

Henrikke Melhus Dukefos

## **Læreres forståelse av motivasjon**

En fenomenografisk undersøkelse av hva lærere i ungdomsskolen legger i begrepet motivasjon

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, våren 2011

## **Læreres forståelse av motivasjon**

- En fenomenografisk undersøkelse av hva lærere i ungdomsskolen legger i begrepet motivasjon

Henrikke M. Dukefos

Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Vår 2011

## SAMMENDRAG

Hensikten med denne undersøkelsen var å kunne få en forståelse av det meningsinnholdet lærere i ungdomsskolen legger i begrepet motivasjon. For å besvare denne problemstillingen brukte jeg en tilnærmet fenomenografisk metode. Metoden kjennetegnes ved at man ønsker å finne kvalitativt forskjellige oppfatninger av fenomener i omverdenen. Som datainnsamlingsstrategi benyttet jeg meg av halvstrukturete intervju med 21 lærere fra en ungdomsskole. Teoridelen belyser ulike sider ved begrepet motivasjon. Herunder er Skinners behavioristiske teori, Deci og Ryans selvbestemmelsesteori og Banduras teori om mestringserfaringer sentrale. Andre sentrale teorier er Covingtons attribusjonsteori til innsats og strategi og Nicholls teori om målorientering. Undersøkelsens resultater ble drøftet opp mot disse teoriene. Ut fra min forståelse, fant jeg ut at lærerne vektlegger variasjon i undervisningen, samt å tilpasse oppgavene slik at elevene har forutsetninger for å mestre dem. Mestring vil kunne føre til økt innsats. På denne måten vil elevene kunne finne en glede i oppgavene og oppleve en indre motivasjon. Likevel fremhever de at ytre motivasjon er en faktor som ikke kan utelukkes, selv om den er kortvarig.

De understreker videre at sosial sammenligning må unngås, og at fokuset på rettes mot egen fremgang og egne mål. Elevene bør få delta i formuleringen av disse målene, samt i valget av eksempelvis arbeidsmetode og arbeidsoppgaver. Oppgavene må gi mening for elevene, og de må forstå hensikten og nytteverdien av dem i et lengre perspektiv. Dette kan ha betydning for deres lærelyst. For å kunne nå egne mål, er det viktig med konstruktiv kritikk, ros og positive tilbakemeldinger. I denne sammenhengen bør læreren ha en god relasjon til hver enkelte elev, samt elevene imellom. Dette kan skapes gjennom elevsamtaler og et godt klassemiljø. Disse faktorene antar jeg vil bidra til å unngå frafall i den videregående skole. Ut i fra dette, vil jeg konkludere med at det meningsinnholdet lærerne legger i begrepet motivasjon, i stor grad samsvarer med den tidligere forskningen jeg har sammenlignet mine resultater med.

## FORORD

Først og fremst vil jeg få rette en stor takk til min kjære tante, Carine B., som hjalp meg med å finne informanter til min masteroppgave. Uten henne ville ikke denne oppgaven sett dagens lys. Videre vil jeg også få takke hennes 21 fantastiske kollegaer som stilte opp til intervju. Uten deres engasjement ville ikke oppgaven om motivasjon blitt til.

Jeg vil få rette en takk til Einar Skaalvik, som ledet meg inn på rett spor ved oppgavens begynnelse. Anne Torhild Klomsten vil jeg få takke for den hjelpen og omtanken hun meg gjennom en utfordring under oppgavens forløp. Videre vil jeg takke min avsluttende veileder, Ole Halvard Ljosland, som har veiledet meg gjennom den resterende og omfattende arbeidsprosessen.

Til slutt vil jeg få takke min mann, Trond Dukefos, for den støtten og hjelpen han har gitt meg på mine utallige spørsmål.

Trondheim, august 2011

Henrikke M. Dukefos

# Innholdsfortegnelse

<b>INNLEDNING</b>	<b>s. 1</b>
Valg av emne .....	s. 1
Kunnskapsdepartementet.....	s. 2
<i>Problemstilling</i> .....	s. 3
<b>ULIKE TEORETISKE PERSPEKTIVER</b>	<b>s. 4</b>
<i>Innledning</i> .....	s. 4
Behavioristisk læringsteori.....	s. 5
Skinner – teori om forsterkning.....	s. 5
<i>Uheldige effekter ved positiv og negativ forsterkning</i> .....	s. 6
<i>Belønne ønsket atferd</i> .....	s. 7
Behovsteorier.....	s. 7
Deci & Ryan – selvbestemmelsesteorien.....	s. 7
Kognitive teorier.....	s. 10
Bandura – mestringserfaringer.....	s. 10
Covington – attribusjon til innsats og strategi.....	s. 13
Nicholls – målorientering.....	s. 14
<b>METODE</b>	<b>s. 18</b>
<i>Innledning</i> .....	s. 18
Valg av metode.....	s. 18
Kvalitativ metode.....	s. 18
Fenomenografisk metode.....	s. 19
Datainnsamling.....	s. 20
<i>Intervju som datainnsamlingsmetode</i> .....	s. 20
<i>Utvalget</i> .....	s. 21
<i>Prosedyre før intervjuene</i> .....	s. 21
<i>Gjennomføringen av intervjuene</i> .....	s. 22
Dataanalyse.....	s. 23
Kvalitet i kvalitative studier.....	s. 24
<i>Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet</i> .....	s. 24
Forskningsmessige og etiske problemstillinger.....	s. 25

<i>Forskerrollen</i> .....	s. 25
----------------------------	-------

## RESULTATER OG ANALYSE s. 27

<i>Innledning</i> .....	s. 27
Beskrivelse og drøfting av kategoriene.....	s. 29
Lærelyst .....	s. 29
Arbeidsprosess.....	s. 31
Gode relasjoner.....	s. 33
Tilbakemeldinger.....	s. 34
Differensiering.....	s. 35
Ytre motivasjon.....	s. 37
Nytteverdi.....	s. 38

## DRØFTING s. 39

<i>Innledning</i> .....	s. 39
Drøfting av kategoriene.....	s. 39
<i>Differensiering</i> .....	s. 39
<i>Lærelyst</i> .....	s. 40
<i>Gode relasjoner</i> .....	s. 41
<i>Ytre motivasjon</i> .....	s. 43
<i>Arbeidsprosess</i> .....	s. 44
<i>Nytteverdi</i> .....	s. 45
<i>Tilbakemeldinger</i> .....	s. 46

## KONKLUSJONER OG EGNE REFLEKSJONER s. 47

Konklusjon.....	s. 47
-----------------	-------

## KILDER s. 49

## VEDLEGG s. 51

Vedlegg 1 – Forespørsel til lærerne.....	s. 51
Vedlegg 2 – Utfyllende infobrev med takk og informert samtykke.....	s. 52
Vedlegg 3 – Kategorisering.....	s. 53

# INNLEDNING

## Valg av emne

Lærere og pedagoger stilles hver dag overfor utfordringen om å motivere elevene i skolearbeidet som utføres. Et spørsmål de gjerne stiller seg er: *Hvorfor er noen elever i gang med skolearbeidet med det samme, mens andre utsetter det lengst mulig?, Hva får elevene til å gjøre oppgavene ferdige eller gi opp?, Hvorfor lykkes noen elever bedre enn andre? og Hvilke tanker gjør elevene seg, når de lykkes eller mislykkes?* (Manger, 2009:7). Motivasjon er en viktig drivkraft i læringen, og ofte en nødvendighet for å kunne prestere på et høyt nivå. Derfor er det vesentlig med kunnskap om hvilke faktorer i et skolemiljø som opprettholder høy eller lav motivasjon, samt å drøfte tiltak og strategier for å øke denne motivasjonen. Motivasjon alene representerer ikke drivkraften i læringen. Andre forhold, slik som intelligens og sosial bakgrunn, spiller også inn på hvorfor elevene lærer. Jerome Bruner understreker betydningen av interesse, oppdagelse og nysgjerrighet som virkemidler i læring, samt at innsatsen under problemløsning vil øke dersom barnet selv opplever gleden av å mestre dem (Manger, 2009).

Motivasjon beskrives i følge Skaavik og Skaalvik (2005) som en drivkraft som har betydning for atferd. Stipek (1993) beskriver at ”motivasjonssyndromer” ofte kommer i flertall og i ulike kombinasjoner. Hun fremstiller ulike typer elever med forskjellige former for motivasjon. Eksempler på disse kan være *beskyttende Bent*, som bruker energien sin på ikke å fremstå som dum, noe som hindrer han å bli smart. Han kopierer svar fra medelever uten å ha forstått pensum. Under prøver fikler han med alt mulig annet enn selve oppgaven. Han ønsker å bli husket som tullekoppen i stedet for den inkompetente. Et annet eksempel kan være *Hjelpeløse Hanna* som føler hun ikke mestrer noe særlig og blir oppfattet som ”dumma” av medelevene. Hun er rolig, tilbaketrukket og ikke med i det sosiale. Hun krever lite av læreren, og stiller ikke spørsmål da hun ikke tror hun kan besvare dem. Skolen kan ha lite å tilby slike elever. De jobber lite med skolen fordi de finner det kjedelig. De blir ofte oversett av medelever og ignorert av lærere. I motsetning til hjelpeløse Hannah, overrasker aldri *sikre Sofie* læreren fordi hun er en A’ elev med god oppførsel, som er pålitelig, motivert og sosial. Dersom hun begynner på et fag hvor hun får C på første oppgave, dropper hun ut. Hun nilser for å huske absolutt alt hun kan bli spurt om. Hun er urolig og engstelig, men selvsikker. Utfordringer er noe hun ikke tillater. Memorering av andres ideer forekommer i stedet for å utvikle sine egne.

Dette kan føre til at kreativitet og utvidelse av kunnskap ikke vil forekomme i voksen alder. Hun presterer godt, men har ingen glede av det hun gjør. Andre tilfeller kan være *tilfredse Tim*, som er klassens klovn og populær som liker seg på skolen. Han kommer sjelden i trøbbel for skøyerstrekene sine. Han er en C/B elev som kunne fått A'er uten anstrengelse. Dette frustrerer læreren, samt det at han ikke leser til prøver fordi han mener det holder å følge med i timen siden han er smart. Hjemme spiller han vanskelige dataspill i timevis. Utfordrende oppgaver verdsettes, men på hans egne betingelser (Stipek, 1993).

### **Kunnskapsdepartementet**

9. november 2010 hadde Kunnskapsdepartementets "God praksis" en konferanse med tema *Hva kjennetegner praksis som fremmer motivasjon og skoleinnsats blant elever på ungdomstrinnet?* I følge Kunnskapsdepartementet 2010 gir ordstyrerens oppsummering, som inkluderer innledernes innlegg, syv gode råd og et standpunkt som kunne bidra til å bedre motivasjon og skoleinnsats på ungdomstrinnet. Blant disse finner vi at lærestoff og arbeidsoppgaver må tilpasses og gi grunnlag for mestring, samt at et læringsorientert skolemiljø virker inspirerende og motiverende. Videre er det viktig at lærerne støtter elevene i deres læringsarbeid og gi dem anerkjennelse. Elevene må få konkrete og læringsfremmende faglige tilbakemeldinger og innholdet i skolen må oppleves som relevant og meningsfylt. Valgmuligheter må gis til elevene, slik at læringsarbeidet kan preges av variasjon, kreativitet og lek. Ut i fra dette, ble det konkludert med at alle kan lære.

I 2010 ble det gjennomført en elevundersøkelse, som er en årlig nettbasert undersøkelse fra Utdanningsdirektoratet. I undersøkelsen får elever i både grunnskolen og den videregående skolen mulighet til å uttale seg om sitt eget læringsmiljø. I følge Kunnskapsdepartementet (2010) viser analysene av undersøkelsen at en god relasjon mellom lærer og elev vil øke motivasjonen blant elevene på ungdomstrinnet. Det ble uttrykt at økt motivasjon fører til økt innsats som igjen bidrar til bedre resultater.

Temaet for denne oppgaven er motivasjon i skolen. Jeg valgte å ta for meg dette temaet fordi mange lærere kan føle at de sliter med ukonsentrerte og demotiverte<sup>1</sup> elever og uro i klasserommet, småsnakk elever imellom og elever som er umotiverte for deres skolefag. I denne sammenhengen kan lærerne være klar over at de benytter seg av strategier som virker

---

<sup>1</sup> Med ordet *demotivert* menes i denne sammenhengen at elever i utgangspunktet er eller kan være motiverte, men hvor ulike årsaker kan føre til at de fratras motivasjonen og slik blir mindre motiverte.



mot sin hensikt, men de kan også være uvitende om de konsekvensene deres handlinger kan få. Dette kan være belønning som fører til ytre motivasjon. Et eksempel kan være elever som fullfører oppgavene raskt, slik at de kan ta for seg en annen aktivitet eller slippe tidligere fra timen. Et uheldig, og i dag et relativt vanlig problem, er at elever som mister interesse for skolen faller fra i videregående skole (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det finnes ingen oppskrift på hvordan man skaper interesse for en oppgave. Det er en komplisert og vanskelig utfordring som lærerne forsøker å mestre på sine individuelle måter. Det er dette jeg er interessert i å få et innblikk i, og i denne sammenhengen vil lærernes oppfatning av begrepet motivasjon innvirke på måten de forsøker å få den fram på hos elevene. Fordi jeg er interessert i å få et bilde av læreres ulike synspunkter på dette området, vil jeg stille dem tre sentrale spørsmål for å kunne få besvart problemstillingen:

*Hvilket meningsinnhold legger lærere på ungdomstrinnet i begrepet motivasjon?*

## ULIKE TEORETISKE PERSPEKTIVER

### *Innledning*

Motivasjon er et relativt vidt begrep, og ulike psykologer forklarer begrepet på forskjellige måter. I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) beskrives motivasjon som en drivkraft individet innehar som har betydning for atferd, både for utholdenhet, retning og intensitet. Motivasjon vises da gjennom elevenes valg og den innsatsen de utviser, samt hvor utholdende de er når de støter på vansker og hvor oppgavene krever ekstra innsats. Elever kan være motiverte av ulike grunner, som for eksempel for å få gode karakterer, for å øke sine kunnskaper eller å unngå å dumme seg ut. Derfor er det problematisk å trekke slutninger direkte fra atferd til motivasjon. Dette gjør at forskere i lang tid har gransket motivasjonsbegrepet for å kunne forstå og forklare hvorfor mennesker viser den atferden de gjør i ulike situasjoner. Motivasjon har av noen teoretikere blitt oppfattet å være et forholdsvis stabilt personlighetstrekk som kan variere i ulike grad – mye eller lite. For eksempel har prestasjonsmotivasjon blitt forklart å være et ubevisst personlighetstrekk som var påvirket av tidligere erfaringer fra barndommen. Dette synet har endret seg i dagens forskning, hvor selvoppfatning, erfaringer, forventninger og verdier kan ha betydning for motivasjon, som betraktes å være en situasjonsbestemt tilstand. Dette kan ha ført til at noe av fokuset i skolen er rettet mot miljø og tilrettelegging av læringssituasjonen, fordi det har stor betydning for elevenes motivasjon. I denne sammenhengen har læreren mulighet til å påvirke deres motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Sentrale begreper i sammenheng med motivasjon, kan være indre og ytre motivasjon, selvbestemmelse, innsats, straff og belønning, relasjon og mestring. Dersom man føler mestring, kan motivasjonen øke, som videre kan resultere til økt innsats og gode resultater. Hensikten med motivasjonsteoriene nedenfor er å prøve å forstå menneskelig atferd slik at den kan bli forklarlig (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Skinner sin behavioristiske læringsteori, Deci og Ryans teori om selvbestemmelse og Nicholls teori om målorientering er blant noen av teoriene som vil være egnet til å forklare motivasjonsbegrepet i denne oppgaven. Teoriene gir begreper som lærernes oppfatninger kan sees i relasjon til.

## Behavioristisk læringsteori

### *Skinner - teori om forsterkning*

Den behavioristiske læringsteorien dreier seg om læring ved betinging, som vil si at læring skjer gjennom assosiasjon og konsekvenser. Ut i fra denne tankegangen ble læring omtalt som ”endring av atferd”. *Operant betinging* er et kjent begrep innenfor behaviorismen, som vil si læring ut fra atferdens påfølgende konsekvens. Disse konsekvensene gir tilbakemelding til individet, som vil kunne endre sannsynligheten for at atferden gjentas. ”Belønning” og ”straff” er begreper som refererer til en slik reaksjon, som senere ble erstattet med begrepene *positiv* og *negativ forsterkning*, *reinforcement*. Læring forklares som et resultat av positiv og negativ forsterkning gitt etter en handling gjennomført ut fra egen vilje, også kalt ”effektloven” (Skinner, 1960). Den fremhever at man må prøve og feile for å lære, før man til slutt lærer seg teknikken for å lære (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Handlingen fører til en bestemt konsekvens, og tendensen til å ville gjenta handlingen styrkes om konsekvensen er positiv (belønning) eller svekkes om den er negativ (straff). Det er viktig at forsterkningen kommer umiddelbart etter en handling, slik at eleven forstår hva han gjorde rett eller galt og vil fortsette eller slutte med handlingen (Skinner, 1960).

