

Ingrid Laahne Olsen

Hvor ble det av egeninteressen?

Om interesse som et emosjonelt aspekt i læring

Masteroppgave i psykologi

Trondheim, mai 2015



”Learn to know by doing, and to do by knowing”

– Dewey & Mclellan, 1914 s.130

Takk til Vigdis Olsen, Kristin Laahne Olsen og Benjamin Schulstad

Sammendrag

Det er gjort lite forskning på personlig interesse og emosjonenes rolle i læring. Dette til tross for at det er stor enighet om at interesse og emosjoner har innvirkning på elevenes læringspross. Med bakgrunn i dette er denne studien et forsøk på å se nærmere på John Deweys teori om interesse som et emosjonelt aspekt i læring. Med hans teori som bakteppe ble interesse, deltakelse, læringsutbytte og emosjoner operasjonalisert og undersøkt empirisk gjennom et spørreskjema. I tillegg ble det utført kvalitative intervju. Dette var for å fange både bredde og dybde i interesseaspektet. Studien rettet seg mot den videregående skolen. Dette var grunnet i den negative utviklingen vi ser, med tanke på at 43 % ikke fullfører på normert tid. Studien begrenset seg til å se på programområdet innen studiespesialiserende. Problemstillingen var: ”Hvordan påvirker teoribasert undervisning elevenes deltakelse i sin egen læringsprosess”, hvor teoribasert undervisning knyttes opp mot det rådende læreplanverket, *Kunnskapsløftet*. Ved å problematisere *Kunnskapsløftet*, ble det klart at egenaktiviteten ikke ivaretas i læreplanverket.

Det ble samlet inn 186 besvarelser, samt utført 4 intervju blant videregående elever fra de største videregående skolene i Trondheim. I forkant ble det antatt at deltakelse ville ha positiv sammenheng på læringsutbytte (hypotese 1), og at personlig interesse ville ha en positiv sammenheng på deltakelse (hypotese 2) og læringsutbytte (hypotese 3). Det ble utført korrelasjonsanalyser, en multippel regresjonsanalyse og en uavhengig t-test. Korrelasjonsanalysene viste signifikante sammenhenger mellom alle variablene. Den multiple regresjonsanalysen viste imidlertid at læringsutbytte hadde størst effekt på personlig interesse. Til sammen forklarte variablene 26,3 % av variansen til personlig interesse. Den uavhengige t-testen viste at jenter skåret høyere på negative emosjoner enn gutter. I de kvalitative analysene viste det seg at deltakelsen var prestasjons- og karakterfokusert. Resultatene viste en større korrelasjon mellom personlig interesse og læringsutbytte enn hva sammenhengen var mellom personlig interesse og deltakelse. Selv om det var en korrelasjon mellom deltakelse og læringsutbytte, konkluderte studien med at personlig interesse kan si mer om kvaliteten på læringsutbytte, enn hva deltakelse kan gjøre alene. Implikasjoner for videre forskning vil være å se nærmere på flere aspekter ved interesse og egeninteressens rolle i læring.

Forord

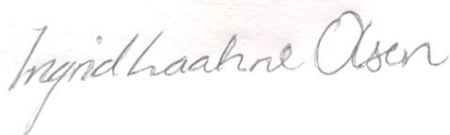
Ved valg av tema til masterprosjekt valgte jeg å gå nærmere inn på interesseaspektet. Dette kom av en allerede eksisterende egeninteresse for emnet. Det har til stadighet forundret meg at flere og flere elever, så vel som studenter, ser ut til å forholde seg passive i sin egen læringsprosess. Og med dette mener jeg den manglende egenaktiviteten og det manglende engasjementet hos den enkelte lærende. Hvor er det blitt av gleden i det å lære? Hvorfor ser det ut til at flere og flere opplever at utdanning er noe de må, framfor noe de vil?

I møte med Ivar Bjørgen og det *amputerte læringsbegrepet*, gikk det imidlertid opp for meg: Det er ikke *vi* som setter målene for *vår* utdanning. Vår elev- og studentrolle er blitt usynliggjort. Utdanningssystemet er stadig oppe til debatt, men verken eleven eller studenten har noe han skulle ha sagt.

Jeg valgte å ta utgangspunkt i John Deweys teori om utdanning, med fokus på det emosjonelle aspektet ved læring. Med bakgrunn i hans teori om interesse som emosjonelt betinget, ønsket jeg å undersøke nærmere hvilken rolle egeninteressen spilte hos den enkelte elev. Målet med masterprosjektet er å gi konkrete forskningsfunn som kan bidra til å belyse hva som fremmer læring og hva som hemmer læring.

I mitt arbeid med oppgaven, er det mange jeg gjerne vil takke. Først og fremst vil jeg takke min mor som har delt og diskutert sine erfaringer som lærer. Hennes hjelp i både forkant og underveis i oppgaven har vært uerstattelig. Jeg vil også takke min lillesøster, mine venner og kjæreste for støtte og innspill underveis. Dere har gjort oppgaven rikere, meningsfull og mer spennende å skrive.

Ingrid Laahne Olsen



Våren 2015

Innholdsfortegnelse

Innledning	1
Problemstilling	2
Kunnskapsløftet – <i>Tilbake til skolebenken</i>	3
Læring - <i>Hvor ble det av egeninteressen?</i>	5
Emosjoner.....	5
Interesse.....	7
<i>Personlig interesse</i>	7
<i>Situasjonell interesse</i>	8
Teori	9
Applied Psychology	9
Erfaring - <i>Viktigheten av kontinuitet</i>	12
Selvbestemmelsesteori	13
Lært hjelpeløshet	14
Empiri	15
Forholdet mellom emosjoner og læring	15
Interesse.....	17
Endelige hypoteser	19
Metode	21
Vitenskapsteoretisk forankring.....	21
Prosedyre.....	21
Utvalget	22
Utvikling av spørreskjema.....	24
Variablene	24
<i>Generell interesse</i>	25
<i>Situasjonell interesse</i>	25
<i>Personlig interesse</i>	25
<i>Læringsutbytte</i>	26
<i>Negative emosjoner</i>	26
<i>Deltakelse</i>	26
Analysene	26
Korrelasjonsanalyse	26
Regresjonsanalyse	27
Uavhengig t-test.....	27
Resultater	29

Korrelasjonsanalysen.....	29
Multipel regresjonsanalyse.....	29
Uavhengig t-test	31
Grounded Theory	33
Forskningsstrategi	33
Teoretisk utvelging.....	34
Informantene	34
Analyseprosedyre	34
Bearbeiding av materialet/transkribering	34
Analyse og fortolkning av intervjuene	35
Åpen koding	35
<i>Interesse</i>	35
<i>Lærerens personal power</i>	36
<i>Deltakelse</i>	36
<i>Negative emosjoner</i>	37
<i>Læringsutbytte</i>	38
<i>Mestring</i>	39
<i>Den videregående skole</i>	39
<i>Resultatsorientering</i>	40
Aksial koding	40
Diskusjon.....	45
Metodologiske betraktninger.....	45
Bruk av spørreskjema	45
Mixed methods.....	47
Konsekvensene av en passiv læringsprosess	47
Deltakelse og læringsutbytte	50
Personlig interesse.....	52
Lærerens personal power.....	54
Hvor ble det av den dedikerte eleven?	56
Konklusjon	57
Referanseliste	59
Vedlegg 1: <i>Åpen koding</i>	65
Vedlegg 2: <i>Intervjuguide</i>	69
Vedlegg 3: <i>Spørreskjemaet</i>	70

Innledning

Hovedtema for masterprosjektet har vært interesseaspektets og egenaktivitetens rolle i læring. Oppgaven har vektlagt *personlig interesse* eller egeninteresse, men har også diskutert interesse i mer generelle termer. Personlig interesse defineres som en interesse en person har hatt over tid, og karakteriseres som et iboende ønske om å forstå ulike emner (Schaw & Lehman, 2001). Utgangspunktet for temaet har vært knyttet til at emosjoner i læringshenseende har vært et underprioritert område i forskningen (Schjelde, 2015). Ved å undersøke interesse som et emosjonelt aspekt, ønsket jeg å belyse hvor viktig det er å ivareta dette i skolen. At interesse er emosjonelt betinget, grunnes i John Deweys teorier. Når det er sagt, er det i dag bred enighet om at interesse er fundert i våre grunnleggende emosjoner (Vikan, 2014).

Bakgrunnen for å se nærmere på den videregående skolen er at vi i dag er vitne til en negativ utvikling. I følge OECDs årlige utdanningsrapport, er det så mange som 43 % av videregående elever som ikke fullfører skolegangen på normert tid (2014). Norge kommer dårligere ut enn andre OECD-land, hvor prosentandelen for videregående elever som fullfører er 72 % (OECD, 2014). Dessuten ser vi en økende tendens til manglende mestring hos både elev og lærer (Oppegård, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Den gleden og interessen som barn har ved skolestart, ser ut til å forsvinne i løpet av skolegangen i grunnskolen (Bjørgeren, 2001). Og med den manglende egeninteressen ser flere og flere elever ut til å forholde seg passive i sin egen læringsprosess. Så hva kan være grunnen til at den norske skolen i dag ser ut til å produsere utbrente lærere og passive elever?

Med dette for øyet har oppgaven tatt utgangspunkt i å undersøke nærmere det rådende læreplanverket, *Kunnskapsløftet*. Oppgaven har begrenset seg til å se på programområdet innen studiespesialiserende, og bruker begrepet *teoribasert undervisning* i denne sammenheng. Innledningsvis vil derfor læreplanen bli problematisert. Det argumenteres for at teoribasert undervisning gir lite rom for egenaktivitet, og at dette kan forklare hvorfor flere forholder seg passive i sin egen læringsprosess. Videre i teoridelen vil interesse og intellektuell vekst vektlegges, men det vil også være fokus på andre faktorer.

I tråd med Deweys vitenskapelige forankring ønsker oppgaven å være pragmatisk orientert, med studiens nytteverdi i hovedsete. I dag ser vi et større sprik mellom hva forskning anbefaler og hva som blir utført i praksis. Et godt eksempel på dette er karakterdebatten rundt innføring av karakterer på lavere klassetrinn. I juli 2013 gikk partiet Høyre inn for tallkarakterer fra og med 5.klasse barneskole (Sæther, 2013). Dette gikk på tvers av hva forskning anbefalte. I følge en rekke forskningsrapporter vil karakterer på lavere klassetrinn, gjøre elevene oppmerksomme på prestasjon framfor mestringsglede (Utdanningsforbundet, 2013). På mange måter kan en si, med bakgrunn i karakterdebatten, at forskningen har mistet mye av den funksjonen Dewey mente vitenskapen skulle ha. I hans øyne var det først i praksis at vitenskapen fikk sin mening og verdi (Brinkmann, 2006).



Et lite søk på Google.no gir et inntrykk av den stadig pågående karakterdebatten i media.

Det er også John Deweys teori rundt interesse og deltakelse som har dannet bakteppet for de empiriske undersøkelsene. I følge hans teori er det først når eleven samhandler med sine omgivelser at eleven lærer (Dewey, 1916). Aktiviteten må imidlertid være intellektuelt styrt. Med et slikt teoretisk utgangspunkt vil jeg argumentere for at teoribasert undervisning ikke gir grobunn for egeninteresse og egenaktivitet hos den enkelte elev. Det er ut i fra hans definisjoner at interessebegrepet ble forsøkt operasjonalisert. Undersøkelsene består av en kvantitativ og en kvalitativ del, kalt "mixed methods". Dette for å fange både bredde og dybde rundt interesseaspektet.

Problemstilling

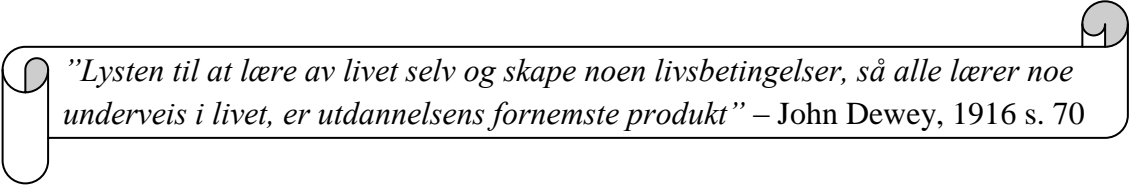
Masterprosjektet ønsket å rette søkelyset mot et emosjonelt og viktig aspekt ved læring, nemlig egeninteressen. Prosjektet hadde som mål å avgjøre hvilken rolle personlig interesse

spiller i forhold til egenaktivitet, læringsutbytte og dannelse av negative emosjoner. Studien tok utgangspunkt i den overordnede problemstillingen:

”Hvordan påvirker teoribasert undervisning elevenes deltakelse i sin egen læringsprosess?”

Problemstillingen ble med andre ord undersøkt gjennom å se på interesseaspektet og forholdet interesse har med deltakelse. Nedenfor vil oppgaven komme nærmere inn på teoribasert undervisning tilknyttet *Kunnskapsløftet*. Deretter vil en presentere definisjoner knyttet til læring, emosjoner og personlig interesse. Videre vil teori og forskning rundt tema bli tatt opp. Til slutt vil de endelige hypotesene bli klargjort.

Kunnskapsløftet – tilbake til skolebenken



”Lysten til at lære av livet selv og skape noen livsbetingelser, så alle lærer noe underveis i livet, er utdannelsens fornemste produkt” – John Dewey, 1916 s. 70

I 1916 skrev John Dewey i sitt hovedverk *Demokrati og utdanning* at utdanning er en livsnødvendighet (Dewey, 1916). I dag, hundre år senere, har vi beveget oss inn i et såkalt kunnskapssamfunn, og kan med andre ord konstantere at utdanning er en av de bærende drivkreftene i vår moderne tid. På regjeringens nettside beskrives Norge som et kunnskapssamfunn gjennom at kunnskap og kreativitet står frem som de viktigste drivkreftene for verdiskapning i samfunnet og er i stor grad avgjørende for enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv (Kunnskapsdepartementet, 2003). Når utdanning har fått en så avgjørende plass i hver enkelts liv, blir viktigheten desto større i å avdekke hva som fremmer læring og hva som hemmer læring.

Med *Kunnskapsløftet* ble resultatstyring og forventningsstyring for alvor introdusert i norsk grunnopplæring og i den videregående skole (Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøitz & Hertzberg, 2012). *Kunnskapsløftet* forkortes gjerne K06, og representerer et brudd med den innholdsorienterte tradisjonen i norsk skole ved å innføre kompetansemål (Aasen et al, 2012). Dette kommer fram i rapporten *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?* (Aasen et al, 2012) som ble bestilt på Utdanningsdirektoratets vegner. Evalueringen har fulgt reformimplementeringen gjennom fem år, og hadde i oppdrag å vurdere styringsreform og forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen. I rapporten fremgår det blant annet at et av hovedinntrykkene er at statlige politisk-administrative

myndigheter i økende grad har skjerpet den statlige styringen, og gjennom nyere styringsdokumenter og uttalelser tar regjeringen til orde for sterkere sentral styring (Aasen et al, 2012). Sagt på en enklere måte: der hvor K06 uttrykker å øke desentralisering for å gi mer handlingsrom for den enkelte lærer, er det i realiteten det motsatte som skjer.

Også i artikkelen *Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen* (2012), konkluderer Kirsten Sivesind at flere prinsipper for god undervisning er mangelfulle i K06. Dette gjelder blant annet i forhold til mangel på koordinering av fag, ferdigheter og arbeidsmåter. Sivesind (2012) konkluderer også med at antall mål bør reduseres og at innholdet i og på tvers av fag bør konsentreres.

Det synes å komme klart fram at K06 ikke har fulgt opp sine egne intensjoner. Det kan tvert imot se ut som den i praksis forsterker den allerede nedadgående spiralen med stillesittende elever og oppgitte lærere. Med fokus på ekstern målorientering og på hva elevene skal kunne mestre på de ulike trinn, beveger den rådende læreplanen seg enda lengre bort fra den aktive deltakende, og eleven er igjen tilbake på skolebenken. Denne trenden gjelder ikke bare i Norge, men også internasjonalt (Sivesind, 2012). I boken *John Dewey and Our Educational Prospect* siteres John Goodland (1990) slik:

"Students are largely passive and, at least by the time they reach the upper elementary school and secondary school grades, appear to assume that passivity is what best fits the nature of the school. They even come to dislike disturbances of their passivity. This ethos seems to accommodate well the flaccid curriculum of homogenized classroom topics and textbooks." - John Goodland (siteret i Hansen, 2006 s.105)

Med et slikt utsagn kan en begynne å undre på om det er læring som skjer, eller om det er mer snakk om å tilpasse seg utdanningssystemet. Dette inntrykket forsterkes ved at Hansen og hans medforfattere i samme bok introduserer uttrykket *"to student"* (2006). Framfor å se ordet student som et subjektiv, kan en snarere se på det som et verb. Det elevene først og fremst ser ut til å lære er hvordan å gjøre en god elevfigur, framfor å være en elev, eller den som lærer.

Det kan allerede her poengteres at teoribasert undervisning gir lite rom for egenaktivitet. Ved å ta utgangspunkt i læreplanen blir det også klart at frafall i den videregående skole bør ses på som et sluttresultat som startet i grunnopplæringen. Med andre ord bør og kan ikke den videregående skole vurderes uten at en samtidig også vurderer utdanningssystemet i sin helhet.

Læring

Hvor ble det av egeninteressen?

I Ivar Bjørgens bok *Læring: Søken etter mening* (2001), finner vi en oversikt over artiklene hans rundt begrepet *Ansvar for egen læring* (AFEL). I forordet ble det nevnt at han var spiren til masterprosjektet. Også han etterlyser egenaktivitet som en forutsetning for læring. I boken kommer det dessuten fram at trangen til å lære er naturlig og selvmotivert (Bjørge, 2001). Med begrepet AFEL, poengterer han at læringen må skje hos eleven, for som han sier det:

”Ingen lærer kan spare læringsarbeidet for gutten ved å føre guttens hånd uten også å spare han for læringen.” - Bjørge, 2008 s. 863

AFEL søker å vise at kognitive prosesser – søken etter mening – ligger bak all læring. En skolelæring som foregår i forhold til ukjent mål er meningsløs, og betegnes gjerne som pugg av forfatteren selv (Bjørge, 2008). Det er også i denne sammenheng at han presenterer begrepet *det amputerte læringsbegrep*, som kan forstås i forhold til pugg og annen overflatisk læring. Dette kan ses i kontrast til det *helhetlige læringsbegrep*, som resulterer i dybdelæring. Bjørge understreker at det i skolen er fokus på gjentakelse, pugg og høring, og at dette gjør at gleden og interessen for det en lærer forsvinner. For ham er det ikke noen overraskelse at interessen forsvinner hos mange, og sier like gjerne at *”når vi kommer så langt som til universitetet er mange av oss grundig rensset for den intellektuelle nysgjerrighet”* (Bjørge, 2001).

Det er vanlig å definere læring som *”en relativt varig endring i opplevelse og atferd som følge av tidligere erfaring”* (Svartdal, 2014). I denne oppgaven begrenser jeg meg til å se på den eksplisitte læringen eleven selv mener å oppleve gjennom å se på læringsutbytte. Det er først og fremst de subjektive meningsoppfatningene oppgaven har vært opptatt av å undersøke.

Emosjoner

I tillegg til den kognitive komponenten, og søken etter mening, har forskning gjerne oversett de emosjonelle aspektene ved læring (Schjelde, 2015). De emosjonelle aspektene har også vært underkommunisert i den faglige debatten om skolen. En av grunnene til dette kan komme av den kognitive tradisjonen, hvor målet har vært at profesjonelle yrkesutøvere skal holde seg affektivt nøytrale (Jakhelln, Leming & Tiller, 2009). Som oppgaven vil poengtere

bør ikke dette være ønskelig i skolesammenheng. Verken lærer eller elev kan holde seg affektive nøytrale, og i stedet for å overse de emosjonelle aspektene, bør de heller inkluderes.

Fehr og Russel (1984) poengterte at alle later til å vite hva emosjoner er helt til de blir bedt om å gi en definisjon på det (gjengitt av Jakhelln, Leming & Tiller, 2009). I boken *Innføring om Emosjoner* definerer Vikan (2014) emosjoner slik:

”Emosjoner er samordninger av opplevelsesmessige, uttrykksmessige og fysiologiske/nevrologiske komponenter med ulik varighet.” – Vikan, 2014 s.17

Vikan (2014) mener uklarheter rundt emosjonsbegrepet har grunn i at forskere gjerne har basert definisjonen av emosjoner på én eller to av de tre komponentene. I tillegg til dette har det vært uenighet rundt opphavet til emosjoner, hvor noen mener emosjoner er medfødte, biologiske former, mens andre mener emosjoner læres i oppveksten. Derfor skiller vi gjerne mellom *grunnleggende* og *sosiale emosjoner* (Vikan, 2014). Det er bred enighet om at interesse tilhører de grunnleggende emosjonene (Vikan, 2014). Grunnleggende emosjoner karakteriseres ved spesifikke og universelle ansiktsuttrykk og ved særegen motivasjon (målrettethet), oppfatning og atferd, og har en kopling til medfødte nevrologiske program (Vikan, 2014). I tillegg til interesse er det også stor enighet om at glede, frykt, overraskelse, sinne, avsky og tristhet er grunnleggende emosjoner (Vikan, 2014). Eksempler på sosiale emosjoner er skyld og skam.

På grunn av uklarhetene knyttet til både emosjonsbegrepet og debatten rundt opphavet til emosjoner, er det viktig å understreke at oppgaven bare tar utgangspunkt i den opplevelsesmessige komponenten til emosjoner. Interesse som emosjon, setter nesten ikke kroppslige spor, det vil si at i motsetning til eksempelvis sinne, ser vi ikke de samme kroppslige forandringene (Vikan, 2014). Og det kan videre argumenteres for at den opplevelsesmessige komponenten best lar seg undersøke gjennom selvrapportering. Det må også understrekes at selv om interesse regnes som en grunnleggende emosjon, bør det ikke tolkes dit hen at den ikke lar seg påvirke av omgivelsene. Tvert imot, som oppgaven allerede har vært inne på, hvis ikke interesse ivaretas gjennom egenaktivitet, vil interessen for ulike emner knyttet til skolen forsvinne (Bjørngen, 2001).

Videre vil oppgaven ta utgangspunkt i John Deweys *konfliktteori* rundt emosjoner. Hovedfokuset i teorien er å se på hva slags innvirkninger emosjoner har, fremfor å si hva emosjoner er (Mandler, 1989). Dette innebærer at Deweys konfliktteori om emosjoner baserer seg på at emosjoner oppstår når ulike reaksjoner reiser konflikt hos personen. En kan

tolke det dit hen at en viss motstand er nødvendig for å reise emosjoner, og videre også interesse. I teoridelen vil Deweys konfliktteori knyttes til boken *Applied Psychology* (1914), som retter søkelyset i forståelsen av psykologiske prinsipper knyttet til utdanningsprosessen. Boken er aktuell i å forstå emosjonenes rolle i en læringssammenheng.

