

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en erfaring jeg er veldig glad for å ha fått muligheten til. Selv om masteroppgaven ofte sees på som kronen på verket, vil jeg gjerne rette en stor takk til masterjentene. De to siste årene med dere har bidratt til så utrolig mye god samtale og diskusjon, og jeg ville aldri vært det foruten. Jeg vil også rette en stor takk til min venninne Viktoria og min flotte mamma, for at dere har bidratt med støttende ord og gode klemmer når jeg trengte det som mest. Jeg vil også takke Anne Torhild Klomsten for muligheten hun gav meg når jeg fikk bli med på dette prosjektet.

Arbeidet med oppgaven har vært spennende, tidvis ganske utfordrende og lærerikt, og jeg har ikke minst lært utrolig mye om meg selv gjennom denne prosessen. Denne oppgaven har vært en fin avslutning på fem år ved Pedagogisk institutt, nå Institutt for Pedagogikk og livslang læring på NTNU.

Kristine

Trondheim, desember 2016

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler i hovedsak temaene motivasjon og læring. Oppgaven har tar utgangspunkt i og har fulgt et prosjekt i videregående skole. Problemstillingen for oppgaven har vært som følger:

”Hvordan opplever elever egen læring og motivasjon i forbindelse med sin deltagelse i prosjektet?”

For å kunne gi et godt svar på denne problemstillingen har jeg arbeidet godt med teori innen fagfeltet, gjennomført tre kvalitative forskningsintervjuer av elever som deltok i prosjektet, analysert og presentert funn gjort i forbindelse med disse intervjuene, for å avslutningsvis drøfte disse funnene opp mot både valgt teori og metode.

Hensikten med oppgaven har vært å prøve å belyse hva elevene tenker rundt egen motivasjon i forhold til prosjektet, hvorfor er de med og hvordan bidrar de. Det andre temaet som det sees nærmere på er læring. Oppgaven tar utgangspunkt i modell-læring, og hvordan elevene opplevde det å være i to ulike situasjoner i forbindelse med prosjektet, en hvor de selv er elever og en hvor det er de som er ansvarlig for videreformidlingen av kunnskap.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING	2
1.2	FORMÅLET MED OPPGAVEN OG INFORMASJON OM PROSJEKTET	2
1.3	OPPGAVENS STRUKTUR	2
1.4	AVGRENSNINGER	3
2	TEORETISK RAMMEVERK	4
2.1	MOTIVASJON	4
2.1.1	SELVBESTEMMELSESTEORI	5
2.1.2	INDRE OG YTRE MOTIVASJON	5
2.1.3	FLERE FORMER FOR YTRE MOTIVASJON	6
2.1.4	INDRE MOTIVASJON	6
2.1.5	TRE GRUNNLEGGENDE PSYKOLOGISKE BEHOV	7
2.1.6	OPPSUMMERING	7
2.2	SOSIAL LÆRINGSTEORI OG SOSIAL KOGNITIV TEORI	8
2.2.1	MESTRINGSTRO – SELF EFFICACY	9
2.2.2	FIRE DELPROSESSER	10
2.2.3	MODELL-LÆRING	11
2.3	OPPSUMMERING OG OPPGAVEN VIDERE	11
3	METODE	12
3.1	KVALITATIV FORSKNINGSMETODE	12
3.2	FENOMENOLOGISK METODE	12
3.3	GJENNOMFØRING AV FORSKNINGSINTERVJUET	13
3.3.1	VALG AV INFORMANTER	13
3.3.2	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	14
3.3.3	TRANSKRIBERING AV INTERVJUENE	15
3.4	ANALYSE, KODING OG FREMSTILLING AV DATA	15
3.5	KVALITETEN PÅ FORSKNINGEN	16
3.6	ETISKE BETRAKTNINGER	16
3.6.1	KRAV OM SAMTYKKE OG INFORMASJON	17
3.6.2	KRAV OM KONFIDENSIALITET	17
3.7	JEG SOM FORSKER	18
3.8	METODEKRITIKK	19
4	FUNN OG ANALYSE	20
4.1	MOTIVASJON	21
4.1.1	"KASTET UT I DET"	21
4.1.2	AUTONOMI	22
4.1.3	NÆRHET	23
4.1.4	SAMARBEID	24
4.2	LÆRING	25
4.2.1	Å LÆRE AV MODELLEN	25
4.2.2	Å GJØRE DET SAMME SELV	27
4.2.3	FERDIGHETER	28
5	DRØFTING	31
5.1	MOTIVASJON	31
5.1.1	INDRE MOTIVASJON OG AUTONOMI	31

5.1.2	KOMPETANSE OG KOMMUNIKASJON	33
5.1.3	SAMARBEID OG TILHØRIGHET	34
5.2	LÆRING	35
5.2.1	OPPMERKSOMHET	36
5.2.2	MODELLEN	36
5.2.3	Å GJENTA HANDLINGEN SELV	38
6	AVSLUTNING	40
6.1	VEIEN VIDERE	40
	REFERANSELISTE	42
	VEDLEGG 1	44
	VEDLEGG 2	45
	VEDLEGG 3	46

1 Innledning

”En intervjustudie om hva tre videregående elever tenker om egen læring og motivasjon i et prosjekt med vekt på elevdeltakelse”.

I dag er det ikke uvanlig at man møter på forventinger om læring i nesten alle situasjoner man befinner seg. Som elev er det viktig å lære mest mulig for å bli en god student, som arbeidstager er det viktig å videreutvikle seg gjennom læring, som mosjonist er det viktig å lære om og orientere seg i jungelen av informasjon. Men hva er læring? Hvilke betingelser og faktorer er det som er viktige for å fremme læring? Er læring noe som skjer individuelt, eller er det sosiale også en del av læringsprosessen? Dette er alle spørsmål som har vært gjenstand for mye forskning og mange diskusjoner. Et annet stort begrep som også ofte viser seg når det er snakk om læring er motivasjon. ”Motivasjon for læring” – hvorfor er motivasjon viktig for læringen? Og hva er egentlig motivasjon? Det finnes flere definisjoner på motivasjon, men felles kan det sies at det handler om en drivkraft, en energi som både påvirker og styrer hvordan mennesker handler. Det er også derfor motivasjon ofte trekkes frem som en viktig faktor for læring.

Pedagogikken har endret seg i de siste tiårene og gir stadig mer plass til den sosiale dimensjonen i læringskontekster. Det er nesten litt tabu å skulle innføre en behavioristisk læringspedagogikk i skolen i dag, i dag opererer man etter et menneskesyn som tar for seg både det kognitive og det sosiale. Motivasjonsteorier som innehar et sosialt perspektiv og læringsteorier som også tar for seg begge disse dimensjonene er derfor nærliggende å bruke når man ønsker å se nærmere på disse to store begrepene.

Som en del av denne masteroppgaven har jeg fulgt et prosjekt som har gått ut på å lære elever i videregående skole om mental helse, fysisk aktivitet og ernæring. Det spennende med dette prosjektet er derimot at det ikke kun bygger på at elevene selv skal få ny kunnskap, de skal siden gjennomføre egne foredrag som de skal holde for yngre eller jevnaldrende elever. Elevene går på videregående skole, og har fått foredrag om de ulike temaene av personer som alle kan sees som eksperter innenfor sitt felt. Elevene skulle siden bruke den informasjonen de hadde fått under disse foredragene, til å utarbeide ett eget foredrag igjen. Hvilke forventninger hadde elevene til egen læring i dette prosjektet? Hva var motivasjonen deres for å delta? Og hvordan opplevde de sammenhengen mellom det foredragene de deltok på, og workshopene de selv holdt senere?

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Ut fra det som er skrevet i innledningen, ble problemstillingen for oppgaven som følger; ”Hvordan opplever elever egen læring og motivasjon i forbindelse med sin deltagelse i prosjektet?”. Underspørsmål er blir selvfølgelig hvordan de opplever sammenhengen mellom det de lærer på foredragene de deltar på og foredragene de selv skal holde siden? Hvor retter elevene oppmerksomheten når det er så mye nytt de skal delta i og lære?

1.2 Formålet med oppgaven og informasjon om Prosjektet

For meg personlig har denne oppgaven i første rekke ikke handlet om å bidra med ny kunnskap til fagfeltet, men om at jeg skal lære meg et håndverk. Å utvikle en forståelse for begrepsbruk, teorier og diskurser innenfor samfunnsvitenskapen. Med dette i bakhodet, var det to begrep som spesielt appellerte til nysgjerrigheten min; læring og motivasjon. Når jeg da fikk muligheten til å følge et undervisningsopplegg som la vekt på både teoretisk og praktisk læring, var det spesielt hvordan elevene opplevde egen læring og motivasjon i forbindelse med denne todelte læringsformen jeg fant interessant. Formålet med oppgaven ble derfor å se nærmere på hvordan elevene opplever egen læring og motivasjon sett i lys av å skulle delta på tradisjonelle undervisningsformer, for siden at det var forventet at de anvendte dette i praksis selv. Prosjektet elevene deltok viste vilje til å skulle la elevene reflektere rundt egen tankegang, og det å kunne stille seg kritisk til informasjon.

Dette prosjektet vil i oppgaven bli kalt Prosjektet, og det har blitt valgt å anonymisere navnet på prosjektet med tanke på informantene.

1.3 Oppgavens struktur

Det vil her komme en kort redegjørelse for oppbygningen av denne masteroppgaven.

Oppgaven er bygd opp slik at teorien vil bli presentert i den første delen, siden oppgaven i stor grad er teori styrt. Her vil der bli gjort rede for den teorien som er brukt i forbindelse med oppgaven. Siden prosjektet elevene deltok i la opp til at elevene skulle lære gjennom å observere ekspertene, falt valget mitt av teori på den sosial kognitive læringsteorien (Bandura).

Bandura sin mestrings-teori (self-efficacy) vil også bli gjort rede for, samt Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori. De to sistnevnte teoriene er motivasjonsteorier. Det neste kapitlet vil være om metoden jeg har brukt, hva jeg har gjort og hvorfor. Her vil fremgangsmåten til oppgaven og etiske vurderinger tatt underveis bli presentert. Deretter vil analyse og drøfting følge, hvor jeg vil forsøke å svare på problemstillingen ut fra funnene jeg har gjort meg. Analysen og drøftingen vil bli presentert i hver sin del, siden jeg fant dette mest ryddig. Til slutt kommer det en avslutning som vil gi en oppsummering av oppgaven, samt hvilke tanker jeg gjør meg rundt prosjektet mitt og veien videre.

1.4 Avgrensninger

Denne studien er begrenset til å omfatte hvordan tre elever som deltok i opplæringsprosjektet opplevde sammenhengen mellom det de lærte under foredragene og forventningen om å anvende dette senere under egne presentasjoner for yngre elever. Prosjektet varte fra høsten 2015 til våren 2016, og denne studien har tatt utgangspunkt i opplevelsen til tre av elevene som deltok. Denne studien vil derfor ikke nødvendigvis være representativ for alle elevene sin opplevelse av prosjektet, men det gir oppgaven en bestemt avgrensning.

2 Teoretisk rammeverk

Synet på læring som denne oppgaven tar utgangspunkt i er sosial kognitivt. Säljo (2016) påpeker at det at mennesker har tilgang til et symbolsk språk som vi kan bruke til å beskrive verden med, gjør at vi ved å delene denne beskrivelsen også kan formulere egne erfaringer og dele det med andre. Dette er sentralt innenfor den sosiokulturelle teorien. Vi trenger ikke nødvendigvis å erfare noe selv, men vi kan ved hjelp av språket lære fra andre. En pioner innen sosiokulturell læringsteori er Lev Vygotsky (Säljo, 2016). Noen som har kommet med et perspektiv på læring som har noen sammenfallende likheter med Vygotsky og hans tradisjon, er Lave og Wenger. Lave (referert i Säljo, 2016) tar til orde for at den læringen som skjer i skolesammenheng, ikke nødvendigvis har en parallell til hvordan en person i andre sammenhenger skaper og benytter kunnskap. For Lave er kunnskap og læring noe som er situert i menneskelige aktiviteter (Säljo, 2016, s. 130). Og her kommer også likheten med Vygotsky inn; begge teoretikerne anser mennesker som sosiale vesener som er aktive og samhandler med den konteksten vi er en del av. Læringen kan sies å være situert (Säljo, 2016).

I denne oppgaven er det Bandura sin sosial kognitive læringsteori som vil bli brukt, og denne vil bli redegjort grundigere for senere. Grunnen til at jeg ønsket å innlede dette kapittelet slik som dette, er for å vise at flere teorier bygger på hverandre og kan inneholde elementer som ligner. Det er også Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori som i hovedsak vil bli brukt til å belyse spørsmålet om motivasjon, sammen med teorien om mestringstro. Både modell-læring og selvbestemmelsesteorien er sosial kognitive teorier. Det vil si at de legger vekt på menneskets kognitive funksjoner, samtidig som de også vektlegger de sosiale omstendighetene rundt mennesket når de skal forklare prosessene rundt læring og motivasjon. Det er ikke slik at læring og motivasjon er noe som kun finnes i individet selv, men også i møtet mellom individet og omstendighetene.