Vi har to typer forsterkninger, positiv og negativ forsterkning. *Positiv forsterkning* vil si å fremvise stimuli ved å legge noe til en situasjon, som blant annet kan innebære at elevene får velge noe de vil gjøre, for eksempel å arbeide med en valgfri aktivitet eller å få gå tidligere fra timen. *Negativ forsterkning* er derimot når man fjerner noe fra en situasjon, for eksempel ved at elevene fratras en gode eller får ekstra arbeid (Skinner, 1960). Straff har tidvis blitt forvekslet med negativ forsterkning, men både positiv og negativ forsterkning innebærer en økning i tilbakemeldinger; de varierer bare hvorvidt konsekvenser fører til å legge til noe eller å fjerne noe fra situasjonen (Skinner, 1988). Dilemmaet med denne tankegangen i forhold til motivasjon, er at det ikke alltid er mulig å avgjøre i forkant om en ”belønning” vil ha en forsterkende virkning. Et eksempel som kan illustrere dette er om en elev som har skrevet en norskstil. Læreren gir en tilbakemelding av arbeidet, og forteller at hun synes eleven har jobbet godt med oppgaven. For Ida var dette en god tilbakemelding som styrket hennes selvtillit, og økte motivasjonen hennes til å sette i gang med en tilsvarende oppgave. Grunnen til dette var fordi hun ikke var særlig sterk i norsk. Derimot for Lars, som jevnlig presterte godt i norsk og hadde høye forventinger til seg selv, anså ikke dette som en god

tilbakemelding. Han følte selv han slurvet med denne oppgaven. Da læreren roste han for godt arbeid, opplevde han at læreren hadde lave forventninger til hva han kunne mestre. Dette svekket motivasjonen og lysten hans til å sette i gang med en tilsvarende oppgave. Dette eksempelet viser at både forsterkningsteorien og karakterer blir en uberegnelig måte å vurdere motivasjon på. Ida vil kunne føle stimulans av karakteren C i norsk, mens Lars ville bli nedbrutt om han hadde fått den samme karakteren. Andre tilfeller vil være elever som betrakter karakterer som verdiløst, slik at de verken fungerer som positiv eller negativ forsterkning. Dette viser at kognisjon er avgjørende for å forstå motivasjon, som for eksempel ambisjoner, forventninger til seg selv, tolkninger eller selvoppfatning. I skolen benytter lærere seg i stor grad av straff, privilegier, karakterer, konstruktiv kritikk og ros når de forsøker å motivere elevene. De tre sistnevnte er vel hyppigst brukt. Da er det ofte at lærerne ikke tenker over hvordan elevene tolker dette og hvilke konsekvenser disse forventningene kan ha for deres motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

#### *Uheldige effekter ved positiv og negativ forsterkning*

Positiv forsterkning, kan ha uheldige effekter, for eksempel gjennom karakterer. De kan få liten betydning for unge elever, samt elever i tenårene. For sistnevnte vil det være viktigere å bli godtatt av jevnaldrende, enn av foreldre og lærere. I denne sammenhengen vil ikke trussel om dårlige karakterer påvirke elevenes innsats og utholdenhet. En annen uheldig effekt, er at det er vanskelig å belønne mental tilstedeværelse. Det er ofte slik at elever kan belønnes dersom de har øyekontakt med læreren, fordi det gir et inntrykk av at eleven følger med. På den annen side kan eleven ha tankene sine rettet mot ikke-faglige gjøremål. Det er også uheldig når læreren belønner elever med gode resultater basert på juks. Ytre belønning vil ofte ha kortvarig effekt (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Negativ forsterkning er en reaksjon på uønsket atferd. Det forekommer to former for straff, hvor *direkte straff* vil tilføre noe ubehagelig for eleven som for eksempel gjensitting, utvisning eller ekstra arbeid. Derimot vil *indirekte straff* være å fjerne noe behagelig eller ønskelig, som for eksempel at en fellesaktivitet klassen hadde planlagt avlyses som følge av lav innsats i matematikktimen, eller at en enkeltelev ikke får delta i fellesaktiviteten. Uheldige effekter av straff, kan være at eleven lærer seg de negative holdningene til den som iverksetter straffen, samt til aktiviteten, temaet eller faget straffen forekommer i. Dette kan føre til svekket motivasjon for skolearbeidet, negativ virkning på elevenes selvoppfatning, angst eller utvikling av aggresjon. Angst kan dreie seg om at elevene bruker all sin energi på å unngå

straff i stedet for å lære stoffet. Dette kan føre til at de alltid leverer oppgaver til tross for å ha ytt lav innsats, fordi de får straff dersom de ikke leverer. Som et uheldig utfall får elevene dårlig karakter. Aggresjon kan dreie seg om at eleven opplever straffen som urettferdig i forhold til forseelsen. Derfor kan det være lurt å lage for eksempel klasseregler sammen med elevene slik at de forstår hvorfor de fikk straffen (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Utover dette vil ikke alle elever i en klasse kunne oppnå toppkarakter. Derfor vil vurderinger av elevenes prestasjoner ha en negativ virkning, og føre til at elevene sammenligner seg med hverandre. Det medfører et ytterligere problem hvor det kun blir observerbar atferd som belønnes. Oppgaver de forstår må de vise frem til læreren for at de skal kunne belønnes. Dette har ført til at alt det arbeides med i skolen må være synlig for læreren, slik at det skal være mulig å oppnå belønning. Andre negative utfall i forhold til belønning, kan være at elevene velger de minst utfordrende oppgavene. På denne måten vet de at de er sikret en belønning (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

### *Belønne ønsket atferd*

Innenfor operant betinging er det foretrukket å belønne ønsket atferd. På denne måten vil det være mulig at atferden gradvis ender opp mot en ny og mer komplisert, ønsket atferd. I denne sammenhengen er det viktig å overse uønsket atferd og kun rette fokuset mot den ønskede atferden. Dette kalles *atferdsmodifikasjon*, og er en avansert form for manipulering. I skolesammenheng benyttes ulike symboler eller tegn til å forsterke en ønsket atferd. Dette kan for eksempel være i form av karakterer, klistremerker eller diplomer. Dette kan også kalles *plastpengeøkonomien*, også kalt *token economy*. Det vil si en symbolsk form for belønning slik som plastpenger eller poeng. Det er, som tidligere nevnt, viktig at dette gis umiddelbart etter en ønsket handling. Disse poengene kan veksles inn i ekte belønning skolen kan ha satt som for eksempel en fridag, leker, t-skjorter eller lignende. Det kreves i denne sammenhengen at elevene setter seg mål, og har forventninger til seg selv om å innfri disse målene (Skinner, 1960).

## **Behovsteorier**

### ***Deci & Ryan - selvbestemmelsesteorien***

I følge Deci & Ryan (2000) har vi mennesker behov som må tilfredsstilles for at vi skal kunne bli motivert for noe. Det identifiseres tre slike psykologiske behov som er behovene for

*kompetanse, autonomi og tilhørighet*. Utdypende anses kompetanse som et av de tre fundamentale psykologiske behovene som kan aktivisere og styrke menneskelig aktivitet (Deci & Ryan, 2000). Følelsen av kompetanse oppleves som tilfredsstillende og skaper lyst til å både fortsette og gjenta aktiviteten, og vice versa (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Autonomi refererer til egen vilje. Det belyser et indre ønske til å selvorganisere erfaringer og atferd, og til å gjennomføre handlinger og oppgaver man selv ønsker. Autonomi er viktig for en sunn utvikling. Det hevdes at mennesker vil bli interessert i aktiviteter som er en plikt, bare de erfarer tilfredsstillende av de to behovene mens de engasjerer seg i aktivitetene. Derfor er erfaringer av kompetanse og autonomi betydningsfulle for indre motivasjon og interesse. Tilhørighet handler om et ønske om å føle at man hører sammen med andre – til å være glad i og til å bry seg om og føle det samme tilbake fra andre mennesker (Deci & Ryan, 2000). Til tross for dette, er det ingen absolutt forutsetning for indre motivasjon i alle sammenhenger. For eksempel kan man ønske å ta en skitur alene (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Det er viktig at behovene tilfredsstilles slik at de kan videreutvikles. Dette spiller en videre rolle for om en person skal kunne føle seg motivert (Deci & Ryan, 2000). Det hevdes i selvbestemmelsesteorien at elever som får tilfredsstillende av behovene, opplever økt indre motivasjon, engasjement, selvregulering og involvering i forskjellige læringsprosesser. Dersom behovene motarbeides, vil dette kunne redusere motivasjonen (Reeve, 2002). Det skilles mellom to typer motivasjon i selvbestemmelsesteorien, *indre* og *ytre* motivasjon. Indre motivasjon dreier seg om et engasjement for oppgaver eller aktiviteter som man finner interessante, og som man ville gjort selv i fraværet av hensiktsmessige konsekvenser. Det vil si aktiviteter man gjør ut i fra spontan lyst når man føler seg fri til å følge sine interesser. Derfor antydte Deci (1975) at indre motivert atferd er basert på menneskers behov til å kunne føle seg *kompetent* og *selvbestemt – autonom*. I forhold til autonomi, har tidligere forskning vist at ytre motivering, som for eksempel pengebelønninger, motarbeider indre motivasjon. Derimot vil positive tilbakemeldinger kunne være en effektiv måte å tilfredsstille kompetansebehovene på, som igjen kan forsterke indre motivasjon. Negative tilbakemeldinger vil redusere indre motivasjon, som gjør at et fravær av tilbakemeldinger heller vil være å foretrekke. Ytterligere studier har vist at det er viktig at eleven selv føler seg ansvarlig for den gode ytelsen de har vist når de mottar positive tilbakemeldinger. Dette viser at de optimale forholdene for utvikling av indre motivasjon, er de som muliggjør tilfredsstillende av behovene for både autonomi og kompetanse. Dette indikerer at opplevd

kompetanse er nødvendig for all slags motivasjon, mens man må oppleve autonomi for at motivasjonen skal komme innenfra (Deci & Ryan, 2000).

Selv om autonomi og kompetanse har blitt ansett som de mest innflytelsesrike begrepene i forhold til indre motivasjon, så viser teori og forskning at tilhørighet også har en betydning selv om den kan betraktes som mer fjern. Et funn gjort av Deci & Ryan viser et eksempel på dette, hvor barn som arbeidet med interessante oppgaver i nærvær av en voksen som ignorerte deres forsøk til å samhandle, førte til at barna i liten grad viste indre motivasjon. Dette viser at det er viktig å bli sett, og at de positive tilbakemeldingene til en viss grad kan tyde på å henge sammen med tilhørighet. Selvbestemmelsesteorien forutsetter at indre motivasjon mer sannsynlig vil utvikle seg i trygge omgivelser som fremmer tilhørighet. I følge Ryan og andre forskere, så viste studenter som betraktet sine lærere som varme og omsorgsfulle høyere grad av indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000).

Reeve (2002) fremhever læreres ønske om en teori i skolen for ytre motivasjon som kan hjelpe dem i utfordringen med å motivere elevene til å arbeide med oppgaver elevene ikke finner interessante, men som lærerne selv anser som viktige. I denne sammenhengen forsøker selvbestemmelsesteorien å få frem at ytre motivasjon kan representere ulike grader av autonomi (Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2002). Selv om ytre motivasjon ofte assosieres med elever som arbeider med en oppgave for å oppnå en belønning eller å unngå straff, så vil eleven kunne føle seg enten fullstendig kontrollert eller selvbestemt. Den ytre motivasjonen kan internaliseres i ulik grad, og presenterer fire reguleringsformer for ytre motivasjon: *ytre regulering*, *introjeksjon*, *identifisert-* og *integrert regulering*. Hver av disse formene representerer en atferd som ikke er fullstendig selvbestemt. De førstnevnte er de minst autonome formene for motivasjon. Ytre regulering er den mest kontrollerte formen, hvor individets atferd er styrt av å oppnå en konkret belønning, for eksempel pengebelønning, eller å unngå straff. Denne formen motarbeider indre motivasjon, og ofte har kortvarig opprettholdelse. Ytre regulert ytre motivasjon vil si tvang, hvor behovet for autonomi ikke er tilfredsstilt, da oppgavene er ytre regulerte. Det vil i denne sammenhengen være motstridende å benytte begrepet *selvregulert læring*. Introjeksjon dreier seg om at individet ubevisst opptar og assimilerer andres oppfatninger, og er også en av de minst autonome formene for motivasjon. Denne formen representerer en delvis internalisering, hvor det foreligger en konflikt mellom en del påminnelser og press utenfra og individets indre ønske om å gjennomføre aktiviteten (Deci & Ryan, 2000).

De to sistnevnte er de mest autonome formene, som baserer seg på aktivitetens betydning i forhold til elevens mål og verdier. På denne måten vil eleven oppleve et større eierforhold til den atferden som utvises og vil derfor erfares mer autonom. Et eksempel som kan belyse dette er hvis en elev identifiserer seg med viktigheten av skolearbeid for å styrke sine karakterer, så ville vedkommende ha jobbet med skolearbeid ut fra egen vilje. Til tross for dette vil atferden fremdeles være ytre motivert, fordi målet er av instrumentell karakter, som er å få bedre karakterer, heller enn å jobbe med skolearbeid ut av ren lyst der og da. Godt integrert regulering vil være viktig for at eleven skal kunne erfare selvbestemt ytre motivert atferd. Reguleringene er i overensstemmelse med ens egne verdier og identitet, og ytre motiverte handlinger vil erfares å være helt valgfrie. Dette viser at indre motiverte elever og de som er selvbestemt ytre motiverte vil føle frihet og en indre lyst til å arbeide med oppgavene (Deci & Ryan, 2000).

## **Kognitive teorier**

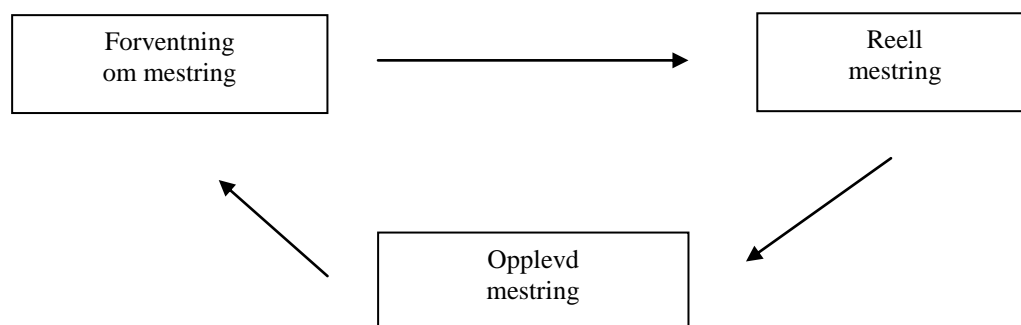
### ***Bandura – mestringserfaringer***

Bandura (1997) hevder at forventninger om mestring vil ha betydning for motivasjon, atferd og tankemønster. Mestringserfaringer påvirker innsats, valg av oppgaver og utholdenhet når oppgavene blir vanskelige (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Mestringserfaringer blir fremhevet gjennom to tradisjoner som påvirker selvoppfatningen – selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen. Den første legger størst vekt på det White kaller ytre kilde, nevnt ovenfor, og forventningstradisjonen vektlegger den indre kilden. Det er den sistnevnte vi skal fokusere på, hvor *autentiske mestringserfaringer* betraktes som den viktigste kilden til forventning om mestring. Tidligere erfaringer med å mestre oppgaver som er tidligere vurdert, uttrykker forventning om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Elever med sterk tro på sine evner oppfatter vanskelige oppgaver som en utfordring, i motsetning til å oppleve at slike situasjoner må unngås fordi de stiller kompetansekrav vi ikke føler vi har (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Mestringserfaringer øker forventningen et individ har om å kunne mestre tilsvarende oppgaver. Erfaringer med å mislykkes fører dermed til det motsatte – å svekke forventninger om mestring. Dette er svært uheldig i begynnelsen av en læringsprosess, fordi det vil kunne svekke både forventninger og motivasjon i forhold til å ville prøve seg på en tilsvarende oppgave. Har vi derimot lyktes atskillige ganger med oppgaver i begynnerfasen,



vil dette styrke våre forventninger om å mestre tilsvarende utfordrende oppgaver. Hvis man da skulle erfare å mislykkes med enkeltoppgaver, vil ikke dette svekke ens forventning om mestring. Dersom disse sterke forventningene man har til å mestre utfordrende oppgaver baserer seg på tidligere mestringserfaringer, så vil det å mislykkes fåtallige ganger kunne forklares med andre årsaker, som for eksempel at oppgaven var for vanskelig, lav innsats eller feil strategi, heller enn egen kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Det skilles mellom to ulike sider ved mestringserfaringer, *opplevd* og *reell mestring*. Med reell mestring menes ”objektiv” mestring som vil si at den kan registreres av en observatør, for eksempel en lærer, eller på en test. Opplevd mestring er derimot den mestringen eleven selv opplever. Det er denne formen for mestring som hovedsakelig påvirker forventninger om mestring, men den er i stor grad et resultat av den reelle mestringen, som igjen styres av forventninger om mestring. Forventninger om mestring spiller en avgjørende rolle for innsats og utholdenhet, samt angst og stress. Dette er forhold som har stor betydning for et reelt mestringsnivå. Vi ser i figuren under at det eksisterer en gjensidig sammenheng mellom de ulike sidene ved mestring (Skaalvik & Skaalvik 1996; Skaalvik & Skaalvik, 2005).



**Figur 4:** Sammenhenger mellom forventet mestring, reell mestring og opplevd mestring.

Den sirkulære prosessen ovenfor kan være enten positiv eller negativ, og den styres av flere ulike forhold. Tre av dem er *valg av oppgaver, kriterier for mestring og attribusjon*. Den førstnevnte påvirker de tre formene for mestring i stor grad. Det er viktig at undervisningen er *tilpasset* elevenes forutsetninger slik at de arbeider med oppgaver og lærestoff de har forutsetninger for å mestre. Dette må til for å kunne skape en positiv prosess. Oppgavene bør ikke være for lette eller for vanskelige. Dersom de er for vanskelige, vil elevene føle mangel

på mestring som igjen vil føre til mangel på forventning om mestring. For lette oppgaver vil heller ikke gi elevene en følelse av at de øker sin kompetanse, selv om de kan mestre oppgaven og føle seg flinke sammenlignet med andre. Videre fremhever Bandura at forventning om mestring øker når elevene opplever at de mestrer oppgaver de tidligere ikke mestret, spesielt dersom de måtte anstrenge seg. Derfor er det av stor betydning at elevene har forutsetninger for å mestre oppgavene, samtidig som de er utfordrende. Dette stiller store krav til læreren om en tilpasset undervisning (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

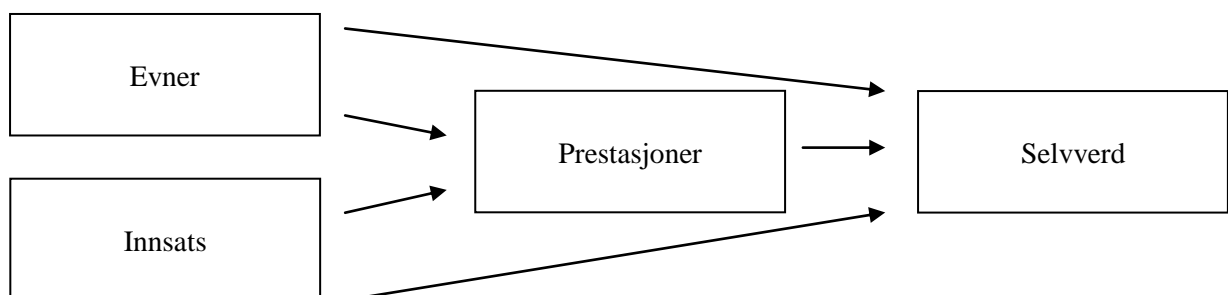
Kriterier for mestring kan enten være *relative* eller *absolutte*. Den relative innebærer at mestring vil være å gjøre det bedre enn andre, og som fører til at mestringsnivået avgjøres ved å sammenligne egne prestasjoner med andres. Dette kalles også sosial sammenligning, som gjør det vanskelig for eleven å kunne se sin egen fremgang. Absolutte kriterier vil si at mestringsnivået er forhåndsdefinert og at prestasjonen vurderes i forhold til dette kriteriet. Ved bruk av begge kriteriene, vil kun en andel av elevene oppleve mestring. Årsaken til dette er fordi elevene forbedrer sin posisjon i klassen etter de relative kriteriene, det er konkurranse og resultatene er godt synlige. I tillegg relateres de absolutte kriteriene til målene og oppgavene. Dersom alle elever skal kunne oppleve og forvente mestring, er det en betingelse at undervisningen er tilpasset den enkelte elevs forutsetninger. Kriteriene for mestring må i tillegg relateres til elevens individuelle mål. Dette kan fremstille absolutte kriterier som tar utgangspunkt i den enkelte elevs mål (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Det siste forholdet i den sirkulære prosessen handler om måten man forklarer sine prestasjoner på, som varierer. Prestasjoner og resultater kan forklares for eksempel gjennom innsats, flaks, oppgavens vanskelighetsgrad, evner eller god eller dårlig undervisning. Forklaringer som kan gi elevene forventning om mestring, er de som gjør at eleven tror de selv kan endre situasjonen. Dersom prestasjoner oppfattes som et resultat av evner, som vil være en ukontrollerbar årsak, vil det være lite eleven kan gjøre for å endre situasjonen. Derimot vil kontrollerbare årsaker som innsats og strategi kunne endre situasjonen, ved at de øker innsatsen eller bytter strategi hvis den ikke fungerer tilfredsstillende. En forutsetning for at de skal oppleve mestring, er at eleven ser at det hjelper å yte mer eller å bytte strategi. Hvis ikke vil de falle tilbake på å attribuere til evnene. På denne måten kan attribusjon til innsats eller strategi bidra til å styrke eller opprettholde forventninger om mestring. Attribusjon til innsats og strategibytte vil være avhengig av en tilpasset undervisning. Attribusjon til evner vil som oftest avhenge av alder. Eldre elever attribuerer i større grad til evner enn yngre

elever. Mangel på tilpassing av undervisningen kan være en årsak til dette, som fører til at elevene benytter relative kriterier for mestring, og gir dem en følelse av at innsats ikke er avgjørende for å forbedre sin plass. Med dette kan det konkluderes med at det er viktig å tilpasse innhold og nivå til elevenes forutsetninger. Mangel på mestringsopplevelser er mest kritisk i den begynnende fasen. Derfor er det viktig at læreren tar ansvar og sørger for at elevene får oppleve mestringserfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

### ***Covington - attribusjon til innsats og strategi***

Innenfor Covingtons selvverdsteori er fokuset rettet mot hva som kan true elevenes selvverd, og hvilke konsekvenser trusselen kan få for motivasjonen av videre skolearbeid. Gode prestasjoner og personlig suksess har avgjørende betydning for selvverd. Evner anses som den viktigste årsaken til suksess og gode prestasjoner, som igjen spiller en stor rolle for selvverd og anerkjennelse. Selv om innsats også fører til gode prestasjoner får evner større betydning med årene, og følelsen av suksess blir større dersom det forårsakes av evner og ikke av innsats. Manglende evner kan attribueres som årsak til nederlag. Figuren under viser dette.



