å velge mellom. Det er ikke veldig – du er ikke veldig fri til å velge – nei – det kan jeg ikke si at du er. Du får kanskje max fem oppgaver du kan velge mellom – og en av dem må du ta uansett.»*

Hanne på sin side opplever at hun har valg noen ganger. På den annen side er hun mer vag i sine uttalelser enn de tre andre informantene.

Hanne: «Ja, mm – noen ganger».

Ingen av informantene uttrykker at de føler reell autonomi i forhold til skolearbeidet. Jeg bygger denne fortolkningen på at selv om det kan se ut til at det er indikatorer på at de kan velge mellom forskjellige oppgaver av og til, kan det se ut til at de ikke genuint opplever eller føler valg. I tillegg bruker informantene begrepet «kjedelig» ved flere anledninger. Som jeg har beskrevet og fortolket tidligere i analysen er begrepet «kjedelig» brukt synonymt med vanskelig. Noen ganger er også begrepet «kjedelig» brukt i betydningen kjedelig. Jeg bygger denne fortolkningen på tilleggsspørsmål jeg har stilt for å avklare at jeg har fortolket riktig. Som teorikapitlet mitt viser er opplevelse av autonomi en sentral faktor når det gjelder motivasjon hos elever. Samtidig er handlingene mennesker gjør influert av både indre og ytre motivasjon. På hvilken måte lærerens regulering oppfattes av elevene og om den oppfattes som personlig viktig for elevene. Kontrollplassering hos elever som oppfattes internalisert og integrert viser at ytre motivasjon kan være positivt. På den annen side er det viktig at læreren er klar over at det bør være en blanding av autonomi og kontroll, og som innebærer at læreren bør være klar over elevens forutsetninger for å arbeide under frihet. Innlæring av selvdisiplin som over tid fører til en internalisert oppfatning av verdier er essensielt. På den annen side er det essensielt at lærere og foreldre oppmuntrer til teknikker som gjør at barna må foreta valg. Og hvor prosessen består av at elevene kan internalisere en reguleringsprosess. Elevene bør forstå hvorfor det er viktig med læring og få aksept fra for eksempel læreren at det kan oppfattes kjedelig sammen med en årsak til viktigheten av læringsprosessen. Nøkkelen her er oppfatning av opplevd valg og ikke kontroll.

5.1.6 Internalisering av ytre motivasjon

Jeg har innrettet et av mine spørsmål mot den internalisert ytre motivasjonen og spør alle fire informantene om «Hvis du har en vanskelig oppgave foran deg – hva tenker du da – for eksempel om det er gøy, har verdi for deg, eller om det er viktig for deg å få gode resultater, nytter det eller nytter ikke?

De fire informantene svarer på dette spørsmålet følgende:

Stjerna: «Har jo hatt det som mål at jeg skal være mye mer forberedt på skolen så jeg får de karakterene jeg trenger for å få studieplass og, og liksom forberedt på videregående.

Mens nå når vi skal på videregående, så er det jo folk som flytter på hybel og sånt, og da må de klare seg sjøl. Og så tenker jeg at jeg, jeg begynte i 8. begynte jeg å tenke at jeg skulle klare meg sjøl, og få til ting og sette meg med lekser sjøl, men i starten a 8. gikk ikke det så bra, at jeg rett og slett ikke gjorde leksene, og fulgte ikke med, og --- det gav ikke gode resultater, så jeg skjerpa meg. Og nå ligger jeg bedre enn jeg gjorde i 8. Jeg gjør lekser for at jeg går opp i karakterer og sånt – ikke for at jeg har lyst til å gjøre det. Men jeg tenker at jeg må få bra karakterer. Jeg kan for eksempel ikke få nokså god i orden – det er ikke bra. Noen lekser er gøy, det er sånn at man skal skrive en stil. Jeg liker å skrive. Skrive stil, eller skjønnlitterære tekster, liker jeg.»

Kristina: *«Litt gøy på grunn av friminuttene og noen timer, så har vi det gøy. Klassa har det gøy sammen, og resultater selvfølgelig.»*

Ruben: *«Jeg bryr meg ikke så mye om, jeg synes ikke det er gøy. Det synes jeg ikke, jeg bryr meg egentlig ikke om ja, at jeg lærer så veldig mye om det, men det er det å få de resultatene, rett og slett, fordi hvis jeg ikke har gode resultater på skolen, så kommer du – da blir det jo en veldig dårlig jobb på deg. Hvis du har veldig gode resultater da får du en god jobb og da får du ett godt liv. Det er sånn jeg tenker, da, egentlig.»*

Hanne: *«»Fordi jeg lærer noe.»*

Informasjonen jeg fikk vedrørende mine spørsmål relatert til integrert ytre motivasjon har overrasket meg. Ingen av informantene uttrykte slik jeg oppfattet det at de var integrert ytre motiverte. Slik jeg oppfatter utsagnene til informantene som jeg har referert til ovenfor, er tre av informantene opptatt av skolerresultater – noe som kan antyde at de har en identifisert ytre motivasjon – at det som skjer på skolen vil føre til noe som er viktig for dem. På den annen side er det slik Koestner og Losier (2002) viser utfordrende å beskrive hvilken av de fire typene ytre motivasjon de fire informantene innehar. Den ene av informantene uttrykker at hun er opptatt av å lære. Utsagnene kan tyde på at ingen av elevene innehar den integrerte ytre motivasjonen. Når mennesker innehar den integrerte ytre motivasjon er de autonome, føler seg kompetente og føler tilhørighet. Denne motivasjonsfaktoren innehar selvregulering, og hvis således mennesker føler at motivasjonen er internalisert gjør det at individet regulerer seg selv. Ingen av informantene uttrykker, slik jeg fortolker det, at de innehar integrert ytre motivasjon overfor skolefag. Å oppfatte verdier kan synes å være relatert til en modningsprosess. På den annen side viser forskning at verditilegnelse kommer fra den nære sosiale konteksten og innehar i særdeles grad autonomistøtte, kompetanse- og

tilhørighetsopplevelse. Det betyr at innlæring av verdien av læring er betydningsfullt sammen med strategier for hvordan man lærer, og en metakognisjon vedrørende egen læringsprosess. På den annen side har jeg gjennom oppgavens tema, problemstilling og etter som svarene på mine spørsmål foreligger fått en gryende mistanke om at den integrerte ytre motivasjonen kanskje kan være en del av saktegående modningsprosess. Vissheten om betydningen av verdier kan for noen være der tidlig i livet. På den annen side er mennesker forskjellige og verdier noe mennesker får forståelse for av erfaring. Erfaringsgrunnlaget til barn og ungdom kan synes å utvikle seg over år.

5.2 Analyse av hvordan elevene opplever lærernes profesjon

5.2.1 Motivasjon og tilpasset opplæring

Under mitt teorikapittel har jeg et punkt vedrørende Motivasjon, selvdisciplin og tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring betyr at klasseromssituasjonen bør differensieres den enkeltes forutsetninger, men innenfor fellesskapets rammer. Som et svar på myndighetenes krav om differensiert opplæring har skolene ofte utarbeidet planer som gjerne kan vare fra en uke til en måned. Denne perioden skal elevene arbeide med det som er initiert på disse planene.

Jeg har stilt informantene spørsmål vedrørende ukeplaner, om hvordan informantene opplever dem:

Stjerna opplever at han kan grue seg til arbeidsplanene. Han uttrykker at matte er et utfordrende fag, mest fordi han opplever at de får mye lekser i dette faget, som han opplever går på bekostning av andre fag. I tillegg opplever han at han ikke blir forklart inngående i faget.

Stjerna: *«Det er av og til – det er liksom det er bare at jeg kan grue meg litt når jeg får de. Men når – også står det av og til at når vi får den og den leksa, og det og det skal du gjøre, så tenker jeg at jeg gjør det. Så, men det vi får mest av da – det er matte, da – det vi får mest av da. Vi har av og til så mye matte at vi ikke har fått gjort de andre leksene, fordi vi – læreren vår tar det så hardt hvis vi ikke får gjort leksene våre i matte. Det har gjort noen ganger, ja at vi ikke har fått gjort noe av de andre faga.»*

Kristina opplever at skolearbeidet kan være slitsomt noen ganger. Hun opplever at det samler seg mange arbeidsoppgaver i en periode, for så å være lite i andre perioder. Hun uttrykker at det ville vært bedre for henne med en jevnere fordeling av arbeidsoppgaver.