2.1 Motivasjon

Innen pedagogikken er motivasjon et sentralt begrep. Det finnes selvfølgelig mange forskjellige teorier rundt motivasjon, men felles for de fleste er at motivasjon kan sees på som en drivkraft bak handlinger vi utfører. Det er noe som er årsaken til hvorfor og hvordan vi gjør ting, og som påvirker både utholdenhet og retning (Bandura, 1995; Kaufmann og Kaufmann, 2009). Deci og Ryan (2000) skiller mellom indre og ytre motivasjon i deres

selvbestemmelsesteori. Fordi oppgaven min legger opp til at omstendighetene rundt, det sosiale, er viktig, var det derfor viktig at teoriene som ble brukt i oppgaven også hadde med dette elementet.

2.1.1 Selvbestemmelsesteori

Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori er en sosialkognitiv motivasjonsteori. Den tar utgangspunkt i både det kognitive og det sosiale. I denne teorien skilles handlinger fra hverandre ved å se på om de er gjennomført basert på en følelse av autonomi og frihet eller om de er basert på ytre belønning (Ryan og Deci, 2000). Selvbestemmelsesteorien har også en tredje form som er en udefinert motivasjon, denne kalles for amotivasjon. Amotivasjon kan egentlig ikke sies å være en type motivasjon, siden det innebærer at personen verken har hensikt eller motivasjon for å gjennomføre en handling (Gagné & Deci, 2005). Amotivasjon vil derimot ikke bli diskutert i denne oppgaven, da det ble antatt før intervjuene at elevene ville ha en form for motivasjon bak handlingene sine, noe som også ble bekreftet etter at funnene var analysert.

2.1.2 Indre og ytre motivasjon

Autonom (eller indre) motivasjon er, kanskje selvsigende, motivasjon som kommer innenfra. Selvbestemmelsesteorien viser til at indre motivasjon er en medfødt funksjon hos oss mennesker (Deci og Ryan, 2000). Handlinger som baserer seg på indre motivasjon kommer fra en følelse av frihet og selvstendighet, det er handlinger personen selv har lyst til å begå, om enn bare for aktivitetens egenskyld. Ytre motivasjon er når bakgrunnen for handlingen ikke hovedsakelig ligger hos individet selv, men stammer utenfra. Dette kan være gjennom anerkjennelser, belønninger i form av enten penger eller annen ytre verdi, eller av frykt for straff eller negative sanksjoner.

Det er ikke mulig å observere utenfra om en person sin motivasjon er autonom eller styrt av ytre faktorer, da handlingen ofte kan være den samme. Et eksempel innen utdanning er for eksempel karakterer. To elever er meldt opp til det samme faget, men for den ene er det karakteren som er viktig. En god karakter gir muligheter for bedre jobb. Den andre eleven ser derimot på selve læringen og muligheten til å tilegne seg ny kunnskap som det viktigste. Den første eleven vil ha en ytre motivasjon, mens den andre vil ha en autonom motivasjon. Det som er interessant, er at personer som er indre motiverte ofte presterer bedre enn de som er

ytre motivert (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette er fordi de opplever både økt utholdenhet og sterkere innsats i oppgavene de utfører hvor mestringstroen er sterk. Det er derfor ønskelig å legge til rette for at personer opplever en indre motivasjon.

Deci og Ryan hevder at det er tre ting som må være tilstede for at indre motivasjon skal kunne oppstå hos en person; behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

2.1.3 Flere former for ytre motivasjon

Ytre motivasjon finnes i fire former; ytre motivasjon, introjeksjon, identifisert og integrert regulering (Gagné & Deci, 2005). Ytre motivasjon er den motivasjonen som er lengst fra indre motivasjon, foruten om umotivert. Umotivert er derimot ikke forklart som en grad av motivasjon innen selvbestemmelsesteorien. Integrert regulering er den formen for ytre motivasjon som ligger nærmest indre motivasjon. Når en person går fra å tenke på en handling som ytre regulert, til å gjøre den til noe som er indre regulert, vil ikke lenger belønninger utenfra være drivkraften bak handlingene. Ved å integrere reguleringer til en del av en selv som individ, ved å se det opp mot egne verdier og holdninger og basere kraften bak handlingene på dette.

2.1.4 Indre motivasjon

Som det ble nevnt innledningsvis i teorien om motivasjon, kan indre motivasjon være når en person får en egen tilfredsstillende av å gjennomføre en handling. Det er vel så mye veien til målet, prosessen, som er viktig. I likhet med ytre motivasjon, finnes det også flere årsaker til indre motivasjon. Indre motivasjon kan oppstå uten at ytre belønninger kan sees, belønningen kan sies å kanskje være usynlig for andre enn personen selv. Det kan også være handlinger basert på lyst og egeninteresse som er drivkraften bak en indre motivert handling. En annen kraft til indre motivasjon, er det Csikszentmihalyi kaller "flytsonen" (ref. i Deci & Ryan, 1990). Når en person står ovenfor handlinger eller oppgaver som er vanskelige, men overkommelige, vil de få en følelse av flyt og derfor ønske å fortsette å søke utfordringer innenfor denne flytsonen. Som en andre kilde til indre motivasjon nevner Deci og Ryan tre grunnleggende medfødte behov hos mennesket. Disse tre behovene er tilhørighet, kompetanse og autonomi (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det vil si at indre motivert atferd enten kan komme av handling som ikke baserer seg på ytre belønninger, men aktiviteten i seg selv, og den kan komme av disse tre medfødte behovene. Indre motivert

handling vil i følge Skaalvik & Skaalvik (2013) alltid starte som en handling ut fra egenverd i handlingen, men for at handlingen skal fortsette å være indre motivert så må de tre behovene tilfredsstilles.

2.1.5 Tre grunnleggende psykologiske behov

De tre grunnleggende behovene som trekkes frem i selvbestemmelsesteorien er som nevnt tilhørighet, kompetanse og autonomi. Av disse tre er det autonomi, eller selvbestemmelse, som trekkes frem som den viktigste (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I tillegg til at personen selv blir grunnen til egne handlinger, vil autonomi også gi en økt opplevelse av valgfrihet som baseres på ens egne verdier og interesser (Deci & Ryan, 2000). Dette vil også forklare hvorfor det kan antas å være en sammenheng mellom selvbestemmelse og en følelse av indre kontroll. Det er personen som bestemmer, uavhengig av ytre belønninger. Men det trenger ikke være slik at en handling som er ytre kontrollert, som for eksempel kursdeltakelse eller skole, ikke er autonome. Dersom elevene handler etter egne interesser og verdier innenfor denne ytre kontrollen, kan det også sies å dekke det autonome behovet.

Behovet for tilhørighet er også viktig for indre motivasjon, men det er ingen absolutt nødvendighet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er flere aktiviteter som kan være indre motivert, men som mennesker bedriver alene. I en gruppesammenheng, som for eksempel en klasse, vil derimot behovet for tilhørighet være viktig for at individet skal føle engasjement, motivasjon og vise interesse (Deci & Ryan, 2000).

Det siste behovet som trengs å tilfredsstilles er behovet for kompetanse. Dette går ut på at hvis individet føler at det får økende kompetanse innenfor aktiviteten, så vil også lysten og ønsket om å fortsette være til stede. Det er også mulig å si det på den omvendte måten; det er svært få som har lyst til å fortsette med en aktivitet de ikke føler de mestrer (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

2.1.6 Oppsummering

Teorien om selvbestemmelse er en kognitiv motivasjonsteori som beskriver hvordan motivasjon kan fremtre, henholdsvis via indre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon. I denne oppgaven vil det være indre og ytre motivasjon som vil bli brukt senere i oppgaven. Indre motivasjon baserer seg i første rekke på en genuin egeninteresse for selve aktiviteten fra individets side, en lyst som kommer innenfra. For at indre motivasjon skal vedlikeholdes, er

det spesielt tre medfødte behov som må tilfredsstilles. Ytre motivasjon går ut på at bakgrunnen for aktiviteten er basert på belønning eller straff.

2.2 Sosial læringsteori og sosial kognitiv teori

Hvordan læring skjer, kan komme litt an på hvem du spør. Det finnes mange ulike teorier og forklaringer på læring. I denne oppgaven vil det sosiale aspektet ved læringen være viktig, på samme måte som det også var innen motivasjonen. I et sosiokulturelt perspektiv vil ikke menneskelig tenking og handling kunne sees på som kun anvendelse av kunnskap, men som handling ut fra de forholdene mennesket mener gjelder i et bestemt miljø (Saljö, 2002). Bandura viser med sin sosiale læringsteori, eller modell-læring som den også kalles, hvordan læring kan forklares gjennom å observere andres atferd og de konsekvensene denne atferden kan få (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ved læring av ferdigheter egner modell-læring seg godt. Gjennom å observere andre, kan man altså begynne å etterlikne ønsket atferd selv. Det er derimot fire betingelser for at modell-læring skal finne sted; oppmerksomhet, prosessering av informasjon, motivasjon og potensial (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Bandura ønsker å forklare menneskelig læring ved å se på både ytre atferd, det sosiale livet og omgivelsene rundt personen og personens eget indre liv, som består av både tanker og følelser.

Det finnes ikke et entydig svar som kan fortelle oss hvordan vi lærer. Prosjektet jeg har fulgt i forbindelse med denne oppgaven tar utgangspunkt i at elevene skal gjennom ulike foredrag og øvelser, for så siden gjennomføre egne workshop. Jeg har derfor valgt å bruke sosial læringsteori i arbeidet med denne oppgaven. Det er nettopp denne forventingen om å ha ferdigheter til å kunne presentere og lage disse workshopene som ønskes å belyses i denne oppgaven. Det kunne også vurderes å dra sammenligninger til mesterlære, men siden jeg finner tydelige likheter mellom mesterlære og sosial læringsteori, endte jeg opp med sistnevnte som valgt teori.

Som nevnt innledningsvis, kan også sosial læringsteori kalles for modell-læring. Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet er det fire betingelser som ligger til grunn for at modell-læring skal kunne finne sted (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det første er oppmerksomhet. Mengden informasjon vi mottar til en hver tid er veldig stor, og kapasiteten til å både motta og bearbeide dette er vesentlig mindre. Det er derfor viktig at oppmerksomheten hele tiden er rettet mot modellen og det som skal læres. Den andre betingelsen er prosessering av

informasjon, som går ut på at individet må huske atferden for siden å kunne kopiere den. Motivasjon er den tredje betingelsen, og her vektlegger Bandura det han kalles reinforcement og outcome expectancy (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Reinforcement går ut på at for at atferden må få en form for forsterkning etter at det er utført. Outcome expectancy vil si at for at atferden faktisk skal gjentas, må det være forventninger om ønsket utfall knyttet til konsekvensen av handlingen. Det er altså ikke bare det kognitive hos mennesket som er viktig, men også hvordan mennesket interagerer og tilpasser seg de sosiale omgivelsene de befinner seg i. Bandura drar altså det sosiale inn i den rene, kognitive teorien.

2.2.1 Mestringstro – self efficacy

Den sosiale læringsteorien vektlegger både gode ferdigheter, troverdighet og modeller med høy status når det kommer til modell-læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Men noen ganger kan det å observere noen andre som du anser som lik deg mestre en oppgave, øke dine egne forventninger om egen mestring. Det er her Bandura tar den sosiale læringsteorien over til den sosial kognitive teorien, som handler om betingelser for læring, motivert atferd og selvregulert læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Sentralt i denne teorien står self-efficacy, på norsk kalt mestringstro. Mestringstro vil si at en person har tro på egne evner til å organisere og gjennomføre en bestemt type handling som kreves for å gjennomføre en bestemt type oppgave (Bandura, 1989). Det handler altså om opplevelsen av handlingskraft og autonomi.

Mestringsforventningene en person opplever vil påvirke personens valg av atferd i forhold til situasjonen den befinner seg i. Lav mestringsforventning kan gi en lavere utholdenhet og en dårligere utøvelse, mens høy mestringsforventning da gir det motsatte. Bandura (1989) sier også at personer med lav mestringstro ovenfor bestemte oppgaver, er tilbøyelige til å unngå nettopp disse oppgavene. Igjen så vil det være motsatt i situasjoner hvor mestringstroen er høy, hvor man her da kan ønske å ta på seg flere oppgaver. Setter man dette sammen, ser man altså at lave mestringsforventninger i første omgang kanskje gjør at visse oppgaver unngås, og hvis de først skal gjennomføres er både utøvelse og utholdenhet i forhold til oppgaven av et lavere nivå. Det blir som å ha bestemt seg for å feile før man prøver. Høy mestringsforventning derimot gjør at du velger de oppgavene du føler deg selvsikker til å gjennomføre, og du har både bedre utøvelse og lengere utholdenhet i forhold til gjennomføringen av oppgaven. Lav mestringsforventning kan derfor være en mulig årsak til

hvorfor man mislykkes med oppgaver. Målsettingsteorien støtter også opp om dette, og Applebaum & Hare (1996) viser til at ved å sette vanskelige mål som likevel er overkommelige, vil det gi en bedre innsats og resultat.