Interesse

John Dewey var blant de første til å påpeke interesse som den viktigste motiverende faktoren i læring (Krapp, 1999). Interesse skaper en idé om hva vi vil og hvor vi vil hen (Dewey, 1916). Derfor setter interesse i gang aktivitet, samtidig som interesse gir aktiviteten retning. Interesse skiller seg dermed fra motivasjonsbegrepet, fordi interesse også avklarer grunnene for at en person engasjerer seg i en aktivitet (Schiefele, 1999). Med interesse vil en også unngå å se emner isolert, men se ting i kontinuerlig sammenheng (Dewey, 1916). Med andre ord så Dewey nødvendigheten av å ivareta den enkeltes interesse i tillegg til egenaktiviteten. I *Demokrati og Utdanning* (1916) skriver han at studier blir effektive i den grad eleven innser at han har å gjøre med sådan som angår han. Gjennom interessen vil eleven med andre ord erfare sin egen aktivitet som betydningsfull, og som videre vil virke til å søke nye, lignende erfaringer.

I dag skiller vi gjerne mellom *personlig* og *situasjonell interesse* (Hidi, 1990). Interessebegrepet har blitt brukt noe forskjellig blant forskerne, og i denne oppgaven blir personlig interesse definert som en psykologisk tilstand (Krapp, 1999) som er fundert i våre grunnleggende emosjoner (Vikan, 2014). Nedenfor presenteres personlig og situasjonell interesse hver for seg.

Personlig interesse

Deweys definisjon regnes å tilhøre personlig interesse. Personlig interesse karakteriseres som et iboende ønske om å forstå ulike emner, og som har vært hos en person over tid (Schaw & Lehman, 2001). I boken *Interest and Effort in Education* (1913) skriver Dewey at utdanning ikke har skjedd før vi vet hva eleven har vært internt opptatt med. Dewey skriver dessuten at i tillegg til at interesse er emosjonelt betinget, har den også en aktiv og objektiv side. Ser vi dette i sammenheng med den overordnede problemstillingen kan vi allerede her si at

teoribasert undervisning ser ut til å påvirke interesse direkte ved at den ikke nok gir rom for egenaktivitet.

Schiefele (1999) konkretiserer dette ved å si at personlig interesse bør defineres som en disponerende motivasjonskarakteristikk. Med dette menes det at interesse har en effekt på motivasjon. Derfor bør interesse defineres for seg, heller enn overflatisk å inngå som en del av motivasjonsbegrepet (Krapp, 1999). Mer spesifikt definerer Schiefele personlig interesse som en egenverdi knyttet til *følelserrelaterte og verdirelaterte attribusjoner*. Følelserrelaterte attribusjoner refererer til følelser som er assosiert med et objekt, mens verdirelaterte attribusjoner refereres til den personlige signifikansen tilknyttet objektet (Schiefele, 1999). Dette er i tråd med Deweys definisjon som sier at interesse beskriver det kognitive og det følelsesmessige forholdet mellom en elev og et spesifikt emne (Dewey, 1913).

Med andre ord defineres personlig interesse som et iboende ønske om å forstå ulike emner, interessen har vært varig ved hos personen, og det foregår en kontinuerlig sammenligning for å forstå et emne i sin helhet.

Situasjonell interesse

Situasjonell interesse defineres gjerne som en kortvarig oppmerksomhet og interesse for en aktivitet (Woolfolk, 2010). Dette kan for eksempel være at læreren ved å presentere et emne, kan ”fange” interessen hos den enkelte i en kortere tidsperiode. Dewey (1913) kalte gjerne dette for *indirekte interesse*. Formålet med situasjonell eller indirekte interesse, skulle være å skape en egeninteresse hos eleven. Med andre ord kan situasjonell interesse utvikle seg til en varig interesse. Også Schiefele understreker dette:

“To create interest in a person for a specific topic means to create a specific wish or intention to learn more about that topic.” – Schiefele, 1999 s.263

I følge Dewey gjør læreren dette først og fremst ved å fremme egenaktivitet. I hans øyne gjør derfor mange lærere den feiltagelsen å gjøre undervisningen spennende, i stedet for å gjøre emnet interessant i seg selv.

Situasjonell interesse defineres som en mer kortvarig interesse for en aktivitet. Som det er blitt poengtert trenger ikke dette å bli sett på som en motsetning til personlig interesse. Tolket en Deweys formenende dit hen, bør situasjonell interesse fremmes på en slik måte at det skaper et ønske eller en intensjon om å lære mer om et emne (Schiefele, 1999). Under de rette

betingelser kan situasjonell interesse være gnisten til en mer langvarig glede og interesse for fagstoffet.

Teori

Allerede i sin artikkel *My Pedagogic Creed* (1897) vektla Dewey viktigheten av å få delta i sin egen læringsprosess. Brinkmann (2006) kaller gjerne artikkelen for Deweys trosbekjennelse. I artikkelen skriver Dewey blant annet:

"I believe that all education proceeds by the participation of the individual in the social consciousness of the race" - Dewey, 1897 s.77

Med dette utsagnet poengterer han viktigheten i å mediere innsats hos den lærende selv. Dewey mente personlig interesse og emosjoner var grunnleggende i å mediere en slik innsats (Hansen, 2006). I tillegg til dette, var utvikling av vilje viktig i å gjøre elever til gode beslutningstagere. Både i sitt hovedverk *Demokrati og utdanning* (1916) og i boken *Interest and Effort* (1913) begrunner han dette ståstedet nøye, og fra et helhetlig perspektiv. Han mente at utdanning som ikke ivaretok en sosial disposisjon formet "egoistiske spesialister" (Dewey, 1916), og videre at utdanning som ikke ivaretok interesse var fordummende på den lærende (Dewey, 1913). Nedenfor vil jeg presentere hans teori i sammenheng med oppgavens overordnede problemstilling og i tråd med hovedtema.

Applied Psychology

I 1914 skrev Dewey, sammen med James Alexander Mclellan, boken *Applied Psychology: An Introduction To The Practice Of Education*. Boken skulle være et bidrag i forståelsen av psykologi som direkte kunne møte lærerens behov i forståelsen av psykologiske prinsipper knyttet til utdanningsprosessen (Dewey & Mclellan, 1914). I boken skriver de om de tre former for psykisk utvikling som gjensidig påvirker hverandre. I *My Pedagogic Creed* (1897), påpekte Dewey at utdanningsprosessen har to sider, en psykologisk og en sosial side. Her konstaterer han at det er den psykologiske siden som er basisen i en læringsprosess (Dewey, 1897). Som han senere også poengterer i boken *Erfaring og Oppdragelse* (1938), er det kilder utenfor et individ som gir erfaringer. En kan med andre ord påpeke at læring og den psykiske utviklingen skjer i møte med omgivelsene, og ikke utenom omgivelsene. Dette kan også ses i sammenheng med Deweys utsagn om *"a world without a within"* (Brinkmann, 2006), som sier at vi ikke har et rent indre, og at det foregår en transaksjon mellom enkeltindividet og

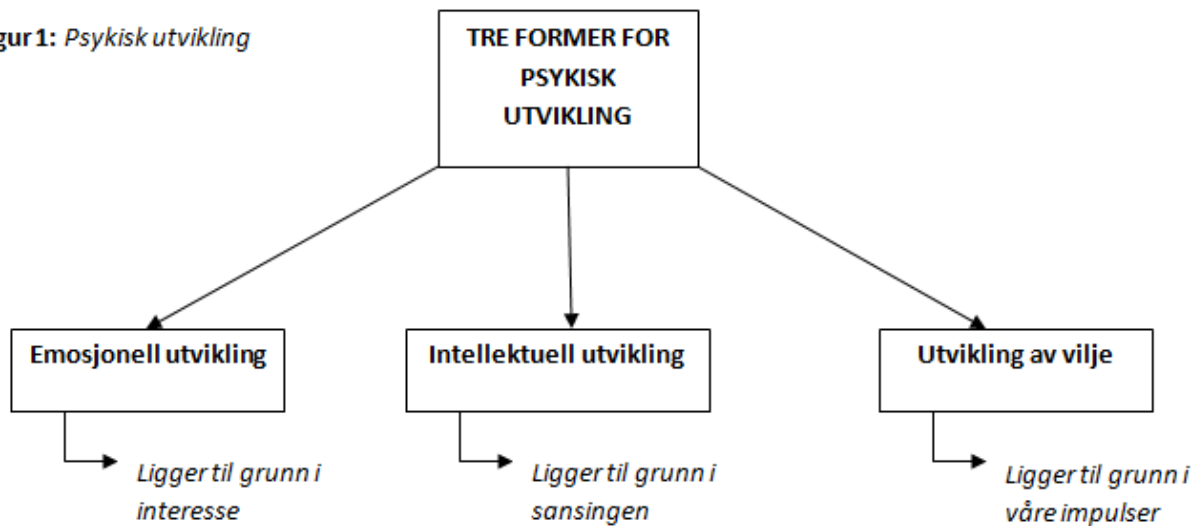
omverdenen. Med transaksjon menes det at elementer som påvirker hverandre, *forandres* i prosessen. Derfor konkluderer han med at det ikke finnes noe skarp skille mellom subjekt og objekt (Dewey, 1916). Det er nettopp Deweys helhetlige tankegang rundt utdanning som gjør han til en godt egnet teoretiker i forsøket på å ta et oppgjør mot dualistiske oppfatninger, og overfokusering av enkelte ferdigheter knyttet til skolen.

Dewey og Mclellan (1914) deler den psykiske utviklingen inn i den emosjonelle, den intellektuelle og utvikling av vilje. Disse har sitt fundament i henholdsvis interessen, sansningen og impulsene våre. Med et slikt utgangspunkt blir det klart at undervisningen må vektlegge flere sider for å kunne appellere til de ulike formene. I tråd med oppgaven, ser vi at den emosjonelle utviklingen knyttet til utdanning, ligger til grunn i interesse. For å appellere til interesse, legger Dewey og Mclellan vekt på det de kaller for *lærerens personal power* (Dewey & Mclellan, 1914). Begrepet omhandler lærerens personlige egenskaper og evnen til å bygge relasjoner med sine elever. Her vektlegger de særlig evnen til å være sympatisk og sier at sympati i den emosjonelle verden er hva oppmerksomhet er i den intellektuelle verden (Dewey & Mclellan, 1914). Som oppgaven har nevnt tidligere, gjelder det å skape en intensjon og et ønske om å forstå fagstoff hos eleven selv, som kan utvikle seg til å bli en varig interesse.

I tillegg til emosjonell utvikling, ligger intellektuell utvikling til grunn i sansene våre. For å tilegne seg kunnskap må en eller annen form for sansing være tilgjengelig. Derfor er utviklingen av kunnskap et resultat av en fortolkningsprosess (Dewey & Mclellan, 1914). De konkluderer med at et utdanningsprinsipp vil være alltid å basere instruksjoner på en eller annen form for aktivitet hos den lærende. Dette er nyttig fra grunnskolen og oppover, skriver de.

Til slutt må det også være rom for egne valg i utdannelsen. Vilje forekommer først som dårlig kontrollerte impulser, og må trenes over tid (Dewey og Mclellan 1914). Eleven må derfor få mulighet til å utvikle en vane i å ta personlige valg. Hvis undervisningen ikke gir rom for slikt, men dertil at læreren gjør valgene på vegne av eleven, vil dette ha negative konsekvenser. I så fall vil læreren bli en ”ekstern propp”, som ved endt utdanning blir fjernet og avslører en elev som ikke er vant til å ta egne valg. I et slikt tilfelle vil eleven ha problemer med å ta beslutninger, eller i verste fall gjøre gale beslutninger (Dewey & Mclellan, 1914).

Figur 1: Psykisk utvikling



Figur 1: I følge Dewey og Mclellan kan en snakke om tre former for psykisk utvikling; den intellektuelle, den emosjonelle og utvikling av vilje. Interesse ligger til grunn for emosjonell utvikling, sansningen for intellektuell utvikling og impulser for utvikling av vilje. De tre former for psykisk utvikling påvirker hverandre gjensidig. Med et slikt utgangspunkt vil det å overse deler ved psykisk utvikling ha konsekvenser for hele den psykiske utviklingen.

Med dette teoretiske utgangspunktet for utdanning blir emosjoner og utvikling av vilje likestilt med den intellektuelle utviklingen, og det blir klart at uten det ene forekommer ikke de andre. Dewey og Mclellan skriver følgende:

“Without the aid and support of will, the obtaining of knowledge is a practical impossibility. Knowledge is also dependent upon feeling (...). To realize the meaning of anything, to be acquainted with it, means to see it in its bearings upon feelings.”
– Dewey & Mclellan, 1914 s.179

Kunnskap er med andre ord avhengig av emosjoner. Men uten å trene opp viljen, vil en ikke kunne handle ut i fra den kunnskapen.

Det er også i denne boken at det kjente utsagnet *“learning by doing”* eller *“learn to do by doing”* får sin helhetlige forklaring. Dewey ble allerede i sin samtid misforstått med dette utsagnet. Det er ikke bare å gjøre noe, så lærer en. Han var særlig imot *planløs improvisasjon* som han også kritiserte de progressive skolene for å bedrive (Dewey, 1938). Aktiviteten må være intellektuelt styrt, og blir derfor styrt av et annet ledende prinsipp; *“learn to do by knowing”* (Dewey & Mclellan, 1914). Sammen utfyller prinsippene seg til å gi et helhetlig utdanningsprinsipp: *“Learn to know by doing, and to do by knowing”* (Dewey & Mclellan, 1914). De utdyper ved å si:

"Unless we do, we cannot understand the ideas involved in action, much less act. And unless we know, we cannot act in as significant way, in a way which is really expressive of ideas" - Dewey & Mclellan, 1914 s.130

En regel eller et prinsipp blir ikke forstått før eleven handler i henhold til det. Men handlingen alene vil ikke gjøre at han eller hun vil forstå den abstrakte ideen bak handlingen (Dewey & Mclellan, 1914).

I tråd med prinsippet blir det klart at den lærende bør lære seg å reflektere over kunnskapen han eller hun tilegner seg, eller som Dewey betegner det; *refleksiv tekning* (Brinkmann, 2006). Begrepet kan forstås i lys av at egenaktiviteten bør være intellektuelt styrt, og defineres gjerne som "å tenke seg forbi et problem" (Brinkmann, 2006).

Erfaring

Viktigheten av kontinuitet

I tillegg til at læring bør vurderes i vår interesse, sansing og impulser, mente Dewey at undervisningen skulle knyttes opp mot elevens erfaringer. I forbindelse med dette knyttet han to viktige prinsipp, henholdsvis *kontinuitet* og *samspill*. I boken *Opdragelse og Erfaring* (1938) skriver han at kvaliteten i erfaringer avhenger av kontinuiteten. I følge han, er det først når vi legger merke til sammenhengen i erfaringene at vi kan skille mellom erfaringer (Dewey, 1938). Derfor snakker han ikke lengre om læreren, men *oppdrageren* i denne sammenheng. For som han skriver:

"Det får varige virkninger at være eftergivende over for et barn. Det oppbygger en holdning, som virker som et automatisk krav, om at mennesker og ting i fremtiden retter sig efter dets ønsker og luner" - Dewey, 1938 s.49

I en slik kontekst, kan en poengtere at grunnskolen i Norge i dag, kan se ut til å ha fått for mye av ansvaret i å oppdra barna. Dette kan understrekes i avisoverskrifter som *"Lærere føler seg som oppdragere"* (Askeland, Stenvaagenes & Åkernes, 2012) som retter søkelyset mot at skolen i dag ser ut til å ha fått større ansvar i oppdragerrollen. I følge Dewey vil skolen ikke kunne bidra til oppdragelsen hvis den ikke samsvarer med foreldres oppdragelse (Dewey, 1938).

En annen konsekvens av kontinuitetsprinsippet kan ses i sammenheng med pensum og fag. Dewey ser pensum som en viktig måte å organisere fagstoff på, men er kritisk til å se fagstoff isolert fra hverandre. For at undervisningen skal være intellektuelt styrt, bør

undervisningen innfrir kravet om planmessighet. I *Utdanning og Demokrati* (1916) skriver han at det er viktig å gjøre seg mål om hvor en vil med undervisningen, slik at læringsaktiviteten får retning. I motsetning til den rådende læreplanen mente derimot Dewey at målene måtte være fleksible og interne. Han konkluderer med å si:

”Inden for utdannelsessystemet er utbredelsen av disse eksternt pålagte mål ansvarlig for, at der bliver lagt vægt på ideen om en forberedelse til en fjern fremtid, og for at gøre både lærenens og elevens arbejde mekanisk og slavisk” - Dewey, 1916 s.127

Prinsippet om samspill, innebærer at erfaringens utvikling skjer i et samspill. Derfor blir undervisningen essensielt en sosial prosess (Dewey, 1938). Oppgaven tar høyde for at ved å sikre egenaktivitet i undervisningen, også kan sikre et større samspill mellom elevene. Som jeg allerede har vært inne på, skjer læring i samspill omgivelsene.

I tillegg til Deweys teori rundt interesse og egenaktivitet vil oppgaven også nevne Ryan og Decis motivasjonsteori og Seligmans (1975) begrep, *lært hjelpeløshet*. Vanligvis knyttes interesse opp mot motivasjonsbegrepet, eller mer konkret til indre motivasjon. I tillegg kan Seligmans begrep være en annen faktor i forståelsen rundt hvorfor flere forholder seg passive, samt dannelsen av negative emosjoner knyttet til skolen.

Selvbestemmelsesteori

Det finnes flere motivasjonsteorier, men oppgaven ønsker å ta for seg Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Teorien har sitt grunnlag i sosialkognitiv teori som har fokus på kompetanse, autonomi og tilhørighet. Teorien kan derfor på mange måter ses i tråd med Deweys tanke om at læring skjer med omgivelsene. Dessuten setter denne teorien interesseaspektet i sammenheng med indre motivasjon. Motivasjon generelt defineres vanligvis som *”en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd”* (Woolfolk, 2010).

Deci og Ryan skiller mellom *indre* og *ytre motivasjon*. De argumenterer for dette skillet fordi det ikke bare varierer i hvor stor grad en er motivert, men hva slags orientering til motivasjon, altså type motivasjon, den enkelte har (Ryan & Deci, 2000).

Indre motivasjon defineres som intensjonen til å handle i en spesifikk læringsaktivitet fordi aktiviteten i seg selv er interessant, fornøyet eller på andre måter tilfredsstillende

(Schiefele, 1999). I følge Deci og Ryan er indre motivasjon basert på menneskets ønske om å være kompetent og selvbestemt. Dette kan videre ses i sammenheng med en *oppgaveorientert målorientering*. Målorienteringer er tankemønstre om målene, og omhandler årsakene til at vi søker å nå mål, og de standardene vi bruker for å evaluere våre framskritt på veien mot disse målene (Woolfolk, 2010). Ved en oppgaveorientert målorientering går eleven inn for å mestre oppgaven i seg selv, uavhengig av andre faktorer som måtte spille inn ved å tilegne seg kunnskap.

Ved ytre motivasjon ligger ikke årsaken i aktiviteten i seg selv, men er knyttet opp mot ytre belønninger. Med andre ord handler ytre motivasjon om å delta i en læringsaktivitet fordi det leder til positive utfall eventuelt unngår negative utfall. Dette kan videre knyttes til *prestasjonsorientert målorientering*, hvor eleven er mer opptatt av å få gode karakterer og er mer konkurranseinnstilt overfor andre elever (Woolfolk, 2010).

Med Deci og Ryans motivasjonsteori blir det klart at hvilken orientering du har, ikke bare vil påvirke *om* du deltar, men *hvordan* du deltar i undervisningen.

Lært hjelpeløshet

Når enkeltindividet begynner å tro at hendelser og utfall i livet ens for det meste er ukontrollerbare, har de utviklet en *lært hjelpeløshet* (Woolfolk, 2010). I en klassisk studie viste den amerikanske psykologen, Martin Seligman og kolleger at hunder som konsekvent hadde blitt utsatt for ubehagelig stimuli, henholdsvis elektrosjokk, valgte å bli i den smertefulle situasjonen, selv om de senere fikk muligheten til å flykte (Seligman, 1975).

Seligman forklarte det slik at fordi disse hundene ikke hadde hatt mulighet til å rømme tidligere fra de ubehagelige stimuli, hadde de lært at de ikke kunne kontrollere utfallene. Dette var i motsetning til kontrollgruppen, som hadde hatt mulighet til å unngå elektrosjokkene fra starten av. Dette har siden vært demonstrert å ha samme effekt hos mennesker (Maier & Seligman, 1976).

Lært hjelpeløshet ser ut til å forårsake motivasjonsproblemer, kognitive problemer og emosjonelle problemer (Maier & Seligman, 1976). Vi kan gjerne knytte lært hjelpeløshet opp mot Deweys teori, og si at mangel på kontinuitet i erfaring, ser ut til å gi klare negative konsekvenser, slik som lært hjelpeløshet.

Oppsummering

Ovenfor har John Deweys teori blitt presentert i forhold til masteroppgavens hovedtema. Med hensyn til interesseaspektet og egenaktivitetens avgjørende rolle i elevenes læringsprosess, kan det se ut til at *Kunnskapsløftet* ikke ivaretar dette. Dette på bakgrunn av flere rapporter som viser til de mange kompetansemålene som læreren skal gjennomgå med eleven (Aasen et al, 2012; Sivesind, 2012). Fokuset i undervisningen er mer på aktiviteten til læreren og om læreren kommer gjennom alle målene, enn på elevens egenaktivitet. I tråd med Deweys teori knyttet til emosjonenes rolle i intellektuell vekst, blir det klart at å overse deler av den psykiske utviklingen vil ha konsekvenser for hele den psykiske utviklingen. Med andre ord bør undervisningen ta hensyn til interesse og egenaktivitet hos eleven, refleksiv tenkning, kontinuitetsprinsippet og mulighetene for å ta egne valg. Erfaringer uten kontinuitet kan gi flere forskjellige utslag, slik som lært hjelpeløshet. Når eleven forholder seg passiv, blir det dessuten vanskelig å skape personlig interesse. Det var også dette som var bakgrunnen for at jeg valgte å undersøke dette empirisk, for å se om det ble samsvar mellom teori og empirisk funn.

Nedenfor vil jeg presentere forskning gjort på emosjoner i forhold til læring, samt forskning knyttet til personlig interesse.

Empiri

Forholdet mellom emosjoner og læring

Det har lenge vært viet lite oppmerksomhet i forskning knyttet til forholdet mellom emosjoner og læring (Govaerts & Grégoire, 2008). I artikkelen *Hvordan Føles Det? Om forholdet mellom følelser og læring* redegjør Tor J. Schjelde (2015) for to hovedunntak. Det dreier seg først og fremst om sammenhenger mellom emosjoner og læringsprestasjoner i forbindelse med stress/engstelse, samt Weiners attribusjonsteori hvor emosjoner sees som et resultat av elevenes vurdering av egne prestasjoner (1985). Weiners forskning har vist at en viktig faktor for emosjoner, er resultatet av en handling (Weiner, 1985). Stress og engstelse i forbindelse med eksamener og skoleprøvelser er en kjent mulig hindring i å prestere (Schjelde, 2015). I følge Pekrun, Hall, Goetz og Perry (2014) har fokuset på engstelse overskygget andre emosjoner som kan være relevant i forhold til læringsprestasjoner, utvikling og helse (Pekrun et al, 2014).