Kristina: *«Det er vel det at skolearbeidet er slitsomt noen ganger. Det blir mye. Som regel så er det sånn at det er mye, og så blir det lite. Når det er lite, så slapper vi skikkelig av, men så kommer det skikkelig mye, plutselig prøver, innleveringer og fremføringer. Så det er liksom sånn at alt kommer på en gang, og så når vi ikke har noe å gjøre på fritiden, så når vi har fri fra fritidsaktiviteter og sånn, for eksempel en uke eller noe, da er det, ikke noe på skola. Men når vi har mye på fritida, så blir det ofte det på skola også.»*

Ruben opplever i likhet med Stjerna at matte er et utfordrende fag. Han uttrykker imidlertid at han ikke opplever å få bruk for matte av den art det undervises i i klassen.

Ruben: *«– Enkelte ting – ikke alt – veldig vanskelig matte, kommer vi aldri til å få bruk for i hverdagen med mindre du skal utdanne deg til noe innafor det, da. Altså – til hverdags er det jo bare enkel matte vi har bruk for – bare vite hvordan du skal skrive det – skrive ordentlig norsk – skrive ordentlig engelsk – hvis du skal ut på tur og slike ting. – Og ja historie er jo ikke så viktig da. Men naturfag, å vite hvordan vite litt om naturen hvis du skal – hvis du liker å gå fjelltur og sånn, så vet du bør vite, for eksempel sopper eller bær eller slike ting. En del praktiske ting.»*

Hanne på sin side opplever at arbeidsoppgavene er innenfor hva hun mestrer. På den annen side uttrykker hun at det kommer an på lysten til å utføre oppgavene.

Hanne: *«Dem er – de er greie – ehh – det vi får nok informasjon til å gjøre oppgavene – ehm men det kommer litt an på om man har lyst til å gjøre akkurat det.»*

Disse fire utsagnene bekrefter, slik jeg ser det, forskning som viser at norske lærere gir mye lekser og arbeidsoppgaver (Elstad, 2008). På den annen side kan det se ut til at oppfølging av at leksene faktisk er gjort og vurdering og tilbakemelding til elevene og elevenes hjem mangler. I tillegg kan det se ut til at en grundig gjennomgang av ukeplaner med fokus på selvregulering av skolearbeid bør komme i fokus, slik Eivind Elstad viser til i sin artikkel om *«Kontekstens innvirkning på elevers selvregulering og strategibruk (2008)*. Elevene initierer, slik jeg fortolker, at arbeidsplanene setter i sving en følelse. For Stjernas vedkommende innebærer det at han gruer seg. Han opplever, slik jeg oppfatter det, at ukeplanen er overveldende. Og at hans kompetanse innenfor et av fagene ikke er helt til stede. Som Klette (2007) skriver, avkrever mange ukeplaner at elevene er mer selvstendige enn de er og opplever det selv. Noe som igjen fører til at elevene kan «falle» ut av læringsprosessen og oppleve at de ikke innehar den nødvendige kompetansen i faget. I tillegg fører det med seg

slik jeg oppfatter det at tilhørigheten til denne læreren blir truet noe som igjen fører til at elevene opplever seg kontrollert. Hanne derimot opplever at dette faget er «gøy» som hun uttrykker det. Hun innehar kompetanse i faget og opplever således mindre kontroll i dette faget. På den annen side uttrykker hun at det ikke alltid er at hun har lyst til å gjøre arbeidsoppgaven. Autonomi er en essensiell faktor innenfor Self-Determination Theory. Innenfor tilpasset opplæring er det viktig med kvalitativ differensiering i undervisningen og aksept av ulikheter. Å tilpasse opplæringen handler om kvaliteten, organiseringen, innholdet, arbeidsmetoden og de sosiale og kulturelle relasjonene i undervisningen som til slutt fører til et resultat av undervisningen for alle. Herunder følger også skolens oppgave i å kjenne til elevenes sosiokulturelle bakgrunn, slik som de normer og verdier elevene bærer med seg, likeså språket og læringssyn. I tillegg bør skolen ha, som tidligere nevnt kjennskap til foreldrenes forventninger til skolen.

5.2.2 Selvdisiplin og tilpasset opplæring

Det har i det siste blitt oppfattet og teoretisert at selvdisiplin er en faktor som er sentral i læringsprosessen, slik Elstad (2012) viser til. Derfor har jeg utformet spørsmål som forhåpentligvis kan indikere om informantene innehar denne faktoren.

Stjerna uttrykker at han selv er ansvarlig for å utføre de arbeidsoppgavene han får. Samtidig fremkommer det at han synes det er overveldende med arbeidsplaner, at det er for mange lekser, og at han ikke alltid får de karakterer han har jobbet for.

Stjerna: *«Jeg tenker at jeg sjøl er ansvarlig for å gå på – og så tenker jeg litt på det folka rundt meg sier at dette blir standpunkt karakterer og etter det så har du bare de karakterene, og da trenger du – hvis du ikke har nok – så kommer du ikke inn på det du vil komme inn på. Så da tenker jeg at da må jeg få best mulig karakter.»*

Kristina sier at hun selv er ansvarlig for å lære i den forstand at hun må ta initiativ til å gjøre lekser hun ikke har fått gjort hvis hun har vært fraværende av en eller annen årsak.

Kristina: *«Jeg føler at jeg har ansvar for å lære. Hvis jeg har vært syk, da eller for eksempel en time jeg var borte, så må jeg jo selv ta ansvar for å få med meg det de hadde den timen, og da for eksempel kan jeg jo spørre medelever hva de hadde da. Og da må jeg få det med meg – det kommer jo prøver som regel, da om det vi har hatt om, og hvis jeg ikke har vært der, så går jo ikke prøvene.»*

Ruben mener at overbevisende lærere er viktig. Lærerne bør kunne motivere elevene. I tillegg ønsker han at timene i de teoretiske fagene skulle vært mer praktisk rettet.

Ruben: «Overbevisende lærere, og ja at dem prøver å motivere oss, da, og kanskje har litt praktisk inne i bildet, selv om det ikke er et praktisk fag, så kan dem prøve å legge til, og gjøre noe spesielt med faget sitt, da – ikke bare det som står på læreplanen, ja, gjøre ting utover det».

Hanne opplever at hun tar ansvar selv. Hun setter seg med lekser med en gang hun kommer hjem.

Hanne: «Jeg føler at jeg tar ansvar selv – når jeg kommer hjem så setter jeg meg ned med lekser med en gang og prøver å bli ferdig med det.»

Alle de fire informantene uttrykker at de selv er ansvarlige for å lære. Samtidig uttrykker de at de ønsker «å bli ferdige med det». Kan de mangle informasjon om at læring er en pågående prosess i skolen?

Utsagnet kan antyde at skolen/lærerne har misforstått sin oppgave med å gi elevene den nødvendige opplæring i hvordan og hvorfor vi skal lære. Metakognisjon og bevissthet rundt egen læringsprosess er viktig, jfr. mitt punkt under teorikapitlet om Motivasjon, Selvdisiplin og Tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring for individet innenfor individets nærmeste utviklingszone, jfr. Vygotskis teorier. Samtidig er det viktig å understreke betydningen av selvdisiplin hvor læreren i den nærmeste konteksten jfr. Self-Determination Theory spiller en aktiv rolle og representerer den signifikante andre og hvor læringsstrategier, slik som beskrevet under teorikapitlet er en essensiell faktor.

5.2.3 Kompetansestøttende lærere

En kompetansestøttende lærer klarer å bryte ned arbeidsoppgavene elevene har på skolen til mål elevene kan identifisere seg med, og som ligger innenfor den kompetansen hver elev innehar. Det betyr at kjennskap til Vygotskis nærmeste utviklingszone er viktig. Målene bør elever og lærer bli enige om. Og læreren bør ha en klar forventning til elevene. I tillegg viser forskning, jfr. Elstad (2008) at lærere som kan sitt fag og som kan kunsten å fortelle og presentere får med seg elevene. Det igjen kan gi elevene opplevelse av at de gjerne vil og kan gjennomføre. Jeg har valgt å stille informantene spørsmål om hva som kjennetegner en god lærer.

Stjerna: «En dårlig lærer er jo en som bare – i stedet for å lære deg – sier du skal gjøre ditten eller datten hele tiden. Sier aldri – skriver aldri opp på tavla, eller forklarer noe om det. Sånn som en god lærer er, som god lærer som skriver og prater mer enn at du liksom – elevene skal bare lese og skrive sjøl. Pluss at en god lærer kan være en som finner andre måter – enn bare å sitte å lese på – aktiviteten som du lærer av. En lærer som kan fortelle mer enn en hendelse eller tema som ikke står i læreboka. En god lærer forteller mer til dem. De fleste lærer mer av at de forteller det til dem.»

Kristina: «En god lærer kjennetegnes ved at en legger til rette for alle da på en måte. Hvis en person trenger å øve på noe annet enn de andre, for eksempel da kan den personen få hjelp med det, for eksempel gjøre noe annet. Variert opplegg i timene – ikke det samme opplegget hver eneste time. Går igjennom på tavla – ikke bare elevene som skal gjøre oppgaver. Går i gjennom det som står i boka, men kanskje ikke akkurat det som – lese det som står der, men si litt om det, så vi skjønner det bedre. Ikke bare snakker om det som står i boka, men litt rundt det. Det er jo ikke så mye som står i lærebøkene våre. Vil gjerne at læreren skal kunne litt mer enn det som står i læreboka.»

Ruben: «En god lærer er jo en som klarer å undervise – i faget sitt på en overbevisende måte – noe som gjør oss – at vi vil lære det – ikke det at han må stå fram på der, og bare fordi han må, ehh bare få oss til å gå gjennom faget, men at han prøver å motivere oss til at vi vil like det faget, da. Han liksom – det er litt måten da du har en framføring at du er med i temaet. Du står liksom ikke bare du leser opp – du – han gjør mer ut av det som står der da. Han gjør mer som – han har sine egne tanker bak det, og – han prøver liksom å få oss til å tenke over det, og prøver å få oss til å diskutere om det, og så videre. En dårlig lærer er jo bare en som ikke klarer å holde ro på elevene sine, og bare leser opp det han må da.»

Hanne: «En god lærer er en lærer som er veldig interessert i faget – ehh og greier å formidle det på en bra måte- En dårlig lærer er en lærer som ikke er så engasjert. Man setter ikke bare eleven til å lese selv hele tida. Man forklarer litt, og ja det er vel egentlig det det går mest på».

De fire informantene uttrykker at de skulle ønske at presentasjon av nytt stoff burde inneholde mer enn det som står i lærebøkene. Høye forventninger til elevene er en viktig faktor. At læreren presenterer stoffet på en interessant og faglig måte ville gjøre at de ble mer interessert i nytt stoff. Å kunne presentere nytt stoff på en interessant måte inkluderer forklaring på tavlen og en engasjert lærer, og som i tillegg kan mer om et lærestoff enn det som står i

lærebøkene. Noen lærere klarer å engasjere elever til å arbeide med faglig stoff som i utgangspunktet oppfattes uinteressant for elevene, som Holst, (1913, s 102 og 103) omtaler en eksplisitt lærer i Christiania Borgerskole: «Denne mann var en fremragende lærer, han var spennende, åpen og elskverdig, og guttene hang ved ham. På samme tid var han streng og bestemt; han imponerte ved den personlighets tyngde han eide» (referert i Elstad 2008). Som jeg har nevnt i teorikapitlet er kompetansestøttende lærere viktig. I følge Klette (2003) er lærerens profesjonskunnskap vedrørende fag essensielt (sitert i Elstad 2012). Lærere som kan sitt fag og som kan formidle får med seg elevene mer i undervisningssituasjonen. Jeg oppfatter at elevene ønsker presentasjoner av faglig stoff, hvor læreren er i besittelse av mer kunnskap enn det som står i lærebøkene er læringsfremmende. På den annen side er hvordan man presenterer nytt faglig stoff en særdeles viktig ingrediens. Det å få med seg elevene i læringssituasjonen. På den annen side er det viktig å presse elevene ut av det de oppfatter som komfortsonen.

5.2.4 Tilhørighetsstøttende lærere

Å ha følelse av tilhørighet er en grunnleggende faktor for et menneske. Maslows behovshierarki er en indikator på hvor fundamentalt dette behovet er. Et individs behov for å høre til har alltid vært gjenspeilet som for eksempel å høre til i en familie, i et samfunn, i et land og som i dette tilfellet til i skolen, føle tilhørighet til venner og til læreren.

Jeg har stilt spørsmål som for eksempel hvor jeg ber informantene si litt om hvilket forhold de har til læreren sin og sin opplevelse av skolen.

Ruben: *«Nei, jeg vet ikke – jeg hører jo på de, og gjør som de sier, og har liksom aldri vært i mot dem.»*

Kristina: *«Kontaktlæreren kommer med en del vitser – ikke så morsomme, men spesielle, så man ler uansett. Det er dumme vitser – nesten en gang i uka.*

Det er hyggelig – det gjør at vi husker ting bedre, og hvis man har det gøy når man lærer, så lærer man jo bedre.»

(Opplevelse av skolen) *«Nei, det er helt greit. Noen ganger er jeg ganske lei skola og vil finne på noe annet – spesielt når det er fint vær. Da er det ikke gøy å måtte være inne og måtte gå på skola hele tiden. Men jeg prøver å holde motivasjonen oppe – spesielt nå som det ikke er lenge igjen av skoleåret, så må jeg bare gjøre det.»*

Ruben: *«Pleier som regel å huske slik – rektors timer – fordi han pleier å oppsummere mye viktig på kort tid, så det er – sånn sett så husker jeg det veldig godt. Bare oppsummere - kort og kjapt – bare få mye informasjon på kort tid».*

Egentlig har jeg veldig bra forhold til begge lærerne mine, for å være helt ærlig. Skal jeg nevne navn? Det bestemmer du selv. «Ja, jo, alle like kontaktlæreren, fordi han er en veldig bra lærer. Han vet hvordan han skal – hva skal jeg si – roe ned folk da dem er for bråkete uten at det blir feil. Han har liksom en spesiell måte han kan få oss til å bli rolige på uten at vi, uten at vi føler at oi nå blir han skikkelig sur, og nå må vi skjerpe oss, og det er det.»

(Opplevelse av skolen). «Litt greit med skula. Det er egentlig ikke noe mye jeg har i mot skola. Det er – jeg synes det er bra lærere her, og vi – ja, vi lærer mye nyttig...Det er greit det er teori bare at det enkelte timer kunne det vært noe praktisk, som liksom da du får opp motivasjon til å gjøre det, da, fordi det er mye gøyere å gjøre noe praktisk.»

Hanne: *«Egentlig ganske greit. Det er jo noen lærere jeg kanskje liker bedre enn andre, men det går veldig fint».*

Allday (2007) viser til at lærere som er opptatt av relasjonen til elevene sine påvirker elevene positivt (referert fra Ogden, 2009, s. 138). Som den ene av informantene uttrykker klarer kontaktlæreren å roe dem ned uten å bli sur. Tre av informantene uttrykker at fellesskapet er godt i klassen. Når det gjelder den fjerde informanten uttrykker denne eleven, at opplevelsen av å høre til i klassen ikke er optimal. På den annen side, er informanten forsiktig med sine uttalelser, noe jeg oppfatter kan ha med meg som forsker å gjøre, eller at intervjusituasjonen oppfattes usikker, eller andre ukjente faktorer. Alle fire bekrefter at når det gjelder kontaktlæreren opplever de at de har ett godt forhold til denne læreren. På den annen side uttrykker flere av elevene at deres tilhørighet til en annen lærer er truet, slik jeg har beskrevet under punktet vedrørende ukeplaner.

Igjen bekrefter det motivasjonsbegrepet slik det er beskrevet av Deci & Ryan (2002) at motivasjon ikke er statisk. Den kan derfor forandre seg slik som beskrevet og drøftet tidligere i oppgaven.

Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning. Alle de fire informantene opplever at forholdet til kontaktlæreren er bra. Det innebærer at denne læreren arbeider for en god lærer-elev kontekst. På den annen side viser totalbildet slik jeg oppfatter det at, elevene ikke har et like godt forhold til andre lærere. Dette forholdet bunner i at de ikke opplever å bli

tatt på alvor i sin henvendelse når det blant annet gjelder mengden lekser eller føle kompetanse i faget. Forskning viser at tilhørigheten til lærere kan bli truet når elever ikke føler at de blir hørt eller sett. Det innebærer at innholdet i Self-Determination Theory ikke er til stede i enkelte fag.

5.2.5 Autonomistøttende lærere

En autonomistøttende lærer gir elevene opplevelse av valg, gir færre retningslinjer og mindre tid på for eksempel instruksjonsmateriale. De bør være støttende overfor elevene, ikke gi dem svar, men heller gi støtte slik at elevene selv kan resonnerer seg fram til svar. En lærer spiller rollen som den signifikante andre overfor elevene. I tillegg er autonomistøttende omgivelser av avgjørende karakter for utvikling av motivasjon, slik jeg har beskrevet i mitt teorigapittel.

For å undersøke om informantene opplever at de har valg på skolen, har jeg stilt dem spørsmål om de opplever at lærerne gir dem valg på skolen eller i skolesammenheng.

Stjerna opplever ikke at læreren gir mange valg. Heller ikke opplever han å kunne velge mellom oppgaver.

Stjerna: «...*Det blir mer bestemt av læreren. Hva jeg tenker om det? (Gjentar mitt spørsmål). Det er jo greit – jeg får jo gjort oppgaver for det. Jeg gjør jo de oppgavene, selv om de kan være litt vanskelige. ...Vi har ikke hatt at vi kan velge den type oppgave eller den type oppgave.»*

Kristina på sin side opplever valg mellom oppgaver.

Kristina: «*Vi får bestemme hvis dem sier ett sidetall, så er det for eksempel ti oppgaver på den siden, så sier dem at vi skal gjøre fem eller seks oppgaver av de, så da trenger vi ikke gjøre alle – da velger vi selv.»*

Ruben uttrykker det samme som Kristina at han kan velge mellom oppgaver av og til, men at elevene må gjøre samme oppgave noen ganger.

Ruben: ... «*Ja, enkelte ganger så kan du det. Noen ganger så er det bare at noen ganger får alle sammen samme oppgave, eller så kan du velge mellom tre oppgaver eller fem oppgaver osv. osv.»*

Hanne opplever at det kunne være fint med flere valg.

Hanne: ...»Ja, det kunne vært greit – for eksempel i ett fag om man enten ser på video eller i faget gjør oppgaver eller leser, at man kunne hatt litt mer å velge i mellom. Det hadde vært greit noen ganger.»

Opplevelse av autonomi er essensielt innenfor Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2002). Ingen av informantene opplever at de er helt autonome innenfor det faglige. På den annen side viser det empiriske materialet at de i klassen kan velge mellom oppgaver. De uttrykker slik jeg oppfatter det, ett behov for opplevelse av mer reelle valg. Det er derfor ønskelig med lærere som gir opplevelse av valg. Det har gjennom forskning vist seg at måten man presenterer målene for elevene på, jfr. mitt teorikapittel om førforpliktelse, hvor læreren sendte rundt en liste i forkant av undervisningen, og hvor elevene skrev seg på om de ville følge undervisningen eller ei. Denne strategien førte til at elevene følte et reelt valg, og deltakelse i undervisningen økte (Elstad, 2008). Her følger også at lærerne angir årsaken til hvorfor elevene bør utføre arbeidsoppgaver og hvor det er fravær av ord som «skal», «må» og «kreve». På den annen side er lærernes evne til å fremsette høye forventninger til elevene en viktig faktor. Det vil kunne gi elevene opplevelse av at de mestrer og faktisk ønsker å utføre oppgaven. Samtidig er det slik som vist i teorikapitlet mitt essensielt hvordan man som lærer fremsetter forventninger, krav og rettesnorer for arbeidet som skal utføres.

6.0 KONKLUSJON

I min oppgave har jeg fokusert på fire ungdomsskoleelevers opplevelser av og fortellinger om motivasjon i skolen. Med særlig vekt på hvordan de opplever å bli motiverte av lærerne sine og av skolekonteksten. Jeg har utarbeidet en intervjuguide som gir noen svar på noen av de spørsmål som reiser seg og kan være viktig å stille i forbindelse med innholdet i begrepet motivasjon.

Det overordnede kravet fra myndighetene nedfelt i opplæringsloven, i læreplaner og stortingsmeldinger som vist ovenfor, viser at tilpasset opplæring, inkludering med vekt på den enkelte, fellesskapsfølelse, tilegnelse av fagstoff og skolerestater ikke er som forventet. Forskning, som for eksempel Pisa undersøkelsene foretatt i flere år viser det samme. I Norge føler ikke elever at de har god nok relasjon til læreren, heller ikke arbeider skolene ut fra en felles forståelse av hva tilpasset opplæring faktisk innebærer. Motivasjon er en viktig faktor i skolesammenheng og ligger implisitt, slik jeg oppfatter det, som en forutsetning innenfor alle disse utarbeidede dokumenter.

Konklusjon på min problemstilling:

Hvordan opplever elever motivasjon i skolen?

I min oppgave viser det empiriske materialet at motivasjonsopplevelsen ikke er statisk. Det bekrefter, slik jeg ser det, studier og forskning som viser at motivasjonsopplevelsen ikke er lik til enhver tid. Det er ikke en statisk tilstand som ett individ innehar i alle sammenhenger. For å fremme motivasjon hos elever er det viktig at elevene opplever tilhørighet til skole, lærer og venner. I tillegg er det viktig å oppleve at man har kompetanse til å utføre aktiviteter. Autonomi er ytterligere en fremtredende faktor, og hvor opplevelse av valg er essensielt. Intervjuobjektene foregir, slik jeg har kategorisert og fortolket at de ikke innehar disse faktorene i alle fag og i alle situasjoner på skolen.

På den annen side viser det empiriske materialet at intervjuobjektene er mer motiverte overfor fag de opplever har direkte betydning for deres fremtid eller det de opplever som betydningsfulle aktiviteter.

Ut fra det forskningsmaterialet som foreligger og slik jeg fortolker, innehar ingen av intervjuobjektene den internaliserte ytre motivasjon overfor skolefag.

Vi er ikke indre motiverte for alt vi skal gjøre - hvordan skal så læreren skape kontekst eller forhold der elevene ønsker å utføre aktiviteter på skolen for å fremme den internaliserte ytre motivasjon, uten å true elevenes følelse av autonomi? (Deci & Ryan, 2002).

Konklusjon på mitt forskningsspørsmål:

Hvordan kommer motivasjon til uttrykk i den forståelsen ungdomsskoleelever har av sin skolegang knyttet til læringsstrategier, selvdisiplin og selvregulering?

Svaret for mange skolers vedkommende har vært arbeidsplaner og bruk av §5 i opplæringsloven som gir elevene rett til spesialundervisning. Elstad (2008/2012) viser, imidlertid, til forskning som har kommet stadig mer i fokus, og det er å arbeide for at elevene er selvregulerte, har selvdisiplin og læringsstrategier som igjen kan føre til økt motivasjon.

Ut fra de svarene jeg har kategorisert, analysert og fortolket innenfor faktorene læringsstrategier, selvdisiplin og selvregulering viser det empiriske materialet at intervjuobjektene ikke synes å ha metakognisjon når det gjelder egen læringsprosess eller at de aktivt benytter læringsstrategier i læreprosessen. I tillegg viser det empiriske materialet at selvregulering ikke synes å være til stede i alle skolefag. På den annen side viser svarene, slik jeg fortolker det at intervjuobjektene aktivt jobber med seg selv med hensyn på selvdisiplin. De møter opp på skolen, de ønsker gode resultater, de er opptatt av fremtiden og av fremtidig skolegang.

Slik jeg oppfatter Self-Determination Theory forteller ikke teorien mye om hva som skal til eller hvordan strategiene for å øke tilhørighets-, kompetanse- og autonomifølelsen hos elever bør være. Med andre ord hvordan man skal kunne øke forutsetningene hos mennesker til å finne den internaliserte ytre motivasjon. Læringsstrategier er imidlertid et av midlene som kan benyttes for å øke elevens forståelse av betydningen av læring, selvdisiplin og selvregulering.

Samtidig er det viktig å understreke at tilpasset opplæring slik jeg har beskrevet under mitt teorikapittel er en viktig faktor overfor elever.

En annen og betydningsfull tilnærming er formativ vurdering og med klare mål for øyet.

6.1 Oppsummering

Mine funn viser at elevene ved ungdomsskolen i utkant Norge hvor jeg har foretatt mine intervjuer, at elevene opplever tilhørighet til kontaktlærer. Den ene av elevene derimot synes å oppleve at tilhørigheten er truet. Det underbygges med at eleven viste med kroppsspråk og ansiktsuttrykk at opplevelse av å ha flere venner og føle seg inkludert i venneflokken manglet. (Lauvås & Handal, 2013). (Deci & Ryan, 2002).

I enkelte fag, viser mine funn at elevenes tilhørighetsfølelse er truet, at de ikke føler autonomi eller har kompetanse til det opplevde overveldende antall arbeidsoppgaver. Dette samsvarer med forskning som viser at norske elever har flere lekser enn sine jevnaldrende i andre land. Samtidig viser den samme forskningen at norske elever ikke blir fulgt opp i om leksene blir gjort, eller at de selv retter dem i timene. Når det gjelder tilbakemelding og retting av lekser viser den samme forskningen at i Norge ligger vi på et lavere nivå faglig sett enn land vi sammenligner oss med (Elstad, 2008; Pisa, 2000-2013).

I tillegg viser forskning at formativ tilbakemelding og retting har sterk innflytelse på elevers prestasjoner og motivasjonsutvikling i skolen.

Når det gjelder elevenes opplevelse av internalisert ytre motivasjon, viser funnene at elevene har langsiktige mål. De har eksplisitt motivasjon for å gjøre lekser som direkte har innflytelse på de studiene de ønsker seg inn på. Samtidig viser funnene at motivasjonen i fag som ikke direkte er knyttet opp mot studieønskene ikke har prioritet. Elevenes bevissthet rundt egen læringsprosess synes derfor ikke å være til stede (Elstad, 2008).