Bandura bruker også mestringsforventninger som en forklaring på hvilke forklaringer mennesker gir i forhold til egen gjennomføring av bestemte oppgaver. Ved høy mestringstro, vil personen mest sannsynlig forklare at oppgaven mislyktes gjennom årsaker utenfor selvet. Det var ikke evnene det stod på, det var innsatsen. Ved lav mestringstro er det derimot slik at personen fort kan tilskrive den mislykkede oppgaven sine egne mangelfulle evner, selv om dette kun er en subjektiv opplevelse og ikke realiteten (Bandura, 1989).

2.2.2 Fire delprosesser

Som nevnt bygger den sosial kognitive teorien på den sosiale læringsteorien. Det vil si at vi ikke kun baserer tilegnelsen av kunnskap på egne erfaringer og atferd, men også gjennom å observere andre personer og hendelser (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er fire delprosesser som foregår når man skal trekke lærdom ut fra disse observasjonene, og disse delprosessene bidrar til utvikling og utforming av mestringstro (Bandura, 1989).

Autentisk mestringsopplevelse vil si at personen selv har gjort egne erfaringer med å mestre bestemte oppgaver. Ved å flere ganger gjenta og lykkes med bestemte oppgaver, vil dette bidra til å øke mestringsforventningene knyttet til denne type oppgaver. Ved å flere ganger prøve å gjennomføre en oppgave for så å mislykkes, vil gi forventinger til å mislykkes og dermed lav mestringstro.

Ved å observere andres handlinger i forhold til bestemte oppgaver, vil man kunne få det som heter *vikarierende læring*, eller modell-læring. Ved å observere andre vil man kunne få kunnskap om hva som kreves for å gjennomføre oppgavene.

Sosial og verbal overtalelse er også en kilde til økt mestringsforventning. Når en person opplever at andre har tro på at du skal klare å gjennomføre en oppgave, så øker også dine egne forventinger til å mestre oppgaven. Det er derimot viktig at denne støtten er realistisk, altså at personen ikke ser det som så usannsynlig å skulle klare å gjennomføre det selv. Det er også en fordel hvis den eller de som overtaler oppfattes som pålitelig og kompetent.

Det er også en siste prosess i forhold til mestringsforventning, nemlig *fysiologiske reaksjoner*. Dette er noe man ikke alltid kan styre selv, og som vil kunne skape et sterkt ubehag i tilknytning til bestemte oppgaver. Eksempler på slike reaksjoner er stress og frykt.

Av alle de fire kildene til mestringstro, er det de autentiske mestringserfaringene som har den sterkeste effekten.

2.2.3 Modell-læring

Som nevnt ved overgangen fra sosial læringsteori til sosial kognitiv teori, er modell-læring noe som skjer når man observerer andre gjennomføre bestemte oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er personen som utfører handlingen og som blir observert som betegnes som en modell. Her er det viktig at oppmerksomheten er rettet mot atferden som skal læres, at denne informasjonen prosesseres, at læringen er motivert og det er innenfor en rekkevidde som er oppnåelig for den som skal lære. Visse typer atferd er enklere å huske enn andre, og ved kompleks atferd er det vanlig at observatøren må prosessere og omarbeide kunnskapen mer for at den skal huskes (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det er viktig at observatøren er motivert for å kopiere og bruke atferden som blir observert. Samtidig er det en forutsetning at læringen holder seg innenfor læringspotensialet til personen, det vil si alle de ferdighetene og kunnskapene personen allerede innehar. Det har altså ingenting å si hvor mye oppmerksomhet eller motivasjon som er rettet mot atferden, hvis differansen mellom det nåværende nivået og den observerte atferden er for stor (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Hvem som fungerer som modell under modell-læring er avhengig av hva som skal læres og hvem som skal lære det (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Situasjonen atferden og oppgaven foregår i er også viktig. Det er spesielt tre faktorer i forhold til motivasjon for læring som blir trukket frem. Dette er som nevnt tidligere; gode ferdigheter, troverdighet og høy status.

2.3 Oppsummering og oppgaven videre

Dette kapitlet har redegjort for de teoriene som er sentrale i denne oppgaven, Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori i forhold til motivasjon og Bandura sin sosial kognitive teori. Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori peker på ulike former for motivasjon, fra indre motivasjon til ytre motivasjon, og ulike faktorer som påvirker dette. Bandura knytter med sin sosial kognitive teori det kognitive til det sosiale. Innen mestringsforventning er det viktig å både se på ytre atferd, sosiale omstendigheter, samt personens egne tanker og følelser.

3 Metode

Dette kapitlet vil ta for seg de ulike metodiske valgene som er tatt gjennom hele denne oppgaven, hva jeg har gjort og hvorfor. Siden problemstillingen etterspør en opplevelse hos enkeltpersoner, var det naturlig å velge en kvalitativ metode og en intervjustudie. Det var opplevelse av fenomenene læring og motivasjon jeg var ute etter, og utveksling av perspektiver gjennom et intervjustudie ble derfor valgt. Det er også intervjustudien som vil være i fokus dette kapitlet. Det vil også bli redegjort for forskningsarbeidets kvalitetssikring og etiske utfordringer i forbindelse med en slik studie.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitativ forskningsmetode brukes for å prøve å gi en fremstilling av hvordan erfaringer og hendelser gir mening og oppleves av de som opplever det. Denne oppgaven har derfor en kvalitativ tilnærming til problemstillingen gjennom å bruke intervju som forskningsmetode. Dalen (2011) viser til at begrepet "livsverden" ofte brukes til den dimensjonen kvalitativ metode har som mål.

3.2 Fenomenologisk metode

I følge Dalen (2011) er en fenomenologisk tilnærming et godt utgangspunkt for kvalitativ forskning, fordi det innenfor den kvalitative forskningen har som et overordnet mål å utvikle forståelsen vi har av både personer og situasjoner i den sosiale virkeligheten de befinner seg. Her er det også passende å understreke at det ikke handler om å utvikle en faktisk forståelse, men det er et forsøk på å vise at det finnes ulike forståelser av samme fenomen.

Siden problemstillingen min etterspør en opplevelse av en erfaring, vil det være naturlig å ha en fenomenologisk tilnærming. Ved å velge en fenomenologisk tilnærming ønsker man å beskrive det man forsker på så fullstendig og presist som mulig, med den tanken i bakhodet om at alle mennesker opplever erfaringer forskjellig (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å forsøke å beskrive fremfor å analysere, legger man altså til rette for ulike oppfatninger om fenomenet man ønsker å studere. Postholm (2010) viser til intervju som den metoden som er best egnet for å fremhente informasjon i fenomenologisk forskning.

Både de metodiske valgene som har blitt gjort og valg av teori og problemstilling er alle et resultat av mitt verdigrunnlag og min erfaring som student fra en bachelorgrad og en

mastergrad i pedagogikk. Samfunnsvitenskapelig forskning vil i følge Kuhn alltid kunne leses på alternative måter (Miller, 1996), fordi det alltid leses innenfor et paradigme eller en forståelseshorisont.

3.3 Gjennomføring av forskningsintervjuet

Et intervju kan gjennomføres på forskjellige måter. I denne studien er det valgt å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Dalen (2011) påpeker det at intervjuet er en skapende prosess, ved at forskeren både aktivt lytter og mottar beskrivelsene til informanten, så skapes det en forståelse mellom både informant og forsker. Et intervju vil også skille seg fra en vanlig samtale ved at den både inneholder mer struktur og har en bestemt hensikt bak seg (Kvale og Brinkmann, 2009).

3.3.1 Valg av informanter

Å velge seg ut informanter er et veldig viktig punkt innen kvalitativ intervjuforskning (Dalen, 2011). Siden denne oppgaven skulle gjennomføres i løpet av et bestemt tidsrom, var det avgjørende å ha et antall informanter som var forsvarlig både i forhold til gjennomføring av intervjuene og bearbeidingen etterpå (Dalen, 2011). I denne studien ble det valgt å gjennomføre tre intervjuer, og siden det anbefales å ha mellom tre og ti intervjupersoner i en fenomenologisk studie anså jeg det som dekkende (Postholm, 2010). Siden studien min tar utgangspunkt i et læringsprosjekt gjennomført i en bestemt klasse på videregående skole, ble utvalget også hentet herfra. Jeg var tilstede mens elevene gikk gjennom prosjektet, og det kunne på denne måten også ha forekommet en utvalgsskjevhet (bias) for hvilke elever jeg ønsket å intervju på bakgrunn av deres villighet til å dele informasjon gjennom prosjektet. Min opplevelse er derimot at alle elevene stiller likt med tanke på deltakelse og prateevne, slik at jeg sendte ut en mail med informasjonsskriv (se vedlegg) og en mer spesifikk presentasjon av meg selv. Informantene ble elevene som først responderte på mailen. Informantene kjente altså til meg fra før, da jeg hadde vært til stede i undervisningen deres.

De tre informantene er altså alle elever på en videregående skole i Norge, de er innenfor alderen 17-18 år og alle tre er jenter. Grunnen til at jeg velger å oppgi dette er fordi det viser at utvalget mitt er ganske homogent når man ser på kjønn og alder, og at dette også må tenkes over ved gjennomgang av funnene og drøftingen.

3.3.2 Gjennomføring av intervjuene

Etter å ha utarbeidet en problemstilling og sendt ut mail til aktuelle informanter, utarbeidet jeg en intervjuguide (se Vedlegg). Intervjuguiden bestod av flere spørsmål rundt temaene læring, forventninger, utfordringer, erfaringer og tilbakemeldinger. Intervjuguiden var semistrukturert, og jeg var på forhånd veldig klar på at jeg heller ville spørre mer om det informantene fortalte meg, fremfor at jeg skulle ha altfor avgrensede spørsmål. Dette er litt fordi jeg anser læring og motivasjon som et vanskelig tema å skulle svare på, og at informantene derfor kanskje kom på nyanser ved det gjennom en slik struktur på intervjuet. Semistrukturerte intervjuer fokuserer på utvalgte temaer som forskeren på forhånd har bestemt (Dalen, 2011). Ved å gjennomføre intervjuene på denne måten, ble det også enklere for meg å tenke over hvordan analysen senere skulle foregå. Et semistrukturert intervju gjorde at jeg valgte å ha en tematisert analyse, som det vil bli forklart mer om senere.

Jeg tok også et valg om å holde tre separate intervjuer, selv om jeg i denne oppgaven godt kunne valgt å holde et gruppeintervju. Grunnen til at jeg valgte bort gruppeintervju er fordi jeg anså at funnene mine ville bli like gode ved enkeltintervjuer. Ved alle intervjuene ble det også brukt lydbåndopptaker. Ved å bruke et slikt hjelpemiddel, kunne jeg som forsker være mer til stede under intervjuet. Thagaard (2013) viser til at man som forsker bør vurdere og tenke gjennom hva slags innvirkning bruk av tekniske hjelpemidler kan ha på informantene. Jeg vurderte det derimot dithen at jeg som en såpass uerfaren forsker ville ha bedre grunnlag for å være følsom og oppmerksom ovenfor informantene mine ved bruk av et slikt verktøy.

Når jeg møtte informantene gikk jeg gjennom informasjonsskrivet, samtykkeerklæringen, at intervjuet ville bli tatt opp, hvem jeg var og hvorfor jeg ønsket intervjuet før vi startet på selve intervjuet. Jeg hadde valgt å ikke oppgi temaene til informantene når jeg sendte ut en mail, men jeg skrev at intervjuet ville omhandle prosjektet de hadde vært med på. Grunnen til dette var litt fordi jeg ikke ønsket at informantene skulle dele for mange erfaringer med hverandre i forkant, selv om de gjorde nettopp dette fortløpende mens prosjektet pågikk. Prosjektet var også nylig avsluttet, slik at det var rimelig å anta at informantene fremdeles hadde opplevelsene sine ganske friskt i minne. Ved spørsmål som kanskje var uklare, var jeg flink til å følge opp med spørsmål for å bekrefte at jeg forstod informanten riktig. På slutten av hvert intervju gikk vi også kjapt gjennom om det var noe mer de ønsket å tilføye.

