

Hanna Myklebust Våland

## Variasjon og motivasjon i et zambisk klasserom

Variation and motivation in a zambian classroom

Bacheloroppgave i Pedagogikk og elevkunnskap 4 (1-7),  
LGU13002

Veileder: Kristoffer Humphrey

Mai 2019



Hanna Myklebust Våland

# Variasjon og motivasjon i et zambisk klasserom

Variation and motivation in a zambian classroom

Bacheloroppgave i Pedagogikk og elevkunnskap 4 (1-7), LGU13002

Veileder: Kristoffer Humphrey

Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for lærerutdanning



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Variasjon er en viktig faktor for å kunne tilpasse undervisningen til elevmangfoldet, og motivasjon er en betydningsfull drivkraft for elevers læring. Jeg har i denne undersøkelsen valgt å undersøke hvordan variert undervisning i et zambisk klasserom kan føre til motivasjonsendring blant elevene, og tatt utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan kan variert undervisning i det zambiske klasserommet føre til motivasjonsendring?* For å drøfte problemstillingen har jeg benyttet meg av kvalitativ metode, og brukt observasjoner fra klasserommet, samt samtaler med og elevarbeid skrevet av tre utvalgte informanter.

Resultatet av undersøkelsen viste at elevenes motivasjon kan variere og endres ut i fra type oppgave som blir gitt. Jeg har tatt utgangspunkt i Deci & Ryan (2000) sin selvbestemmelsesteori, i tillegg til teori rundt tilpasset opplæring og variasjon. Med utgangspunkt i denne teorien viser undersøkelsen at behovet for autonomi og kompetanse (Deci & Ryan, 2000) kan spille inn på hvorvidt elevene er motiverte for å sette i gang med og gjennomføre gitte arbeidsoppgaver, og at varierte oppgaver tilfredsstiller disse behovene i ulik grad. I tillegg kan typen motivasjon (indre eller ytre) endres ut i fra type oppgave og hvordan nevnte behov blir tilfredsstilt.

## Summary

Variation is an important factor in order to adapt the teaching to the pupil diversity, and motivation is a significant force of drive for students' learning. I have chosen to explore how a varied teaching practice in a *Zambian classroom* can lead to a change in motivation among the students. I have based my research on the thesis statement: *How can a varied teaching practice in the Zambian classroom lead to a change in motivation?* I have used qualitative methodology, which includes observations from the classroom, as well as dialogs with and studentwork written by three selected informants in order to discuss the thesis statement.

The results of this study showed that the motivation can vary and change based on the type of given task. I have centered my research on Deci & Ryans' (2000) self-determination theory, in addition to theory about adapted education and variation. Based on this theory, my research shows that the need of autonomy and competence (Deci & Ryan, 2000) plays a part in whether the pupils are motivated to start and complete given tasks, and that varied tasks satisfies these needs in different degrees. In addition to this, the type of motivation (internal or external) change based on the type of task and how these needs become satisfied.

## Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	4
2.0 Teori	5
2.1 Motivasjon	5
2.1.1 Selvbestemmelsesteori	6
2.2 Tilpasset opplæring	7
2.3 Variasjon	8
2.4 Veiledet skriving	8
2.5 Engelsk som undervisningsspråk i Zambia	9
3.0 Metode	9
3.1 Valg av metode	9
3.1.1 Observasjon	10
3.2 Forarbeid og utvelgelse av informanter	10
3.3 Undersøkelsens kvalitet	11
4.0 Behandling av datamateriale – analyse av empiri	12
4.1 Lukkede oppgaver	13
4.1.1 Hurtighet i arbeidet/ mengde produsert	14
4.1.2 Villighet til å jobbe videre eller sitte over tiden	15
4.2 Åpne oppgaver	15
4.2.1 Hurtighet i arbeidet og mengde produsert	16
4.2.2 Villighet til å jobbe videre eller sitte over tiden	17
5.0 Drøfting	17
5.1 Lukkede oppgaver	17
5.2 Åpne oppgaver	20
6.0 Oppsummering	24
7.0 Referanseliste	26

## 1.0 Innledning

På tredje studieår i lærerutdanningen har jeg hatt fem uker praksis i en femteklasse på en barneskole i Zambia. Klassen bestod av 44 elever. Praksisskolen er en ressurs svak skole sammenlignet med det jeg tidligere har møtt gjennom praksis i den norske skolen. Skolen har små klasserom, få lærebøker og mange elever på hver lærer. Elevene må dele på de få bøkene som er, eller skrive av tavlen for å få med seg pensum hjem.

Læreplanen i Zambia (Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education, 2013) legger blant annet vekt på ”appropriate opportunities” og ”inclusive learning”. Dette forstår jeg som begreper som har fokus på å gi elevene mulighet til å gå på skolen uavhengig av økonomisk og sosial bakgrunn. Likevel synes ikke undervisningen å ha fokus på å tilpasse opplæringen til enkeltelevens evner og forutsetninger i praksis. Dette kan skyldes at læreren har mange elever og må fokusere på å få elevene rustet til fremtidige prøver. Slik det ble fremstilt fra skolens ledelse er det kun elevene som består en test i 4. klasse som får fortsette skoleløpet. Elevene som ikke består denne testen, må gå det fjerde skoleåret om igjen. På bakgrunn av dette det kan være grunn til å tro at eleven må tilpasse seg skolen, istedenfor at skolen tilpasser seg etter hva elevene har av evner og forutsetninger. Jeg stilte meg derfor spørsmål rundt motivasjon og tilpasset opplæring. Hvordan kan enkle grep som å implementere varierte undervisningsmetoder og skriveoppgaver gjøre at undervisningen blir tilpasset enkelteleven i større grad, noe som igjen kan føre til økt motivasjon? Jeg ønsket å finne ut mer om elevenes motivasjon for skolearbeidet, og om en variert undervisning i større grad ville gjøre elevene mer eller mindre motivert for skolearbeidet.

Det jeg skal undersøke i denne oppgaven defineres ut ifra problemstillingen: *Hvordan kan variert undervisning i det zambiske klasserommet føre til motivasjonsendring?* Jeg avgrenser studien til skriveopplæringen i engelsk og samfunnsfag, med åpne og lukkede skriveoppgaver og organiseringen av denne. Jeg bruker observasjoner jeg har gjort, elevarbeid jeg har samlet inn og notater fra uformelle samtaler med elever og lærer for å svare på problemstillingen.

I neste kapittel vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for studien og i kapittel tre introduseres den metodiske tilnærmingen. Videre består kapittel fire av en analyse av empirien. I kapittel fem vil empirien bli drøftet opp mot den presenterte teorien.



Avslutningsvis kommer en oppsummering og en konklusjon i lys av problemstillingen, før en oversikt over anvendt litteratur presenteres i referanselisten.

## 2.0 Teori

I denne delen av oppgaven presenterer jeg relevant teori som jeg senere anvender. Teorien tar utgangspunkt i motivasjonsbegrepet, med fokus på Deci & Ryan (2000) sin teori om selvbestemmelse. Jeg tar også for meg begrepet "tilpasset opplæring", knyttet opp Vygotsky og den nærmeste utviklingssonen, samt Håstein & Werner (2014) verdiorienterte undervisning med fokus på variasjon. I tillegg presenterer jeg teori om skriveopplæringsmetoden veiledet skriving og tar kort for meg språksituasjonen i det zambiske klasserommet, med utgangspunkt i en artikkel skrevet av den zambiske journalisten Phiri (2018).

### 2.1 Motivasjon

Motivasjon er ifølge Imsen (2014, s. 294) det som utløser aktivitet hos eleven, og det som holder den gitte aktiviteten ved like. Elevers motivasjon kan variere i stor grad innad i en skoleklasse. Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 9) forklarer at motivasjon for skolearbeidet er viktig for å oppnå optimal læring og utvikling i skolen. Derfor vil motivasjon også ha innvirkning på hvordan elevene presterer på skolen. Motivasjon er noe som indirekte fremmer læring, blant annet gjennom innsats, konsentrasjon og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 13). En elevs grad av motivasjon vil også virke inn på valgene han/hun tar, for eksempel hvorvidt eleven ønsker å yte høy eller lav innsats. I følge Nordahl & Hansen (2016, s. 9) handler elevenes motivasjon for å lære om å finne aktiviteter som er meningsfulle og verdt å holde på med. Det er altså viktig at elevene føler det de gjør betyr noe og er viktig.