I de siste årene har det imidlertid skjedd en endring. Situasjonen rundt emosjoner i læring endret seg da amerikanske, europeiske og australske forskere startet å undersøke forholdet nærmere, og dannet dermed et nytt konsept kalt *academic emotions*. Det er forskerne Pekrun og Perry som de siste tiår har vært ledende for emosjoner i akademiske situasjoner. Hovedvekten av empiri knyttet til emosjoner i læring er hentet fra disse forskningsmiljøene.

Academic emotions defineres gjerne som korte, intense og subjektive opplevelser av emosjonell tilstand relatert til en spesifikk læringskontekst (Govaerts & Grègoire, 2008). Den nåværende forskningen på akademiske emosjoner har sett på 1) de ulike emosjonelle reaksjoner i læringssituasjoner, både de behagelige og de ubehagelige følelsene, 2) sammenhengen mellom emosjoner og kognisjonsprosessen, og 3) emosjoner som kontekstuelle og som situasjonsbetinget. Med andre ord vil læringen variere på tvers av ulike læringssituasjoner og prestasjonssituasjoner (Govaerts & Grègoire, 2008).

Forskning rundt akademiske emosjoner har hatt to store utfordringer, nemlig å operasjonalisere og definere konseptet (Govaerts & Grègoire, 2008). Dette har mest sannsynlig en sammenheng med at emosjonsbegrepet generelt har vært omdiskutert (Vikan, 2014). Pekrun et al (2002) var en av de første til å utvikle et validert måleinstrument, kalt *Academic Emotions Questionnaire* (AEQ) som målte ni relevante emosjoner i tre forskjellige kontekster. Dette var henholdsvis i klasserommet, å studere utenom klasserommet samt det å ta prøver og eksamener. I sitt arbeid skiller Pekrun emosjoner i valens og aktivering. Dette gjelder positive aktiverende følelser, som da vekker følelser som for eksempel glede ved å lære. Videre skiller han mellom positive deaktivereende følelser som kan relateres til lettelse etter suksess. Deretter skiller han mellom negative aktiverende og negative deaktivereende følelser, hvor førstnevnte kan relateres til følelser som sinne, og sistnevnte kan relateres til følelser som kjedsomhet og håpløshet (Pekrun et al, 2002).

Resultater fra forskningen gjort på akademiske emosjoner viser en samvariasjon mellom emosjoner, læringstilnærming og læringsprestasjoner (Schjelde, 2015). Med positive aktiverende følelser vil eleven ha en involverende læringstilnærming. I artikkelen *Boredom and Academic Achievement: Testing a Model of Reciprocal Causation* (2014) viser dessuten Pekrun og kolleger at kjedsomhet og håpløshet ikke bare er et resultat av manglende mestring. De viser også til at kjedsomhet er et resultat ved for lave utfordringer, så vel som ved for store utfordringer. Ser vi de empiriske funnene i lys av presentert teori, kan en si at elevers

emosjoner er viktige signaler for læreren. I sin artikkel oppsummerer Schjelde (2015) det på følgende måte:

”Når eleven opplever kjedsomhet og motløshet, er dette en viktig beskjed til lærerne ikke å moralisere, men heller forsøke å forstå; å se på dette som et resultat av for få utfordringer, for vanskelige utfordringer, eller undervisning som mangler entusiasme og mening.” – Schjelde, 2015 s.59

Interesse

I reviewartikkelen *Interest and Mental Resources* skrevet av Suzanne Hidi, 1990, argumenteres det for at den kognitive tradisjonen har fremmet rasjonelle og strukturelle aspekter ved kognisjon, og dermed ikke tatt høyde for interesseaspektet (Hidi, 1990). Dette kan ses i sammenheng med den manglende forskningen gjort på emosjoner i forhold til læring.

I de siste årene har det imidlertid vært fornyet interesse for interesse (Krapp, 1999). Som oppgaven allerede har vært inne på er det vanlig å skille mellom personlig og situasjonell interesse, hvor personlig interesse tenderer til å ha mer langvarig effekt på kunnskap og verdier (Hidi, 1990). Det er imidlertid ikke noe klart skille i forskningen mellom disse, fordi forskning som undersøker situasjonell interesse vanligvis ikke kategoriserer det inn slik.

Oppgaven har valgt å skille mellom disse typene av interesse i de empiriske undersøkelsene, men har argumentert for det teoretiske ståstedet til Dewey, som sier at situasjonell, eller indirekte interesse, kan være gunstig i å skape en mer langvarig interesse for ulike emner (Dewey, 1913).

Forskning som har undersøkt personlig interesse har i stor grad behandlet det som en uavhengig variabel og relasjonen den har til akademiske prestasjoner. Det er med andre ord benyttet korrelasjonsanalyser. Schiefele, Krapp og Winteler (1992) kjørte en metaanalyse som dekket de siste tre tiår av forskningen. De fant at det var en korrelasjon på ”interest-achievement-relation” på rundt 0,3. Videre fant de at interesse har større effekt på karakterene til mannlige studenter enn hos kvinnelige studenter (Schiefele et al, 1992). De fant dessuten ut at det var en større korrelasjon mellom interesse og akademiske prestasjoner jo høyere opp i gradene du kom. Det kan se ut til at med alderen, særlig etter puberteten, er det en tendens til å være mer selektiv i kunnskap og kompetanse, med den følge av at eleven/studenten avviser andre felt (Krapp, 1999). Som en konsekvens ligger innsatsen i å lære på konsentrerte felt,

hvor resultatene henholdsvis er bedre. Likevel kan det påpekes at det ligger begrensninger i disse funnene, med tanke på hvilken rolle interesse har i læring (Krapp, 1999).

Det er bare et fåtall studier som har undersøkt personlig interesse, og de fleste av disse har konsentrert seg om tekstlæring. Disse studiene har sett på forskjellene mellom høyt interesserte studenter og mindre interesserte studenter i forhold til tekstforståelse. Alle studiene har vist at interesse har en signifikant effekt på tekstforståelse kontrollert for tidligere kunnskap, intelligens og såkalt "text readability". Andreas Krapp (1999) konkluderer ved å si at interesse ikke bare økte kvantiteten i å gjenhente tekstinformasjon, men også kvaliteten på det som ble lært.

I Hidis artikkel gir hun eksempler på effekter som personlig interesse har på kognitiv utførelse. Nedenfor presenteres denne oversikten i en tabell hentet fra Hidis artikkel (1990).

TABLE 1

Some examples of research on the effect of individual interests on cognitive performance

Study	Grade	Findings
Estes & Vaughan, 1973	Fourth	Personally interesting passages lead to superior performance on test involving retention and inferencing
Asher, 1979, 1980; Asher, Hymel, & Wigfield, 1978; Asher & Markell, 1974	Fifth & sixth	Superior comprehension of passages written on high interest topics
Fransson, 1977	College students	Superior comprehension and recall of interested and personally affected students
Nenniger, 1987	Fifth & sixth	Content oriented motivation towards mathematics is affected by interest in mathematics
Prenzel, 1988	College students	Students who develop interest in a subject will reengage and persevere in subject related activities
Renninger, 1987; Renninger & Wozniak, 1985	Young children (about 3 years of age)	Objects of interest as opposed to non-interest affect children's attention, memory, and representation of possibilities for play actions
Renninger, 1988, in press	Fifth & sixth	Individual interest influences comprehension of passages and mathematical word problems
Schiefele & Krapp, 1988	College students	High interest produces qualitative knowledge differences in learning

Tabell 1. Tabellen viser en oversikt over effektene av personlig interesse på kognitive prestasjoner. Hidi (1990) bruker individuell interesse synonymt med personlig interesse. Tabellen er hentet fra artikkelen Interest and Its Contribution as a Mental Resource for Learning, s.552

Oppsummering

I denne oppgaven har jeg fokusert på den siste gruppa til Pekrun og kolleger som omhandler de negative, deaktivierende følelsene som kan relateres til håpløshet (Pekrun et al,

2014), og også lært hjelpeløshet (Seligman, 1975). Dette fordi jeg antar dette vil ha innvirkning også på interesseaspektet, deltakelse og læringsutbytte i negativ forstand, slik tidligere forskning har vist.

Mye forskning rundt personlig interesse har begrenset seg til å se det i sammenheng med tekstforståelse (Schiefele, 1999). Ved å undersøke personlig interesse i skolen generelt, kan dette være med å avgjøre i hvor stor grad egeninteresse har innvirkning på den enkeltes læringsprosess. Det var også derfor at oppgaven ikke valgte å bruke Pekrun og kollegers måleinstrument rundt akademiske emosjoner.

Endelige hypoteser

Fram til nå har oppgaven forholdt seg til teori og forskning rundt interesse og interessens fundament i våre grunnleggende emosjoner. Oppgaven har diskutert hvordan interesse setter i gang aktivitet og retning hos eleven, og avklarer dermed også egenaktivitet som en forutsetning for læring. Oppgaven har også tatt opp andre faktorer som kan ses i sammenheng med interesse. Forskning rundt emosjoner generelt i læring har særlig sett på de negative emosjonene, og hvordan dette står i veien for læringsprestasjoner. Forskning rundt personlig interesse spesielt, har først og fremst begrenset seg til å se på det i sammenheng med tekstforståelse. Ved å problematisere den rådende læreplanen, kom det fram at det er et for ensidig fokus på fagtilegnelse, hvor læring blir sett på som kunnskapstilførsel. Med bakgrunn i teori og empiri har oppgaven kommet fram til følgende hypoteser:

Hypotese 1: *Deltakelse vil ha en positiv sammenheng med læringsutbytte.*

Hypotese 2: *Personlig interesse vil ha en positiv sammenheng med grad av deltakelse.*

Hypotese 3: *Personlig interesse vil ha en positiv sammenheng med læringsutbytte.*

I neste kapittel vil metode og resultater for de kvantitative og de kvalitative analysene bli presentert.

Metode

Studien har et kvantitativt og et kvalitativt design hvor data ble produsert gjennom et spørreskjema og kvalitative intervju. Spørreskjemaet ble utviklet med bakgrunn i John Deweys teori om viktigheten av å ivareta det emosjonelle aspektet ved læring og intellektuell utvikling. De kvalitative intervjuene ble basert på spørreskjemaet, og er ment som et supplement til de kvantitative funnene. Med dette ønsker studien både å fange bredden og kompleksiteten ved interesseaspektet i skolen. Utviklingen av spørreskjemaet skjedde i flere trinn gjennom forskningspraksisen, og var stadig oppe til revidering for å sikre reliabilitet og validitet i undersøkelsen. Datainnsamlingen ble utført av elever over 16 år i den videregående skole. Dette, samt at anonymitet ble sikret, gjorde at det ikke var grunn for meldeplikt og godkjenning hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Nedenfor vil jeg presentere den vitenskapelige forankringen, prosedyrene for datainnsamling, utvalget, utvikling av spørreskjema og de ulike variablene som ble brukt. Jeg vil også presentere analyseplanen. I neste kapittel vil jeg presentere de kvalitative funnene. Intervjuene ble analysert ved hjelp av Grounded Theory, også kalt empiribasert teori (Mehmetoglu, 2004).

Vitenskapsteoretisk forankring

Studien baserte seg på selvrapporing og fokuset har vært på å få fram de subjektive meningene og opplevelsene. Min vitenskapelige forankring er både fenomenologisk og hermeneutisk, det vil si at jeg prøver å nærme meg problemstillingen uten forutinntatte ideer, noe fenomenologene kaller *epoché* (Langdrige, 2006), og også at de funnene jeg avdekker er fortolket. Det er med andre ord ikke bare én måte å tolke disse svarene på. Når det er sagt har studien en klar idé om egeninteressens rolle i læring. Likevel argumenteres det for en slik vitenskapsteoretisk forankring, ved at forskeren ikke kan være helt nøytral, og i stedet for å skjule forskerens ståsted, heller bør evaluere hans eller hennes analytiske evner og ansvarlighet i forhold til studien (Watts, 2013).

Prosedyre

I forkant av datainnsamling ble det opprettet kontakt med flere videregående skoler i Trondheim kommune per e-post i begynnelsen av november 2014. Dette var henholdsvis Strinda videregående skole, Trondheim Katedralskole og Byåsen videregående skole. Også andre videregående skoler ble forsøkt kontaktet, uten respons. Gjennom denne kontakten fikk

jeg lov å oppsøke skolene på ulike betingelser. Dette kan ha vært med å påvirke resultatene. På grunn av stor pågang fra masterstudenter, var skolene tilbakeholdende med å slippe meg inn i klasserommene. Ved Strinda videregående skole gav skolen meg lov til å spørre elevene i lunsjpausen. Det ble derfor stilt kontrollspørsmål rundt hvorvidt elevene tilhørte Strinda videregående skole, og om de tilhørte programmet studiespesialiserende. Jeg forklarte deretter at jeg ønsket at de fylte ut skjemaene hver for seg, og at de ikke snakket sammen mens de fylte ut skjemaene. Dette gikk forholdsvis greit, og jeg holdt oppsyn mens de besvarte skjemaene. I løpet av lunsjpausen ble det samlet inn 101 respondenter, henholdsvis 45 gutter og 56 jenter.

Byåsen videregående skole gav meg deretter tillatelse til å komme innom en VG1-klasse med 29 respondenter med en fordeling på 12 gutter og 17 jenter, og en VG3-klasse, med 26 respondenter med en fordeling på 10 gutter og 16 jenter.

Trondheim Katedralskole henviste meg til skolens vestibyle. Her ble de samme kontrollspørsmålene som ble benyttet ved Strinda videregående skole brukt. På grunn av de klare begrensningene, ble det til sammen samlet inn 31 respondenter ved Katedralskolen, henholdsvis 11 gutter og 20 jenter.

I forkant av datainnsamlinga var det ønskelig å samle inn mellom 100-150 respondenter fra forskjellige videregående skoler i Trondheim. Til sammen ble det samlet inn 186 besvarelser, med en overvekt fra Strinda videregående skole. Utvalget ble likevel såpass tilfeldig, hvorav alle de store videregående skolene hadde lik mulighet til å delta, at det kan kategoriseres som et representativt utvalg.

Utvalget

Det var flere grunner til at videregående elever ble valgt som målgruppe i denne studien. For det første er denne målgruppen mer tilgjengelig. Men den viktigste grunnen begrunnes i at de forutsetningene eleven tar med seg inn i den videregående skole kan forklares gjennom hvordan grunnskolen har vært med å forme han eller henne.

Andre grunner er tatt på bakgrunn av det store frafallet. I følge OECDs årlige utdanningsstatistikk fullfører 43 % ikke videregående på normert tid (OECD, 2014). Dette sammenlignet med at 72 % i snitt av elever i andre OECD-land gjennomfører videregående på normert tid (OECD, 2014).

Av de 186 respondentene var det 109 jenter og 76 gutter, hvorav en respondent ikke hadde oppgitt kjønn. Aldersgjennomsnitt var på 17,01 år ($\pm 0,89$) Med hensyn til alder var det to som ikke hadde oppgitt dette. Kjønnfordelingen gjenspeiler at det er flere jenter som går studiespesialiserende i den videregående skole enn gutter. Statistisk sentralbyrå rapporterte i 2013 at det er om lag 57 % jenter som går denne studieretningen (SSB, 2013). I mitt utvalg utgjorde jentene 58 % av fordelingen.

Bossituasjonen til majoriteten av utvalget (65,1 %) var at de bodde hjemme hos begge sine foreldre som bodde sammen. De resterende bodde bare eller mest hos mor eventuelt mest hos far, henholdsvis 16,7 % og 4,8 %. 11,3 % oppga at de bodde like mye hos mor som hos far, som bodde hver for seg. Kun 1,6 % bodde alene i for eksempel hybel og lignende. Det kan tolkes dit hen at flertallet av de videregående elevene hadde et felles trekk i at de hadde trygge, økonomiske rammevilkår. At også de fleste hadde minst én forelder med høyere utdanning (83,9 %) forsterker dette inntrykket.

I forbindelse med interesseaspektet rapporterte i overkant halvparten, 57,1 %, at det hadde en eller annen generell interesse på skolen. Allerede her kan en påpeke hvorvidt det er en tilfeldig sammenheng at det er 57,1 % som rapporterer å ha en generell interesse på skolen i forhold til at det også er 57 % som fullfører videregående på normert tid. Kan interesse forebygge frafall?

Hele 88,7 % sa seg svært enig eller enig i at deres interesse for et fag i stor grad var avhengig av om læreren var engasjert. Dette fanger et aspekt ved situasjonell interesse som sier mye om lærerens rolle. At så mange rapporterer lærerens engasjement som avgjørende for interesseaspektet, gir en klar pekepinn på det Dewey kaller for lærerens personal power (Dewey & Mecllellan, 1914). Lærerens personlige egenskaper er viktig i emosjonell utvikling, og Dewey sier blant annet at sympati i den emosjonelle verdenen er hva oppmerksomhet er i den intellektuelle verden (Dewey & Mecllellan, 1914).

Med hensyn til personlig interesse, oppga også her et flertall at de har hatt en varig interesse i ett eller flere emner på skolen (65 %). Med en såpass klar overvekt av elever med en eller annen form for interesse i skolen, gav dette grobunn for å undersøke hvorvidt interesseaspektet har noen sammenheng med deltakelse, læringsutbytte og negative emosjoner. Dette ga også grobunn for å se hvor mye disse variablene forklarte variansen i personlig interesse. I tabell 1, finner du den fullstendige oversikten over den deskriptive statistikken for generell, situasjonsbetinget og personlig interesse.

Tabell 1:

Deskriptiv statistikk, interessefordeling

	Generell interesse	Situasjonell interesse	Personlig interesse
Svært enig/Enig	57,1 %	88,7 %	65 %
Verken enig eller uenig	32,3 %	8,1 %	25,8 %
Svært uenig/Uenig	9,1 %	2,7 %	9,2 %

Utvikling av spørreskjema

Beslutningen om å utvikle et spørreskjema ble tatt på bakgrunn av at det best kunne belyse hvorvidt det er en sammenheng i personlig interesse, læringsutbytte, deltakelse og negative emosjoner. Dette ble gjort selv om det gikk på bekostning av dybde og kompleksitet. I følge Dewey vil en først gjøre en innsats hvis en er interessert (Dewey, 1913), og interesse er emosjonell heller enn intellektuell (Dewey & Mclellan, 1914). Med andre ord, for å kunne si noe om den negative utviklingen i det norske utdanningssystemet, ble disse variablene bevisst valgt å gjøre operasjonell. Målet var å gi en forklaring på hvorfor flere forholder seg passive i sin egen læringsprosess i lys av *Kunnskapsloftets* manglende inkludering i aktivisering. Et annet mål var å se hvor mye variablene kunne forklare variansen til personlig interesse. Dessuten ønsket jeg å se nærmere på eventuelle kjønnsforskjeller i negative emosjoner blant videregående elever. Det var ønskelig at spørreskjema skulle kunne la seg besvares raskt, og det ferdige spørreskjemaet ble på et tosidig A4-ark. For å sikre enkeltpersonenes anonymitet, ble spørreskjemaet utviklet manuelt, slik at det ikke skulle la seg spore tilbake. For at analyseprosessen skulle bli enklere ble det dessuten utviklet så det kunne avleses maskinelt.

Variablene

Foruten interessevariablene, ble deltakelse, negative emosjoner og læringsutbytte slått sammen til indekser. Dette ble avgjort etter en reliabilitetsvurdering, hvor det var såpass god indre konsistens mellom enkeltpåstandene for hver variabel. Reliabiliteten til indeksene ble testet ved hjelp av Cronbach's alpha. Den indre konsistensen til de ulike indeksene vil bli presentert sammen med hver variabel. Det ble dessuten gjort en faktoranalyse (*Principal Axis Factoring*) for å avgjøre hvorvidt en enkeltpåstand ladet mot flere variabler. Faktoranalysen

bekreftet antagelsen om at enkeltpåstandene hørte sammen som tre faktorer/variabler. Dette gjaldt alle foruten enkeltpåstanden: *"Jeg engasjerer meg ofte utover det som kreves av meg som elev"*, som hadde ladning både mot deltakelse og læringsutbytte. Dette kan imidlertid forsvares ved at aktivitet vil ha utslag i læringsutbytte, og har dermed en forståelig sammenheng, teoretisk og empirisk. I tillegg til dette, hadde enkeltpåstanden: *"Jeg går ofte utover pensum for å kunne gjøre kritiske refleksjoner over fagstoffet"*, en faktorladning på under 0,3, noe som gjorde den unyttig å ha med i indeksen til deltakelse. I utgangspunktet ønsket jeg å måle aktiv deltakelse som aktivitet i undervisningen, men også den *refleksive tenkningen* som John Dewey ønsker skal fremmes i undervisningen. I siste instans nådde ikke dette fram i et enkelt spørreskjema.

Generell interesse. Generell interesse defineres som hvorvidt eleven opplever å lære noe interessant i det store og hele. Variabelen ble tatt med som en kontrollpåstand, og påstanden var som følge: *"Jeg opplever ofte at jeg lærer noe interessant på skolen"*. Svaralternativene var en fempunkts likertskala som rangerte fra "Svært uenig" (1) til "Svært enig" (5). Dette var også svaralternativene for de resterende variablene. Som allerede påpekt svarte 57,1 % at de ofte opplevde å ha en generell interesse.

Situasjonell interesse. Situasjonell interesse defineres som kortvarig oppmerksomhet og interesse for en aktivitet (Woolfolk, 2010). I spørreskjemaet ble et aspekt ved situasjonell interesse målt gjennom enkeltpåstanden: *"Min interesse for faget er i stor grad avhengig av om læreren er engasjert"*. Dette er for øvrig den eneste relasjonelle vektleggingen som ble tatt med i undersøkelsen. Bakgrunnen for dette er at lærerens personal power er avgjørende for å kunne formidle kunnskap, i følge Dewey og Mclellan (1914). I utvalget svarte flertallet (88,7 %) at dette hadde mye å si.

Personlig interesse. Personlig interesse defineres som et iboende ønske om å forstå ulike emner, og også en interesse en person har hatt over tid (Dewey, 1913; Schraw & Lehnman, 2001). Variabelen ble målt ut i fra enkeltpåstanden; *"Jeg har hatt en varig interesse i ett eller flere emner på skolen"*. Bakgrunnen for denne variabelen er at den har en emosjonell side, så vel som en aktiv og objektiv side (Dewey, 1913). I denne studien vektlegger en, og ønsker en å avdekke egeninteressens rolle i læring som et emosjonelt aspekt. Studien framhever med andre ord personlig interesse som et godt mål på et emosjonelt aspekt ved læring.

Læringsutbytte. Læringsutbytte defineres som det eleven mener han eller hun sitter igjen med av kunnskap. Variabelen ble satt sammen av tre påstander: *"Jeg opplever selv at jeg lærer mye"*, *"Jeg opplever at mye av det jeg lærer på skolen er relevant"* og *"Mye av det jeg lærer kan jeg knytte opp mot annen kunnskap"*. Variabelen prøver med andre ord å fange både relevansen og anvendeligheten ved den subjektive opplevelsen ved læringsutbytte. Den indre reliabiliteten lå på 0,68, målt med Cronbach's alpha. Bakgrunnen for variabelen er at en i teorien vil oppleve å sitte igjen med et større læringsutbytte hvis en er personlig engasjert og involvert i læringsprosessen (Dewey, 1913).