3.3.3 Transkribering av intervjuene

Alle tre intervjuene ble tatt opp ved hjelp av lydbåndopptaker, og siden transkribert. Jeg transkriberte intervjuene selv, og en fordel ved det er at intervjuene ble bearbeidet på en veldig god måte. Dalen (2011) anbefaler også forskeren å selv transkribere egne data, da det gir forskeren er unik mulighet til å bli kjent med dataene sine. Jeg hadde tidligere erfaring med å transkribere intervjuer i forbindelse med bacheloroppgaven min, og visste at dette ville være en god start på arbeidet med analysen (Kvale et al., 2009). Lydbåndopptakene ble sjekket opp mot de transkriberte versjonene flere ganger. Jeg valgte også å skrive alt på bokmål, selv om det kunne være informanter som hadde dialekt. Dette gjorde jeg fordi jeg ikke anså den språklige stilen i så måte som en viktig del av oppgaven min, og at jeg ikke kom til å bruke dette i verken analysen eller drøftingen. Det gjør det også enklere å anonymisere intervjuene. Det å gjennomføre et godt intervju er en kompetanse som jeg som forsker fremdeles kan bli bedre på, og dette ble jeg også klar over under transkripsjonen av intervjuene. Det ble derimot klart under transkripsjonen at jeg fulgte opp når informantene brukte ord nærliggende temaene mine. Ord som ”motivasjon” og ”læring” brukes ofte i dagligtale, og jeg var klar over at min oppfatning av hva disse ordene betyr kan være sprikende fra det informantene mener. Hvis informantene brukte slike fagbegrep, fulgte jeg alltid opp under intervjuet ved å spørre hva de la i begrepet.

Intervjuene endte på 40-60 tekstskevene sider hver. Lydopptakene ble destruert senere enn transkripsjonen var ferdig, og det var fordi jeg ville vente til analysen var helt ferdig i tilfelle jeg ville tilbake og høre på originalopptaket igjen.

3.4 Analyse, koding og fremstilling av data

For min del merket jeg at analysen begynte allerede under intervjuene. Siden jeg hadde lest meg såpass opp på teorien jeg skulle bruke i oppgaven, var det enkelt å notere seg hvilke utsagn informantene kom med som var spesielt interessante. Gjennom å transkribere intervjuene selv ble jeg også klar over enda flere koblinger til teorien, slik at jeg vil påstå at analysen begynte lenge før jeg begynte med koding av de transkriberte intervjuene. Men for å få til en ordentlig analyse, må intervjuene gjennom en kodingsprosess. En kodingsprosess skjer ved å systematisk gjennomgå de transkriberte intervjuene og sette koder, eller små ”merkelapper”, på hva utsagnene til informantene egentlig handler om (Dalen, 2004). Jeg valgte å bruke analyseprogrammet Atlas.ti (GmbH, 2016) til å kode intervjuene mine. Dette

fordi jeg synes det var mer tidssparende enn å gjøre det for hånd, og fordi det var enklere å samle temaene mine og lage kategorier på en mer oversiktlig måte.

Som nevnt tidligere, var intervjuguiden min bygget opp rundt temaer. Jeg hadde bestemte temaer som var relevante i forhold til problemstillingen min. Valget falt derfor på å gjennomføre og presentere en tematisert analyse. Ved å fremstille analysen på denne måten, bidrar det til å identifisere hvilke temaer og områder det ligger flest uttalelser i, og derfor også hvor tyngden bør ligge (Dalen, 2004). Jeg fant derimot ut gjennom kodingsarbeidet mitt at fordelingen mellom de ulike temaene mine var omtrent på lik linje. Alle informantene nevnte derimot noe som går litt utenfor mine temaer, men som jeg vil skrive om til slutt i analysen. Jeg synes dette funnet var veldig interessant, og valgte derfor i ettertid å ta med det situerte læringsperspektivet i oppgaven min for å belyse den situasjonen informantene beskrev.

3.5 Kvaliteten på forskningen

Ved å ha en fenomenologisk tilnærming til det man studerer, vil forskerens evne til å tolke og håndtere data ha så godt som alt og si for kvaliteten på forskningen (Postholm, 2010). Innen kvalitativ metode, og jeg vil tørre å påstå all samfunnsvitenskapelig metode, vil det være forskeren som vil være den faktoren som sørger for å sikre kvaliteten på forskningen (Postholm, 2010). Siden det er forskeren som vil være instrumentet for sikring av kvalitet, vil det derfor ikke være mulig å etterprøve de nøyaktige funnene innen kvalitativ metode. Begrepet validitet brukes derfor når man snakker om kvalitet i kvalitativ forskning (Dalen, 2004).

3.6 Ethiske betraktninger

Når man gjennomfører et forskningsintervju, vil man i analysen av dataene vektlegge visse deler fremfor andre for å kunne få et svar på det man spør om. Jeg synes det er viktig å vite at denne vektleggingen ikke nødvendigvis vil være fullstendig eller endelig. I et forskningsintervju er det vanskelig å få svarene til å være fullt ut dekkende, og forskeren må derfor ta avgjørelser om hvilke deler av funnene som er passende og ikke (Miller, 1996). Siden jeg har lite erfaring som forsker i et intervju, vil dataene kunne ha mangler. Kvale og Brinkmann (2009) sier at et intervju også kan sees som en moralsk undersøkelse. Det er viktig at forskeren gjennom hele forskningsprosessen gjør etiske vurderinger rundt studiet og sin egen rolle som forsker, og at forskeren jobber ut fra en grunnleggende respekt for det enkelte

mennesket. I forbindelse med denne masteroppgaven, har det vært spesielt tre ting som har vært viktige i den etiske vurderingen. Som nevnt tidligere i dette metodekapittelet, var det viktig å få et klart samtykke fra informantene, at informantene fikk klar informasjon om oppgaven min og hva den handlet om, og til slutt informantenes krav til konfidensialitet.

3.6.1 Krav om samtykke og informasjon

Det at informantene fikk tydelig beskjed om hva det er de skal delta i og hva informasjonen de gir skal brukes til før forskeren starter intervjuprosessen er et vesentlig prinsipp innen fenomenologiske studier (Postholm, 2010). Informantene mine var klar over at jeg var til stede under prosjektet de deltok i som masterstudent. Jeg ga også muntlig beskjed to ganger høyt foran alle, hvorfor jeg var tilstede og at det var læringsperspektivet ved prosjektet jeg var interessert i. Når jeg sendte ut mail til alle de aktuelle informantene, gav jeg en god beskrivelse av hvem jeg var og hva jeg ville. Når de endelige informantene var valgt, fikk disse tilsendt samtykkeerklæringen over mail (Se vedlegg). Det ble også poengtert over mail og før intervjuene startet, at de hadde mulighet til å trekke seg som informanter når som helst i løpet av prosessen min med oppgaven, og at de ikke måtte nøle med å stille spørsmål. Før intervjuet startet, mottok jeg signerte versjoner av samtykkeerklæringen fra samtlige informanter. Jeg anser derfor kravet om samtykke innfridd.

3.6.2 Krav om konfidensialitet

Siden oppgaven min tar utgangspunkt i et bestemt opplæringsprosjekt gjennomført på en videregående skole, ble det i samtale med veileder Anne Torhild Klomsten vurdert til at det beste var å ikke oppgi navnet på prosjektet eller fylket. Siden oppgaven min tar utgangspunkt i hvordan et slikt todelt opplæringsprogram oppleves for deltakerne, vil det ikke være noen spesifikke egenskaper ved akkurat dette prosjektet som det er ønskelig å se på. Derfor anses det ikke som at navn på prosjekt eller fylke ville tilført oppgaven noe, og prosjektet blir derfor bare kalt Prosjektet i analysen og drøftingen. Fordi jeg brukte elektroniske hjelpemidler og satt på personlige opplysninger i form av båndopptak, var oppgaven min pålagt meldeplikt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). NSD godkjente søknaden min 31.03.16 (Se vedlegg). Siden jeg brukte lenger tid enn planlagt på analysearbeidet og dermed var i besittelse av opptakene lenger enn først planlagt, ble det også sendt beskjed om endringsmelding til NSD. Dette ble også innvilget.

3.7 Jeg som forsker

Som nevnt fra både Postholm (2010) og Kvale og Brinkmann (2009) er det innen kvalitativ forskning forskeren selv om blir det viktigste instrumentet. Det at forskeren tar alle etiske forhåndsregler er derfor veldig viktig, både i forbindelse med informanter og opplysninger forskeren får, og i forbindelse med analysearbeidet og arbeidet med å tolke denne informasjonen. I følge Dalen (2004), er det spesielt viktig i intervjustudier at forskeren sikrer informantens trygghet i forhold til konfidensialitet, fordi man under et intervju møtes ansikt til ansikt. Siden kvalitativ forskning handler om tolkning og koding av data, vil det derfor være essensielt for forskeren å synliggjøre sin egen subjektivitet (Postholm, 2010). Det å vurdere egne valg gjennomgående under hele prosjektet, kunne forklare hvordan man har tatt de valgene som er tatt og å kunne gi en forståelse for hvilket perspektiv jeg som forsker bringer til oppgaven anser jeg derfor som særst viktig. Derfor har jeg valgt å redegjøre kort for det jeg anser som relevant i forhold til både utgangspunkt og perspektiv jeg har til denne oppgaven:

Jeg har gjennom fem år på NTNU opparbeidet meg en nysgjerrighet på ”hvorfors”. Selv om jeg er innforstått med at å stille hvorfor-spørsmål (spesielt i en intervjusituasjon) kan få den andre parten til å føle seg trengt i et hjørne, føler jeg fremdeles at det er mulig å omformulere spørsmålene slik at jeg får litt mer innsikt enn jeg hadde fra før. Det er derfor kanskje ikke så rart at det er filosofien som ofte har interessert meg, og spesielt fenomenologi og hermeneutikk. Hvilke antagelser legger teoriene vi anvender til grunn med tanke på mennesket? Og hva er det de ikke forteller noe om? Epistemologien og ontologien er ofte noe jeg synes flere ikke tenker på, mens jeg synes det er interessant å noen ganger ta ett steg tilbake for å se hvorfor vi bruker begrepene vi bruker og hva antagelsene vi tar bunner ned i.

3.8 Metodekritikk

Denne oppgaven baserer seg på funn gjort via semistrukturerte forskningsintervjuer. Et semistrukturert intervju går ut på at intervjuguiden allerede har bestemte temaer og avgrensninger, samtidig som det ikke er ferdige svarkategorier. Siden informanten stort sett får åpent om temaene det ønskes å se på, vil det derfor være en mulighet for at informanten kommer med informasjon eller uttalelser som strider i mot det han eller hun tidligere har sagt. Siden det er forskerens rolle å skulle lese funnene, vil det derfor åpne for at forskeren tolker dette ulikt. Forskeren kan velge å tilskrive slike motstridene uttalelser fra samme informant dårlig kommunikasjon, en ubalanse i informantens livsverden eller at forskeren har vært for dårlig til å komme med oppfølgingsspørsmål. Forskeren har derfor mulighet til å kunne avgjøre hvordan uttalelsen blir presentert. En slik forandring i uttalelser kan også være at informanten utvikler ny kunnskap i møtet med forskeren, og derfor endrer mening (Postholm, 2010).

Ved å transkribere et lydopptak, endres formen på materialet. Hermeneutikken handler om språk, og det å gjøre en sann endring gjør det vanskelig å ikke miste viktige poeng eller elementer (Kvale et al., 2009). Det at jeg som forsker har et subjektivt blikk på materialet, gjør at informasjon kan ha blitt filtrert bort i analysearbeidet. Det er derimot nødvendig å gjøre materialet mer forenklet, for å kunne få til en gjennomførbar analyse.

4 Funn og analyse

I dette kapitlet vil jeg legge frem funnene som er relevante for problemstillingen fra forskningsintervjuene. Det vil her bli oppsummert hva informantene har fortalt under forskningsintervjuene, og hvordan jeg tolker utsagnene deres. Det vil derfor være både en presentasjon av funnene og en analyse. Denne oppgavens problemstilling tar utgangspunkt i læring og motivasjon, og det er også i disse to temaene jeg har valgt å fremstille funnene. Det er selve temaene som er vektlagt i denne studien, ikke informantene, og det er derfor valgt en tematisert analyse. I en tematisert analyse er den ønskelig å se informantenes utsagn om de ulike temaene og gå i dybden på dem (Thaagard, 2013). Dette gjøres ved at man skaper en helhetlig sammenheng og forståelse ut fra funnene av og analysearbeidet med de ulike intervjuet. Siden denne studien var teoristyrte fra start og intervjuene ble gjennomført med en semistrukturert intervjuguide, har jeg informasjon fra alle tre informanter om temaene mine. Dette gjør det derfor mulig å samle datamaterialet mitt til en helhet, for så å analysere temaene på tvers av hverandre (Thaagard, 2013). Siden en tematisert analyse innebærer at det er temaene som er i fokus, er det derfor ikke gjort noe skille mellom informantenes utsagn. Dette ville jeg heller ikke ansett som etisk forsvarlig med tanke på anonymisering, da jeg kun har tre informanter i denne studien. Når informantene navngir person eller lokalitet, har jeg valgt å anonymisere dette ved hjelp av tegnsettingen (...). Alle sitatene er transkribert fra lydopptak, og er valgt å settes i kursiv og med innrykk for å tydeliggjøre at det er direkte sitat. Som nevnt i metodedelen, er alle vokallyder utelatt fordi jeg ikke fant dette meningsfullt å inkludere i analysen. For å gjøre sitatene enklere å lese, har sitatene også blitt pyntet litt på med tanke på at de har blitt satt sammen til større setninger når de presenteres her i oppgaven.