**Figur 11:** Covingtons (1984) modell for sammenhengen mellom evner, innsats, prestasjoner og selvverd.

*Evner* og *prestasjoner* påvirker hverandre gjensidig. Videre har evner en indirekte betydning på selvverd fordi evner er en forutsetning for gode prestasjoner. Den direkte betydningen vises gjennom den direkte oppfattelsen en elev har av sine evner, som er et resultat fra ens tidligere prestasjoner. *Innsats* har en indirekte betydning for selvverd og øker sannsynligheten for å kunne mestre en oppgave. Dersom man unngår relativ vurdering, som vil si å sammenligne seg selv med andre, vil dette føre til at økt innsats gir bedre prestasjoner. Til tross for at både evner, innsats og prestasjoner har betydning for selvverd, vil oppfatningen av evner, samt prestasjonsevne, være størst. Innsats blir et tveegget sverd ved at det kan gå i to ulike retninger. Dersom man øker innsatsen, kan dette føre til økt mestringsfølelse og økt

selvverd. Men økt innsats kan også føre til at man mislykkes og dermed gi eleven svakere selvverd og oppfattelsen av å ha dårlige evner. Mestringserfaring har derfor stor betydning, og dersom eleven har lave mestringsforventninger og selvverdet trues, vil det oppstå et generelt motiv for å forsvare det. Dette kan resultere i blant annet lav innsats, unngåelse av læringsaktiviteter eller utagerende atferd. På denne måten kan mangel på innsats og annen lærehemmende atferd hos noen elever ses som en motivert atferd for selvbeskyttelse (Andreassen, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Rosenberg hevder at selvverdet beskyttes gjennom flere selektive mekanismer. En måte er ved selektivt valg av verdier, hvor vi som regel verdsetter høyest de oppgaver og aktiviteter vi antar vi lykkes med. En annen måte er selektivt valg av aktivitet og situasjon. Slik vil mestringsforventning også få betydning for læringsutbyttet og resultatene, som igjen kan påvirke selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Selvverdsteorien beskriver at dersom en elev presterer dårligere og dårligere etter å ha ytt høy innsats, må eleven til slutt innrømme sine svake evner. Dette kan utvikle *lært hjelpeløshet*, som fører til at nederlag attribueres med evner, og suksess med eksterne faktorer som for eksempel flaks. Svake prestasjoner vil betraktes som en ukontrollerbar, stabil og internal årsak. For eksempel vil svake lesere, som ser sine svake evner som stabile og internale, tro at de ikke kan forbedres. De har mistet kontrollen, og dette reduserer utholdenheten i møte med vansker. Konsekvensen blir at de gir opp og ikke finner meningen med å prøve. Skal elevene kunne oppleve mestring, er det viktig at oppgavene tilpasses og differensieres. Dette er igjen avhengig av kriteriene for vurderingen, som må ta utgangspunkt i realistiske mål for den enkelte elev. Det er viktig at sosial sammenligning og konkurranse reduseres i undervisningen slik at alle kan få mulighet til å lykkes. Forventninger om mestring og tilrettelegging til innsats og strategi, utvikles kun dersom man lykkes. Derfor påstår Covington at man målbevisst må skape et inkluderende sosialt miljø (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

### ***Nicholls - målorientering***

*Skolens målstruktur* er et begrep som benyttes om de signaler skolen sender ut til elevene om hva som er viktig og verdsett i skolen. Dette kan for eksempel være at de lærer, utvikler seg, viser fremgang og yter sitt beste. På den annen side kan skolen sende signaler om at det viktigste er resultatene, prestasjoner på prøver eller å gjøre det bedre enn andre. Et viktig kjennetegn ved en skoles målstruktur er hvilke kriterier som benyttes for å vurdere resultatene, og hvordan suksess forstås. Det skilles mellom to typer målstruktur,

*læringsorientert - og prestasjonsorientert målstruktur.* Læringsorientert målstruktur innebærer at skolen vektlegger individuell forbedring og innsats, samt kunnskap og forståelse. Derfor hjelpes elevene til å sette individuelle mål. Elevenes resultater vurderes etter disse målene, som vil vise hva de mestrer, også i forhold til elevenes tidligere resultater. Dette gir et bilde av deres forbedring og utvikling. Suksess vil derfor oppfattes som utvikling, fremgang og individuell måloppnåelse. Motsatt vil en prestasjonsorientert målstruktur innebære at skolen vektlegger resultatene, sammenligner elevenes resultater med andre elevers resultater samt med andre klasser og skoler. Dette fører til at læringsprosessen får mindre fokus og verdsettelse enn resultatene, som for eksempel innsats, samarbeid og strategier for problemløsning. Dette signaliserer videre at elevene verdsettes ut fra sine prestasjoner. Suksess forstås dermed som en demonstrasjon av at skolen er bedre enn andre skoler, eller at en elev presterer bedre enn de andre. Resultatene synliggjøres og det stimuleres til konkurranse om å ha best resultater (Andreassen, 2009).

Målorientering beskriver elevenes mål for skolearbeidet og forsøker dermed å forklare hvorfor elever engasjerer seg i skolearbeid, idrett eller andre prestasjonsrettede aktiviteter. Det ble tidligere funnet ut at kompetente barneskolelærere bedømmer sin suksess ved å observere at elevene er interesserte eller involverer seg i aktivitetene. Empirisk forskning viser at dersom lærere skaper og opprettholder den riktige motivasjonen, vil dette føre til at mange andre utdanningsproblemer vil løse seg av seg selv. Et eksempel på dette kan være at elevene selv velger oppgaver og stoff de har forutsetninger for å mestre, samt å sette seg egne individuelle mål, slik at de vil øke sin intellektuelle kompetanse (Nicholls, 1983; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Til tross for dette er det en utfordring å motivere alle de ulike elevene i skolen. En løsning på motivasjonsproblemer i skolen avhenger av riktig form for motivasjon, og ikke kun motivasjonsnivået. Målorientering skiller mellom to typer mål, oppgaveorienterte mål (oppgaveorientering) og ego-orienterte mål (ego-orientering) (Andreassen, 2009). Men det eksisterer i tillegg en tredje orientering, ytre orientering. Hovedsakelig så dreier denne teorien seg om de to første. Derfor vil jeg greie kort ut om sistnevnte, slik at fokuset kan rettes mot de to andre. *Ytre orientering* anses som et hjelpemiddel mot et mål. Dersom elevene arbeider hardt for å tilfredsstille læreren eller å få slippe tidligere fra timen, vil elevene karakteriseres som ytre orienterte. De er motiverte for et bestemt mål de vet venter dem (Nicholls, 1983).

Oppgave- og ego-orientering kan kalles en form for prestasjonsmotivasjon fordi elevens mål er å vise frem eller utvikle gode og sterke evner, heller enn svake. *Ego-orientering* kan kjennetegnes ved at eleven har seg selv i fokus og er opptatt av å ikke fremstå som dum, heller enn å lære, forstå eller fokusere på egen fremgang. Læring har heller ikke en et mål eller en verdi i seg selv. Dette kan skape en angst som vil svekke deres prestasjoner (Nicholls, 1983). Ego-orienterte elever er opptatt av å sammenligne seg selv med andre. Dette kalles sosial sammenligning. Evner anses hos elevene som en stabil egenskap som ikke kan forandres. Elevene forklarer og attribuerer sine prestasjoner med sterke eller svake evner. Av den grunn vil de kun yte høy innsats dersom de forventer å mestre oppgaven eller aktiviteten og unngå utfordringer i frykt for å mislykkes (Andreassen, 2009). Det viser seg at et egoorientert læringsmiljø i liten grad stimulerer til et økt ønske om å lære, særlig for elever som mener de har mangel på evner. Dette fører til at fokuset rettes mot deres svake evner og at de føler de mislykkes ved å prøve så godt de kan og yte høy innsats. På denne måten vil prestasjonssvikt mest sannsynlig føre til at eleven føler seg dum og mislykket. Det å spørre om hjelp etter behov vil oppleves som en innrømmelse om svake evner. Dette kan øke sannsynligheten for at elever som tviler på sine evner, unngår å spørre om hjelp (Nicholls, 1983).

Under ego-orientering er det viktig å skille mellom offensiv og defensiv ego-orientering. Dersom en elev er offensivt ego-orientert, er målet å demonstrere sine sterke evner og å gjøre det bedre enn andre. Er man derimot defensiv, vil målet være å unngå avdekke sine svake sider eller å vurderes negativt av andre. Felles for de to formene er at eleven vil være mer opptatt av å hvordan hun eller han oppfattes og vurderes av andre, enn hva som læres (Andreassen, 2009). Studier viser at i konkurrerende situasjoner, så fremhever elevene sine evner og eventuelt defensivt flaks når de forklarer sine prestasjoner. Dette kan føre til at de velger lette oppgaver som de vet de kan meste uten å måtte anstrenge seg. På samme måte kan de velge for vanskelige oppgaver, slik at vanskegraden blir årsaken til at de ikke mestret oppgaven, og ikke deres evner. Ingen kan forvente å lykkes på overdrevent vanskelige oppgaver. Dersom elever opplever at de forventes å mislykkes, kan det føre til at de gir opp. Dette kalles som tidligere nevnt *lært hjelpeløshet*, og elever som benytter denne strategien vil velge veldig enkle oppgaver hvor de er sikre på at de vil lykkes. Disse elevene vil også unngå læring i høyest mulig grad, med mindre de tvinges eller bestikkes til å arbeide (Nicholls, 1983).

*Oppgaveorientering* vil si at læring og forståelse er et mål i seg selv. Læring vil oppleves som en meningsfylt verdi, samt at fokuset rettes mot oppgaven og strategiene som må benyttes for å kunne løse den, og ikke mot eleven selv. En slik strategi kan være å spørre om hjelp dersom man ikke forstår. Eleven vil ofte kunne føle glede av aktiviteten og ved å bruke sin kunnskap. For eleven vil det være viktigere å øke sin kunnskap og forståelse, heller enn å fremstå som enten smart eller dum (Nicholls, 1983). Dette fører til at de søker etter optimale utfordringer, og bør derfor velge oppgaver som gir størst mulig sjanse for å forbedre sine ferdigheter. De bør unngå for vanskelige eller for lette oppgaver. Realistiske utfordringer på et passende nivå er viktig. En oppgaveorientert elev har stor tro på at innsats vil kunne forbedre ens prestasjoner, som forklares og attribueres med høy eller lav innsats. De viser stor utholdenhet når de møter vanskelige oppgaver (Andreassen, 2009). Evner betraktes som en foranderlig egenskap og kan vurderes med utgangspunkt i elevens tidligere prestasjoner. Det hevdes at læring er avhengig av innsats, og at økt innsats fører til mer læring og bedre evner. Oppgaveorientering fører til ikke-konkurrerende situasjoner hvor det er positivt å vise at man yter høy innsats, og jo høyere innsats man har lagt i arbeidet, dess mer fornøyde og tilfredse føler elevene seg. Dersom man feiler, er det stor sannsynlighet for at elevene vil spørre om hva som må gjøres annerledes for å lykkes. Flere studier viser at elever som oppfatter sine evner som svake, presterer bedre i et oppgaveorientert læringsmiljø enn i et ego-orientert. Det samme gjelder for elever som oppfatter sine evner som sterke. Realistisk målsetting og situasjoner som gir best mulige forutsetninger for å bedre sine prestasjoner, er foretrukket i et oppgaveorientert læringsmiljø. Som følge av dette, støtter denne teorien at det bør være et hovedmål å innføre og opprettholde et oppgaveorientert læringsmiljø i skolen (Nicholls, 1983).

## **METODE**

### *Innledning*

I dette kapitlet vil jeg greie ut om metoden jeg har valgt, samt hva kvalitativ metode innebærer. Videre vil jeg beskrive arbeidsprosessen fra datainnsamling til bearbeiding av analyse og data. Kapitlet avsluttes med forskningsetikk, hvor jeg vil beskrive forskningens validitet, reliabilitet og generalisering.

### *Valg av metode*

Valg av forskningsmetode som vil være hensiktsmessige å anvende, avhenger av problemstillingen. Valget mellom en kvalitativ og en kvantitativ forskningsmetode betraktes som pragmatisk. Metodene betraktes i dag ofte som relativt komplementære, og bruk av flermetodedesign kalles *triangulering* (Ringdal, 2007). Slike valg er avhengig av hvilke data man er interessert i, omfanget på undersøkelsen og antall enheter som skal undersøkes. Dersom man er interessert i å avdekke og måle et stort antall menneskers synspunkt om et tema, vil den kvantitative forskningsmetoden være mest hensiktsmessig å anvende, gjennom for eksempel en spørreundersøkelse (Ringdal, 2007). Jeg ønsket å undersøke og kategorisere læreres oppfatning av begrepet motivasjon, og ettersom jeg på forhånd ikke kunne vite noe om lærernes oppfatninger, var jeg avhengig av å forhøre meg med dem. Dette førte til at bruken av en kvalitativ tilnærming var mest hensiktsmessig, hvor jeg kunne intervju forskingsdeltakerne (Postholm, 2010). Jeg valgte å intervju 20 lærere fra en ungdomsskole. Til tross for at 20 lærere er et relativt lite antall, følte jeg at jeg fikk gode svar. Etter datainnsamlingen, utviklet jeg ulike kategorier ut fra svarene lærerne hadde gitt meg. Ved å lese igjennom intervjuenes transkripsjoner gang på gang, forsøkte jeg å finne de kvalitative variasjonene og forskjellene ved lærernes ulike oppfatninger av begrepet motivasjon. Som et resultat av transkriberingen, er datamaterialet jeg har funnet fremstilt som tekstdata.

### *Kvalitativ metode*

I følge Postholm (2010) handler kvalitativ metode om å løfte frem handlinger og hendelser slik at de kan reflekteres over, samt å gi en helhetlig beskrivelse av kompleksiteten av et fenomen knyttet til en bestemt problemstilling. I denne sammenhengen vil det være utilstrekkelig å se uttalelser og handlinger isolert. Derfor er det nødvendig at forskeren retter blikket mot den virkelige setting. I praksis innebærer metoden at informanten og forskeren har



et nært samarbeidsforhold. Derfor er det viktig at forskeren er åpen for hva deltakerne gjør og sier, samt å løfte frem deres perspektiv. Dette kalles det *emiske perspektiv*.

Forskningsdeltakerne som gir forskeren informasjon betegnes i kvalitativ metode som informanter. De mest kunnskapsrike og reflekterte deltakerne kalles nøkkelinformanter siden de gir forskeren den mest utdypende informasjonen og dermed større innsikt (Thagaard, 2009). Valg av setting og informanter styres av forskningens hensikt, og kalles *hensiktsmessige utvalg* (Postholm, 2010). I mitt tilfelle er hensikten å få tak i lærernes oppfatninger av begrepet motivasjon. Derfor blir skolen et hensiktsmessig forskningsfelt og lærerne hensiktsmessige informanter.

Flere ulike tilnærminger vil være egnet til å besvare min problemstilling. Det er ingen klare skillelinjer mellom tilnærmingene siden de overlapper hverandre på noen områder. Til tross for dette, falt valget på en tilnærmet fenomenografisk forskningsmetode. Grunnen til at jeg benytter bemerkningen ”tilnærmet”, er fordi jeg er ute etter lærernes oppfatninger av begrepet motivasjon og ikke kun tar utgangspunkt i svarene lærerne gir meg, men inkluderer i tillegg tidligere forskning. Metoden går ut på å beskrive den meningen lærere legger i et bestemt fenomen, som her er lærernes oppfatning av begrepet motivasjon (Kroksmark, 1990).

