

Ida Elisabeth Bye Bromstad

## De urolige barna

En kvalitativ studie om læreres arbeid i å motivere elever med konsentrasjonsvansker.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Frode Stenseng

Mai 2021



Ida Elisabeth Bye Bromstad

## **De urolige barna**

En kvalitativ studie om læreres arbeid i å motivere elever med konsentrasjonsvansker.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Frode Stenseng  
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Denne forskningen har som hensikt å skaffe innsikt i hvordan kontaktlærere motiverer elever med konsentrasjonsvansker og deres erfaringer knyttet til praktisering på småtrinnet. Et mål var å få et innblikk i hvordan lærere mener en kan arbeide med denne elevgruppen og hvilke hindringer en kan støte på. Studien ble undersøkt med problemstillingen: *"Hvordan motiverer lærere elever med konsentrasjonsvansker?"*. I tillegg ble studien knyttet opp til forskningsspørsmålet: *"Hvilke muligheter og utfordringer står lærere overfor i sin praksis?"*. Gjennom kvalitative dybdeintervju formidler fire kontaktlærere sitt syn på sitt arbeid i skolen. Funnene fra intervjuene blir presentert opp mot selvbestemmelsesteori og annen relevant litteratur. Hovedfunnene i oppgaven viser at lærerne gir uttrykk for en lik forståelse av konsentrasjonsvansker og hvordan det kommer til uttrykk i klasserommet. De fire intervjupersonene mener motivasjon har stor betydning for elever med konsentrasjonsvansker og er avgjørende for elevens læring. Resultatet viser at lærerne opplever det å motivere elever med konsentrasjonsvansker som et komplekst arbeid. Til tross for enighet knyttet til hvilke muligheter og utfordringer lærerne ser i arbeidet, vektlegger de ulike aspekt i deres praksis. De ulike lærernes praksis og fokusområder viser godt det mangfoldet lærerne består av og hvilken betydning læreren har for elevene. Kontaktlærerne opplever indre motivasjon og interesser som den største motivatoren for elevene og noe en må tilrettelegge for. Likevel kommer det frem at det er forskjell på de yngre og eldre lærerne sine betraktninger i hvordan en skal tilrettelegge for interessante tema og oppgaver. I funnene kommer det også frem at opplevd tilhørighet, kompetanse og autonomi har betydning for elevens utgangspunkt for aktivitetene og i hvilken grad en kan forvente at eleven er motivert og konsentrert. Det fremgår at de psykologiske behovene har betydning for eleven uavhengig om læreren legger til rette for indre motivasjon eller ytre motivasjon. Lærerne fremhever at en har et godt utgangspunkt hvis en arbeider grundig med å skaffe trygge rammer for elevene, og en bør velge metoder ut ifra hva som passer den enkelte eleven og situasjonen eleven befinner seg i. Imidlertid opplever lærerne mangel på tid og ressurser i skolen, og de besitter en følelse av utilstrekkelighet. Flere av lærerne mener at mangel på tid resulterer i manglende overblikk over klassen, noe som forutsettes for å legge til rette for tilpasset motivering for den enkelte elev.



## **Abstract**

This research aims to provide insight into how contact teachers motivate pupils with concentration difficulties and the experiences of the teachers related to practice at the primary level. One goal was to get an insight into how teachers practice their work with this group of pupils and what obstacles one may encounter. The study was examined with the issue: *"How do teachers motivate pupils with concentration difficulties?"*. In addition, it was linked to the research question: *"What opportunities and challenges do teachers face in their practice?"*. Through qualitative in-depth interviews, four contact teachers communicate their experiences related to their work. The findings from the interviews are presented against self-determination theory and other relevant literature. The main findings in the thesis show that the teachers express an equal understanding of concentration difficulties and how it is expressed in the classroom. The four interviewees believe that motivation is of great importance for pupils with concentration difficulties, and that this is crucial for the pupils learning. The results show that teachers experience motivating pupils with concentration difficulties as a complex task. Despite an agreement related to what opportunities and challenges they experience to their work, the teachers emphasize different aspects in their practice. The teachers practice differently, and their focus areas clearly show the diversity among the teachers and that significance the teacher has for the pupils. The contact teachers experience intrinsic motivation and interests as the biggest motivator for the pupils and something the teachers must arrange for. Nevertheless, it emerges that there is a difference between the younger and older teachers in how to facilitate interesting topics and tasks. The findings also show that perceived relatedness, competence and autonomy are important for the pupils starting point for the activities, and to what extent one can expect the pupil to be motivated and concentrated. It appears that the psychological needs are important for the pupil and whether the teacher aims to motivate related to intrinsic motivation or extrinsic motivation. They point out that a good starting point is to work thoroughly to provide a safe environment for the pupil, and that the teachers should choose methods based on what suits the individual child and the situation of the pupil. However, the teachers experience a lack of time and resources in school, and they possess a feeling of inadequacy. Several of the teachers believe that lack of time results in that the teacher is not getting an overview in class, and the individual adjustment for motivation is missing.





## **Forord**

Denne masteroppgaven er avslutningen på et svært lærerikt utdanningsforløp innen lærerutdanningen og spesialpedagogikk. Studiet har vært givende og interessant, men samtidig krevende under en pandemi. Mitt valg for å skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk var etter et ønske om mer kompetanse og kunnskap innenfor pedagogikk, da jeg opplever det som svært viktig i dagens skole. Min interesse for pedagogikk ble introdusert det første studieåret på lærerutdanningen av Cecilie Skaalvik. Interessen resulterte i både en bachelorgrad og masteroppgave omhandlende temaet motivasjon. Etter å ha sett viktigheten av motivasjon er jeg derfor mer motivert enn noen gang til å motivere elever og andre slik at alle kan oppleve læring, mestring og glede i skolen. Jeg ønsker å takke familie, venner og veileder som i en spesiell tid har bidratt for motivering, støtte og forståelse. I tillegg ønsker jeg også å takke mine medstudenter og lesesalkohorten som har skapt latter, trygghet og motivasjon gjennom arbeidet med denne masteroppgaven. Til slutt vil jeg også gi en stor takk til mine fire intervjupersoner som tok seg tid til å dele erfaringer knyttet til sin praksis i en travel og annerledes jobbhverdag.

Trondheim, Mai 2021.

Ida Elisabeth Bye Bromstad



# Innholdsfortegnelse

<b>1.0</b>	<b>Innledning</b>	<b>1</b>
1.1	Valg av tema og oppgavens formål	1
1.2	Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	1
1.3	Avgrensning og presisering av oppgaven	1
1.4	Tidligere forskning	2
1.5	Oppgavens disposisjon	5
<b>2.0</b>	<b>Teori</b>	<b>6</b>
2.1	Konsentrasjonsvansker	6
2.2	Arbeid med konsentrasjonsvansker	7
2.3	Motivasjon	8
2.4	Indre motivasjon	9
2.5	Ytre motivasjon	10
2.6	Suksess med bruk av både indre- og ytre motivasjon?	10
<b>3.0</b>	<b>Metode</b>	<b>12</b>
3.1	Valg av metode	12
3.2	Vitenskapsteoretisk tilnærming	13
3.3	Forskerrollen	14
3.4	Valget av intervjupersoner	15
3.5	Intervjuguide	16
3.6	Prøveintervju	17
3.7	Intervjuprosessen	18
3.8	Transkriberingen	19
3.9	Analyseprosessen	20
3.10	Etiske betraktninger	21
3.11	Forskningens kvalitet	23
3.11.1	Reliabilitet (pålitelighet)	23
3.11.2	Validitet (gyldighet)	24
3.11.3	Overføring	24
<b>4.0</b>	<b>Analyse og drøfting av funn</b>	<b>26</b>
4.1	Motivasjon sin betydning for elevene	26
4.2	Syn på konsentrasjonsvansker og hvordan det kommer til uttrykk	26
4.3	Indre motivasjon	28
4.4	Kompetanse	30
4.5	Tilhørighet	33
4.6	Autonomi	34
4.7	Ytre motivasjon	36
4.8	En kombinasjon av indre- og ytre motivasjon	38
4.9	Er skolen tilpasset alle typer elever?	40
<b>5.0</b>	<b>Avslutning</b>	<b>41</b>
5.1	Oppsummering og konklusjon	41
5.2	Studiens begrensninger og veien videre	42

<b>Litteraturliste .....</b>	<b>43</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>47</b>

## 1.0 Innledning

Det har i senere tid vært fokus i media på ulike utfordringer i skolen. Utfordringene omhandler blant annet manglende motivasjon hos elevene og at skolen ikke er tilpasset andre elevgrupper enn de rolige elevene. Det kan resultere i utfordringer for de andre elevgruppene. I tillegg kan også samfunnet bli negativt berørt av manglende motivasjon. De ulike utfordringene har medført politiske føringer, der det blant annet er laget nye læreplaner i skolen og utdanningsløp for lærere. Vårt samfunn har i senere tid fått et større behov for kompetanse og kunnskap, og en trenger derfor at alle elevene i skolen er deltakende og engasjerte ut ifra den enkeltes forutsetning.

### 1.1 Valg av tema og oppgavens formål

Gjennom grunnskolelærerutdanningen ved NTNU har jeg utviklet en interesse for betydningen av motivasjon i skolen. I mitt tredje studieår skrev jeg en bacheloroppgave i pedagogikk om motivasjon sin betydning for selvoppfatning, noe jeg opplevde som svært interessant og noe jeg ønsket å forske videre på. Gjennom praksis har jeg også sett hvor avgjørende det er for de ulike elevene å være motivert for å ha et best mulig utgangspunkt for å lære og utvikle seg. Jeg har i løpet av de fire årene på lærerutdanningen fått en større forståelse for hvordan jeg kan legge til rette for å motivere elever med ulikt utgangspunkt og interesser. Et vekstpunkt som jeg har satt for meg selv, har vært å motivere de elevene som fremstår "uroelige" og har utfordringer med å konsentrere seg. Ettersom jeg begir meg ut i skolen som nyutdannet lærer til høsten, oppfatter jeg dette som et arbeid som vil være relevant og aktuelt. Med en innsikt i læreres praktisering og erfaringer håper jeg forskningen vil bidra til å få et overblikk over hvordan en kan arbeide, slik at en har en større forutsetning til å motivere denne elevgruppen. Jeg betrakter det som viktig at alle lærere bør kunne tilegne seg kunnskap for å motivere det store mangfoldet av elever skolen har å by på. Målet med forskningen vil være å samle inn kunnskap fra andre læreres erfaringer og deres opplevelse av deres praksis. Selv håper jeg min masteroppgave bidrar til å hjelpe andre lærere og gjøre de bevisst over sine valg og egen utøvelse i klasserommet med fokus på elevene som er i vansker knyttet til motivasjon og konsentrasjon.

### 1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Som nevnt i kapittel 1.1 velger jeg å se nærmere på hvordan lærere forstår og oppfatter sitt eget arbeid med motivering av elever med utfordringer knyttet til konsentrasjon. Jeg har derfor valgt følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

- "Hvordan motiverer lærere elever med konsentrasjonsvansker?"
  - o "Hvilke muligheter og utfordringer står lærere overfor i sin praksis?"

### 1.3 Avgrensning og presisering av oppgaven

I min oppgave har jeg fokus på hvordan lærere forstår konsentrasjonsvansker og betydningen av motivasjon, og hva de vektlegger som muligheter og utfordringer knyttet til å motivere elever med konsentrasjonsvansker. For å avgrense problemstillingen omfatter oppgaven læreres arbeid med elever på småtrinnet. Undersøkelsen er rettet mot motivasjon knyttet til læring i skolen, og vil belyse teorier og andre aspekt som har tilknytning til temaet. I oppgaven ser jeg bort fra elever som er diagnostisert (for

eksempel ADHD), tiltak i form av diett/kosttilskudd/medisinering, kognitiv psykologi knyttet til årsaksforhold og elever som har tilrettelagt spesialundervisning. Grunnlaget for forskningen er basert på empiri som jeg innhentet fra transkripsjonene av intervjuene, og teori er valgt med bakgrunn i den innhentede dataen.

## 1.4 Tidligere forskning

Ertesvåg (2014) forstår uro i skolen som atferd, situasjoner og aktiviteter som tar fokus bort fra læringsaktiviteter. Hun skildrer blant annet elever som ikke har fokus rettet mot sin kunnskapsutvikling, der elever med konsentrasjonsvansker går under denne definisjonen. Flere studier som er gjort viser at samfunnet og skolen opp gjennom årene alltid har dannet et bilde av hvordan en elev skal oppføre seg i klasserommet. Kleber & Stein (1993) hevder at begrepet konsentrasjonsvansker har blitt en avlastning for lærere, elever og foresatte. De forteller at mangelfulle skoleprestasjoner av elevene forklares med at vanskene er utenfor lærernes evne. Læreren fraskrives ansvaret for å skape en tilpasset, motiverende og engasjerende undervisning ut ifra elevens utgangspunkt ifølge forfatterne. Det er derimot den senere tiden kommet opplæringslover der blant annet Opplæringsloven (1998, §1-3) krever at undervisning skal tilpasses den enkelte elev sine evner og forutsetninger. Utdanningsdirektoratet (2021) poengterer at alle barn skal ha tilpasset undervisning, der læringsarenaer, aktiviteter, vurderingsformer og læringsressurser skal være tilrettelagt den enkelte. Dette kan betraktes som viktige føringer da Ertesvåg & Vaaland (2007) i sine studier fant resultater som viser at forekomsten av konsentrasjonsvansker er høyere med økende alder. Det kan dermed se ut til at det har blitt en endring i hvordan en ser elevene og hvilke ansvarsoppgaver skolen og dets ansatte har for å tilrettelegge for det store mangfoldet av elever i skolen.

Vettrhus (2002) presenterer pedagogiske tilrettelegginger en kan benytte seg av for å motivere elever med konsentrasjonsvansker. Han fremhever at rådene ikke ses på som generelle råd en kan ta i bruk, men heller tips dersom de egner seg i den enkelte situasjonen og for det enkelte barnet. Forfatteren forteller at det er viktig som lærer å se om rådene kan brukes ved å se på elevens alder, dagsform og evner. Læreren må kjenne eleven for å best mulig kunne avgjøre den enkelte situasjonen eleven er i og hva som vil gagne eleven. Forfatteren legger frem at en ofte er mer opptatt av den manglende motivasjonen til elevene fremfor uroen og mangelen på oppmerksomhet eleven har. Han mener en derfor bør skape interesse og lyst slik at eleven blir motivert og engasjert for skolearbeidet. Det nevnes også at det vil være gunstig dersom eleven ser hensikten (kortsiktig), formålet og nytteverdien med å gjennomføre arbeidet. Han hevder videre at ren selvbestemmelse i arbeidet ikke vil være mulig, men mener at elevene i større grad vil være motiverte for å gjøre en innsats hvis de får planlegge og delta aktivt i valg av oppgaver selv. Det legges imidlertid frem at hvis en oftest blir bestemt eller styrt over, vil dette påvirke motivasjonen negativt og motivasjon kan bli synkende. Vettrhus (2002) viser til at endring i oppgaver kan gagne eleven da arbeidsøkter ofte kan oppleves for lange og eleven har behov for pause.

Ifølge Vettrhus (2002) kan ideer for å motivere elever med konsentrasjonsvansker, være å gi oppgaver eleven har forutsetning for å mestre. Her spesifiserer han at det ofte vil være gunstig å arbeide med ting eleven kan godt (og er interessert i), fremfor å introdusere nye aktiviteter som er for krevende. Således mener forfatteren at mestringsen i en kjent arbeidsform vil være viktigere for motivasjonen sammenlignet med å

gjentakende utfordre eleven kunnskapsmessig. Han ønsker først og fremst at arbeidet skal være "learning by doing" fremfor teori-preget undervisning, da forfatteren mener dette er en metode som er mer motiverende for de fleste. I møte med utfordringer anbefaler forfatteren at en som lærer bør være oppmuntrende og prøve å vedlikeholde motivasjonen til eleven. Han hevder at det vil være lettere å opprettholde en motivasjon fremfor å motivere en elev som ikke er motivert. Belønninger som blir presentert av forfatteren er ros, stjernesystem/smilemerker eller premier i form av å få lov til å lage pizza, dra en tur til svømmehallen ol. I tillegg til disse positive belønningene ønsker også forfatteren at en skal anerkjenne elevene da han hevder dette er en forutsetning for motivasjon. Det legges også til at opplevelse av anerkjennelse kan gi beskjed om at elevens bidrag er ønskelig og nødvendig. Ved uønsket atferd ønsker forfatteren derimot at en ignorerer atferden, da enkelte barn mener en negativ reaksjon er bedre enn ingen reaksjon. Han legger frem at en også må tilrettelegge for miljøet rundt eleven, og at det kan være andre faktorer som er avgjørende for motivasjon. Blant annet sier han at mange elever å forholde seg til og for dårlig struktur i klasserommet, kan distrahere og være avgjørende for atferden. Her poengterer forfatteren at lærevansker ikke nødvendigvis ligger hos eleven selv, men kan skyldes andre faktorer rundt eleven som kommer til syne i klasseromskonteksten.

Hvidsten & Wilhelmsen (2018) gjennomførte en studie for å se på lærerstudenters meninger knyttet til hvorfor elever har konsentrasjonsvansker. I dataene går det frem at lærerstudentene mener det er eleven selv, skolen eller en kombinasjon av eleven og skolen som er årsak til hvorfor eleven er ukonsentrert. I denne undersøkelsen betrakter ikke lærerstudentene variablene "hjemmet", "eleven og hjemmet" eller "hjemmet og skolen" som avgjørende faktorer til at eleven har konsentrasjonsvansker. Forskerne fant også i sin studie hvordan lærerstudentene ønsket å tilrettelegge for elever med konsentrasjonsvansker. Resultatet viste at 70% av utvalget ville ha prioritert tilrettelagt undervisning med fokus på at undervisningen skal være engasjerende og fengende slik at eleven har forutsetning for å være konsentrert. Dette innebærer at læreren må skape en interesse for elevene og gjøre aktiviteten/oppgaven interessant, der en har varierte oppgaver med kortere økter. Å tilrettelegge ut fra elevens utfordringer var et annet resultat som gav tredje høyest svarprosent i undersøkelsen. Fokuset der var blant annet å tilpasse undervisning etter elevens forutsetning for mestring, elevens foretrukket læringsstrategi, gjennomføre kartlegging av eleven og ta i bruk kjente eksempler fra elevens hverdag.

En kombinasjon av de to ovennevnte tiltakene ble i forskningen det med nest høyest svarprosent etter tilrettelagt undervisning. Et slikt resultat finner forskerne interessant. De fleste studentene mener det er eleven selv som besitter konsentrasjonsvanskene, men studentene mener det er skolen som skal hankses med utfordringene og tilrettelegge. Ut ifra dette funnet kan en tolke det slik at studentene betrakter konsentrasjonsvansker som en tilstand eleven har/er i alene og som blir synlig i en klasseromskontekst, fremfor årsaksforhold knyttet til andre miljøfaktorer og mikronivåenes påvirkning på hverandre. I min forskning går jeg derimot inn med en forståelse av at konsentrasjonsvanskene elevene er i er med et årsaksforhold der eleven, hjemmet, skolen og samfunnet er med på å kunne forklare elevens vansker. Til tross for at jeg betrakter de ulike faktorene som like avgjørende for elevens konsentrasjonsvansker, vil jeg i likhet med studentene beskrive i min forskning hvordan lærere kan arbeide og hvordan en kan bruke motivasjon for å fremme utvikling og læring.

I 2016 gjennomførte Østerlie, Vedul- Kjelsås, Buaas, & Løhre (2018) et forskningsprosjekt for å se om skytetrening hadde en positiv innvirkning på barn med konsentrasjonsvansker, ADHD eller ADHD-relaterte utfordringer. Forskningsprosjektet hadde som mål at elevene skulle skaffe seg mestringserfaringer, økt motivasjon og konsentrasjon. Etter endt gjennomføring viser resultatet at en har grunn til å tro at skytetreningen har bedret elevenes konsentrasjon. Flere av elevene forteller at de tar i bruk teknikker som de har erfart fra skytetreningen og overfører dette til situasjoner i skolen. Det kan således se ut til at spesifikke øvelser kan være med å bidra positivt på flere arenaer. Jeg synes dette er et interessant funn da det kan tenkes at flere aktiviteter kan være med på å forbedre elevers konsentrasjon over tid og i andre sammenhenger. I arbeidet med mitt forskningsprosjekt synes jeg det var interessant å se om mine intervjudeltakere hadde noen erfaringer knyttet til aktiviteter som har en positiv innvirkning på elevenes konsentrasjon. I forskningsprosjektet til Østerlie et al. (2018) legges det imidlertid frem viktigheten av hvordan aktiviteten pågår og miljøet rundt. Blant annet nevner noen av elevene i forskningen at de hadde hatt tett oppfølging og mye støtte både på skytearenaen og i klasserommet under forskningsperioden. Det kan dermed tenkes at støtten og personene rundt eleven var sentrale og var med på å motivere og bedre elevenes konsentrasjon, og at det ikke var kun aktiviteten som hadde betydning.

Nordahl, Mausestaden & Kostøl (2009) har i sin studie kartlagt kontekstuelle årsaker til atferdsproblemer i skolen. Konklusjonen de kom frem til er blant annet at læreren er den mest avgjørende faktoren for årsaken til problemene. Dette er en motsetning til Kleber & Stein (1993) som hevder at vanskene til elevene skal fraskrives lærerens ansvar. Dette viser en utvikling over hvilken rolle læreren har i klasserommet og hvilken holdning skolen og samfunnet har utviklet gjennom de 16 årene som det er i mellom studiene. Et av funnene Nordahl et al. (2009) finner i sin forskning samsvarer med Hvidsten & Wilhelmsen (2018) sin forskning. Begge studiene vektlegger at det er skolen og læreren sitt ansvar å tilrettelegge for elevene, og at problemene ligger i skolen som arena. Dette er også i samsvar med Thuen (2011) som mener at tiltak for å bedre elevers konsentrasjonsvansker er rettet mot læringsmiljø med emosjonell støtte fra læreren. Ertesvåg (2014) finner imidlertid i sin forskning på ungdomsskoleelever at graden av blant annet konsentrasjonsvansker varierer på ulike skoler. Her hadde ledelsesstruktur og mobbing en påvirkning på utfordringer knyttet til disiplin og konsentrasjon. Knudsmoen, Løken, Nordahl & Overland (2011) finner derimot at elever med samme forutsetning kan ha ulikt læringsutbytte avhengig av hvilken lærer som underviser. Ut ifra de ulike forskningene kan det dermed se ut til at rollen læreren har med å motivere elever med konsentrasjonsvansker, har blitt adskillig mer sentral og avgjørende sammenlignet med tidligere. Utbyttet for elevene kan likevel variere ettersom alle lærere er forskjellige til tross for et felles ønske om å hjelpe elevene.

I forskning gjennomført av Lepper, Greene & Nisbett (1973) er det gjort en studie på hvordan belønning kan ha en påvirkning på indre motivasjon. Forskingen ble gjort på barn som var interesserte i å tegne, og de ble inndelt i tre grupper. Den ene gruppen visste de ville motta et diplom som et symbol på at de var gode til å tegne. Den andre gruppen fikk tildelt et diplom, men visste ikke om dette på forhånd. Den siste gruppen mottok ikke diplom og hadde heller ingen forventinger om å få det. Resultatene i denne forskningen viste at gruppe to og tre hadde tilsvarende motivasjon som tidligere. Den første gruppen hadde derimot redusert indre motivasjon etter gjennomføringen. Forfatterne legger dette resultatet frem og kommenterer at den forventete belønningen



(diplomet) økte belønningens betydning, og at de barna som forventet en belønning fokuserte mer på dette. Diseth (2019) forklarer at belønning undergraver indre motivasjon da alle har et behov av å være autonome, og at materielle belønninger kontrollerer og hemmer autonomien.

## 1.5 Oppgavens disposisjon

I oppgavens neste kapittel tar jeg for meg relevant teori der jeg redegjør for konsentrasjonsvansker og arbeid knyttet til dette, samt indre- og ytre motivasjon i lys av selvbestemmelsesteori. I kapittel tre presenterer jeg valgt metode, vitenskapsteoretisk tilnærming, forskerrollen, intervjupersoner, intervjuguide, prøveintervju, intervjuprosessen, transkriberingen, analyseprosessen, etiske betraktninger og kvaliteten på forskningen. Videre i kapittel fire legger jeg frem funnene fra intervjuene og drøfter dette opp mot valgt teori og problemstillingen: *"Hvordan motiverer lærere elever med konsentrasjonsvansker?"* og forskningsspørsmålet: *"Hvilke muligheter og utfordringer står lærere overfor i sin praksis?"*. Kapittel fem omhandler en oppsummering og konklusjon av funnene jeg fant i drøftingen, samt forskningens begrensninger.

## 2.0 Teori

Jeg belyser i dette kapittelet teori som er relevant for min problemstilling og forskningsspørsmål som omhandler hvilken praktisering lærere har med å motivere elever med konsentrasjonsvansker, og hvilke muligheter og utfordringer en møter på i dette arbeidet. I innhenting av teori har jeg benyttet meg av tidligere pensumlitteratur, fagfelleverderte artikler og litteratur lånt på biblioteket. Jeg har valgt å anvende forfattere som er anerkjente innenfor blant annet motivasjonsteorier og temaet konsentrasjon. I teoridelen belyses temaene konsentrasjonsvansker, læreres arbeid med konsentrasjonsvansker, selvbestemmelsesteori med fokus på indre- og ytre motivasjon og de psykologiske behovene autonomi, tilhørighet og kompetanse. Avslutningsvis vil det også fremgå teori knyttet til bruk av ytre motivasjon på en allerede eksisterende indre motivasjon.

### 2.1 Konsentrasjonsvansker

Djupedal & Korshavn (2016) mener at kunnskapsskolen har bidratt til at opplæringen i skolen har blitt smalere, og enkelte ferdigheter og fag har blitt viktigere. Det legges frem at ro og orden har blitt voksende verdier, og det fremkommer et ønske om en mer lik elevgruppe. En konsekvens av dette mener forfatterne er at mange elever opplever seg som annerledes enn hva de hadde vært i andre diskurser eller institusjonelle rammer. Forfatterne uttrykker at skolens forventninger ikke gir rom for utfoldelse blant alle elevene i skolen, men heller signaliserer at en gitt atferd blir verdsatt. I tillegg nevnes det at denne typen atferd er nødvendig for å mestre og komme seg gjennom skoleløpet. Ved et slikt syn mener forfatterne at flere elever i skolen går utenfor beskrivelsen av hva som defineres som normalt. Befring & Uthus (2019) gir uttrykk for at klasserommet har en høy sårbarhet for forstyrrende atferd og støy, noe som har medført at barn med høyt aktivitetsnivå fremstår som problemet. Videre forteller de at dette har blitt sett på som et individuelt problem tidligere. Forfatterne betrakter det som urovekkende at elever ikke makter å tilpasse seg stillesitting og skolens krav, og senere blir korrigert for negativ atferd og medisineres for å hanskles med problemet.

Duvner (1999) beskriver konsentrasjon som det å styre egne bevegelser og tanker, og mener at konsentrasjonsvansker omfatter utfordringer med å vedholde dette. Kadesjö (2001) forteller at dersom et barn skal være konsentrert, må det foregå et møte mellom barnets indre liv og den ytre virkeligheten. Ifølge Duvner (2004) er konsentrasjonsvansker et symptom som er uspesifikt, og en kan være ukonsentrert av en rekke årsaker. Blant annet nevner forfatteren at mennesker er deltakende i et sosialt system. Tjora, Næss & Levang (2016) hevder at samfunnsendringer kan ha påvirkning på et barns atferd, og at vi kan forstå barnet i lys av endringer i familiestruktur, kosthold, oppdragelse, stress og livsstil. Ifølge Nordengen (2011) finnes det mange ulike årsaker til at et barn kan være urolig. Kadesjö (2001) legger frem at barnets tidligere erfaringer, kunnskap, emosjonelle reaksjoner og motivasjon eleven har til å ville gjøre den gitte oppgaven, har betydning for om eleven er konsentrert. Forfatteren mener at dersom det i en innlærings situasjon ikke finnes overensstemmelse mellom den voksnes intensjoner og elevens motivasjon, oppfattes som regel barnet ukonsentrert. Likevel viser han til at barnet kan være konsentrert på andre elementer i rommet, til tross for at læreren mener at eleven ikke er konsentrert. Forfatteren understreker derfor at motivasjon for oppgaven har en sentral rolle for barnets konsentrasjon.

Duvner (2004) beskriver utfordringer knyttet til uoppmerksomhet. Blant annet nevnes det eksempler som at eleven slurver, glemmer detaljer, oppfatter ikke instruksjoner knyttet til skolearbeid, har vansker med å organisere arbeidet, unngår tidkrevende mentale anstrengelser i skolesammenheng og blir lett forstyrret. Forfatteren forteller videre at for å være konsentrert og oppmerksom, er faktorer som individets evner, oppgavens vanskelighetsgrad og miljøet rundt sentrale for graden av elevens konsentrasjon. Kadesjö (2001) presenterer ulike typer konsentrasjonsvansker og årsaker til hvorfor de oppstår. Her skildres store og langtidspregede konsentrasjonsvansker som en type som skifter uttrykk gjentatte ganger hos eleven. Videre nevner forfatteren at konsentrasjonsvansker kan være en reaksjon på et utfordrende oppvekstmiljø som er preget av kaos og en utrygg familiesituasjon. I denne typen vanske står eleven overfor følelser, tanker og erfaringer knyttet til situasjonen hjemme i tillegg til å tenke på oppgaven som skal bli gjort. Eleven bruker dermed mye tid og energi på å tenke over familiesituasjonen og mindre på skoleaktiviteten. Forfatteren forteller at barn kan besitte situasjonsbestemte konsentrasjonsvansker, der barn har ulik grad av konsentrasjon avhengig av hvilken situasjon eleven står overfor. I en slik setting legger forfatteren frem at det ikke finnes en overenstemmelse mellom eleven og oppgaven, og at eleven ikke har gode nok forutsetninger til å gjennomføre arbeidet. Videre nevnes erfaringer og kunnskapsferdigheter som eksempler som kan være utfordrende for elever dersom dette ikke samsvarer med oppgavens forutsetning. Lese- og skrivevansker nevnes også som eksempel der enkelte leseoppgaver kan virke enkle for noen barn. Imidlertid kan andre barn oppleve oppgaven som for utfordrende, slik at barnet mister motivasjonen. Forfatteren viser til at elever med motoriske vansker kan ha utfordringer med å konsentrere seg der blant annet balanse og koordinasjon kan påvirke elevens konsentrasjon negativt. Avslutningsvis legges det frem at også elever med perseptuelle vansker knyttet til å tolke sanseinntrykk og rette oppmerksomheten sin til det som er relevant for aktiviteten, kan ha utfordringer med konsentrasjon (Kadesjö, 2001).

## 2.2 Arbeid med konsentrasjonsvansker

Duvner (2004) mener at i arbeid med konsentrasjonstrening er det nødvendig at en som lærer er deltakende i ulike typer lek med eleven hver dag. Den voksne skal i leken være støttende for barnet og bidra til at barnet opplever struktur, hjelpe barnet tilbake til oppgaven hvis en faller av og sette ord på hva som trenger å gjøres. Videre forteller forfatteren at læreren bør minimalisere forstyrrende elementer, være engasjerende og positiv, ta en klar ledelse, sette tydelige tidsbegrensninger, være deltakende og være en støtte for elevens konsentrasjon og motivasjon.

Det er ifølge Kadesjö (2001) avgjørende for barns konsentrasjon at en opplever en følelsesmessig og betydningsfull overenstemmelse mellom barnets egne forutsetninger utviklingsmessig, følelsesmessig og inntrykkene en har fra omverdenen. Forfatteren forteller at en ofte snakker om at barn med konsentrasjonsvansker får til det de vil om de vil, og at konsentrasjonsvansker er avhengig av motivasjon. Det understrekes at et barn med konsentrasjonsvansker har behov for mer motivasjon for å engasjere seg i en aktivitet sammenlignet med andre barn. I tillegg hevder forfatteren at en slik motivasjon vil være vanskeligere å vekke og forteller at barn med konsentrasjonsvansker ofte omtales som om de har et motivasjonshandikap. Forfatteren forteller at elever ikke styres av regler eller en langsiktig plan, og at elever derfor er avhengige av motivasjon i nuet. Videre mener han at en kan lykkes med å fange oppmerksomheten til barnet, og at det ikke finnes spontanitet i barnets motivasjon uten den voksnes initiativ. Forfatteren hevder også at lærere ofte forsøker å få barnet konsentrert ved å gjøre aktiviteten så

spennende og interessant som mulig. Således mener forfatteren at hvis en fanger elevenes oppmerksomhet ved å gjøre noe spennende, kan dette være med på å opprettholde motivasjonen for aktiviteten.

### 2.3 Motivasjon

Motivasjon handler om det å være i en aktivitet som vedvarer over en gitt tid (Schunk, Meece & Pintrich, 2014). Manger & Wormnes (2015) mener at motivasjon er en forutsetning for læring, og forteller at det finnes forskjellige teorier om motivasjon som en forutsetning for læring og utvikling. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) er motivasjon nødvendig for at en gitt aktivitet skal holdes ved like og vedvare over tid. Videre forteller forfatterne at motivasjon kan ha innvirkning på et menneskes kognisjoner, emosjoner og atferd. Forfatterne hevder at motivasjon i skolen er synkende ved en økende alder. En forklaring på dette er ifølge Wigfield & Wagner (2005) at graden av sosial sammenligning mellom elevene er økende ved høyere alder. De forteller også at motivasjonen i skolen er synkende ved at elevene mener de har mindre grad av frihet, autonomi og selvbestemmelse lengre ut i skolegangen. Skaalvik & Skaalvik (2015) fremhever at lite motivasjon i skolen er et problem ettersom motivasjon har betydning for elevenes prestasjoner og læring. Motivasjon er viktig i henhold til Manger & Wormnes (2015), som viser til at en ikke kan forvente at en elev er motivert dersom andre viktige faktorer uteblir. De nevner blant annet at et læringsmiljø preget av uro, dårlig undervisningsutstyr eller dårlige relasjoner er faktorer som kan være årsak til at eleven ikke er motivert for et gitt arbeid. Skaalvik & Skaalvik (2013) mener at en må se på motivasjon som situasjonsbestemt og som vil påvirkes av ulike erfaringer, forventninger, verdier og selv vurdering en person har. Videre forteller de at miljøet og tilretteleggingen en lærings situasjon foregår i, har en sentral rolle for barnets motivasjon.

Ryan & Deci (2017) presenterer teorien om selvbestemmelse der en legger vekt på mennesket som et aktivt og selvbestemmende individ. Teorien bygger på at mennesker er komplekse som ikke kun reagerer på belønning eller straff for et gitt arbeid. De forteller at en må se den enkeltes behov for tilhørighet, autonomi og kompetanse som viktig. Dersom disse tre behovene er tilfredsstillt vil en kunne utvikle seg, oppnå mål og oppleve større velvære. Dersom omgivelsene ikke tilfredsstiller de psykologiske behovene, kan det ifølge Diseth (2019) skape negative konsekvenser ved at en gir opp, får en følelse av hjelpeløshet eller opplever at omgivelsene er kontrollerende fremfor autonomistøttende. Manger & Wormnes (2015) understreker at dersom behovene ikke er tilfredsstillt kan dette resultere i opplevelse av angst, stress og frustrasjon.

Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2018) bør en legge til rette for at elever opplever de grunnleggende behovene tilhørighet, kompetanse og autonomi. Forfatterne mener at tilhørighetsbehovet vektlegger at en bør ha fokus på å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø. Fokusområder slik som respekt og tilrettelagte oppgaver vektlegges av forfatterne. De mener at elevene skal oppleve mestring og ulike arbeidsformer. Behovet for tilhørighet beskrives av Diseth (2019) ved at en etablerer, vedlikeholder eller gjenoppretter en positiv relasjon med en eller flere. Han forteller at behovet signaliserer at en trenger andre for å unngå følelse av avvisning. I senere tid snakker en også ifølge forfatteren om intimitet knyttet til tilhørighet, da mennesker ønsker gode vennskap og relasjoner. Vektleggingen innenfor å tilfredsstille tilhørighetsbehovet er derimot rettet mot at læreren skal vise omsorg og respekt overfor elevene, samt å legge til rette for gode sosiale relasjoner i klassen (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Schachter (1959) mener at situasjoner som har høyt nivå av stress øker tilfredsstillelsen av behovet tilhørighet, men

kan ha negative følger for relasjonen. I sin forskning fant Rofe (1984) at negative samvær og relasjoner kan redusere behovet for tilhørighet.

Skaalvik & Skaalvik (2018) skildrer kompetansebehovet som tilpasset undervisning og arbeidsoppgaver til den enkelte. De forteller at tilpasset undervisning er nøkkelen for at elevene skal være indre motivert. En bør derfor ifølge forfatterne legge til rette for oppgaver som utfordrer kompetansen gradvis og som elevene har forutsetning for å mestre. Kompetansebehovet forutsetter ifølge Diseth (2019) strukturerte situasjoner og at tilbakemeldinger, forventninger og veiledning blir formidlet til eleven. En bør også ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) legge til rette for mestringserfaringer med tilpasninger til den enkelte elev.

Skaalvik & Skaalvik (2018) setter begrepet autonomi i sammenheng med skolens tilrettelegging for valgmuligheter og medbestemmelse, og noe som en benytter i innhold og arbeidsformer i klassen. De forteller at innføringen av autonomi bør skje gradvis, slik at en har økende grad av selvbestemmelse ved høyere alder. Anbefalinger Skaalvik & Skaalvik (2015) har i møte med autonomibehovet er knyttet til å gi elevene valgmuligheter, understreke at elevenes initiativ er ønsket, ta elevenes synspunkt på alvor og at læreren begrunner sine valg. Ifølge Diseth (2019) er autonomi grunnleggende innenfor selvbestemmelsesteori. Autonomi er knyttet til opplevelsen av å gjøre noe der en opplever frihet relatert til å iverksette og vedlikeholde en aktivitet. Her finnes det flere elementer forfatteren legger vekt på. Forfatteren formidler at opplevelse av indre kontroll er sentralt ved at en selv bestemmer og velger en aktivitet. Et annet element er opplevelse av valgfrihet der en kan velge mellom flere alternativer. Avslutningsvis beskriver forfatteren fri vilje som sentralt innenfor autonomi. Csikszentmihalyi (2014) mener at skolen i liten grad er preget av frivillighet. Forfatteren mener det er utfordrende at skolen ikke er tilpasset den enkeltes ferdigheter og at de fleste oppgavene er obligatoriske.

## 2.4 Indre motivasjon

Manger & Wormnes (2015) beskriver innenfor selvbestemmelsesteori indre- og ytre motivasjon. De forteller at indre motivasjon er rettet mot et ønske om å gjøre en aktivitet, og at dette appellerer til nysgjerrighet og/eller skaper glede. Videre understreker forfatterne at den indre motivasjonen ofte har vært ytre motivasjon tidligere. Indre motivasjon innebærer ifølge Deci & Ryan (1985) at aktiviteten i seg selv er belønnende, med bakgrunn i at den oppleves utfordrende, interessant eller viktig. I henhold til Ryan & Deci (2009) er aktiv læring og lek eksempler på indre motivert atferd og som gir tilfredsstillelse og glede. Forfatterne hevder også at indre motivert atferd gir det beste læringsresultatet. McLeod (1987) mener at indre motivasjon er langt mer effektivt sammenlignet med ytre motivasjon ettersom oppgaven i seg selv blir ansett som verdifull av den som utfører arbeidet. Hidi & Renninger (2006) presenterer en firestegsmodell for hvordan interesse kan utvikles og hvordan den kan fremmes. Først introduserer forfatterne en vekking av situasjonell interesse. Dette trinnet blir beskrevet som kvaliteter og innebærer nye dilemmaer, hendelser eller overraskelser som kan ha relevans til den enkelte. Videre presenteres en vedvarende situasjonell interesse der en opplever positive opplevelser ved å være oppmerksom og vise innsats. Denne fasen fremmes dersom miljøet motiverer deltakeren ved å skape en nysgjerrighet. I trinn tre legges en begynnende individuell interesse frem. En har her vekket en individuell interesse der en tar eget initiativ til å engasjere seg i en aktivitet. Avslutningsvis beskrives velutviklet individuell interesse der en besitter indre motivasjon for aktiviteter

som vekker personlig interesse. For å få en god overgang mellom situasjonell interesse og individuell interesse i undervisningssammenheng, forteller Diseth (2019) at det er en forutsetning at en kjenner elevgruppen godt og tar hensyn deretter. Ifølge Walkington & Bernacki (2014) bør læreren ta hensyn til elevgruppens størrelse og se sammenheng mellom interessen som finnes opp mot den nye aktiviteten. Her vises det til at en læringsaktivitet kan knyttes til eksisterende interesser eller å knytte aktiviteten opp mot nye interesseområder. I lys av størrelsen på elevgruppen hevdes det at en bør stille seg spørsmål om aktiviteten skal interessere enkeltelever eller majoriteten.

## 2.5 Ytre motivasjon

Ytre motivasjon handler om å følge konsekvenser av egen atferd etter opplevd stimuli ifølge Diseth (2019). Han viser til at faktorene innenfor ytre motivasjon beskriver sammenhengen mellom gitte hendelser og hvordan de rundt oss reagerer på atferden. Forfatteren tar for seg operant betingning som skildres som belønning og straff til en gitt atferd. Innenfor belønning skilles det mellom positiv og negativ forsterkning. Den positive forsterkningen skjer ifølge forfatteren etter at en har gjort en handling som en ønsker skal gjentas ved å gi en belønning. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2018) skilles det mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon. Kontrollert ytre motivasjon beskrives av forfatterne som et press eller tvang til å gjøre en aktivitet, der en ikke har et valg. I en slik situasjon blir aktiviteten gjort med liten entusiasme. Befaling, beskjeder, forventninger eller belønninger beskrives som sentrale trekk ved denne type ytre motivasjon. De hevder at læreren eller andre kan gi belønning eller straff, noe som betraktes som den mest ekstreme typen kontrollert ytre motivasjon. En annen type kontrollert ytre motivasjon kan ifølge forfatterne være at eleven gjør et gitt arbeid for å unngå skam eller følelsen av å gjøre det dårlig. En autonom ytre motivasjon er i motsetning til den kontrollerte en selvbestemt og frivillig utførelse som gjennomføres med entusiasme. Forfatterne mener at personen har internalisert verdien av arbeidet og gjennomfører det fordi personen anser det som en viktig handling ut ifra egne verdier og holdninger. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) utfører eleven arbeidet for å gjøre det godt, men også fordi fagene og arbeidet bak har en verdi.

Manger & Wormnes (2015) forteller at en bør etterstrebe en kombinasjon av indre- og ytre motivasjon avhengig av ferdigheter og kompetanse innen området. De mener det er urealistisk å ha en innstilling og indre driv for aktiviteter og oppgaver en ikke kjenner til eller har kompetanse i. En bør ved økt kompetanse redusere ytre motivasjon og gi rom for indre motivasjon ved at oppgaven er engasjerende og arbeidet oppleves belønnende i seg selv. Skaalvik & Skaalvik (2015) hevder at den viktigste drivkraften for skolearbeid er indre motivasjon, og at det er lærerens ansvar å tilrettelegge for at elever skal oppleve å være motiverte. Forfatterne beskriver derimot at det ofte ikke er realistisk å utvikle indre motivasjon innenfor alle fag hos alle elever. De mener det er utfordrende å utvikle indre motivasjon og tilrettelegge for interesser i møte med alle aktiviteter ettersom elever har ulike interesser. En bør derfor ifølge forfatterne forsøke å utvikle en autonom ytre motivasjon der verdien for fagene blir verdsatt og betraktet som viktig. Ifølge Diseth (2019) bør en innenfor ytre motivasjon forsøke å gjøre motivasjonen mer autonom. For at eleven skal kunne internalisere skolearbeidet lettere hevder forfatteren at en bør ha en god relasjon til eleven.

## 2.6 Suksess med bruk av både indre- og ytre motivasjon?

Innen forskning viser litteraturen at det er både positive og negative konsekvenser ved bruk av ytre motivasjon på en allerede eksisterende indre motivasjon. Kuvaas (2008)

mener at det kan være problematisk at en tar i bruk belønninger ved et indre driv. Ifølge Jenkins, Mitra, Gupta & Shaw (1998) kan prestasjonsbasert variabel i form av belønning føre til økt produktivitet og at mengden som gjøres blir større. Forfatterne legger frem at kvantiteten som blir produsert nødvendigvis ikke skaper kvalitet i arbeidet. De hevder at det kun er rutinepregede, enkle og lite motiverende oppgaver belønning virker på. Forfatterne tar frem samlebåndsproduksjon som et eksempel der belønning er gunstig, og der ønsket er å få arbeiderne til å jobbe hurtigere. I denne sammenhengen legges det frem at prestasjonslønn vil være egnet dersom arbeidernes innsats er for lav. Lønnen vil da ha påvirkning på innsatsen, men ikke ferdighetene, kunnskapen og evnene som arbeideren besitter. De hevder at penger som belønning skaper manipulering og uetisk atferd da ønsket fra arbeideren er å oppnå mest mulig belønning.

Kuvaas, Buch, Weibel, Dysvik & Nerstad (2017) fant i sin studie at det var lite realistisk å blande indre- og ytre motivasjon, og at en blanding av disse har negative sammenhenger. Forfatterne betrakter det som sentralt å øke indre motivasjon samtidig som en minker betydningen av ytre motivasjon. Diseth (2019) mener at så fremt en allerede har en grunn til å utføre en aktivitet, behøver en ikke å belønne arbeidet. Han forklarer at ytre belønning på en allerede eksisterende indre motivasjon, vil forårsake at personen i større grad blir opptatt av belønningen fremfor den engasjerende aktiviteten i seg selv. Forfatteren beskriver begrepet overrettferdighet der en belønner et arbeid som det ikke er behov for å belønne, ettersom det allerede eksisterer et indre driv. Ytre motivasjon deles ifølge forfatterne inn i kontroll og informasjon. Innen disse motivasjonsfaktorene finnes det forskjellige måter å gi belønning på. Her viser blant annet forfatteren til ros som informativ belønning og penger som en kontrollerende belønning. Videre ytrer forfatteren at dersom den ytre motivasjonsfaktoren i større grad er kontrollerende fremfor informativ, kan dette være med på å svekke den indre motivasjonen. Dersom belønningen derimot blir gitt på en informativ måte, er det ikke nødvendigvis en trussel mot den indre motivasjonen. Det nevnes blant annet at en belønning kan være en tilbakemelding på at noen har gjort noe som forventes av en, og dette er informasjon som støtter opp om den enkeltes kompetanse (Diseth, 2019). Henderlong & Lepper (2002) mener at indre motivasjon både kan øke og minske ved bruk av belønning i form av tilbakemelding. De forklarer at tilbakemeldinger kan øke kompetanse og autonomi og medfører nye standarder og realistiske forventinger. Dette er ifølge forfatterne med på å påvirke den indre motivasjonen positivt. Tilbakemeldinger som er kontrollerende vil ifølge forfatterne være negative for den indre motivasjonen. Kontrollerende tilbakemeldinger begrunner gode prestasjoner med at oppgavene er enkle og vil redusere autonomien ved at en ikke har forventinger eller standarder.

Eisenberger & Cameron (1996) mener at tidligere forskning har tatt forhastede konklusjoner om hvordan ytre motivasjon påvirker den allerede indre motivasjonen negativt. De mener at belønning ikke påvirker indre motivasjon negativt. Forfatterne finner derimot at belønning for kreativ atferd kan bidra til økt kreativitet, som beskrives som indre motivasjon. De hevder også at belønning etter endt aktivitet ikke reduserer indre motivasjon. Det vil derimot ifølge forfatterne påvirke den indre motivasjonen negativt dersom belønningen er materiell og gis til tross for uferdig arbeid eller lav kvalitet.

## 3.0 Metode

I dette kapittelet redegjør jeg for metoden jeg benytter for å finne svar på problemstillingen i forskningen, som omhandler hvordan lærere motiverer elever med konsentrasjonsvansker, og hvilke muligheter og utfordringer en møter på i dette arbeidet. Videre begrunner jeg valg av metode, vitenskapsteoretisk tilnærming, forskerrollen, intervjupersoner, intervjuguide, prøveintervju, intervjuprosessen, transkriberingen, analyseprosessen, etiske betraktninger og forskningens kvalitet.

### 3.1 Valg av metode

I min forskningsoppgave har jeg tatt i bruk en kvalitativ forskningsmetode. Valget på en kvalitativ metode var med bakgrunn i dets egenskap ifølge Thagaard (2018) som er å gå i dybden og forstå de sosiale fenomener som beskrives. Ettersom oppgaven er rettet mot forståelse av læreres praksis og erfaringer, synes jeg intervju egnet seg godt da en får en innsikt knyttet til temaene. Dette samsvarer med Tjora (2021) sin beskrivelse av metode, der han vektlegger at kvalitative metoder fremhever en innsikt sammenlignet med en kvantitativ metode som vektlegger oversikt. Jeg betrakter også den kvalitative metoden som gunstig da forfatteren legger frem at kvalitative dybdeintervju er intersubjektive og at en innhenter viktige refleksjoner som ikke ville fremkommet i for eksempel et spørreskjema. Videre forteller forfatteren at å innhente refleksjoner er avhengig av møtet mellom forsker og intervjuperson. Jeg har valgt å benytte meg av dybdeintervju som forfatteren hevder har egenskapene til å skape frie samtaler med en avslappet stemning. Han mener også at dybdeintervju er godt egnet hvis en ønsker at intervjupersonene skal reflektere over egne meninger og erfaringer knyttet til et tema. Skilbrei (2019) beskriver derimot bruk av begrepet dybdeintervju som misvisende i korte kvalitative intervju. Hun unngår bruk av begrepet da hun forstår det som å grave etter en persons erfaringer og med en tilnærming i å komme til bunns i noe, fremfor et samtalepreget intervju der en gradvis går dypere inn i temaet. For enkelthets skyld velger jeg å bruke begrepet dybdeintervju, med en forståelse om å gå i dybden på et tema uten at dette skal være på bekostning av etikk og respekt for deltakerne og tema i forskningen. Jeg betrakter derfor bruken av dybdeintervju som at en som forsker må være bevisst sin rolle og at informasjonen kommer frem i en dialog mellom meg som forsker og intervjupersonen.

Christoffersen & Johannessen (2012) forklarer formålet med intervju som det å beskrive eller forstå noe, og som har preg av dialog. Intervju som metode viser den enkeltes oppfatninger og erfaringer, og intervjupersonen avgjør selv hva som oppleves relevant i lys av spørsmålet i intervjuet. Forfatterne forteller at det kan være enklere å skreddersy spørsmålene i en kvalitativ studie, slik at en kan bruke det som utgangspunkt til å stille videre spørsmål ut ifra det som kommer frem i intervjuet. I min forskning benytter jeg meg av dybdeintervju med kontaktlærere. Valget er basert på et ønske om å innhente fylldig informasjon om lærernes erfaringer, tanker og praksis. Jeg har benyttet meg av semistrukturerte intervju da det ifølge Thagaard (2018) har den egenskap at en kan tilpasse intervjuets tema og spørsmål. Forfatteren forklarer det semistrukturerte intervjuet som metode med forhåndsbestemte spørsmål fra en intervjuguide, der rekkefølgen på spørsmålene påvirkes av emner intervjupersonen velger å gå inn på. Innen det semistrukturerte dybdeintervjuet har jeg valgt at alle intervjuene skulle være individuelle. Skilbrei (2019) beskriver individuelle intervju som gunstig da fortellingene kommer klarere frem sammenlignet med for eksempel gruppeintervju. På grunn av



Covid-19 og et økende smittetrykk, ble det avgjort i forkant at intervjuene skulle gjennomføres på teams.

### 3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

I henhold til valg som blir tatt i forskningsprosessen viser Thagaard (2018) til at forskerens forståelse av kunnskap er svært sentralt. I forskningsarbeid mener jeg derfor det er nødvendig å legge frem hvordan jeg forstår kunnskapsbegrepet og hvilken vitenskapsposisjonering jeg besitter knyttet til den kvalitative forskningen. I denne forskningen benytter jeg et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Ringdal (2018) viser til at et sosialkonstruktivistisk perspektiv innebærer en grunntanke om at den sosiale virkeligheten skapes i interaksjon og samhandling mellom mennesker. Ifølge Thagaard (2018) skapes forståelsen i den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen i samspillet som foregår mellom forskeren og forskningsdeltakerne. I tillegg nevner hun at hvert individ utvikler egen forståelse for omverdenen, og at kunnskap utvikles og dannes i samhandlingen. For meg vil det dermed være viktig å understreke at forskningen bæres frem av samhandlingen mellom meg som forsker og intervjupersonene. Kunnskapen som dannes i denne samhandlingen tolker jeg ut ifra min forståelse av intervjudialogen. Videre i datainnsamlingen har jeg benyttet et vitenskapssyn som er fortolkende. Jeg har her samlet inn erfaringer hos intervjupersonene angående opplevelse av arbeid med motivasjon hos elever med konsentrasjonsvansker.

I tillegg til den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen er også fenomenologi og hermeneutikk sentralt i min tolkning av datamaterialet. I min studie har jeg hatt en fenomenologisk tilnærming med et ønske om å lære hvordan intervjudeltakerne forstår sitt arbeid i samhandling med andre. Fenomenologi beskrives ifølge Tjora (2021) som en retning som kjennetegner et fokus knyttet til hvordan situasjoner og fenomener oppleves. I henhold til Kvale & Brinkmann (2015) er dybdeintervjuet blant annet et verktøy slik at en forstår intervjupersonens livsverden og bevissthet. En kan tenke seg til at dette er med på å forklare den enkeltes valg i enkelte situasjoner. I analysen av innsamlet empiri tar jeg i bruk en hermeneutisk fortolkning av de transkriberte intervjuene. Jeg har i arbeidet med de transkriberte intervjuene prøvd å forstå meningsinnholdet, samt studert utsagnene til intervjupersonene i flere deler. Videre har jeg også sett utsagnene i konteksten og sammenhengen de oppsto i. En slik måte å arbeide på kan sammenlignes med hermeneutikken, der en forstår delene fra helheten og helheten fra deler og veksler mellom disse ifølge Kvale & Brinkmann (2015). Det har derfor vært en kontinuerlig prosess der denne vekslingen har gjort at jeg har gått frem og tilbake mellom empiri og teori, da disse har latt seg påvirke av hverandre. I løpet av denne prosessen har også mine tolkninger endret seg underveis. I arbeidet med å forstå helheten har jeg sett på de små delene med den enkelte kontekst tatt i betraktning, noe som er i henhold til Hjordemaal (2011). Jeg har i arbeidet sett på hvilken helhet jeg ønsker å sette fokus på, for deretter å ha prioritert og bortprioritert enkelte deler. I denne sammenheng er selvbestemmelsesteori lagt til grunn i studien. Da min forskning har fokus rettet mot lærernes muligheter og utfordringer, ønsket jeg å benytte meg av teori som viser et mest mulig helhetlig bilde av lærernes hverdag. Selvbestemmelsesteori ble derfor valgt med bakgrunn i dets flere sentrale aspekt som lærerne vektla i sine utsagn. Således danner de små aspektene grunnlaget for helheten, men helheten er også dannet av delene som jeg som forsker har valgt ut. Selv er jeg derfor bevisst på at min forståelse preger tolkningen som er gjort under arbeidet med dette prosjektet, og at dette har betydning for sluttproduktet.

### 3.3 Forskerrollen

Kvale & Brinkmann (2015) mener det er viktig at en reflekterer over den refleksive objektiviteten. De hevder dette begrepet omhandler å reflektere rundt sin rolle som forsker og hvordan forskeren kan påvirke produksjonen av kunnskap. Forskeren kan påvirke forskningen på ulike måter ifølge Skilbrei (2019). Hun nevner blant annet at den enkeltes erfaringer, meninger og preferanser kan være med på å påvirke utfallet av forskningen. Dette kan ifølge forfatteren ha både en positiv og negativ betydning. Blant annet beskriver hun hvordan erfaring innenfor temaet som det forskes på vil være sentralt, da en kan relatere seg til og forstå erfaringene intervjupersonene kommer med. Hvis en betrakter ovennevnt teori med mitt forskningsprosjekt, kan en tenke seg at jeg kommer inn med min forforståelse og "bagasje", i form av de erfaringene og holdningene jeg besitter fra tidligere. Dette kan påvirke forskningen min til tross for et ønske om objektivitet. En forskerposisjon som ikke viser for stor avstand til temaet, men samtidig ikke er alt for kjent med innholdet opplever jeg som gunstig. Forfatteren forteller at det er en nødvendighet at forskerens erfaringer, verdier og meninger inngår i forskningen, men at en ikke gjør sin egen posisjon og refleksjon til hovedsak i forskningen.

Ifølge Skilbrei (2019) kan data i forskning forstås ulikt, og en forstår dataen i lys av forskerens egne erfaringer og oppfatning av omverdenen. Videre tolker forskeren det som blir sagt og gjort i intervjuet for deretter å tolke materialet en besitter. Selv innehar jeg erfaringer, meninger og forståelser fra fire år på lærerutdanningen i Trondheim. I løpet av studiet har pensumlitteratur, forelesere og medstudenter hatt stor betydning for mine refleksjoner, interesser, holdninger og verdier knyttet til temaene motivasjon og konsentrasjonsvansker. Min forståelse av emnet er også blitt skapt gjennom egne erfaringer knyttet til praksis. Selv har jeg erfart betydningen av motivasjon for ulike elevgrupper. Jeg har også dannet meg en oppfatning av hvilke muligheter og utfordringer jeg ser knyttet til mitt arbeid i praksis. I tillegg har jeg tidligere skrevet en bacheloravhandling angående motivasjon sin betydning for selvoppfatning, og betrakter viktigheten med at alle elever opplever motivasjon. Det kan derfor tenkes at jeg kommer inn i forskningen med en forforståelse som vektlegger funnene fra tidligere forskning da dette er ferskt i minne. I tillegg har min omgangskrets vært med på å utvikle meg med de holdninger, tanker og verdier jeg nå besitter.

I mitt forskningsprosjekt betrakter jeg også min posisjon som forsker som sentralt å reflektere rundt. Berger (2015) presenterer begrepene outsider og insider som viser til hvilken posisjon forskeren har i sitt forskningsfelt. Forfatteren forteller at disse begrepene sier noe om en har en spesiell tilknytning til feltet eller om en beregner seg som utenforstående i det gjeldende temaet. Selv betrakter jeg meg som både en outsider og en insider innenfor temaene motivasjon og konsentrasjon. Jeg ser på meg selv som en insider i den forstand at jeg er utdannet lærer og har erfaringer fra praksis knyttet til motivasjon og konsentrasjon. I tillegg besitter jeg en oppfatning om hva jeg tror er mulighetene og utfordringene knyttet til dette arbeidet med denne elevgruppen. Jeg har også kunnskap om konsentrasjonsvansker og motivasjon fra studiet og i klasserommet, der jeg selv har erfart hvilke metoder som fungerer godt og utfordringer jeg har i bruk av disse. Til tross for at jeg ikke er en kontaktlærer har jeg hatt dialoger med lærere gjennom praksisperiodene om deres erfaringer og hvordan de opplever sin praksis i klasserommet. Dette er noe som har vært med på å skaffe meg innblikk i lærertilværelsen og erfaringene knyttet til det. Likevel kan jeg også ses på som en

outsider, da jeg ikke har egne undervisningserfaringer som kontaktlærer knyttet til arbeid med å motivere elever med konsentrasjonsvansker. Således ser jeg det som utfordrende å se for seg hva lærerne betrakter som muligheter og utfordringer i arbeidet, da det fremstår som det er individuelle forskjeller både mellom lærere og elever. Det kan også tenkes at de lærerne jeg har hatt dialog med i praksis kan oppleve ulike muligheter og utfordringer enn hva andre lærere på andre skoler opplever. Selv har jeg heller ikke arbeidet over lengre tid alene med elever som har konsentrasjonsvansker, og jeg har derfor ikke fått testet ut ulike metoder hos elever. Som outsider besitter jeg ikke lignende erfaringer som kontaktlærerne har fortalt om. Ut ifra det ovennevnte ser jeg meg selv også i en posisjon som befinner seg mellom det å være en insider og en outsider. Selv tenker jeg dette kan være en gunstig posisjon. Jeg innehar noe kompetanse i møte med intervjupersonene, men betraktes likevel ikke som en forsker som møter intervjupersonene med fasitsvar knyttet til motivering av elever med konsentrasjonsvansker. Selv tenker jeg dette kan være med på at intervjupersonene deler mer erfaringer knyttet til sin praktisering i klasserommet.

Gjennom intervjuene har jeg sett det som sentralt å være kritisk til min egen rolle. Kvale & Brinkmann (2015) mener det er viktig å fremstå sympatisk, engasjert og sensitiv. De ovennevnte kvalifikasjonene betrakter jeg som sentrale punkter jeg som intervjuperson må være bevisst på i møte med intervjupersonene. Spesielt anser jeg det som viktig å være bevisst kvalifikasjonene knyttet til å respondere på personlige erfaringer hos den enkelte læreren. Ettersom intervjuguiden min (se vedlegg 1) stiller spørsmål om personlige erfaringer og metoder en tar i bruk, tenker jeg det er viktig at jeg som forsker ser meg selv utenfra. På den måten kan jeg gå inn med en innstilling jeg selv ville ønsket å bli møtt i møte med intervjupersonene. For at jeg på best mulig måte skulle møte intervjupersonene, betraktet jeg det som sentralt å reflektere gjennom Kvale & Brinkmann (2015) sine kvalifikasjonskriterier i forkant av intervjuene. De fremlegger at en som forsker skal møte forberedt til intervjuene med kunnskap om emnet, strukturere og styre intervjuet før, gjennom og etter intervjuet for å få svar på hva undersøkelsen vil finne ut. Videre legges det frem at intervjueren må stille enkle spørsmål med et klart språk, samtidig som en er følsom, åpen og stiller seg kritisk til hva som blir sagt. I min forskning betrakter jeg planleggingsfasen i forkant av intervjuet som viktig slik at intervjudeltakerne skulle oppleve intervjuet og forskningsprosessen så positivt som mulig. Det ble dermed brukt mye tid i forkant av selve intervjuene, da jeg ønsket at det skulle være kvalitet over min gjennomføring av intervjuene.

### 3.4 Valget av intervjupersoner

Før innhenting av intervjupersoner ble det søkt om godkjenning til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), og arbeidet med å innhente intervjupersoner begynte etter godkjent meldeskjema. På utkikk etter intervjupersoner ble det gjennomført et strategisk utvalg som Christoffersen & Johannessen (2012) forklarer har spesifikke kvalifikasjoner. Kvalifikasjonene jeg så etter i forkant av intervjuene, var at intervjupersonene skulle være kontaktlærere i en alder mellom 25-65 år. I et ønske om ulike data valgte jeg også en heterogen gruppe slik at intervjupersonene skulle være av ulikt kjønn, da jeg har en forståelse av at menn og kvinner kan ha ulik tilnærming og håndtering av ulike elever. I tillegg til ulikt kjønn ble også forskningsdeltakerne valgt med bakgrunn i ulik alder og erfaring i skolen. I mitt forskningsprosjekt var det viktig at de som skulle delta hadde mulighet til å la seg intervju og hadde tid til forskningen min. Jeg tok derfor i bruk tilgjengelighetsutvalg som Thagaard (2018) beskriver som rekruttering av tilgjengelige deltakere, som har relevante egenskaper og kvalifikasjoner

og som vil delta i forskningen.

Silverman (2010) forklarer at antallet intervjupersoner avhenger av forskningsproblemet. Kvale & Brinkmann (2015) mener at det vanligvis brukes 5-25 intervjupersoner avhengig av tid og ressurser. I tillegg forteller de at et stadig høyere antall intervjupersoner vil til et visst punkt, medføre mindre ny kunnskap. Jeg har i min forskning valgt fire intervjupersoner, da jeg mener dette antallet vil bidra med tilstrekkelig informasjon, erfaringer og holdninger for å besvare min problemstilling og forskningsspørsmål. En kan også tenke seg at et stort antall intervjupersoner kan skape mye ulik empiri som kan gjøre det utfordrende å drøfte all empiri opp mot teori. Jeg har derfor vektlagt enkelterfaringene i min forskning ved å gå i dybden på de ulike utsagnene til intervjupersonene. Tjora (2021) beskriver at deltakerne i en videre analyse kan gå fra å representere en posisjon eller et syn, og at de videre kan representere flere mennesker. Jeg tok etter godkjenning av meldeskjemaet kontakt med fire ulike kontaktlærere som jeg kjente til fra før og spurte om de ønsket å delta i forskningen min. I et ønske om tilstrekkelig empiri og at lærerne hadde erfaring knyttet til konsentrasjon og motivasjon, sendte jeg derfor intervjuguiden, informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet til deltakerne i forkant. Alle fire intervjupersonene ønsket å delta i forskningen.

De fire intervjupersonene har fått hvert sitt fiktive navn for å anonymiseres og for å vedholde konfidensialiteten. De fiktive navnene vil fremgå videre i analyse- og drøftingskapittelet. *Caroline* og *Maria* er begge kvinner i 20-årene og har arbeidet i skolen i snart ett år. De har begge fullført en fireårig lærerutdanning og er kontaktlærere for første gang på småtrinnet. *Trond* og *Nora* har arbeidet i skolen i lang tid. Begge har omtrent 20-30 år erfaring i skolen og har jobbet i ulike skoler, fag og trinn. Trond har en treårig lærerutdanning. Han har arbeidet på flere trinn på barneskolen, men foretrekker å arbeide på småtrinnet. Nora arbeidet flere år i skolen før hun utdanne seg til adjunkt, og har etter den tid arbeidet i skolen. Hun har i likhet med Trond arbeidet på flere trinn i barneskolen, men trives godt på småtrinnet. Deltakerne jobber på fire forskjellige skoler i Norge, men alle har gjennomført lærerutdanningen i Trøndelag.

### 3.5 Intervjuguide

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er kvaliteten på et intervju avgjørende for kvaliteten for de videre stadiene i forskningsarbeidet. De hevder at et godt kvalitativt intervju som regel er preget av spontanitet. Jeg betraktet det derfor som sentralt i forkant av utarbeidingen av intervjuguiden at den skulle inneholde gode spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Ønsket om å lage gode spørsmål og oppfølgingsspørsmål var å samle inn tilstrekkelig empiri som skulle besvare min problemstilling og forskningsspørsmål. I utarbeidingen av intervjuguiden støttet jeg meg på Silverman (2010) og Kvale & Brinkmann (2015) som mener at intervju spørsmål bør stilles med bruk av "hva- og hvordan-spørsmål" i stedet for "hvorfor". De beskriver spørreordet "hvorfor" som et ord som stiller seg kritisk til den enkeltes handlinger og som kan virke støtende. I arbeidet med intervju spørsmålene ønsket jeg å lage ulike typer spørsmål da Kvale & Brinkmann (2015) mener dette kan gi ulik type kunnskap. Selv tenker jeg at dette kan være gunstig da jeg ønsket å danne meg et helhetlig bilde av deres opplevelse i arbeidet deres. I intervjuguiden min var spørreordene "hva" og "hvilke" ofte stilt. "Hva-spørreordene" skapte empiri der intervjupersonene gjorde rede for egne tanker eller meninger knyttet til et gitt tema. Videre ble spørreordet "hvilket" stilt for at intervjupersonen skulle legge frem ulike poeng eller aspekt. Dette spørreordet la opp til at deltakerne la frem for eksempel muligheter, utfordringer ved bruk av ulike metoder

som en tar i bruk i sin praksis. Ved en godt planlagt intervjuguide opplevde jeg at det var enklere å føre intervjuene i den retningen jeg ønsket, ettersom jeg selv hadde god forståelse for hvorfor jeg stilte de ulike spørsmålene. Ved å kjenne intervjuguiden og dets oppbygging visste jeg også underveis hva jeg "manglet" av empiri, som jeg senere kunne stille spørsmål knyttet opp mot. Å kjenne intervjuguiden godt med dets spørsmål og innhold betraktet jeg det som enklere å være til stede i intervjuet og det å være spontan.

Jeg valgte i forkant av intervjuene å dele ut intervjuguiden. Å utgi intervjuguiden i forkant var med et ønske om at intervjupersonene skulle være forberedt til intervjuene, slik at jeg skulle motta tilstrekkelig data og at intervjupersonene skulle føle seg trygge i situasjonen. Intervjuguiden min var delt inn i kategorier som Tjora (2021) presenterer som oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingssspørsmål. Oppvarmingsspørsmålene var enkle spørsmål rettet mot intervjupersonens erfaring i skolen og arbeidsoppgavene deres. Dette var med et ønske om å skape en trygg introduksjon til intervjuet om tema som er kjent for intervjupersonene. Videre ble refleksjonsspørsmålene stilt og som inneholdt mitt hovedfokus for forskningen og innsamlet empiri. I disse spørsmålene gikk intervjupersonene i dybden på deres arbeid med å motivere elever med konsentrasjonsvansker der de beskrev sine erfaringer, holdninger og meninger knyttet til deres praksis. Avslutningsvis ble avrundingssspørsmålene gjennomført der blant annet intervjupersonene fikk mulighet til å fortelle om temaer, situasjoner og erfaringer de ikke fortalte om tidligere i intervjuet.

### 3.6 Prøveintervju

I forkant av de aktuelle intervjuene utarbeidet jeg et prøveintervju med bruk av den gjeldende intervjuguiden. Jeg ønsket med prøveintervjuet å se hvordan testpersonen tolket og forstod spørsmålene. På den måten fikk jeg tilbakemeldinger slik at jeg kunne revidere intervjuguiden da noen spørsmål opplevdes som uklare. I forkant av prøveintervjuet var det enkelte tema og momenter jeg hadde sett for meg ville komme frem. Det kom imidlertid frem andre tema og momenter enn det jeg hadde sett for meg på forhånd. Et slikt prøveintervju skapte derfor kunnskap om at det kunne være ulikt fokus blant intervjupersonene om hva de opplever som viktig i deres arbeid. I etterkant av prøveintervjuet mottok jeg konstruktive tilbakemeldinger som skulle bidra til å forbedre spørsmålene og intervjuguidens utforming. I tillegg ble det lagt til flere oppfølgingsspørsmål for å kunne lede intervjupersonene inn mot et ønsket tema. Selv betraktet jeg prøveintervjuet som svært nyttig da jeg fikk forbedret intervjuguiden og erfare intervjurollen. På den måten fikk jeg innsyn i hvordan andre betrakter meg og min væremåte i en intervjusituasjon. Dette opplevde jeg som lærerikt da jeg ble bevisst hva jeg kunne forbedre og ta lærdom av videre inn i de gjeldende forskningsintervjuene. I tillegg til å utvikle meg i rollen som intervjuholder fikk jeg også testet de tekniske sidene ved intervjuet, slik som for eksempel bruk av lydopptakeren. Dette gjorde meg trygg på at jeg ikke trengte å bekymre meg for de tekniske aspektene ved de senere intervjuene, og fokuset kunne være mer rettet mot empirien som kom fram i intervjuene. Jeg erfarte også etter prøveintervjuet hva jeg som forsker ønsket besvart, noe som gjorde at jeg hadde god forutsetning for å styre intervjupersonene i rett retning under intervjuene. I tillegg til de ovennevnte positive sidene ved gjennomføring av prøveintervjuet, fikk jeg også beregnet hvor lang tid intervjuene omtrentlig ville ta. Dette var gunstig da jeg hadde større forutsetning for å beregne tid i intervjuene slik at alle spørsmålene fra intervjuguiden ble besvart.

### 3.7 Intervjuprosessen

Til tross for vektleggingen av en kvalitetsmessig intervjuguide kan det virke like sentralt å reflektere over det sosiale samspillet og konteksten som dette skapes i. Kvale & Brinkmann (2015) nevner intervjueren, intervjupersonen, kropp og ikke-mennesker som spesielt viktige faktorer når en skal se på intervjuet som kontekst. Videre legger de frem at en som intervjuer vil påvirke konteksten, intervjupersonen og samspillet seg i mellom. Faktorer som jeg tror kan ha påvirket dette er blant annet sittestilling, klærne jeg har på, hvilket rom intervjuet foregikk i, bruk av lydopptaker og notering mens intervjupersonen pratet. Intervjuene ble gjennomført på teams noe som jeg tror kan ha hatt betydning for intervjuprosessen, sammenlignet hvis intervjuet hadde blitt gjennomført ansikt til ansikt på deres arbeidsplass. Det digitale intervjuet gjorde det derimot lettere å skjule lydopptakeren og notatene, noe en kan tenke seg er hensiktsmessig da dette kan være uromoment som forstyrrer intervjupersonene. I tillegg opplevde jeg det gunstig at det digitale intervjuet forhindrede andre forstyrrende elementer som kan være i rommet. Det var derfor enklere å tolke ansiktsmimikk og det som ble sagt da videobildet kun viste deltakerne. Likevel opplevdes det utfordrende å tolke intervjupersonenes kroppsspråk sammenlignet med et personlig intervju i samme rom. Det gjorde dermed at jeg måtte følge nøyer med på intervjupersonen og det som ble sagt for å se om noen tema eller spørsmål opplevdes som ubehagelige. Imidlertid opplevde jeg temaene og spørsmålene som åpne, og intervjupersonene fikk selv velge tema i deres besvarelse. Jeg tror at min relasjon til deltakerne kan ha spilt en positiv rolle for innhenting av empiri.

Kvale & Brinkmann (2015) presenterer epistemologi som filosofien om kunnskap og hvordan den oppnås. Forfatterne nevner ulike trekk innenfor kunnskap og sier at kunnskap skapes i sosiale samspill mellom deltakere i intervjuet gjennom spørsmål og svar. Et av trekkene forfatterne referer til, er at kunnskap produseres og skapes i et sosialt samspill mellom forsker og intervjupersoner. Mine intervju hadde en varighet på mellom 35-45 minutter, og det ble gjort lydopptak under intervjuet. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å gjennomføre intervjuene på arbeidsplassen til de utvalgte intervjupersonene. Ifølge Tjora (2021) skaper dette en tryggere og mer avslappet stemning for intervjupersonene. Grunnet Covid-19 ble dette dermed ikke mulig, og intervjuene ble gjennomført på teams. Enkelte av intervjupersonene hadde hjemmekontor, og intervjuet ble derfor gjennomført utenfor arbeidstid. For de lærerne som hadde undervisning på skolen, ble intervjuene gjennomført etter undervisningstid. Til tross for at intervjuene ble gjennomført med de samme deltakerne, kan det som tidligere nevnt hende at det sosiale samspillet kan ha blitt påvirket. Det kan tenkes at et fysisk intervju ville frembragt andre utsagn og empiri. En kan dermed tenke seg at endring i intervjusted kan ha hatt betydning både for meg som forsker, intervjupersonene, kroppsspråket og omgivelsene. Under mine intervju ble det gjennomført en dialog mellom meg og intervjupersonene, noe som videre ga grunnlag for funn og videre analyse og drøfting. I en semistrukturert dialog ble det lagt frem ulike erfaringer knyttet til arbeidet med å motivere elever med konsentrasjonsvansker. Kvale & Brinkmann (2015) nevner også at kunnskap er kontekstuell og ikke kan overføres til andre situasjoner. De hevder at kunnskap som kommer frem i en situasjon ikke kan sammenlignes eller overføres til andre situasjoner. En kan derfor tenke seg til at en ikke kan sammenligne de ulike intervjuene, da konteksten ikke er tilsvarende lik og kunnskapen er skapt ut ifra de rammene og betingelsene de oppstod i. Selv tenker jeg at

en derfor må være bevisst konteksten i de ulike intervjuene, for å videre kunne transkribere intervjuene og vise et mest mulig realistisk bilde fra det sosiale samspillet.

Selv betrakter jeg å intervju som en kunst som en aldri kan bli helt ferdig utlært i. Da det semistrukturerte intervjuet har dets egenskap å kunne variere i spørsmålsrekkefølgen og tematikken som blir tatt opp, bringer også det utfordringer for meg som intervjuperson. Å vise respekt og følge med på intervjudeltakerens forklaringer, notere underveis og se til at alle spørsmålene ble besvart, var ikke lett. På en annen side hadde intervjupersonene mye å fortelle, og flere av deltakerne gikk selv over til andre tema som besvarte spørsmål stilt senere i intervjuguiden. Selv opplevde jeg intervjuene som vellykkede, og mye empiri kom frem fra de ulike intervjuene og kontekstene. Etter endt intervju ble det gjennomført en kort debriefing der funnene fra intervjuet ble presentert, og det ble stilt spørsmål om min tolkning av intervjupersonenes utsagn stemte. I tillegg til den kortfattede debriefingen, gjorde også intervjupersonene en egen konklusjon og oppsummering av hva de opplever som hovedpunkter for sin praksis med å motivere elevene med konsentrasjonsvansker. En slik avrundning av intervjuet var gunstig for min del da det var lettere å ha oversikt over viktige momenter i empirien.

### 3.8 Transkriberingen

Etter endt intervju og debriefing ble det gjennomført transkribering av lydopptakene. Kvale & Brinkmann (2015) forteller at en slik utskrift er en oversettelse fra en muntlig narrativ form til en skriftlig narrativ form, og at innholdet i de ulike narrative formene vil være ulike. Alle intervjuene ble transkribert ordrett av meg på bokmål, med unntak av pausetid, sukk og lyder slik som "eh". Jeg analyserte intervjuene med fokus på mening. I transkripsjonsfasen betraktet jeg det derfor som mindre viktig å ha fokus på småordene, da fokuset mitt omhandler innholdet og ikke hvordan dette legges frem. Ulike temaer og småkonversasjoner ble også sløffet da dette ikke var relevant for min forskning. Selv betrakter jeg det også som gunstig å ta i bruk en transkribering på bokmål for å vedvare konfidensialiteten ettersom jeg benytter meg av direkte sitat i analyse og drøfting av funn senere i oppgaven. På den måten vil det ikke fremgå hvilke dialekter deltakerne innehar, noe som jeg opplever som hensiktsmessig da jeg ønsker å holde intervjupersonene mine i størst mulig grad anonymiserte.

Det ble tidligere i oppgaven lagt frem av Kvale & Brinkmann (2015) at kunnskap som skapes sammen i en kontekst ikke kan sammenlignes med andre kontekster. Det kan således se ut til at kunnskapen jeg innhenter fra de ulike intervjuene ikke vil være generaliserbare og representative, da det er subjektive kontekster som avhenger av flere faktorer. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er intervju personavhengig og ikke gyldig i andre situasjoner da det er basert på subjektive inntrykk. Likevel er ikke mitt mål i forskningen å komme til et fasitsvar for hvordan alle lærerne praktiserer i å motivere elever med konsentrasjonsvansker, men for å vise læreres opplevelse av deres praksis. Det kan tenkes at empirien jeg innhenter fra denne forskningen ikke vil være gjeldende for meg eller andre lærere da det er mange faktorer en både kan styre (slik som valg av metode og kunnskapsbesittelse) og ikke kan styre (hvilke elever du har i klassen og ressursene til skolen) som avgjør erfaringene en besitter. Hvis jeg derimot hadde ønsket et fasitsvar for hvordan en bør praktisere, hadde min forskning sannsynligvis vært mer rettet mot en kvantitativ undersøkelse.

Hvis en ser transkripsjonen i lys av reliabilitet, vil en ifølge Kvale & Brinkmann (2015)

kunne ha ulik pålitelighet i forskningen avhengig av hvem og hvor mange som transkriberer intervjuet. I min forskning omfatter dette kun meg selv. Det kan dermed tenkes at måten intervjuene ble transkribert på er tilnærmet lik (ettersom jeg har satt standarden på hva som skal transkriberes og det som ikke er like relevant). Det kan likevel tenkes at det vil være sentralt å være bevisst den opprinnelige samtalen og ikke transkripsjonen alene. Ettersom jeg tok i bruk lydopptak, ga dette meg en oppfriskning av den gjeldende konteksten. Det ble da tydeligere å vite hvilke tema som var relevante og som intervjupersonene ønsket å vektlegge. For å beholde dataene som fremkom i den muntlige narrative formen, noterte jeg egne tanker i etterkant av intervjuene for å kunne ha større forutsetning for å få frem det som var mest viktig for den enkelte. I tillegg bidro notatene med å tydeliggjøre intervjupersonenes bruk av kroppsspråk, mimikk, poeng og utsagn knyttet til svarene på spørsmålene. I min forskning er transkripsjonens validitet basert på hva jeg betraktet som nyttig i lys av mitt prosjekt og for hva som skulle tas med videre i analyse- og drøftingsarbeidet. Kvale & Brinkmann (2015) støtter opp i mot dette og forklarer at det ikke finnes en sann og objektiv oversettelse mellom de ulike narrative, og at en må å stille seg spørsmål om hva en bør ha med i transkripsjonen tilpasset den enkeltes forskning.

### 3.9 Analyseprosessen

I forkant av innsamlingen av data til forskningen, gjorde jeg meg refleksjoner om hvilken analysemodell jeg ønsket å ta i bruk. Jeg benyttet meg av en analyse med fokus på mening. I starten av analysearbeidet skrev jeg ut de transkriberte intervjuene, for så å lese de flere ganger. Videre streket jeg under utsagn som jeg syntes var spesielt interessante og som ble vektlagt av intervjupersonen i intervjuet. I analysearbeidet ble det sentralt for meg å ta i bruk koding og kategorisering for å holde oversikt over innsamlet datamateriale. Med bruk av koding og kategorisering ga dette et mer systematisk register av dataene, og det ble et gunstig redskap til å sammenligne uttalelser fra deltakerne. Dette samsvarer med Thagaard (2018) som mener at bruk av koding og kategorisering gir grunnlag for sammenligninger, og at en tar i bruk betegnelser som fremhever meningsinnholdet best. De overordnede kategoriene jeg tok i bruk var "muligheter" og "utfordringer" på grunn av fokusspørsmålet mitt for oppgaven, der fokuset er å se ulike sider av læreres opplevelse av praksis. Jeg laget deretter en tabell for begge kategoriene der jeg plasserte de fire intervjupersonene i hver sin kolonne. Videre skrev jeg ned sitat fra intervjupersonene vedrørende alle mulighetene og utfordringene i hver av tabellene. Jeg valgte dernest å fargekode uttalelsene der gjentakende/lignende uttalelser fikk samme fargekode, og formet deretter koder som representerte de ulike fargene. Dette samsvarer med Kvale & Brinkmann (2015) som forklarer dette som en meningsfortetting av utsagn. De kortere utsagnene ble deretter satt i koder. En samling av de tilsvarende like kodene ble igjen samlet under underkategorier for å separere ulike teorier under de overordnede kategoriene "muligheter" og "utfordringer". Dette resulterte i at jeg blant annet fikk underkategoriene "indre motivasjon" og "ytre motivasjon" som igjen inneholdt koder innenfor disse gruppene. I intervjuene tok lærerne i bruk både fagbegrep og/eller beskrivelser av teoretiske fagbegrep. Kodene som ble laget var derfor intervjudeltakernes egne begrep og skildringer som jeg selv benyttet i analyseprosessen og videre i drøftingen. Utsagnene til intervjupersonene skapte dermed det teoretiske grunnlaget av indre- og ytre motivasjon og de psykologiske behovene tilhørighet, kompetanse og autonomi.

Analysen av den innsamlede dataen ble skapt med grunnlag i empiri og teori. Dette ble



gjort med å gå ut ifra intervjupersonenes perspektiv. Ved bruk av meningsfortetting ga dette meg en større oversikt over datamaterialet, og det ble enklere å sammenligne de ulike kodene og mønstrene fra intervjuene. Jeg foretok deretter en meningsfortolkning av dataen som Kvale & Brinkmann (2015) forklarer er å tolke betydninger og meningsstrukturer som ikke kommer frem i teksten. I analysen benyttet jeg meg av en abduktiv tilnærming til datamaterialet. Jeg ønsket å forstå fenomenet jeg forsket på uten å innledningsvis bli påvirket av teori, men som var gjeldende i arbeidet med å analysere empirien. Den abduktive tilnærmingen er relevant da Kvale & Brinkmann (2015) mener en tar i bruk en spesifikk resonnering i situasjoner når en ønsker å forstå noe. Etter arbeid med analysen så jeg på mønstrene mellom kodene og forsøkte å oppdage om det var noen sammenheng i hva lærerne så på som muligheter og utfordringer og hva årsaken var. I empirien kom det frem flere ulike og interessante funn, men på grunn av oppgavens omfang ble fokuset for analysen tema som var særlig gjennomgående blant flere av intervjupersonene. Sammenligningen og funnene som ble gjort i analysearbeidet, vil bli presentert i analysen og drøftingen av datamaterialet senere i oppgaven.

### 3.10 Etske betraktninger

Ved innhenting av personopplysninger skal det alltid søkes om godkjenning av forskning til NSD (Dalen, 2011). I tråd med personvernombudets retningslinjer utformet jeg et informasjonsskriv og samtykkeskjema. Søknad, intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeskjema ble deretter sendt inn til NSD for godkjenning. Vurderingen av prosjektet ble vurdert til at kravene knyttet til personvern av deltakere i forskningen ivaretas, og NSD godkjente prosjektet. Tjora (2021) forklarer at i møte med deltakere i forskning, bør aspekt slik som konfidensialitet, respekt, tillit og gjensidighet være sentralt. Videre hevder han at en som forsker påvirker dialogen og konteksten. Til tross for alminnelig høflighet og folkeskikk stilles det krav til at forskningen skal være etisk. De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) setter krav til at etikk skal være sentralt i forskning, og komiteen har derfor satt overordnede retningslinjer. En har som forsker et ansvar knyttet til rettighetene til deltakerne og prinsipper som rettferdighet, respekt, integritet og at forskningen skal skape gode konsekvenser (NESH, 2017). Det er viktig at en som forsker ivaretar retningslinjene gjennom prosessen med forskningen, og at den er etisk forsvarlig (Thagaard, 2018).

Å delta i studien min var frivillig og avhengig av at deltakerne hadde mulighet og lyst til å delta. Intervjupersonene mottok informasjonsskriv, samtykkeskjema og intervjuguide på mail slik at de kunne avgjøre om dette var en forskning de hadde lyst å delta på. Etter å ha ytret et ønske om å delta i forskningen, signerte deltakerne på samtykkeskjemaet som de sendte på mail tilbake til meg. I forkant av intervjuene ble intervjupersonene i tillegg informert muntlig om deres rettigheter, konfidensialiteten og kontaktpersoner de kan ta kontakt med knyttet til ulike deler av forskningen. Tjora (2021) mener at forskning som innebærer aktiv deltakelse bare skal gjennomføres etter informert og fritt samtykke fra deltakerne. Dette beskriver Thagaard (2018) som at deltakerne skal bli informert om formålet med forskningen, hovedtrekkene til designet, i tillegg til fordeler og risiko knyttet til å delta i prosjektet. Forfatteren viser til at dette sikrer at deltakerne opplever en viss kontroll knyttet til sin deltakelse. Deltakere i min studie ble informert om at de hadde mulighet til å avbryte deltakelsen sin knyttet til forskningsprosjektet uavhengig av tidspunkt. Det ble videre forklart at dette ikke skulle ha noen negative konsekvenser for dem, og at informasjon knyttet til dem skulle bli slettet umiddelbart. I forkant, gjennom og etter endt intervju ble det satt fokus på at forskningen ikke skulle

påvirke intervjupersonene negativt og at de ikke skulle komme til skade, som ifølge Tjora (2021) er viktig. I studien min redigerte jeg uttalelser om enkelthendelser og erfaringer slik at hverken lærer eller elev kunne kjennes igjen.

Gjennomføringen av intervjuene ble utført slik at de overholdte intervjupersonenes taushetsplikt. Deltakerne ble informert om at data og personopplysninger ville bli bearbeidet konfidensielt. Kvale & Brinkmann (2015) mener at det er vesentlig i forskning at konfidensialiteten omhandler forskeren og deltakerens enighet om hva som skal brukes av datamaterialet. Hvordan jeg som forsker bearbeider informasjonen som jeg mottar fra deltakerne, har dermed vilkår og krav. Jeg måtte derfor være bevisst over konsekvenser min forskning kan ha for deltakerne og ikke ta i bruk informasjon som kan påvirke intervjupersonene negativt. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) bør det være en større fordel med å delta i forskningen enn risikoen for å skade deltakeren. De hevder at det stilles krav til hvor langt forskeren kan gå i hensyn til deltakeren. Jeg reflekterte derfor før, under og etter intervjuene om det var noen tema eller uttalelser som kunne skape negative konsekvenser for deltakerne og om deres uttalelser var nødvendig og avgjørende for min forskning. Opplysningene knyttet til deltakerne ble i transkripsjonen anonymisert samt beskrivelser av elevene. Deltakerne fikk under transkripsjonen og videre i forskningen fiktive navn, og personlig informasjon om deltakerne ble begrenset. I tillegg til å anonymisere intervjupersonene med fiktive navn, fikk også deltakerne tilbud om å gjennomgå det endelige transkriberte intervjuet. Dette var med et ønske om at deltakeren fikk avgjøre selv om noen uttalelser kunne være gjenkjennelig for andre lesere. Kvale & Brinkmann (2015) mener at det å kamuflere informasjon om deltakerne kan forårsake at en endrer meningen bak det som undersøkes. Dette var noe jeg var bevisst over i valg av utsagn og erfaringer i undersøkelsen min, og jeg synes likevel at fenomenene og innholdet er representert godt. Det ble heller ikke notert ned bosted, skole eller andre aktuelle personopplysninger for å sikre konfidensialiteten. I tillegg til å bevare konfidensialiteten ble lydopptakene og transkripsjonene lagret på en harddisk som var innlåst i et skap. De ble deretter slettet, noe som Kvale & Brinkmann (2015) poengterer er viktig.

Gjennom intervjuprosessen styrte jeg intervjuene for å få innsikt i deltakernes erfaringer, refleksjoner, holdninger og begrunnelser for sin praksis, noe Moen & Karlsdóttir (2011) sier er sentralt. Ifølge Vähäsantanen & Saarinen (2013) er det en asymmetrisk maktrelasjon mellom forsker og deltaker i intervju. De hevder at intervjueren sitter med en makt og tar avgjørelser om hva intervjuet skal handle om og konteksten rundt. Videre mener de at intervjueren besitter makt ved at intervjuet i størst grad forekommer i en enveisdialog. Intervjupersonen deler mer av sitt liv, og intervjueren bestemmer tema og lukker samtaleemner. Kvale & Brinkmann (2015) er enig i dette og legger til at intervjueren besitter makt ved å vite hva en er ute etter, samt privilegiet av å tolke hva som har blitt sagt. Det kan i lys av dette tenkes at jeg har ført forskningen i min retning da jeg besitter oppfatninger om hva jeg opplever som interessant og verdifullt for min forskning. For å skape en tryggere ramme og en mindre asymmetrisk maktrelasjon, ga jeg tidlig et informasjonsskriv til deltakerne i forskningen. De fikk også mulighet til å se på intervjuguiden. Selv tror jeg dette hjalp deltakerne til å vite hvilken retning jeg ønsket å gå, slik at de hadde tid til å reflektere rundt egen praksis knyttet til dette. Dette gagnet også min forskning ved å motta tilstrekkelig med empiri som videre ble analysert.

Til tross for at Kvale & Brinkmann (2015) hevder at det ikke nødvendigvis er ønskelig å fjerne maktrelasjonen helt, betrakter jeg det som en fordel dersom intervjupersonen

opplever situasjonen som kjent og at de har reflektert rundt egen kunnskap. På den måten tenker jeg intervjupersonen har lettere for å legge frem muligheter og utfordringer knyttet til sine opplevelser i eget arbeid. Selv tror jeg at relasjonen jeg hadde med de ulike intervjupersonene også hadde betydning for hvilke erfaringer de valgte å legge frem. Imidlertid er intervjuet en enveisdialog, en instrumentell dialog, en manipulerende dialog, og intervjueren har monopol på fortolkningen av utsagnene (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette vektlegger forfatterne at utspørringen er enveis og intervjupersonen sin rolle er å besvare spørsmålene. Dialogen er et verktøy for forskeren, og som fortolker ut fra egne forskningsinteresser. Med bakgrunn i dette vil jeg som forsker være interessert i å samle inn empiri innenfor egne forskningsinteresser uten at intervjupersonene er kjent med det. Videre har jeg som forsker ifølge de ovennevnte forfatterne monopol på å tolke utsagnene som blir presentert av deltakerne. Til tross for forskerens monopol, har jeg et ønske med denne forskningen at intervjupersonenes erfaringer og opplevelser i sin praksis skal gjenspeiles i analyse og drøfting av funn.

### 3.11 Forskningens kvalitet

Gjennom forskningsprosessen har jeg benyttet meg av flere metoder for å heve studiens kvalitet. Som tidligere nevnt er det et ønske om at forskningen skal ha en grad av objektivitet, til tross for at det ikke er gjennomførbart i kvalitative studier. I rollen som forsker er jeg selv svært deltakende og min subjektivitet er gjennomgående i alle prosessene i forskningen. En må derfor se graden av objektivitet i sammenheng med mitt subjektive standpunkt. I forskningsprosessen har jeg redegjort for valgene som jeg har tatt underveis, som for eksempel min forskerrolle, valg av tilnærming og avgjørelser jeg har tatt i transkribering og analyse av empiri. Jeg har presentert dette med et ønske om at forskningen skal kunne overføres og være troverdig, noe Thagaard (2018) hevder er nødvendig. I arbeid med kvalitetsvurdering av min forskning tar jeg i bruk begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet.

#### 3.11.1 Reliabilitet (pålitelighet)

Leseth & Tellmann (2014) mener at en forsknings reliabilitet omhandler å vurdere kvaliteten på dataen og datainnsamlingens fremgangsmåte. Forfatterne forteller at det ikke er mulig i kvalitativ forskning å gjenta en lik studie og oppnå de samme resultatene ettersom forskeren påvirker forskningsprosessen. De legger frem at forskeren påvirker prosessen ved blant annet valg av fremgangsmåter, fortolkninger og hvilke funn som blir valgt ut. I min forskningsprosess har jeg kommet inn med mine verdier og holdninger innenfor temaet, for deretter å ha valgt ut utsagn fra intervjupersonene jeg synes er spesielt interessante i lys av min problemstilling. For å styrke påliteligheten i forskningen har jeg derfor lagt frem min forforståelse, posisjon og bakgrunn innenfor forskningsfeltet. Med et ønske om å sikre forskningens pålitelighet har jeg vært transparent i metoddelen for å vise til min betydning som forsker i studien. Ved å være transparent gir dette ifølge Thagaard (2018) leseren et innblikk i hvorfor en har tatt ulike valg, for deretter å kunne danne seg en mening omkring det samme fenomenet selv og vurdere reliabiliteten i forskningen. Thagaard (2013) forklarer at pålitelighet omhandler at resultatet fra forskningen har overensstemmelser med lignende forskning. Forskningsresultatene mine stemmer med allerede etablerte teorier og forskning. En kan derfor betrakte forskningen min som pålitelig i lys av dette.

### 3.11.2 Validitet (gyldighet)

En annen indikator for å vurdere om min studie er av kvalitet er validitet. Thagaard (2018) beskriver validitet som det å stille seg spørrende til om tolkningene en har kommet frem til i forskningen er gyldige i lys av den virkeligheten en har studert. Leseth & Tellmann (2014) forklarer begrepet ved at en må stille seg kritisk til om en måler det en skal undersøke. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) bør en gjennomføre en kontroll av dette gjennom alle stadier av forskningen. De mener også at en dominerende forskerrolle kan påvirke studiens gyldighet, særskilt med fokus på empiriinnsamling og analyse. Det har derfor vært viktig for meg å være gjennomsliktig i valgene jeg har tatt slik at en kan få et innblikk i min tilnærming gjennom forskningsprosessen. Gjennom prosessen har jeg beskrevet valg av tilnærmingene mine knyttet til teori og metode. Jeg har lagt frem mitt ståsted og forklart hvorfor jeg har tolket empirien slik jeg har gjort ut fra min "bagasje" og forforståelse. For å måle det som jeg sier skal måles, har jeg også vært bevisst på at intervjuguiden skal bringe frem ulike aspekter som gir svar på problemstillingen min. Lærerne deler gjennom kvalitative intervju sine tanker og erfaringer i arbeidet med å motivere elever med konsentrasjonsvansker. Spørsmålene jeg stiller setter ytterligere fokus på at deltakerne skal reflektere over sine muligheter og utfordringer i arbeidet. Dette drøfter jeg senere opp mot teori og tidligere forskning innenfor feltet. Både før, under og etter intervjuene ble det vurdert om empirien faktisk besvarer problemstillingen og forskningsspørsmålet mitt. Til tross for et ønske om å innhente tilstrekkelig empiri fra intervjupersonene, ble det også tatt avgjørelser av meg sammen med intervjupersonene om hva som burde og/eller ikke burde være med videre i studien. Avgjørelsene ble gjort på grunnlag av etiske betraktninger og for at forskningen ikke skulle skape negative konsekvenser for deltakerne eller elevene det ble fortalt om. I intervjuene vektla jeg at jeg som forsker ikke la føringer for å få spesifikke svar, men at deres tanker knyttet til de to gjeldende temaer motivasjon og konsentrasjon var ønsket. Tjora (2021) forklarer at en styrker validiteten i forskningen dersom man er åpen om hvordan en praktiserer og er sensitiv overfor deltakerne i studien. Min forskning kan i lys av dette ses på som valid.

### 3.11.3 Overføring

For å si noe om forskningen kan sammenlignes med lignende situasjoner og forskning og om den er overførbar, brukes begrepet overføring innenfor ekstern validitet (Skilbrei, 2019). Leseth & Tellmann (2014) mener at begrepet sier noe om hvorvidt studien er generaliserbar i lignende studier og andre utvalg. Utvalget i min forskning er fire intervjupersoner som ble valgt ut fra et strategisk utvalg og et tilgjengelighetsutvalg. Jeg søkte der etter spesifikke kvalifikasjoner. Deltakerne måtte være kontaktlærere, gjerne med forskjellig alder og kjønn og ha mulighet og interesse av å delta i forskningen. I forskningsstudien ble disse fire deltakerne et representativt utvalg for populasjonen og videre forskning da alle som kunne fylle de ovennevnte kriteriene kunne vært en del av mitt utvalg. Forskingen er rettet mot læreres opplevelse av egen praksis knyttet til å motivere elever med konsentrasjonsvansker. Alle lærere som dermed har erfaringer knyttet til et slikt arbeid, hadde derfor også vært representative.

Som tidligere nevnt kan en tenke seg at fire intervjupersoner er et lite utvalg i et forskningsarbeid. Likevel ble dette antallet valgt med tanke på forskningens tidsperspektiv og ressurser, samt at økning av antall intervjupersoner ville kunne forårsake gjentagende informasjon. En kan tenke seg at en vil besitte ulik empiri av å gjennomføre en forskning med et større utvalg enn hva som blir gjort i denne forskningen. Da denne forskningen har et ønske om å innsamle ulike erfaringer og

opplevelser lærere har til sitt arbeid, vil dette også kunne være ulikt i en annen lignende studie. Thagaard (2018) forteller blant annet at samfunnsforskning omhandler fenomener leseren ikke kan kjenne igjen fra sine egne erfaringer. Slik jeg ser det kan det derfor tenkes at andre/flere lærere i utvalget ikke vil kjenne seg igjen og har ulike erfaringer med det samme temaet. Ifølge Thagaard (2018) er det derimot mulig å gjenkjenne seg i lignende situasjoner på generelle plan, og det kan være fellestrekk til tross for at fenomenene synes å være ulike på overflaten. Det kan således tenkes at det i andre lignende studier kan komme frem lignende fenomener, men at den enkeltes erfaring vil fremstå som ulik. Ettersom jeg har valgt et fenomenologisk vitenskapssyn i forskningen, vil det ifølge Kvale & Brinkmann (2015) ikke være ønskelig å komme frem til en fasit, men heller å representere livsverdenen til deltakerne. Christoffersen & Johannessen (2012) forklarer at mennesker har ulikt fokus, oppfatning og tilnærming til samme fenomen, noe som vil påvirke forskningen. En kan dermed tenke seg at til tross for at en gjennomfører en lik studie, vil resultatet kunne være ulikt da dette er avhengig av den enkelte intervjudeltakeren og forskeren. Ut ifra dette kan det stilles spørsmål om man noen gang med sikkerhet kan si at en vil samle lignende empiri til tross for lignende utvalg eller ved å øke/minke antall forskningsdeltakere.

Det kan være utfordrende å argumentere for at resultatene i min forskning er gjeldende for alle lignende situasjoner. Likevel kan en se sammenhenger knyttet til hvilke teorier som intervjupersonene legger frem. Til tross for at erfaringene og fenomenene blir sett på som individuelle og kanskje ikke kan overføres, kan en se sammenhenger med aktuell teori innenfor området og tidligere forskning. En kan dermed si at resultatene fra forskningen kan overføres i lys av teori. Andre forskere kan derfor ta utgangspunkt i resultatene med bruk av lignende utvalg og kontekster i sin forskning.

## 4.0 Analyse og drøfting av funn

I dette kapittelet drøfter jeg empirien fra intervjuene opp mot teori med utgangspunkt i problemstillingen: *"Hvordan motiverer lærere elever med konsentrasjonsvansker?"*. Videre besvarer jeg også forskningsspørsmålet: *"Hvilke muligheter og utfordringer står lærere overfor i sin praksis?"*. Analyse- og drøftingskapittelet er delt inn i motivasjon sin betydning for elevene, syn på konsentrasjonsvansker og hvordan det kommer til uttrykk, indre motivasjon, de psykologiske behovene kompetanse, tilhørighet og autonomi, ytre motivasjon og kombinasjon av indre- og ytre motivasjon.

### 4.1 Motivasjon sin betydning for elevene

*"Jeg tror motivasjon har 100% noe å si for elever med konsentrasjonsvansker. Ingen tvil."* - Nora

Schunk et al. (2014) forteller at motivasjon omhandler det å være i en aktivitet som vedvarer over en gitt tid. Manger & Wormnes (2015) og Skaalvik & Skaalvik (2015) hevder at motivasjon er en forutsetning for læring, og at motivasjon er nødvendig for at en skal lære og utvikle seg samt at det kan påvirke den enkeltes emosjoner, kognisjoner og atferd. Kontaktlærerne i mine intervjuer sier at de betrakter motivasjon som viktig i arbeid med elever med konsentrasjonsvansker. Nora mener motivasjon er nøkkelen til å hjelpe elever som har vansker med å konsentrere seg. Trond og Nora legger frem at de trives godt med å være lærer på småtrinnet, da de opplever det er enklere å motivere de elevene sammenlignet med elevene på de høyere trinnene. Lærerne opplever at de kan benytte seg av ulike metoder i arbeidet med å motivere elevene med konsentrasjonsvansker, men at det også kan by på en del utfordringer knyttet til arbeidet.

Maria forteller blant annet at motivasjon alene ikke er nok for å støtte og hjelpe elevene med konsentrasjonsvansker. Hun mener det i enkelte situasjoner er utfordrende å finne metoder som fungerer til den enkelte elev, og at det av og til er aspekt som uteblir som gjør at elevene ikke er motiverte. En slik måte å betrakte motivasjon på samsvarer med Manger & Wormnes (2015) som hevder at motivasjon er viktig, men at en ikke kan forvente at elevene er motiverte dersom sentrale faktorer uteblir. Uro, dårlig undervisningsutstyr og dårlige relasjoner er ifølge forfatterne faktorer som kan medføre at en elev ikke er motivert i enkelte situasjoner. Dette samsvarer med forskningsprosjektet til Østerlie et al. (2018) som fant miljøet og støtten de fikk av lærerne som viktig for å motivere elever til å bedre konsentrasjonen deres. Skaalvik & Skaalvik (2013) forteller at miljøet rundt eleven er en sentral rolle for barnets motivasjon. En kan derfor tenke seg at lærerens kontinuerlige arbeid er grunnleggende og avgjørende for elevens motivasjon. Som lærer bør en derfor være bevisst elevens arbeidsmiljø og ha fokus på om eleven har forutsetning til å være motivert. Nordahl et al. (2009) fremhever særlig lærerens viktige betydning i skolen, og hevder at læreren er den mest avgjørende faktoren for elevens læring. På en annen side kan det tenkes at læreren står overfor situasjoner en ikke kan påvirke. Dette kan omfatte utilstrekkelige ressurser i skolen i form av dårlig undervisningsutstyr og antall lærere, og at faktorer som uro og dårlige relasjoner har preget skolemiljøet over tid.

### 4.2 Syn på konsentrasjonsvansker og hvordan det kommer til uttrykk

*"Noen av dem er som dagdrømmere som bare må fortelle hva de tenker på slik at de kan jobbe i timen."* - Trond

Ved spørsmål knyttet til hva de fire kontaktlærerne legger i begrepet konsentrasjonsvansker, refererer lærerne til at elevene ikke mestrer å ha fokus på den oppgaven de er satt til å gjøre. Noen av lærerne forklarer at vanskene kan være knyttet til når de er satt til å gjøre en oppgave, lytte til beskjeder, ha samtaler eller følge med på noe. Slike skildringer kan sammenlignes med Duvner (2004) som beskriver tegn til uoppmerksomhet. Forfatteren legger blant annet frem at eleven kan bli forstyrret, mislykkes med å oppfatte beskjeder, lytter ikke til hva som blir sagt og glemmer detaljer. Caroline forteller at disse elevene har lett for å bli distraherede, og at hodet kan "vandre" en del. Trond beskriver elevene som dagdrømmere, som har hodet fylt med ting de må dele med andre for å klare å jobbe eller ta til seg beskjeder. Kadesjö (2001) forteller at barn ofte oppleves som ukonsentrerte ifølge lærerne når barna ikke er motiverte for å gjøre det læreren ønsker. Forfatteren legger frem at barn kan være konsentrerte på andre elementer i rommet, og motivasjon har derfor en sentral rolle for barnets konsentrasjon. Lærerne i studien min sier at vanskene kommer til uttrykk ved at elevene fikler med blyanter, blar i bøker, vandrer, prater med sidekameraten eller viser en form for uro i kroppen. Slike beskrivelser som intervjupersonene legger frem samsvarer med Duvner (1999). Forfatteren mener at konsentrasjon omhandler det å styre egne tanker og bevegelser, noe det ser ut til er utfordrende for lærernes elever i studien min. Maria forteller at hun ofte ser atferden komme til utløp når elevene møter på vanskelige oppgaver i timen. Hun sier videre at elevene ofte gjør andre aktiviteter, som oppleves enklere og morsommere sammenlignet med de oppgavene som de blir fortalt at de skal gjøre. Marias utsagn kan ses i lys av Duvner (2004) som forteller at det er tre faktorer som spiller en rolle i graden av elevenes konsentrasjon. Forfatteren mener individets evner, vanskelighetsgrad på oppgaven og miljøet rundt vil påvirke elevens konsentrasjon og i hvilken grad en er/ikke er konsentrert.

Nordengen (2011) hevder det er flere årsaker til at barn kan være urolige. I min studie forteller lærerne at situasjoner som har skjedd hjemme, krangling med venner og andre hendelser som opptar dem, er med på å gjøre elevene avkoblet. Dette kan ses i lys av Kadesjö (2001) som mener at konsentrasjonsvansker kan være en reaksjon på situasjoner utenfor klasserommet. Forfatteren forteller at eleven kan stå i situasjoner der en har følelser, tanker og erfaringer knyttet til for eksempel situasjoner hjemme i tillegg til det som skal gjøres i skolen. Nora sier at en på utfordrende dager eller perioder må være spesielt tålmodig, da eleven ikke har et godt utgangspunkt for å jobbe med skole når andre hendelser opptar han/henne. Flere av lærerne forteller også at elevene føler de har behov for å prate om det som opptar dem for at de skal kunne jobbe konsentrert i timen. Slike utsagn har likhetstrekk med blant annet Kadesjö (2001) som legger frem at det må foregå et møte mellom barnets indre liv og den ytre virkelighet. Det kan således se ut til at elevenes konsentrasjon er fraværende når barnets tanker overstyrer det som skjer rundt barnet. Barnet kan derfor fremstå for andre som fraværende og ukonsentrert. På en annen side kan en i lys av utsagnene til lærerne tenke seg at elevene kan ha et bedre utgangspunkt til å møte den ytre virkelighet dersom de har fått delt tanker som opptar dem. Ifølge Trond og Nora er elevenes behov viktige for deres konsentrasjon, da både lite søvn og mat kan ha stor påvirkning på atferden til elevene og deres arbeidskapasitet. Dette samsvarer med Duvner (2004) som forteller at mennesker er deltakende i et sosialt system, og en kan være ukonsentrert av en rekke årsaker. Tjora et al. (2016) nevner også at blant annet endringer av kosthold, familiestruktur, oppdragelse, stress og livsstil også kan ha påvirkning på barns atferd. Det kan derfor se ut til at en ikke kan snakke om elevens

konsentrasjon som en helhet, da flere faktorer er gjeldende for å si noe om graden av konsentrasjon fra dag til dag.

### 4.3 Indre motivasjon

*"For om de faktisk er litt interesserte så vil det være lettere for dem å holde fokuset over lengre tid."* - Maria

I spørsmål knyttet til muligheter for å motivere elevene, trekker alle lærerne i intervjuene frem interessante oppgaver og aktiviteter. Lærerne mener at interesse skaper et godt grunnlag for å være motivert og konsentrert. Dette samsvarer med Deci & Ryan (1985) som hevder at en aktivitet som er belønnende alene, utfordrende, interessant eller viktig, betraktes som indre motivasjon. Vetrhus (2002) hevder at vekking av interesse kan motivere elever med konsentrasjonsvansker. I min studie betrakter flere av lærerne fag og tema som avgjørende faktorer om eleven er interessert, noe som spesielt har betydning for barnas konsentrasjonsvansker. Flere av lærerne nevner at naturfag og samfunnsfag er fag som er motiverende i seg selv, der temaer som dinosaurer, verdensrommet, klima og bærekraft er engasjerende. Kroppsøving kommer frem i alle intervjuene som det faget som engasjerer elevene med konsentrasjonsvansker mest. Trond forteller at han tror at det er tilfellet fordi barna anser faget som gøy, fengende og er noe som de mestrer. Han mener at det nødvendigvis ikke er elevene med konsentrasjonsvansker i de andre fagene som har konsentrasjonsvansker i kroppsøvingstimene. Ifølge Kadesjö (2001) kan barn ha situasjonsbestemte konsentrasjonsvansker, og har ulik konsentrasjon i bestemte situasjoner. Trond sier videre at det ofte kan være andre elever som har konsentrasjonsvansker i kroppsøvingstimene enn de elevene som har konsentrasjonsvansker i de teoretiske fagene. Dette tenker jeg er et interessant funn da en ofte snakker om konsentrasjonsvansker knyttet til urolig atferd i skolen. En snakker derimot sjelden om de elevene som har konsentrasjonsvansker ved aktivisering. Kadesjö (2001) viser imidlertid til at det finnes elever som har konsentrasjonsvansker knyttet til lese- og skriveoppgaver, perseptuelle inntrykk (sanseintrykk) og motoriske vansker (balanse og koordinasjon). Likevel omtaler de andre deltakerne i undersøkelsen min elevene som er ukonsentrert i de teoretiske timene, fremfor elevene i kroppsøvingstimene. I henhold til Befring & Uthus (2019) har klasserommet i dagens samfunn høy sårbarhet i form av støy og forstyrrende atferd. Barn med høyt aktivitetsnivå blir ifølge forfatterne fremstilt som problemet. De betrakter det også som urovekkende at elevene ikke makter å tilpasse seg skolens stillesitting og kravene som blir stilt. Dette medfører at elevene kan bli korrigeret og medisineret for negativ atferd for å hankses med problemet. Med bakgrunn i ovennevnte kan en tenke at med økning av antall fysiske undervisninger, kan det være andre elever som har vansker med å være motivert enn en har sett tidligere i klasserommet.

*"Det er vanskelig hvis ikke eleven synes det vi skal jobbe med er interessant. Og vi lærere har ikke alltid tid til å vite hva alle elevene synes er interessant."* - Caroline

Kontaktlærerne forteller at det er utfordrende å motivere elevene dersom faget eller temaet oppleves som uinteressant for elevene. Blant annet sier lærerne at norsk og matematikk anses som fagene som er minst interessante for elevene. Som lærer må en derfor i disse fagene ta en større rolle i arbeidet med å motivere elevene, og en må som regel benytte seg av andre metoder. Det kan ansees som en utfordring at elevene ikke er interesserte ettersom Kadesjö (2001) hevder at elever med konsentrasjonsvansker er



avhengig av motivasjon i nuet med spennende og interessante oppgaver. Videre mener forfatteren at det er viktig at en fanger elevens oppmerksomhet med å gjøre noe spennende slik at en kan opprettholde motivasjonen. Caroline sier at hun må være bevisst hvilke fag og emner elevene ikke er interesserte i for å kunne legge til rette for å motivere elevene med konsentrasjonsvansker. Imidlertid legger hun frem at grunnet mangel på tid og ressurser i skolen, er det utfordrende å vite hva som interesserer den enkelte. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) er et slikt arbeid som Caroline nevner utfordrende ettersom elevene har ulike interesser, og tilrettelegging etter elevenes interesser i møte med alle aktiviteter er omfattende. Walkington & Bernacki (2014) forteller at en i lys av elevgruppen derfor må stille seg spørsmål om aktiviteten skal interessere enkeltelever eller majoriteten. Maria synes det er utfordrende å måtte motivere elevene i nuet og det å ha fokus på å motivere elevene på nytt i hver time. Hun mener at dette ikke er produktivt i lengden og ønsker heller en langsiktig plan for hvordan hun kan motivere elevene som har utfordringer med konsentrasjon.

Hidi & Renninger (2006) vektlegger at interesse hos mennesker kan utvikles. Forfatterne mener blant annet at en kan utvikle ulike grader av interesse. De hevder at en først introduserer en interesse med å presentere dilemma, hendelser eller overraskelser som kan virke relevante. De nyutdannede lærerne (Caroline og Maria) forteller at de har fokus på hvilken betydning ulike tema og introduksjon av oppgaver har for elevens motivasjon og hvor morsomt det oppleves for eleven. På en annen side mener de erfarne lærerne (Trond og Nora) at de ikke ser det som en nødvendighet at noe må være morsomt, men at aktiviteten/innholdet skal være interessant for elevene. Begge viser til at de ser det som en mulighet å prøve å dreie elevenes tankegang til å se flere sider av arbeidet. Her mener de at dersom elevenes første møte/presentasjon med en aktivitet blir ansett som kjedelig, bør læreren prøve å vise at arbeidet kan være interessant likevel. Dette betrakter jeg som et interessant funn da det viser til to ulike tilnærminger for å oppnå indre motivasjon og interesse. Det kan således se ut til at de erfarne lærerne ønsker å gi elevene nye positive erfaringer knyttet til et anslått kjedelig tema, mens de nyutdannede lærerne ønsker at elevene skal møte et morsomt tema som lærerne har lagt opp til.

I henhold til Hidi & Renninger (2006) vil en i utviklingen av interesse oppleve at en har en vedvarende oppmerksomhet og innsats. I likhet med tidligere funn har også miljøet ifølge forfatterne betydning for hvordan en kan være engasjert, slik at en senere kan ta eget initiativ til å engasjere seg selv. Lærerne i studien min formidler at de spesielt synes det er utfordrende og få elever med konsentrasjonsvansker å opprettholde oppmerksomheten til tross for at oppgaven kan se morsomt og interessant ut. De forteller at det er som regel her de "mister" elevene sine ettersom fokuset kan endre seg over til noe som virker enda mer interessant. Diseth (2019) forteller at det i disse overgangene er en forutsetning at en kjenner elevgruppen godt og tar hensyn deretter. Ifølge Walkington & Bernacki (2014) bør en ta hensyn til elevgruppens størrelse og se sammenheng mellom interessen som finnes opp mot den nye aktiviteten. De mener derfor at en læringsaktivitet kan knyttes opp mot allerede eksisterende interesseområder. I min studie mener Maria at det er situasjonsavhengig om en som lærer mestrer å motivere eleven tilstrekkelig for at eleven oppnår en høy grad av interesse. Hvis dette er tilfellet besitter eleven ifølge Hidi & Renninger (2006) indre motivasjon og en gjør arbeidet ettersom det innehar personlig interesse. I slike situasjoner forteller lærerne i min studie at elevene arbeider svært godt og konsentrert, og elevene har mindre behov for å vedholde motivasjonen med hjelp fra læreren.

*"Ettersom elevene mestrer gym godt, så tenker jeg at jeg må legge til rette for mer aktivisering i de teoretiske fagene da." - Caroline*

Caroline reflekterer over sin egen praksis gjennom intervjuet og forteller at hun ønsker å legge til rette for en mer aktiv skolehverdag. Hun mener at ettersom elevene mestrer kroppsøvingstimen godt, bør hun tilpasse undervisningene med mer fysisk aktivitet. Videre forteller hun at dette er med et ønske om å motivere elevene slik at de også får opplevelse av mestring i fag knyttet til teori og stillesitting. Ved bruk av mer fysisk undervisning hevder hun at elevene kan møte på mer utfordrende oppgaver uten å gi opp i første møte med aktiviteten, da eleven har større interesse for arbeidsformen. Caroline nevner blant annet at en kan tilrettelegge med stasjonsundervisning med en fysisk post, todeling (en gruppe inne og en gruppe ute) eller ha uteskole. Ettersom Trond ser forskjeller på hvilke elever som har god konsentrasjon i fysisk aktivitet og på de som har god konsentrasjon i de teoretiske timene, kan det derfor ha vært interessant å vite om Caroline kan se en endring blant sine elever konsentrasjonsmessig som følge av endret undervisningsform. På en annen side kan det også tenkes at Caroline kun har erfart konsentrasjonsvansker i sin klasse knyttet til lesing- og skriving og at hun ikke har elever med vansker knyttet til persepsjon eller motorikk.

Caroline sier hun i tillegg til en mer fysisk undervisning, ønsker at elevene skal ha flere avkoblinger i de teoretiske timene i form av fysiske aktiviteter. Her foreslår hun blant annet at det kan være å hente melk, gå med søppel eller leker som "hode, skulder, kne og tå". Nora legger derimot frem at hun ønsker å tilrettelegge med ulike typer arbeidsoppgaver, slik at elevene selv skal få velge aktivitet. Hun mener at elevenes valg ofte blir basert på hva elevene mestrer og hva de er interesserte i. Vetrhus (2002) hevder at endring i oppgaver kan gagne eleven da arbeidsøkter ofte kan oppleves for lange, og at eleven har behov for pause. Ifølge Kadesjö (2001) finnes det ikke en fasit på hvordan en skal motivere elever med konsentrasjonsvansker. Forfatteren viser til at en må se an det enkelte tilfellet og barnet. Han forteller at elever med konsentrasjonsvansker uansett metode har behov for å oppleve at aktiviteter er interessante. Barna blir ifølge forfatteren omtalt som om de har et motivasjonshandikap, og har vansker med å være motiverte sammenlignet med andre elever. Flere av lærerne i min studie opplever at det kan være utfordrende å motivere elever i enkelte situasjoner, da lærerne er usikre på hvilke metoder de skal ta i bruk. Blant annet forteller Maria at hun må være kreativ i valg av metode. Hun opplever det mer utfordrende å motivere elever med konsentrasjonsvansker sammenlignet med elevene som ikke har vansker knyttet til dette.

#### 4.4 Kompetanse

*"Jeg tror at årsaken til at elever ikke er motiverte i bunn og grunn handler om mestring og tidligere erfaringer." - Trond*

Skaalvik & Skaalvik (2018) forteller at en ifølge selvbestemmelsesteori bør legge til rette for at elever opplever de grunnleggende behovene tilhørighet, autonomi og kompetanse. Forfatterne forklarer at kompetansebehovet innebærer tilpasset undervisning og arbeidsoppgaver, og at dette er nøkkelen til at elevene skal være indre motiverte. De mener at en bør legge til rette for at en gradvis utfordrer kompetansen slik at eleven har mulighet til å mestre. Caroline legger frem at hun og hennes kollegaer har fokus på mestring i deres undervisninger og tilpasser etter elevenes nivå. Hun sier videre at det tilpasses med oppgavene som gjennomføres i timen og hjemmeleksene, slik at alle

elevene skal oppleve mestring ut ifra deres individuelle forutsetninger og kapasitet. Likevel opplever lærerne i studien at det er utfordringer knyttet til det å skape mestringserfaringer. Caroline mener at hun har for lite tid og ressurser til å ha jevnlig samtaler om fagene og temaene for å ta rede på hva elevene synes er interessant, kjedelig, vanskelig og enkelt. Hun forteller at disse konversasjonene er avgjørende da fag som oppleves for enkle blir kjedelig og skaper lite motivasjon. Om fagene er for vanskelige blir eleven heller ikke motivert, ifølge Caroline, noe som kan være negativt for fremtidig arbeid i faget. Hun sier at mangel på samtaler med elevene gjør det vanskeligere å tilrettelegge undervisningen. Dette kan ha betydning for opplevd mestring og kompetanse. Hun hevder at dersom eleven ikke opplever mestring, kan dette skape negative ringvirkninger. Årsaken til at elever ikke er motiverte handler ifølge Trond i bunn og grunn om mestring og tidligere erfaringer. Dette samsvarer med hvordan Skaalvik & Skaalvik (2018) mener en bør jobbe for å tilfredsstille kompetansebehovet. Trond forteller at dersom eleven ikke mestrer det en holder på med eller at en besitter negative mestringserfaringer fra tidligere, skaper dette i større grad uro og vanskene hos eleven vises tydeligere. Han mener mestring har stor betydning for tegn til uro, samt mangel på konsentrasjon og motivasjon. Dette støttes av Manger & Wormnes (2015) som mener at dersom et av behovene fra selvbestemmelsesteori ikke er tilfredsstillt, kan dette resultere i opplevelse av angst, stress og frustrasjon. Dette kan sammenlignes med Kadesjö (2001) som nevner at erfaringer og kunnskapsferdigheter kan være utfordrende for elever dersom dette ikke samsvarer med oppgavens forutsetning. Flere av lærerne i studien forteller også at de bruker å referere til elevens tidligere erfarte mestringer som motivator, noe de opplever fungerer godt.

*"Så tror jeg det er litt sånn med barn at hvis de ikke får til noe, så går de litt i krise. Selv om vi vet at de mestrer det. De må kanskje lære seg å stå i noen problemer da."* - Caroline

Flere av lærerne er opptatt av at kompetansebehovet skal være tilfredsstillt ved at oppgaver skal være tilpasset den enkelte, og at mestring skal være i fokus. Ryan & Deci (2017) forteller at dersom de tre psykologiske behovene kompetanse, tilhørighet og autonomi er tilfredsstillt, vil en utvikle seg, oppnå mål og oppleve velvære. Dette mener Diseth (2019) er viktig, da elevene kan oppleve negative konsekvenser dersom de tre psykologiske behovene ikke er tilfredsstilte. Forfatteren legger frem at eleven da kan oppleve hjelpeløshet. Manger & Wormnes (2015) hevder at dersom behovene ikke er tilfredsstilte, vil en kunne oppleve stress, angst eller frustrasjon. Dette samsvarer godt med lærernes utsagn i min forskning. Elevene opplever frustrasjon dersom de ikke føler at de besitter nok kompetanse for en gitt oppgave. Lærerne forteller i tillegg at elevene kan gå i såkalte "kriser" i møte med utfordrende oppgaver. Trond hevder at årsaken til disse krisene er at elevene låser seg i rett- og galttankegang, noe som spesielt er fremtredende i matematikkfaget. Lærerne synes det er utfordrende å snu denne negative trenden hos elevene, og ønsker at elevene skal føle at de har tilstrekkelig kompetanse til å gjøre arbeidet de er satt til å gjøre. Flere av lærerne viser til at elevene har evner og forutsetninger for å mestre oppgavene, men at tidligere negative erfaringer skaper hindringer for arbeidet videre. Caroline hevder at enkelte barn "låser seg" og nekter for å ha gjort sitt eget arbeid. Dette er ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) implikasjoner innenfor selvbestemmelsesteori ettersom mestringserfaringer har stor betydning for den enkelte elev. I studien min forteller noen av lærerne at tidligere positive mestringserfaringer hos eleven skaper motivasjon til et arbeid, og denne motivasjonen vedvarer til tross for nye utfordrende oppgaver. Deci & Ryan (1985) forteller at

utfordrende oppgaver er belønnende alene og defineres som indre motivasjon. På en annen side kan det med bakgrunn i lærernes utsagn se ut til at det er forskjell på om en besitter positive eller negative erfaringer fra tidligere. Ut ifra elevens positive eller negative erfaringer, har dette betydning for om en utfordrende oppgave oppleves som motiverende eller blir ansett som en byrde for eleven. Det kan således se ut til at mestringserfaringer spesielt på småtrinnet er avgjørende for motivasjon videre i skoleløpet og i møte med utfordrende oppgaver. Dette kan igjen ha betydning for elevens konsentrasjon over tid da eleven er avhengig av å være motivert for å lære og utvikle seg.

*“Det er jo de elevene som opplever at vi ikke har forventninger. De elevene vil jo heller ikke prestere. Så når barnet kommer til skolen og vet at vi har noen realistiske og positive forventninger, så vil det kanskje bidra til at de blir mer på.” - Nora*

Diseth (2019) mener kompetansebehovet forutsetter strukturerte situasjoner, og at det blir formidlet tilbakemeldinger, forventninger og veiledning. Spesielt Nora legger frem viktigheten av at lærere må ha forventninger til elevene for at de skal arbeide ut ifra læreres ønske. Hun vektlegger at det er viktig at forventningene er realistiske slik at eleven har forutsetning for å mestre arbeidet. Ifølge Kadesjö (2001) er det avgjørende for barns konsentrasjon at en opplever en følelsesmessig og betydningsfull overenstemmelse mellom barnets egne forutsetninger og følelsesmessige inntrykk fra omverdenen. Forfatteren hevder at tidligere erfaringer, kunnskap, emosjonelle reaksjoner og motivasjon har betydning for om eleven er konsentrert eller ikke. Han forteller videre at dersom det oppstår uoverensstemmelser mellom den voksnes intensjoner og elevens motivasjon, oppleves barnet som regel som ukonsentrert. Nora legger frem at det er viktig at en kjenner eleven godt slik at en vet hva eleven mestrer og hva eleven har utfordringer med. Hun forteller at hun lager planer med elevene der de avtaler hva som skal bli gjort til en gitt tid. På den måten setter hun forventninger til eleven, veileder gjennom arbeidet og gir tilbakemeldinger etter endt skoletime. Dersom eleven ikke har gjort arbeidet er dermed både lærer og elev enig i at dette skyldes at eleven har latet seg, forteller Nora. Et slikt elevsyn kan ses i lys av Kadesjö (2001) som forteller at en ofte snakker om at barn med konsentrasjonsvansker får til det de vil *om de vil*, og at konsentrasjonen er avhengig av motivasjon. Nora presiserer at for å kunne ha forventninger og avtale planer med eleven, er det fundamentalt å kjenne elevens styrker, begrensninger og ta elevens dagsform i betraktning. Hun mener også at en bør påminne eleven avtalen gjennom timen, og gi tilbakemeldinger på arbeidet slik at fokuset er rettet mot at eleven skal lære.

*“Det jeg tenker på som viktig med konsentrasjon og motivasjon er at vi lærere har hatt det litt for stille og ikke gitt nok rom for den eurekaen en del trenger for å oppdage ting.” - Trond*

Dagens klasserom legger ifølge Trond for lite vekt på at en skal lære ved å skaffe seg egne erfaringer. Han forteller at lærere forventer at elevene skal sitte stille ved pultene sine, mens lærerne bråker mer enn elevene på lærerværelset i pausene. Dette synes han er absurd ettersom elevene har et større aktiviseringsbehov, og en del elever har behov for å tilegne seg kompetanse ved å oppdage “eureka”. I dette legger Trond at eleven bør lære ved å erfare selv, forske og finne kunnskap ved å diskutere med medelever. Et slikt syn kan ses i lys av Vetrhus (2002) som mener at barn bør tilegne seg kunnskap med bruk av “learning by doing”. Nora er enig i at klasserommet stiller høye krav til dagens

unge. Hun forteller at hun begrenser tavleundervisningen ettersom hun i likhet med Trond, mener at elevene må skape sin egen kunnskap og kompetanse. Både Nora og Trond mener at denne måten å lære på er gunstig da dette er en motiverende arbeidsform, og spesielt viktig i arbeid med elever med konsentrasjonsvansker. Betydningen av elevens egen utforskning kan se ut til å være sentral i arbeidet i å motivere elevene med konsentrasjonsvansker. Metodene som lærerne legger frem, er i tråd med Duvner (2004) som mener det i arbeid med konsentrasjonstrening er viktig å legge til rette for ulike typer lek hver dag. Forfatteren viser til at dette må være lek med strukturer som har en konkret plan, og den voksne skal være støttende i arbeidet for å kunne minimalisere forstyrrelser, være engasjert og positiv, ha en ledelse og sette begrensninger. Det kan betraktes som at læreren er essensiell i å veilede elevene i arbeidsformer som krever mental aktivisering. En kan også tenke seg at betydningen av hvilken arbeidsform en tar i bruk, kan være like avgjørende som at innholdet oppfattes interessant for elevene.

#### 4.5 Tilhørighet

”Jeg tror at en lærer som skaper relasjoner og klassetrivsel er med på å gjøre noe med dem som sliter med konsentrasjon. Jeg tror det er viktig at man har det godt i klassen og at vi kan være forskjellige og at det er stor toleranse mellom oss. Det er en motivasjon at vi har det bra og.” - Trond

For å legge til rette for opplevd mestring/kompetanse og interessante tema/aktiviteter, forteller flere av lærerne i studien at det er viktig at en har en god relasjon med elevene sine. Dette skaper utgangspunktet til alt en gjør i klasserommet hevder Trond. Nora og Trond vektlegger begge at det er viktig å ha en god relasjon med elevene, foreldre og at elevene har en god relasjon seg i mellom. Et fokus omkring dette kan ses i lys av Diseth (2019) som beskriver tilhørighet innenfor selvbestemmelsesteori. Forfatteren forklarer tilhørighet som det å etablere, vedlikeholde eller gjenopprette relasjoner med en eller flere. Han mener at behovet signaliserer at en trenger andre for å unngå opplevelse og følelse av avvising. Forfatteren nevner at en i nyere tid også snakker om intimitet, da en som menneske søker både gode vennskap og relasjoner. Trond mener at det er en egen motivator at vi har det bra og at vi besitter gode relasjoner og klassetrivsel. En slik tolkning samsvarer med Skaalvik & Skaalvik (2015) som hevder en tilfredsstillende tilhørighetsbehovet dersom en som lærer viser omsorg og respekt for elevene, samt har fokus på å skape gode relasjoner i klassen. Fokusområder som respekt og tilrettelagte oppgaver er sentrale ifølge forfatterne, slik at elevene opplever mestring og ulike arbeidsformer.

Til tross for at kontaktlærerne i studien min har et ønske om å skape gode relasjoner, opplever flere av lærerne utfordringer med å ha tilstrekkelig tid til alle elevene i klassen. Lærerne tenker at de kunne hatt enda bedre relasjoner til elevene dersom det var mer tid til den enkelte. I møte med utfordrende situasjoner forteller flere av lærerne at de prøver å ”se litt mellom fingrene” og ta de situasjonene ”en må ta”. Nora legger frem at en må være streng med seg selv slik at en ikke viser at en er oppgitt eller synliggjør annen type negativ atferd overfor eleven. Hun mener en slik negativitet gjør at man har tapt kampen i å få elevene motiverte, og at dette ikke gagnar relasjonen mellom lærer og elev. Ifølge Schachter (1959) kan situasjoner med høyt stressnivå øke tilfredsstillelsen av behovet tilhørighet. På en annen side hevder forfatteren at samværet kan i etterkant av situasjonen prege relasjonen negativt. Rofe (1984) er enig i dette og fant i tillegg i sin studie at negative samvær og relasjoner kan minske behovet for

tilhørighet. Det kan således tenkes at det er av stor betydning om relasjonene elevene har er positive, slik at tilfredsstillelsen av tilhørighetsbehovet vil gagne elevens motivasjon og konsentrasjon.

”Det blir kanskje litt artigere å sitte i mindre grupper på grupperom enn i klasserommet der det skal være stille. Da får man mer mulighet for å diskutere da. Kanskje man bør ta ut flere elever også.” - Caroline

Caroline ytrer at en kan bygge relasjoner ved at elevene arbeider sammen i grupper. Hun mener dette er gunstig da det kan bidra til å skape gode relasjoner i klassen, og at elevene kan oppleve mestring sammen. Videre formidler hun at å arbeide sammen kan være nyttig da elevene har støtte i hverandre dersom en har synkende motivasjon eller konsentrasjon for arbeidet. I gruppearbeid mener Caroline at en kan skape kunnskap sammen og dra nytte av elevenes sterke sider, samtidig som en er nødt til å gi og ta i deling av tanker og meninger. Dette kan ses i lys av Skaalvik & Skaalvik (2015) som legger frem at det er sentralt i selvbestemmelsesteori at en som lærer understreker at initiativ, ulike synspunkt og begrunnelse av valg er ønsket og viktig. Det kan således se ut til at det kan være en god læringsarena å arbeide i grupper forutsatt at en som lærer holder orden i gruppen. En slik arbeidsløsning er ifølge Maria en fordel. Hun sier at det er tidkrevende å gå bort til enkeltelever og minne han/henne på arbeidet som skal gjøres. En slik arbeidsmetode kan bidra til at medelever er med på å opprettholde også andre elevers motivasjon og konsentrasjon ved å vise sin interesse for arbeidet.

I tillegg til bruk av gruppearbeid formidler Caroline at hun plasserer elever med ulike utgangspunkt sammen. Hun gjør denne tilpassingen i håp om at pararbeid kan være gunstig for begge elevene og deres faglige utgangspunkt. Hun forteller at det til en viss grad fungerer godt, men det kan likevel se ut til at pararbeidet kan skade relasjonen deres. Blant annet kan de faglige nivåene mellom elevene være for store, noe som forårsaker at den faglige sterke eleven blir sliten av å veilede den andre eleven. Det resulterer derfor ifølge Caroline i at den faglig sterke eleven viser svarene sine, fremfor å hjelpe den andre eleven til å forstå og mestre arbeidet selv. Det kan i lys av ovennevnte aspekt innen selvbestemmelsesteori tenkes at en slik løsning kan være negativ for den mindre sterke faglige eleven, da han/henne ikke får erfart at kompetansen en besitter er tilstrekkelig i arbeidet. En kan tenke seg at eleven dermed ikke får erfart mestring, og det kan i tillegg se ut til at plasseringen i par kan være negativ for relasjonen elevene seg i mellom. Over tid kan det dermed tenkes at samværet deres betraktes som negativt og kan minske behovet for tilhørighet i henhold til Rofe (1984).

## 4.6 Autonomi

”Du bør jo prøve å lage interessante oppgaver, noe som fenger dem. Og litt valgfrihet så de velger det selv. Da er det greit at det er litt valgfrihet ut ifra interessefelt hos ungene da.” - Nora

Ryan & Deci (2017) viser til at selvbestemmelsesteori legger vekt på at mennesket skal være et aktivt og selvbestemmende individ. I selvbestemmelsesteori forklares autonomi som skolens tilrettelegging for valgmuligheter og medbestemmelse, og som en benytter i innhold og arbeidsformer i klassen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Nora formidler at hun vektlegger at elevene skal ha frihet til å være med på å avgjøre sin egen læring. Hun ytrer at elevene får valgmuligheter på diverse oppgaver og innhold, noe som Diseth (2019) forklarer er autonomi. Forfatteren beskriver videre dette som å oppleve en frihet

til å iverksette eller vedlikeholde en aktivitet. Han legger frem at innen autonomi skilles det mellom om en selv bestemmer og velger en aktivitet, velger mellom flere alternativ eller om en gjør en aktivitet av fri vilje. Nora og flere av lærerne forteller at elevene som regel får lagt frem valgmuligheter i form av arbeidsformer og oppgaver som de selv bestemmer mellom. Videre mener Nora at interesse og selvbestemmelse er sterkt knyttet sammen. Hun sier det er gunstig at lærere legger opp til at elevene både kan velge mellom ulike oppgaver, men også innenfor ulike interessefelt. Med bakgrunn i det ovennevnte kan det se ut til at elevene får valgalternativer, men at interessante tema/oppgaver skaper en større forutsetning for at eleven velger aktiviteten av fri vilje. På den måten kan det tenkes at elevene kan utføre aktiviteter uoppfordret senere, da eleven kan ha utviklet interesse for aktiviteten. Likevel poengterer Csikszentmihalyi (2014) at dagens skole i liten grad er preget av frivillighet. Forfatteren hevder det er utfordrende at skolen ikke er tilpasset den enkeltes ferdigheter, motivasjon og at de fleste oppgavene er obligatoriske. Det kan således se ut til at det kan være store forskjeller mellom lærere og i hvilken grad en praktiserer autonomi og selvbestemmelse i klasserommet. Imidlertid vektlegger alle mine intervjudeltakere betydningen av elevmedvirkning, og hevder det har betydning for elevers motivasjon og konsentrasjon. Lærerne forteller at dette er en viktig motivator som en bør legge til rette for i klasserommet.

Motivasjonen er ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) synkende blant elevene ved økende alder. Wigfield & Wagner (2005) mener blant annet at dette kan skyldes at graden av sosial sammenligning mellom elevene øker, og at en har større behov for frihet, autonomi og selvbestemmelse sammenlignet med tidligere. Skaalvik & Skaalvik (2018) formidler at innføring av autonomi bør gjennomføres gradvis, slik at en har økende grad av selvbestemmelse ved høyere alder. Flere av intervjupersonene mine forteller at de tilpasser oppgaver etter den enkelte elev og gir valgmuligheter og til dels selvbestemmelse. Nora mener dette er nyttig da hun opplever elevene langt mer motiverte dersom de kan avgjøre hva og hvordan de lærer. Hun forteller at en bør legge til rette for elevmedvirkning tidlig slik at en har større forutsetning for at elevene skaper gode erfaringer knyttet til læring. Med dette har eleven bedre utgangspunkt i møte med utfordrende oppgaver ifølge Nora.

Med bakgrunn i at Skaalvik & Skaalvik (2018) mener at en bør legge til rette for gradvis innføring av autonomi, kan det likevel stilles spørsmål om knyttet til om dette også innebærer elever med konsentrasjonsvansker. Som tidligere nevnt i oppgaven blir denne elevgruppen beskrevet av Kadesjö (2001) som om elevene besitter et motivasjonshandikap, i tillegg til vanskene med å holde konsentrasjonen. Det kan dermed tenkes at denne elevgruppen er mer avhengig av indre motivasjon og behov for tilhørighet, kompetanse og autonomi sammenlignet med de andre elevene i klassen. En kan også tenke seg at elevene med konsentrasjonsvansker i likhet med elevene i høyere alder, vil ha et større behov for autonomi på grunn av deres utfordring med å være motivert. Ettersom selvbestemmelse viser seg å ha betydning for om elevene med konsentrasjonsvansker er motiverte eller ikke, hva om en dermed innfører større grad av selvbestemmelse på småtrinnet for denne elevgruppen? På en annen side hevder Vetrhus (2002) at ren selvbestemmelse ikke er mulig, men at elevene heller kan medvirke mer til egen læring. Det kan derfor tenkes at læreren kan benytte seg av flere elevmedvirkningsteknikker der eleven får velge aktiviteter selv eller velge mellom alternativer.

## 4.7 Ytre motivasjon

*”Jeg går ofte rundt og forklarer hvorfor arbeidet er viktig for den enkelte.” - Maria*

I arbeidet med å etterstrebe indre motivasjon hos elevene, opplever lærerne i studien at det av og til må andre midler til verks. Som en siste løsning benytter noen av lærerne seg av metoder som kategoriseres som ytre motivasjon. Skaalvik & Skaalvik (2018) deler ytre motivasjon inn i kontrollert og autonom ytre motivasjon. Den autonome blir av forfatterne beskrevet som det å ha internalisert verdien av arbeidet og en gjør arbeidet frivillig basert på egne verdier og holdninger. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) er indre motivasjon mest gunstig i arbeid med oppgaver og aktiviteter, men at det ikke alltid er realistisk å etterstrebe. De vektlegger at en derfor bør tilrettelegge for autonom ytre motivasjon. Dette samsvarer også med Diseth (2019). Imidlertid legger lærerne i studien frem at elever med konsentrasjonsvansker kan ha utfordringer knyttet til å være bevisst at de verdsetter arbeidet. Maria formidler at hun gjentatte ganger er nødt til å motivere elevene fra time til time og ikke har en langsiktig plan (til tross for at hun ønsker dette). Med bakgrunn i at elever med konsentrasjonsvansker også ifølge Kadesjö (2001) innehar et motivasjonshandikap og bør motiveres jevnlig, kan en derfor tenke seg at internalisering alene ikke vil motivere elevene tilstrekkelig. Det kan tenkes at eleven besitter holdninger og verdier til at skolearbeid og fagene er viktige, men ikke klarer å handle etter eget ønske da konsentrasjonsvanskene hindrer elevens utførelse. Likevel kan det tenkes at lærerens rolle derfor er spesielt aktuell, og at en som lærer bør påminne eleven om hans/hennes holdninger knyttet til faget og hvorfor en arbeider med det. Dette samsvarer med Skaalvik & Skaalvik (2015) som ytrer at det er lærerens jobb og ansvar å tilrettelegge for motivasjon.

Ifølge Diseth (2019) har elevene lettere for å internalisere arbeidet dersom en har en god relasjon med læreren. Kadesjö (2001) stiller seg enig i dette og forteller at det ikke finnes spontanitet i barnets motivasjon uten den voksnes initiativ. Til tross for at ytre motivasjon kan ses på som en motvekt til indre motivasjon, kan det se ut til at begge motivasjonsbegrepene er avhengig av flere like faktorer som for eksempel gode relasjoner og lærerens praktisering i arbeidet med å motivere elevene. Trond formidler at han er svært opptatt av å ha gode relasjoner med sine elever. Han mener dette er en avgjørende faktor som skaper positive ringvirkninger. Videre sier han at han ofte forteller elevene hvorfor oppgavene er viktige å arbeide med, og at klassens fokus er prosessen fremfor resultatet. Han motiverer elevene ved å fortelle dem at dersom de jobber bra, kan de vise frem arbeidet sitt for resten av klassen. Dette er noe elevene gjerne ønsker da de er stolte over arbeidet sitt. Det kan se ut til at en slik metode Trond forteller om, kan betraktes som en autonom ytre motivasjon. Elevene arbeider fordi de ser verdien i arbeidet de gjør samt at de arbeider med fokus på arbeidsprosessen, og at belønningen (å vise frem arbeidet) gjenspeiler prosessen fremfor resultatet.

*”Jeg tror det er viktig at en av og til finner noen gulrøtter for dem.” - Nora*

Som en motvekt til autonom ytre motivasjon, viser Skaalvik & Skaalvik (2018) til kontrollert ytre motivasjon. De formidler at kontrollert ytre motivasjon er arbeid som en blir presset eller tvunget til å utføre, og en gjør arbeidet for å unngå straff, motta en belønning eller å unngå skam for å gjøre et arbeid dårlig. Forfatterne beskriver belønning og straff som de mest ekstreme typene kontrollert ytre motivasjon. Alle intervjupersonene sier at de tar i bruk noen former for ”gulrøtter” og belønninger, noe



som ifølge forfatterne betraktes som kontrollert ytre motivasjon. Belønninger som er gjennomgående blant deltakerne i studien er arbeid på PC/tegnebrett, lage popcorn og belønninger som gagnar hele klassen. De hevder at dette krever at elevene arbeider godt i timen etter felles satte krav og forventinger. Nora formidler at hun kun motiverer elevene med bruk av ytre motivatorer dersom andre metoder ikke fungerer. Hun sier at etter å ha forsøkt å rose, støtte og engasjere eleven uten hell, at hun ofte benytter andre belønninger. Blant annet nevner hun et eksempel der hun forsøkte gjentatte ganger å motivere en elev med sterke konsentrasjonsvansker. Kadesjö (2001) forteller at store konsentrasjonsvansker er en form som skifter uttrykk gjentatte ganger hos elevene. I eksempelet valgte Nora sammen med eleven å lage en avtale, ettersom ingen metoder fungerte. Nora forklarer at eleven mesteparten av undervisningstidene befant seg utenfor klasserommet alene og ikke deltok i timene. Hun avtalte med eleven at dersom eleven oppholdt seg i klasserommet og arbeidet, ville eleven motta en ball som belønning etter en oppgitt periode. Dette ga ifølge Nora positive ringvirkninger, og eleven deltok etter hvert også i flere av de andre lærernes timer. Nora sier at hun er bevisst ulike synspunkt knyttet til bruk av belønning som metode. Hun forteller at det er forskjell fra lærer til lærer om hvor grensen går relatert til bruk av fysiske belønninger. Videre mener hun at en ikke kan gi alle elever goder i form av fysiske "gulrøtter". Det er særdeles viktig å kjenne eleven og ha prøvd andre metoder før en benytter seg av det ifølge Nora. Avslutningsvis sier hun at i denne situasjonen og for denne eleven med sterke konsentrasjonsvansker, ble denne metoden avgjørende da ingenting annet fungerte.

Til tross for et ønske om indre motivasjon og autonom ytre motivasjon, kan det i Noras eksempel se ut til at det er mer gunstig for eleven å motta en ball som belønning enn å sitte i korridoren alene. På den måten hadde dermed eleven større forutsetning for å tilfredsstillende behovene tilhørighet, kompetanse og autonomi. Det kan også være en mulighet at eleven opplever større motivasjon til å arbeide i klassen dersom eleven opplever en forbedring i de psykologiske behovene. I denne sammenhengen kan det være interessant å vite hvorfor eleven befant seg i korridorene og om eleven hadde negative erfaringer knyttet til noen av de psykologiske behovene. Manger & Wormnes (2015) mener at behovene er elementære for å kunne være motivert og vektlegger dets betydning for elever. Ifølge forfatterne er faktorer slik som læringsmiljø preget av uro, dårlig undervisningsutstyr eller dårlige relasjoner faktorer som kan ha betydning for ikke opplevd motivasjon. En eventuell endring og forbedring i en av disse faktorene kan derfor tenkes å ha hatt betydning også for denne eleven. Dette kan ha skapt bedre forutsetninger for å være i klasserommet for eleven og det å være motivert og konsentrert.

*"Jeg hadde en elev som slet veldig med lesing, men jeg skrøt av henne og brukte tid på henne. Den ytre motivasjonen jeg ga ble gjort om til en indre motivasjon som hun brukte."* - Trond

Trond forteller at han hadde en elev som hadde utfordringer knyttet til lesing. Han legger frem at han motiverte eleven ved å bruke tid på eleven og skryte av arbeidet. Trond mener at den ytre motivasjonen han ga i form av skryt og positiv forsterkning, endret seg til en indre motivasjon eleven tok i bruk senere. Et slikt utsagn samsvarer med Diseth (2019) som skildrer positive forsterkninger som gjeldende innenfor ytre motivasjon. Manger & Wormnes (2015) forteller at all indre motivasjon har på et tidligere tidspunkt vært ytre motivasjon. Det kan i eksempelet med Trond sin elev se ut til at de største utfordringene for eleven ble med hjelp av læreren gjort om til noe interessant

som eleven gjennomførte av egen fri vilje senere. Trond formidler at etter mye motivasjonsarbeid med eleven resulterte dette i at eleven kom tilbake til skolen etter ferien og viste stolt frem bøkene eleven hadde lest. En slik måte å gå fra ytre til indre motivasjon kan ses i lys av Manger & Wormnes (2015), som forteller at det er urealistisk å ha et indre driv til aktiviteter en ikke har kompetanse i. Det kan da tenkes at ettersom eleven hadde utfordringer knyttet til å lese, så hadde ikke eleven tilstrekkelig kompetanse innenfor området og hadde derfor ikke forutsetninger for å ha et indre driv. En kan se det slik som at Trond bidro til å gi eleven mestringserfaringer og fikk tilfredsstilt elevens kompetansebehov. Ifølge Manger & Wormnes (2015) bør man redusere ytre motivasjon og erstatte det med indre motivasjon ettersom aktiviteten er engasjerende og belønnende i seg selv. Det kan således se ut til at Trond har lyktes i arbeidet med å gjøre en ytre motivert elev til å bli indre motivert, og at aktiviteten er belønnende i seg selv.

#### 4.8 En kombinasjon av indre- og ytre motivasjon

*"Jeg tenker en må se an den enkelte situasjonen og hva som gagnar barnet."* - Nora

McLeod (1987) hevder at indre motivasjon er langt mer effektivt enn ytre motivasjon, ettersom personen anser arbeidet som verdifullt i seg selv. Men hvordan er det da hvis en kombinerer ytre motivasjon hos en elev som allerede opplever å være indre motivert? I teori og forskning er det omdiskutert om det er gunstig å gi ytre motivasjon til noen som allerede besitter et indre driv for en gitt aktivitet. Kuvaas (2008) mener det kan være problematisk å blande belønninger med et allerede eksisterende indre driv. Kuvaas et al. (2017) legger frem at en kombinasjon av indre- og ytre motivasjon kan ha negative konsekvenser. I spørsmål knyttet til hva lærerne i studien min synes er utfordrende i arbeidet med å motivere elevene, kommer det frem at tid og ressurser er gjennomgående fellesnevner. Som tidligere nevnt synes Caroline det er utfordrende å ha tid til de jevnlige samtalene med elevene om deres tanker knyttet til fag og aktiviteter. Det kan i lys av dette utsagnet tenkes at lærere legger til rette for belønninger ettersom de er usikre på om elevene er indre motiverte eller ikke. Likeså kan det tenkes at det kan være utfordrende å anslå om eleven er motivert og konsentrert, dersom atferden ikke viser seg i form av uro og andre kroppslige bevegelser. Alle intervjupersonene legger blant annet frem at matematikk og norsk er fag elevene opplever som minst engasjerende, og er fag der lærerne må benytte mye belønning og positiv forsterkning. Det kan dermed tenkes at de elevene som faktisk liker matematikk og norsk får belønning de ikke har behov for, da de allerede har tilstrekkelig med motivasjon for oppgavene. Dette fenomenet kaller Diseth (2019, s. 106) overrettferdighet. Likevel kan det også tenkes at den ytre motivasjonen læreren gir kan være med på å bidra til å vedlikeholde elevens indre motivasjon, og dermed ikke har dårlig innflytelse på elevens arbeid.

Diseth (2019) viser til to ytre motivasjonsfaktorer: informasjon og kontroll. Ros og positive tilbakemeldinger på arbeid kategoriseres som informasjon, noe forfatteren mener ikke er en trussel mot en allerede eksisterende indre motivasjon. Belønning i form av penger og fysiske objekt er beskrevet av forfatteren som kontroll, og kan derimot være en trussel for den indre motivasjonen. En kan ut ifra dette tenke at den ytre motivasjonen ikke behøver å være en trussel for indre motivasjon, så fremt at læreren er bevisst konsekvensene den ytre motivasjonen kan ha. Spesielt Nora mener at en som lærer skal ha forventninger til elevene og at en skal være i dialog med eleven før, gjennom og etter et gitt arbeid. Hvis en ser Noras utsagn i sammenheng med Diseth

(2019), kan det tenkes at tilbakemeldingene Nora gir til elevene er informasjon som bidrar til å opprettholde elevenes motivasjon. Forfatteren hevder at tilbakemeldinger er gunstig da de støtter den enkeltes kompetanse, noe som vi i studien tidligere har sett har betydning innenfor selvbestemmelsesteori. Dette samsvarer med Henderlong & Lepper (2002) som mener at belønning i form av tilbakemeldinger kan øke kompetanse og autonomi, der realistiske forventninger er med på å bidra positivt på elevenes allerede eksisterende indre motivasjon. Det kan således tenkes at de psykologiske behovene innenfor den indre motivasjonen er tilstrekkelig tilfredsstillt, slik at det ikke har en negativ påvirkning på elevens indre driv. På en annen side hevder Henderlong & Lepper (2002) at tilbakemeldinger som virker kontrollerende og forklarer gode prestasjoner med at oppgavene er enkle, vil være med å redusere elevenes autonomi og påvirke den indre motivasjonen negativt. Mangel på forventninger til elevene, vil også ifølge forfatterne gi et slikt resultat. Igjen ser det ut til at valgene lærere tar for å motivere har stor betydning for om en vil lykkes i arbeidet med å motivere elever med konsentrasjonsvansker.

Ut ifra ulik forskning kan det se ut til at det er usikkerhet om kontrollerte og fysiske belønninger vil virke positivt eller negativt på eleven. Eisenberger & Cameron (1996) mener at belønning ikke påvirker indre motivasjon negativt, og at belønning derimot kan øke kreativitet hos eleven og at arbeidet ikke blir redusert. De påpeker at ytre motivatorer kan påvirke den indre motivasjonen negativt dersom belønningen er materiell og gis til tross for lav kvalitet og uferdig arbeid. Det kan derfor tenkes at en som lærer må være bevisst om eleven har gjort sitt beste i arbeidet, og om en fortjener belønninger etter innsatsen som er lagt inn. Diseth (2019) mener derimot at vi ikke skal belønne allerede eksisterende indre motivasjon da dette kan forårsake at en blir opptatt av selve belønningen fremfor den engasjerende aktiviteten i seg selv. Ifølge Jenkins et al. (1998) kan belønning resultere i økt produktivitet dersom det er arbeid som er rutinepreget, enkelt og lite motiverende i seg selv. De mener at materialistiske belønninger påvirker innsats, men ikke ferdigheter, kunnskap og evner som en besitter. I eksempelet der Nora gir eleven en ball som belønning, vil dette gå under definisjonen belønning i form av fysisk objekt. I dette tilfellet kan det derimot være vanskelig å avgjøre om eleven befinner seg i klasserommet på stolen sin fordi eleven er indre motivert og interessert i undervisningen, eller om eleven venter på belønningen sin. Det kan også tenkes at eleven har enkelte dager hvor eleven ikke er motivert og andre dager der eleven faktisk er interessert. En kan likevel se for seg at belønningen gir positiv effekt ettersom eleven utvikler innsats for å tilbringe mer tid i klasserommet og er til stede i undervisningen til flere av lærerne. Likevel kan en i en slik situasjon som Nora beskrev, tenke seg at det vil være en seier i seg selv at eleven befinner seg i klasserommet fremfor i korridorene. Det kan videre tenkes at kvaliteten i arbeidet kan være at eleven faktisk velger å oppholde seg sammen med medelever og lærer og gjøre det arbeidet klassekameratene gjør. I slike tilfeller kan det være at ferdighetene, kunnskapen og evnene knyttet til skolearbeidet må settes til side, slik at eleven har forutsetning for å oppleve tilhørighet, kompetanse og autonomi til å være i klasserommet. Ifølge Jenkins et al. (1998) kan belønning resultere i manipulering og kan regnes som uetisk atferd, og at belønning nødvendigvis ikke skaper bedre kvalitet i arbeidet. Nora forteller i sitt intervju at hun kan forstå at andre lærere kan anse belønning som uetisk, og at en ikke kan gi en ball til alle elevene som er ukonsentrerte. Alt tatt i betraktning mener hun at alle lærere er forskjellige, og at en må handle ut ifra hva man tror vil hjelpe eleven i den situasjonen en befinner seg i. Det kan således se ut

til at fysisk belønning kan ses på som både positivt og negativt avhengig av situasjonen eleven befinner seg i og hva målet for eleven er.

#### 4.9 Er skolen tilpasset alle typer elever?

“Jeg snakker jo med dem jeg jobber med, og de sier jo at jeg kan på en måte ikke ta det personlig fordi det er alltid noen som kommer til å slite. Men for min del så blir det litt sånn at hvis det alltid er noen som kommer til å slite, så burde man ha startet tidligere med dem da.” - Caroline

Kontaktlærerne i studien min vektlegger i størst grad hvilke muligheter de har i arbeidet knyttet til elevene med konsentrasjonsvansker og viktigheten bak arbeidet. Det kan ut ifra alle deres utsagn se ut til at flere elementer har et gjensidig samspill og er avgjørende for å kunne tilpasse undervisningen til denne elevgruppen. Likevel legges det frem utfordringer knyttet til arbeidet og hvordan dagens skole ikke imøtekommer alle elever. Caroline og Maria forteller blant annet at det er utfordrende å være nyutdannet og at de ikke har fått testet ut flere ulike metoder i arbeidet med elevene med konsentrasjonsvansker. De sier at de selv må bli flinkere til å stenge ut bråk i klassen, da bråket også kan være læring for elevene. Caroline legger frem frustrasjon over at det alltid er barn i skolen som kommer til å slite. Som følge av dette føler hun seg utilstrekkelig som lærer i det arbeidet hun gjør. Hun formidler at hun blir fortalt av medkollegaer at det alltid kommer til å være et tilfelle at noen elever vil slite i skolen, til tross for at lærerne gjør alt de kan for å tilrettelegge. Trond forteller at ifølge professor og pedagogikkforsker Thomas Nordahl ikke er antall barn per lærer som har noe å si for resultatet til slutt, noe Trond er uenig i. Trond mener at skolen ikke bare omhandler resultat elevene har i engelsk, norsk og matematikk, men også omfatter livsmestring og det å skape gode medmennesker. Trond og Nora har begge vært i yrket i flere tiår og erfarer hva som er ønsket av skolen og hva som faktisk er realiteten. De opplever en endring i tiden der lærerne stadig har flere arbeidsoppgaver og må tilpasse sin undervisning til flere elevgrupper. Begge lærerne synes målene av og til kan fremstå som svært krevende både for elever og lærere. De ønsker større fokus på det å skape gode medmennesker fremfor prestasjonsfokus i de ulike teoretiske fagene. Alle lærerne i studien mener at en god lærer skaper gode medmennesker og elever ved å by på seg selv, vise at de anerkjenner elevene, bygge gode relasjoner, gi ros, tilpasse til den enkelte elev og skape mestringserfaringer innenfor interesseområdene til elevene.

Djupedal & Korshavn (2016) viser til at dagens skole og opplæring har et ønske om en mer lik elevgruppe, og at dette er nødvendig for å mestre skoleløpet. Ifølge forfatterne kan atferd som avviker fra det som kjennetegnes som normalt, føre til at eleven føler seg annerledes enn hva eleven ville ha gjort innen andre diskurser eller institusjonelle rammer. Det kan med bakgrunn i dette se ut til at elevgruppen med konsentrasjonsvansker (og andre elevgrupper), kan ha vanskeligheter med å mestre å være elev i dagens skole. Imidlertid krever Opplæringsloven (1998, §1-3) og Utdanningsdirektoratet (2021) at undervisning skal være tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger, og at læreren skal tilpasse aktiviteter, vurderinger og ressurser deretter. Det kan imidlertid stilles spørsmål om skolen egentlig er tilpasset den enkelte elev, da skolen består av ulike elevgrupper som alle har ulike behov for en tilfredsstillende opplæring og skolegang.

## 5.0 Avslutning

I det siste og avsluttende kapittelet presenterer jeg forskningens konklusjon og betraktninger om hva som kunne ha blitt gjort annerledes i forskningen. Jeg har i denne studien besvart problemstillingen min: *"Hvordan motiverer lærere elever med konsentrasjonsvansker?"*. I tillegg har jeg også besvart forskningsspørsmålet: *"Hvilke muligheter og utfordringer står lærere overfor i sin praksis?"*. For å besvare spørsmålene i forskningen har jeg gjennomført semistrukturerte dybdeintervju med fire kontaktlærere. Den innsamlede empirien har blitt analysert og drøftet opp mot litteratur knyttet til konsentrasjon og i lys av selvbestemmelsesteori.

### 5.1 Oppsummering og konklusjon

Funn fra forskningen viser at kontaktlærerne opplever interesse og indre motivasjon som den motivatoren som fungerer best og som lærerne ønsker å legge til rette for. Det fremgår at deltakerne i studien mener at interesse for faget/aktiviteten skaper en vedvarende motivasjon, og elevene er både motiverte og konsentrerte i møte med utfordrende oppgaver. Likevel legger lærerne frem utfordringer med hensyn til dette. Tid og ressurser kommer frem som en utfordring. De mener det er vanskelig å kjenne til alle elevenes ulike interesser, noe som gjør det vanskeligere å tilpasse undervisningen til det enkelte barnet. Det fremgår også at en som lærer må være bevisst elevens daglige behov og miljøet rundt, slik at en har større forutsetning for å velge riktig metode for å motivere eleven. For å kunne ha en forutsetning for å legge til rette for interessante tema og kjenne til elevens behov, fremhever de eldste lærerne at en må ha en god relasjon til eleven.

En kan i forskningen se sammenhenger med hvordan gode relasjoner og opplevd tilhørighet kan ha betydning for elevene. Relasjonen til lærer og medelever er viktig for at eleven skal være motivert og konsentrert. Det fremgår at relasjon og tilhørighet er sentrale faktorer da dette er utgangspunktet for hvordan en skal tilrettelegge for mestring og opplevd kompetanse. En av lærerne hevder at mestring og opplevd kompetanse er den mest avgjørende faktoren for at elevene er motiverte og konsentrerte. Funn viser at lærerne legger vekt på at en skal oppleve mestring i det en gjør, og at en bør tilrettelegge ut ifra elevens nivå og interessefelt. Likevel fremgår det at lærerne opplever utfordringer knyttet til tidligere negative mestringserfaringer hos elevene, og at det kan ha negativ betydning senere i skolen.

Studien viser at en av lærerne vektlegger å la elevene bestemme over egen læring og ta egne avgjørelser knyttet til hvilket arbeid eleven skal gjøre. Denne type autonomi kan fremstå som viktig for elever med konsentrasjonsvansker ettersom autonomi har betydning for disse elevene, og spesielt fordi de omtales som om de har motivasjonshandikap. Det fremgår også i forskningen at det er en sammenheng mellom de ulike psykologiske behovene og andre aspekt for i hvilken grad eleven vil være motivert og konsentrert. De psykologiske behovene ser ut til å ha innvirkning dersom en også velger å benytte seg av ytre motivatorer. Det kan derfor tenkes at for at ytre motivasjon skal gjøres om til indre motivasjon, har tilhørighet, opplevd kompetanse og autonomi betydning for om valgt metode har suksess.

Funnene knyttet til bruk av ytre motivasjon, viser at lærerne tar i bruk autonom ytre motivasjon og ytre motivasjon med bruk av informasjon og positiv forsterkning. Det kommer frem at dette er gunstige metoder til å vedlikeholde den allerede eksisterende

indre motivasjonen eller som et godt alternativ dersom indre motivasjon ikke er realistisk. Noen av lærerne forteller også at de tar i bruk ytre kontrollert motivasjon med bruk av belønning. En av lærerne forteller at dette valget innebærer at en allerede har prøvd andre metoder uten å lykkes og har forsøkt å tilpasse for eleven. Et annet funn er at lærerne fremhever at en må se an det enkelte barnet, situasjonen det befinner seg i og miljøet rundt. Det finnes således ikke noen mal på hva som en bør gjøre før en har prøvd og feilet. Likevel fremgår det at læreren har stor betydning for om eleven kan være motivert og konsentrert da ansvaret ligger hos læreren.

I arbeidet i forkant av prosjektet fant jeg at mye av tidligere forskning innenfor selvbestemmelsesteori er relatert til kvantitativ forskning. Selv mener jeg derfor at denne studien kan sette læreres opplevelse av eget arbeid i et annet lys sammenlignet med kvantitativ forskning. Med min forskning ser det ut til at relevansen for selvbestemmelsesteori knyttet til arbeid med å motivere elever med konsentrasjonsvansker er sentral. Forskningen viser at arbeidet lærerne legger ned ser ut til å gjenspeile aspektene i selvbestemmelsesteori.

## 5.2 Studiens begrensninger og veien videre

På grunn av studiens omfang ble det gjennomført intervju med fire intervjupersoner. Selv tenker jeg det kunne vært interessant å utvide utvalget av intervjupersoner, da dette kunne ha resultert i et større mangfold av erfaringer og empiri. Å gjennomføre for eksempel et fokusgruppeintervju, kunne blant annet vært relevant i en tid med mindre smittetrykk. En kan også tenke seg at en kvantitativ metode med spørreskjema ville kunne gagnet studien dersom hensikten kun var å vektlegge mulighetene og utfordringene i arbeidet. Således tenker jeg at det ville vært tydeligere å ha sett hvilke behov innenfor selvbestemmelsesteori lærere vektlegger. Det ville i tillegg kunne ha vært lærerikt å følge lærerne i deres undervisningstimer og observert dem i arbeidet med å motivere elever med konsentrasjonsvansker.

Dersom jeg skulle gjennomført en ny forskningsstudie, ville jeg gått i dybden på ett av de psykologiske behovene innenfor selvbestemmelsesteori. På den måten tenker jeg det ville vært interessant å se hvordan lærere legger til rette for at elevene opplever for eksempel tilhørighet. I min forskning fremgår relasjoner og tilhørighet som grunnleggende elementer som kan påvirke metodevalg og metodens virkning i undervisning. Det hadde i en ny forskning derfor vært interessant å intervjuere lærere for å se hvordan de legger til rette for å skape gode relasjoner og opplevd tilhørighet for elevene. Selv tenker jeg at jeg på den måten kunne ha undersøkt læreres praktisering tydeligere, sammenlignet med denne forskningen som presenterer alle de psykologiske behovene. Likevel ser jeg det som en sannsynlighet at lærere i en ny forskning ville tatt frem andre psykologiske behov og aspekt i selvbestemmelsesteori, da de er i et gjensidig samspill og flere faktorer har betydning for om en er motivert og konsentrert.

## Litteraturliste

- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500-522). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research* 15(2), 219-234.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundation of Positive Psychology. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Diseth, Å. (2019). *Motivasjonspsykologi. Hvordan behov, tanker og emosjoner fremmer prestasjoner og mestring*. Oslo: Gyldendal.
- Djupedal, E. F. & Korshavn, R. N. (2016). Medisinering av mangfold i kunnskapsskolen. I A. Tjora & L. E. Levang (Red.), *ADHD og det disiplinerte samfunn* (s. 85-100). Bergen: Fagbokforlaget.
- Duvner, T. (1999). *AD/HD: Impulsivitet, Overaktivitet, Konsentrasjonsvansker*. Oslo: NKS-Forlaget.
- Duvner, T. (2004). *AD/HD: Impulsivitet, Overaktivitet, Konsentrasjonsvansker*. Oslo: N•W•Damm&Søn.
- Eisenberger, R. & Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward. Reality or myth? *The American Psychologist*, 51(11), 1153-1166.
- Ertesvåg, S. K. (2014). Profesjonelle kulturar og uro i skulen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(3), 165-177.
- Ertesvåg, S. K. & Vaaland, G. S. (2007). Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the Respect program. *Educational psychology*, 27(6), 713-736.
- Henderlong, J. & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological bulletin*, 128(5), 774-795.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational psychologist*, 41(2), 111-127.

- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red), F. Hjardemaal & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg., s. 179-216). Oslo: Unipub.
- Hvidsten, B. & Wilhelmsen, G. B. (2018). Så konsentrer deg da! *Nordic Studies in Education*, 38(1), 17-34.
- Jenkins Jr., G. D., Mitra, A., Gupta, N. & Shaw, J. D. (1998). Are financial incentives related to performance? A meta-analytic review of empirical research. *Journal of Applied Psychologi*, 83(5), 777-787.
- Kadesjö, B. (2001). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm. Liber AB.
- Kleber, E. W. & Stein, R. (1993). Konzentrationsprobleme: Fehldiagnose oder Zeitkrankheit? *Heilpädagogische Forschung. Zeitschrift für pädagogik und Psychologie bei Behinderungen*, XIX(4), 147-152.
- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T. & Overland, T. (2011). Tilfeldighetenes spill. En kartlegging av spesialundervisning 1-4 timer pr. Uke. *Rapport nr. 9*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Kuvaas, B. (2008). Hvorfor prestasjonsbasert belønning ofte skaper flere problemer enn det løser. *Praktisk økonomi og finans*, 25(2), 9-19.
- Kuvaas, B., Buch, R., Weibel, A., Dysvik, A. & Nerstad, C. G. (2017). Do intrinsic and extrinsic motivation relate differently to employee outcomes? *Journal of Economic Psychology*, 61, 244-258.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lepper, M. R., Greene, D. & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward. A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129-137.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- McLeod, S. (1987). Some thoughts about feelings: The affective domain and the writing process. *College composition and communication*, 38(4), 426-435.
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- NESH, De nasjonale forskningsetiske komiteene (2017, 10. februar). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>



- Nordahl, T., Mausestaden, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene* (Vol. Nr.3-2009, Rapport (Høgskolen i Hedmark: online)). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordengen, K. (2011). *Medisinering av uromomenter i den norske skolen. En sosiologisk diskursanalyse av læreres forståelse av ADHD* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15354/Nordengen.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Opplæringsloven (1998). *Tilpassa opplæring* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rofe, Y. (1984). Stress and affiliation: A utility theory. *Psychological Review*, 91(2), 235-250.
- Ryan, R. M & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. Motivation, learning, and well-being, I K. R. Wentzel & A. Wigfield (Red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 171-195). New York: Routledge.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: Guilford Press.
- Schachter, S. (1959). *The psychology of affiliation. Experimental studies of the sources of gregariousness*. California: Stanford University Press.
- Schunk, D. H., Meece, J.R. & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in Education. Theory, research and applications*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research*. California: Sage Publishing.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skilbrei, M-L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thuen, E. M. (2011). Et læringsmiljø som fremmer elevenes selvbestemmelse. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 163-181). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjora, A., Næss, S. C. & Levang, L. E. (2016). ADHD i samfunnsperspektiv. I A. Tjora & L. E. Levang (Red.), *ADHD og det disiplinerte samfunn* (s. 11-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. (2013). The power dance in the research interview: Manifesting power and powerlessness. *Qualitative Research* 13(5), s. 493-510.
- Vettrhus, B. (2002). *Konsentrasjonsvansker i skolen. En samling erfaringer til bruk ved refleksjon omkring tilrettelegging i skolen*. Klepp: Info Vest.
- Walkington, C. & Bernacki, M. L. (2014). Motivating students by "personalizing" learning around individual interests. A consideration of theory, design, and implementation issues. I S. & Karabenick & T. C. Urden (Red.), *Motivational Interventions* (s. 139-176). Storbritannia: Emerald Group Publishing.
- Wigfield, A. & Wagner, A. L. (2005). Competence, motivation, and identity development during adolescence. I A. J. Elliot & C. S. Dweck (Red.), *Handbook of Competence and Motivation* (s. 222-239). New York: The Guilford Press.
- Østerlie, O., Vedul- Kjelsås, V., Buaas, I. Ø. & Løhre, A. (2018). *Skytetrening for elever med konsentrasjonsvansker; Evaluering av et tiltak i skolen*. (NTNU Oppdragsrapport ISBN-978-82-7923-080-9). Trondheim: NTNU. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2478346>

# Vedlegg

## Vedlegg 1

### Intervjuspørsmål

#### Innledningsspørsmål

- Kan du fortelle meg litt om din bakgrunn i skolen?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvordan jobber dere på trinnet? Jobber dere i team eller mest alene?

#### Hovedspørsmål

- Hva legger du i begrepet konsentrasjonsvansker?
- Hvordan ser du om en elev ikke er konsentrert?
  - o Hvordan kommer det til uttrykk?
- Hvilken betydning mener du motivasjon har for elever med konsentrasjonsvansker?
- Hvilke motivasjonsteorier kjenner du til?
  - o Hvilke teorier mener du det er viktig i arbeidet med elever som har konsentrasjonsvansker?
- Hvilke erfaringer har du med å motivere elever som du opplever er ukonsentrert?
  - o Har du et konkret eksempel der du opplever å ha lykket med å ha motivert en elev som opplever å være ukonsentrert?
- Har du noen gang opplevd at ingen metoder fungerer?
  - o Hva tenker du i en slik situasjon?
  - o Hva har du gjort i ettertid av dette?
- Hva synes du er utfordrende i arbeidet med å motivere disse elevene?
- Ser du en sammenheng i hvilke fag/aktiviteter du må motivere elevene mye og i de du ikke behøver det?

#### Avsluttende spørsmål

- Hvilke metoder kan du tenke deg til at andre lærere benytter seg av i å motivere elever med konsentrasjonsvansker?
- Hvilke utfordringer kan du tenke deg til er det de fleste lærerne synes er utfordrende i dette arbeidet?
- Er det noe mer du ønsker å tilføye?

## Vedlegg 2

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *“De urolige barna”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om motivering av elever med konsentrasjonsvansker. I dette skrivet gir jeg informasjon om formålet for prosjektet og hva det innebærer for deg å delta.

### **Bakgrunn og gjennomføring av forskningen**

Mitt navn er Ida Elisabeth Bye Bromstad og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU. I min masteroppgave ønsker jeg å finne ut hvordan lærere arbeider med å motivere elever med konsentrasjonsvansker. Formålet med oppgaven min er å få en dypere forståelse av mulighetene og utfordringene lærerne står overfor i sin praksis. Min problemstilling er følgende:

- Hvordan motiverer lærere elever med konsentrasjonsvansker?
  - o Hvilke muligheter og utfordringer står lærere overfor i sin praksis?

For å gjennomføre undersøkelsen ønsker jeg å intervjuere kontaktlærere i ulike aldre og kjønn. Spørsmålene i intervjuet vil være tematiserte, og det vil bli gitt ut en intervjuguide i forkant av intervjuet hvis dette er ønskelig. Under intervjuet vil det bli gjort lydopptak som senere skal transkriberes. Lydopptaket vil i etterkant bli slettet. Hvis ønskelig kan også transkriberingen av intervjuet bli sendt til deltaker. Hvert intervju vil ta omtrent 30-45 minutter.

### **Hvem er ansvarlig for forskningen?**

Institutt for pedagogikk og livslang læring og Institutt for lærerutdanning ved NTNU er behandlingsansvarlig for prosjektet. Ida Elisabeth Bye Bromstad (student) og Frode Stenseng (veileder) er i samarbeid med NTNU ansvarlige for forskningen.

### **Dine rettigheter**

Det er frivillig å delta i undersøkelsen min. Du har retten til innsyn, retting, begrensning og sletting av opplysninger. Du vil også ha tilgang til kopier (dataportabilitet) av data som samles om og fra deg hvis du ønsker dette. Du kan når som helst velge å trekke deg uten å begrunne avgjørelsen din. Opplysningene dine vil dermed bli slettet og det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg. Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som har tilgang til personopplysningene om informantene, lydopptak og transkripsjonene. Du som intervjuperson vil bli anonymisert og vil få et fiktivt navn, slik at det ikke vil spores tilbake til deg. Dataene vil også bli anonymisert slik at deltakerne ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjonen. Lydopptak og transkripsjoner vil lagres på en ekstern harddisk og oppbevares i et låsbart skap. Behandlingen av personopplysningene avsluttes etter endt prosjekt som er 15. Mai 2021 og vil dermed slettes. Du vil også ha rettighet til å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

På oppdrag fra NTNU, ved *Institutt for pedagogikk og livslang læring* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

### **Spørsmål?**

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Ida Elisabeth Bye Bromstad. Tlf: 41543719. Mail: ida.bromstad@gmail.com
- Frode Stenseng (prosjektleder/veileder). Mail: frode.stenseng@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til personvernet til studien, ta kontakt med:

- Thomas Helgesen (NTNUs personvernombud). Mail: thomas.helgesen@ntnu.no

Med vennlig hilsen

Ida Elisabeth Bye Bromstad  
(student)

Frode Stenseng  
(veileder)

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *De urolige barna*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3

## NSD sin vurdering

Skriv ut

**Prosjekttittel**  
De urolige barna

**Referansennummer**  
940611

**Registrert**  
26.01.2021 av Ida Elisabeth Bye Bromstad - lebromst@stud.ntnu.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt) (veileder eller stipendiat)**  
Frode Stenseng, frode.stenseng@ntnu.no, tlf: 90554746

**Type prosjekt**  
Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**  
Ida Elisabeth Bye Bromstad, ida.bromstad@gmail.com, tlf: 41543719

**Prosjektperiode**  
04.01.2021 - 15.05.2021

**Status**  
15.02.2021 - Vurdert med vilkår

### Vurdering (2)

**15.02.2021 - Vurdert med vilkår**  
NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med avrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

**10.02.2021 - Vurdert med vilkår**  
NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

**HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?**  
Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

**HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?**  
NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitivt) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

### VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

- At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
- At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
- At du laster opp oppdatert(e) informasjonskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
- At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)
- Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

### KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:  
<https://www.nsd.no/personverntjenester/lyle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne>

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på «Del prosjekt» i øvre venstre hjørne av meldeskjemaet.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personverforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

### NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personverforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personverforordningen om:

- lovlighet, rettidighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, ulovnlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/lyle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>  
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