Negative emosjoner. Studien tok utgangspunkt i Deweys konfliktteori rundt emosjoner. Teorien baserer seg på at emosjoner oppstår når ulike reaksjoner reiser konflikt (Mandler, 1989), og dette var noe av bakgrunnen for at en ønsket å fokusere på negative emosjoner, og særlig emosjoner som kan korrelere med passiv deltakelse. Variabelen ble satt sammen av fem påstander: *"Jeg er ukomfortabel med å delta aktivt i gruppearbeid"*, *"Skolen gjør meg ofte frustrert"*, *"Skolen kan fort gjøre meg motløs"*, *"Jeg er ofte usikker når jeg må jobbe med fagstoff på egen hånd"* og *"Jeg kjenner meg fort utilpass hvis læreren stiller meg spørsmål"*. Indeksen hadde en indre konsistens på 0,72. I motsetning til de andre indeksene besto variabelen av negative utsagn, som vil gjøre det lettere å sammenligne den mot de andre variablene. En forventning vil være at hvis en skårer høyt på utilpasshet, vil det være mer sannsynlig at eleven forholder seg passiv i undervisningen, og at dette igjen også kan påvirke grad av interesse i skolen.

Deltakelse. Deltakelse ble definert som hvorvidt eleven er aktiv initiativtaker i sin egen læringsprosess. Deltakelse ble satt sammen til en indeks bestående av tre påstander: *"Jeg er ofte med på å bidra aktivt i gruppearbeid"*, *"Jeg er klar over hva som må til for å oppnå de ulike standpunkt karakterene"* og *"Jeg engasjerer meg ofte utover det som kreves av meg som elev"*. Indeksen hadde en indre konsistens på 0,63. I følge Dewey vil eleven ikke være aktiv deltakende med mindre interessen er tilstede. Dette var bakgrunnen for at jeg fokuserte på dette aspektet ved deltakelse.

Analysene

Korrelasjonsanalyse. For å kunne se på sammenhengen mellom de ulike variablene, ble toveis korrelasjonsanalyse (*Pearsons product-moment Correlation Coefficient*) benyttet. Forutsetninger for å benytte seg av denne analysen er at variablene må være kontinuerlige.

Det bør ikke være ekstreme uteliggere i data (det vil si ekstreme verdier i datasettet), og antagelsen om normalfordeling bør være møtt. Hvis datasettet imidlertid inneholder flere enn femti respondenter kan data vise seg å være normalfordelte selv om dette ikke kommer til uttrykk i de statistiske testene (Field, 2013). Jeg valgte å se bort fra variablene generell og situasjonell interesse, da studien ønsker å utforske de emosjonelle aspektene ved læring og hva slags sammenheng de kan ha på de øvrige variablene. Det var likevel interessant å se at en så stor del av utvalget sa seg enig i at lærerens engasjement var avgjørende for at et emne skulle oppleves interessant. Pearsons produkt-momentkorrelasjon så med andre ord nærmere på eventuelle sammenhenger mellom personlig interesse, læringsutbytte, negative emosjoner og deltakelse.

Regresjonsanalyse. En korrelasjonsanalyse sier ikke noe om det kausale forholdet mellom variablene. Dessuten sier regresjonsanalysen noe om effektstørrelsen og ikke bare om resultatene er signifikante. Derfor var det også ønskelig å kjøre en multippel regresjonsanalyse med personlig interesse som den avhengige variabelen. Dette for å avgjøre hvor mye de andre variablene i snitt forklarte variansen til personlig interesse. Forutsetningene for å kjøre regresjonsanalysene er at det er uavhengighet mellom residualene, at det er linearitet mellom den avhengige og de uavhengige variablene, equal error of variance, ingen multikolaritet, ingen ekstreme uteliggere og også at residualene er normalfordelte (Field, 2013). Disse forutsetningene vil blant annet gi informasjon om nøyaktighet i prediksjoner, hvor godt modellen passer data og også avklare variansen i den avhengige variabelen forklart av de uavhengige variablene (Field, 2013).

Uavhengig t-test. Til slutt ønsket jeg å se nærmere på om det er statistiske signifikante forskjeller i opplevelsen av negative emosjoner i forhold til kjønn. For å kunne benytte meg av uavhengig t-test må flere kriterier møtes. Den avhengige variabelen må være kontinuerlig, og at de uavhengige variablene er kategoriske, i dette tilfellet to dummy-variabler. Det bør heller ikke her finnes ekstreme verdier, data bør være cirka normalfordelt og at det er noenlunde lik varians i de to gruppene.

Alle analysene ble foretatt med IBM SPSS Statistics, versjon 21.

Resultater

Korrelasjonsanalysen

Ved hjelp av scatter plots ble det ikke avdekket ekstreme uteliggere, men fant svak til moderat linearitet mellom variablene. Data var imidlertid ikke normalfordelte i følge Shapiro wilk test fordi signifikansnivået var under 0,5 ($p < .05$), men på grunn av utvalgsstørrelsen vil analysen være robust mot ikke-normalfordelte data.

Korrelasjonsanalysen fant svake til moderate sammenhenger mellom variablene. Personlig interesse hadde en svak, negativ korrelasjon til emosjoner på $-0,15$ og var signifikant på et signifikansnivå på $0,05$. Emosjonsvariabelen hadde et negativt forhold også til de andre variablene. Sammenhengen mellom læringsutbytte og negative emosjoner lå på $-0,32$, mens deltakelse igjen hadde en noe svakere sammenheng på $-0,18$. Personlig interesse og læringsutbytte hadde en moderat til sterk korrelasjon på $0,5$ og var signifikant på et signifikansnivå på $0,01$. Mellom personlig interesse og deltakelse var korrelasjonen på $0,17$. Til slutt hadde deltakelse og læringsutbytte en korrelasjon på $0,36$. I tabell 2 finner du oversikten over resultatene for korrelasjonsanalysen.

Tabell 2: Pearson korrelasjonsanalyse for hovedvariablene

	Negative emosjoner	Personlig interesse	Læringsutbytte
Personlig interesse	-.148*		
Læringsutbytte	-.318*	.533**	
Deltakelse	-.178*	.171*	.359**

Note. *= statistic significant at $p < .05$ level. **= significant at $p < .01$ level.

Multipel regresjonsanalyse

Det ble testet for independence of observations ved hjelp av Durbin-Watson test. Testen viser at det er uavhengighet i residualene. Durbin-Watson test opererer med tall mellom 0 til 4, hvor 2 sier at det ikke er noe samkorrelasjon (Field, 2013). Uavhengighet i residualene ble vurdert på 1.898. Ved å studere korrelasjonsoutputen ble det også klart at det ikke var

multikolaritet mellom de ulike variablene, ettersom ingen av dem korrelerte over 0,7. I outputen for koeffisientene, ser vi dessuten at verdiene i Tolerance er over 0,1 som også peker i retning på at det ikke er kolaritet mellom de uavhengige variablene. Det ble imidlertid funnet uteliggere, henholdsvis hos respondent 18 og respondent 148, de hadde høyere standardavvik enn 3 (3,05 og – 4,04). Selv om det ble funnet uteliggere, ble de vurdert til at de kunne beholdes i datasettet. Ved hjelp av histogram og QQplots viste også variablene seg å være relativt normalfordelte.

Ser vi i tabell 3 for model summary ble det også klart hvor godt modellen passer. Vi ser at variablene forklarer i snitt 26,3 % variansen til personlig interesse ved hjelp av Adjusted R Square ($0,263 \times 100 = 26,3\%$). Modellen kan si å være god, tatt i betraktning at det er vanskelig å gjøre veldig sterke predikasjoner i de samfunnsvitenskapelige fagene. Når det er sagt, er 73,7 % av variansen til personlig interesse som ikke er redegjort for. Det vil si at 73,7 % forklares av faktorer som ikke er med i modellen.

Tabell 3: Hvor godt passer modellen

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,525 ^a	,275	,263	,762	1,898

a. Predictors: (Constant), DeltakelseMEAN, EmosjonerMEAN, LæringsutbytteMEAN

b. Dependent Variable: Personlig interesse

Resultatene var statistisk signifikante. Læringsutbytte, negative emosjoner og deltakelse predikerte personlig interesse, $F(3,181) = 22,912, p < .0005$. Med andre ord var alle variablene under signifikansnivået satt til 5 %. Dette innebærer at minst én av variablene har signifikant effekt på personlig interesse. I tabell 4 finner du en oversikt over regresjonskoeffisientene og standardavvikene.

Tabell 4 avslører at to av de tre standardiserte regresjonskoeffisientene, henholdsvis negative emosjoner og deltakelse, er under 0,5, og kan regnes som svake, statistisk sett (Field, 2013). Læringsutbytte har med andre ord størst effekt på personlig interesse. Ser vi på de ustandardiserte regresjonskoeffisientene ser vi at forholdet mellom læringsutbytte og personlig interesse er positivt. Det vil si at personlig interesse øker med økt opplevd

læringsutbytte ved en enhets endring. Vi ser også at de andre variablene har liten effekt på den avhengige variabelen.

Tabell 4: Oppsummering av multippel regresjonsanalyse

Variablene	B	SEB	β
Intercept	1,119	0.509	
Læringsutbytte	0,760	0,100	0,537*
Negative emosjoner	0,024	0,076	0,021*
Deltakelse	-0.025	0,093	-0,018*

Note. * $p < .05$; B = unstandardized regression coefficient; SEB = Standard error of the coefficient; β = standardized coefficient

Uavhengig t-test

Ved hjelp av box plot ble ingen ekstreme uteliggere funnet, men i følge skewness og kurtosis med hensyn til kvinner og menn, fantes det en signifikant negativ skjevhet hos kvinnene. Med hensyn til hvorvidt jeg skulle transformere data slik at de ble cirka normalfordelt mellom $-1,95$ og $+1,95$, tok jeg det forbehold at siden utvalgsstørrelsen mellom gruppene mine var cirka like stor, og på bakgrunn av at utvalgets størrelse, valgte jeg å kjøre en uavhengig t-test på tross av skjevheter i normalfordelingen mellom menn og kvinner.

Det var homogenitet i varians for emosjonsskårene for menn og kvinner, vurdert ved Levenes test for equality of variances ($p = .359$). I tabell 5 finner du en oversikt over gruppestatistikken.

	Kjønn	N	Mean	Std.Deviation	STd.Error Mean
Negative emosjoner	Kvinne	109	2,9908	0,70992	0,06800
	Mann	76	2,3500	0,73112	0,08386

Kvinner skåret høyere på negative emosjoner ($2,99 \pm 0,71$) enn menn ($2,35 \pm 0,73$). På bakgrunn av at likhet i varians ble møtt, ser vi at det er en signifikant forskjell i opplevelsen av negative emosjoner. Med andre ord opplever jenter mer negative emosjoner knyttet til skolen enn gutter.

Grounded Theory

I tillegg til de funnene som ble gjort ved de kvantitative analysene, var det ønskelig å undersøke flere årsaker til at flere forholder seg passive i sin egen læringsprosess. Med bakgrunn i dette ble Grounded theory valgt, en metodologi som har som mål å utvikle teorier, fundert i data som er samlet inn og analysert på en systematisk måte (Strauss & Corbin 1994; Mehmetoglu, 2004). Tilnærmingen har som hensikt å induktivt generere nye teorier ut fra det empiriske datamaterialet (Glaser & Strauss, 1967). Dette gjør en ved å undersøke likheter og ulikheter mellom caser som senere kan brukes til å utvikle konsepter som der igjen kan tilhøre ulike kategorier. Med bakgrunn i dette utvikles et hypoteserammeverk (Mehmetoglu, 2004).

Studien benyttet seg av Strauss og Corbins (1988; Mehmetoglu, 2004) analysemåte med *åpen* og *aksial* koding. Jeg valgte å se bort fra *selektiv koding* på bakgrunn av at jeg forventet at en hovedkategori kunne bli vanskelig å finne, og dessuten at *åpen* og *aksial* koding var tilstrekkelig i å forklare problemstillingen.

Jeg har tatt høyde til Glasers kritikk i forhold til bruk av ferdige modeller (Glaser 1992; Mehmetoglu, 2004), og for at en mulig teori skulle komme ut fra de faktiske data, ble det brukt *in vivo*-koding på alle indikatorene. *In vivo*-koding innebærer at man henter kodenavn fra informantenes egne utsagn.

Forskningsstrategi

Det ble benyttet halvstrukturert dybdeintervju for å belyse tema. Det ble med andre ord benyttet en intervjuguide for å sikre både at jeg fikk tilstrekkelig med svar tilknyttet problemstillingen, men også for å skape fleksibilitet i samtalen (Mehmetoglu, 2004). Intervjuene ble dessuten tatt opp på bånd for å sikre flyt i samtalen. Alle informantene ble informert om at intervjuet ble holdt konfidensielt og at de til enhver tid kunne trekke seg. Datainnsamlingen skjedde i tidsrommet 12. – 19.mars, 2015. Innsamlingen av data og analysen ble gjort parallelt i tråd med valg av metode. Intervjuene ble avholdt i enerom på reserverte grupperom og tok i gjennomsnitt tretti minutter pluss/minus ti minutter. Etter transkribering ble lydopptakene slettet.

Teoretisk utvelging

Informantene ble valgt på allerede eksisterende kontakt med de enkelte videregående skoler i Trondheim. Det var en blanding av strategisk utvelgning og bekvemmelighetsutvalg. Strategisk med tanke på at jeg ønsket lik representering av gutter og jenter, og bekvemmelig i den forstand at enkelte av informantene var med å spørre om flere ville delta. Dette medførte at jeg også fikk to representanter fra Charlottenlund videregående skole. Ved hjelp av *konstant komparativ metode*, ble det forsøkt å oppnå metning i data. Dette innebærer en konstant sammenligning av meningsinnhold, og første informant gav derfor grunnlag for videre utvelgning på bakgrunn av hva som ble diskutert (Langdrige, 2006). I tråd med Du Bois' (1993) anbefalinger ble det benyttet fiktive navn.

Informantene

Det ble gjort fire intervju av henholdsvis to jenter og to gutter. Første informant, "Nina", er 16 år og tilhører Strinda videregående skole. "Lina" er 20 år og tar sitt fjerde år på Strinda videregående skole. "Jonas" og "Gaute" er begge 18 år og går på Charlottenlund skole.

Analyseprosedyre

I Grounded Theory er innsamling og analyse parallelle prosesser. Nedenfor presenteres de hver for seg for ordens skyld.

Bearbeiding av materialet/transkribering

Studien baserte seg på John W. Du Bois transkripsjonssystem, som tar høyde for dialektforskjeller (Du Bois, John, Stephan Shuetze-Coburn, Susanna Cumming & Danae Paolino, 1993). Hensikten med dette er å forsikre seg om at dataene gjenspeiler så nøyaktig som mulig det informantene har sagt eller gjort (Mehmetoglu, 2004). I selve analysen skrev jeg imidlertid om uttalelsene til bokmål, slik at presentasjonen skulle virke mer konsistent. Det ble benyttet memoer underveis i hele innsamlings- og analyseprosessen. Disse ga grunnlag til hypoteser og ideer til teoriutvikling.

Analyse og fortolkning av intervjuene

Analysen tok utgangspunkt i samme problemstilling, nemlig ”*Hvordan påvirker teoribasert undervisnings elevenes deltakelse i sin egen læringsprosess?*”, og formålet var å undersøke nærmere interesseaspektets rolle i hvor aktiv eller passiv elevene forholder seg i timen.

Åpen koding

I første fase ble det gjort linje-for-linje-koding og nedskrivning av memoer. Det vil si at jeg systematisk gjennomgikk intervjuene linje for linje for å finne mulige indikatorer som senere kunne ”munne ut” i en kategori, kalt *fokusert koding*. Ved å bruke *indikator-konsept-modellen* (Mehmetoglu, 2004) kunne en videre finne passende konsepter som kunne inngå for flere av indikatorene. Dette var en kontinuerlig prosess som innebar at jeg stadig måtte tilbake i transkripsjonene for ikke å miste konteksten i det som ble sagt. I vedlegg 1 finner du den fullstendige oversikten over den åpne kodingen. Prosessen endte i hele åtte kategorier, som vil bli presentert under. Hver kategori vil bli støttet opp under utsagn fra informantene.

Interesse. I den åpne kodingsprosessen kom jeg fram til tre konsepter; *Emosjonelt betinget*, *Innsats/Vilje* og *Motivasjon*. Dette var på bakgrunn av informantenes utsagn. Alle informantene beskrev interesse som emosjonelt betinget. De beskrev interesse som ”noe som var koblet opp mot følelser” (I3:S1:L7), og at med interesse fikk en mer ”lyst til å lære” (I1:S2:L41, I2:S2:L46, I4:S2:L51-53). ”Nina” understrekte det emosjonelle grunnlaget i interesse slik:

”For at jeg skal snakke i klassen så må det være noe som vekker følelser, det må være noe jeg er interessert i” (I1:S6:L145-146).

Videre knyttet informantene interesse opp mot det å ville gjøre en innsats. Dette ble konstatert gjennom hvorvidt de var enige i påstanden: ”Ingen interesse, ingen innsats”. ”Jonas” sa rett ut at det stemte hundre prosent med han (I3:S2:L44), mens de andre informantene mente det lå en god del sannhet bak påstanden (I1:S3:L61, I2:S2:L40, I4:S2:L51). ”Gaute” sa dessuten at med interesse hadde en mer vilje til å legge inn en innsats (I4:S2:L46). Dette fører oss til det siste konseptet knyttet til interessekategorien, nemlig *motivasjon*. Informantene mente *motivasjon* kunne knyttes til interesse. Dette kom fram igjennom utsagn som ”*Er det noe jeg interesserer meg for, så er motivasjonen helt klart større til å jobbe hardt.*” (I3:S1:L5-6) og ”*[Interesse] har påvirkning på egen innsats og egen*

motivasjon” (I4:S2:L55-56). Alle konseptene som ble funnet bekrefter langt på vei Deweys teori om at interesse fungerer som en drivkraft i læring (Dewey, 1916), interesse som emosjonelt betinget (Dewey & Mclellan, 1914) og at uten interesse vil en gjøre en langt mindre innsats i de ulike emnene (Dewey, 1913).

Lærerens personal power. At læreren spilte en hovedrolle i å gjøre noe interessant, ble fort tydelig i alle intervjuene. Lærerens personal power ble satt sammen av konseptene *Ulik praksis/Variasjon*, *Læremåte/metode* og *Personlige egenskaper*. I konseptet *Ulik praksis/variasjon* kom det fram at undervisningen varierte fra lærer til lærer (I2:S2:L50). I noen undervisningstimer inviterte ikke læreren til aktivitet hos elevene, men sto framfor klassen og foreleste med dem som passive tilhørere (I4:S12:L64-66). I slike tilfeller mente alle informantene at dette gjorde undervisningen uinteressant, og for flere var det vanskelig å konsentrere seg om det som ble sagt (I1:S2:L31). Men hvis læreren brukte læringsmetoder som inviterte eleven til å delta, ble undervisningen straks mer spennende, og dette var utgangspunktet for konseptet *Læremåte/metode*. For ”Jonas” var det imidlertid viktig å understreke de individuelle forskjellene som er tilstede i hvilke læringsmåter som fungerer for den enkelte. En god lærer vil måtte kunne se den enkelte elev og tilpasse undervisningen deretter. ”Jonas” sa:

”Det er jo ulike læringsmetoder som passer forskjellige folk (...) Så det å kunne tilpassa det litt sånn, gitt en oppgave og spurt ’åssen liker du å jobbe’ ’nei, jeg liker å jobbe sånn’ ’greit, da gjør du det’ (...) Sånn at du får hver enkelt samla med de som har like interesser. Det gjør oppgaven mye enklere å håndtere, det å ha folk rundt seg med samme interesse og tankegang.” (I3:S8:L255-261).

Konseptet *Personlige egenskaper* var imidlertid det informantene vektla i størst grad. De mente at lærere som var opptatt av at det de la fram skulle være interessant (I2:S2:L51), som ga gode forklaringer (I3:S4:L126) og som var der for å hjelpe (I4:S1:L34) var lærere som gjorde dem engasjerte (I4:S1:L60) og interesserte (I1:S2:L40-42). Hvis egeninteressen ikke var å finne var lærerens personal power avgjørende i hvorvidt elevene fulgte opp de enkelte fagene eller ikke.

Deltakelse. Kategorien ble satt sammen av konseptene *Aktiv deltakelse*, *Passiv mottaking* og *Disconnected doings*. *Disconnected doings* vil jeg oversette som *ikke-forankret virksomhet*. Alle informantene uttrykte at å aktivt jobbe med fagstoff var positivt. Det var særlig gruppearbeid og oppgaveløsninger som ble tilknyttet dette konseptet (I1:S4:L100-101, I2:S6:L172-173, I3:S3:L100, I4:S4:L113). Informantene uttrykte at aktiv deltakelse gjorde

skolen artigere (I1:S7:L195) og at læringsutbytte ble større (I4:S4:L113). ”Lina” uttrykte det på følgende måte:

”Jeg vil si gruppearbeid, for da får man liksom være mer med selv, istedenfor at man bare hører på at noen andre prater” (I2:S6:172-173)

Som kontrast til aktiv deltakelse, dukket et motkonsept opp. *Passiv mottaking* var knyttet til indikatorer som det å ”sitte og notere”(I1:S1:L18-19), læreren ”står og prater” (I2:S1:L15) med mer. ”Jonas” kalte det direkte for ”benksliting” (I3:S1:L10). ”*Du blir jo sittende og se på hele dagen*”, som han uttrykte det. Det siste konseptet ble oppkalt etter det Dewey kaller for *Disconnected doings*, som kan oversettes som ikke-forankret virksomhet. I følge informantene satt mange på PC og spilte spill (I1:S8:L228-229) og noen gadd ikke engang å ta opp bøkene til timen (I4:S2:L67-69). Dewey mente at hvis ikke andre aspekter ved læring ble ivaretatt, kunne en konsekvens være at elevene delte oppmerksomheten, og lot ”tankene vandre” (Dewey & Mclellan, 1914). Dette samsvarer godt i utsagnet: ”å kripe i inn i min egen boble” (I3:S3:L109-110), som ”Jonas” uttrykte det, og også det at elevene gjør andre ting i undervisningen.