Videre er det en klar sammenheng mellom elevenes motivasjon, mestring og deres tro på seg selv (Nordahl & Hansen, 2016, s. 19). Det er derfor viktig at læreren hjelper elevene til å utvikle ferdigheter og evner slik at de kan mestre dagliglivet i skolen. At elevene hører til et læringsmiljø som gir dem virkelige mestringsopplevelser og gode tilbakemeldinger vil være med på å styrke dette (Nordahl & Hansen, 2016, s. 55). Motivasjon er et omfattende begrep og inneholder mange aspekter, da blant annet emosjoner og elevenes atferd. Atferd handler om elevens konsentrasjon, oppmerksomhet, innsats, utholdenhet og valg. Emosjoner innebærer interesse, engasjement, glede ved arbeide eller frykt for å gjøre feil (Skaalvik &

Skaalvik, 2015, s. 14). Disse aspektene blir brukt for å analysere og drøfte eventuell motivasjonsendring.

### 2.1.1 Selvbestemmelsesteori

Deci & Ryan (2000, s. 227) forklarer at selvbestemmelsesteorien er en motivasjonsteori som bygger på at mennesker har tre grunnleggende psykologiske behov: autonomi, kompetanse og tilhørighet. Disse behovene vil påvirke motivasjon. Dette er universelle og relevante behov uavhengig kultur (Deci & Ryan, 2000, s. 248). Lillejord, Manger & Nordahl (2013, s. 144) påpeker at teorien forutsetter at alle tre behovene må være tilfredsstillt for at elevens selvbestemmelse skal kunne utvikles, men jeg velger, av hensyn til oppgavens omfang, å avgrense ved å se på autonomi- og kompetansebehovet.

Å ha behov for autonomi sikter til at elevene har et behov for å føle at de er selvstendige og å "(...) føle at de er årsaken til egne handlinger og beslutninger" (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). En opplevelse av autonomi kan gi elevene en følelse av at det de gjør er frivillig. Dersom undervisningen i stor grad er lærersentrert og preges av en høy ytre kontroll vil ikke elevene oppleve selvbestemmelse, og det kan gå på bekostning av deres motivasjon for skolearbeidet (Lillejord, m.fl., 2013, s. 144). Det vil derfor være viktig at læreren legger til rette for og planlegger varierte aktiviteter og oppgaver som engasjerer elevene, og at elevene får valgmuligheter der det er mulig og gi dem mestringsopplevelser.

Teoriens andre grunnleggende behov er følelsen av kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). I følge Deci & Gagné (2005, s. 332) påvirker kompetansefølelse motivasjon. Videre forklarer Deci & Ryan (2000, s. 234) at andres tilbakemeldinger på arbeidet kan ha effekt for hvorvidt en elev føler seg kompetent eller ikke. Det vil si at en elev som får positive tilbakemeldinger og opplever å være kompetent kan bli motivert til å fortsette eller til å gjenta en liknende aktivitet.

I selvbestemmelsesteorien er fokuset rettet mot både hvor motiverte elevene er, men også hvilken type motivasjon elevene har (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). En skiller mellom indre og ytre motivasjon, der det viktigste skillet er interesse; om aktiviteten er engasjerende i seg selv. En indre motivert elev vil utføre arbeid fordi det oppleves som interessant, og det gir glede og tilfredsstillelse å jobbe med lærestoffet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). En aktivitet som utføres for å oppnå en belønning vil på den andre siden være ytre motivert. Deci

& Ryan (2009, i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67) skiller mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon. Kontrollert ytre motivasjon innebærer at elevene arbeider for å få en belønning eller at de arbeider fordi de ikke har noe valg. De kan med andre ord føle seg tvunget til å utføre den bestemte aktiviteten. En annen form for kontrollert ytre motivasjon er når "(...) eleven arbeider av frykt for å gjøre det dårlig eller for å unngå skam og skyldfølelse" (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Autonom ytre motivasjon går ut på at elevene har internalisert skolens verdier for elevatferd og for å lære. Elevene arbeider ikke nødvendigvis med en oppgave fordi det er interessant, men fordi de vet at det har en verdi. Deci & Ryan (2000, s. 235) belyser at en følelse av kompetanse vil være nødvendig for alle typer motivasjon, men at følelsen av autonomi er helt nødvendig for å være indre motivert. En autonomistøttende lærer bidrar til å fremme elevenes indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69–70). Allikevel vil positive tilbakemeldinger bidra til en følelse av kompetanse. Deci & Ryan (2000, s. 235) argumenterer for at negative tilbakemeldinger fører til en følelse av inkompetanse, og at dette kan underminere elevenes indre motivasjon.

## 2.2 Tilpasset opplæring

Haug (2013, s. 415) definerer begrepet tilpasset opplæring ved å si at prinsippet handler om å utvikle skolen på alle nivåer, og på denne måten rommer alle og tar hensyn til enkelteleven. Skolens oppgave er å gi alle elevene et tilfredsstillende utbytte av opplæringen på en positiv måte. Prinsippet er gjeldende for alle elever, all opplæring og hele opplæringstilbudet, innenfor rammene av fellesskapet (Håstein & Werner, 2014, s. 20–21). Den sosiokulturelle teoretikeren Vygotsky introduserte den nærmeste utviklingssonen, som støtter oppunder tilpasset opplæring. Den nærmeste utviklingssonen blir i Moen (2013) betegnet som "avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået som kjennetegnes ved selvstendig problemløsning, og det potensielle utviklingsnivået som kjennetegnes ved problemløsning ved hjelp av en voksen eller andre med mer kompetanse enn barnet selv" (s. 258). Vygotsky mente at hvis elevene skal kunne utnytte sitt potensial for utvikling må de få hjelp av noen med mer kompetanse enn det de selv har (Moen, 2013, s. 256). Dette vil si at en kan flytte grensene for hva elevene mestrer på egenhånd. Lillejord, Manger & Nordhal (2010, s. 55) poengterer at oppgaver som en elev ikke klarer alene, men med hjelp kan aktivere engasjement og lærelyst. Elevenes utvikling blir støttet ved at de får oppgaver tilpasset deres evner og forutsetninger og får hjelp fra andre underveis. Dette kan føre til motivasjon og mestring for elevene.

Håstein & Werner (2014, s. 28–30) legger frem en rekke verdier for tilpasset opplæring som læreren kan assosiere til virksomheten i klasserommet, for å tydeliggjøre hva prinsippet faktisk dreier seg om. En av disse verdiene er variasjon, som jeg vil ta for meg videre i oppgaven.

### 2.3 Variasjon

For å kunne realisere prinsippet om tilpasset opplæring er det viktig at læreren møter mangfoldet av elever med et stort utvalg av arbeidsmetoder og undervisningsformer (Håstein & Werner, 2014, s. 43). Det er mange måter å variere undervisningen på: organisering, valg av undervisningsmetoder, arbeidsformer og arbeidsoppgaver eller bruk av læremidler. I følge Hattie (2013) viser forskning at varierte undervisningsformer kan øke læringsutbyttet. Ensidighet i undervisningen kan være et hinder for læring for mange elever, og det er avgjørende at arbeidet blir variert for å sikre at elevenes preferanser blir møtt og kan tilfredsstilles (Haug, 2013, s. 435).

Håstein og Werner (2014) mener at verdien variasjon handler om at: ”Elevenes opplæringstilbud skal være preget av både variasjon og stabilitet” (s. 29). En viktig del av verdien er altså at elevene også skal få et opplæringstilbud som er preget av stabilitet. Elevene har behov for faste rammer, struktur i hverdagen og forutsigbarhet. Ved å legge til rette for variasjon i for stor grad kan dette bli satt på prøve, og elevene kan bli usikre. Derfor er det også viktig at lærer skaper en kontinuitet i skolehverdagen, i tillegg til å variere.