4.1 Motivasjon

Jeg vil her legge frem det informantene har nevnt, og jeg har tolket, når det gjelder motivasjon. Grunnen til dette er fordi dette var noe av det jeg spurte om innledningsvis i hvert intervju, og fordi motivasjonsteorien blir presentert før læringsteorien i teorikapittelet. Hver underoverskrift er knyttet til relevant teori, slik at det skal være enklere å følge gangen over til drøftingen, som vil være det neste kapittelet.

4.1.1 "Kastet ut i det"

Når informantene ble spurt om forventningene til Prosjektet, og hva grunnlaget for deltagelsen deres var, var det tydelig at det var uklart ved oppstart hva Prosjektet egentlig gikk ut på:

"Vi visste egentlig veldig lite om hva det var som skulle foregå. Vi fikk beskjed om at vi skulle høre noen foredrag, og så skulle vi gi noen foredrag. Og så skulle vi være ferdige på to uker."

Dette sitatet tolker jeg som at elevene hadde en forståelse av omfanget av tiden Prosjektet ville ta, og omtrent hvilke oppgaver det var de skulle gjennom. Hva det egentlig handlet om, virket det derimot som om det var usikkerhet knyttet til. Det neste sitatet tolker jeg også som om initiativet til å delta i Prosjektet ikke kom fra elevene, og at de opplevde en viss skepsis i forbindelse med å delta:

"Det første vi tenkte.. for å være helt ærlig, det var på en måte at nå blir vi tvunget inn i et prosjekt som vi egentlig ikke har lyst til. Det var mer læreren som satt det opp, og vi ble på en måte tvunget inn i det."

En informant følger også opp på dette, og utdyper at:

"Vi forventet på en måte at det skulle være veldig mye jobb, veldig mye forberedelser. Sånn generelt at det kom til å bli veldig slitsomt å få seg gjennom alt."

Denne påstanden føler jeg bygger opp under at elevene selv ikke hadde spesielt lyst til å delta i prosjektet i utgangspunktet. Elevene var klar over at deltagelsen ville kreve en viss innsats fra deres side, og jeg tolker på utsagnene deres som at de ikke så spesielt lystbetont på å

nedlegge denne innsatsen i starten. Nå skal det heller ikke sies å være så merkelig med tanke på at de oppfattet at rammene rundt var uklare, og ikke visste hva innsatsen deres ville resultere i.

Ved spørsmål om hvordan informantene ville forklart Prosjektet, hvis det var mulig å gå tilbake i tid til oppstarten, ville informantene gitt en prosjektbeskrivelse som dette:

”Jeg ville nok sagt at først skal man være med på.. eller man skal høre på diverse foredrag som gjelder litt forskjellige tema og så skal man videre prøve å bruke den informasjonen man har fått i ikke direkte foredrag men sånn. Workshop eller samarbeid med barn på skoler eller fritidsklubber.”

4.1.2 Autonomi

I arbeidet med analysen, nevnte informantene flere ganger deres egen opplevelse av påvirkningskraft i forhold til prosjektet. Prosjektet la veldig opp til at elevene skulle være med på å forme prosjektet selv, noe elevene var klar over. Samtidig opplevde de ikke alltid at de fikk påvirke i like stor grad:

”Når vi ikke fikk til planen vår helt, så sa vi jo i fra med en gang. Og det var ikke alltid det ble tatt i mot så godt, og da fikk vi en liten problemstilling da. For vi har ikke noen mulighet til å fortsette med vår originale plan, og når vi sier i fra blir ikke det så godt mottatt.”

En av informantene forteller om opplevelsen sin i forbindelse med utførelsen av egne foredrag, eller workshops som de også kalles:

”Vi trodde jo vi kunne lage alt selv og sånn, men de sa sånn at vi burde ha en liten presentasjon, vi burde gjøre litt det der. De trodde liksom det kom til å gå. Eller, jeg føler at de følte at det kom til å gå som de hadde planlagt. Men det gikk jo helt stikk motsatt.”

Ut fra sitatet over så tolker jeg det som om elevene opplevde eget handlingsrom som mindre enn forventet. De fikk beskjed om å planlegge og utarbeide disse foredragene selv, samtidig

som informantene ofte referer til at andre la planer for de. En annen informant beskrev det slik:

”Vi måtte gjøre alt selv og vi måtte være veldig selvstendig, men alt måtte gå etter planen deres og det de hadde satt opp. Det var ikke noe room for failure på en måte.”

Ved å legge opp prosjektet slik at man skaper et større handlingsrom for elevene, vil det naturlig også gi rom for autonomi. Dessverre tolker jeg informantene slik at de ikke føler at handlingskraften deres var så stor som de ble lovt. De hadde kun autonomi innenfor allerede bestemte rammer.

4.1.3 Nærhet

Elevene deltok selv på foredrag, før de senere skulle gjennomføre det selv. Her var det tydelig at flere opplevde en avstand mellom seg selv og foredragsholder. Når jeg spurte hvordan de opplevde foredragene, svarte den ene informanten:

”..ikke at de andre gikk over hodet på oss, men litt sånn.. Det er litt mer sånn forskjellen på å ha en forelesning og det å faktisk bli involvert i det.”

Ut fra dette sitatet tolker jeg det som at eleven skulle ønske de ble mer involvert i foredragene selv. Et annet sitat som også underbygger dette er:

”Det var bra foredrag, det var bra presentasjoner av veldig mange. Men mange ganger så følte jeg det gikk mot sin hensikt til hva vi egentlig.. Vi har lyst til å undervise andre for å gjøre de motiverte, de har lyst til å undervise oss sånn at vi blir motiverte. Men når du snakker til oss som fem-åringer, og halve foredraget ditt blir om statusen din, da blir det vanskelig å kommunisere. Da er det plutselig ikke så veldig gøy.”

Dette utsagnet viser en oppfatning om at elevene følte en viss avstand til de ulike personene som var foredragsholdere. Jeg tolker det også som at elevene er opptatt av å kunne motivere i sine egne foredrag senere, og at de derfor gjerne selv ville hatt foredrag som gikk mer på hvordan bringe et budskap videre, og hvordan motivere andre.

4.1.4 Samarbeid

Eleven ble delt inn i grupper når de skulle arbeide med å planlegge og gjennomføre egne foredrag. Det var et begrep jeg ikke var forberedt på at informantene skulle dra frem like ofte som de gjorde, nemlig samarbeid.

” Men en ting som på en måte.. ikke blir undervist så bra på skolen, men som jeg fikk veldig mye igjen for i det prosjektet her er samarbeid. Det er det jeg har sagt hele tiden. Men det er så mye viktigere enn folk tror. Det er på en måte individuelt, men det er på en måte veldig mange ting man må samarbeide om også. Videre i livet, studier, jobb.”

Dette sitatet representerer godt det jeg tolker at elevenes syn på samarbeid var. At de opplever samarbeid som en motivasjonsfaktor i seg selv, og ser en stor nytteverdi i det for sin egen del. Samtidig ble også motivasjon nevnt som en viktig faktor for et godt samarbeid, slik dette sitatet viser:

”For det var ikke nødvendigvis slik at alle likte situasjonen de var satt i, og da var det på en måte viktig at de fremdeles var villige til å jobbe med det da. Det er derfor jeg synes at motivasjon er viktig.”

I dette sitatet trekker eleven frem det å være motivert for å få et samarbeid til å fungere. Det kan forstås som at informantene er godt innforstått med at det ikke alltid er slik at man liker oppgavene man får tildelt, men at det da er alle sitt ansvar å sørge for at samarbeidet fungerer. Det finnes også motivasjon i selve arbeidet med å samarbeide.

Fordeling av roller innad i gruppen ble også ofte nevnt, og at når de stod i situasjoner og ikke visste hva de skulle gjøre, hjalp gruppearbeidet til med å øke kreativiteten. Gruppearbeid ble også nevnt som en utjevning for fysiologiske reaksjoner:

”Så kunne vi passe på å utjevne det stresset i stedet for at en person bygger på det sånn skikkelig.”

Jeg tolker dette sitatet som at elevene foretrakk å stå i denne situasjonen sammen med noen andre. Det å ha et godt samarbeid og relasjoner til de andre på gruppa, ble altså trukket frem som en fordel i møtet med stress.

Informantene snakket også mye om det å reflektere over problemer som oppstod eller situasjon i klassen som helhet. Et sitat til eksempel er:

”Du tror at du er den eneste som har de tankene der. Eh. Du kanskje var litt irritert, eller kanskje var litt.. ja, altså.. du var kanskje ikke motivert eller, du likte det der og ikke det der. Du tror på en måte at du er den eneste som tenker sånn. Og så på en måte snakker alle om det, og så finner du ut at det er flere som har tenkt det samme.”

Ut fra dette sitatet tolker jeg det som at elevene føler en tilhørighet i klassen, ved at de deler tanker og finner ut at det er flere som opplever det på samme måte.

4.2 Læring

Prosjektet som elevene deltok i var som tidligere nevnt lagt opp til at elevene selv skulle følge en rekke forelesninger først, for siden å arbeide og gjennomføre egne såkalte ”workshops” for jevnaldrende eller yngre. Under intervjuet prøvde jeg å følge opp når informantene nevnte faktorer de følte var viktige i forbindelse med læring. Etter nøye gjennomlesning av intervjuene og arbeid med analysen, har jeg funnet visse faktorer som går igjen hos alle informantene. Jeg har valgt å dele det inn i tre underoverskrifter; å lære av modellen, å gjøre det samme og ferdigheter.

4.2.1 Å lære av modellen

Informantene viser til egne erfaringer i forbindelse med å skulle kommunisere nye ferdigheter eller kunnskap. Det er tydelig gjennomgående at elevene reagerer sterkt når de opplever en ovenfra og ned-holdning, og mener at budskapet kommer bedre frem når det ikke lages for store skiller mellom sender og mottaker:

”Ja.. nå mener jeg ikke likestilles til.. på en måte.. du er fortsatt den som på en måte er eksperten, da. Sånn du har til en viss grad fått mer respekt automatisk enn resten da. Men jeg tror jeg kom frem til det av egen erfaring.”

Med dette utsagnet forstår jeg det som at elevene er innforstått med at man ikke er likestilt i nivået av kunnskap, men at det også liker en respekt i måten du formidler kunnskapen din på. Dette blir igjen fortalt med litt andre ord i dette sitatet:

”..for at en person liksom skal ta det til seg på best mulig måte, så må du på en måte klare å formidle det her på en måte sånn at personen klarer å forstå det. Så hvis du, ja, du og mastergraden din da, og bruker de fancy ordene som du har.. Så kommer ikke den her personen til å forstå det. Men hvis du på en måte bare synker litt ned, og blir litt mer jordnær, og blir litt mer sånn der ”ja, vi er jo egentlig litt sånn.. vi er litt sånn, ikke broes da, men vi er litt sånn like da”. Så blir det lettere. For hvis du føler deg lik en person, så er det mye enklere å forstå den personen. Og ta i mot informasjon.”

For elevene er det viktig at de føler seg på samme nivå som den som formidler, og nevner her også ”de fancy ordene” som kan komme med høyere utdanning.

Da jeg spurte hva informantene tenkte om hva som skulle til for at et foredrag skulle klare å bære gjennom med budskapet sitt, var svaret jeg fikk blant annet dette:

”Ja, at de virker engasjerte og at.. de... faktisk på en måte har lyst til å få oss engasjerte da. At de har lyst til å undervise oss, uten at tonen.. jeg tror også det har litt med tonen å gjøre. At den nesten kan bli nedlatende, på en måte.”

Det er tydelig at elevene vektlegger å ha en nærere språklig forståelse med den som holder foredragene, og at innlevelse og det å skape engasjement er viktig. Og for at dette skulle være mulig, var det viktig at engasjementet lå på riktig sted:

”Og uten at.. fokuset blir på deg. Det er kanskje litt åpenbart, men kanskje litt ikke også.”

Ut fra dette tolker jeg det som at informantene kunne oppleve at foredragsholderne til tider var mer opptatt av å vise sin egen kunnskap, enn å prøve å få elevene engasjert i temaene selv.