Negative emosjoner. I spørsmål rundt hva slags følelser elevene knyttet til den videregående skolen ble det fort klart at det var knyttet mange negative emosjoner til skolen. Når det er sagt var det bare de kvinnelige informantene som uttrykte direkte ”*depressive følelser*” i forbindelse med skolen (I1:S4:L113-114). Allikevel tok jeg med dette som et konsept, blant annet på bakgrunn av funnene som ble gjort i de kvantitative analysene, som viste forskjell mellom jenter og gutter i negative emosjoner, hvor jenter opplevde mer negative emosjoner knyttet til skolen. For ”Lina” hadde det vært spesielt vanskelig å fullføre videregående fordi hun hadde slitt med depresjoner (I2:S1:L7-11). Dette var en av grunnene til at hun nå tok sitt fjerde år på den videregående skole. Et annet konsept ble hetende *Slit/Ork/Lei*. For de videregående informantene var dette de hyppigste svarene knyttet til hvilke følelser de hadde tilknyttet skolen. Dette var indikatorer som ”Slitsomt” (I2:S3:L71), ”Blir fort lei” (I1:S1:L23), ”Ork” (I4:S3:L82) og ”Kjedelig” (I1:S1:L23-26).

Et tredje konsept var *Usikkerhet*. Konseptet dreide seg mye om usikkerhet rundt skolesystemet (I3:S3:L92-97) og hvilke valgfag de hadde å velge imellom, og hvor aktuelle de forskjellige valgfagene ville være hvis de skulle ta høyere utdanning (I4:S6:L180). Men usikkerheten dreide seg også rundt å skulle si noe feil i klassen. ”Lina” uttrykte det slik: ”*Ja, altså, jeg er redd for å si noe feil, når jeg først skal si noe*” (I2:S3:L83), noe som allerede her

kan påpekes å ha sterk innvirkning på aktivitetsnivået. Det fjerde og siste konseptet, *Ukomfortabel*, var tilknyttet både ubehag i forhold til å ikke å klare å prestere bra nok (I3:S3:L102-103), det å ikke klare å henge med på innleveringer og lignende (I2:S8:L218-219), men også enkelte læreres måte å straffe elever som ikke oppførte seg i timene (I1:S9:L280). Dette gjaldt særlig i ”Ninas” tilfelle. Hun så ikke fram til spansktime fordi læreren hadde en tendens til å bruke mye av tiden på å ”oppdra dem” (I1:S9:L285), og gjorde dette ved å plassere den det gjaldt midt i klasserommet, alene, og fullt synlig for de andre elevene. Eksempelet hun gav lød slik:

”Han er sånn, hvis noen bare sier noe feil i timen, eller raper, så bytter han tema helt (...) og begynner heller å fortelle oss om hvordan vi skal oppføre oss foran andre folk. Jeg føler meg ikke komfortabel der.” (I1:S9:L276-287)

Likevel mente ”Nina” at det var viktig å få oppleve forskjellige typer lærere (I1:S10:L309-310), men mente samtidig at det skulle vært mer fokus i lærerutdanningen/lektorutdanningen på hvilke læringsstiler som er passende og hvilke som er upassende (L:321-322).

Læringsutbytte. Denne kategorien ble satt sammen av tre konsepter, *Unyttig*, *Nyttig/Konkretisering* og *Refleksjon*, og omhandlet hva som opplevdes å øke læringsutbytte, men også hva som opplevdes som unyttig læring. Konseptene ble igjen satt sammen av flere indikatorer, som ble hentet fra informantenes egne utsagn. I forhold til første konsept, ble spørsmål rundt hvorvidt en følte en kunne knytte det en lærte på skolen til kunnskap elevene hadde fra før, besvart med et enkelt ”nei”. ”Nina” sa:

”Nei, egentlig ikke (...) Det er jo kunnskap fra ungdomsskolen og barneskolen, men det er på en måte ikke noe jeg tenker så mye over, det er bare noe som er der” (I1:S1:L:330-333).

De andre informantene gav dessuten uttrykk for at det store fokuset på karakterer sto i veien for å oppleve det man lærte i skolen som nyttig (I2:S6:L149, I4:S4:L22). Dette gav også grunnlag for motkonseptet, *Nyttig/Konkretisering*. Ved å gi flere eksempler, og ei god forklaring på *hvorfor* de lærte det de lærte opplevde alle informantene å sitte igjen med et større læringsutbytte (I1:S2:L41-42, I2:S6:L173, I3:S1:L34-36). Både ”Jonas” og ”Gaute” understrekte at å få satt det de lærte inn i en sammenheng var av avgjørende betydning (I3:S2:L37-38, I4:S5:L148-149). Ikke nok med det, for alle informantene ble læringsutbytte større hvis de fikk diskutere og reflektere over fagstoffet (I1:S6:L175, I3:S5:L:168-177), noe som kan knyttes til det siste konseptet, *Refleksjon*. Dette kan videre knyttes til Deweys tanke om *refleksiv tenkning*, og viktigheten av å reflektere rundt egen læring (Brinkmann, 2006).

Mestring. Det ble besluttet å gjøre mestring om til en egen kategori, siden dette ikke direkte kunne knyttes opp mot de klare negative emosjonene knyttet til den videregående skolen. Kategorien besto av konseptene *Prestasjonsangst*, *Kontroll* og *Mestringsfølelse*. Konseptet *Prestasjonsangst* har likhetstrekk med konseptet *Ukomfortabel*, men har en større tilhørighet under mestring, eller rettere sagt mangel på opplevd mestring. Prestasjonsangst var knyttet til at de fleste av informantene hadde opplevd press, enten utenifra, eller selvpålagt, gjennom opplevde forventninger om et endt resultat (I1:S5:L168, I2:S3:L83, I3:S4:L118-123). Konseptet *Kontroll*, ble knyttet til utsagn slik som ”Gautes”:

”Føler det er lettere å rekke opp hånden og blande seg inn i de fagene du har god kontroll på, enn dem du har mindre forståelse for” (I4:S3:L88-89)

Ved opplevelse av kontroll så informantene mer fram til neste time (I1:S5:L178). Likevel ga *Mestringsfølelse* størst positivt utbytte hos elevene. ”Nina” sa blant annet at hun følte seg stolt når hun følte hun lærte noe (I1:S6:L151-153), og ”Gaute” mente igjen at selv om man kunne oppleve å få en dårlig karakter, så skulle en allikevel klare en ”femmer på neste prøve” (I4:S5:L173). I følge han var dessuten interesse en klar buffer for å opprettholde troen på egen mestring. Konseptene gir en nyansert overgang i mangel på mestring, til kontroll, til mestringsfølelse.

Den videregående skole. Hva slags assosiasjoner hadde informantene rundt den videregående skole? Kategorien ble satt sammen av konseptene *Rigid*, *Valgjungelen* og ”*To Student*”, et begrep som ble lånt fra boken *John Dewey and Our Educational Prospect* (2006), som mener ordet student kan ses på som et verb, heller enn som et adjektiv. Begrepet ble brukt da det ble klart at mange av informantene uttrykte at de ikke opplevde å få ei utdanning når de var på skolen (I1:S8:L236). Blant elevene var det større fokus på hva som ga en bra karakter (I3:S5:L146) og elevene gjorde ut i fra dette en vurdering om de skulle følge med i timen eller ikke (I1:S7:L217-218). Den videregående skole ble oppfattet som noe man måtte framfor noe man ville (I4:S3:L76-77). Med andre ord lærte de seg skolesystemet, framfor noe annet. Konseptet *Rigid* ble satt sammen av utsagn som ”Mye av det samme” (I1:S4:L114), ”Veldig rett fram” (I1:S8:L251) og ”Lite støtte og fleksibilitet” (I2:S1:L10). Om skolen hadde åpnet for mer fleksibilitet og tidligere tilspissing av ens egen utdanning, uttrykte ”Jonas” det slik:

”Det hadde vært sinnsykt bra for hele Norge (...) om jeg hadde sluppet spansken!”
(I3:S6:L194:195)

I forbindelse med konseptet *Valgjungelen* var det kun de mannlige respondentene som etterlyste bedre informasjonsflyt i skolen (I3:S3:L85, I4:S6:L209). Dette ble imidlertid et stort fokus hos dem, og ble av den grunn inkludert som et eget konsept.

Resultatsorientering. Det ble også klart at informantene mente skolen ”jaktet karakterer” (I3:S5:L122), derav konseptet *Karakterfokusert*. Læringsmålene ble oppnådd gjennom karaktersetting, og som en konsekvens av det opplevde informantene mer en *Puggekultur* enn en helhetlig læringsarena (I2:S6:L149, I1:S7:L206-209). ”Gaute” understreket dette gjennom utsagnet:

”Får du det ikke ned på prøven regnes det som at du ikke har forstått det”
(I4:S4:L129-130)

Konseptet *Muntlig aktivitet*, avslørte at mye av grunnen til at elevene rakte opp hånden i timene, var knyttet til den muntlige karakteren man får i enkelte fag (I1:S6:L135, I3:S4:L136-143).

Aksial koding

På bakgrunn av første fase ble et hypoteserammeverk dannet. Hypotesene tok utgangspunkt i flere overordnede memoer:

Hypotese 1: *Interesse vil påvirke hvor aktiv en er i timen.*

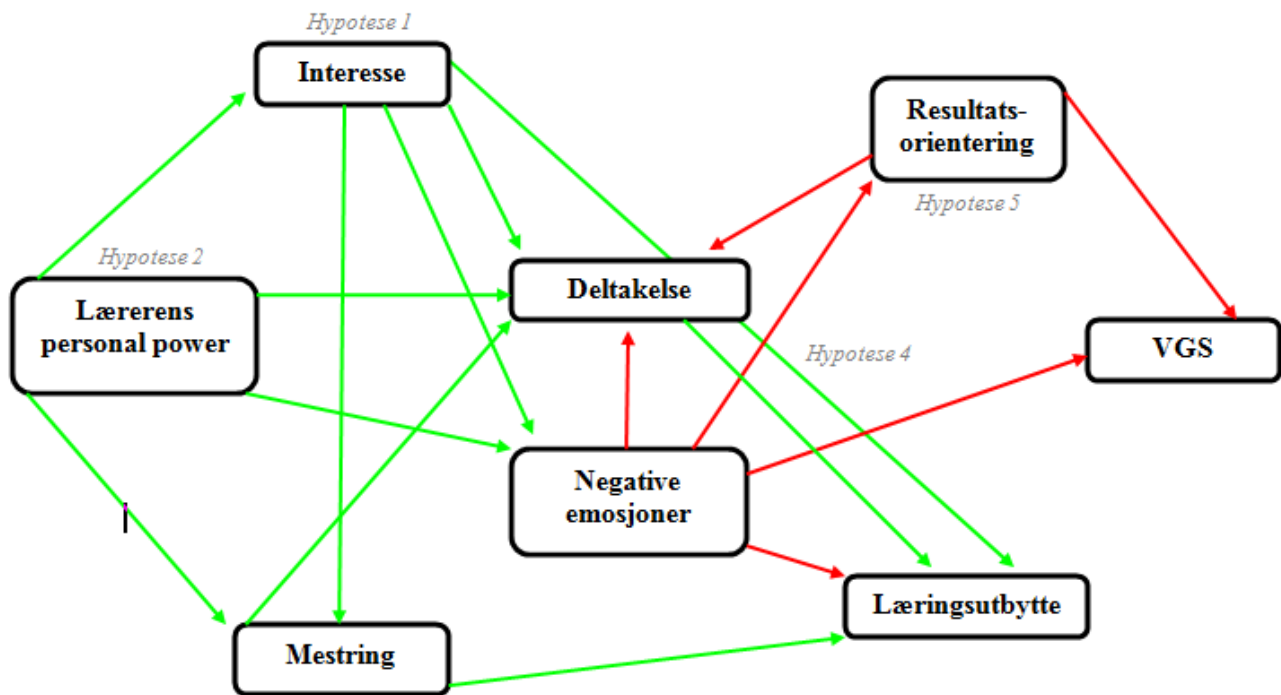
Hypotese 2: *Lærerens personal power vil påvirke både deltakelse og interesseaspektet.*

Hypotese 3: *Interesse kan fungere som en buffer mot negative emosjoner tilknyttet den videregående skolen.*

Hypotese 4: *Deltakelse har en positiv effekt på læringsutbytte.*

Hypotese 5: *Resultatsorientering har en negativ effekt på deltakelse og mestring.*

Ved aksial koding ønsket jeg å forklare relasjonene mellom kategoriene. I figur 1 illustreres dette, og det vil bli tatt utgangspunkt i figuren for å forklare disse relasjonene nærmere.



Figur 1. Aksial koding. Illustrasjon av relasjonene mellom kategoriene. De grønne pilene illustrerer et positivt forhold, mens de røde illustrerer et negativt forhold mellom kategoriene.

Formålet med analysene var å se på flere årsaker til at studenter forholder seg passive i sin egen læringsprosess. I motsetning til de kvantitative analysene lot det ikke til å være et tydelig skille mellom personlig og situasjonell interesse. Det som imidlertid ble klart var at interesse er emosjonelt betinget, og ligger med andre ord til grunn i våre emosjoner. I figur 1 ser vi dessuten at interesse har en klar, positiv sammenheng i forhold til deltakelse. Dette samsvarer med hypotese 1, som sier at interesse påvirker deltakelse. Informantene var lik i utsagn om at interesse påvirket hvor mye de selv deltok i timen. Det var også en sterk, positiv relasjon mellom interesse og lærerens personal power, noe som samsvarer med hypotese 2. Hvis eleven i utgangspunktet ikke interesserte seg for faget, hadde lærerens evne til å formidle fagstoffet på en interessant og inkluderende måte stor påvirkning på interessen, og dermed også på hvor aktiv elevene var i timen. At deltakelse også hadde en klar effekt på hvor stort læringsutbytte eleven opplevde å sitte igjen med, ble også fort klart. Dette samsvarer med hypotese 4. Jo mer eleven fikk arbeidet aktivt med fagstoff gjennom diskusjon og oppgaveløsning, jo mer opplevde han og hun å lære. Et viktig poeng, som også kom fram i intervjuene, var at diskurser og oppgaveløsninger måtte være rettet mot noe konkret. Med dette menes det at informantene etterlyste en sammenheng i det de jobbet med. Hva kan dette

brukes til? Hvorfor lærer vi dette? Dessuten ønsket informantene flere eksempler som kunne knyttes opp mot praktiske hverdagsseksempler.

En annen relasjon som kom fram, og som kanskje ikke kommer helt klart fram i figuren ovenfor, er at interesse har en positiv innvirkning på negative emosjoner knyttet til den videregående skolen. Dette kan knyttes til hypotese 3 som sier at interesse kan fungere som en buffer mot negative emosjoner. Med dette menes det at interesse kan se ut til å være en faktor som kan forhindre at en danner seg negative emosjoner knyttet til den videregående skole. Interesse, kan se ut til å være en pådriver når en opplever motstand, og dermed også i opprettholdelsen i troen på egen mestring. Selv om interesse ikke lot seg definere som enten personlig eller situasjonell, er det fortsatt grunn for å si at interesse gjør en mer robust når en opplever motstand i læringssituasjoner, og er med å holde motivasjonen oppe i slike situasjoner.

En annen faktor som forhindrer negative emosjoner tilknyttet skolen, er det sosiale aspektet. Dette ble ikke fokusert på under intervjuene, men kom opp under utsagn som: *"En stor grunn til at jeg kommer på skolen er fordi jeg vil møte vennene mine, jeg vil ikke gå glipp av det sosiale"* (I1:S4:L111-112), *"Det må i så fall være i forhold til folk der. Det er jo positivt."* (I2:S3:L73) og *"Dem du omgås med"* (I4:S3:L86). I tillegg til interesseaspektet og lærerens personal power, var dette de faktorene som skapte en mer positiv innstilling ovenfor den videregående skole.

Vi ser at fokuset rundt resultater i den videregående skole, har negativ innvirkning på flere av kategoriene. Resultatsorientering har for det første negativ innvirkning på deltakelse. Hovedfokuset i å delta i timen, blir på å få gode karakterer, og fokuset blir med andre ord ikke først og fremst å forstå faget. Forskning har vist at *prestasjonsmål*, en type målorientering, er forbundet med blant annet aktive læringsstrategier (Midgley, Kaplan & Middleton, 2001). I de kvalitative intervjuene kommer det imidlertid fram at motivasjonen bak aktiviteten er rettet mot gode karakterer, og en kan spørre seg om prestasjonsmål spiller en positiv rolle i læring eller ikke. Det kan se ut til at forståelsen for faget kommer i skyggen av det informantene kaller for jaget etter karakterer. Videre kan mye av de negative emosjonene knyttes til karakterfokuset som er i skolen. Dette kan igjen ses i sammenheng med mestring, hvor resultatsorientering har negativ innvirkning på opplevelsen av mestring. Dette samsvarer med hypotese 5. Resultatsorientering ser først og fremst ut til å være knyttet til det å lære seg

systemet, framfor å lære å forstå de ulike emnene. Det er med andre ord ikke relatert til de positive relasjonene mellom kategoriene, men har heller et negativt forhold til læring.

Diskusjon

Den overordnede problemstillingen var ”*Hva gjør teoribasert undervisning med elevers deltakelse i sin egen læringsprosess?*” og ble undersøkt ved å spørre videregående elever fra studiespesialiserende. Det er særlig på dette programområdet at teoribasert undervisning kommer til uttrykk, og hvor *Kunnskapsløftet* kan problematiseres. Formålet var å se på hvilken rolle interesseaspektet har.

Nedenfor vil først de metodologiske betraktningene bli redegjort for. Deretter vil funnene bli drøftet hver for seg, hvor jeg starter med å se på konsekvensene av teoribasert undervisning. Videre problematiseres forholdet mellom deltakelse og læringsutbytte, før personlig interesse og dens rolle blir diskutert. Det vil også være et avsnitt som tar for seg lærerens rolle. Til slutt vil jeg spørre meg hvor den dedikerte og målbevisste eleven er blitt av, før jeg vil komme med endelig konklusjon og hva som vil være implikasjoner for videre forskning.

Metodologiske betraktninger

Oppgaven vil starte med å drøfte de metodologiske utfordringene som valg av metode har gitt. Hvilke fordeler og ulemper har bruk av spørreskjema, og særlig det å utvikle nye spørreskjema som ikke har blitt testet på forhånd? Og på hvilken måte kan bruken av ”mixed methods” veie opp for dette?

Masterprosjektet ønsket å se hvorvidt Deweys teori stemte overens når den ble forsøkt målt empirisk. Det er ønskelig at masterprosjektets formål blir tatt høyde for i vurderingen av funnene som ble gjort. Ved å introdusere de metodologiske forbehold, vil oppgaven kunne drøfte funnene i lys av disse forbeholdene.

Bruk av spørreskjema. Valget om å utvikle eget spørreskjema ble tatt på bakgrunn av at det ikke er utviklet validerte spørreskjema som ser personlig interesse i forhold til deltakelse, negative emosjoner og læringsutbytte. Om ikke hadde det vært ønskelig å benytte seg av allerede godt utprøvde skjema, med god validitet og reliabilitet. Fordelen med å utvikle eget spørreskjema var at en fikk se nærmere på masterprosjektets overordnede tema knyttet til interesseaspektet og dets rolle i læring. Ved å bruke spørreskjema fikk en mulighet til å undersøke et større utvalg, som gjør det mulig å trekke slutninger om populasjonen. Det er

likevel flere ulemper ved valg av eget spørreskjema, og under vil jeg redegjøre for noen av de viktigste begrensingene.

En ulempe er at den semantiske betydningen av spørsmålene ikke kommer fram ved en slik framgangsmåte. Med tanke på at jeg ønsket å rapportere de subjektive oppfatningene, er det tatt høyde for at respondentene kan ha tolket spørsmålene forskjellig og at dette kan ha gitt utslag i hvordan de besvarte spørreskjemaet. Det er også tatt høyde for *sosial ønskelighet*, hvor respondentene kan ha besvart i forhold til hva som ses på som sosialt ønskelig sett fra eksempelvis et kjønnsperspektiv. Det er derfor også tatt høyde for at kjønnsforskjellene som ble funnet delvis kan forklares i forhold til sosial ønskelighet.

En annen begrensning er spørsmålet rundt validitet. Lyktes en å måle det en ønsket å måle? Med andre ord, oppnådde en begrepsvaliditet? Dette er også ulempen ved ikke å bruke allerede validerte spørreskjema. I fortolkningsarbeidet ble en av variablene problematisert. Dette gjaldt deltakelse. Deltakelse besto blant annet av enkeltpåstanden, *”Jeg er klar over hva som må til for å oppnå de ulike standpunkt karakterene”*, som kan forstås uavhengig av deltakerindeksen. Ved å kjøre en faktoranalyse ble det imidlertid klart at påstanden ladet ensidig til deltakerindeksen, og en kan konkludere med at begrepsvaliditet ble nådd i tråd med Deweys teori. Når det er sagt var reliabiliteten bare nokså god, og derfor har spørreskjemaet klare forbedringspotensialer som bør testes mer ut før en kan konkludere hvorvidt det er et effektivt måleinstrument.

Tatt de metodologiske utfordringene i betraktning viste analysene signifikante resultater på alle variablene og forholdet mellom dem. Ved hjelp av ANOVA viste det seg at alle de tre variablene hadde effekt på personlig interesse. Men ANOVA sier bare noe om variansen er større mellom variablene enn innad, og viste med andre ord ikke hvor effekten eventuelt lå (Field, 2013). Dette kom imidlertid frem i tabell 4, som viser svake endringer ved en enhets endring. Dette gjaldt for deltakelse og negative emosjoner. Unntaket var læringsutbytte. Det kan med andre ord se ut som læringsutbytte hadde størst effekt på personlig interesse, noe som samsvarer i funnene gjort i korrelasjonsanalysene. Vurderinger rundt regresjonsmodellen kan derfor sies å ha svak statistisk styrke.

Det kan argumenteres for at spørreskjemaet har hatt et for ensidig fokus på interesseaspektet og et begrenset antall variabler. Når det er sagt er dette bevisste valg som studien har hatt fra starten av, og som har tilknytning til Deweys teori om interesse og egenaktivitet som forutsetninger for læring (Dewey 1913; Dewey, 1916). Derfor var det

interessant å se hvorvidt dette hadde utslag på læringsutbytte, og også negative emosjoner. Det var forventet at interesse og deltakelse ville ha et positivt utslag på læringsutbytte. Bakgrunnen for valg av emosjonsvariabelen er den godt dokumenterte negative effekten den har på læringsprestasjoner (Pekrun et al, 2014). Det var derfor også ønskelig å se hva slags forhold det var mellom denne variabelen og personlig interesse. Studien gir på ingen måte et helhetlig inntrykk av hva som er ”god læring”. Studien sier simpelthen at egeninteressen bør ivaretas som en komponent i undervisningen, fordi den har såpass stor innvirkning på en rekke faktorer knyttet til elevenes læringsprosess. Dette vil videre bli drøftet i eget avsnitt.

Sett i lys av de mange signifikante resultatene er dette antageligvis et tegn på at spørreskjemaet var godt designet. Dette fordi et dårlig design sannsynligvis ikke ville gitt resultater. Det at Deweys teori ga testbare variabler, som ga signifikante utslag er oppløftende for videre empirisk utforskning og kunnskapsbygging.