### 2.4 Veiledet skriving

Skrivesenteret (2017) definerer veiledet skriving slik: ”Veiledet skriving er å veilede eleven fram til økt skrivekompetanse og skriveglede”. Ved å benytte seg av veiledet skriving vil læreren støtte eleven både før, under og etter skrivingen. Klæboe & Sjøhelle (2013, s. 27) legger vekt på det sosiale samspillet under skrivingen. Videre blir det poengtert at noe av veiledningen må foregå individuelt mens eleven skriver, samt at den må knyttes opp mot mål læreren vet at eleven har forutsetninger for å klare. Klæboe & Sjøhelle (2013) legger vekt på at “for at alle skal få oppleve mestring og motivasjon, er tilpasning til hver elevs forutsetninger og behov et mål for undervisningen” (s. 37).

Ved å legge til rette for at elevenes arbeid møtes med respekt og interesse og at det de har gjort har en betydning, vil elevene kunne oppleve mestring som kan føre til motivasjon. Det

vil også være viktig at læreren gjør et grundig forarbeid for å vedlikeholde elevenes nysgjerrighet og interesse. Motivasjonen i forkant av et arbeid fører til aktivitet, og motivasjon underveis holder lysten til å fortsette arbeidet ved like (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 38).

## 2.5 Engelsk som undervisningsspråk i Zambia

Zambia er et land med et stort språklig mangfold. Elevene på skolen jeg underviste snakket ulike stammespråk, og stammespråkene utgjør deres morsmål. Til tross for dette, undervises elevene i engelsk i alle fag fra 5. årstrinn. Tidligere ble zambiske elever undervist på engelsk fra de startet på skolen, men dette har blitt endret. Elevene lærer nå på sitt lokale språk frem til 5. klasse, hvoretter de begynner med undervisning på engelsk (Phiri, 2018). Dette blir gjort for å øke elevenes lese- og skriveferdigheter og for å legge til rette for en bredere forståelse. Samtidig kan det også bli vanskelig for elevene å tilpasse seg når all undervisning etterhvert foregår på engelsk fra 5. klasse (Phiri, 2018).

## 3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere metoden jeg har brukt for å belyse problemstillingen, herunder hvordan jeg valgte ut informanter, samt gi noen refleksjoner rundt kvaliteten på undersøkelsen.

### 3.1 Valg av metode

Samfunnsvitenskapelig forskning klassifiseres etter hvilken metode som benyttes for innsamling av analyse og data (Nyeng, 2012, s. 71). Jeg har brukt kvalitativ metode og datainnsamling. Kvalitativ metode innebærer ifølge Nyeng (2012) ”ulike metoder som brukes til å identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener” (s. 71). Kvalitativ metode ønsker å fange opp meninger og opplevelser. I denne oppgaven har jeg som mål å undersøke hvordan implementering av variasjon i skriveopplæringen gjorde noe med elevenes motivasjon. På bakgrunn av dette var det ønskelig å i størst mulig grad tilrettelegge for en variert, men stabil, skriveundervisning i flere fag. Det var derfor naturlig å bruke observasjon som metode, men det ble også gjennomført samtaler med elever og lærer, samt samlet inn elevarbeid for å supplere til observasjonene.

### 3.1.1 Observasjon

Jeg har i denne studien valgt å bruke observasjon som en hovedmetode for å kunne se på utfallet av implementeringen av varierte skriveoppgaver og hvor vidt det fører til motivasjon i større eller mindre grad hos elevene. Johannesen, Tufte og Christoffersen (2016) forklarer observasjoner som ”(...) detaljerte beskrivelser av menneskers aktiviteter, atferd eller handlinger” (s. 127). Videre forklarer Johannesen, m.fl. (2016, s. 129) at denne metoden egner seg når forskeren ønsker et direkte innsyn i de handlingene som studeres eller når forskeren ønsker å se hva som egentlig skjer og derfor må være til stede for å få kunnskap om det.

En kvalitativ forsker er ifølge Postholm (2010, s. 55) opptatt av å observere aktiviteter i sin naturlige setting. Jeg observerte både som tilskuer og som deltaker. Det var viktig for meg å observere hvilke metoder elevene ble introdusert til i den daglige undervisningen, for å kunne se hvilke muligheter og utfordringer som kunne oppstå under min undervisning. Derfor observerte jeg klassens kontaktlærer under hennes undervisning. Jeg satt bakerst i klasserommet og observerte læreren og hvordan hun underviste sin klasse. Jeg snakket ikke med elevene om deres arbeid, men så hva de gjorde og hvor mye de gjorde. I tillegg observerte jeg elevene i egen undervisning da de jobbet med ulike skriveoppgaver. Jeg tilhørte da situasjonen omfattet av forskningsprosjektet og jeg forsket på mitt eget klasserom/min gruppe med elever (Postholm, 2010, s. 64).

### 3.2 Forarbeid og utvelgelse av informanter

Hensikten med å gi elevene varierte skriveoppgaver var å se hvordan dette påvirket elevenes motivasjon. Mye av forarbeidet bestod derfor av å planlegge og organisere undervisning, dele elevene inn i stasjonsgrupper, skape gode relasjoner til elevene og få et innblikk i hvilke evner og forutsetninger de har for å mestre ulike typer skriveoppgaver. Skriveoppgavene elevene gjennomførte var følgende: svare på oppgaver i boken, skrive eventyr og brev, bruke skriveramme, skrive ned hva de synes var mest interessant om et tema og å lage plakat. Oppgavene ble gjennomført individuelt, i grupper og gjennom veiledet skriving. I tillegg bestod forarbeidet i å planlegge hva og hvordan jeg skulle observere.

I følge Vedeler (2000, s. 77) kan forskeren utarbeide kriterier for utvelgelse av informanter. Mine kriterier var at informantene skulle være elever i samme klasse og ha vært til stede i all

undervisning med varierte skriveoppgaver denne perioden. Jeg samlet inn elevarbeid fra alle 44 elevene, men på bakgrunn av undersøkelsens omfang valgte jeg ut tre informanter. De valgte informantene var tilstede i klasserommet under hele perioden, viste ulik grad av interesse rundt oppgavene og trengte variert grad av støtte. Klassen var informert om at arbeidet ble samlet inn og kunne bli brukt til undersøkelsen, og elevene hadde mulighet til å si nei til at deres elevtekster ble brukt som datamateriale.

I kvalitative undersøkelser kommer det gjerne frem beskrivelser av blant annet prosess, setting og data. Et forskningsetisk prinsipp er at informasjonen som formidles fra forskningen skal være anonymisert (Johannesen, m.fl., 2016, s. 144). Derfor vil det ikke være mulig å identifisere hvilke personer som er med i min undersøkelse. Videre i oppgaven vil informantene bli betegnet som Elev 1, 2 og 3.

### 3.3 Undersøkelsens kvalitet

Nyeng (2012, s. 109) forklarer at validitet tar for seg dataens gyldighet, om forskeren måler det han eller hun har lyst til å måle. Videre forklarer Johannesen, m.fl. (2016) at ”Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten” (s. 232). Kvalitativ forskning kan derfor være betinget av lavere troverdighet, fordi den avhenger av forskeren som informasjonssamler. For å oppnå så stor grad av validitet som mulig utarbeidet jeg punkter jeg ønsket å fokusere på da jeg observerte, og noterte ned hvordan elevene arbeidet, hva elever sa i uformelle samtaler og samlet inn elevenes arbeid. Ved å kombinere observasjon med andre metoder kan studiens validitet testes. Jeg vil kunne se om resultatet av elevtekstene og samtalene jeg hadde med elevene stod i samsvar med mine observasjoner. Å kombinere disse metodene kan også resultere i en mer helhetlig belysning av fenomenet (Bjørndal, 2011, s. 119).

Forskerens subjektivitet vil påvirke forskerens fokus, samt hva forskeren faktisk ser og fanger opp (Postholm, 2010, s. 67). Derfor vil det være viktig at forskeren prøver å legge sin forforståelse til side, da observasjonene kan farges av dette. En kan derfor sette spørsmåltegn rundt forskerens observasjoner. Forforståelsen og utvelgelsene jeg som forsker har foretatt i undersøkelsen kan ha påvirket resultatet på undersøkelsen. Jeg satt allerede med forforståelse om variasjon som en del av den tilpassede opplæringen og hvordan dette kan påvirke elevens

motivasjon ut fra lest teori og tidligere praksisundervisning. Dette påvirket valgene jeg tok rundt organisering og arbeidsmetoder i egen undervisning, som igjen kan ha påvirket undersøkelsens resultater.