Når informantene forteller om møtene sine med foredragene og foredragsholderne, viser det seg at det ofte var lite tid for forberedelser på forhånd. Den ene informanten forteller hvorfor;

”Fordi de som skulle holde foredraget bare plutselig var i klasserommet. Også fikk vi beskjed om at nå skal vi høre på et foredrag. Og vi fikk på en måte ikke så mye tid til å forberede oss. Og det tror jeg hadde vært ganske gøy hvis vi kunne stilt spørsmål.”

Det å kunne forberede seg til en slik presentasjon, og slik jeg tolker det, hente inn nok informasjon om temaet til at man er i stand til å stille spørsmål ved slike foredrag virker som motiverende for informanten. Jeg forstår det også slik at det å kunne stille spørsmål knyttet til foredragene er gøy, spesielt hvis man får muligheten til å forberede seg.

4.2.2 Å gjøre det samme selv

På spørsmål om hva elevene tenkte rundt motivasjon i forhold til å gjennomføre egne foredrag, svarte en informant blant annet dette:

”Det er litt vanskelig å definere motivasjon akkurat der, jeg vil si at motivasjonen der var kanskje det at du vil på en måte ikke.. du vil ikke virke som et dårlig forbilde for de du skal undervise for. Selv om de er på lik alder med deg. At du vil jo virke som en person som er seriøs, for å ikke se ut som du er der for å kødde eller tulle da. Samtidig som du prøver å holde kontakt med de og sånn.”

Når elevene skulle holde foredrag, eller kurs, for andre elever kan det virke som om de inkluderer noe av det de savner fra de foredragene de selv blir gitt.

”Så da ble det fort sånn at i stedet for å ha den der teori-biten, og så demonstrere etterpå, så måtte vi på en måte ha det mens de holdt på da. Så da sa vi at ”det er lurt å ha med det her, fordi at det her inneholder det her og det her” og da hørte de faktisk på oss. I motsetning til hvis vi skulle stått der og hatt sånn foredrag eller undervisning.”

Elevene forklarer hvordan de valgte å løse oppgaven med å gjennomføre foredrag selv. I stedet for å skille mellom teorien og praksis, valgte de her å gjøre begge deler samtidig. Det var samtidig ikke alltid like enkelt å bli sendt ut alene, uten å ha noen mer erfarne støttespillere å lene seg på:

”Og det hadde vært litt greit om vi etter det første kurset kunne fått litt tilbakemelding og vite hva det var vi gjorde bra og hva det er vi kunne gjøre bedre. Fordi vi er jo selv klar over hva det er som ikke går bra, men samtidig er det jo litt vanskelig å se det på en måte. Vi ser jo ikke alltid det vi gjør bra eller det vi gjør galt.”

Jeg tolker dette utsagnet som et savn etter tilbakemeldinger når elevene skal gjennomføre oppgavene sine. Elevene gjennomførte flere foredrag selv, noe som ga de mulighet til å kunne forbedre seg fra gang til gang. Uten tilbakemelding utenfra, tolker jeg det som at elevene synes dette var litt vanskelig. Og ut i fra hvordan den ene informantene beskriver tankene rundt den første workshopen gruppen hadde, tolker jeg det som om det var samarbeidet i gruppen innad som sørget for at de allikevel gjennomførte flere workshops:

”Ja, altså, første gangen var jo. Da var det virkelig bare sånn ”hva skal vi gjøre nå”. Du ble stressa. Så jeg tror på en måte du får følt på et stress om er.. altså, en ting er jo å glemme å pugge til en prøve, men det her er jo på en måte noe annet fordi du føler du må prestere bra for en gruppe med folk. Så det er et litt annet stress da, føler jeg, i forhold til det.”

Det interessante her, er at senere når informantene forteller om hvordan de tenker rundt sin egen formidling, så endrer de ordlyden sin i forhold til hvordan den var innledningsvis:

”Hvis du er engasjert, hvis du har lyst til å formidle budskapet ditt, så.... Prøver du å formidle det på en måte sånn at andre har lyst til å ta det til seg. Og.. som oss, har lyst til å lære det bort videre”

I dette utsagnet ser vi her at det fortelles om en lyst til å lære bort noe. I møtet med egen utførelse av flere workshops, kan det virke for meg som om elevene har funnet en form for lyst, eller motivasjon, i det å klare å formidle noe videre.

4.2.3 Ferdigheter

Når jeg spurte informantene om de kunne svare på hva det var de hadde lært gjennom deltakelsen sin i prosjektet, fikk jeg blant annet dette svaret:

”Nei, det er ganske vanskelig å svare på. Sånn fordi det faktisk ikke er helt klart hva det er jeg lærte nå, og hva det er jeg kan fra før av og som på en måte bare dukket opp her.”

Hvilke ferdigheter elevene la vekt på kom blant annet frem når de snakket om hvilke utfordringer de hadde møtt på, hvorpå den ene informanten svarte dette:

”Altså, det første problemet, eller for meg i hvert fall. Det var å forstå konseptet. Det, altså, helt i starten så var det her et helt nytt konsept. Jeg har aldri måtte undervist folk på min alder, eller sånn, på en måte, i samme grad som jeg har gjort nå da. Så konseptet i seg selv var jo helt nytt. Så. Det var jo litt vanskelig å forstå med det samme.”

Det at elevene selv skal undervise andre som ikke er så fjernt fra de i alder, tolker jeg som at de ser på som en utfordring. Det er en oppgave ingen av informantene har vært borti før, det eneste den ene informanten kan komme på som er en lignende situasjon er å ”*hjelp småsøsken med matteleksene*”. Jeg tolker også dette utsagnet som at det er vanskelig for elevene å helt forstå hva slags ferdigheter som kreves for å gjennomføre oppgaven de stod ovenfor. Men de forstår at det har med formidling å gjøre.

”Jeg hadde vært veldig glad hvis det hadde vært et foredrag om for eksempel pedagogikk eller hvordan man skal jobbe med barn eller hvordan man skal formidle ting videre.”

Dette sitater tolker jeg som en ferdighet informantene gjerne skulle lært mer om. Det er også gjennomgående at de synes at hva du formidler ikke har noen betydning så lenge du ikke klarer å formidle det. Den ene informanten forklarer også et tydelig skille for hva den opplever som teori og praksis:

”I teori så får du masse, masse, masse informasjon skrevet ut for deg, mens i praksis så får du på en måte prøve deg frem selv.”

Alle informantene gjorde et skille mellom teori og praksis. De presiserte også at teori ikke nødvendigvis bare var skrift du leste, det kunne også være muntlig tale. Slik jeg forstår det, opplever de altså foredragene som teori. Det å skulle formidle teori samtidig som øvelsene utøves, tolker jeg som noe elevene anser som den beste måten å formidle informasjon på;

”Og da gir det plutselig mening, fordi at da har du tatt teorien til noe som er sånn real life situation igjen da.”

5 Drøfting

I drøftingen ønsker jeg å se de funnene mine i lys av den valgte teorien. Jeg ønsker å svare på problemstillingen min, som er:

Hvordan opplever elever egen læring og motivasjon i forbindelse med sin deltagelse i prosjektet? Hvordan opplever de sammenhengen mellom det de lærer på foredragene de deltar på og foredragene de selv skal holde siden? Hvor retter elevene oppmerksomheten når det er så mye nytt de skal delta i og lære?

Drøftingen vil ikke struktureres helt likt som i det forrige kapittelet, da jeg følte at det ga et mer helhetlig bilde å se noen av kategoriene mer i sammenheng med hverandre.

5.1 Motivasjon

Motivasjon ble tidligere i oppgaven definert som en drivkraft, noe som kan forklare hvorfor vi gjør ting og hvordan vi gjør ting. Som nevnt tidligere i teorikapittelet, beveger denne oppgaven seg ut fra en sosial tilnærming til motivasjon og læring. I denne oppgaven så er handlingen som skal gjennomføres deltakelse i Prosjektet. For å kunne svare på problemstillingen i oppgaven, har det derfor hele tiden vært ønskelig å se etter hva elevene selv tenkte rundt årsaken til hvorfor de deltok og hva de tenkte om hvordan, eller måten, de deltok.

5.1.1 Indre motivasjon og autonomi

I Deci og Ryan (2000) sin selvbestemmelsesteori, så går skillet mellom om handlinger er ytre eller indre motivert ut på om handlingen er basert på en følelse av frihet eller en form for ytre påvirkning, for eksempel gjennom belønning eller press. Prosjektet som elevene, altså informantene, har deltatt i, har vært arrangert gjennom skolen. Det er derimot ikke slik at selv om en handling er basert på ytre motivasjon, så vil den automatisk ikke være intensjonell. Det er ikke nødvendigvis en selvbestemt handling om elevene skulle delta i dette prosjektet eller ikke. Informantene forteller at de i starten følte at de ble litt påtvunget det. Utgangspunktet til deltagelsen kan forstås som et opplevd ytre press, som fører til at handlingen derfor blir ytre motivert. Det er ikke uvanlig at ytre motiverte handlinger baserer seg på ytre press fra miljøet rundt (Gagné & Deci, 2005). Samtidig som det nå poengteres at det av meg tolkes som et ytre press, er elevene selv engasjerte i skolen. Siden dette er et prosjekt gjennom skolen, vil det derfor være mulig å eventuelt koble deltagelsen mer rettet inn mot skolegangen til elevene.

Dette gjorde ikke jeg i mine intervjuer, og jeg har derfor ingen funn som sier noe om dette. Det eneste funnet hvor en av informantene trekker paralleller til den vanlige skolehverdagen, er når det er snakk om det å lære å samarbeide. Elevene opplevde en viss forvirring rundt hva Prosjektet egentlig gikk ut på, og det var derfor vanskelig å si hvilke forventinger de hadde i starten. Siden elevene ved oppstart ikke helt var klar over konseptet til Prosjektet, vil det være grunnlag for å si at selve deltakelsen til elevene var ytre motivert. Jeg vil tro det er greit å anta at ingen har lyst til å drive med en aktivitet, når de ikke vet hva aktiviteten er. Ytre motivasjon finnes som nevnt tidligere i oppgaven i fire former (Gagné & Deci, 2005). Disse formene spenner fra ytre motivasjon på den ene siden, til integrert regulering på den andre. Integrert regulering er som nevnt den formen for ytre motivasjon som ligger tettest opptil indre motivasjon. Hvilken type ytre motivasjon det er snakk om, vil derfor avhenge av graden av autonomi. I starten av prosjektet er det tydelig at elevene deltar fordi de må, jamført sitatet som sier at ” *Det var mer læreren som satt det opp, og vi ble på en måte tvunget inn i det*”. Jeg oppfatter det derimot som at motivasjonen knyttet til deltakelsen endret seg etter hvert som Prosjektet pågikk. Grunnen til at jeg trekker denne slutningen, er basert på flere ting i intervjuene. Som det nevnes i analysekapittelet; ”*Og.. som oss, har lyst til å lære det bort videre*”. Informanten forteller her om en opplevd lyst til å lære bort kunnskapen. Jeg ble dessverre ikke klar over denne endringer av ordlyd hos informantene før jeg analyserte intervjuene i etterkant, og har ikke fulgt det opp under intervjuene. Jeg tolker det i hvert fall dit at elevene finner noe verdifullt i selve handlingen de utfører. Det skal også sies at deltakelsen deres i dette prosjektet ikke ga noen form for uttelling i form av karakterer eller andre ytterlige belønninger.

Temaene de ønsker å formidle gjennom workshopene deres er ikke nødvendigvis det viktigste, det er hele måten de gjør det på. De har begynt å verdsette selve prosessen bak handlingen, og jeg tolker det slik at det spesielt er måten å formidle på de ser på som viktig. I dette tilfellet det er vanskelig å skulle si noe om en handling utelukkende er indre eller ytre motivert. Informantene trekker også til stadighet opp det at de ønsker å fremstå som gode rollemodeller, og hvor viktig de ser på egen fremtreden ovenfor de elevene de selv skal undervise. Det motsatte av autonomi er heteronomi, som vil si at det finnes en form for kontrollert regulering som skjer uten at selvet har noen påvirkning (Deci & Ryan, 2010). Ut fra måten jeg har tolket funnene i analysen og gjennom arbeidet med datamaterialet generelt, vil jeg våge å påstå at jeg ser både autonomi og heteronomi hos elevene. De opplever at rammer settes ovenfra og ned, og at handlingskraften deres ikke var like stor som forventet.

Hvis jeg skal prøve å forklare det på en annen måte, vil jeg si at det blir som å si at du kan bestemme hvilken farge du vil ha på veggene på rommet selv, og du kan velge mellom rød, blå og grønn. Ved å sette opp et problem på denne måten, så gir man en følelse av autonomi samtidig som det egentlig ikke er det. Selv om jeg gjennomgående henviser til elevene som påvirket av ytre press og at de handler basert på ytre motivasjon, så tolker jeg det allikevel som at det i samarbeidssituasjonen i gruppa spesielt, finnes en vei for å utforske indre motivasjon mer. Jeg har dessverre verken nok eller dekkende data i mine materialer til å gå noe mer inn på akkurat dette.

5.1.2 Kompetanse og kommunikasjon

Når informantene beskriver kompetansen som krevdes for å gjennomføre oppgavene i Prosjektet, trekker de frem evnen til å samarbeide og det å ha en grunnleggende forståelse for det temaet man skal videreformidle. Den ene informanten sier forteller blant annet at det er viktig å forstå prinsippene bak det man forteller, og dette tolker jeg dit at det er ikke nok å bare kunne fremgangsmåten (eller metodologien), men hvilke sannheter man baserer seg på når man har funnet frem til den fremgangsmåten som man har og hva man faktisk har (epistemologi og ontologi). Kompetanse er viktig innenfor selvbestemmelsesteorien, spesielt i forhold til indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Ved å ha en dypere og mer inngående forståelse av ulike temaer, forstår jeg de som om elevene selv føler seg mer motivert for å lære bort. Det kan sees som viktig å stimulere behovet for kompetanse, slik at personen alltid ønsker å utvikle seg. En måte å gjennomføre dette på er ved å gi positive og konstruktive tilbakemeldinger slik at personen føler den har en verdi og gjør nytte for seg, samtidig som den blir klar over eget forbedringspotensial. På denne måten blir motivasjon også noe man kan bidra med sosialt, det er ikke et fenomen som kun eksisterer i individet. I analysen av funnene, ble det tydelig at informantene savnet tilbakemeldinger på innsatsen de la inn og arbeidet de utførte. Som den ene informanten så fint sa; *”Vi kunne fått litt tilbakemelding og vite hva det var vi gjorde bra og hva det er vi kunne gjøre bedre”*. Informanten utdyper dette ved å si at de jo selv merker om de gjør noe feil, men ikke alltid. Jeg tolker dette dit hen at manglende tilbakemeldinger kan sees som en grunn til at informantene også har problemer med å fortelle hva slags kompetanse de følte de brukte under Prosjektet; de er ikke helt sikre på hva egen kompetanse i forhold til handlingen er. Sosiale og verbale overtalelser er en kilde til mestringsforventning hos Bandura (1989). Sett i lys av både selvbestemmelsesteorien og teorien om mestringstro, vil muntlige tilbakemeldinger på oppgavene elevene gjennomfører

føre til både økt motivasjon og mestringsforventning. Tilhørighet og kompetanse innen selvbestemmelsesteorien, og som en sosial overtalelse om en kilde til mestringsforventning hos Bandura. For at sosial overtalelse skal være gjeldende som en kilde til mestringsforventning hos Bandura, må overtalelsen være troverdig (Bandura, 1989). Dette vil si at kildene må oppleves som genuine og ærlige, og helst komme fra kompetente andre. Schunk (2012) poengterer viktigheten av at den verbale overtalelsen ikke på påvirke mestringsforventningen negativt, samtidig som den må samstemme med mottagerens faktiske ferdigheter.

En annen kilde til mestringstro er vikarierende erfaringer. Å gjøre vikarierende erfaringer betyr at du observerer noen du synes du kan sammenligne deg med, og du ser at disse mestrer oppgaven (Schunk, 2012). Ved å se noen andre mestre oppgaven før deg, vil altså kunne øke mestringstroen så lenge det er en likemann. Ut fra analysen av datamaterialet oppfatter jeg at elevene i stor grad ser på seg selv som like. Det at gruppene prosesserer erfaringene sine i plenum, vil derfor også kunne sies å ha en tilnærmet effekt som vikarierende læring. Når klassekameraten lykkes, så vil mest sannsynlig du det også.

5.1.3 Samarbeid og tilhørighet

I Prosjektet ble elevene delt inn i mindre arbeidsgrupper, hvor elevene skulle samarbeide om å planlegge, organisere og gjennomføre egne workshops. I selvbestemmelsesteorien er behovet for tilhørighet viktig for opplevelsen av indre motivasjon. Siden elevene deltok i dette prosjektet som en klasse, vil individet sin følelse av tilhørighet i klassen kunne være avgjørende for å vise interesse, engasjement eller være motivert (Deci & Ryan, 2000). Informantene snakker i intervjuene om flere typer samarbeid i Prosjektet, men trekker frem klassen som helhet og de mindre arbeidsgruppene som steder for å kunne utøve refleksjon og finne samarbeid. Flere av informantene begrunner av og til refleksjonene sine med: ”.. *det her er jo noe vi snakket om i klassen også.*” En annen variant av samme utsagn er ”*Det var noe som ble diskutert veldig mye. I senere tid. I klassen.*” Dette tolker jeg som at klassen har hatt diskusjoner om ulike aspekter ved Prosjektet underveis i prosessen. Ved at elevene prøver å prosessere informasjonen i plenum, bearbeider de også informasjonen slik Bandura vektlegger i sin modell-læring. At denne foregår i en sosial setting, tolkes det som at elevene er veldig fornøyd med.

Fra arbeidsgruppene drar informantene frem et godt samarbeid her som en motivasjon i seg selv. Det å lære seg å samarbeide virker som en interesse og lyst som kommer fra personen selv. Jeg synes derfor det akkurat her er vanskelig å sette et skille mellom hva som er indre og ytre motivasjon. Det virker som om elevene har funnet en indre motivasjon, gjennom samarbeidet i arbeidsgruppene, i et større prosjekt som ble initiert av ytre press. For at det skal kunne kategoriseres som indre motivasjon, må handlingen eller problemløsningen være basert på en indre lyst til å gjennomføre den (Deci & Ryan, 2000). Handlingen om å samarbeide i gruppene tolker jeg til å komme fra et sted basert på egne verdier og lyst, som blant annet kan sees gjennom sitater som ” *Det er det jeg har sagt hele tiden. Men det er så mye viktigere enn folk tror.* ” I tillegg var den erfaringen de fleste tok med seg videre fra deltakelsen i Prosjektet erfaringene rundt samarbeidet i disse gruppene.

Selv om elevene ikke følte en større grad av autonomi i Prosjektet som helhet, og i hvert fall ikke fra starten av, tolker jeg det slik at de innad i gruppene fant denne autonomien. Informantene viser til viktigheten av å kunne gjennomføre et godt samarbeid, fordi dette er viktig for flere ting senere i livet; som for eksempel jobb. Det å handle etter egne interesser og verdier innenfor en ytre kontrollert ramme, kan også dekke menneskets behov for autonomi (Deci & Ryan, 2000).

Jeg vil under samarbeid og tilhørighet også trekke frem informantene sine uttalelser angående fysiologiske reaksjoner, som for eksempel stress. Det ene sitatet sier at ved å jobbe i grupper ”*Så kunne vi passe på å utjevne det stresset i stedet for at en person bygger på det sånn skikkelig*”. Jeg tolker dette dit som at det å stå i en ny utfordring sammen med andre du føler en tilhørighet til, om ikke annet enn via en felles erfaring av å nettopp ha denne nye erfaringen sammen, gjør at stresset minker. Det at det er flere personer å fordele stresset, og arbeidsoppgavene, ut på, gjør at ubehaget stresset medfører ikke påvirker elevenes vilje til å gjennomføre flere lignende oppgaver. Jeg merker at under kategorien samarbeid, skulle jeg gjerne hatt mer teori å spinne på.

5.2 Læring

Som sagt tidligere i oppgaven, er teorien jeg har valgt for å se på læring gjennom den sosiale læringsteorien. Dette betyr at både ytre atferd, personens indre liv og de sosiale omstendighetene er faktorer som brukes til å forklare hvordan læring kan skje (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Prosjektet som informantene mine har deltatt i, har basert seg på at elevene skal motta informasjon gjennom ulike foredrag, for siden bearbeide denne informasjonen og

bruke den til å planlegge og gjennomføre egne foredrag for andre elever igjen. Slik jeg ser det, er måten Prosjektet er bygd opp og premissene det legger til grunn for læring gjennom å inkludere de elementene det gjør, også en grunn til at den sosiale læringsteorien fruktbar å bruke. Sosial læringsteori kan også kalles for modell-læring.

5.2.1 Oppmerksomhet

Oppmerksomhet er en av betingelsene som ligger til grunn for at modell-læring skal finne sted (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Mennesket evne til å motta og bearbeide informasjon er begrenset, det er derfor viktig at oppmerksomheten er rettet mot den informasjonen man ønsker å motta. For at læring skal skje, må det derfor være rettet oppmerksomhet mot den kunnskapen eller ferdigheten man ønsker å tilegne seg. Gjennom analysen har jeg valgt å gjengi sitatene til informantene mine under temaet motivasjon, men jeg ønsker også å drøfte de inn under temaet læring. Det kom klart frem at informantene visste lite om hva Prosjektet skulle gå ut på, bortsett fra at de *”fikk beskjed om at vi skulle høre noen foredrag, og så skulle vi gi noen foredrag”*. Når elevene fikk presentert de ulike foredragene, visste de altså ikke enda hva oppgaven de skulle løse var. For at de skulle fått fullt utbytte av disse foredragene, ved å rette oppmerksomheten mot det elevene selv opplevde at var relevant for den senere oppgaven, kan det tenkes at det burde vært gitt mer informasjon. Modellene i dette prosjektet vil være ekspertene som presenterte de ulike foredragene. Men selv om elevene ikke nødvendigvis i hovedsak visste hvor de skulle rette oppmerksomheten, observerte de modellene og gjorde seg visse erfaringer. Konsekvenser av atferd er noe som kan læres gjennom observasjonslæring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Informantene trakk frem formidlingsevne som en ting de selv observerte ved modellene. Ved å trekke inn egne erfaringer fra møter med en formidlingsevne de ikke følte engasjerte, tilpasset de dette senere når det var de selv som var ansvarlige for formidlingen.

5.2.2 Modellen

For at en person skal kunne fungere som en modell i modell-læring, bør modellen selv ha gode ferdigheter innen det som skal observeres, personen bør også ha troverdighet og en viss status (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I det ene sitatet fra analysen, ser vi at informanten anerkjenner at foredragsholderne automatisk får mer anerkjennelse og respekt innenfor temaet enn andre. Dette kan knyttes opp til ferdighetene. Informantene er enige i at alle foredragene de får er av høy kvalitet innholdsmessig, men de gir allikevel uttrykk for at det ikke var nok

engasjement der. Engasjementet knytter informantene til formidlingsevnen, og det er her jeg ønsker å trekke inn at gode ferdigheter ikke alltid er nok. Skaalvik og Skaalvik (2013) viser til at det ikke nødvendigvis er den med de beste ferdighetene som er den beste modellen. Noen ganger er det bedre at modellen sin kompetanse ligger nærmere den som skal lære sin. Skaalvik & Skaalvik (2005) poengterer også at hvem som skal fungere som modell, er avhengig av hvem som skal lære hva. Under Prosjektet var foredragsholderne det nærmeste elevene kom å kunne tilegne seg modell-læring, foruten erfaring de hadde med seg fra før. Som den ene informanten sa, så var det vanskelig å vite akkurat hva de lærte, hva de kunne fra før og hva som plutselig bare dukket opp igjen. Det er også viktig å presisere at elevene ikke hadde noen tidligere erfaringer med denne typen oppgaver. Jeg vil nok anta at måten Prosjektet er lagt opp, vil ikke foredragene i seg selv bidra til at elevene for den modell-læringen jeg tolker de etterspør når det kommer til videreformidling og evnen til å skape motivasjon hos et publikum. Det som i startet kanskje kunne være en forventning om at foredragene deres skulle utspille seg slik foredragene til ekspertene gjorde, holdt ikke så lenge.

”Men det det ble til slutt var på en måte at, så lenge at de var rolige og fulgte med, og at de var glade og ikke kjedet seg, og at ingen var triste eller utenfor, da vil jeg si at vi hadde gjort en god jobb. Og det vil jeg si at vi fikk til i to av tre tilfeller i hvert fall”

Sitatet over viser også hvordan mestringserfaringer blir til å møtet med praksis. For det er som den ene informanten sier; det er noe med å ta ting ut i det virkelige liv. Hvis kommunikasjon hadde vært uten forstyrrelser og læring hadde skjedd slik vi hadde planlagt den, hadde ting nesten vært litt for enkelt.

Elevene opplever altså at det som er deres modell for læring, ikke når gjennom med budskapet sitt. Det som er interessant her, er at elevene selv vil være modellen i modell-læringen for den gruppen de selv holder foredrag for. Slik jeg har forstått det, var dette også et viktig poeng for at Prosjektet var lagt opp slik det var. Elevene vil få en mye nærere kompetanse med de elevene de igjen underviser. Informantene vektlegger også det man å være et godt forbilde i møtet med andre elever, at de har en ønske om å bli tatt seriøst og at ingen tror de er der for å tulle. Siden disse elevene er såpass nær de som de skal ha workshops for i alder, tolker jeg dette som at elevene føler at det minimale differansen i alder gjør at troverdigheten deres kanskje ikke oppleves som reell. Det at elevene derimot er spesielt

opptatt av å inneha gode ferdigheter, slik at de kan videreformidle kunnskap og kompetanse på den måten de selv anser som best, forstår jeg som elevenes klarhet over egen rolle.