### ***Fenomenografisk metode***

Fenomenografi er sammensatt av to ord, *fenomen* som betraktes som ”det som er synlig” og *grafi* som vil si å ”beskrive noe”. Det innebærer med andre ord å beskrive noe som er synlig for menneskene, og hvordan de oppfatter et fenomen (Uljen, 1989). Utdypende er metoden kvalitativ, som fortrinnsvis ble utviklet av Ference Marton ved Institutionen för pedagogik vid Göteborgs universitet (Larsson, 1986). Metoden fokuserer på beskrivelser, tolkninger og analyser av menneskers oppfatninger av et fenomen i omverdenen. Det grunnleggende i denne metoden er forskjellen mellom *hva noe er* og *hva det oppfattes å være* (Uljen, 1989). Disse to perspektivene kalles første og andre ordens perspektiv, hvor man i den førstnevnte forsøker å beskrive ulike aspekter i verden rundt oss. I andre ordens perspektiv forsøker man å beskrive menneskers oppfatninger av fenomener i omverdenen, som er det sentrale i fenomenografisk forskning. Hovedtanken er her at kunnskap er å tolke omverdenen (Marton, 1981). Det sentrale begrepet oppfatning, innenfor fenomenografien, blir av Marton og Svensson (1978) beskrevet på følgende måte:

Oppfatninger står ofte for det som er underforstått, det om ikke behøver å sies, ettersom det aldri har vært en gjenstand for refleksjon (Uljens, 1989:19).

Fenomenografiske forskere har et ønske om å avdekke de oppfatningene forskningsdeltakerne har av et fenomen, som i mitt prosjekt er begrepet motivasjon. Dette gjør at denne metoden vil egne seg for å kunne besvare min problemstilling. Innenfor fenomenografien foreligger det en interesse for å danne et bilde av og undersøke ulike oppfatningskategorier. Derfor blir det viktigste resultatet hovedsakelig ansett som kategoriene, og relasjonen mellom dem. De grunnleggende utgangspunktene og metodene i fenomenografi er ”hermeneutisk” orientert. Det vil si at det er meningsinnholdet som er det styrende i analysen av dataene, samt for dannelsen av kategoriene. Tilnærmingen er komparativ og beskrivende, og understreker meningsinnholdet som sitt forskningsområde. Videre er kategoriene en måte å beskrive og generalisere det meningsfylte innholdet på (Uljens, 1989).

Fenomenografisk forskning krever en del flere deltakere i undersøkelsen. Larsson (1986) fremhever at det er hensiktsmessig å intervju et antall på mellom 20 og 50 personer. Ettersom jeg ikke hadde ubegrenset med tid, var det nødvendig å begrense antall personer å intervju. Derfor var det passende at ikke mer enn 20 lærere responderte positivt til å ville delta i undersøkelsen. Slik fikk jeg vist tydelige variasjoner, samtidig som datamaterialet ble passe stort i forhold til tidsbegrensningen.

## ***Datainnsamling***

### *Intervju som datainnsamlingsmetode*

Ved å benytte intervju som datainnsamlingsmetode, vil man få innblikk i en annen persons tankeverden. I tillegg vil man få tak i deler av deres liv som vanskelig kan fanges opp gjennom observasjon (Postholm, 2010). I følge Fontana & Frey (1994/2000) kan intervju deles inn i flere former, alt fra fullstendig strukturerte til helt åpne (Postholm, 2010), hvor alle har et forhåndsbestemt tema. Under *halvstrukturerte* intervju kan temaenes rekkefølge avgjøres underveis. Slik vil det være mulig for forskeren å følge informantens fortelling, samt å få innhentet relevant informasjon. I denne sammenhengen er det viktig at forskeren har en fleksibel og åpen holdning for at informanten kan ta opp temaer som ikke var påtenkt i forkant av intervjuet. I dette tilfellet er det viktig å føre informanten tilbake på rett spor

(Thagaard, 2009). I følge Larsson (1986) er det viktig at spørsmålene som stilles er like i hvert intervju. Det halvstrukturerte intervjuet har struktur uten å være for styrende, og jeg vil derfor anvende denne intervjuformen i min undersøkelse.

Innenfor fenomenografisk forskning, er det viktig at spørsmålene som utformes leder deltakerne inn på det fenomenet som ønskes belyst. På denne måten vil det være mulig for forskeren å få en forståelse av deres oppfatninger av fenomenet. Som et supplement til spørsmålene, bør man ha en liste hvor man fører opp ulike sider ved fenomenet, slik at det vil bli mulig å dekke alle aspekter rundt det (Larsson, 1986). Dette kan oppnås ved å benytte spontane passende oppfølgingsspørsmål, samt for å komme dypere inn i temaet (Postholm, 2010). Som et supplement til intervju, vil det være nyttig å benytte en båndopptaker som et hjelpemiddel. Ved å ta i bruk denne, vil jeg som intervjuer kunne gi deltakerne min fulle oppmerksomhet og interesse. Notering av hva som blir sagt vil kunne spolere flyten i samtalen (Thagaard, 2009). I følge Dalen (2004) vil det være nødvendig å gjennomføre et prøveintervju før den reelle intervjusituasjonen, slik at man får prøvd seg i rollen som intervjuer og forhåndstestet spørsmålene. Det vil også være nødvendig å teste at opptakeren på PC-en fungerer som den skal.

### *Utvalget*

Gruppen av informanter bestod hovedsakelig av erfarne kvinner og menn, samt noen nyutdannende. Det var overvekt av kvinner, og alderen lå anslagsvis mellom 30 og 50 år. De hadde ulike arbeidserfaringer, og jeg håpet de ville gi meg varierte svar, slik at jeg ville få et overblikk over ulike perspektiver på deres oppfatninger av begrepet motivasjon. Ettersom forskningsdeltakerne var jevnt fordelt på de tre trinnene med ulike fag hvor alle skolens fag er medregnet, følte jeg at dette spekteret var godt dekket.

### *Prosedyren før intervjuene*

Etter å ha kontaktet min tante, som hjalp meg stort i dette forskningsprosjektet, sendte jeg ut en forespørsel til alle lærerne ved den utvalgte skolen (se vedlegg 1). Der fikk de informasjon om oppgavens tema, antall deltakere jeg hadde behov for, og at jeg ville ha behov for deres samtykke. I følge Postholm (2010) er informasjon som gis i forkant av datainnsamling ment for å gi deltakerne en forståelse av hva de takker ja til og velger å delta på. Deltakerne gir sitt informerte samtykke ved å takke ja til deltakelsen. Deltakerne som takket ja til å delta, ble tilsendt et mer utfyllende informasjonsbrev (se vedlegg 2), hvor de først og fremst ble takket

for den positive responsen. De ble forklart hva jeg ønsket å finne svar på og hvordan materialet skulle benyttes. Videre ble de underrettet om at intervjuene ble tatt opp på bånd, men at deltakelsen var fullstendig anonym. Jeg var nøye med å ikke avsløre for mye informasjon, da dette kunne påvirke svarene deres ved å fortelle meg det de antok jeg ville høre. Deltakerne fikk selv velge tidspunkt for intervjuet, som var fordelt på to dager. Intervjuene måtte foregå forholdsvis intensivt siden jeg måtte reise til en annen by.

### *Gjennomføringen av intervjuene*

Før intervjuene ble satt i gang, gjennomførte jeg en ekstra test i tilfelle noe ikke skulle fungere som det skulle. Alle deltakerne ble intervjuet på skolen, på et møterom som var forbeholdt meg de to dagene. Der unngikk vi forstyrrelser, samtidig som jeg fikk gitt deltakerne min fulle oppmerksomhet, noe som er viktige elementer i kvalitativ forskning. Før hvert intervju ble en erklæring, som var formulert i et mindre akademisk språk, underskrevet. Der ga informanten et informert samtykke ved å svare ja på forespørselen om deltakelse, og jeg forpliktet meg til konfidensialitet (Postholm, 2010). Intervjuene ønsket jeg å starte med en innledende samtale, hvor begge parter hadde mulighet til å bli kjent med situasjonen. Deltakerne fikk blant annet spørsmål om hvilket trinn de hadde, hvilke fag de underviste i og antall år de hadde jobbet i skolen.

Under gjennomføringen av hovedspørsmålene, ble det hovedsakelig tatt utgangspunkt i den halvstrukturerte intervjumetoden. Bakgrunnen for dette var at mine intervjuspmåler var utformet på forhånd, og ikke var avhengig av å stilles i lik rekkefølge da de gled over i hverandre. Det bekreftet informantene ved at de svarte på flere av spørsmålene kun ved å besvare ett. Likevel fikk de spørsmålene stilt ett etter ett for å forsøke å unngå å gå glipp av verdifull informasjon. På denne måten kunne jeg sammenligne informantenes svar, samt finne variasjonene og forskjellene ved lærernes ulike oppfatninger. Oppgavens hovedfokus rettes mot hvilket meningsinnhold lærere legger i begrepet motivasjon. For å få et bilde av lærernes synspunkter på dette, ble følgende tre spørsmål formulert;

1. *Hva mener du motiverer barn til å yte en innsats?*
2. *Hva gjør **du** som lærer for å motivere dine elever til innsats?*
3. *Kan du gi eksempler på når du lykkes med å motivere elever til innsats?*

I utgangspunktet skulle intervjuene vare rundt 10 minutter, men noen kunne likevel vare lenger. En medvirkende årsak til dette, kan være at deltakerne hadde mange ulike synspunkt de ville få fram etter at en kollega av dem hadde holdt et foredrag med tema ”indre og ytre motivasjon”. Dette følte jeg påvirket svarene de ga meg til en viss grad. Dersom de sto fast kunne de få de noen ledetråder, som for meg kunne være til ytterligere hjelp for å fange opp *deres* forståelse. Under intervjuene, ble *prober* effektivt benyttet, som vil si bekræftende lyder eller kommentarer slik at du viser interesse i samtalen. Slike prober er medvirkende til en god flyt i samtalen (Postholm, 2010). Intervjuene ble tatt opp på en bærbar PC.

### ***Dataanalyse***

Før selve analysen av deltakernes uttalelser, var det nødvendig å transkribere alle intervjuene. I følge Kvale (1997) vil transkribering si å klargjøre intervjumaterialet for analyse ved å gjøre muntlig tale om til skriftlig tekst. Under analysen ble hovedfokuset rettet mot hva lærerne legger i begrepet motivasjon, som videre ble vurdert opp mot de omtalte teoriene i det første kapitlet.

Innenfor fenomenografisk metode har forskeren som hensikt å avdekke en forståelse av et uklart fenomen gjennom analyseprosessen. Dette fører til at det letes etter like og ulike oppfatninger av fenomenet det forskes på hos informantene (Uljens, 1989). På denne måten vil man kunne finne særtrekk ved en oppfatning (Larsson, 1986). Ved funn av like oppfatninger settes et likhetstegn, som er en essensiell fremgangsmåte i fenomenografisk analyse. I følge Uljens (1989) resulterer analysen i kategorier som beskriver fenomenet. Kategoriene bør være kvalitativt ulike slik at de kan beskrive deltakernes ulike oppfatninger og variasjonene mellom dem (Larsson, 1986). Disse beskrivelseskategoriene viser funnene i fenomenografisk forskning, og bør ha klare skiller (Larsson, 1986; Uljens, 1989). Kategoriene jeg fant har til en viss grad klare skiller. Likevel kan de gli noe over i hverandre ved å inneha noe lik betydning. Det er videre viktig å ta delene ut av helheten for å kunne sette delene sammen igjen og skape en ny forståelse (Larsson, 1986). Svarene og oppfatningene informantene ga meg, svarer til delene jeg analyserte, som ble satt sammen til en ny helhet og forståelse ut fra min tolkning i forskningsteksten.

Da jeg gikk i gang med analysen, satte jeg de utsagnene jeg mente samsvarte med hverandre i en og samme kategori. Deretter navnga jeg kategoriene etter hva jeg mente passet til kategoriens innhold. Analysen resulterte først i 30 underkategorier, som ble fordelt over åtte hovedkategorier som jeg føler presenterer informantenes oppfatninger av begrepet motivasjon. Under fenomenografisk analyse er det avgjørende å gå igjennom kategoriene flere ganger med et kritisk blikk for å kunne finne alle dimensjoner i svarene i høyest mulig grad. På denne måten kan man fortløpende oppdage nye kategorier underveis i analysen (Larsson, 1986). Dette forekom i mitt tilfelle, da jeg måtte slå sammen, endre, reformulere og fjerne kategorier for at sluttproduktet kunne representere informantenes oppfatninger på en god måte. Hoved- og underkategoriene blir presentert i det kommende kapitlet, og jeg har benyttet meg av sitater fra intervjuene for å bedre kunne illustrere datamaterialet. På denne måten kan det være lettere for leseren å forstå de oppfatninger som ligger til grunn for de ulike kategoriene (Larsson, 1986). Under presentasjonen av kategoriene har jeg fortløpende forsøkt å se dette i lys av teori, samt å drøfte mine funn.

### ***Kvalitet i kvalitative studier***

#### *Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet*

Det er viktig å vurdere kvaliteten i forskningsarbeidet man har gjennomført og i resultatene man har funnet. Kvaliteten i kvalitative studier kan sikres ved flere kriterier, der i blant gjennom begrepene reliabilitet og validitet. *Reliabilitet* handler om forskningens pålitelighet, som vil si om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Dette innebærer at forskeren er seg bevisst under redegjørelsen av hvordan dataene utvikles. Det er viktig å redegjøre for etablerte relasjoner til informanten og hvilken betydning erfaringer fra forskningsstedet har for de dataene forskeren får. Reliabilitet referer videre til spørsmålet om en annen forsker som anvender de identiske metodene, får de samme resultatene. I følge Uljens (1989) dreier det seg om hvor virkelig beskrivelsene oppfattes av leseren. Innenfor fenomenografisk forskning, omhandler det hvor nøyaktig eller bra beskrivelseskategoriene kommuniserer meningsinnholdet i informantenes oppfatninger. *Validitet* omhandler gyldigheten av forskerens tolkninger. Den relasjonen forskeren har til forskningsstedet og informantene, vil påvirke gyldigheten av tolkningene. I dette tilfellet var jeg en utenforstående, da jeg ikke har noe kjennskap til skolen. For å styrke validiteten, bør forskeren ha et kritisk blikk til egne tolkninger og under gjennomgangen av analyseprosessen. I prinsippet skal det være mulig å

dokumentere enhver tolkning av datamaterialet (Thagaard, 2009). Innenfor fenomenografisk forskning dreier det seg om beskrivelseskategoriernes relasjon til de uttrykte oppfatningene, det vil si hvor nøyaktig kategoriene representerer oppfatningene i datamaterialet (Uljen, 1989).

Et begrep innenfor kvalitet er *naturalistisk generalisering*, som er sterkt forbundet med begrepet tykke beskrivelser. Det innebærer at tolkningene og forståelsen som utvikles, er presentert på en fyldig måte og har relevans i andre situasjoner (Thagaard, 2009). I følge Postholm (2010) vil leseren på denne måten kunne kjenne seg igjen og oppleve kunnskapen som nyttig. Leserens gjenkjennelse vil være verdifull for forskningens overføringsverdi (Thagaard, 2009). Jeg har i stor grad fokusert på å fremstille deltakernes synspunkt på en forståelig og pålitelig måte. Tykke beskrivelser av kategoriene med eksempler og utdrag fra intervjuene ble benyttet for å bidra til dette. På denne måten håper jeg forskningen min vil betraktes som troverdig. *Generalisering* refererer til de slutningene jeg kan trekke fra mitt utvalg i en populasjon. Innenfor fenomenografisk forskning forsøker jeg som nevnt å finne i variasjonene av informantenes oppfatninger. Dette fører til at jeg vil samle inn den mengde data fra deltakerne som er tilstrekkelig for å få et representativt bilde av oppfatningene som foreligger. Under datainnsamlingen vil jeg til slutt oppleve en metning, som vil si at jeg ikke vil få noen ny informasjon. På denne måten vil jeg få en begrunnet antakelse om at mine data avspeiler variasjonen på en representativ måte (Postholm, 2010; Thagaard, 2009). Under datainnsamlingen opplevde jeg en mening, og derfor anser jeg mine data som representative.

### ***Forskningsmessige og etiske problemstillinger***

#### *Forskerrollen*

Kvalitativ metode er mest forankret i et konstruktivistisk paradigme, hvor kunnskapen skapes mellom personer. Derfor er det viktig å fremheve at kvalitativ forskning ikke er objektiv forskning, fordi det er vi som forskere som skaper forskningssituasjonen, for eksempel gjennom et intervju. Kunnskapen framtrer mellom forskerens egne forkunnskaper og informantens opplevelser og erfaringer. Etersom forskeren ikke møter forskningsfeltet med et tomt hode, er det viktig at det møtes med et åpent sinn (Postholm, 2010).

Dalen (2004) hevder alle som skal gjennomføre kvalitative studier blir stilt overfor både metodiske og etiske utfordringer. Forskeren er det viktigste instrumentet for kvalitetssikring (Postholm, 2010). Innenfor fenomenografisk forskning er det vesentlig at det som presenteres i teksten samsvarer med de oppfatningene deltakerne gjorde seg (Uljens, 1989). Det er viktig at forskeren viser en nøytral forskerrolle slik at dataene ikke påvirkes av subjektive meninger, noe jeg føler jeg mestret. Likevel er forskerens forforståelse, erfaring og teoretiske ståsted verdifulle redskaper som medbringes under analysen. Samtidig foreligger det et tett samarbeidsforhold mellom forsker og deltaker. Disse faktorene fører også til etiske og metodiske utfordringer under fortolkningen av datamaterialet. Målet er å forsøke å forstå og løfte frem deltakernes uttalelser, som er hovedintensjonen i kvalitativ forskning. Dette kalles det *etiske perspektiv* (Thagaard, 2009).

Om en ser dette opp mot min datainnsamling, så vil jeg si at relasjonen mellom forsker og informant til en viss grad har vært gjensidig påvirket. Likeledes har faglig ståsted hos forsker og informant hatt betydning. Litteratur om ulike motivasjonsteorier var lest på forhånd, og informantene hadde, som tidligere nevnt, deltatt på en forelesning om motivasjon. Ideen min om at litteraturens ord var fasiten, var klar fram til møtet med informantene. Utfordringen kunne kjennes da jeg skulle sette sammen teoridelen og informantenes oppfatninger til en meningsfull helhet. Informantene ble stilt de ferdigformulerte spørsmålene, men fikk svare fritt. Dette førte til at noen kunne falle utenfor rammen av mitt tema, hvor jeg da trakk de tilbake på rett spor. Videre vil informantenes respons påvirke forskerens oppfølgingsspørsmål, mens de ferdigformulerte spørsmålene ikke vil påvirkes av informanten. I følge Postholm (2010) vil forskningsanalysen av dataene bli sett gjennom forskerens egne ”briller”, og på den måten farges av forskerens tidligere erfaringer og teoretiske ståsted. Det samme gjelder for transkriberingsprosessen hvor forskeren også har innvirkning på dataene.



## RESULTATER OG ANALYSE

### *Innledning*

I dette kapitlet vil jeg presentere analysen og resultatene av undersøkelsen. I følge Kvale (1997) så omhandler analyse å dele opp i elementer. Før analysen ble satt i gang, var det nødvendig å transkribere intervjuene, som resulterte i 118 sider tekst. Sidene har blitt gjennomlest nøye ord for ord, og analysert med fokus på dannelsen av beskrivelseskategorier. Under analysen noterte jeg ulike oppfatninger fra de tre spørsmålene jeg stilte, men under selve kategoriseringen tok jeg hovedsakelig utgangspunkt i de to første spørsmålene: *Hva mener du motiverer barn til å yte en innsats?* og *Hva gjør **du** som lærer for å motivere dine elever til å yte en innsats?* Årsaken til dette, var fordi svarene informantene ga meg på de tre spørsmålene gled over i hverandre i stor grad, og fordi spørsmål to og tre fikk tilnærmet identiske besvarelser. Bakgrunnen for kategoriene er problemstillingen, som handler om hvilket meningsinnhold lærere på ungdomstrinnet legger i begrepet motivasjon. Det er med andre ord informantenes oppfatninger av begrepet motivasjon som kommer til uttrykk i datamaterialet, som videre ble analysert. Utsagnene som beskrev begrepet motivasjon og som var i overensstemmelse med hverandre, ble satt i en og samme kategori, og dannet et utgangspunkt for utviklingen av hovedkategoriene. Det må presiseres at beskrivelseskategoriene må sees på som min tolkning, og forsøk på å skape mening av intervjumaterialet. Etter første gjennomlesing og forsøk på kategorisering, ble følgende kategorier dannet:

1. Nytteverdi
2. Indre motivasjon
3. Føler glede i det man gjør
4. Egne ønsker
5. Fokus på egen fremgang
6. Interesse
7. Tilbakemeldinger
8. Lære av hverandre
9. Ytre motivasjon
10. Selvbestemmelse
11. Innstilling

12. Empati
13. Elevsamtaler for å kjenne elevene
14. Mestring
15. Bevisstgjøre viktigheten
16. Ros og anerkjennelse
17. Goder og materiell belønning
18. Elevmedvirkning
19. Unngå sosial sammenligning
20. Fokuserer på det positive
21. Et godt klassemiljø
22. Mål
23. Konkurranser
24. Differensiering og tilpasning
25. Lærerrollen – en venn og en leder
26. Veiledning
27. Gi dem tid
28. Variere undervisning og metodebruk
29. Utfordrende oppgaver
30. Meningsfylte oppgaver

Som et resultat av analysen ble først disse 30 kategoriene utviklet, som dannet grunnlaget for utviklingen av hovedkategoriene. De 30 kategoriene ble videre analysert og tolket gjennom omfattende arbeid, som til slutt resulterte i syv hovedkategorier med egne underkategorier. Med andre ord ble de underkategoriene som beskrev og inneholdt noen likheter plassert i en og samme hovedkategori, som deretter ble tildelt en betegnelse som representerte innholdet i kategorien. På denne måten fremstiller hovedkategoriene ulike dimensjoner av hva informantene legger i begrepet motivasjon. De syv hovedkategoriene er følgende:

1. Lærelyst
2. Arbeidsprosess
3. Gode relasjoner
4. Tilbakemeldinger
5. Differensiering
6. Ytre motivasjon

## 7. Nytteverdi

Hver hovedkategori, samt hver underkategori som går innunder hovedkategoriene, vil beskrives. Dette innebærer at det som hver hovedkategori uttrykker vil fremstilles, samt hvilke underkategorier de består av. I tillegg vil det forekomme noen eksempler på utsagn som er kvalitetsmessige gode nok for å kunne gi et bilde av underkategoriens betydning. Vedlegg 3 viser alle utsagnene som er kategorisert i både hoved- og underkategorier.

### **Beskrivelse og drøfting av kategoriene**

#### **Lærelyst**

Denne hovedkategorien består av følgende underkategorier:

- 2. Indre motivasjon*
- 3. Føler glede i det man gjør*
- 6. Interesse*
- 11. Innstilling*
- 14. Mestring*
- 10. Selvbestemmelse*
- 18. Elevmedvirkning*
- 4. Egne ønsker*

Dette er den største hovedkategorien, hvor underkategoriene handler om den gleden og indre lysten elevene har til å ville lære noe nytt, samt hva som skal til for å oppleve en lyst til å lære. Enhver deltaker anså denne kategorien som viktig, med vekt på ”indre motivasjon” og ”mestring”.

Den første underkategorien har fått navnet *Indre motivasjon*. Deltakernes utsagn handler her om at dette er noe elevene har inni seg allerede, og at det er vanskelig å skape. Videre uttaler de at elevene har et ønske om å lære selv uten noen form for belønning, men at mestring er viktig for å føle indre motivasjon. Eksempler på utsagn fra denne kategorien er:

- ”At de føler lyst til å lære noe nytt.”
- ”Motivasjon må komme fra dem. Du kan påvirke dem en stund, men det må være noe som driver dem.”

- ”Det er motivasjon når de *vil* og *skal* mestre – uten belønning.”

Den andre underkategorien har fått navnet *Føler glede i det man gjør*. Kategorien består av fire utsagn som beskriver at det er viktig at det man holder på med er gøy. Eksempler på utsagn er:

- ”Det skal være gøy å gå på skolen. Det er viktig.”

Den tredje kategorien betegnes med *Interesse*, og dreier seg om at interesse er viktig for å kunne føle motivasjon. Utsagn som kan vise dette er:

- ”Det som motiverer er det som interesserer de... har en glede over det de driver med.”
- ”Jeg tror interesse er nøkkelen til motivasjon.”

Den fjerde kategorien har jeg kalt *Innstilling* og består kun av to utsagn. De fremhever at innstilling kan ha en betydning i forhold til å ville yte bedre og være nysgjerrig. Utsagnene er:

- ”Man skylder ofte på kjedelig undervisning og å legge til rette for barn, men jeg tror innstillingen til å ville lære og være nysgjerrig får for lite fokus.”
- ”Innstillingen til å yte, lære, være nysgjerrig og til jobbing kan komme mye hjemmefra.”

Den femte kategorien har fått navnet *Mestring*, og er en av de større underkategoriene. Den omhandler at mestring i stor grad er medvirkende til å kunne føle motivasjon, særlig indre motivasjon. Det er viktig at elevene får til oppgavene, slik at de ønsker å utvikle seg. Utsagn deltakerne ga som beskriver dette er:

- ”Når du mestrer opplever du indre motivasjon.”
- ”Mestring. At de får det til. At de har lyst til å lære. Mestring er kjempeviktig med motivasjon.”

Den sjette underkategorien i denne hovedkategorien, har fått navnet *Selvbestemmelse*. Det beskrives her at selvbestemmelse er veien til indre motivasjon. At de får velge arbeidsmetode selv og hvordan de vil tilegne seg kunnskapen. Eksempler på utsagn er:

- Skape indre motivasjon ved at de får bestemme selv.
- Hvis elevene får en oppgave og det ikke nødvendigvis er *vi* som styrer arbeidsmetoden, sånn at de kan se at det er mange veier til målet.

Den syvende underkategorien, *Elevmedvirkning*, omhandler elevenes medvirkning i valg av oppgaver for å nå et læringsmål. Utvidende får de utforme egne oppgaver og delta i hvordan man skal kunne komme fram til målet. Eksempler på utsagn fra denne kategorien er:

- De kan løse egne oppgaver de har lagd selv.
- De får en arbeidsplan over to uker. Der står mål og oppgaver. De kan da velge ulike oppgaver og arbeidsmåter for å nå målet.

Den åttende underkategorien har jeg kalt *Egne ønsker*, og består kun av et utsagn som forteller hva slags type arbeid elevene ønsker når læreren spør:

- Gruppearbeid sier de når jeg spør hva de ønsker.

Oppsummert handler denne kategorien om at det er viktig for elevene å få til de oppgavene og utfordringene de har forutsetninger for å mestre, som tar utgangspunkt i deres interesse. Informantene understreker at motivasjon har lettere for å oppstå dersom elevene føler seg autonome, og hvis de får delta i valgene som må tas når man skal nå et læringsmål. Det er derfor viktig å lytte til deres ønsker og la de få medbestemme. På denne måten vil de kunne få en positiv innstilling til både skolen og fagene, oppleve mestring og få en lærelyst som bidrar til et ønske om å utvikle sin kunnskap. Dette er også viktig for å unngå frafall i den videregående skolen.

### **Arbeidsprosess**

Denne hovedkategorien består av underkategoriene:

- 5. Fokus på egen fremgang*
- 8. Lære av hverandre*
- 19. Unngå sosial sammenligning*
- 22. Mål*
- 26. Veiledning*
- 27. Gi dem tid*

Disse underkategoriene sier noe om hvordan elevene best kan utvikle seg selv og sine kunnskaper, samt hva som må til. Veien mot et utviklingsmål krever at elevene blir veiledet på veien, og får den tiden de trenger for å nå det. Dette vil bidra til å skape en positiv arbeidsprosess, og kunne motivere til lignende arbeid.

Den første underkategorien har jeg kalt *Fokus på egen fremgang*. Deltakerne uttrykker at det er viktig for elevene å føle et læringsutbytte, samt å måtte konsentrere seg om egen fremgang og hva som skal til for at den forbedres. Eksempler på utsagn fra denne kategorien er:

- Det er viktig at alle får følelsen av å gå videre i egen læring.
- La de etterarbeide oppgavene sine og bearbeide de.
- Si hva som er bra og hva de må gjøre bedre. Konstruktiv kritikk.

Den andre underkategorien har fått navnet *Lære av hverandre*, og dreier seg om at elevene har mye å gi og lære hverandre. De forstår hverandre og kan forklare hverandre ting på en annen måte enn for eksempel læreren. Det å lære seg å samarbeide med andre er viktig, samt å se at andre kan feile, og at det er en naturlig del av en læringsprosess. Videre kan klassen som gruppe sammen skape en motivasjon. Eksempler på utsagn er:

- Jobbe mot et mål, hvor gruppedynamikken er med på å motivere.
- Lære av egne og andres feil.
- Få de til å engasjere seg fra elevene og ikke bare fra meg.

Den tredje underkategorien er en liten kategori på kun tre utsagn, som har fått navnet *Unngå sosial sammenligning*. Den kan sees i sammenheng med den første underkategorien, som uttrykker at det er viktig å fokusere på sin egen læring. Det er viktig å ikke sammenligne seg med andre dersom man skal motivere seg selv. Eksempler på utsagn er:

- Man må fokusere på sin egen fremgang og ikke sammenligne seg med andre.
- De fleste ønsker å være best og få de beste resultatene. Og der er det vanskeligere å motivere tror jeg.

Den fjerde underkategorien som har blitt kalt *Mål*, handler om at det er viktig for elevene å vite hva de skal jobbe med og mot. På denne måten blir de gitt et ansvar som kan motivere til måloppnåelse. I denne sammenhengen er det viktig å vite helt klart hva oppgaven og målet går ut på. Eksempler på utsagn fra denne underkategorien er:

- Man må gjøre klart hvilke mål man har når man starter med et nytt tema.
- Elevene får beskjed om at de må gjøre oppgaven helt til de har nådd læringsmålet. De trenger ikke gjøre den samme regneoperasjonen om de kan det. Og da føler elevene at de behandles litt som voksne. De gis et ansvar – å nå læringsmålet.

Den femte underkategorien har fått navnet *Veiledning*. Deltakernes utsagn beskriver at elevene må veiledes og hjelpes i det arbeidet de driver med, samt at de følges opp gjennom hele arbeidsprosessen. Eksempler på utsagn er:

- Jeg kan skissere ulike måter å tenke på, men de må finne egne metoder og måter selv.
- Når man gir en oppgave, må man følge opp gjennom hele prosessen og behandle det de leverer. Hvis ikke blir man demotivert når de tror de kun jobber for læreren.

Den sjettede underkategorien er en av de minste og består av kun et utsagn. Den har jeg kalt *Gi de tid*, fordi den understreker at det er viktig at alle elevene forstår det som gjennomgås:

- Ikke gå fortere frem enn at de er med. Særlig i spes.ped.undervisningen.

Kategoriens utsagn beskriver hva som er viktig i en arbeidsprosess for å forbedre sine egne ferdigheter, og for at motivasjonen skal frembringes eller opprettholdes.

### **Gode relasjoner**

Denne hovedkategorien består av de fire underkategoriene:

*13. Elevsamtaler for å kjenne elevene*

*21. Et godt klassemiljø*

*12. Empati*

*25. Lærerrollen – en venn og en leder*

Denne kategorien er en av de større kategoriene, og handler om hvordan det sosiale miljøet og deltakerne i det motiverer. Innenfor et klassemiljø er det viktig å føle tilhørighet og bli sett av både læreren og medelever. Læreren har en viktig rolle for å skape de trygge rammene, som er en grunnleggende faktor for å kunne innta ny lærdom.

Den første underkategorien har jeg kalt *Elevsamtaler for å kjenne elevene*. Den beskriver at det er viktig å kjenne elevene og skape en god relasjon til hver enkelt for å kunne forstå eleven. Elevsamtaler er en god måte å bli kjent med elevene på, samt deres sterke og svake sider og hvilke mål de ønsker å oppnå. Eksempler på utsagn fra denne underkategorien er:

- Det å *kjenne* eleven er veldig viktig. Å vite om deres sterke og svake sider.
- Elevsamtaler hvor de sitter og forteller meg hva de *egentlig* ønsker seg og setter som mål. *Det* tror jeg motiverer godt.

Den andre underkategorien har fått navnet *Et godt klassemiljø*, og fremhever betydningen av trygge og sosiale rammer. Deltakerne understreker at et sosialt og hyggelig fellesskap er en forutsetning for at ny læring kan tilegnes. Et godt klassemiljø hvor man føler tilhørighet er motiverende i seg selv. Eksempler på utsagn er:

- Sosialt hyggelig fellesskap er viktig først, for du orker ikke gjøre noe hvis du ikke har det hyggelig rundt deg.
- Det er viktig at elevene føler en tilhørighet til klassen.

Den tredje underkategorien har jeg kalt *Empati*. Den indikerer at det er viktig for elevene å føle at lærerne ser dem, bryr seg og interesserer seg om dem og deres faglige utvikling.

Eksempler på utsagn fra denne underkategorien er:

- Det er viktig å vise at du bryr deg om eleven.
- Hvis en elev har opplevd noe viktig, så snakker man om det viktige med eleven. Det motiverer.

Den fjerde og siste underkategorien i denne hovedkategorien har blitt kalt *Lærerrollen – en venn og en leder*. Den omhandler viktige sider ved en lærer for at motivasjon skal kunne oppstå. Lærerens karakter, holdninger og synspunkt vil kunne påvirke klassemiljøet, undervisningsmetode, elevenes mestringsfølelse og selve skolehverdagen. Eksempler på utsagn fra denne underkategorien er:

- ... derfor må en lærer være en leder og ikke lage for mange hindringer, lage et klassemiljø, vise hverandre respekt, være rimelig og lage gode ordninger slik at energien ikke blokkeres.
- Etter at jeg tok mer kontrollen, har arbeidsinnsatsen økt betraktelig for veldig mange.
- Læreren må også delta, være aktiv, engasjert og mestre faget.

Oppsummert er dette en kategori som forteller om hvordan de sosiale omgivelsene rundt elevene påvirker motivasjonen. Et klassemiljø som er preget av gode relasjoner, hvor man kjenner hverandre, ser hverandre og tar vare på hverandre, øker sannsynligheten for dette.

## **Tilbakemeldinger**

Denne hovedkategorien består av følgende tre underkategorier:

*7. Tilbakemeldinger*

*16. Ros og anerkjennelse*



## 20. Fokusere på det positive

Kategorien består av utsagn som handler om den betydningsfulle virkningen positive tilbakemeldinger har. Det å gi ros og anerkjennelse, samt å kunne fokusere på det positive, er avgjørende faktorer for at elevene skal kunne føle seg motiverte.

Den første underkategorien har jeg gitt navnet *Tilbakemeldinger*, og dreier seg om at det er viktig å raskt få vite hvordan man ligger an i faget eller i en oppgave. Det er betydningsfullt at disse tilbakemeldingene vinkles positivt, er konstruktive og rettes mot den enkelte elev.

Eksempler på utsagn fra denne underkategorien er:

- Å motivere de til å løse oppgavene gjør man med bakgrunn i de positive tilbakemeldingene.
- Sammenligne nye tilbakemeldinger med gamle tilbakemeldinger, hvis ikke er tilbakemeldingene meningsløse.

Den andre underkategorien har jeg kalt *Ros og anerkjennelse*, hvor deltakerne understreker betydningen av ros og positive kommentarer, men at det må holdes innenfor et reelt nivå.

Eksepler på utsagn fra denne underkategorien er:

- Gi de masse ros. Ros og anerkjennelse. Gi masse av det.
- Ikke rose for mye så man skjønner det ikke er reelt.
- Dersom de synes ting er kjedelig, er det utrolig hva man får til bare ved å rose dem.

Den tredje underkategorien har fått navnet *Fokusere på det positive*, og handler om at det er viktig å fokusere på elevenes positive handlinger. Kategorien består av ett utsagn, som er:

- Det er viktig å fokusere på det positive elevene gjør.

Oppsummert handler kategorien om at fokus på det positive hos elevene gjennom ros, anerkjennelse og tilbakemeldinger, er sentralt i forhold til å øke elevenes motivasjon.

## Differensiering

Denne hovedkategorien består av underkategorien:

24. *Differensiering og tilpasning*

28. *Variere undervisning og metodebruk*

### 29. *Utfordrende oppgaver*

### 30. *Meningsfylte oppgaver*

Kategorien beskriver ulike dimensjoner ved differensiering. Det handler om forskjellige måter å fremlegge undervisningen og oppgaver på, slik at motivasjon vil kunne oppstå hos elevene.

Denne første underkategorien har jeg kalt *Differensiering og tilpasning*. Den handler om viktigheten av å gi elevene oppgaver de har forutsetninger for å mestre slik at de kan føle motivasjon. Eksempler på utsagn fra denne underkategorien er:

- I forhold til tilpasning, tror mange at du skal velge ulik vanskegrad. Det er jeg uenig i. Du kan gi helt like oppgaver, men man må gi ulik innfallsvinkel til stoffet.
- Det er veldig viktig å tilpasse undervisningen for å holde på interessen og motivasjonen til elevene.

Den andre underkategorien er den største av alle underkategorier, og har fått navnet *Variere undervisning og metodebruk*. Den indikerer at variasjon er nødvendig for å unngå monoton undervisning, og at ved benyttelse av ulike metoder vil undervisningen bli uforutsigbar. Slik vil det bli mulig å knytte lærdommen opp mot elevenes virkelighet og interesser. Variasjon vil føre til at læreren har enklere for å treffe alle elevene. Eksempler på utsagn er:

- Variasjon... unngå like ting. Mange liker det mer praktisk.
- Fange oppmerksomheten deres og knytte temaene opp mot noe virkelig, noe man kan vise frem eller diskutere. Dette gjør de mer interessert.
- Arbeidstimer. Arbeidsforholdene er med på å motivere.