Arbeidsplanene som er utarbeidet i klassen synes å inneholde store mengder lekser. Tre av elevene uttrykker at de synes det er for mange lekser. Særlig ett av fagene inneholder så store mengder faglig stoff at de ikke evner å gjøre leksene de er satt til å utføre. I tillegg ytrer de, slik jeg opplever det at de ikke har den nødvendige kompetansen til å utføre oppgavene. Dette medfører at elevene føler tilhørighet til denne læreren truet. Arbeidsplanene inneholder i tillegg så mye stoff og krever så vidt mye selvregulering og selvdisiplin som de synes ikke å inneha, jfr. Elstad (2008/2012; Klette, 2007).

Når det gjelder den sosiokulturelle konteksten kan det se ut til at den ene av elevene har storesøsken som forbilder, jfr. Bandura. (Pervin & John, 1997). Den av elevene som synes å inneha mest forståelse for viktigheten av læring uttrykker også at den nære sosiale konteksten er opptatt av hva, hvordan og hvorfor det er viktig med læring. To av elevene synes å

uttrykke at den nære sosiale konteksten ikke snakker så mye om fremtid. På den annen side har de tatt inn over seg hva de ønsker å gjøre. Dermed har de lagt fokus på fag som gjør at de kommer inn på disse studiene.

Den ene av elevene jobber hardt og oppnår ikke alltid resultater som samsvarer med arbeidsinnsatsen. Manglende forståelse for fag og for hvordan innhold skal forstås og jobbes med synes å være fremtredende. Forståelse for hvordan jeg lærer og metakognisjon rundt denne forståelsen synes å være viktig.

Alle fire informantene uttrykker at lærere som kan lærestoffet, og helst kan mer enn det som står i lærebøkene og evner å ha fortellerkunst motiverer dem til å arbeide med fag.

Det kan synes som at elevene ikke innehar forståelse for verdien av læring i andre fag enn de fagene de er identifisert ytre motiverte for eller har eksplisitte langsiktige mål henimot. Det innebærer, slik jeg oppfatter det, at det er essensielt at elever opplever tilhørighet, kompetanse og autonomi i skolen.

Når det gjelder fremtidig forskning på området er det ønskelig med mer konkrete strategier for hvordan man eksplisitt kan øke elevens motivasjon.

Kanskje kan forskning innenfor faktoren ytre internalisert motivasjon være et fremtidig tema, for blant annet å fremme eksplisitte strategier lærere kan ta i bruk når det gjelder å gi elever opplevelse av tilhørighet, kompetanse og autonomi i skolen?

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2010). *Tolkning och reflektion*. Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod. (2. opplagen). India: Replika Press Pvt Ltd. S. 3 – 614.
- Bachmann, K.E. & Haug, P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Befring, E. (1994) *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget. S. 111 – 129.
- Bergem, T. (2011) *Læreren i etikkens motlys – innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. (2. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag a.s.
- Birkemo, A., Kleven, T.A., Tveit, K. (1984/1990) kompendium til forskningsmetoder under pedagogikk grunnfag – artikkelsamling. Oslo: Universitetet i Oslo, avdeling pedagogisk forskningsinstitutt. S. 2 – 93.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Bråten, I. (1996). Vygotsky som forløper for metakognitiv teori. Bråten, I. (Red.) i *Vygotsky i pedagogikken*. Halden: Cappelen Akademisk Forlag.
- Børresen, M.B. (2013) *Veiledning i barnehage og skole – samtaler til vekst*. Vallset: Oplandske Bokforlag. S. 1 – 124.
- Csikszentmihalyi, M. (1975/2000). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dale, E.L. (1992) *Pedagogikk og samfunnsforandring*. Oslo: Gyldendal norsk forlag. (93-113).
- Dale, E.L. & Wærness, J.I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlaget.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget. S. 3 – 121.
- Dalhaug Berg, G. og Nes, K. (2007) *Kompetanse for tilpassa opplæring*. I.G.D. Berg & K.Nes (Red). *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling* (s.5-15.) Lokalisert på

http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf

Deci, E.L. (1975). *Intrinsic Motivation*. Plenum Press. New York and London.

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

Deci, E.L. & Ryan, R. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. E.L. Deci & R.M. Ryan (Red.) (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. (s. 3 – s. 37.) The University of Rochester Press.

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Gan Grafisk AS.

Elliot, A.J., McGregor, H.A. & Thrash, T.M. (2002). The Need for Competence. I E.L. Deci & R.M. Ryan (Red.) *Handbook of Self-Determination Research*. (s.361 – s. 388.) The University of Rochester Press.

Elstad, E. (2008). Kontekstens innvirkning på elevers selvregulering og strategibruk. I E. Elstad & A. Turmo. (red.) *Læringsstrategier – søkelys på lærernes praksis*. (3.oppl. s. 163 – s. 177) . Oslo: Universitetsforlaget.

Elstad, E. (2008). Skolens arbeid med læringsstrategier. I E. Elstad & A. Turmo. (red.) *Læringsstrategier – søkelys på lærernes praksis*. (3.oppl. s. 245 – s. 262) . Oslo: Universitetsforlaget.

Elstad, E. & Turmo, A. (2008). Hva er læringsstrategier? I E. Elstad & A. Turmo. (red.) *Læringsstrategier – søkelys på lærernes praksis*. (3.oppl. s. 13 – s. 26) . Oslo: Universitetsforlaget.

Elstad, E. (2012) Elevers selvdisciplin og lærerens rolle. *Bedre skole, nr. 2, 2012, 56-59*.

Gardner, J. (2006) *Assessment and Learning*. Los Angeles: Sage

Gilje, N. og Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger – Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. (14. opplag) Oslo: Universitetsforlaget. S. 5 – 264.

Grolnick, W.S. & Apostoleris, N.H. (2002). What makes Parents Controlling? I E.L. Deci & R.M. Ryan (Red.) (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. (s.161 - 203.) The University of Rochester Press.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.

Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I Kleven, T.A., Hjardemaal, F. & Tveit, K. (Red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (2. utg., s. 179 - s. 216. Oslo: Unipub.

Kasser, T. (2002). Sketches for a Self-Determination Theory of Values. I E.L. Deci & R.M. Ryan (Red.) (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. (s. 123 – s. 140.) The University of Rochester Press.

Klette, K.(2007) Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk Pedagogisk tidsskrift 04/2007*. S. 344 – 358.

Kleven, T.A. (2011) «Vitenskapsteoretiske perspektiver», Lund, T., Kleven, T.A., Kvernbekk, T. og Christophersen, K.A. (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*, Oslo: Unipub AS. S. 9 – 333.

Koestner, R. & Losier, Gaëtan F. (2002) Distinguishing Three Ways of Being Internally Motivated: A Closer Look at Introjection, Identification and Intrinsic Motivation. I E.L. Deci & R.M. Ryan (Red.) (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. (s. 101 – s. 121.) The University of Rochester Press.

Krapp, A. (2002). An Educational-Psychological Theory of Interest and its Relation to SDT. I E.L. Deci & R.M. Ryan (Red.) (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. (s.405 – s. 421.) The University of Rochester Press.

Kunnskapsdepartementet (2006b) – *Og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. (Stortingsmelding 16 (2006-2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. St.meld. nr. 30 (2003-2004). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (midl.utg.) Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet (2012). *Motivasjon og mestring for bedre læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk. S. 9 – 321.
- Larsen, I. H. (2008) *Diagnosemarkedet*. Pædagogisk psykologisk tidsskrift (5-6), 449-460.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2013). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Forlag a.s.
- Linder, A., (2012) Nordahl, T. og Hansen, O., *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk. S. 3 – 54.
- Myhre, R. (1992). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., mfl. (2012) Nordahl, T. og Hansen, O. (Red.) *Dette vet vi om vurderingspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk. S. 5 – 51.
- Nordahl, T. (2007). Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter. I.G.D. Berg & K.Nes (Red). *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling* (s.55-68.) Lokalisert på http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_oppl%C3%A6ring.pdf. S. 55 – 68.
- OECD (2004). *Equity in education. Thematic review*. Norway. Lokalisert på: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/35892523.pdf>
- Ogden, T. (2009) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2014).
- Pervin, L.A. & John, O.P. (1997). *Personality – Theory and Research*. (7.utg.) John Wiley & Sons. Inc. S. s.1 – s. 452
- Postholm, May Britt, (2010) *Kvalitativ metode*, En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget. S. 5 – 229.
- Popper, K. (1974) 2 bd, i *Library of Living Philosophers*, Ackermann, R.J. (1977) *The philosophy of Karl Popper*, Magee, B. (1973) *Popper*. *Store norske leksikon* *Pe-same*, (1999),