Observasjonsnotatene forskeren gjør i løpet av perioden vil være et resultat av de utvelgelsene forskeren gjør. Dette kan ha påvirket mine resultater, fordi jeg kan ha oversett ting eller vært for fokusert på enkelte elementer, slik at andre elementer kan ha forsvunnet. Utvelgelse av informanter kan også ha påvirket resultatet. Dersom jeg hadde valgt ut andre, eventuelt flere eller færre informanter kunne resultatet blitt annerledes. Fordi jeg kun ser på elevarbeidet til tre elever ved én zambisk barneskole vil ikke dette representere hele virkeligheten og undersøkelsen kan ikke generaliseres. Dette kan være en svakhet ved oppgaven og svekke studiens validitet. Samtidig valgte jeg kun ut tre informanter fordi jeg ønsket å få større forståelse for problemstillingen ved å gå i dybden istedenfor å favne bredt.

Det er ikke mulig for meg å få et helt klart bilde av elevenes motivasjon for skolearbeidet ut fra observasjoner og elevarbeid. Her kan elevenes språk, atferd, hvorvidt de har en god eller dårlig dag og så videre påvirke resultatet. I følge Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 14) er atferd den delen av motivasjon som er lettest for læreren å observere. Likevel vil ikke alltid elevenes atferd gi et godt nok bilde av elevenes motivasjon. Observasjonene kan si noe om hvor motivert elevene er for de oppgavene de skal arbeide med, men observasjonene vil si lite om grunnen til at elevene er høyt eller lavt motivert, og heller ikke hva elevene er motivert for. (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14).

Undersøkelsen foregikk over en kort periode på fem uker. Utfallet kunne blitt annerledes dersom prosjektet hadde vart over en lengre periode. Dette kan svekke oppgavens validitet da resultatene som blir presentert i undersøkelsen kanskje kun vil være gjeldende for den perioden jeg var tilstede.

#### 4.0 Behandling av datamateriale – analyse av empiri

I dette kapittelet vil jeg både presentere og kommentere den valgte empirien. Nilssen (2014, s. 78) forklarer at analyseprosessen innebærer å kode og kategorisere empirien eller materialet.

Jeg kategoriserer materialet i to kategorier: *lukkede oppgaver* og *åpne oppgaver*. Lukkede oppgaver referer til oppgaver med spørsmål fra lærebokboken eller tekst. De lukkede



oppgavene har gjerne ett konkret fasitsvar. Med åpne oppgaver mener jeg skriveoppgaver der elevene fritt kan formulere seg og skape sitt eget innhold, innenfor noen satte rammer. Det er oppgaver uten en eksplisitt fasit. I prosessen har jeg valgt to underkategorier som kan indikere hvordan variasjonen av undervisningen førte til at elevene ble mer eller mindre motiverte. Disse underkategoriene er: *hurtighet i arbeidet/ mengde produsert og villighet til å jobbe videre/ sitte over tiden for å jobbe videre med oppgaven.*

På tross av disse indikatorene vil det ikke være mulig å vite med sikkerhet om elevene er mer eller mindre motiverte for arbeidet, da jeg kun kan se hva elevene faktisk produserte og hvordan produksjonen fant sted. Jeg har svært begrenset kunnskap om hvordan elevene selv tenker eller føler i forbindelse med produksjonen. Allikevel mener jeg at det kommer frem hvordan elevene jobbet med varierte oppgaver gjennom observasjoner av elevenes arbeid og resultatet av elevarbeidet. Dette kan gi informasjon om hvorvidt varierte oppgaver bidro til større eller mindre grad av motivasjon med arbeidet.

#### 4.1 Lukkede oppgaver

Da jeg observerte klassens kontaktlærers undervisning, observerte jeg at læreren i stor grad benyttet seg av lukkede oppgaver og at hun hadde samme undervisningsmetoder hver dag og i alle fag: hun foreleste for elevene, skrev ned viktige ord og setninger på tavlen og ba elevene kopiere dette, etterfulgt av at elevene fikk omkring fem oppgaver fra tema som de skulle svare på. Oppgavene ga i liten grad mulighet til selvstendig refleksjon og elevene fant svarene i boken. Samtidig observerte jeg at det ikke virket som læreren hadde en plan for hvordan hun best mulig kunne tilpasse opplæringen til enkelteleven når hun tok i bruk denne metoden. Jeg stilte henne et spørsmål rundt dette, hvorav hun svarte:

Nei. Jeg kan ikke si at jeg gir dem oppgaver i henhold til deres evner, men jeg prøver å finne ut hvem som ikke klarer oppgavene de får og så går jeg gjennom tema på nytt med dem, og starter på et lettere nivå og deretter fortsetter jeg sånn. [Min oversettelse]

Jeg stilte også spørsmål rundt lærerens tanker om variasjon av undervisningen:

Variasjon er en bra ting (...). Hvis du holder deg til kun en metode kan det bli en ulempe for deg som lærer, men også en ulempe for elevene fordi alle er forskjellige. En kan bruke en eller to forskjellige metoder og kombinere de to (...). Å bruke forskjellige metoder er også viktig fordi det vil gjøre elevene mer motiverte. [Min oversettelse]

Læreren mente altså at variasjon var noe hun vurderte i sin undervisning, og som hun synes er viktig, blant annet med hensyn til elevenes motivasjon. På tross av at læreren ønsket å ha variert undervisning, var ikke dette noe som kom tydelig frem for meg som observatør. Læreren oppdaget om elevene svarte riktig eller galt ved å gå rundt i klasserommet å kontrollere elevenes bøker. Dersom flere av elevene ikke fikk til enkelte oppgaver, observerte jeg at læreren gjennomgikk oppgavene i plenum. Hun repeterte oppgavene og skrev ned fasiten på tavlen, etterfulgt av at elevene kopierte svarene i bøkene sine og på den måten svarte på oppgaven.

#### 4.1.1 Hurtighet i arbeidet/ mengde produsert

I denne kategorien refererer hurtighet i arbeidet til hvor fort elevene satt i gang med den aktuelle oppgaven og hvorvidt de arbeidet godt underveis. Mengde er et relativt begrep, og for å ”måle” mengde i denne oppgaven sammenligner jeg enkeltelevne med seg selv og deres evner og forutsetninger for å løse oppgaven. Funnene mine viser at elevene brukte ulik tid på å igangsette arbeidet. Noen brukte lang tid på å komme i gang med oppgavene og lette lenge i boken for å finne fasitsvar. Dette kan ha betydning for hvor mye elevene produserte.

Elev 1 brukte gjerne lang tid på å komme i gang. Da jeg spurte eleven hva som eventuelt gjorde det vanskelig, svarte h\*n ”Å finne det riktige svaret” [min oversettelse]. Etter videre samtale, som var ment relasjonsbyggende, sa h\*n blant annet:

Yndlingsfaget mitt på skolen er matte fordi da er det lettest å få riktig svar. Da kan jeg bare regne på nytt og sjekke om det er riktig. Det kan jeg ikke i de andre fagene, og det er kjedelig å skrive. (...). Når jeg blir stor skal jeg bli lege, og da må jeg kunne matte. (...). [Min oversettelse]

I arbeid med skriveoppgaver brukte Elev 1 lang tid på å komme i gang, og begynte gjerne ikke før lærer stod sammen med eleven og ga tydelige beskjeder om hva som skulle gjøres. Det kommer fram av innholdet i arbeidet at Elev 1 gjettet seg fram til svar, og hoppet over deler der h\*n måtte begrunne svarene sine.

Videre observerte jeg at Elev 2 viste høy innsats når h\*n jobbet med lukkede oppgaver. Av elevarbeidet kom det derimot frem at eleven hovedsakelig kun hadde kopiert ned spørsmålene på arket sitt og laget plass til et svar, men ikke skrevet ned svarene på spørsmålene.