Mixed methods. Bakgrunnen for å kombinere kvantitativ og kvalitativ metode var for både å se på bredden og dybden ved interesseaspektet. Dette, samt at interesse og læring er to komplekse begrep, som vil dra nytte av flere tilnærminger. Fordelen ved å bruke ”mixed methods” er at de kvalitative intervjuene kan veie opp for noen av svakhetene i spørreskjema. Dessuten kan spørreskjema peke på tendenser i et større utvalg, noe kvalitative intervju ikke kan. Dette var også bakgrunnen for at spørreskjemaet ble holdt enkelt, og de kvalitative intervjuene har derfor fungert som et supplement i å forstå de ulike funnene fra et dybdeperspektiv. Dette er også i tråd med sentrale forskere på området rundt akademiske emosjoner, som anbefaler en slik framgangsmåte også her (Pekrun, 2006).

Konsekvensene av en passiv læringsprosess

Dannelse av negative emosjoner

Tar en høyde for oppgavens problemstilling om hva slags innvirkning teoribasert undervisning har på elevens deltakelse, kan en fremheve to tendenser.

For det første ble antagelsen om at teoribasert undervisning står i veien for egenaktivitet møtt. Gjennom de kvalitative intervjuene ble en typisk undervisningsdag beskrevet som å sitte og notere, ”benksliting” og tavleundervisning. Det opplevdes som kjedelig og slitsomt, og mange av informantene hadde problemer med å konsentrere seg. Med andre ord var det en klar tendens mot passiv deltakelse. To varierende faktorer påvirket

imidlertid elevens aktivitetsnivå, lærerens personal power og elevens egeninteresse. Hvis læreren var ute etter å vekke interesse for faget, hadde fokus på å aktivisere og involvere eleven resulterte dette i mer aktivitet hos eleven, i følge informantene. Den andre faktoren var hvis eleven hadde hatt en interesse for emnet fra før av. I følge de kvalitative intervjuene, ville dette medføre en større innsats og motivasjon for å mestre emnet, selv om de møtte motstand i læringsprosessen.

For det andre peker både de kvalitative og kvantitative funnene på konsekvenser av en passiv læringsprosess. Det kan se ut til at en konsekvens av passiv deltakelse er dannelse av negative emosjoner. I intervjuene var det et ensidig fokus på negative emosjoner knyttet til skolen i form av usikkerhet, slit og følelsen av å være ukomfortabel. Med tanke på den nøytrale ordlyden i intervju spørsmålet "*Hva slags følelser har du knyttet til den videregående skole*" er det urovekkende at informantene rapporterte en slik overvekt av negative følelser tilknyttet skolen. Det må også sies at dette mest sannsynlig er et sammensatt problem som består av flere komponenter enn det som kom fram i intervjuene, for eksempel personlighet (Buss, 2010). I den aksiale kodingsprosessen viste det seg imidlertid å være en relasjon mellom negative emosjoner og mindre deltakelse i undervisningen.

I de kvantitative analysene var det signifikante, negative forhold mellom emosjonsvariabelen og de øvrige variablene. Også her viste resultatene en negativ korrelasjon mellom negative emosjoner og deltakelse (- 0, 18). Videre korrelerte variabelen negativt med læringsutbytte (- 0, 32) og personlig interesse (- 0,15). Det kan se ut til at jo høyere grad av negative emosjoner vil føre til mindre deltakelse fra eleven. Videre kan det se ut til å ha en negativ påvirkning på læringsutbytte. Dette er i tråd med tidligere funn som sier at negative emosjoner ser ut til å være en hindring for læringsprestasjoner (Govaerts et al, 2008; Pekrun, 2014). I tillegg kan studiens funn vise til en positiv sammenheng mellom deltakelse og læringsutbytte (0, 36).

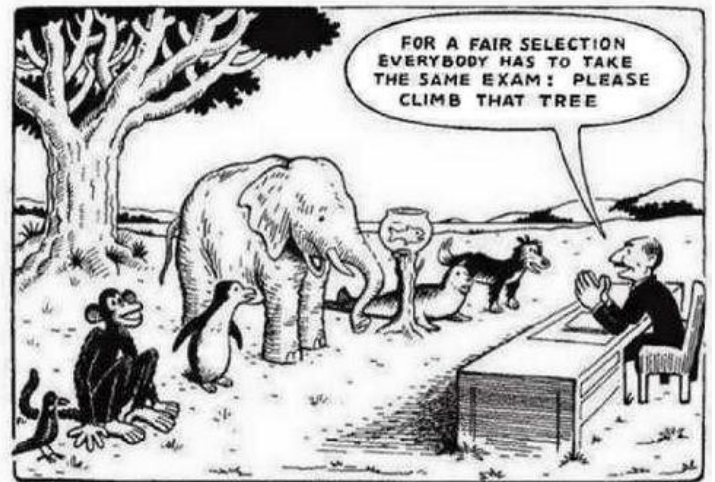
En tolkning av de kvantitative resultatene er at en passiv læringsprosess ser ut til å danne negative emosjoner som svekker elevens personlige interesse og læringsutbytte. En slik fortolkning støttes både av Dewey (1916; Dewey, 1913) og Bjørgen (2001) i det at egenaktivitet er en forutsetning for læring. Ved at flere inntar en passiv rolle i undervisningen, mener studien å kunne si at dette delvis kan forklare hvorfor det rapporteres om negative emosjoner tilknyttet den videregående skolen.

En annen nærliggende grunn som kan forklare de rapporterte negative emosjonene er karakterfokuset. I de kvalitative intervjuene kom det klart fram at karakterfokuset gjorde at den videregående skolen opplevdes som rigid, lite støttende og lite fleksibel i den enkeltes opplæring. En kan se dette i sammenheng med en analyse gjort av Utdanningsdirektoratet i 2008. I analysen kom det fram at tilpasset opplæring var den viktigste faktoren for elevenes vurdering av læringsmiljøet som positivt eller negativt (Skaar &

Vilbermo, 2008, sitert i Jakhelln, Leming & Tiller, 2009). Med andre ord kan overfokuset på karakterer hindre at elevene opplever læringsmiljøet som positivt, noe som også kan forklare dannelsen av negative emosjoner.

Ved hjelp av en uavhengig t-test, kom det også fram at de kvinnelige respondentene rapporterte å ha mer negative emosjoner knyttet til den videregående skolen. Forskjellen var signifikant. En grunn kan være sosial ønskelighet. Det er nærliggende å anta at jenter opplever større sosial aksept for å rapportere om psykiske helseplager generelt, enn gutter (Harbart & Hegna, 2013), men det forklarer ikke det ensidige fokuset på negative emosjoner, som ble funnet i de kvalitative data, både blant de kvinnelige og de mannlige informantene.

Kjønnsforskjellene kan forstås ut i fra andre undersøkelser. Ser vi negative emosjoner som én side ved psykiske helseplager, stemmer det overens med andre undersøkelser som sier at tre ganger så mange jenter enn gutter rapporterer om psykiske plager (Stefenak et al, 2011). Psykiske plager defineres gjerne som: *"symptomer som i betydelig grad går utover trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre, men uten at kriteriene for diagnoser er tilfredsstillt"* (Mykletun et al. 2009). Jeg skal være forsiktig med å si at studiens funn sier noe direkte om psykiske helseplager. Likevel viser resultatene at negative emosjoner ser ut til å gå på bekostning av både interesseaspektet, deltakelse og læringsutbytte. Med andre ord, høy grad av utilpasshet ser ut til å gå ut over læring og læringsprestasjoner (Pekrun, 2014).



Our Educational System (2015). "Nina" tok fram denne illustrasjonen i forbindelse med opplevelsen av den videregående skolen (II: S8: L:243-246). Samtlige informanter mente det var for stort fokus på karakterer.

Negative emosjoner har vist seg å være resistente og vanskelig å endre når de først har oppstått (Alloy & Seligman, 1979). Med tanke på psykiske plager har flere rapporter også vist en økning i psykiske plager med stigende klassetrinn (Mykletun et al, 2009; Harbart & Hegna, 2013). Det er derfor viktig å ta med den økende rapporteringen av psykiske plager også her, da dette sier noe om ringvirkningene utdanningssystemet kan ha på fremtidens generasjon.

I tillegg til dette har det skjedd en dramatisk økning blant unge jenter mellom 15 og 19 år i bruken av antidepressiva. I følge Reseptregisteret har det på knappe sju år skjedd en økning på 53 % (fra 2007 – 2012). Selv om dette ikke direkte berøres i denne studien, og som videre heller ikke kan ses i direkte sammenheng med psykiske plager, bør det gi et inntrykk av presset elever i den videregående skole opplever. I et intervju hos NRK forklarer Anders Bakken, forsker ved Senter for velferds- og arbeidslivforskning, at kjønnsforskjellene kan forklares ved at det er et større karakterkrav til jenter (Elster & Valestrand, 2015). Han argumenterer for at jenter tar i høyere grad høyde for høyere utdanning, og setter seg dermed i en situasjon der karakterer teller mer enn tilfellet er for gutter (Elster & Valestrand, 2015). Med andre ord er mye av de psykiske plagene som rapporteres knyttet til press de opplever i å prestere i skolen. I tillegg er det også press fra sosiale medier, samt det å ha et godt utseende.

Konsekvensene av en passiv læringsprosess, samt overfokuset på karakterer ser ut til å være mulige forklaringer på dannelse av negative emosjoner. Videre skal jeg diskutere funnene gjort mellom deltakelse og læringsutbytte. Er all egenaktivitet positiv?

Deltakelse og læringsutbytte

Deltakelse for karakterens skyld: Prestasjonsorientert målstyring

I de kvantitative analysene ble det funnet en positiv, moderat og signifikant sammenheng mellom deltakelse og læringsutbytte (0,36). Dette samsvarer med hypotese 1. Det er fristende å allerede her konkludere med at dette bekrefter Deweys (1916) og også Bjørgens (2001) teori om egenaktivitet som forutsetning for læring. Men korrelasjonsanalysene viser bare at det er et positivt forhold mellom aktiv deltakelse og læringsutbytte, og sier ikke noe om aktiviteten er retningsstyrt eller hvorvidt egeninteressen ligger til grunn for deltakelsen.

I de kvalitative intervjuene kom det fram at mye av den deltakelsen som foregikk i undervisningstimene var karakter- og prestasjonsfokuseret. Med andre ord var den egenaktiviteten som forelå preget av en presentasjonsorientert målstyring (Woolfolk, 2010).

Med presentasjonsorientert målstyring er det snakk om ytre motivasjon, slik som det å få gode karakterer (Woolfolk, 2010). På den positive siden vil en slik målorientering fremme aktivitet hos den enkelte elev, slik korrelasjonsanalysen også viste. Ulempen er imidlertid at fokuset ligger på å få en god karakter, og ligger med andre ord ikke til grunn i personlig interesse. Ser vi disse funne i lys av Deweys teori og utdanningsprinsippet: *”Learn to know by doing, and to do by knowing”*, blir det klart at deltakelse alene ikke vil gi eleven forståelsen av den abstrakte ideen bak den kunnskapen han eller hun tilegner seg. Et utsagn fra informantene som understøtter denne antagelsen, kommer fra ”Nina”:

”Jeg legger veldig merke til det når jeg pugger, så lærer jeg begrep og sånn, men jeg skjønner ikke helt hva som er tema, for jeg har ikke noe interesse for å skjønne det heller (...) Jeg tenker liksom ikke over hvordan det hele fungerer, eller hvorfor det er sånn. Jeg lærer meg ikke det jeg egentlig trenger å lære” (I1:S7:L206-210)

Dette utsagnet kom opp i forbindelse med at ”Nina” opplevde at mange vurderte sin egen deltakelse og involvering ut i fra om det ville gi utslag på karakterene i de enkelte fagene. Hun bekrefter på mange måter det Dewey mener med at deltakelse må være intellektuelt styrt for at kunnskapstilegnelsen skal gi mening (Dewey & Mclellan, 1914).

De kvalitative funnene sier med andre ord noe om at all deltakelse ikke er god deltakelse, og avslører også at prestasjonsorientering er rettet mot kortvarig kunnskapstilegnelse uten at fagstoffet blir forsøkt forstått i sin helhet. Dette samsvarer med Midgley, Kaplan og Middeltons (2001) konklusjon fra artikkelen, *Performance-Approach Goals: Good For What, For Whom, Under What Circumstances, and At What Cost?* Ved å se på en rekke studier, spør de seg om det er bra at prestasjonsorientert målstyring er assosiert pugging, og gjenhenting av slik kunnskap for å gjøre det bra på en test, med tanke på at det er begrenset hvor lang tid denne kunnskapen kan gjenhentes. De mener at framfor å se på resultatene knyttet til en slik målstyring også bør undersøke kvaliteten på læringsutbytte (Midgley et al, 2001). ”Nina” understrekte i samme utsagn at hun ikke lærte det hun trengte å lære. En kan tolke det dit hen at målet hennes først og fremst er å pugge det som er nødvendig for å gjøre det bra på en prøve, ikke hvorvidt han eller hun oppfatter det som relevant eller meningsfullt. Dette kan også knyttes til Bjørgens utsagn om at læring ser ut til å foregå parallelt med virkeligheten (Bjørgen, 2001).

Studiens funn viser med andre ord at all egenaktivitet ikke er god egenaktivitet. Selv om deltakelse er av viktighet i elevens læringsprosess, sier det nødvendigvis ikke noe om

hvorvidt aktiviteten er styrt av interesse eller ytre motivasjon. Dette er kjernen i studien, og i neste avsnitt vil jeg drøfte funnene knyttet opp mot personlig interesse.

Personlig interesse

En buffer mot motgang - En garanti for læring

I spørreskjema var det 65 % av respondentene som oppgav at de hadde hatt en varig interesse for et eller flere emner på skolen. Med dette som grunnlag lot personlig interesse seg undersøke nærmere i forhold til de nevnte variabler. Som studien allerede har vært inne på, er egenaktivitet en viktig forutsetning for læring, men egenaktiviteten må ha retning, noe personlig interesse gir.

Gjennom korrelasjonsanalyser ble hypotese 2 og hypotese 3 møtt. Personlig interesse hadde en positiv sammenheng med deltakelse (0, 17). Variabelen hadde imidlertid en enda større sammenheng med læringsutbytte (0, 53), noe som samsvarer med antagelse gjort i hypotese 3. Dette svekker også hypotese 1. Med en multipl regresjonsanalyse ble det også klart at variablene forklarte hele 26,3 % av variansen til personlig interesse. At personlig interesse har så mye å si, tatt i betraktning at personlig interesse bare er et aspekt ved læring, bør si mye om viktigheten i å bevare egeninteressen hos den enkelte elev. Det var imidlertid læringsutbytte som hadde størst effekt på personlig interesse.

I de kvalitative funnene ble det klart at med en interesse for faget, ble ønsket om å forstå og se sammenhenger ivaretatt. Selv om interesse ikke lot seg skille klart i hvorvidt den var situasjonell eller personlig, mente informantene at med en interesse lå også viljen til å gjøre en større innsats til grunn. Samtidig tyder funnene på at interesse opprettholdt troen på egen mestring, dersom eleven opplevde motstand, for eksempel i det å få en dårligere karakter enn forventet.

I følge Dewey vil interesse skape retning og aktivitet hos den lærende (Dewey, 1913). Dessuten vil egeninteresse hindre at en isolerer fagstoff. Igjen kan en vise til læreplanen og fokuset på mål og delmål i de enkelte fag, som er med å bidra til en slik isolering, og legger med andre ord ikke til rette for å oppleve sammenhenger. Dette berører også kontinuitetsprinsippet (Dewey, 1938). I intervjuene beskrev "Jonas" det som "aha-opplevelser", når han opplevde å se koblingene mellom fagene. Dessverre, sa han, skjedde ikke dette så ofte i skolen.

Skal vi se funnene i lys av forskningen, er det et vesentlig poeng å hente her. Av empiriske studier som har sett på personlig interesse i forhold til tekstforståelse, har de undersøkt effekten av såkalte ”seductive details”. ”Seductive details” kan oversettes som forførende distraksjoner, og er gjerne bilder eller anekdoter som er ment å fange interessen til leseren. Det er gjort flere studier som viser at dette ikke har den ønskelige effekten i å øke deltakernes evne til å huske teksten, samt det å øke forståelsen rundt teksten (Krapp, 1999). Tvert i mot, i sin artikkel *Interest, Motivation and Learning* viser Andreas Krapp (1999) til et eksperiment rapportert av Gamer, Gillingham og White (1989). Å gjenhente viktig informasjon fra en tekst, sank drastisk ved introduksjonen av ”seductive details”, hvor deltakerne bare husket 43 % av ideene presentert i teksten. Dette var i motsetning til kontrollgruppa som ikke hadde disse distraksjonene. Kontrollgruppa gjenhentet i snitt 93 % av informasjonen. Dette var også et viktig poeng fra Deweys side i en undervisningssammenheng. Det er ikke meningen å gjøre faget interessant utover seg selv, dette vil ikke gi ønsket virkning (Dewey, 1913). Det er først når du gjør faget *i seg selv* interessant at du kan vekke interesse hos eleven, som under de rette betingelsene kan utvikle seg til en varig interesse.

Et eksempel er Andy Field (2013) og hans forsøk i å gjøre statistikk morsomt for universitetsstudenter ved å introdusere noe som minner mistenkelig om ”seductive details”. I boken *Discovering Statistics Using Ibm SPSS Statistic*, benytter han seg av flere anekdoter fra eget liv, som er ment som en innledning før han går løs på selve metoden. Dessuten står det innledningsvis også ”SPSS, sex, drugs and rockn’ roll”. Sex, drugs and rockn’ roll, assosieres kanskje ikke første omgang med statistikk. Derfor argumenteres det for at istedenfor å skape interesse blant studenter, heller opprettholder studenters formeninger om statistikk, når selv forfatteren må ty til tørre vitser.

I tillegg har tidligere forskning på interesseaspektet sett på to aspekter ved læringsmotivasjon. Krapp (1999) fant at interesse versus ytre motivasjon, var nærmere relatert til en dypere prosesseringsstrategi. Dette kan ses i sammenheng med Midgley et al (2001) konklusjon i forhold til prestasjonsorientert målstyring og tilknytningen til ytre motivasjon. Som oppgaven har dreiet seg mye om, er dette knyttet til en læringsstrategi som går på bekostning av dybdeprosessering og som bare lar seg gjenhente i et kortere tidsrom (Midgley et al, 2001). Med bakgrunn i dette argumenteres det for at personlig interesse sier mer om kvaliteten rundt læringsutbytte enn hva karaktermålinger og grad av deltakelse gjør alene. Dessuten personlig interesse en bedre garanti for at kontinuitetsprinsippet blir ivaretatt. Med

andre ord i tråd med funnene, og sett i lys av teori og empiriske funn, kan det konkluderes med at personlig interesse sikrer dybdelæring. Med dybdelæring vil eleven selv sitte igjen med en mer helhetlig forståelse av det som er blitt lært, og det kan også argumenteres for at eleven i større grad kan reflektere og diskutere rundt det som er blitt lært.

Per i dag ser det ikke bare ut til at eleven forholder seg passiv, men at han ser ut til å fremelske en slik rolle (Hansen, 2006). Hansen et al argumenterer for at dette har vist seg å være den måten eleven selv opplever å komme seg gjennom utdanningssystemet mest mulig friksjonsfritt på. Fordi *Kunnskapsløftet* ikke inviterer til aktivitet, er resultat- og forventningsstyrt, hindrer dette i at elevens egeninteresse kan komme til uttrykk. Det kan videre argumenteres for at fokuset ikke blir på læringen, men rett og slett på å fullføre videregående. Slik det også kom frem i intervjuene, følte informantene på mange måter at videregående var noe de bare måtte komme seg igjennom. Uten en egeninteresse, blir det dessuten en større sjanse for å danne et negativt forhold til skolen. Som studien også viser hadde negative emosjoner et negativt forhold til personlig interesse og de andre variablene. I intervjuene ble dette utdypet ved at skolen opplevdes som slitsom. Oppgaven har allerede vist hvordan slike emosjoner er resistente (Woolfolk, 2010). Men, hadde de en eksisterende interesse for faget, var de mer motstandsdyktige mot motgang, slik som det å få en dårligere karakter enn forventet, og egeninteressen ville drive dem til å gjøre en større innsats ved neste vurdering.

Det kan se ut til at utdanningssystemet overser den sentrale plassen interesse faktisk har i å drive en sunn og god læringsprosess (Bjørngen, 2001). Som overskriften antyder, begrunner jeg viktigheten i å gi grobunn for personlig interesse. Funnene antyder at personlig interesse sier mer om kvaliteten på læringsutbytte enn hva deltakelse gjør alene. Med en egeninteresse for fagstoff, vil eleven gi en større innsats, få en større forståelse og bevare kunnskap over tid. Bare da kan vi si at det har foregått læring (Dewey, 1913).

Lærerens personal power

En revurdering av lærerrollen

Det er også veldokumentert at lærerens rolle er avgjørende i elevenes læring. Dette gjelder på alle trinn (Utdanningsforbundet, 2013). Nesten 90 % av respondentene sa seg enig i at lærerens engasjement var avgjørende for at noe ble opplevd som interessant eller ikke.

Studien har ikke adressert dette i særlig grad, men legger ikke skjul på at resultatene i studien peker i den retning at det bør skje en opprustning av lærerutdanningen, og dessuten at de nåværende lærere får bedre og praktiske verktøy i den vanlige skolehverdag.

I dag må eleven lære mye, skriver Bjørgen (2008). Da sier det seg selv at ikke alt kan grunnes i en egeninteresse. Da er det desto viktigere å legge til grunn for et godt læringsmiljø, som fremmer læring, og ikke skaper flere hindringer. Når læreren ser ut til å ha en avgjørende rolle i elevens læringsprosess, bør dette imidlertid konkretiseres. Det er ikke lærerens aktivitet som er avgjørende, ei heller hva læreren prøver å formidle fra tavla, men heller å tilrettelegge for at eleven selv skal kunne finne fram til svar de faktisk lurere på (Bjørgen, 2001). Dessuten er det viktig å skape en god relasjon mellom elev og lærer (Bjørkelo, Fjeld & Lønningen, 2003). Det er slike relasjonelle verktøy læreren og lektoren kunne trengt i sin utdanning.

Slik K06 er lagt opp i dag, kan det se ut som det ikke legger til grunn for et godt læringsmiljø. I Aasen et al (2012) rapport, kom det fram at lærerne ikke opplevde K06 som lett å implementere i undervisningssammenheng. Dette kan ha en sammenheng med en økende sentralisert styring av K06 (Aasen et al, 2012), som i utgangspunktet var ment å gi læreren større handlingsrom i forhold til innhold, aktiviteter og arbeidsmåter (K06, s.2). Og dessuten de mange kompetansemålene som læreren skal gjennomgå for klassen.

Alt i alt kan en si at det verken gagnar eleven eller læreren å ha et for stort fokus på fagtilegnelse gjennom kompetansemål og resultatstyring. Når det er sagt, er pensum og mål viktige komponenter i å kunne planlegge en god undervisning, men det bør revideres til å være interne og heller ses i sammenheng, enn eksterne og knyttet til framtidige mål (Dewey, 1916).