- s. 179) 3.utgave, 2.opplag. Oslo: Kunnskapsforlaget. H. Aschehoug & CO og Gyldendal Norsk Forlag. S. 179.
- Rand, P. (1991) *Mestringsmotivasjon – en teorigrundlag*. Oslo: Universitetsforlaget. Pedagogisk forskningsinstitutt. S. 9 – 227.
- Reeve, J. (2002). Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. I E.L. Deci & R.M. Ryan (Red.), *Handbook of Self-Determination Research*. (1. Utg. S. 183-203). The University of Rochester Press.
- Rosenthal, R. & Rosnow, R. (2009). *Artifacts in Behavioral Research*. Oxford University Press Inc.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013) *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag. S. 9 – 65.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A.S.
- Turmo, A. & Lie, S. (2004). Hva kjennetegner norske skoler som skårer høyt i PISA 2000? *Acta Didactica*, (1). Lokalisert på <http://www.ils.uio.no/forskning/publikasjoner/actadidactica/AD0401ma.pdf>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Lokalisert på www.unesco.org
- Vallerand, R.J. & Ratelle, C.F. (2002). Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. I E.L. Deci & R.M. Ryan (Red.) (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. (s. 37 – s. 65). The University of Rochester Press.
- Vygotskij, L. (1986/2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Weinstein, E., Bråten, I. & Andreassen, R. (2008) Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I E. Elstad & A. Turmo. (red.) *Læringsstrategier – søkelys på lærernes praksis*. (3.oppl. s. 27 – s. 54). Oslo: Universitetsforlaget.

NORSK SAMMENDRAG

Min masteroppgave handler om motivasjon, og tittelen er motivasjon og læring. Oppgaven er en empirisk undersøkelse av fire ungdomsskoleelever. Bakgrunnen for oppgaven er blant annet at forskning viser at elever i norske skoler ikke presterer like godt som elever i land vi sammenligner oss med. Undersøkelsen søker å finne hvordan elevens kontekst i skolen kan gi motivasjon til lyst til å lære og om elevene opplever at lærere bruker grunnleggende strategier som er nødvendige for at elever skal bli/være motiverte.

Indre motivasjon er en tilstand preget av nysgjerrighet og glede og er slik forskning viser biologisk og trenger ingen forsterkning, og er dermed en motivasjonstilstand som er innrettet mot aktiviteten i seg selv. Indre motivasjon er relatert til indre konsekvenser som er lokalisert i sentralnervesystemet. Denne motivasjonstypen er biologisk betinget.

Undersøkelsen søker å finne om elevene opplever å inneha de tre grunnleggende komponentene innenfor Self-Determination Theory; Tilhørighet, kompetanse og autonomi som vil føre til selvreguleringsprosesser og den internaliserte ytre motivasjon, som har vist seg å være viktig for om man utvikler verdier når det gjelder skoleaktiviteter.

Motivasjon er ikke en statisk tilstand, og undersøkelsen søker derfor å finne om elevene er motiverte for enkelt fag eller alle fag i skolen, og hvordan de opplever sin skolehverdag. I tillegg søker jeg å finne om elever opplever at lærere skaper kontekst for selvregulering.

Forskning gir ofte svar på hva og hvorfor spørsmål, men det savnes slik jeg oppfatter det, strategier for å nå fram til en endring eller strategi for hvordan man praktisk og eksplisitt kan løse en utfordring.

Funnene viser i lys av teoriene innen motivasjon at elevene mangler tilhørighet til enkelte lærere. I tillegg viser det empiriske materialet at elevenes kompetanse innenfor de samme fagene som disse lærerne underviser i er svekket.

På den annen side viser det empiriske materialet at elevene synes å være identifisert ytre motiverte i fag de trenger for å komme inn på videregående linjer.

Hvis den internaliserte ytre motivasjonen er vellykket – utvikler individer selvregulering. Slik jeg fortolker det empiriske materialet synes ingen av elevene å inneha denne motivasjonstypen i forhold til skolefag.

Funnene er fortolket mot profesjonsteori og det kan se ut til at elevenes opplevelse av de tre komponentene tilhørighet, kompetanse og autonomi ikke er til stede i enkelte fag. Det bekrefter at motivasjon ikke er statisk.

I tillegg viser analysen at elevene kan mangle metakognisjon vedrørende læringsstrategier og bevissthet om bruk av læringsstrategier i lærings situasjoner.

ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)

My thesis, called *learning motivation* is about motivation. It includes an empirical study of four secondary school students. Research shows that students in Norwegian schools are not performing as well as students in countries we compare ourselves with. The study seeks to find how students in the school context can be motivated to learn and whether or not the students feel that teachers use basic strategies that are necessary for students to become motivated.

Intrinsic motivation is a condition characterized by curiosity and joy and research shows that such motivation is biological and needs no amplification, and is thus a condition that is oriented towards the activity itself. Intrinsic motivation is related to internal impacts, which are localized in the central nervous system, as opposed to extrinsic motivation that can be influenced from the outside.

The study seeks to find out if students feel they possess the three basic components within Self-Determination Theory; relatedness, competence and autonomy that will lead to self-regulation processes and extrinsic integrated motivation, that seems to be important in the way one has internalized the value of school activities.

Motivation is not a static condition, and the study therefore seeks to find whether students are motivated for individual subjects or all subjects in school, and how they feel about their school day. In addition, I seek to find out whether pupils feel that teachers create context for self-regulation.

The findings, supported by theory, show that the students seems to lack a sense of relatedness to individual teachers. In addition, the empirical material shows that the students' skills within the subjects as these teachers teach in is impaired. On the other hand, the empirical material also shows that the students are extrinsic identified motivated in subjects they need to get into high school.

When extrinsic integrated motivation is a success – the student develops individual self-

regulation. The way I interpret the empirical material, none of the students seem to possess this type of motivation.

The findings are interpreted against professional theory and it seems that the pupils experience of the three factors relatedness, competence and autonomy not are present in some school-subjects. These findings confirm that motivation is not static.

In addition, the analysis shows that students lack metacognition regarding teaching strategies and awareness of the use of learning strategies in learning situations.

VEDLEGG (BREV)

Thor Andre Skrefsrud

Institutt for samfunnsvitenskap Høgskolen i Hedmark

Postboks 4010 Bedriftssenteret

2318 HAMAR

Vår dato: 12.12.2013 Vår ref: 36564 / 2 / MSI Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.12.2013. Meldingen gjelder

prosjektet:

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet

ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering,

skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Kontaktperson: Marte Byrkjeland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Nina Merethe Holth-Jutulstad nina.holth@bbnett.no

36564 Hvordan kan skolen forsøke å skape motivasjon for læringslyst hos elever i ungdomsskolen? Spørsmålene blir derfor: 1. Hvordan kan læreren med sin profesjonskunnskap påvirke elever til å bli motiverte i skolefag? 2. Kan elevers sosiale kompetanse påvirke læringslysten?

Behandlingsansvarlig Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Thor Andre Skrefsrud

Student Nina Merethe Holth-Jutulstad

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marte Byrkjeland

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36564

Personvernombudet forstår det slik at det kun benyttes fiktive navn på deltakerne i prosjektperioden, og at det

ikke vil benyttes en koblingsnøkkel der deltakerens navn knyttes til en kode.

Personvernombudet kan ikke se at

det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt

personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av

meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en

datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller

indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med

anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et

datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller

gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Nina M. Nyhuus Jutulstad

Xxxx xxxx

xxxx xxxx

xxxx, 20. november 2013

xxxx

Postboks xxxx

xxxx xxxx

Attn.: xxxx xxxx

**SØKNAD OM TILLATELSE TIL DATAINNSAMLING I FORBINDELSE MED
MASTEROPPGAVE MED TITTELEN «*Hvordan kan skolen forsøke å skape motivasjon
for læringslyst hos elever i ungdomsskolen?*»**

Jeg viser til hyggelige telefonsamtaler med rektor, xxxx xxxx, ved xxxx xxxx, og hvor jeg har bedt om tillatelse til å forske på en klasse ved ungdomsskolen. Jeg har blitt møtt med interesse og velvilje for arbeidet mitt.

Selv om jeg har blitt møtt med velvilje for arbeidet mitt, ønsker jeg å informere og be om tillatelse formelt og skriftlig. Før arbeidet tar til ønsker jeg derfor å skriftliggjøre avtalene med skolen og kommunen. I tillegg, vil jeg, før arbeidet tar til, be om tillatelse fra foreldrene, samt informere om hva arbeidet går ut på.

Min bakgrunn:

Jeg har jobbet som lærer vikar ved skolen i xxxx de senere årene. Våren 1999 var jeg ferdig med min cand.mag. utdanning ved Universitetet i Oslo.