Den tredje underkategorien har jeg gitt navnet *Utfordrende oppgaver*. Den fremstiller nødvendigheten av å ha en balanse mellom for enkle og for vanskelige oppgaver, slik at ikke motivasjonen ødelegges. Det er viktig at elevene trigges under oppgaveløsninger og ønsker mer. Eksempler på utsagn fra denne kategorien er:

- Utfordre der det er mulig, men at de klarer å løse de.
- Det må være utfordrende oppgaver til alle, både til sterke og svake elever.

Den fjerde underkategorien har jeg kalt *Meningsfylte oppgaver*, og består kun av et utsagn. Den tar opp viktigheten av at elevene føler en langsiktig og meningsfylt lærdom de kan ta med seg videre.

- At de synes oppgavene er morsomme. Jeg tror ikke det alltid trenger å være så morsomt, men at de ser at det de holder på med er meningsfylt.

Differensiering handler altså om å gi elever ulike oppgaver av forskjellig vanskelighetsgrad og karakter, samt å representere stoffet på ulike måter slik at elevene i størst mulig grad vil kunne oppleve mestring og motivasjon.

### **Ytre motivasjon**

Denne hovedkategorien består av følgende underkategorier:

- 9. *Ytre motivasjon*
- 17. *Goder og materiell belønning*
- 23. *Konkurranser*

Disse underkategoriene sier noe om den ytre motivasjonens betydning og påvirkning, i forhold til indre motivasjon. Materielle goder og lekende aktiviteter er faktorer som kan bidra til å øke motivasjonen.

Den første underkategorien har blitt kalt *Ytre motivasjon*. Kategorien tar for seg hvordan det ytre bidrar til motivasjon, i form av karakterer, rammer, press og innflytelse fra de rundt seg. Eksempler på utsagn fra denne underkategorien er:

- Karakterene tenker de mest på, på kort sikt. Jobbe for å få gode karakterer.
- Ytre motivasjon er det viktigste stereoet hele tiden som man ikke kan fjerne.

Den andre underkategorien som denne kategorien består av er *Goder og materiell belønning*. Kategorien beskriver at goder, godteri og gevinster bidrar til å øke motivasjonen, men for en forholdsvis kort periode. Eksempler på utsagn fra denne kategorien er:

- Godteri og gevinster er kortvarig, men jeg tror ikke det er noe galt i det. Det burde bare ligge noe drivkraft bak, noe dypere.
- I timene hvor jeg gir belønninger, så er det en kraftig motivasjonsfaktor.
- Vi har et belønningssystem hvor den klassen som er mest ryddig hele året får en pengepremie til klassekassen.

Den tredje underkategorien har fått navnet *Konkurranser*, og uttrykker hvordan konkurranser kan motivere i en vanlig undervisningstime. Eksempler på utsagn er:

- Konkurransen er et element som ofte trigger motivasjonen for å gjøre noe.
- Det er viktig å blande flinke og svake slik at de blir en enhet som vinner. På denne måten blir det fokus på egen fremgang, samtidig som det er moro med konkurranse.

Totalt sett er dette en kategori hvor utsagnene uttrykker at det å motivere gjennom ytre kilder som ved å gi materielle goder eller konkurranser kan fungere kortvarig, samtidig som det kan øke lærdommen og samarbeidsevnen til elevene.

## **Nytteverdi**

Denne hovedkategorien består av følgende underkategorier:

### *1. Nytteverdi*

### *15. Bevisstgjøre viktigheten*

Denne kategorien handler om den verdien elevene finner i det de gjør på skolen, og at de ser en hensikt med det de lærer. Det er en viktig del ved lærerrollen å bevisstgjøre dette.

Den første underkategorien har jeg kalt *Nytteverdi*. Den karakteriserer hvor viktig det er å se nytteverdien i det man gjør, slik at det ikke oppfattes som meningsløst, som igjen kan bidra til å svekke motivasjonen. Eksempler på utsagn fra denne kategorien er:

- Jeg tror det viktigste er å se egenverdien i det.
- Man skal føle at man har bruk for det, og man skal skjønne hvorfor.

Den andre underkategorien har jeg gitt navnet *Bevisstgjøre viktigheten*. Det handler om at læreren må vise og hjelpe elevene å forstå hvorfor det de skal lære på skolen er viktig og nyttig. Eksempler på utsagn fra denne kategorien er:

- Jeg har alltid en oppstartsrefleksjonsdel hvor vi snakker om "hvorfor gjør vi dette".
- Jeg forteller hva vi skal lære og begrunner hvorfor.

Å forstå nytteverdien er altså å forstå betydningen av det man lærer på skolen og kunne se det i en større sammenheng. Det er viktig for å kunne forstå samfunnet og verden rundt seg.

## **DRØFTING**

### *Innledning*

I dette kapitlet vil jeg ta for meg analysen og resultatene av undersøkelsen, hvor drøftingen av kategoriene vil forekomme en etter en. Hver hovedkategori vil drøftes som en, da jeg føler at underkategoriene går inn i hverandre i så stor grad at det blir unødvendig å drøfte de hver for seg. Jeg vil drøfte hvorvidt lærernes oppfatninger stemmer overens med teoriens innhold. På denne måten vil jeg få frem lærernes meningsinnhold, og om de benytter seg av noen nyskapende metoder. Valget ble å begynne med den kategorien hvor flertallet av lærerne deler en oppfatning. Deretter vil de andre kategoriene komme fortløpende etter omfang.

### **Drøfting av kategoriene**

#### *Differensiering*

Lærernes oppfatning av begrepet motivasjon, kan synes å virke noe varierende, samtidig som de har en viss felles oppfatning. Alle lærerne hevdet at det var viktig for motivasjonen å ha et varierende preg over både undervisningen og metodebruken. Å variere mellom praktisk og teoretisk arbeid var for lærerne verdifullt. Dette fremstilles under kategoriene ”Differensiering og tilpasning” og ”Variere undervisning og metodebruk”. I følge Bandura er det viktig at elevene arbeider med lærestoff og oppgaver de har forutsetninger for å mestre, hvor oppgavene verken bør være for lette eller for vanskelige. Dette er avgjørende for å kunne skape en positiv prosess, slik at elevene vil oppleve mestring og begi seg ut på lignende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette poengterer lærerne under kategorien ”Utfordrende oppgaver”, hvor de hevder at undervisningen må legges tilrette, i forhold til oppgaver, slik at de har mulighet for å mestre. Når det gjelder tilpasning, hevder lærerne at det ikke er viktig å gi elevene ulike oppgaver med ulik vanskegrad, samt at lærerne må gi elevene ulike innfallsvinkel til stoffet. I denne sammenhengen er det viktig å benytte lærestoff i tillegg til læreboken. Lærerne antyder at det er viktig å utfordre der det er mulig for å skape motivasjon. Videre representeres det under ”Meningsfylte oppgaver”, at oppgavene bør gi mening for elevene. Dette sammenfaller til en viss grad med Banduras forskning om at oppgavene bør ha et vanskegradsnivå som inviterer til både utfordring og mestring, som nevnt ovenfor. Utover dette, sier Bandura ingenting om viktigheten av variasjon i undervisningen eller at oppgavene bør være meningsfulle for elevene, bortsett fra at den må tilpasses elevenes forutsetninger.

I følge Covington, anser elevene evner som den viktigste årsaken til suksess og gode prestasjoner. Innsats får noe mindre betydning ettersom elevene blir eldre, mens manglende evner kan attribueres som årsak til nederlag. Ut ifra dette, hevder Covington at dersom elevene skal kunne oppleve mestring, er det viktig at oppgavene tilpasses og differensieres (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Dette stemmer overens med lærernes oppfatning av differensieringens betydning i forhold til elevenes forutsetninger. Ut ifra mine resultater, får jeg en forståelse av at lærerne anser variasjon og utfordrende oppgaver som en del av tilpasningen. På denne måten vil det være mulig å kunne treffe hver enkelte elev i forhold til mestringsopplevelser, ettersom elevene får oppgaver de har forutsetninger for å mestre. Dermed vil de kunne attribuere sine prestasjoner til både evner og innsats.

### *Lærelyst*

I følge Deci & Ryan (2000) dreier indre motivasjon seg om et engasjement for oppgaver eller aktiviteter man finner interessante. Med andre ord vil oppgavene gjennomføres uavhengig av hensiktsmessige konsekvenser og ut fra spontan lyst når man føler seg fri til å følge sine egne interesser. På denne måten vil en person kunne føle seg både autonom og kompetent, som er to viktige behov. Utdypende vil kompetanse oppleves som tilfredsstillende, og det vil skape en lyst til å både fortsette med, og gjenta en aktivitet. Autonomi refererer derimot til egen fri vilje, som vil si at en person har et indre ønske om å gjennomføre oppgaver man selv ønsker. Derfor er erfaringer av de to behovene betydningsfulle for indre motivasjon og interesse. Dette samsvarer med lærernes oppfatning i stor grad, hvor de betrakter indre motivasjon som en indre lyst som kommer fra elevene selv og som driver dem. Dette kan vi se under kategorien ”Indre motivasjon”. Lærerne understreker at indre motivasjon er når elevene selv finner en glede i å legge innsats i oppgavene uten å måtte oppnå en belønning. Det at elevene forstår viktigheten av oppgavene de arbeider med, kan bidra til at de oppleves som meningsfulle, og på denne måten øke motivasjonen. Den indre gleden gjenspeiles når elevene synes det de holder på med på skolen er moro, som representeres under kategorien ”Føler glede i det man gjør”.

Deci & Ryan (2000) vektlegger, som nevnt ovenfor, tilfredsstillelse av behovet for autonomi, som samsvarer med informantenes oppfatning av selvbestemmelse. Lærerne hevder at indre motivasjon skapes dersom elevene selv får bestemme eksempelvis arbeidsmetode eller arbeidsoppgave, samt hvordan de skal tilegne seg kunnskapen. Dette belyses under kategorien ”Selvbestemmelse”. I denne sammenhengen fremhever Nicholls (1983), at en

oppgaveorientert elev ser læring og forståelse som et mål i seg selv, og derfor vil spørre om hjelp ved behov og på denne måten kunne føle en glede av aktiviteten. Dette vil videre kunne virke inn på elevenes innstilling til å ville lære og utforske, som informantene uttrykker får for lite fokus. De hevder at innstillingen til å yte, være nysgjerrig og til jobbing kan komme mye hjemmefra. Dette fremstilles under kategorien ”Innstilling”. Det å føle en lyst til å lære noe nytt, var et viktig moment for lærerne for at elevene skulle kunne føle seg motiverte. Det fremheves videre at belønning ikke skal ha noen innvirkning på elevens ønske om å ville mestre. ”Mestring”, som er en av underkategoriene, ble derfor et stikkord, da det viser seg ut fra informantenes utsagn å være medvirkende til å kunne føle indre motivasjon. Betydningen av å mestre oppgavene slik at elevene ønsker å utvikle seg, understrekes.

- ”Mestring. At de får det til. At de har lyst til å lære. Mestring er kjempeviktig med motivasjon”.

Videre fremheves det i selvbestemmelsesteorien at elever som får tilfredsstillelse av behovet for både kompetanse og autonomi, vil oppleve økt indre motivasjon, engasjement, selvregulering og involvering i ulike læringsprosesser (Deci & Ryan, 2000). For at elevene skal oppleve lærelyst og motivasjon, understreker informantene betydningen av å basere undervisningen og oppgaver på elevenes interesser. De hevder dette vil virke inn på elevenes opplevelse av om oppgavene de arbeider med gir en glede. Interesse anses som nøkkelen til motivasjon, som fremstilles under kategorien ”Interesse”. Denne tankegangen gjenspeiles til en viss grad i selvbestemmelsesteorien og kan delvis henge sammen med innholdet i underkategoriene ”Elevmedvirkning” og ”Egne ønsker”, hvor det understrekes at elevene bør få delta i arbeidsprosessen fram til målet, utforming av oppgaver og få meddele sine egne ønsker i forhold til arbeid.

### *Gode relasjoner*

Ut i fra informantenes utsagn, kan gode relasjoner betraktes som grunnleggende faktorer som er nødvendig for at motivasjon skal kunne oppstå. Innenfor hovedkategorien ”Gode relasjoner”, finner vi underkategoriene ”Et godt klassemiljø” og ”Empati” som fremhever dette. De poengterer klassemiljøet som en bidragsyter til motivasjon ved å skape trygge sosiale rammer, som er en forutsetning for tilegnelse av ny læring. I denne sammenhengen spiller tilhørighet en viktig rolle. Deci & Ryan (2000) hevder at behovet for tilhørighet og det å bli sett er viktig, og at de positive tilbakemeldingene som kommer i forbindelse med å bli sett til en viss grad kan henge sammen med tilhørighet. Teorien om selvbestemmelse

forutsetter at indre motivasjon mer sannsynlig vil utvikle seg i trygge omgivelser som fremmer behovet for tilhørighet. De samme oppfatningene ser vi hos informantene, som uttrykker betydningen av lærerens interesse for elevene, samt at de ser elevene, bryr seg om dem og om deres faglige utvikling. Utsagn som kan forsterke dette er:

- ”Sosialt hyggelig felleskap er viktig først, for du orker ikke gjøre noe hvis du ikke har det hyggelig rundt deg.”

Deci & Ryan m. fl. (2000) hevder at elever som betraktet sine lærere som varme og omsorgsfulle viste høyere grad av motivasjon. Nicholls teori om målorientering, presenterer to ulike typer målstruktur, hvor den *prestasjonsorienterte målstrukturen* innebærer at skolen og lærerne vektlegger resultatene og sammenligner elevenes resultater med andre klasser og skoler. Den *læringsorienterte målstrukturen* vektlegger derimot elevenes individuelle fremgang, innsats, kunnskap og forståelse (Andreassen, 2009). Nicholls (1983) fremhever ut fra empirisk forskning at dersom lærere skaper og opprettholder den riktige motivasjonen, vil andre utdanningsproblemer kunne løses selvregulerende. Et eksempel som kan vise dette er elever som selv velger oppgaver og stoff de har forutsetninger for å mestre og setter seg individuelle mål, vil kunne øke sin intellektuelle kompetanse. Dette sammenfaller til en viss grad med lærernes oppfatning om at deres karakter, holdninger og synspunkt er viktige sider for at motivasjon skal kunne oppstå hos elevene. Derfor er det viktig at læreren er seg bevisst hvilke signaler som sendes ut til elevene. Underkategorien ”Lærerrollen – en venn og en leder”, beskriver at de gjennom undervisning og klassemiljøet vil kunne påvirke elevens følelse av motivasjon og mestring. Læreren bør være en leder som er engasjert, har litt humor, godt humør og som unngår stress, da disse faktorene kan ha en innvirkning på elevene. På samme tid bør han/hun være litt streng, ta kontrollen og snakke på en bestemt måte for å få ro. Det er videre viktig å ikke skape for mange hindringer, slik at energien og motivasjonen blokkeres.

I sammenheng med drøftingen ovenfor, vil det være viktig å kjenne og forstå den enkelte elev, som beskrives i underkategorien ”Elevsamtaler for å kjenne elevene”. En god relasjon mellom lærer og elev vil være veien å gå for å bli kjent med eleven, og vedkommendes sterke og svake sider. Hovedkategoriens samlede drøfting viser at det er stor grad av samsvar mellom tidligere forskning og lærernes oppfatninger. Likevel fokuserer lærerne i større grad på lærerrollen og empati enn teoretikerne.



### *Ytre motivasjon*

Underkategorien ”Ytre motivasjon”, handler om hvordan det ytre bidrar til motivasjon gjennom karakterer, rammer, press og innflytelse fra andre. Reeve (2002) fremhever lærernes ønske om en teori for ytre motivasjon som kan bistå dem i utfordringen med å motivere elevene til å arbeide med oppgaver de anser som viktige, men som elevene finner uinteressante. I denne sammenhengen beskriver selvbestemmelsesteorien hvordan *ytre motivasjon* representerer ulike grader av autonomi. Den minst autonome, *ytre regulering*, karakteriserer at individers atferd er styrt av ønsket om å oppnå en konkret belønning. Et eksempel kan være en pengebelønning eller å unngå straff, som ofte er kortvarig (Deci & Ryan, 2000). Teorien om målorientering, fremhever videre hvordan *ytre orientering* anses som et hjelpemiddel mot et mål, hvor elevene arbeider hardt for å nå et mål de vet venter dem, som for eksempel å slippe tidligere fra timen (Nicholls, 1983). Dette belyses også gjennom *positiv forsterkning*, ved at elevene tilføres en stimuli til situasjonen, som da å kunne slippe tidligere fra timen. Derimot vil elevene gjennom *negativ forsterkning*, fratas for eksempel dette godet (Skinner, 1960). Dette samsvarer med underkategorien ”Goder og materiell belønning” hvor informantene hevder godteri og gevinster bidrar til å øke motivasjonen, men for en forholdsvis kort periode. De uttrykker det er en annen form for motivasjon, men at elevene gjennom ytre belønning kan få en indre belønning ved at de gradvis finner en lyst i oppgavene. Skinner (1960) understreker at ulike belønningssystem benyttes i skolen for å forsterke ønsket atferd fra elevene, mens uønsket atferd overses. Dette kalles *atferdsmodifikasjon*, hvor man benytter positiv og negativ forsterkning. Belønningen kan være i form av karakterer, klistremerker og lignende, og kan kalles *token economy*. Flertall av informantene benyttet seg av denne formen, og utsagn som kan påpeke dette er:

- ”Karakterene tenker de mest på, på kort sikt. Jobbe for å få gode karakterer”.
- ”I timene hvor jeg gir belønninger, så er det en kraftig motivasjonsfaktor.”
- ”Vi har et belønningssystem hvor den klassen som er mest ryddig hele året får en pengepremie til klassekassen.”

I motsetning til ytre regulering, baserer de mest autonome formene seg på aktivitetens betydning i forhold til elevenes mål og verdier. Et eksempel er hvis en elev identifiserer seg med viktigheten av skolearbeid for å styrke sine karakterer, så ville eleven ha jobbet med skolearbeidet ut fra egen vilje. Likevel vil atferden kunne være ytre motivert, fordi målet er av instrumentell karakter. Det vil med andre ord si å få bedre karakterer, heller enn å arbeide ut

av ren lyst i øyeblikket (Deci & Ryan, 2000). Dette samsvarer med informantene sitt syn, hvor de føler elevene hovedsakelig jobber for de gode karakterene. Å begrunne hvorfor elevene må gjøre oppgavene, kan være ytre motivering, men de hevder det også kan gi en indre motivasjon. Underkategorien ”konkurranser”, viser hvordan konkurranser kan motivere i en vanlig undervisningstime, men at det samtidig er viktig å ha fokus på egen fremgang og forbedre tidligere prestasjoner.