Alle informantene nevner hyppig kommunikasjon som et viktig ledd i kunnskapsformidlingen, og hvorfor de ser det som viktig at mottaker og sender av informasjon er likestilte; *”For hvis du føler deg lik en person, så er det mye enklere å forstå den personen. Og ta i mot informasjon”*.

En annen ting jeg vil påpeke her, er at informantene beskriver utførelsen av egne workshops som en erfaring de ikke har fra før. Selv om modellene her teoretisk sett skal være foredragsholderne, vil ikke konteksten være lik når elevene selv skal gjennomføre egne workshops. Elevene føler ikke at de i starten har nok kunnskaper til å kunne vite hva det kreves av dem for å gjennomføre oppgaven, de har kun en formening om tid.

5.2.3 Å gjenta handlingen selv

De forventningene som knyttes opp til mestring, vil ha betydning for både valg og utførelse av oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Bandura, 1989). Deci og Ryan (2000) viser til at handling som er ytre regulert også kan være intensjonell. At en handling er intensjonell vil være det samme som å si at handlingen er gjort med hensikt, det vil si at det er en tanke bak handlingen. Hvis man ser på evner eller kompetanse som noe man opparbeider seg gjennom innsats og hvor feil er en vanlig del av denne prosessen, vil ikke forventningene om mestring påvirkes av om det oppstår noen feil. En av informantene viser til at selv om det er lagt opp slik at det forventes selvstendighet i oppgaveløsningen, må denne selvstendigheten foregå innenfor allerede bestemte rammer. For å si det med informantens ord; *”Det var ikke noe rom for failure på en måte.”* Ut fra dette sitatet tolker jeg det slik at informanten selv mener at det skal være rom for å mislykkes i en slik prosess.

Informantene snakker også om gjennomføringen av oppgavene knyttet til Prosjektet som erfaringer de ikke har fra før. Samtlige informanter sier i intervjuene at teori er viktig for praksis, men at skillet går på at teori knyttes med til situasjoner og elementer som vanligvis finnes i skolehverdagen til informantene, *”mens i praksis så får du på en måte prøve deg frem selv”*. Selv om det i dette prosjektet ikke er knyttet en bestemt form for praksis til teorien, som for eksempel ved yrkesfag, så er det allikevel det. De får kunnskap gjennom foredragene, også skal de siden utvikle en kompetanse for å kunne dele denne kunnskapen med andre. Og

det virker som om informantene synes at det å også se mulighetene og få prøve seg i praksis er noe veldig nytt og annerledes, som de altså ikke har så mye av i skolehverdagen fra før.

Informantenes ønske om tilbakemeldinger tolker jeg også slik at de ser på kompetanse som noe som utvikles gjennom en prosess, hvor det vil finnes forbedringspotensial. Det at informantene ved flere anledninger viser til at de ser på feil og forbedringspotensial som en del av en læringsprosess, kan tolkes som en årsak til hvorfor de også valgte å nedlegge den innsatsen og arbeidsmengden de gjorde. For selv om jeg ikke klarte å forstå akkurat hvilken kompetanse de satt igjen med til slutt, var det tydelig at det var noe annet enn skolerelaterte resultater. Prosjektet gikk utenfor vanlige fag, og ble som den ene informanten sa at det av og til føltes litt kjipt å legge ned så mye tid i noe som ikke vist på karakterene. Samtidig hadde en annen informant disse tankene om at tilbakemeldingene deres ikke ville bli brukt til forbedringer av Prosjektet:

”Det hadde ikke gjort noe sånn.. men det kan jo være litt kjipt og bra, å vite at du er med å bidrar til noe som kan bli ganske bra til slutt. Fordi, selv om du ikke blir direkte påvirket, så vil du jo ikke at prosjektet skal feile heller, når du har tatt så mye del i det.”

Avslutningsvis vil jeg altså her summere opp at selv om alle informantene var noe skeptiske til deltakelsen ved starten av Prosjektet, virket det på slutten som om de var glade for at de hadde vært med. De sitter igjen med flere erfaringer de ser på som viktige, og flere av disse er forsøkt gjengitt i de to foregående kapitlene.

6 Avslutning

Jeg har nå gjennom både analysen og drøftingen prøvd å gi et svar på problemstillingen. I forhold til hva elevene tenkte rundt egen motivasjon i forhold til prosjektet, vil jeg si at de innledningsvis følte veldig på ytre press. Senere viste det seg at det fantes handlinger innenfor prosjektet som kan ha motivert elevene mer, og her vil jeg spesielt trekke frem samarbeid i grupper og formidlingsevne. Som den ene informantene påpekte, er det sjeldent dette læres i skolen. Elevene var også innforstått med at dette var et prosjekt i utviklingsfasen, og med tanke på all den tiden og innsatsen de har lagt ned i arbeidet med det, vil jeg tørre å påstå at handlingene ikke kun kan ha vært basert på ytre motivasjon. Jeg sitter igjen med en følelse av hvis jeg som forsker hadde gjennomført en slik studie igjen, ville det å gå mer konkret inn på de bestemte situasjonene og samtidig se helheten gitt flere interessante funn. At det finnes handlinger som er indre motivert, som en del av en større handling som er ytre motivert. Graden av ytre motivasjon har jeg derimot ikke klart å konkludere med.

I forhold til læringsperspektivet var informantene både opptatt av hvordan de selv skulle lære bort, og hva de tenkte om foredragene sine. Her var det spesielt det med at de ikke hadde noen spesielle forventninger i starten jeg tror gjør ting vanskelig. Alle informantene sa at det å skulle formidle, og være modellen i Banduras teori, var en helt ny situasjon som ikke kunne sammenlignes med noe de hadde gjort før. På grunn av manglende erfaring, vil jeg kanskje forsiktig tilskrive mangelen på forståelse av egen kompetanse nettopp dette. Jeg tror elevene, slik de også selv etterspør, hadde fått en bedre forståelse for egen kompetanse og hvordan de kan forvente å mestre hvis modellene deres hadde blitt med dem ut på workshopene, eller det hadde blitt utarbeidet viss form for tilbakemelding på det arbeidet de utførte.

6.1 Veien videre

Under arbeidet med oppgaven så jeg stadig nye ting jeg kunne valgt å vektlegge, men jeg valgte derimot ikke dette. En ting som fanget oppmerksomheten min spesielt, var at samtlige informanter anså egenskapen om å ”ta ting på sparket” som viktig i en slik læringskontekst hvor du selv er formidler. Jeg fulgte opp dette kort underintervjuene med å spørre hva de tenkte at krevdes for å kunne ta ting på sparket, hvor de svarte litt vagt og kort på dette. Jeg synes derimot at det å ”ta ting på sparket” illustrer litt synes på læring i dag. Hvis læringen er kontekstuell, situert og kulturell – hvilke egenskaper kreves det da for å være en god formidler, en god modell for ferdigheter og kompetanse?

Det hadde også vært spennende å høre hvordan de elevene som informantene holdt workshops for, opplevde at formidleren av kunnskap og kompetanse var så nær dem i alder. Jeg valgte derimot å se det ut fra de elevene som stod midt i det, og jeg er fornøyd med det valget.

Referanseliste

- Applebaum, S. H. & Hare, A. (1996) "Self-efficacy as a mediator of goal setting and performance: Some human resource applications", *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 11 Iss: 3, pp.33 - 47
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1989). *Human Agency in Social Cognitive Theory*. *American Psychologist*, Vol. 44, No. 9, ss 1175-1184. Standford University
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Deci, Edward L. og Ryan, Richard M. (1990). A Motival Approach to Self: Integration in Personality. Nebraska symposium on motivation (Vol. 38, ss.237-288) Tilgjengelig på: [http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20PDF%20de%20trabajo%20UMSNH/Aphilosofia/2007/autoestima/motivacion.pdf](http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20PDF%20de%20trabajo%20UMSNH/Afilosofia/2007/autoestima/motivacion.pdf)
(Lastet ned: 19.08.16)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal persuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 15(1), 1-40
- Gagné, M., Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behaviour*, 26(4), 331-362
- GmbH, S. S. D. (2016). *ATLAS.ti 7 for Windows*. Hentet 16.06.2016
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjoner og ledelse*. (4. utgave). Bergen: Fagbokforlaget

- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Miller, P. H. (Red.) (2011). *Theories of developmental psychology*. New York, N.Y.: Worth Publ
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67
- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. (1. Utgave). Oslo: Cappelen Damm
- Schunk, D. H., Ellen, L. (Red.). (2012). *The Oxford handbook of human motivation*. Oxford: Oxford University Press
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. (4. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Vedlegg 1

Intervjuguide

Innledende informasjon til informanten.

Overordnet tema: læring og motivasjon

Spørsmålene kommer til å være veldig åpne, og jeg skal være veldig påpasselig med å ikke føle at jeg må spørre etter en sammenheng, men heller spørre rundt det og ikke legge føringer.

Opplevelsen av læringen som elev, via forelesninger som er gitt

1. Hva føler du at du fikk ut av de ulike forelesningene?

- Tenker du at det du lærte var nyttig for deg?

Opplevelsen av læringen ved å selv skulle videreformidle til andre, "ta i bruk" kunnskapen

2. Hva føler du at du fikk ut av å selv skulle ut og holde framlegg?

- Gjorde du deg noen erfaringer etter det første framlegget?

- Gjorde du noe annerledes på det andre framlegget?

Hva tenker elevene rundt motivasjonen til deltagelsen?

3. Tenker du at du har lært noe annet gjennom å delta i dette prosjektet enn hva du har lært andre steder?

4. Kan du gi meg noen eksempler på noe du har lært som du vil ta med deg videre?

- Er det noen grunn til at du tror du vil få bruk for akkurat dette?

Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 25
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Anne Torhild Klomsten

Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 31.03.2016

Vår ref: 47371 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.02.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

Hvordan opplever elevene at den tilegnede kunnskapen og den anvendte kunnskapen henger sammen?

Behandlingsansvarlig

NTNU, ved institusjonens øverste leder Daglig ansvarlig

Anne Torhild Klomsten

Student

Kristine Lund

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

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

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

skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim
Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

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

Vedlegg 3

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Hei, mitt navn er Kristine Lund!

Jeg skriver masteroppgave ved NTNU denne våren, og tar en master i pedagogikk med fordypning innen utdanning og oppvekst. Veileder på oppgaven er Anne Torhild Klomsten, førsteamanuensis i pedagogisk psykologi ved NTNU.

Jeg har fulgt --- sitt prosjekt --, og vært spesielt til stede i forhold til deres klasse ved --. Jeg skal skrive masteroppgaven min i forbindelse med -- og håper derfor at flere av dere er villige til å bidra i forbindelsen med oppgaven min. Temaet for oppgaven min er læring, og da spesielt hva dere tenker rundt både de forskjellige foredragene dere har fått og hvordan det var når dere selv dro ut og skulle videreformidle dette.

Datamaterialet til oppgaven min vil jeg derfor hente inn gjennom intervjuer med dere som har deltatt i prosjektet. Jeg vil veldig gjerne ha 3-4 stykker som stiller opp til individuelle intervjuer. Dere trenger ikke å forberede noe på forhånd, da alle spørsmål kommer til å omhandle temaet nevnt ovenfor. Jeg regner med at intervjuet vil ta mellom 1-1,5 time maks, og vi avtaler dato og tidspunkt som passer best for dere.

Når datamaterialet er ferdig skrevet om, kan dere få muligheten til å lese gjennom det og komme med eventuelle kommentarer før jeg analyserer det. Jeg kan komme til å sitere deg i oppgaven min, men da vil dette selvfølgelig være helt anonymt. Alle opplysninger jeg henter inn fra intervjuene og ellers vil bli anonymisert i oppgaven, slik at det ikke vil komme frem at det er prosjektet Grønske det er snakk om og ingen kan finne ut at det er du som har blitt intervjuet. Alle intervjuopptak vil bli slettet etter at masteroppgaven er regnet som ferdig, og prosjektslutt er satt til 01.07.2016.

Det er fullstendig frivillig å delta i prosjektet, og du har mulighet til å trekke deg uten å oppgi grunn til en hver tid.

Prosjektet er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Kristine.

Samtykkeerklæring

Jeg har nå lest informasjonen i informasjonsskrivet, og sier meg villig til å delta i studien.

Jeg er innforstått med hva det vil si av deltakelse fra min side. Jeg har fått beskjed om hvordan det som kommer frem av informasjon fra intervjuet vil bli brukt. Jeg stiller villig opp til intervju. Jeg er også klar over at jeg kan trekke meg fra intervjuet når som helst og uten å oppgi grunn.

Sted og dato

Navn

Signatur