I 2001 flyttet min familie og jeg til xxxx, hvor vi har vært bosatt siden. I 2012 begynte jeg på Master i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. I forbindelse med mastergraden må vi studenter gjennomføre et forskningsprosjekt.

Mine veiledere ved Høgskolen i Hedmark:

Førsteamanuensis Thor Andre Skrefsrud, hovedveileder

Professor Stephen Dobson, biveileder

Mine planer for tema, problemstilling, metode og datainnsamling er drøftet og blir fullt ut støttet av veilederne.

Hovedfokus i mastergradsarbeidet:

Under datainnsamlingen vil jeg observere hvordan klassen fungerer og hvordan læringssituasjonene er/oppleves i timene. Her vil jeg prøve å fokusere på elevenes reaksjoner og hvordan holdningene deres i læringssituasjoner synes å være. I tillegg er det ønskelig å bli kjent i klassen, at lærer og elever blir kjent med meg, slik at situasjonene over tid kan oppleves normale. Mitt formål med observasjonen er, som nevnt ovenfor, å bli en kjent skikkelse i klasseromssituasjonen, slik at de vil oppleve at jeg ikke er fremmed under intervjuene jeg ønsker å foreta.

Klasseromsforskning og datainnsamling:

Som metode vil jeg benytte kvalitativ metode. Mer spesifikt vil jeg gjennomføre en fenomenologisk studie med mikroetnografisk tilnærming. Dette innebærer at jeg vil oppholde meg på forskningsarenaen en periode. Før prosjektstart vil jeg, som nevnt ovenfor, gjøre meg kjent med elevene slik at de blir vant til å ha meg der. Som hovedmetode under innsamlingen vil jeg være en deltakende observatør. I tillegg kommer intervjuer med noen elever og lærere, og hvor refleksjoner over læringsprosessen i klasserommet er fokus. Disse intervjuene blir foretatt både før og etter gjennomført undervisning.

Hensikt med forskningen:

Hensikten med forskningen er å forsøke å se hva som motiverer elevene, hvordan de motiveres, om det har en sosiokulturell betydning og forhåpentligvis hva lærere kan gjøre for å inkludere alle i et klasserom til god læringsarena for alle elevene i klassen. Alle data under innsamlingsperioden vil bli levert informantene til gjennomlesing og kommentarer. Alle opplysninger vil bli anonymisert og makulert etter at forskningsarbeidet er fullført.

Jeg håper på en velvillig og rask behandling av søknaden, siden jeg ønsker å starte opp med arbeidet i midten eller slutten av februar 2014.

Med vennlig hilsen

Nina Nyhuus Jutulstad

Thor Andre Skrefsrud

- Veileder -

Nina M. Nyhuus Jutulstad

XXXX XXXX

XXXX XXXX

xxxx, 20. november 2013

XXXX XXXX

Postboks

XXXX XXXX

Attn.: XXXX XXXX

SØKNAD OM TILLATELSE TIL DATAINNSAMLING I FORBINDELSE MED
MASTEROPPGAVE MED TITTELEN «*Hvordan kan skolen forsøke å skape motivasjon
for læringslyst hos elever i ungdomsskolen?*»

Jeg viser til hyggelige telefonsamtaler med rektor, xxxx xxxx ved xxxx xxxx, og hvor jeg har bedt om tillatelse til å forske på en klasse ved ungdomsskolen. Jeg har blitt møtt med interesse og velvilje for arbeidet mitt.

Selv om jeg har blitt møtt med velvilje for arbeidet mitt, ønsker jeg å informere og be om tillatelse formelt og skriftlig. Før arbeidet tar til ønsker jeg derfor å skriftliggjøre avtalene med skolen og kommunen. I tillegg, vil jeg, før arbeidet tar til, be om tillatelse fra foreldrene, samt informere om hva arbeidet går ut på.

Min bakgrunn:

Jeg har jobbet som lærer vikar ved skolen i xxxx de senere årene. Våren 1999 var jeg ferdig med min cand.mag. utdanning ved Universitetet i Oslo.

I 2001 flyttet min familie og jeg til xxxx, hvor vi har vært bosatt siden. I 2012 begynte jeg på Master i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. I forbindelse med mastergraden må vi studenter gjennomføre et forskningsprosjekt.

Mine veiledere ved Høgskolen i Hedmark:

Førsteamanuensis Thor Andre Skrefsrud, hovedveileder

Professor Stephen Dobson, biveileder

Mine planer for tema, problemstilling, metode og datainnsamling er drøftet og blir fullt ut støttet av veilederne.

Hovedfokus i mastergradsarbeidet:

Under datainnsamlingen vil jeg observere hvordan klassen fungerer og hvordan læringssituasjonene er/oppleves i timene. Her vil jeg prøve å fokusere på elevenes reaksjoner og hvordan holdningene deres i læringssituasjoner synes å være. I tillegg er det ønskelig å bli kjent i klassen, at lærer og elever blir kjent med meg, slik at situasjonene over tid kan oppleves normale. Mitt formål med observasjonen er, som nevnt ovenfor, å bli en kjent skikkelse i klasseromssituasjonen, slik at de vil oppleve at jeg ikke er fremmed under intervjuene jeg ønsker å foreta.

Klasseromsforskning og datainnsamling:

Som metode vil jeg benytte kvalitativ metode. Mer spesifikt vil jeg gjennomføre en fenomenologisk studie med mikroetnografisk tilnærming. Dette innebærer at jeg vil oppholde meg på forskningsarenaen en periode. Før prosjektstart vil jeg, som nevnt ovenfor, gjøre meg kjent med elevene slik at de blir vant til å ha meg der. Som hovedmetode under innsamlingen vil jeg være en deltakende observatør. I tillegg kommer intervjuer med noen elever og lærere, og hvor refleksjoner over læringsprosessen i klasserommet er fokus. Disse intervjuene blir foretatt både før og etter gjennomført undervisning.

Hensikt med forskningen:

Hensikten med forskningen er å forsøke å se hva som motiverer elevene, hvordan de motiveres, om det har en sosiokulturell betydning og forhåpentligvis hva lærere kan gjøre for å inkludere alle i et klasserom til god læringsarena for alle elevene i klassen. Alle data under innsamlingsperioden vil bli levert informantene til gjennomlesing og kommentarer. Alle opplysninger vil bli anonymisert og makulert etter at forskningsarbeidet er fullført.

Jeg håper på en velvillig og rask behandling av søknaden, siden jeg ønsker å starte opp med arbeidet i midten eller slutten av februar 2014.

Med vennlig hilsen

Nina Nyhuus Jutulstad

Thor Andre Skrefsrud

- Veileder -

Mastergrad i tilpasset opplæring



Anmodning om adgang til å innhente data i forbindelse med masteroppgave i Tilpasset opplæring

I forbindelse med sitt mastergradsstudium i tilpasset opplæring, trenger våre studenter mulighet til å komme ut i skoler og barnehager for å samle inn empirisk materiale til sin masteroppgave. Det er ingen forpliktelser for vedkommende skole eller barnehage mht. veiledning eller lignende. Datamaterialet vil bli anonymisert før det brukes som del av studentens masteroppgave. Ingen informasjon skal således kunne tilbakeføres til bestemte barnehager, skoler eller enkeltpersoner. Resultatene vil videre bli behandlet konfidensielt, og ingen funn vil bli publisert offentlig med mindre de involverte partene har gitt sin tillatelse. Alle studentene skal søke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste om tillatelse til å få gjennomføre sin undersøkelse, slik at etiske og andre hensyn er ivaretatt i henhold til lov og forskrifter.

Bakgrunn:

I alle sentrale utdanningspolitiske dokumenter siden grunnskoleloven og spesialscoleloven ble slått sammen til én lov for alle barn – inkludert St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* – er tilpasset opplæring nedfelt som et viktig prinsipp. Likeledes går myndighetene inn for inkludering som et overordnet prinsipp. Rammeplanen for barnehagen gjenspeiler også disse grunnprinsippene.

I evalueringene av L97 avdekkes det et klart behov for lærere og skoleledere som behersker tilpasset opplæring og inkludering som er overordnede begreper også i Kunnskapsløftet. De

politiske myndighetene foreslår en bred satsing for å sikre dette. For at lærere og ledere skal kunne utvikle bedre beherskelse av tilpasset opplæring og inkludering i praksis og teori, er det behov for *forskningsbasert* kunnskap. Dette fordrer både teori- og fagutvikling på fagfeltet.