### *Arbeidsprosess*

Denne kategorien består av seks underkategorier som fremhever betydningen av å fokusere på sin egen fremgang for å kunne nå sine egne mål, uavhengig av andres resultater og mål. Dette belyses under kategoriene ”Fokus på egen fremgang” og ”Mål”. Informantene understreker viktigheten av å bearbeide eget arbeid ved hjelp av konstruktiv kritikk, spørre om hjelp etter behov og på denne måten få en følelse av å gå videre i egen læring. I denne sammenhengen er det vesentlig at elevene har klare mål for både timen og oppgavene, samt målets hensikt – at de skal nå læringsmålet. Lærerne uttrykker videre at dersom elevene skal kunne mestre dette, er det vesentlig med god veiledning og avsatt tid til arbeidsoppgavene. Dette representeres under kategoriene ”Veiledning” og ”Gi dem tid”, som handler om at elevene må følges opp gjennom hele arbeidsprosessen, og veiledes til selvstendig tenkning. I denne sammenhengen understrekes betydningen av å holde et tempo hvor alle klarer å følge med. På denne måten vil det kunne skapes en positiv arbeidsprosess hvor motivasjon både kan oppstå og økes, samt motivere til lignende arbeid. Dette sammenfaller med Nicholls (1983) teori om et *oppgaveorientert læringsmiljø*, som vil si at læring og forståelse er et mål i seg selv. Oppgaveorienterte elever har et ønske om å utvikle sin kunnskap og forståelse, og spør derfor om hjelp etter behov. Utfordrende oppgaver søkes, hvor elevene har stor tro på at innsats vil kunne bedre prestasjonene. Til tross for dette, sier Nicholls (1983) ingenting om verken å veilede elevene under arbeidsprosessen eller det å gi dem tid. Dette presiserer lærerne i større grad som viktige momenter under en arbeidsprosess, for at motivasjonen skal kunne oppstå.

Andre samsvar som kan vises mellom informantene og tidligere forskning, belyses under kategorien ”Unngå sosial sammenligning”. Nicholls (1983) hevder at sosial sammenligning kan skape en angst som vil kunne hindre elevene i å føle seg motiverte og svekke deres prestasjoner, fordi de vil fokusere på å vise frem sine gode resultater, unngå å vise sine svake evner og fremstå som dumme, heller enn å lære, forstå og eller forbedre sine kunnskaper. Dette belyses under det *ego-orienterte læringsmiljøet*. Ego-orienterte elever, har en tendens til

å betrakte sine evner som en stabil egenskap, og attribuerer dermed sine prestasjoner til sterke eller svake evner. Dette vil kunne bidra til å skape en negativ læringsprosess, hvor elevene ikke fokuserer på sin egen fremgang. Informantene understreker betydningen av å unngå å sammenligne sine egne resultater med hverandres. De fremhever heller at elevene bør benytte hverandres kunnskap og lære av hverandre. Dette presenteres under kategorien ”Lære av hverandre”. Elevene bør ansvarliggjøres i forhold til å lære av hverandres feil og engasjere seg i hverandre. Lærerne uttrykker videre at gruppedynamikken kan bidra til å motivere gjennom eksempelvis diskusjoner, hvor elevene ofte ivrig stiller spørsmål læreren, som lar andre elever få besvare. Dette vil kunne bidra til å skape den positive læringsprosessen.

Til tross for dette, viser informantene et motstridende forhold ved sine utsagn. I følge Bandura kan elevene vurderes ved hjelp av enten *relative* eller *absolutte kriterier*. De relative kriteriene vil si at mestringsnivået avgjøres ved sosial sammenligning, mens absolutte vil si at mestringsnivået er forhåndsdefinert og prestasjonene vurderes deretter. Dersom hver enkelt elev skal kunne oppleve mestring, må de ha individuelle mål og vurderes deretter. Dette sammenfaller ikke med informantenes utsagn, som påpeker at elevene vurderes etter, og må nå felles mål. På samme tid fokuserer informantene på å unngå sosial sammenligning og fokusere på egen læring. Dette kan vise en selvmotsigende holdning hos lærerne, hvor de benytter vurderingsforhold som hindrer fokus på individuell fremgang. Dette kan med andre ord forstås som at deres praksis ikke stemmer overens med de holdningene og teoriene som lærerne forfekter. Likevel uttrykker de at elevene ønsker å fremstå som den beste og oppnå de beste resultatene, og at det i denne sammenhengen blir vanskelig å motivere elevene.

### *Nytteverdi*

Denne kategorien består kun av to underkategorier: ”Nytteverdi” og ”Bevisstgjøre viktigheten”. Her poengterer informantene at nytteverdien av det elevene arbeider med på skolen er av stor betydning. Det å kunne se en sammenheng mellom de ulike fagene, samt å kunne se verdien og hensikten av det de lærer i et lengre perspektiv, går innunder nytteverdi. Det vil med andre ord si at det er viktig at elevene ser at de vil få bruk for mye av det de lærer på skolen resten av livet, og hvorfor. Lærerne understreker at de kan fortelle elevene gjentatte ganger hva som er viktig, men presiserer at det ikke vil ha noen virkning dersom ikke elevene ser det selv. Informantene understreker at elevene må føle at det de lærer på skolen berører dem. Læreren har en viktig oppgave med å bevisstgjøre dette hos elevene. Dette er den eneste hovedkategorien hvor lærerne har tydeliggjort en faktor de anser som viktig innenfor

motivasjon, som ingen av teoriene jeg har valgt å sammenligne min forskning med, har vektlagt.

### *Tilbakemeldinger*

To av underkategoriene har fått navnet ”Tilbakemeldinger” og ”Fokusere på det positive”, hvor deltakerne vektlegger tilbakemeldingenes virkning og at de må komme raskt etter en oppgave. De bør være konstruktive og formuleres på en positiv måte, ettersom de uttrykker at det er viktig å fokusere på det positive elevene gjør. Dette henger nøye sammen med kategorien ”Ros og anerkjennelse”, hvor kommentarer bør være av positiv karakter og at ros bør gis med raushet. Likevel er det viktig å ikke rose for mye, slik at elevene forstår at det er reelt. Skinner (1960) forklarer til en viss grad tilbakemelding gjennom positiv og negativ forsterkning. En positiv tilbakemelding eller ros vil ikke fungere forsterkende på enhver elev. Et eksempel som kan illustrere dette, er om en elev som har skrevet en norskstil hvor eleven mottar en tilbakemelding fra læreren om at hun/han har arbeidet godt. For Ida var dette en god tilbakemelding, da hun faktisk hadde jobbet hardt med oppgaven. Derimot for Lars som hadde slurvet med oppgaven for å få fullført raskt, opplevde dette som en dårlig tilbakemelding. Han hadde høye forventninger til seg selv, og følte under tilbakemeldingen at læreren hadde lave forventninger til hva han kunne mestre. Dette eksempelet viser at fokus på kognisjon er avgjørende for å forstå motivasjon, og at det er viktig å kjenne eleven man roser og på hvilken måte den positive tilbakemeldingen gis. Informantene uttrykker at tilbakemeldingene vil vise elevene at du som lærer følger med på det elevene gjør, og at det er viktig at elevene får vite når de presterer godt. Utover dette, har ikke tidligere forskning jeg sammenligner lærernes utsagn med, vektlagt dette i større grad.

## KONKLUSJON OG EGNE REFLEKSJONER

I dette kapitlet vil det trekkes en konklusjon ut fra analysen og drøftingen ovenfor.

Konklusjonen vil ta utgangspunkt i hvilket meningshold lærerne legger i begrepet motivasjon, og om dette sammenfaller med den teorien jeg har valgt å sammenligne mine resultater med.

### *Konklusjon*

For å kunne avdekke det meningsinnholdet lærerne legger i begrepet motivasjon, har begrepet blitt belyst gjennom ulike teoretiske perspektiver og informantenes utsagn og oppfatninger. Ut i fra drøftingen ser vi at lærerne vektlegger bruken av variasjon i undervisningen for at motivasjon skal kunne oppstå. De understreker at undervisningen og oppgavene bør legges til rette, slik at de vil kunne oppleve mestring. Å tilrettelegge innebærer at oppgavene har ulik vanskegrad, samt at lærestoffet presenteres med forskjellig innfallsvinkel. Informantene hevder det er flere måter å variere på, eksempelvis gjennom obligatoriske og valgfrie oppgaver, diskusjoner eller praktisk arbeid. I denne sammenhengen poengteres det at elevene må ha forutsetninger for å mestre oppgavene, og de må gi mening for elevene. Dette vil kunne påvirke elevenes indre motivasjon, som lærerne understreker er avgjørende. Det må være noe som driver dem, uten å måtte oppnå en belønning eller andre positive konsekvenser. Dette kan sees i kontrast til den ytre motivasjonen, som for eksempel karakterer, konkurranser, goder eller materiell belønning. Lærerne hevder ytre motivasjon er den viktigste faktoren som ikke kan utelukkes, selv om de er klar over at den har en kortvarig effekt. Utover dette, får jeg en forståelse av at lærerne antar at den ytre motivasjonen kan gå over til å bli en indre motivasjon, særlig dersom lærerne begrunner hvorfor elevene må gjøre oppgavene.

Andre motivasjonsfaktorer informantene fremhever, er at elevene får delta i avgjørelsen av for eksempel arbeidsmetode eller arbeidsoppgave, samt at undervisningen bør baseres på elevenes interesser. Det kan virke inn på den gleden og lysten elevene har til ny læring. På denne måten kan mestring oppleves, som kan føre til økt innsats. Derfor er det viktig at elevene fokuserer på egen fremgang for å kunne nå egne mål, heller enn å sammenligne sine resultater og mål med andres. I denne sammenhengen, poengterer informantene at elevene bør bearbeide og etterarbeide egne oppgaver ved hjelp av konstruktiv kritikk og ved å spørre om hjelp etter behov. Når det gjelder konstruktiv kritikk, uttrykker lærerne at tilbakemeldinger elevene får bør være av positiv karakter, og at man må kjenne eleven man roser for at den skal

oppleves positivt av eleven selv. I tillegg bør ros gis med raushet, men ikke i så stor grad at det ikke oppleves som reelt av eleven. Konkrete mål for timen og oppgavene bør settes, samt målets hensikt. God veiledning og tilstrekkelig med tid er nødvendig for å kunne nå egne mål. Her viser lærerne en selvmotsigende holdning, ettersom de inviterer til sosial sammenligning og benytter seg av vurderingsforhold som hindrer fokus på individuell fremgang. På bakgrunn av dette, uttrykker informantene at det er en utfordring å motivere elevene når de ønsker å oppnå de beste resultatene.

Gode relasjoner er et forhold lærerne understreker er en grunnleggende faktor for at motivasjon skal kunne oppstå. Klassemiljøet bidrar til trygge sosiale rammer og tilhørighet, som er en forutsetning for tilegnelse av ny læring. Innenfor et klassemiljø, spiller lærerens holdninger, synspunkt og karakter en sentral rolle for elevenes motivasjon. En lærer bør være en engasjert og streng leder, med humor, godt humør og som unngår stress. Læreren bør kjenne hver enkelte elevs sterke og svake sider, samt deres interesser. Elevsamtaler vil være en nyttig måte å bli kjent med elevene på. Dersom en god relasjon er etablert, får jeg en forståelse av at elevene i større grad vil ha tillit til læreren når han/hun forteller dem om nytteverdien i oppgavene de må gjennomføre. Informantene understreker at elevene må se verdien og hensikten i det de lærer i et lengre perspektiv, og at de forstår hvorfor de vil få bruk for det senere i livet. Dette antar jeg, sammen med de ulike faktorene innenfor kategorien ”Gode relasjoner”, vil kunne bidra til å unngå frafall i den videregående skolen. Jeg vil med dette konkludere at det meningsinnholdet lærerne legger i begrepet motivasjon, i stor grad sammenfaller med den tidligere forskningen jeg har sammenlignet mine resultater med.

Som et supplement, fremhever Kunnskapsdepartementets ”God praksis” og den årlige nettbaserte elevundersøkelsen fra Utdanningsdirektoratet, ulike faktorer for at motivasjon skal fremmes og økes. Blant disse finner vi et læringsorientert skolemiljø, tilpasning av lærestoff og oppgaver, mestring, konkrete og læringsfremmende tilbakemeldinger, samt at innholdet i skolen må oppleves som relevant og meningsfylt. Det presiseres videre at valgmuligheter må gis, slik at læringsarbeidet kan preges av variasjon, kreativitet og lek. Informantene har under sine utsagn understreket flere av disse punktene i større grad enn teorien jeg har sammenlignet undersøkelsens resultater med. Dette kan ut fra min forståelse tyde på at meningsinnholdet til lærere i ungdomsskolen, videreutvikler seg fra teoriens innhold, samtidig som teoriene ligger til grunn for utviklingen.

## KILDER

- Andreassen, R. A., Irgens, E. I., Skaalvik, E. M. (2009). *Skoleledelse. Betingelser for lærings og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Dalen, M. (2004) *INTERVJU som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Norsk Universitetsforlag.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Krokmark, T. (1990) *Fenomenografi och lärares didaktikk. Konturer till en innehållsbeskrivning av lärares undervisningskompetens*. Göteborgs Universitet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativa analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Manger, T. (2009) *Det ved vi om motivasjon og mestring*. Suderbovej: Dafolo Forlag.
- Nicholls, J.G. (1983) *Conceptions of Ability and Achievement Motivation: A Theory and its Implications for Education*. In S.G. Paris, G. M. Olson & H. W. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Reeve, Johnmarshall (2002). Self-determination theory applied to educational settings. University of Iowa. (I E. L. Deci og R. M. Ryan (red.), *Handbook of self-determination research* (s. 183–203). Rochester, New York: University of Rochester Press.)

Ringdal, K. (2007) *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Skinner, B. F. (1960). *Science and human behavior*. USA: The MacMillian Company.

Skinner, B. F. (1988). *The selection of behavior. The operant behaviorism of B.F. SKINNER: Comments and Consequences*. USA: Cambridge University Press.

Stipek, D. J. (1993). *Motivation to learn. Intergrating theory and practice*. Fourth edition. Boston, Allyn and Bacon.

Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om oppfatninger*. Lund: Studentlitteratur.



## Vedlegg 1

Hei alle lærere!

Jeg er en student fra NTNU i Trondheim som nå flytter til Tønsberg. Jeg går siste året mitt på master i spesialpedagogikk. Denne våren skal jeg skrive min masteroppgave som har tema *motivasjon*. I denne sammenhengen vil gjerne intervju alle lærere på en skole. (Med alle lærerne trenger jeg helst minst/rundt 20, men blir veldig fornøyd med et mindre antall også. Det er bare det at antallet er avhengig av den metoden jeg skal benytte meg av). Det er kun et kort intervju på maks 10 minutter, hvor jeg vil stille tre enkle spørsmål om motivasjon.

Under forskningen og intervjuene vil dere alle være totalt anonymisert. Jeg har ikke behov for navnene deres eller annen sensitiv informasjon. Det er kun svarene dere gir meg som blir selve materialet jeg vil benytte.

Dersom dere takker ja, vil dere motta et informasjonsbrev der dere får informasjon om hensikten med prosjektet, og hva deltakelse i prosjektet vil innebære. Dere vil da gi et fritt informert samtykke.

Håper dere vil hjelpe meg med dette!

Jeg har nylig flyttet til Tønsberg, men kommer innover onsdag 26. januar, og har derfor mulighet til å ta intervjuene torsdag 27., fredag 28. og mandag 31. januar. Bare å ta kontakt dersom dere lurer på noe på mobil 97600379, eller på mail: [minimelhus@hotmail.com](mailto:minimelhus@hotmail.com)

Mvh

Henrikke Melhus Dukefos

## Vedlegg 2

### Informasjonsbrev til deg som har takket ja til å stille til intervju

Først og fremst vil jeg få takke deg som ville delta under min intervjuundersøkelse. Med denne undersøkelsen har jeg som hensikt å finne ut hvilket meningsinnhold lærere legger i et fenomen, i dette tilfelle, i begrepet *motivasjon*. I den anledning vil jeg intervjuere dere lærere, for deretter å kategorisere svarene deres og så drøfte de opp mot tre ulike læringsteorier. Det som er interessant ved at jeg har valgt 20 lærere på en skole og ikke fra flere skoler, er fordi jeg er ute etter å se hvor forskjellig lærere kan oppfatte et begrep, til tross for at de samarbeider under en og samme skolekultur. Hensikten er videre å lære mer om forholdet mellom elever og motivasjon.

Videre vil jeg som tidligere nevnt stille dere tre enkel spørsmål om motivasjon. Svarene dere gir meg vil være totalt anonymisert, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne dere i svarene dere gir meg. Under intervjuet vil jeg ta opp det dere sier på bånd (eller jeg vil benytte meg av min laptop), for deretter å transkribere opptakene. Dette vil bli mitt datamateriale til selve masteroppgaven. Det vil kun være jeg som hører på og leser transkripsjonene. Etter at jeg er ferdig med dem, vil de slettes umiddelbart og opplysningene vil ikke kunne brukes av andre.

Dersom det er ønskelig, vil dere kunne få et eksemplar av min masteroppgave når den er ferdig. Denne vil kanskje gi dere en mulighet til å tenke nye tanker om deres egen praksis.

Etter å ha lest denne informasjonen, gir jeg mitt samtykke ved å skrive under på dette dokumentet.

---

Intervjuer

---

Intervjueren

## Vedlegg 3

# Kategorisering

### 1) Lærelyst

#### *Indre motivasjon*

- At de føler lyst til å lære noe nytt.
- Motivasjon må komme fra dem. Du kan påvirke dem en stund, men det må være noe som driver dem.
- Indre motivasjon har man ofte med seg hjemmefra, at det er naturlig å lære.
- ... men for indre motivasjon er følelsen av mestring viktig å få frem i elevene.
- Det er motivasjon når de *vil* og *skal* mestre – uten belønning.
- Den indre motivasjonen legger man kanskje mindre vekt på, men er viktig for en positiv innstilling til ideen om hva man skal gjøre.
- Indre motivasjon får de hvis de er innstilt på å få det best ut av en situasjon eller å skjønne at det er noe som er viktig for dem. Det er det vanskelig å lære de.
- Jeg snakker med de om å bli indre motivert, få dem til å se seg selv litt lengre frem i tid.
- Indre motivasjon er det som driver dem.
- Man må knytte det til noe fortrolig som har skjedd for å få den naturlige motivasjonen.
- De teoretiske blir nesten motivert av ingenting, mens de praktiske ikke passer helt inn i skolen.
- Du blir drevet fremover og opplever en glede av å få det til.
- Motivasjon er noe elevene har i seg, tenker jeg.
- Man har lærelyst og man er nødt til å være på skolen og da ønsker man å få det til, heller enn å ikke få det til.

#### *Føler glede i det man gjør*

- At det man holder på med er gøy.
- Man skal ha det gøy, morsomt.
- Det må være gøy!
- Det skal være gøy å gå på skolen. Det er viktig.

### *Interesse*

- Man må lære å kjenne elevenes interesser, og hva de synes er morsomt.
- Det som motiverer er det som interesserer de... har en glede over det de driver med.
- Prøve å legge opp til timer som interesserer dem, fenger dem og trigger dem. Det er det viktigste og beste å få til.
- Bruke interesser i oppgaver.
- Det at du blir interessert i faget.
- Jeg tenker jeg skal skape en interesse i klassen.
- Jeg tror interesse er nøkkelen til motivasjon.
- Klarer jeg å få 1. verdenskrig til å bli spennende..., skape motivasjon som fungerer slik at de finner den indre motivasjonen i seg selv.
- Det finnes ingen universalnøkkel som sier hvordan man skal få dem interessert.
- Gjøre det interessant.

### *Innstilling*

- Man skylder ofte på kjedelig undervisning og å legge til rette for barn, men jeg tror innstillingen til å ville lære og være nysgjerrig får for lite fokus.
- Innstillingen til å yte, lære, være nysgjerrig og til jobbing kan komme mye hjemmefra.

### *Mestring*

- Mestring.
- Å oppleve å være flink *og* det å få en god karakter.
- Når du mestrer opplever du indre motivasjon.
- Mestringsfølelse motiverer.
- Man kan ha negative opplevelser med noen fag hvor de ikke får det til. Da forsvinner motivasjonen, de har gitt opp. Resignert.
- Mestring. At de får det til. At de har lyst til å lære. Mestring er kjempeviktig med motivasjon.
- Mestring. At de får til noe.
- Lettfattelige eksempler og forklaringer er viktige, slik at de føler de får det til.
- De føler mestring når de har gjort det de skal.
- Vanskeligere å føle mestring i vanlig klasse når man har en skala. Man må legge seg på det nivået man er på. (Refererer til spes.ped.elevne).

- Gi de oppgaver som gir dem mestringsfølelse.
- En del elever blir veldig motiverte over at de lærer seg det som står på arbeidsplanen.
- Det å få til noe motiverer.

#### *Selvbestemmelse*

- Skape indre motivasjon ved at de får bestemme selv.
- At de kan velge det de synes passer best i forhold til måte å lære på.
- De kan styre arbeidsmetodene til en oppgave, velge hvordan de vil løse den og utforske materialet, og finne en studieteknikk for de med ambisjoner.
- Hvis elevene får en oppgave og det ikke nødvendigvis er *vi* som styrer arbeidsmetoden, sånn at de kan se at det er mange veier til målet.
- Elevene får styre litt selv hvordan de vil tilegne seg kunnskapen.

#### *Elevmedvirkning*

- Vi har xxx stikkord på skolen, og ”elevmedvirkning” er sentralt.
- Man trekker elevene inn i hvilke oppgaver man skal jobbe med for å nå målet.
- De får en arbeidsplan over to uker. Der står mål og oppgaver. De kan da velge ulike oppgaver og arbeidsmåter for å nå målet.
- De kan løse egne oppgaver de har lagd selv.
- Hvordan man skal komme fram til målet bør de også få være med på.

#### *Egne ønsker*

- Gruppearbeid sier de når jeg spør hva de ønsker.

## **2) Arbeidsprosess**

#### *Fokus på egen fremgang*

- La de etterarbeide oppgavene sine og bearbeide de.
- Det er viktig at alle får følelsen av å gå videre i egen læring.
- Ha start- og stoppunkt, og underveispunkt slik at de kan se hvordan de jobber.
- Lære de til å bli flinkere til å spørre om hjelp når de trenger det.
- Si hva som er bra og hva de må gjøre bedre. Konstruktiv kritikk.
- Man må jobbe med tilbakemeldingene og vurdere de nye opp mot de gamle.

### *Lære av hverandre*

- Jobbe mot et mål, hvor gruppedynamikken er med på å motivere.
- Lære av egne og andres feil.
- De kan jobbe med andres besvarelser, som er anonymiserte, og gå inn i lærerrollen og bedømme "hva som er en bra tekst".
- Ansvarliggjøre de i forhold til hverandre og at de skal lære av hverandre.
- Prøver å få de aktive, samarbeide med en annen elev.
- Få de til å engasjere seg fra elevene og ikke bare fra meg.

### *Unngå sosial sammenligning*

- Man må fokusere på sin egen fremgang og ikke sammenligne seg med andre.
- Man må ikke sammenligne seg med hverandre.
- De fleste ønsker å være best og få de beste resultatene. Og der er det vanskeligere å motivere tror jeg.

### *Mål*

- Et klart mål for timen.
- Man må gjøre klart hvilke mål man har når man starter med et nytt tema.
- Elevene får beskjed om at de må gjøre oppgaven helt til de har nådd læringsmålet. De trenger ikke gjøre den samme regneoperasjonen om de kan det. Og da føler elevene at de behandles litt som voksne. De gis et ansvar – å nå læringsmålet.
- Målet vurderes.
- Det at de vet helt klart hva de skal gjøre.
- God info om hva de skal gjøre.

### *Veiledning*

- Jeg kan skissere ulike måter å tenke på, men de må finne egne metoder og måter selv.
- Vi må hjelpe dem og veilede dem.
- Når man gir en oppgave, må man følge opp gjennom hele prosessen og behandle det de leverer. Hvis ikke blir man demotivert nå man tror de kun jobber for læreren.
- Lære en metodikk de kan ta med seg videre.

### *Gi de tid*

- Ikke gå fortere frem enn at de er med. Særlig i spes.ped.undervisningen.

### **3) Gode relasjoner**

#### *Elevsamtaler for å kjenne elevene*

- Bruke elevsamtaler til å bli kjent med eleven og skape gode relasjoner.
- Man må ha mer tid til elevsamtaler for å bli kjent med elevene og kunne forstå den enkelte elev.
- Det å *kjenne* eleven er veldig viktig. Å vite om deres sterke og svake sider.
- Elevsamtaler hvor de sitter og forteller meg hva de *egentlig* ønsker seg og setter som mål. *Det* tror jeg motiverer godt.
- Bygge relasjon. Snakke litt.
- Det er viktig å lære seg å kjenne personen.

#### *Et godt klassemiljø*

- Trygge rammer er viktig.
- Sosialt hyggelig felleskap er viktig først, for du orker ikke gjøre noe hvis du ikke har det hyggelig rundt deg.
- Det er viktig at elevene føler en tilhørighet til klassen.
- At det skal være hyggelig å gå på skolen. Det tror jeg motiverer.
- Spes.ped.elever som tilhører en vanlig klasse, men også en gruppe. Der får de en egen tilhørighet.

#### *Empati*

- Det er viktig å vise at du bryr deg om eleven.
- En motivasjonsfaktor er at vi ser dem. Og at vi ser deres faglige utvikling.
- Hvis en elev har opplevd noe viktig, så snakker man om det viktige med eleven. Det motiverer.
- Det er en motivasjon at eleven blir sett.
- Prøve å se dem.
- Være interessert i dem.
- Jeg prøver å skjønne hva elevene skjønner.

### *Lærerrollen – en venn og en leder*

- Det er viktig at man er en engasjert lærer og at man har litt humor, tørre å drite meg ut.
- ...ikke tar seg selv så høytidlig.
- Når lærerne er stresset, så blir elevene stresset.
- ... derfor må en lærer være en leder og ikke lage for mange hindringer, lage et klassemiljø, vise hverandre respekt, være rimelig og lage gode ordninger slik at energien ikke blokkeres.
- Ha et godt forhold til elevene. At man møter de litt, men ikke er for snill. Det tror jeg motiverer.
- Godt humør, blid og hyggelig, og samtidig være streng.
- Snakke på en bestemt måte for å få ro. Det er også viktig for å motivere.
- Etter at jeg tok mer kontrollen, har arbeidsinnsatsen økt betraktelig for veldig mange.
- Å ha kontakt med elevene.
- Jeg må selv være meget engasjert som lærer og like faget mitt.
- Læreren må også delta, være aktiv, engasjert og mestre faget.
- Alle vil jo være en god lærer å si at elevene har lært seg målene, kryss av. Men da må jeg motiveres og, for eleven sitter jo bare og *jajaja*... når jeg prater.

#### **4) Tilbakemeldinger**

##### *Tilbakemeldinger*

- Det er viktig med kjappe tilbakemeldinger.
- Gode, raske, konkrete tilbakemeldinger er et virkemiddel. Det virker også inn på opplevelsen av å bli sett.
- La elevene se at du følger med på at de svarer og gi tilbakemelding.
- Sammenligne nye tilbakemeldinger med gamle tilbakemeldinger, hvis ikke er tilbakemeldingene meningsløse.
- Gode tilbakemeldinger motiverer barn til å lære.
- Gi positive tilbakemeldinger.
- Å motivere de til å løse oppgavene gjør man med bakgrunn i de positive tilbakemeldingene.
- Gi tilbakemelding når de gjør bra ting og har fått det til. Får de det ikke til, prøver jeg å snakke med de.



- Positiv feedback kan motivere, men det må begrenses. Ellers så kan de føle at det bare er tomprat.
- Positiv feedback, være nøktern.

### *Ros og anerkjennelse*

- Jeg gir ros! Så mye jeg kan.
- Leverer jeg tilbake skriftlig arbeid som er bedre enn sist gang er det ros med engang.
- Positive småkommentarer.
- Gi de masse ros. Ros og anerkjennelse. Gi masse av det.
- Ikke rose for mye så man skjønner det ikke er reelt.
- En elev kan elske gym, men ikke matte. Da må ros til, f.eks. i form av ytre belønning. ”Nå var du kjempeflink som har gjort hele fem oppgaver!”
- Dersom elevene ikke engasjeres eller at man bommer på opplegget, kan det å rose de når de mestrer og ytre belønning benyttes. Men ros for det meste. Ros og anerkjennelse. Ikke noe materielle ting.
- Dersom de synes ting er kjedelig, er det utrolig hva man får til bare ved å rose dem.
- Rose når de får til ting.
- Ros og oppfølging underveis.

### *Fokusere på det positive*

- Det er viktig å fokusere på det positive elevene gjør.

## **5) Differensiering**

### *Differensiering og tilpasning*

- Introdusere stoffet på ulike måter, sånn at man treffer noen hver eneste gang.
- I forhold til tilpasning, tror mange at du skal velge ulik vanskegrad. Det er jeg uenig i. Du kan gi helt like oppgaver, men man må gi ulik innfallsvinkel til stoffet.
- Det er veldig viktig å tilpasse undervisningen for å holde på interessen og motivasjonen til elevene.
- Obligatoriske og valgfrie oppgaver er viktig.
- Arbeidsplan med ulik vanskegrad.

- Legge til rette for at dette skal være noe de får til. Sånn i forhold til oppgaver... gi litt åpne oppgaver.
- Når jeg hadde en umotivert elev som hadde mange dårlige erfaringer fra skolen, fikk han gjøre andre ting i engelsken som kunne være viktig for han.
- Alt er ikke like lysbetont. Da må man bare finne opplegg som passer til det nivået.
- Gi de ulike oppgaver.

#### *Variere undervisning og metodebruk*

- Jobbe i grupper, alene eller tar de i plenum.
- Variere mellom prosjekt og individuelt arbeid.
- Variere i undervisningen.
- Jobbe praktisk, ikke kun teoretisk.
- Oppsummering på slutten av timen.
- Ikke bare stillejobbing, men at man bruker varierte arbeidsmåter.
- Veksle mellom arbeidsmåter.
- Variasjon... unngå like ting. Mange liker det mer praktisk.
- Fange oppmerksomheten deres og knytte temaene opp mot noe virkelig, noe man kan vise frem eller diskutere. Dette gjør de mer interessert.
- Film motiverer, i form av dokumentarer i historietimene.
- Dokumentarer gjør det mer virkelig, at de ser menneskene som levde på den tiden.
- Gruppearbeid og variasjon i undervisningen.
- Rolige arbeidstimer slik at de får konsentrert seg. Det tror jeg motiverer, for da føler de at de får gjort noe.
- Arbeidstimer. Arbeidsforholdene er med på å motivere.
- Tar også med meg en bok eller en gjenstand eller lignende som har med temaet å gjøre og forteller litt om det. Det funker kjempebra!
- Unngå å *bare* bruke læreboka. Det motiverer veldig.
- Jeg prøver å variere.
- Variasjon med forskjellige hjelpemidler.
- Bruke varierte arbeidsmetoder er vel det jeg gjør mest.
- Man må finne inspirerende ting, men en ting fungerer ikke på alle klasser.
- Snakke rundt emnet. Ikke bare bruke boken, men høre hva de kan ut fra eget hode.
- Vi har en vanskelig bok i naturfag, den demotiverer dem. Da blir de motiverte av undervisningen fordi det hjelper dem å forstå.

- Variasjon kan skape motivasjon. At det skjer noe spennende, ikke er ensformig.
- Youtube.
- Filmsnutter – avhengig av hva som er kvalitetsmessig godt nok for å ha med i undervisningen.
- Forsøk, det motiverer.
- Dokumentarerer – street channel.

### *Utfordrende oppgaver*

- Gi utfordrende oppgaver.
- Må gi de oppgaver de har forutsetninger for å mestre. Enten med eller uten hjelp.
- At de klarer å gjennomføre det og forstår hva de skal gjøre, at de gjør det riktig og føler det.
- Konkrete oppgaver.
- Jeg har god erfaring med åpne oppgaver.
- Utfordre der det er mulig, men at de klarer å løse de.
- Nøtter motiverer.
- Det må være utfordrende oppgaver til alle, både til sterke og svake elever.
- Fremføringer og dialoger, da jobber de godt.
- Oppgaver hvor de må løse problemer.

### *Meningsfylte oppgaver*

- At de synes oppgavene er morsomme. Jeg tror ikke det alltid trenger å være så morsomt, men at de ser at det de holder på med er meningsfylt.

## **6) Ytre motivasjon**

### *Ytre motivasjon*

- Karakterer en mer ytre motivasjon.
- Ytre motivasjon har også med å gjøre hva du har med deg hjemmefra.
- Ytre motivasjon er litt med rammene. Og så er det jo om karakterene betyr noe da... om foreldre presser, eller lærerne. Litt av begge deler tror jeg.
- Begrunne hvorfor vi gjør dette, det kan være litt ytre motivasjon. Og som kan gi en indre motivasjon.

- Karakterene tenker de mest på, på kort sikt. Jobbe for å få gode karakterer.
- Så hovedsakelig, karakterer motiverer.
- Ytre motivasjon som karakterer kan også få dem til å yte.
- Karakterene er der i fronten.
- Ytre motivasjon er det viktigste stereotipe hele tiden som man ikke kan fjerne.

### *Godter og materiell belønning*

- Godteri og gevinster er kortvarig, men jeg tror ikke det er noe galt i det. Det burde bare ligge noe drivkraft bak, noe dypere.
- De som vinner konkurranser kan ved juletider få en liten sjokolade.
- Vi har et belønningssystem hvor den klassen som er mest ryddig hele året får en pengepremie til klassekassen.
- Spillefilm kan også være bra, men mer kos.
- Ikke ytre belønning i form av godteri eller lignende, men de har en liste på tavla hvor elevene krysser av for hvert fag hvor leksene er gjort. Da ser alle hvem som har gjort leksene. Det er allment kjent, så de som sliter med leksene har mye mindre lekser. Da får de på en måte en form for offentlig feedback på om de har gjort det eller ikke.
- Jeg bruker gulrøtter, kinderegg.
- Seigmenn får den første som rekker opp hånda fordi det øker elevaktiviteten og innsatsviljen. Enkel og effektiv greie, men kortvarig. Men det er også for at de som aldri rekker opp hånda skal se at det ikke er så vanskelig.
- I timene hvor jeg gir belønninger, så er det en kraftig motivasjonsfaktor.
- At de får belønning – gjennom ytre belønning at du får en indre belønning. At du blir gira og finner lysten etter hvert, eller venter til du for penger for den og den karakteren.
- At det er en premie der fremme, f.eks. en kjærlighet.
- Godteri fungerer bra. Men det er en annen form for motivasjon.

### *Konkurranser*

- Konkurranser og belønninger.
- Spørrekonkurranse hvor de er i grupper. Så får de poeng som skrives på tavla. Det er moro og de lærer.
- Spill og leker.
- Bingo med gloseinnlæring.

- Det er viktig å blande flinke og svake slik at de blir en enhet som vinner. På denne måten blir det fokus på egen fremgang, samtidig som det er moro med konkurranse.
- Lage konkurranser, spill.
- Bruker konkurranser – setter de i grupper om f.eks. en gloseprøve de gjorde det dårlig på.
- Konkurranse er et element som ofte trigger motivasjonen for å gjøre noe.

## 7) Nytteverdi

### *Nytteverdi*

- De må se nytteverdien i det de har gjort.
- Det er viktig å kunne se nytteverdien igjen, i forhold til videre og andre fag, hvis ikke blir man demotivert.
- Jeg tror det viktigste er å se egenverdien i det.
- Vi kan stå å preike så mye vi vil om hva som er viktig, men de må se det som er viktig selv.
- Nytteverdien er vel et stikkord.
- At de føler en hensikt med det de skal lære. At de tenker de får bruk for det senere.
- Man skal føle at det er ting som berører en.
- Man skal føle at man har bruk for det, og man skal skjønne hvorfor.
- Mange motiverer seg ut fra fremtidsutsikter, i forhold til innsats på skolen. Gulroten.
- Tydelige målbare størrelser motiverer mange nå, som lønn, status, jobb og penger.
- At de føler de får bruk for det. Det er problemet, de ser ikke grunnen til å lære de tingene.
- Det at man skjønner at man får noe ut av det man gjør.
- Motivasjon er komplisert. Og jeg tenker noen ganger: ”Litteraturhistorien på slutten av 90-tallet”, er det her noe de må lære seg akkurat nå?

### *Bevisstgjøre viktigheten*

- Jeg har alltid en oppstartsrefleksjonsdel hvor vi snakker om ”hvorfor gjør vi dette”.
- Bevisstgjøre de om hva som er målet.
- At elevene får delta i prosessen om ”hvorfor gjør vi dette”?, om arbeidsmetoder, men ikke om stoffet.

- Jeg starter alltid timen med å skrive på tavla: ”hva vi skal gjøre denne timen”, slik at de får noe utbytte av det. Og slik at de vet hva de skal gjøre.
- De må skjønne at det de skal gjøre, skal de gjøre for å lære noe. Ikke gjøre for å gjøre noe.
- Fortelle de hvorfor jeg tenker det de gjør er viktig og hva de skal lære.
- Prøve å få de til å tenke litt større. Å se at dette er en del av helheten.
- Jeg forteller hva vi skal lære og begrunner hvorfor.
- Prøver å fortelle hvorfor det er viktig at de lærer det og hvorfor det er spennende.