Det kan også nevnes at læreren i dag opplever flere "tidsstyver" i sin arbeidshverdag. Dette kommer fram i rapporten fra Fafo, 2009. Her kan nevnes den stadige byråkratiseringen av arbeidshverdagen til læreren (Jordfald, Nyen & Seip, 2009). Dette samt at klassene blir stadig større (Utanningsforbundet, 2015) skaper flere utfordringer for læreren i forhold til å se den enkelte elev, tilpasse undervisningen og være den støttespilleren læreren er ment å være, i følge Dewey (Dewey & Mclellan, 1914).

Hvor ble det av den dedikerte eleven?

”Ingen interesse, ingen innsats”

Det argumenteres det for at hvis personlig interesse blir ivaretatt, vil dette være med på å skape flere ”robuste enkeltindivider”, som Dewey etterlyser (1938), og i større grad gjøre elevene til gode beslutningstakere.

Det er da et tankekors at elevene selv ikke ser ut til å ha innvirkning på den pågående utdanningsdebatten. Der hvor forskning viser til sine resultater, og politiske partier henviser til sine ideologier, ser hovedpersonen ut til å være glemt. Studien gir imidlertid noe av rollen tilbake til eleven med bakgrunn i selvrapportering og intervju. I den siste tiden har det også blitt uttrykt misnøye på Aftenpostens meningsside, *Si;D* fra elever selv i den videregående skolen. Et eksempel er Ida Kummervold, som 7.april 2015 skrev om begrensningene karakterene har. Av egen erfaring som skoleflink og med et karaktersnitt på over fem, skrev hun følgende om å arbeide i gruppe med de som blir oppfattet som ”middelmådige”:

”De satt ofte med en forståelse eller en interesse jeg bare kunne drømt om. Det jeg så på som vanskelig, var en selvfølgelighet for dem, fordi de så sammenhengene.” – Kummervold, 2015

Et annet eksempel fra samme meningside er artikkelen *Ja Til Leger Uten Karaktergrenser*, skrevet av Vebjørn Kløgetvedt og Beatrice Kiær, mars 2015. I sin artikkel skriver de om viktigheten av å se medisinstudiet som et praktisk studie, og at karakterer ene og alene ikke sier noe om hvorvidt en elev er skikket til å studere medisin. Er man forberedt på å sitte ”pal på skolebenken gjennom tre år, bare for å få nok seksere? Dette er spørsmål de tar opp i artikkelen. Deres konklusjon blir som følge:

”Det er på tide at Norge begynner å vurdere personlige egenskaper og evner, i tillegg til karakterer, ved studieinntaket av landets fremtidig leger.” - Kløgetvedt & Kiær, 2015

Disse utsagnene og innspillene i den pågående debatten, samsvarer med Deweys holistiske tankegang rundt utdanning, og om at fokuset bør være at alle lærer *noe* (Dewey, 1916). Har vi behov for at alle elever skal lære det samme i det norske kunnskapssamfunnet?

Det kan argumenteres for at usynliggjøring av eleven, er med på å forsterke trenden med passive og uinteresserte elever. Dessuten forhindrer dette eleven i selv å gjøre seg opp en mening i hva han vil lære. Det er viktig at utdanning ikke blir sett på som en vare som lærer skal gi eleven. For Dewey var det viktig å se på eleven som et handlende menneske, for det er

først som aktiv lærende, at en opplever læring (Dewey, 1916). Ved å tro at læreren skal føre eleven til kunnskap, sparer vi også eleven for læringen. Det er på tide at eleven igjen får en aktiv rolle i sin egen læringsprosess.

Konklusjon

I følge Dewey vil pugg og gjengivelser frembringe lite eller intet nytt(1916). Med andre ord vil en slik læringsmetode verken være til nytte for enkeltindividet eller Norge som kunnskapssamfunn. I sin tid var Dewey redd utdanningssystemet dannet ”egoistiske spesialister”, fordi den sosiale disposisjonen ikke ble ivaretatt (Dewey, 1916). I dag kan vi sette denne uttalelsen enda mer på spissen.

I dag er det stort fokus på at enkeltindividet skal få realisere seg selv. I skolen lærer eleven at å tilpasse seg systemet gir flere muligheter. De kvalitative funnene ser en tendens i å tilegne seg en prestasjonsorientert målstyring som fokuserer på ytre goder. Dette kan igjen se ut til å gå på bekostning av kvaliteten i læringsprestasjonene, selv om orienteringen kan gi gode karakterer (Midgley et al, 2001). Med tanke på at en slik orientering ikke ivaretar dybdelæring, vil mange kunne sitte igjen med detaljkunnskaper i en kort periode, uten at de har forstått emnet i sin helhet. Kan vi da si å ha utdannet spesialister?

All egenaktivitet er ikke god egenaktivitet, og selv om funnene viser en positiv korrelasjon mellom deltakelse og læringsutbytte, problematiseres dette gjennom de kvalitative funnene ved å vise til en tendens i prestasjonsorientert målstyring. Men ved å frata elevens egenaktivitet, fratar de også mulighet for opprettholdelsen av personlig interesse. Læringsprosessen må være preget av initiativ, problemløsning, mening og ansvar, noe personlig interesse kan ivareta. Det er elevens aktivitet i denne konteksten som må stå i fokus, ikke lærerens.

I denne studien har jeg vist at personlig interesse kan si mer om kvaliteten på læringsutbytte og motivasjonen bak egenaktiviteten, enn hva deltakelse og læringsutbytte kan gjøre alene. Ved å rette søkelyset mot personlig interesse, har jeg også rettet søkelyset mot et emosjonelt aspekt som i tillegg til dette har en aktiv og objektiv side (Dewey, 1913). Forskning på emosjoner har vært sparsom (Schjelde, 2015). I den siste tiden har imidlertid begrepet *akademiske emosjoner* blitt forsøkt undersøkt. En implikasjon for videre forskning vil være å skaffe mer empiri rundt dette.

Studien har vist viktigheten av å ivareta personlig interesse. I følge Dewey er dette den viktigste motiverende faktoren for læring. Konsekvensene av å ikke ivareta elevens indre motivasjon, er mange. Egeninteressen og den indre motivasjonen svekkes når eleven må sammenligne prestasjoner med medelever (Utdanningsforbundet, 2013). Oppgaven argumenterer for at personlig interesse vil skape retning hos eleven og i større grad ivareta gleden ved å lære. Tross alt, er mennesket nysgjerrige lærende.

Selv om det er flere, og viktige komponenter, i den sammensatte utfordringen knyttet til den videregående skole, ser funnene ut til å vise til en større robusthet blant elevene når de har egeninteressen i behold. Dette ble vist gjennom de kvalitative intervjuene i sammenheng med blant annet i opprettholdelsen av troen på egen mestring.

For hundre år siden skrev Dewey og McLellan om viktigheten av å se psykisk utvikling som mer enn bare intellektuell utvikling, særlig siden interesse grunner i våre emosjoner (Dewey & McLellan, 1914). For at vi skal kunne utdanne robuste, sosiale og intellektuelle enkeltindivider bør utdanningssystemet rette søkelyset mot elevens mangfoldige egenskaper. Trenger vi virkelig at alle skal lære seg det samme og på samme måte, i et samfunn som krever at flere tilegner seg spesialkunnskaper?

Ved å avklare egeninteressens rolle ønsker jeg å bidra i forståelsen om hva som fremmer læring og hva som hemmer læring. Gjennom John Deweys teori og studiens empiri klart at å frata eleven en rolle i sin egen læringsprosess har negative konsekvenser. Studien går langt på vei i å støtte John Deweys antagelse om emosjonenes rolle i intellektuell vekst. Implikasjoner for videre forskning vil være å gjøre flere studier som avklarerer de emosjonelle aspektene ved læring. Funnene peker også på en revurdering i forhold til lærerens rolle. En klar implikasjon vil være knyttet til en endring i lærer- og lektorutdanning, som i større grad gir lærer praktiske verktøy knyttet til elevenes behov i deres læringsprosess.

Referanseliste

- Alloy, L.B & Seligman, M. E. P. (1979). On the cognitive component of learned helplessness and depression. *The Journal of Learning and Motivation*, 13. 219-276
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen. *NIFO, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Rapport 20/2012. 27 – 30*
- Askeland, Ø, Stenvaagnes, R. & Åkernes, H. L (2012). Lærere føler seg som oppdragere. *Bergens Tidende*. Lastet ned 03.03.2015. URL:
<http://www.bt.no/nyheter/lokalt/familieliv/Larere-fole-seg-som-oppdragere-2726010.html>
- Bjørgen, I. A. (2001). *Læring: Søken etter mening*. Trondheim: Akademisk forlag. 11-328
- Bjørgen, I. A. (2008). Ansvar for egen læring. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening, Vol 45, no 7. 862-866*
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey – en introduktion*. København: Hans Reitzels forlag. 7-219
- Bjørkelo, B., Sunde E., Fjeld, G. & Lønningen, K. (2013). Emosjonenes rolle i profesjonelt lærerarbeid: En av veiene til bevisstgjøring i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (1), 28-38
- Buss, D. M & Larsen, R. J. (2010). *Personality Psychology. Domains of Knowledge About Human Nature. Fourth Edition*. New York: McGraw Hill. Chapter 3: Traits And Trait Taxonomies 56-89
- Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Boston: Riverside Press 1-100
- Dewey, J. (1935-1937). *Essays and Liberalism and Social action* (redigert av Jo Ann Boydston). United States of America: Southern Illinois University. 5-296
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal vol. 54: 77-80*
- Dewey, J. (1916). *Demokrati og uddannelse* (dansk oversettelse 2005 ved Joachim Wrang). Århus: Forlaget Klim. 23-370
- Dewey, J.(1938). *Erfaring og opdragelse* (Dansk oversettelse 1969 ved Hans Fink). København: Berlingste Forlag. 1-97
- Du Bois, John, Stephan Shuetze-Coburn, Susanna Cumming & Danae Paolino (1993): Outline of Discourse Transcription. Edwards, Jane A. & Martin D. Lampert (red.): *Talking Data. Transcription and coding in discourse research*. London: Lawrence

Erlbaum.45-89

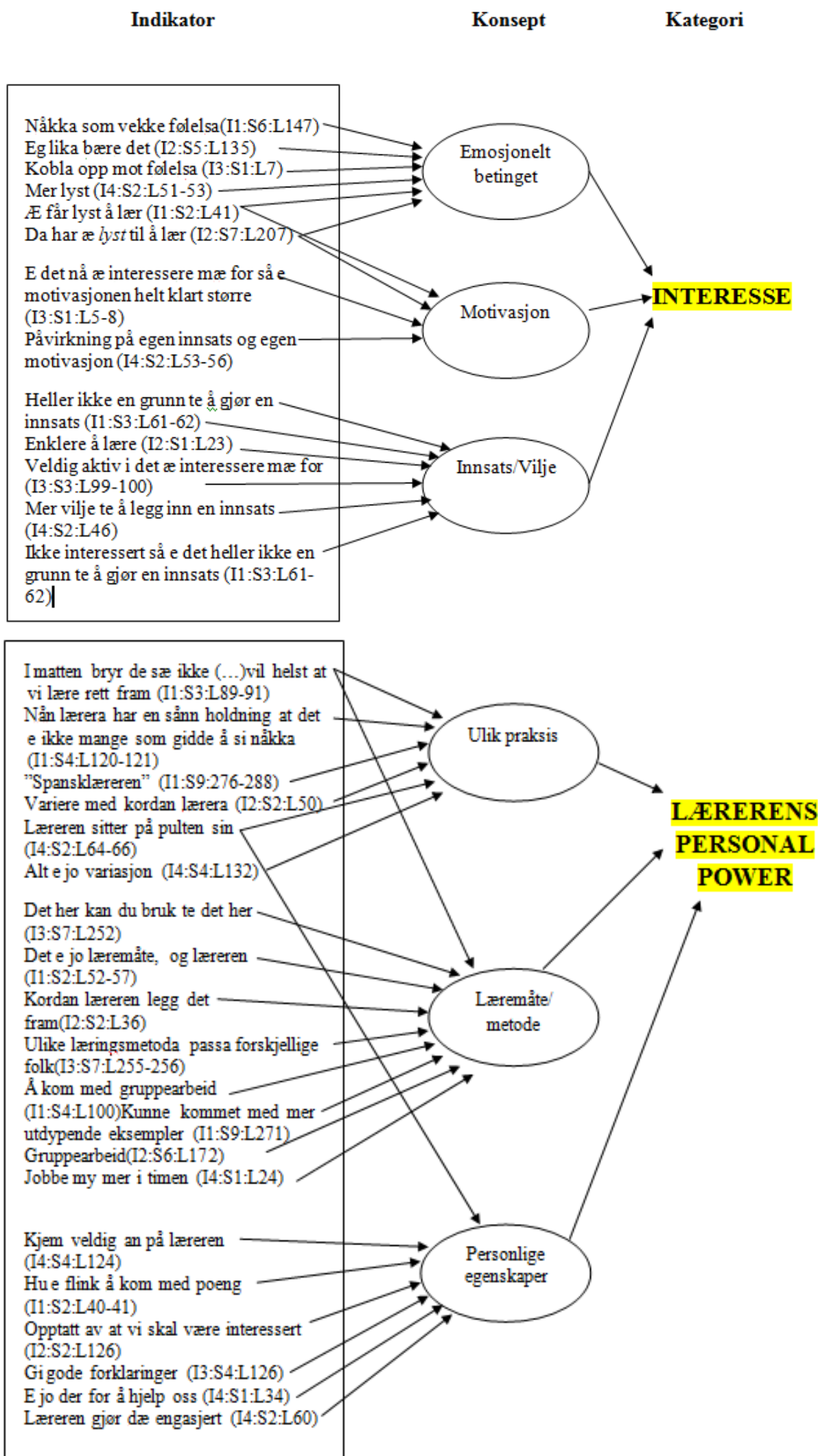
- Eikevik, A. (2014). *Hvordan opplevde elever som dropper ut av videregående skole motivasjon, mestring og støtte i ungdomsskolen?* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). URL: <http://hdl.handle.net/11250/196983>. 1-70
- Eraker, H. & Snekvik, L. (2013). Dramatisk økning i bruk av antidepressiva blant unge jenter. *Nrk*. Lastet ned 05.04.2014. URL: <http://www.nrk.no/fordypning/flere-unge-jenter-pa-antidepressiva-1.11330141>
- Ertsvåg, F. (2014). Seks av ti lektorer: Presset til å sette uforsvarlige karakterer. *Vg*. Lastet ned 05.03.2015. URL: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/seks-av-ti-lektorer-preset-til-aa-sette-uforsvarlige-karakterer/a/23315648/>
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM Statistics: and Sex Drugs and Rock'n'roll*. Los Angeles: Sage. 1-356
- Folkhelseinstituttet (2015). *Reseptregisteret*. URL: <http://www.reseptregisteret.no/>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter. 8-271
- Govaerts, S. & Grégoire, J. (2008) Development and Construct Validation of an Academic Emotions Scale. *International Journal of Testing*, 8 (1). 34–54
- Hansen, D. T. (2006). *John Dewey and Our Educational Prospect – A Critical Engagement with Dewey's Democracy and Education*. New York: State University of New York Press. 1-186
- Hartberg, S. & Hegna, K. (2013). Hør på meg Ungdomsundersøkelsen i Stavanger 2013. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. *NOVA Rapport 2/2014*. 7-84
- Hidi, S. (1990). Interest and Its Contribution as a Mental Resource for Learning. *Review of Educational Research*, Vol. 60, No. 4. 549-571
- Jakhelln, R., Leming, T. & Tiller, T. (2009). *Emosjoner i forskning og læring*. Tromsø: Eureka forlag. 9-235
- Jordfald, B., Nyen, T. & Seip Å. A. (2009). Tidstyvene. En beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon. *Fafo-rapport*, 23
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1). 23-40
- Krapp, A., Schiefele U. & Winteler (1992). Interest as a predictor of academic achievement: a meta-analysis of research. *Postdam University*, 52. 183-196
- Kløggetvedt, V. & Kier, B. (2015). Ja til leger uten karaktergrenser. *Aftenposten*. Lastet ned

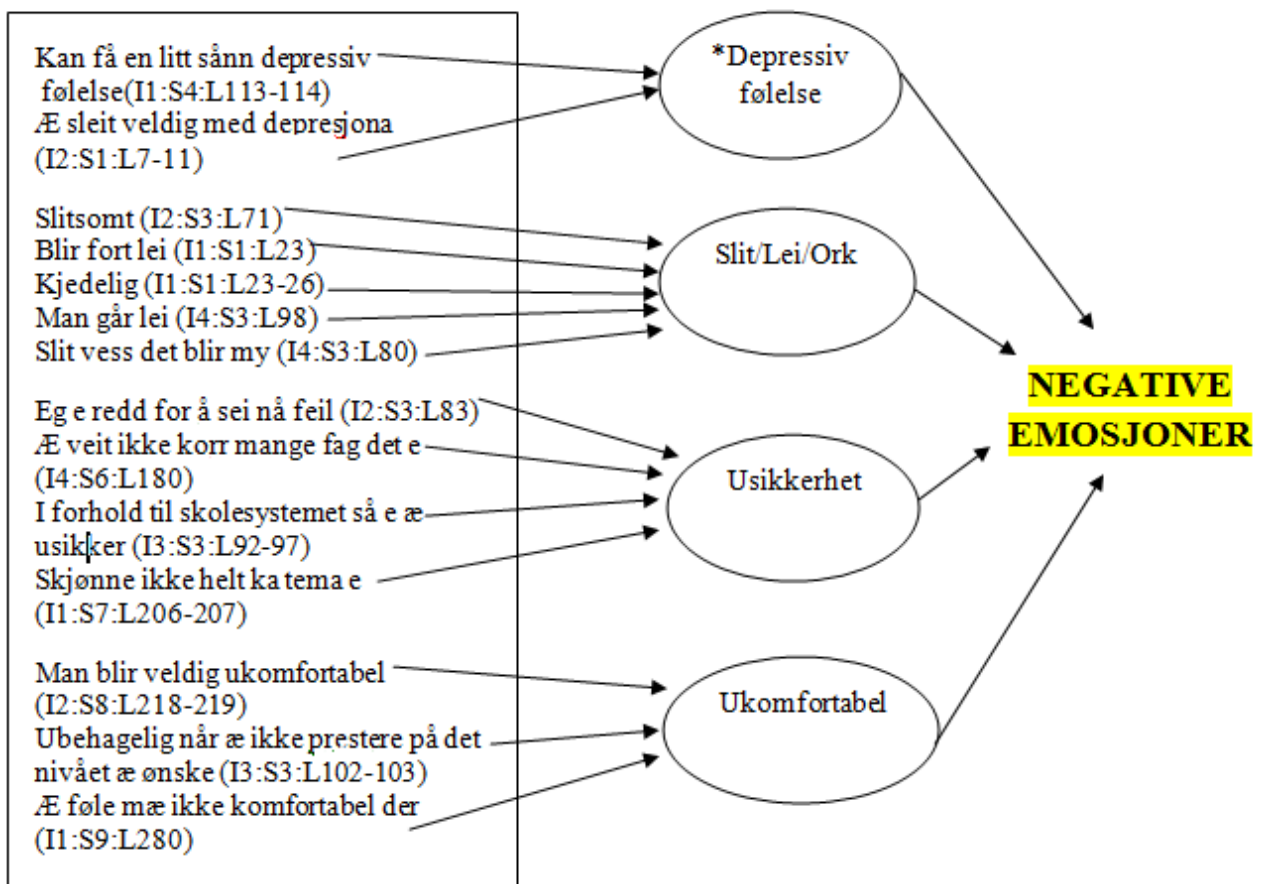
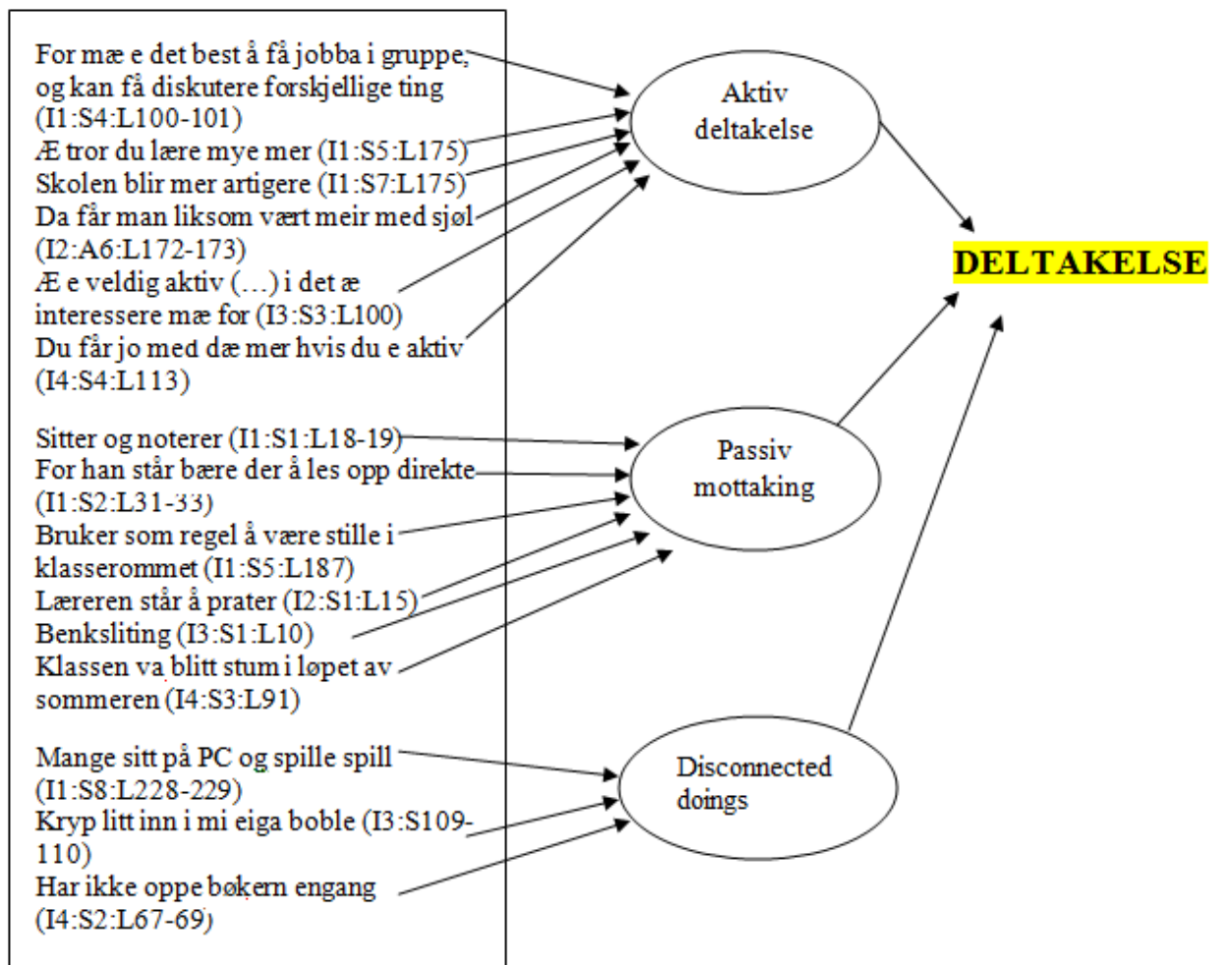
- 20.04.15. URL: <http://www.aftenposten.no/meninger/sid/Ja-til-leger-uten-karaktergrenser-7962382.html>
- Kunnskapsdepartementet (2003). *Kultur for læring*. Lastet ned 29.11.14. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/3/1.html?id=404446>
- Kummervold, I. (2015). Kan alt måles med karakterer? *Aftenposten*. Lastet ned 20.04.15. URL: <http://www.aftenposten.no/meninger/sid/Kan-alt-males-med-en-karakter-7970461.html>
- Langdrigde, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode – En innføring i kvantitativ og kvalitativ metode*. Trondheim: Tapir akademiske forlag. 15-370
- Maier, S. F. & Seligman, M. E. P (1976). Learned Helplessness: Theory and Evidence. *Journal of Experimental Psychology: General* 1976, Vol. 105, No. 1. 3-46
- Malkenes, S. (2015). Osloskolen hindrar læring. Vg. Lastet ned 20.04.2015. URL: <http://www.vg.no/nyheter/meninger/skole-og-utdanning/osloskolen-hindrar-laering/a/23429786/>
- Mandler, G.(1984). *Mind and Body: Psychology of Emotion and Stress*. New York: W W Norton & Co Inc. 1-48
- McLellan, J. A. & Dewey, J. (1914). *Applied Psychology: An Introduction To The Principles And Practice Of Education*. Boston, New York: Educational publishing company. 1-317
- Mehmetoglu, M. (2004). *Kvalitativ metode for merkantile fag*. Bergen: Fagbokforlaget. 9-165
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1). 77-86
- Mykletun, A., Knudsen, A. K., & Mathiesen, K. S. (2009). Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv. *Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt*. 13-55
- OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Oppegård, G. G. (2011). *Karakterer gir umotiverte barn*. Lastet ned 17.04.14. URL: <http://www.forskning.no/artikler/2011/august/296106>
- Pekrun, R. Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37 (2). 91–105.
- Pekrun, R., Goetz, T., Hall, N. C. & Perry, R. P. (2014). Boredom and Academic