Gjennom et *mastergradsstudium i tilpasset opplæring* har Høgskolen i Hedmark ønsket å ta opp utfordringen om å utvikle en praksisbasert kunnskap og en lærerkompetanse som samtidig er forskningsbasert. Særlig studentenes mastergradsavhandlinger vil gjøre at studiet kan bidra til fag- og kompetanseutviklinga på feltet. Slik kan mastergradsstudiet også gjøre lærerutdanningsinstitusjonene bedre rustet til å drive annen kvalifisering på feltet.

For at dette skal lykkes er imidlertid høgskolen avhengig av et tett og forpliktende samarbeid med praksisfeltet. Gjennom hele studiet er det lagt til rette for at studentene i nært samarbeid med skoler og barnehager skal få utvikle evnen til å samle data, presentere sine resultater og utvikle kritisk, faglig forankret refleksjon over resultatene. Slik skal både kunnskapsaspektet, ferdighetsaspektet og holdningsaspektet ved tilpasset opplæring utvikles til en mest mulig integrert og personlig forankret kompetanse.

I denne sammenhengen er det av helt avgjørende betydning at studentene får anledning til å samle inn og analysere gode eksempler.

Høgskolen i Hedmark håper med dette at skoleverket og barnehagen og Deres institusjon vil stille seg positivt til at studentene får adgang til å gjøre forskning og datainnsamling. Ved eventuell henvendelse kan den enkelte student gjøre nærmere rede for sitt bestemte fokus og sin nærmere avgrensede problemstilling. Eventuelle spørsmål kan ellers rettes til undertegnede.

Hamar 01.08.2011.

Thor Ola Engen

Professor i pedagogikk / leder for mastergradsstudiet i tilpasset opplæring

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Høgskolen i Hedmark

Tlf 62517707

thor.engen@hihm.no

Til foreldre/foresatte i 10. klasse

Jeg heter Nina Merethe Nyhuus Jutulstad og er utdannet i blant annet pedagogikk ved Universitetet i Oslo og med flere års praksis som lærer ved noen av skolene i xxxx. Nå arbeider jeg i tillegg med en mastergrad i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark hvor mastergradsarbeidet består av å prøve å finne hvordan læringslyst kan erverves for elever.

For å innhente den informasjonen jeg trenger til min undersøkelse ønsker jeg å observere klassen og intervju noen av elevene. For å foreta intervjuene vil jeg bruke lydbandopptager slik at jeg skal kunne huske ordrett hva elevene sier. Læringslyst hos elever og barn er viktige ingredienser i skolen i dag og for deres videre utvikling og utdanning. Arbeidet er ment å være et hjelpemiddel til å inkludere alle elevene i klassen.

Rektor xxxx xxxx har vist interesse og sagt seg villig til at skolen kan delta i denne undersøkelsen. Han har gitt meg sin tillatelse, og kommunen ved xxxx xxxx har dessuten gitt sitt samtykke til undersøkelsen.

I det ferdige mastergradsarbeidet kan det bli aktuelt å sitere noen samtaler mellom lærer og elever og samtidig gi en beskrivelse av situasjonen. Samtidig vil deler av intervjuene siteres. Alle opplysninger som kommer fram er konfidensielle og vil bli anonymisert, det vil si at det ikke er mulig i ettertid å spore hverken skole, lærer eller elever. Alle data, kassettopptak og observasjonsnotater, vil bli slettet etter at undersøkelsen er avsluttet.

På denne bakgrunn ber jeg om tillatelse fra dere til:

- At jeg våren 2014 starter opp med å observere klassen og gjøre meg kjent i klassen.
- At jeg i «bli kjent-perioden» følger klassen i læringssituasjoner
- At datamaterialet kan bli analysert, tolket og brukt i mastergradsarbeidet
- At jeg kan få tillatelse til å intervju noen barn/elever i klassen

Både som lærer og mastergradsstudent setter jeg stor pris på et godt samarbeid med både skolen, elevene og foreldre/foresatte.

Hvis dere skulle ha behov for informasjon setter jeg stor pris på om dere kontakter meg på telefon xxxx.

Dersom noen skulle ha innvendinger til arbeidet ønskes disse til skolen innen 8. januar 2014.

Vennlig hilsen

Nina Nyhuus Jutulstad

Returslipp til skolen. Leveres skolen innen 8. januar 2014

Jeg/vi gir tillatelse til datainnsamling i klassen og bruk av disse i mastergradsarbeidet.

Foreldre/foresattes underskrift

Intervjuguide

Kan du fortelle om en hendelse eller aktivitet på skolen som du husker godt:

TILHØRIGHET: Hvordan opplever du ditt forhold til skolen?

Kan du fortelle meg litt om hva som er kjennetegn på en god venn?

Har du venner på skolen?

Gode venner?

Nære venner/beste venn?

Nær venn utenom skolen?

Møtes dere på fritiden?

Ser du frem til å komme/gå på skolen?

Kan du si litt mer om det?

Hvilket forhold har du til læreren(e) din?

KOMPETANSE:

Kan du si litt om hvilke fag du trives med på skolen og hvorfor du gjør det?

Kan du si litt om hva som er en god eller dårlig lærer?

Kan du si litt om når du synes du har en god situasjon og hvor du lærer noe?

Hvordan blir du undervist synes du?

Hva synes du om de fagene du har på skolen?

Kan du fortelle meg litt skolefagene dine?

Er det noen fag du liker?

Hvorfor liker du/liker du ikke disse fagene?

Hvordan opplever du arbeidsoppgavene på skolen?

Får du nødvendig forklaring på emnene dere gjennomgår?

Ber du om hjelp til du forstår?

Oppfordres du til å be om hjelp eller forklaring?

Opplever du at skolefagene er viktige for deg?

Tenker du over om noen skolefag er viktigere eller betyr mer enn andre skolefag?

Hva er dine planer etter ungdomsskolen?

Hva er dine planer etter videregående?

Opplever du at du vil få bruk for det du lærer på skolen?

Er du engstelig for å be om hjelp?

Hva handler det om?

Hva tenker du om deg selv når det gjelder skolen?

Ber du om hjelp?

Ber du en klassekamerat om hjelp?

Samarbeider dere?

Prøver du å finne ut selv?

Ønsker du å utføre de oppgavene du får på skolen?

Kan du for det meste utføre oppgaver du får på skolen?

Hva synes du er morsomt på skolen?

Hva synes du er kjedelig?

Hvorfor?

Hva tenker du om karakterene dine – synes du de forteller noe om deg eller hva

Du kan?

Forstår du hvordan lærerne legger opp til oppgaver?

Skjønner du hva de spør om og hvordan du kan lete etter svar?

Får du utfordringer som passer for deg?

AUTONOMI: Kan du fortelle litt om de gangene du utfører oppgaver du blir gitt i timen?

Hva skjer og har du tenkt over hvorfor du gjør akkurat denne oppgaven?

Ønsker du å utføre oppgavene du får på skolen?

Hva tenker du når du skal utføre en oppgave?

Opplever du at du ofte må gjøre aktiviteter/oppgaver på skolen du ikke

Har lyst til å gjøre?

Er det fordi du synes de er vanskelige/kjedelige?

Når opplever du at du tar frie valg?

Samarbeider du med andre?

Opplever du at andre vil samarbeide med deg?

Hvordan er skoletimene lagt opp?

Får du valg mht oppgaver?

Føler du at du kan velge?

Hvordan praktiserer dere i klassen – felles bestemmelser?

Hvordan opplever du skoledagen din?

Hvordan gjør du oppgaver i forbindelse med fagene?

Får du informasjon om hvordan og hvorfor du kan jobbe selvstendig?

(Læringsstrategier)?

Sosiokulturalitet: Snakker dere om skolegang hjemme?

Får du hjelp med lekser hjemme?

Er skole/utdannelse ofte/sjelden samtaleemne hjemme?

Snakker dere om din fremtid hjemme?

Hva er dine fremtidsplaner?

Hva er dine fritidsaktiviteter?

Liker du dem?

Har du valgt aktiviteten selv?

Øver du?

Motivasjon: Kan du beskrive for meg situasjoner hvor du blir veldig opptatt av

skolefag/arbeidsoppgaver og hvor du glemmer hvor du er?

Gjør du lekser fordi du ønsker det selv/får belønning/synes det er gøy/lærer?

Godt resultat?

En verdi for deg selv?

SDT: Hvis du har en vanskelig oppgave foran deg – hva tenker du da?

Hva tenker du når du tenker ordet skole?

Gøy?

Viktig - har høy verdi?

Gode resultater?

Nytter ikke?

Hvorfor?

SELVDISCIPLIN/ARBEIDSPLANER: Føler du selv noe ansvar for egen læring eller tilegnelse av nødvendig kompetanse for senere skolegang?

Hvis du ser deg selv noen år frem i tid – hva gjør du da?

Tenker du fremtid?

Hva tenker du om fremtiden?