Samtidig er dette oppgaver der elevene visste hva det var forventet av dem og de visste hvordan de kunne arbeide for å bli ferdig forttest mulig. Det gjorde at flere var raske med å komme i gang. Det kommer frem fra observasjoner og innholdet i Elev 3 sitt elevarbeid at eleven kommer fort i gang med oppgaver og svarer godt på spørsmålene. Eleven tok seg også tid til å finne de riktige svarene i boken. På tross av dette observerte jeg at eleven gjerne var ferdig med oppgavene lenge før flere andre elever. Da observerte jeg at h\*n satt og ventet uten å gjøre noen ting.

#### 4.1.2 Villighet til å jobbe videre eller sitte over tiden

Ingen av de tre informantene jobbet noe videre med oppgavene som ble gitt, annet enn å svare på spørsmålene. Elev 1 gjettet seg ofte frem til et svar, mulig for å slippe å jobbe videre. Da vi så på svarene og spurte om det var noe elevene kunne fylle på eller forklare grundigere, hendte det at heller ikke dette ble gjort. Ingen av de tre informantenes atferd ga tegn på at de ønsket å arbeide utover minimumskravet med oppgavene som ble gitt.

## 4.2 Åpne oppgaver

Fordi elevene hadde internalisert en form for et undervisningsmønster, brukte vi lang tid på å implementere nye aktiviteter, som gjerne var mer åpne enn det de var vant med. Det var allerede mye nytt for elevene, blant annet ved at de hadde fått norske lærere, og vi ønsket å beholde en stabilitet i undervisningen slik at det ikke skulle føles uforutsigbart. Derfor gikk vi daglig gjennom plan for dagen og de aktuelle læringsmålene, inkluderte tavleundervisning og avslutte dagen med å snakke om planen for neste dag. På denne måten ble elevene innforståtte med hva de skulle gjøre, hva som var nytt og hva de kjente til fra tidligere.

Gjennom å introdusere nye og varierte undervisningsmetoder og skriveoppgaver ønsket jeg at elevene skulle øve på å begrunne svarene sine, skrive selvstendige tekster og produsere innhold som ikke bare var svar på et spørsmål. Jeg ønsket at fokuset ikke skulle ligge på å finne ett riktig fasitsvar. Omfanget av de åpne oppgavene er gjerne litt større enn de lukkede, og det ble lagt opp til at elevene skulle svare lenger enn kun en setning som svar på en oppgave. Dette førte til at mange elever syntes oppgavene kunne være vanskelig. Mange hadde ikke skrevet lengre tekster før, og flere synes det var vanskelig å skrive på engelsk da det ikke er elevenes morsmål.

#### 4.2.1 Hurtighet i arbeidet og mengde produsert

For å ha et utgangspunkt og hjelpe elevene i gang med oppgaven brukte vi modelltekster som kjente eventyr, lagde startsetninger og hjalp til med ideer til innhold ved behov. Jeg observerte at det for enkelte var vanskelig å flytte fokus bort fra konkrete fasitsvar. I løpet av den første uken fikk jeg spørsmålet fra Elev 3: ”lærer, kan jeg finne det riktige svaret i en bok, eller må jeg bruke hjernen?” [Min oversettelse]. Jeg observerte at Elev 3 i starten brukte lenger tid på å sette i gang arbeidet, men etterhvert jobbet godt med de åpne oppgavene på lik linje som de lukkede. Eleven trengte også større grad av støtte fra lærer. I tillegg observerte jeg at Elev 3 ikke nødvendigvis løste oppgavene i et raskere tempo enn sine medelever da oppgavene var åpne og det ikke var et spesifikt fasitsvar.

Observasjoner og elevarbeid tyder på at Elev 1 synes det var vanskelig å komme i gang med åpne oppgaver på lik linje som lukkede, og trengte veiledning og støtte fra lærer også på denne typen oppgave. Elevarbeidet til Elev 1 tyder på at en mer åpen oppgave, der elevene ikke ble bedt om å skrive av spørsmålene og finne svar i boken eller teksten, var vanskelig i starten. Den første oppgaven vi introduserte var at elevene, etter en undervisningstime om Norge, skulle skrive ned fem setninger om noe de hadde lært eller noe de synes var spesielt interessant. Elev 1 fikk under dette arbeidet ingen støtte fra lærer og leverte inn en delvis kopi av det som var skrevet ned på tavlen: ”Snø. 5.2 millioner mennesker. 17.1 millioner. Oktober 24. Norsk 17. mai. Frigjøringsdag.” [min oversettelse]. Eleven skrev heller ikke ned alt som stod på tavlen, men valgte ut hvilke ord h\*n ønsket å ta med.

Etterhvert som elevene ble kjent med oppgaveformen, kom de raskere i gang, jobbet godt og produserte stort sett mer enn de gjorde i de typiske lukkede oppgavene. De var ivrige i skrivearbeidet, og fokuset lå ikke nødvendigvis på å finne et riktig fasitsvar. Når en del av oppgaven var å tegne til teksten, eller skrive til en tegning, ble også mengden elevene produserte betraktelig større. Spesielt Elev 2 jobbet godt når h\*n kunne tegne til. Videre kommer det fram av elevarbeidet at mengden Elev 2 produserte økte når oppgavene i større grad var åpne og h\*n kunne tegne til, enn når h\*n kun skulle svare på konkrete spørsmål.

Her spilte også undervisningens organisering inn. Vi innførte stasjonsarbeid og veiledet skriving, der elevene jobbet i mindre grupper. Alle tre informanter kom raskt i gang under veiledet skriving, var aktive og spurte om hjelp.

#### 4.2.2 Villighet til å jobbe videre eller sitte over tiden

Da elevene jobbet med åpne oppgaver som for eksempel å lage eventyrbok eller skrive brev, var det mange som var ivrige og ønsket å jobbe videre. Da timen gikk mot slutten var det flere som spurte når vi skulle jobbe videre med boken eller med brevene. Jeg observerte at Elev 1 var spesielt ivrig under brevskrivningen. Dette resulterte i at eleven skrev to brev.

Vi la også til rette for at elevene kunne få lese opp større arbeid, som eventyrbok, for resten av klassen. Majoriteten av elevene ønsket enten å lese sitt eventyr høyt selv, eller at lærer leste det høyt. Jeg observerte at spesielt Elev 3 i større grad var villig til å jobbe videre når h\*n fikk mulighet til å presentere arbeidet sitt for resten av klassen.

### 5.0 Drøfting

I dette kapittelet drøfter jeg funnene som ble presentert i kapittel 4.0 opp mot teorien som ble presentert i kapittel 2.0 for å belyse problemstillingen: *Hvordan kan variert undervisning i det zambiske klasserommet føre til motivasjonsendring?* Jeg tar i bruk de samme hovedkategoriene som i analyse-kapittelet: *lukkede oppgaver* og *åpne oppgaver*.

#### 5.1 Lukkede oppgaver

Innledningsvis ønsker jeg å ta tak i funnene knyttet til klassens kontaktlærer og hennes undervisning. Læreren hadde som tidligere nevnt en relativt ensformig undervisning som i stor grad bestod av lukkede oppgaver med en klar fasit. Jeg mener her at det kan være flere grunner til at læreren valgte å legge opp og organisere undervisningen på denne måten, selv om hun i samtale mente at variasjon er viktig for elevenes motivasjon. Først og fremst har skolen få ressurser, noe som fører til at det var mangel på lærebøker. Det kan derfor være grunn til å tro at det viktigste var at elevene fikk skrive ned pensum i sine egne bøker slik at de kan bruke dette til senere arbeid. Samtidig var læreren alene i klasserommet, og med en stor elevgruppe kan det være krevende å legge til rette for variasjon og implementere nye måter å gjøre ting på. Fordi vi var to studenter som samarbeidet var det trolig lettere for oss å for eksempel legge til rette for stasjonsarbeid, fordi vi rakk å hjelpe alle gruppene og kunne hjelpe enkeltelever videre i arbeidet.

Et funn i kategorien om lukkede oppgaver er at elevene i stor grad fokuserte på å finne riktig svar. Det var viktig for elevene at det de gjorde var riktig og ut ifra elevens atferd fikk jeg

inntrykk av at de var opptatt av at det skulle være en fasit. Dette kan bunne i at undervisningen i stor grad var lærerstyrt, der elevene skulle kopiere av tavlen og så finne konkrete svar i boken. Haug (2013) understreker at en ensidig undervisning kan være et hinder for læring for mange elever. Et av hindrene her kan være at elevenes fokus ligger på å lete etter riktig svar på oppgaven i boken eller teksten, istedenfor det de faktisk skal lære.

Samtidig kan et fokus på fasit også styrke frykten for å gjøre feil. Det handler om elevenes emosjoner som er ett av flere aspekter ved motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). En frykt for å gjøre feil kan ha flere årsaker som angst eller noe utenforliggende som ikke har med skolen å gjøre, men det kan også handle om behovet for kompetanse som jeg tar for meg i denne studien. Dersom elevene vet at det kun er ett svar på oppgaven som er riktig, kan fallhøyden for å gjøre feil bli større. Det kan også gjøre feilen tydeligere, og samtidig gjøre noe med elevenes motivasjon. Det kommer fram i funnene at Elev 1 brukte lang tid på å komme i gang med oppgavene som blir gitt. Ved å ikke prøve kan eleven unngå nederlaget det kan være å gjøre feil. Et fokus på en eventuell fasit kan bli så stor at eleven ikke ønsker å prøve da h\*n ikke kan sjekke om det h\*n gjør er riktig underveis.

Å bruke lang tid på å komme i gang med en oppgave kan også være en beskyttelsesteknikk for å unngå å vise at h\*n synes det er vanskelig og ikke mestrer oppgavene. Dette kan også bli sett i lys av Deci & Ryans (2000) selvbestemmelsesteori og det de betegner som behovet for kompetanse. Eleven er svært fokusert på å få ting til riktig, men føler seg kanskje ikke kompetent nok til å utføre oppgaven, og er derfor lite motivert til å sette i gang. Eleven nevnte også i samtale at matematikk er det foretrukne faget, og det er i det faget eleven har best resultater og selv føler h\*n mestrer. I tillegg forklarte eleven at i matematikk kan h\*n regne ut å sjekke om svaret er riktig selv. Det kan h\*n ikke i skrivefagene, og derfor er ikke skriving like morsomt. Eleven opplever å være mer kompetent i matematikkfaget enn i skrivefagene. Dette kan føre til at eleven ikke ønsker å gjennomføre skriveoppgavene, og at de er mindre motiverende fordi eleven ikke behersker dem på samme måte som matematikk. Eleven mente også at matematikk er et viktig fag for å kunne jobbe som lege. Ut ifra dette utsagnet tenker jeg at en kan se på en autonom ytre motivasjon for arbeidet. Det er målet om å bli lege som motiverer til å jobbe godt med blant annet matematikkfaget. Eleven skjønner at arbeidet med faget har en verdi for egen fremtid.

Frykt for å gjøre feil kan også gjelde for Elev 2. I følge funnene skrev h\*n ofte bare ned spørsmålene uten å svare. Dette kan være en beskyttelsesteknikk fordi det ser ut som at eleven jobber godt og skriver ned mye, men at h\*n egentlig ikke gjør annet enn å kopiere ned spørsmålene og unngår da nederlaget av å svare feil. Det kan også her handle om at eleven ikke har fått tilfredsstillende behovet for kompetanse i oppgaven og derfor har liten lyst til å gjennomføre aktiviteten. Samtidig kan dette tyde på at eleven har en kontrollert ytre motivasjon. H\*n gjør oppgaven fordi h\*n ikke har noe valg, men gjør den halvveis, muligens på grunn av mangel på en interesse eller engasjement.

Ovennevnte har en føring mot det Deci & Ryan (2000) beskriver som behovet for autonomi. Lukkede og ensformige skriveoppgaver fører til liten grad av autonomi fordi elevene får få valgmuligheter. Det er kun ett riktig svar og dette kan spille inn på Elev 1 og Elev 2 sin motivasjon og være en grunn til at de ikke produserer like mye eller kommer ordentlig i gang med arbeidet. Elevene føler kanskje ikke at det de gjør er meningsfullt og at de gjør noe de har valgt selv, da lærerens ytre kontroll er høy. Dette kan svekke elevenes indre motivasjon for å arbeide, eller eventuelt øke den ytre motivasjonen hvis de løser oppgavene på bakgrunn av press fra for eksempel lærere eller foreldre, eller for å unngå straff som å måtte gjøre arbeidet som lekse.

Funnene rundt Elev 1 og Elev 2 behøver allikevel ikke å ha noe med motivasjon å gjøre. Som nevnt i delkapittel 2.5 blir zambiske elever undervist på engelsk fra 5. klasse. Et nytt og delvis ukjent undervisningsspråk kan gjøre undervisningen krevende for mange elever. Å lese og forstå en lengre tekst på et språk som ikke er elevenes morsmål, for å deretter svare på spørsmål kan være vanskelig. Om en elev ikke får fullført oppgaven på bakgrunn av manglende forståelse, vil en ikke nødvendigvis se om eleven er motivert i stor eller liten grad. Mangel på forståelse kan ha betydning for samtlige elever og rundt samtlige funn. Som nevnt i delkapittel 4.1.2 jobbet ikke elevene noe videre med oppgavene som ble gitt og Elev 1 gjettet seg gjerne frem til svarene. Det behøver ikke nødvendigvis å ha noe med motivasjon å gjøre da mangel på forståelse kan føre til at elevene ikke vet hvordan de skal løse oppgavene på en tilfredsstillende måte.

Motivasjon er en stor del av tilpasset opplæring. Funnene rundt Elev 3 kan tyde på at eleven har behov for andre oppgaver eller oppgaver som utfordrer eleven i større grad. Eleven var effektiv og svarte fort på gitte oppgaver. Som følge av dette måtte h\*n vente til resten av

elevgruppen var ferdig med oppgavene. Da oppgavene var relativt ensformige var det heller ikke lagt til rette for ekstraoppgaver eller arbeid eleven kunne gjøre mens h\*n ventet. Dette tyder på at en ensformig undervisning i liten grad tar tak i elevenes evner og forutsetninger, og at opplæringen derfor ikke blir tilpasset enkelteleven. Det kan være grunn til å tro at eleven her ligger i sin aktuelle sone og ikke får utnyttet sitt potensial. På sikt kan dette eventuelt svekke elevens motivasjon for arbeidet. Dersom Elev 3 hadde fått oppgaver som for eksempel krevde refleksjon rundt svarene, eller der h\*n måtte lese en lengere tekst ville dette muligens utfordret h\*n og eleven kunne med støtte fra lærer prestert mer og muligens følt på mestring i større grad.

De lukkede oppgavene hadde faste rammer og en stabil struktur. Dette kan være en motiverende faktor for elevene, da det førte til stabilitet som i følge Håstein & Werner (2014) også er et viktig prinsipp ved tilpasset opplæring. Å ha en fast struktur vil være viktig for mange elever, da de har behov for forutsigbarhet. Det kan derfor være grunn til å tro at de lukkede oppgavene var motiverende for elevene, fordi de visste hva de skulle gjøre og hvordan. Selv om Elev 3 sin motivasjon på sikt kan bli svekket, ga funnene også inntrykk av at eleven følte på mestring da han fikk til oppgavene og at oppgaver med faste rammer gjorde eleven trygg i arbeidet.

## 5.2 Åpne oppgaver

Fordi elevene var vant med en fast struktur og en spesifikk måte å løse oppgaver på, kan det spille inn på deres motivasjon når de opplever noe helt nytt og ukjent. Det kommer blant annet frem i funnet der en Elev 3 spurte: ”lærer, kan jeg finne det riktige svaret i en bok, eller må jeg bruke hjernen?” [min oversettelse]. Elev 3 var vant til å få til oppgavene med en gang og visste hvordan h\*n skulle gjøre det. Utsagnet kan tyde på at eleven syns det var vanskelig å sette i gang med oppgaven slik h\*n vanligvis gjorde og dermed ikke følte at h\*n mestret oppgaven eller viste hvordan h\*n skulle gå frem for å løse den. Dette kan skyldes at elevens behov for en følelse av kompetanse ikke ble tilfredsstillt når noe nytt og ukjent ble presentert. Det kan være grunn til å tro at eleven var usikker på om h\*n behersket den nye formen for oppgaver. Denne opplevelsen kan føre til motivasjonsendring hos eleven, der h\*n har liten lyst til å gjennomføre aktiviteten.



Elevenes reaksjon kan også handle om elevenes emosjoner og frykten for å gjøre feil. Når noe nytt og ukjent blir presentert, forsvinner kanskje de trygge rammene eleven er vant med og dette kan styrke elevenes frykt for å gjøre feil og svekke elevenes motivasjon for å gjennomføre arbeidsoppgaven. Når eleven er vant til å trygt ligge på det Vygotsky kaller sitt aktuelle utviklingsnivå (Moen, 2013), kan det være skummelt å bli utfordret og ikke føle at h\*n får det til. Ved at lærer hjalp Elev 3 i arbeidet kunne eleven bevege seg over i nærmeste utviklingszone, noe som kan ha bidratt til ny interesse for arbeidet. Senere atferd og elevarbeid viser at eleven igjen ble trygg i arbeidet etter støtte fra lærer. Dette kan tyde på nok en potensiell motivasjonsendring.

Ut i fra funnene ser jeg at Elev 1 og Elev 2 produserte betydelig mer da de fikk åpne oppgaver. Det kan være flere grunner til dette. Først og fremst krevde oppgavene gjerne en større produksjon. Samtidig kan det også tyde på en motivasjonsendring. Da elevene fikk åpne oppgaver hadde de flere valgmuligheter, og kunne selv vurdere hvordan de ønsket å ta tak i oppgaven innenfor noen spesifikke rammer. Ved at elevene fikk velge oppgavens innhold selv, måtte de ikke lete etter en fasit på samme måte som i lukkede oppgaver, og fokuset på fasit kan ha blitt dempet. Elevene fikk mulighet til å skrive om noe de selv interesserte seg for eller ønsket å skrive om, istedenfor at en innholds-spesifikk oppgave ble gitt til dem. Dette kan ha føringer mot Deci & Ryan (2000) sin selvbestemmelsesteori, ved at elevenes opplevelse av autonomi kan ha blitt styrket og at deres eventuelle frykt for å gjøre feil ble svekket. Dersom elevene får en opplevelse av at det de gjør er frivillig, og at de selv får ta beslutninger rundt det de gjør (Skaalvik & Skaalvik, 2015), kan det føre til en motivasjonsendring i form av økt indre motivasjon. Elevene kan ha løst en oppgave fordi de gledet seg over arbeidet med den. De får selv velge hvordan den skal løses og hva innholdet skal være, isteden for å svare på oppgaver fordi de må finne frem til et riktig svar.

At elevenes opplevelse av autonomi blir styrket kan igjen føre til at de føler et eierskap til det de har produsert. Oppgavene kan i større grad føles personlige og det kan det være grunn til å tro at deres indre motivasjon kan styrkes. Et eierskap til arbeidet kan gjøre at elevene er oppriktig interesserte i aktiviteten og at de jobber med det fordi de har lyst. Tegn på indre motivasjon kommer blant annet frem i funnene mine rundt brev-skriving og eventyrbok, der elevene hadde lyst til å jobbe videre og gjentatte ganger spurte når vi skulle skrive ferdig. Klæboe & Sjøhelle (2013) forklarer at motivasjon underveis holder på lysten til å fortsette arbeidet. At oppgavene styrker elevenes følelse av autonomi kan øke deres motivasjon

underveis i arbeidet og gi et ønske om å fortsette. Det kan for eksempel være grunn til å tro at Elev 1 endret atferd og viste tegn på en indre motivasjon da h\*n skrev brev. Eleven skrev to brev og gjorde mer enn det som var krevd av h\*n. Elev 1 skrev brev fordi h\*n hadde lyst, og trolig fordi aktiviteten var engasjerende og interessant i seg selv.

Samtidig kan denne eventuelle motivasjonsendringen ha med å gjøre at vi ønsket å skape motivasjon i forkant av arbeidet, ved å ha høytlesing av eventyr eller brev som en felles opplevelse og til inspirasjon. Klæboe & Sjøhelle (2013) påpeker som nevnt at motivasjon i forkant av et arbeid kan føre til aktivitet. Ved at elevene får ta del i en opplevelse og får inspirasjon fra andre eventyr kan de hente ideer fra dette og bli motiverte for å skape noe eget.

Eierskap og autonomi kan også føre til at elevene ser at det de gjør er meningsfullt og at det har en funksjon. Dette poengterer Klæboe & Sjøhelle (2013) at er viktig for elevenes mestring og motivasjon. Ut i fra funnene kan det være grunn til å tro at elevene følte at det de gjorde hadde en betydning og ønsket å vise det frem for resten av klassen når arbeidet deres ble møtt med respekt og interesse. Å få mulighet til å vise arbeidet sitt til andre kan gjøre at aktiviteten i større grad føles betydningsfull og det kan bidra til motivasjonsendring. Dette kan øke elevenes følelse av mestring fordi arbeidet blir tatt imot av et publikum. Dette kommer tydeligst frem i funnene rundt Elev 3, som viser at eleven i større grad var villig til å jobbe videre når h\*n fikk vise frem arbeidet sitt for et publikum. Skaalvik & Skaalvik (2015) presiserer at en aktivitet som utføres for å oppnå belønning vil være ytre motivert. At eleven jobber godt kan derfor være ytre motivert fordi eleven ønsker belønning, å få lov til å presentere, for arbeidet og ikke nødvendigvis jobber godt fordi oppgaven i seg selv er interessant. Samtidig kan en avsluttende presentasjon av eget arbeid potensielt føre til en negativ motivasjonsendring hos elever som har en iboende frykt for å gjøre feil. Presentasjon av arbeid kan øke frykten fordi flere enn kun lærer skal se elevenes produkt. Dette var likevel ikke noe jeg observerte hos mine tre informanter.

Funnene tyder på at oppgaver som kombinerte skrive- og tegneaktiviteter bidro til en motivasjonsendring hos Elev 2. Elev 2 produserte mer og kom raskere i gang når h\*n fikk tegne til. Det kan være flere grunner til dette. Tegning kan gjøre en oppgave mer helhetlig, og dermed styrke elevens interesse og indre motivasjon. Oppgaven kan føles mer personlig og dermed kan eleven i større grad føle et eierskap. Det kan også gjøre det lettere å sette i gang med en oppgave fordi eleven har noe å basere teksten sin på. På den andre siden kan tegning

også styrke elevens ytre motivasjon for arbeidet, dersom eleven for eksempel blir lovet tegning som belønning for fullført oppgave. Eleven vil kanskje da utføre oppgaven fordi h\*n er ytre motivert og ønsker å få tegne.

De åpne oppgavene kunne også være vanskelig for mange uten godt skriftlig og muntlig språk. Det kan være flere grunner til dette, men jeg tenker at oppgavens omfang og elevenes engelskspråklige forutsetninger kan spille inn. Oppgavene kan bli overveldende for mange elever, og virke demotiverende fordi de muligens ikke får de til og møter mestringsopplevelser. Elevenes individuelle oppfølging var derfor viktig, både for at elevene skulle komme i gang med oppgavene, men også for at de skulle føle på en tidlig mestring og et ønske om å skrive videre.

Veiledet skriving bidro til å tilpasse oppgavene til enkelteleven, og gjorde at jeg som lærer fikk hjulpet elevene i gang med startsetninger, i tillegg til at elevgruppene kunne hjelpe hverandre og komme med ideer. Ved at elevene i større grad fikk tilpasset oppgavene til sine evner og forutsetninger, produserte de mer. Det kan være grunn til å tro at elevene da fikk en større forståelse for hvordan de faktisk skulle gå frem for å løse oppgavene. I tillegg kan sammenhengen mellom motivasjon og tilpasset opplæring spille inn her. Elever som mestret de lukkede oppgavene på en god måte, for eksempel Elev 3, måtte som tidligere nevnt vente på at andre elever skulle bli ferdig da det var grunn til å tro at han ofte jobbet på sitt aktuelle utviklingsnivå uten videre utfordringer. Ved å legge til rette for veiledet skriving der det ble tatt utgangspunkt i elevenes evner og forutsetninger fikk elevene oppgaver som utfordret dem, men som de også hadde mulighet til å mestre, med hjelp fra en voksen og andre elever i gruppen. Det kan være grunn til å tro at elevene produserte mer og viste en tydeligere innsats og oppmerksomhet fordi motivasjonen ble endret. Denne eventuelle motivasjonsendringen kan bunne i at elevene fikk jobbet med oppgaver tilpasset seg og det Vygotsky (Moen, 2013) kaller sin nærmeste utviklingssone.

Samtidig vil det være vanskelig å si noe om hvorvidt elevene jobbet godt under veiledet skriving fordi de var motiverte, eller om de jobbet godt fordi en lærer var tilstede under arbeidet. Allikevel tydet elevenes atferd på at de synes arbeidet var gøy og interessant. I tillegg kan lærerens respons underveis i skrivingen ha virket motiverende. Det kan være grunn til å tro at blant annet Elev 1 satt med en frykt for å gjøre feil når h\*n skulle løse typiske lukkede oppgaver. Som tidligere nevnt brukte eleven lang tid på å komme i gang og produserte gjerne

som følge av dette lite. Når eleven fikk veiledning fra start og bekreftelse på arbeidet sitt underveis produserte eleven mer. En kan derfor se tydelige forskjeller fra elevens oppgave om Norge, der eleven kun kopierte av tavlen, til oppgaver som eventyrbok og brevskrivning. Å få bekreftelse underveis kan svekke elevens frykt for å gjøre feil og dermed øke motivasjonen for oppgaven.

Videre kan positive tilbakemeldinger på arbeidet ha effekt for hvorvidt en elev føler seg kompetent eller ikke (Deci & Ryan, 2000). Det kan tyde på at eleven ble motivert for oppgaven fordi lærerens respons bidro til å bygge opp under elevens følelse av kompetanse. Nordahl & Hansen (2016) forklarer at det er en tydelig sammenheng mellom en elevs motivasjon, mestring og tro på seg selv. Ved at elevene er en del av et læringsfellesskap der de får bekreftelse og gode tilbakemeldinger vil dette kunne bidra til å styrke deres tro på seg selv og føre til en eventuell motivasjonsendring. Ved at eleven opplever å være kompetent og å mestre en oppgave, vil det kunne føre til en videre motivasjonsendring der eleven blir motivert til å fortsette arbeidet eller gjenta en liknende aktivitet i fremtiden. Respons og positive tilbakemeldinger behøver allikevel ikke handle om en indre motivasjon. Elevene kan være ytre motiverte der de arbeider godt fordi de ønsker positive tilbakemeldinger fra andre, og ikke fordi de er interesserte i aktiviteten. Det er derfor sannsynlig at elevene kan trappe ned egen innsats dersom lærer eller medelever slutter å gi positiv respons på arbeidet.

Som tidligere nevnt er det vanskelig å si noe om elevenes motivasjon for arbeidet ut fra observasjoner, elevarbeid og samtaler. Det vil også være vanskelig å si noe om hvor vidt oppgaver og undervisningsformer som vi har tatt i bruk i vår undervisning vil være motiverende over en lengre periode. Her kan det at det skjer noe nytt i klasserommet ha mye å si. Det nye kan være nytt og spennende frem til det blir en rutine. Når det da eventuelt blir en rutine kan den eventuelle motivasjonen til elevene forsvinne, fordi det igjen ikke skjer noe nytt. Derfor kan det være grunn til å tro at lærer hele tiden må være proaktiv og planlegge undervisningen med et bredt spekter av varierte oppgaver, slik at elevene ikke blir lei av det ene eller det andre. Dette kan bidra til å opprettholde motivasjonen.

## 6.0 Oppsummering

Gjennom denne undersøkelsen ønsket jeg å besvare problemstillingen *Hvordan kan variert undervisning i det zambiske klasserommet føre til motivasjonsendring?* Ved å ta i bruk observasjoner, elevtekster og notater fra uformelle samtaler fikk jeg et innblikk i den

zambiske undervisningen og elevenes atferd og emosjoner. Funnene ga innblikk i hvordan elevenes motivasjon ble endret ut ifra oppgavene som ble gitt, og på hvilken måte de ble gjennomført på.

Samtidig har oppgaven flere mulige feilkilder. Først og fremst vil det ikke være mulig for meg å måle motivasjonsendring nøyaktig ut ifra metodene som er blitt benyttet i undersøkelsen. Jeg kan kun se på det elevene faktisk produserte og hvordan produksjonen fant sted, og trekke antakelser rundt motivasjonsendring ut i fra dette. I tillegg vil det være vanskelig å si noe om i hvilken grad elevene var motiverte da de jobbet med oppgaver de muligens ikke forstod. En elev som sliter med forståelsen og derfor ikke får fullført en oppgave, vil ikke nødvendigvis være lite motivert. Derfor kan elevene ha vært like motiverte for å ta fatt på oppgaven individuelt, som under for eksempel veiledet skriving, men at det kommer frem en tydeligere økt motivasjon under veiledet skriving fordi eleven får støtte under hele skriveprosessen.

For å oppsummere kan det tyde på at elevene viste en motivasjonsendring når oppgavens fokus ikke eksplisitt lå på å finne et konkret fasitsvar, og når elevene fikk anerkjennelse for det de gjorde underveis i prosessen. Dette kan handle om elevenes behov for kompetanse, og at frykten for å gjøre feil kanskje var større når oppgavene la til rette for at det bare var ett riktig svar. Det kommer blant annet frem ved at Elev 1 og Elev 2 i større grad produserte mer når de selv fikk velge innhold. I tillegg kan atferden til alle tre elever under oppgaver som la opp til selvstendighet og autonomi tyde på at elevene ønsket å produsere mer og var mer utholdende. Elev 3 viste motivasjonsendring ved å kanskje bli noe usikker og brukte derfor lengere tid på å komme i gang med oppgavene når rammene var endret. I tillegg synes det å ha skjedd en motivasjonsendring ved at samtlige elever i større grad kan ha blitt indre motivert når de følte et eierskap til oppgaven de gjorde. Dette kom frem gjennom at elevene ønsket å presentere oppgaven, vise frem arbeidet sitt eller jobbe videre med det. Samtidig kommer det frem at elevene arbeidet godt og satt fort i gang når oppgavene var tilpasset deres evner og forutsetninger, som under veiledet skriving der de også fikk hjelp og støtte fra lærer og medelever. Det kan derfor være grunn til å tro at en varierte skriveoppgaver kan føre til en motivasjonsendring, men at gjennomføringen og organiseringen av oppgavene også vil spille en rolle.

## 7.0 Referanseliste

- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. (2.utg). Oslo: Gyldendal akademisk
- Deci, E. L., & Gagné, M. (2005). Self- Determination Theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*. Hentet fra:  
[https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2005\\_GagneDeci\\_JOB\\_SDTtheory.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2005_GagneDeci_JOB_SDTtheory.pdf)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Haug, P. (2013). Tilpasset opplæring for den enkelte i fellesskapet. I: Krumsvik, R. J. & Säljö, R. (red.) *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: fagbokforlaget
- Håstein, H & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I: Bunting, M. (red.) *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden – Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg). Oslo: Abstrakt forlag
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. G. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

- Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education. (2013). *The Zambia Education Curriculum*. Hentet fra [http://www.ibe.unesco.org/curricula/zambia/za\\_alfw\\_2013\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/curricula/zambia/za_alfw_2013_eng.pdf)
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori. Vygotsky i teori og praksis. I Karlsdottir, R & Hybertsen, I. D. (Red.), *Læring- utvikling – læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T & Hansen, O. (Red.). (2016). *Dette vet vi om motivasjon, tro på seg selv og ros*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nyeng, F. (2012) *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Phiri, P. (2018, 4. mai). To improve literacy rates, schools in Zambia turn away from teaching in English. *Global Press Journey*. Hentet fra: <https://globalpressjournal.com/africa/zambia/zambia-schools-turn-away-teaching-english-improve-literacy-rates/>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skrivesenteret (2017) *Veiledet skriving er å veilede eleven frem til økt skrivekompetanse og skriveglede*. Hentet fra: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/veiledet-skriving-med-de-yngste/>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