- Achievement: Testing a Model of Reciprocal Causation. *Journal of Educational Psychology*, 106 (3). 696–710.
- Ruud, M.(2014). Unge lærere føler mest tidspress. *Utdanning*, 7, 7
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1). 54-67
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific studies of reading*, 3(3). 257-279
- Schjelde, T. J. (2015). Hvordan føles det? Om forholdet mellom følelser og læring. *Bedre Skole nr.1/2015*. 57-59
- Skaalvik, E., M., & Skaalvik, S. (2009). *Trivsel, stress og utmattelse blant lærere - En paradoksal kombinasjon*. Lastet ned 30.03.14. URL: http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS1_09/BS_01-09-Skaalvik_og_Skaalvik.pdf
- Sivesind, K. (2012). Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen. *Acta Didactica Oslo*, 2. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. 7-40
- Schraw, G. & Lehman, S. (2001). Situational Interest: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, Vol. 13.No1. 23-51
- Statistisk Sentralbyrå. (2015). Videregående Opplæring og annen videregående utdanning, 2014. Lastet ned 05.02.2015. URL: <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgu>
- Steffenak, A. K. M., Nordström, G., Wilde-Larsson, B., Skurtveit, S., Furu, K., & Hartz, I. (2012). Mental Distress and Subsequent Use of Psychotropic Drugs Among Adolescents—A Prospective Register Linkage Study. *Journal of Adolescent Health*, 50(6). 578-587
- Svartdal, F. (2014). Læring – psykologi. Store Norske Leksikon. Lastet ned 04.03.2015. URL: <https://snl.no/1%C3%A6ring%2Fpsykologi>
- Sæther, A., K. (2013). Gir stryk til Høyres plan. Utdanningsforbundet. Lastet ned 20.04.15. URL: <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Andre-artikler/Gir-stryk-til-Hoyres-plan/>
- Utdanningsdirektoratet (2011). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Generell del av læreplanen. Lastet ned 08.08.2014. URL: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/> . 2-22
- Utdanningsforbundet (2015). Stadig større klasser. Lastet ned 20.04.15: URL: <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Nyheter/Utdanningsforbundet-slar-alarm-om-stadig-storre-skoleklasser/>

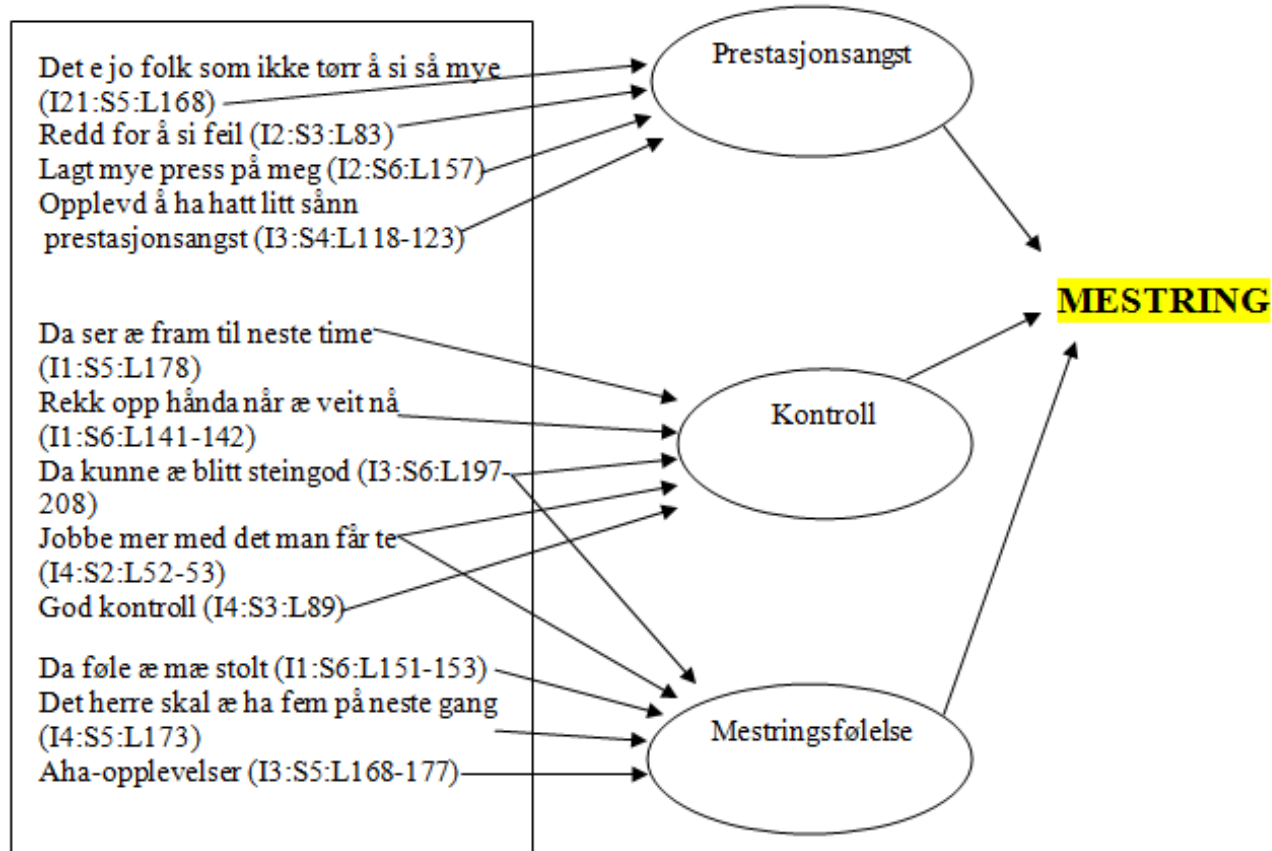
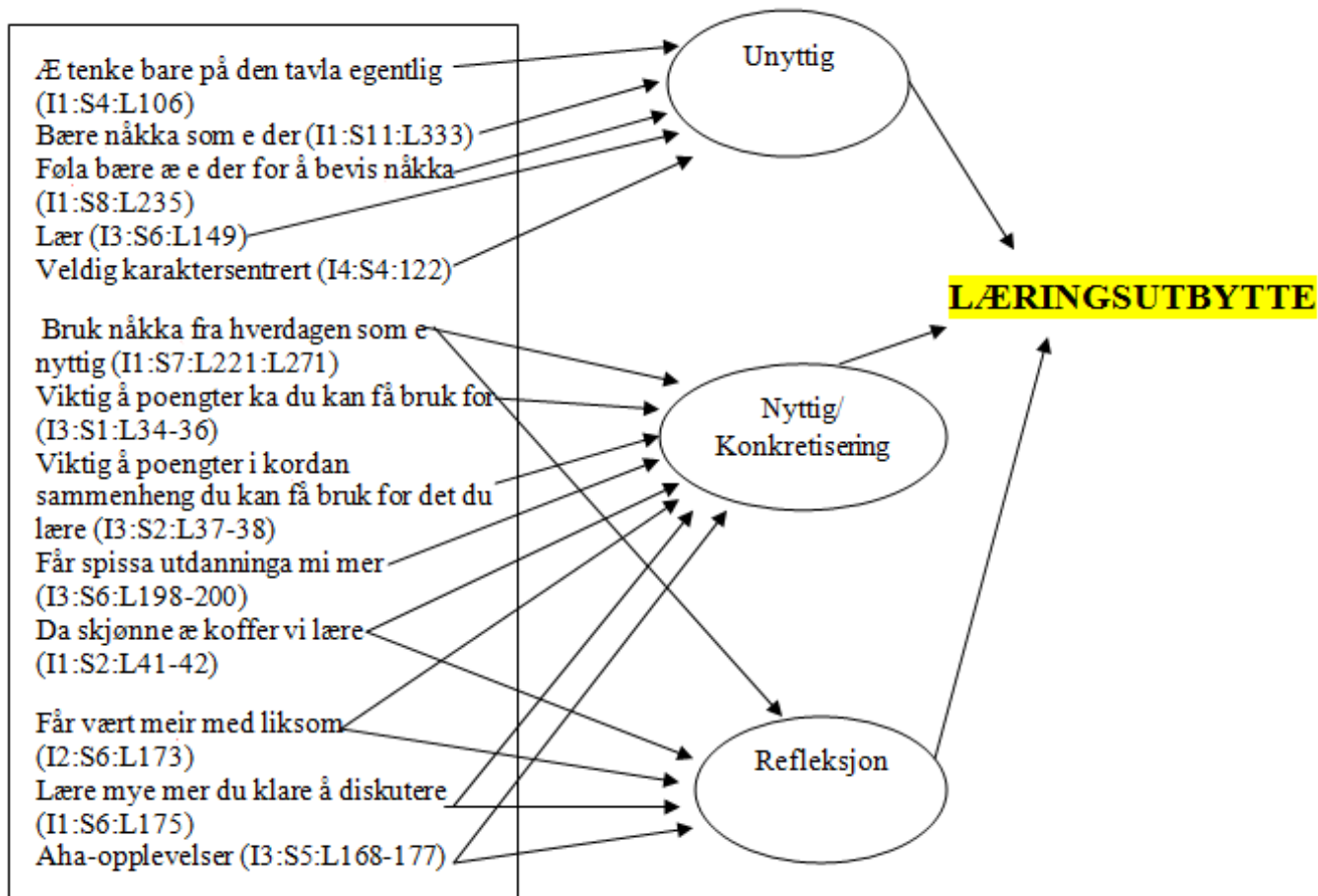
- Utdanningsforbundet (2013). Karakterer på barnetrinnet. Lastet 20.04.15. URL:
<https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Karakterer-pa-barnetrinnet/>
- Utdanningsforbundet (2013). Frafall i den videregående skole. Lastet 20.04.15. URL:
<https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Frafall-i-videregaende/>
- Vikan, A. (2014). *Innføring om emosjoner*. Trondheim: Akademiske forlag. 11-180
- Watts, S. (2013). User Skills for Qualitative Analysis: Perspective, Interpretation and the Delivery of Impact. *Qualitative Research in Psychology* 11: 1-14
- Weiner, B. (1985) An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92 (4). 548-73
- Woolfolk, A. (2010). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: tapir akademiske forlag. 273-316
- 9gag (2015). [Bilde] Our Educational System. Lastet ned 25.04.2015. URL:
<http://9gag.com/gag/5655938>

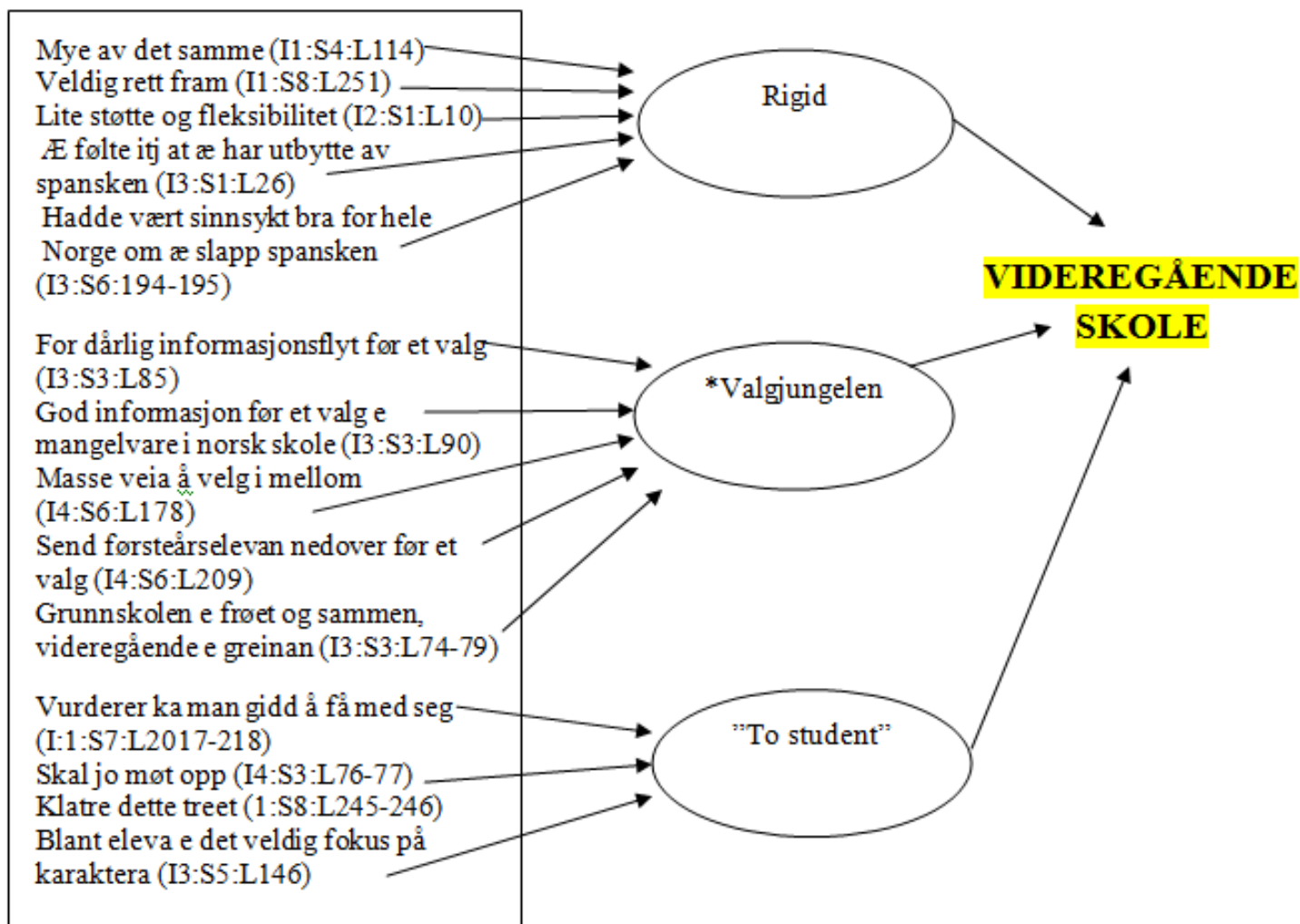
Vedlegg 1: Åpen koding



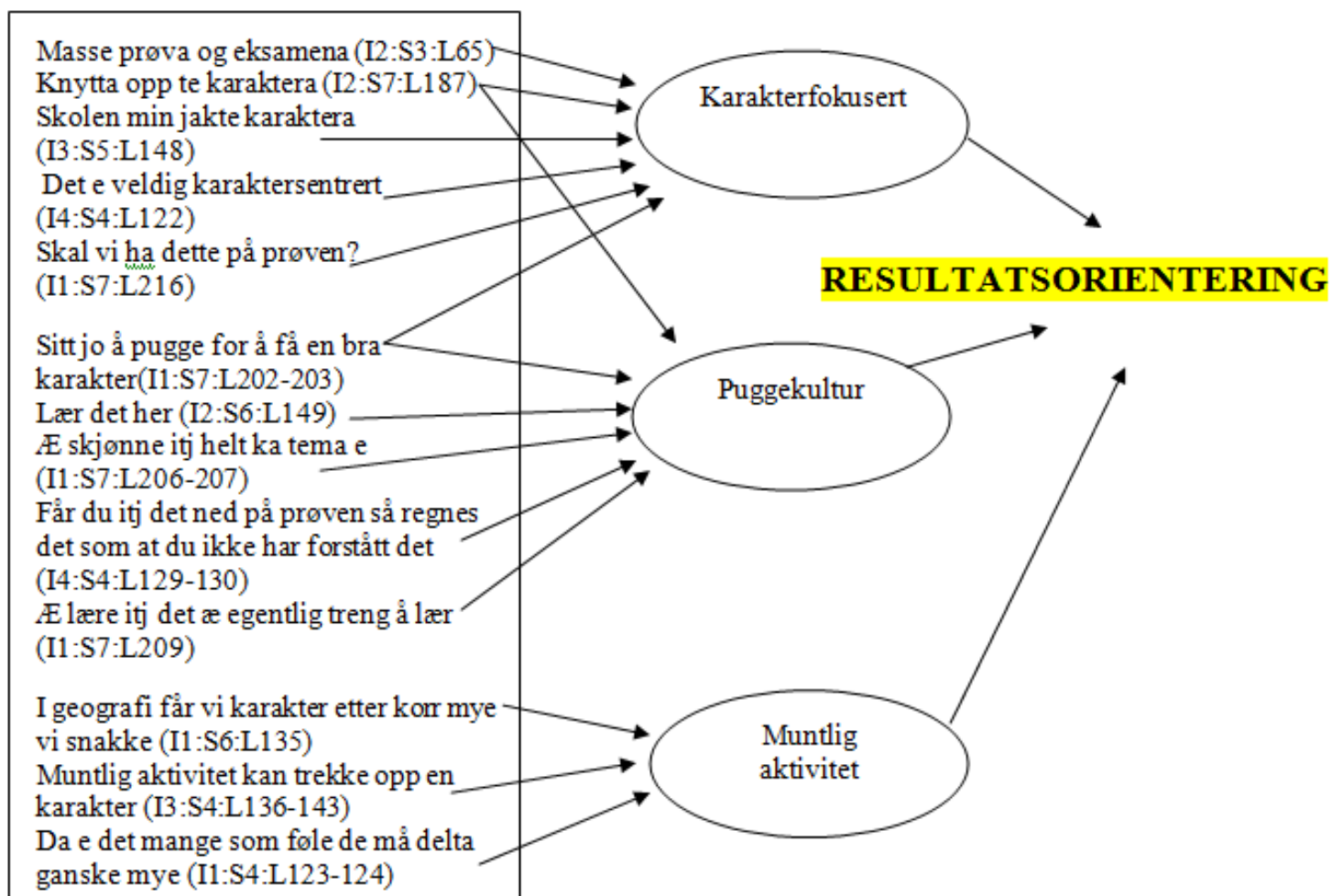


*Konseptet gjelder kun for de kvinnelige respondentene





**Konseptet gjelder kun for de mannlige respondentene*



Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Intervjuet vil holdes konfidensielt og det er frivillig å delta. Man kan trekke seg når som helst. Intervjuet vil ta utgangspunkt i hvorvidt eleven mener interesseaspektet har innvirkning i hans/hennes læringsprosess. Det vil være fokus på hvordan den enkelte elev opplever sider ved den norske videregående skolen, og om hva som påvirker elevens rolle i skolen (passiv eller aktiv deltakelse). Ved å delta i intervjuet vil eleven være med å kaste lys over dagens utdanningssituasjon og også gi en pekepinn på om de følelsesmessige aspektene ved læring blir ivaretatt.

Spørsmålene:

- I følge OECDs årlige utdanningsstatistikk er det 43 prosent som ikke fullfører videregående på normert tid. Hva tror du kan være grunnen til dette?
- Hva mener du kjennetegner en ”typisk undervisningsdag”?
- Opplever du å lære noe interessant i skolen? Hva/Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Hva vil du si påvirker din interesse?
- Hvordan stiller du deg til påstanden ”Ingen interesse, ingen innsats”?
- Hvordan kan interesse være med å fremme læring?
- Vil du si at interesseaspektet ivaretas i den videregående skole? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Kan du beskrive din rolle som elev i en ”typisk undervisningstime”. Vil du si du inntar en aktiv eller passiv rolle?
- Hvorfor tror du at du inntar en slik rolle? Hva kan være grunnen?
- Kan en slik elevrolle påvirke læringsutbyttet positivt eller negativt? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Hva er dine assosiasjoner til den videregående skolen? Hva er det første som slår deg når jeg sier ”videregående skole”?
- Hva slags følelser knytter du opp mot den videregående skolen?
- Opplever du at skolen er fokusert på karakterer, eller opplever du at skolen oppnår læringsmålene, uavhengig av karakter? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Føler du at du kan relatere det du lærer på skolen til annen kunnskap du har fra før?
- Andre kommentarer på intervjuet?

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål.

C. LÆRINGSUTBYTTE

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

- | | Svært uenig
1 | Uenig
2 | Verken /eller
3 | Enig
4 | Svært enig
5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Jeg opplever selv at jeg lærer mye | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Jeg opplever at mye av det jeg lærer på skolen er relevant | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Mye av det jeg lærer kan jeg knytte opp mot annen kunnskap | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

D. DITT FORHOLD TIL SKOLEN

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

- | | Svært uenig
1 | Uenig
2 | Verken /eller
3 | Enig
4 | Svært enig
5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Jeg er ukomfortabel med å delta aktivt i gruppearbeid | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Skolen gjør meg ofte frustrert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Skolen kan fort gjøre meg motløs..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Jeg er ofte usikker når jeg må jobbe med fagstoff på egen hånd | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Jeg kjenner meg fort utilpass hvis læreren stiller meg spørsmål | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

E. DIN ROLLE SOM ELEV

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

- | | Svært uenig
1 | Uenig
2 | Verken /eller
3 | Enig
4 | Svært enig
5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Jeg går ofte utover pensum for å kunne gjøre kritiske refleksjoner over fagstoffet..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Jeg er ofte med på å bidra aktivt i gruppearbeid..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Jeg er klar over hva som må til for å oppnå de ulike standpunkt karakterene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Jeg engasjerer meg ofte utover det som kreves av meg som elev..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |