



BACHELOROPPGÅVE

«Ei oppskrift hadde vore kjedeleg»

«A recipe would be boring»

Øystein Silde Frønsdal

PE379

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Rettleiar: Iselin Lone

Innleveringsdato: 10/05/19

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Samandrag

Føremålet med denne bachelor oppgåva er å sjå nærare på korleis ungdomsskulelærarar arbeider for å motivere elevar som viser låg motivasjon. Ved bruk av den kvalitative metoden intervju er data samla inn og analysert for å ta føre seg temaet.

Utgangspunktet for oppgåva var nysgjerrighet og erfaringar knytt til elevar opplevde som utfordrande å motivere. Følgjande problemstilling blei formulert:

Korleis arbeider ungdomsskulelærarar for å motivere elevar som viser låg motivasjon?

Motivasjon er eit vidt tema. Av den grunn er oppgåva avgrensa rundt teori om meistringsforventning og attribusjonsteori. Resultata er baserte på utsegna til tre ungdomsskulelærarar, og syner fleire område lærarane vektlegg i arbeidet. Relasjon viser seg som ein sentral del i arbeidet med å skape positive meistringsforventningar og for å snu ikkje-ønska attribusjonsmønster.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innleiing	4
1.1 Problemstilling og avgrensing	4
1.2 Oppbygning av oppgåva	4
2.0 Teori.....	5
2.1 Læreplanar og prinsipp for opplæringa.....	5
2.2 Motivasjon.....	5
2.2.1 Oppretthaldande faktorar	6
2.2.2 Relasjon mellom lærar og elev	7
2.2.3 Meistringsforventning	7
2.2.4 Attribusjonsteori	8
2.3 Tidlegare forskning og undersøkingar	9
3.0 Metode	9
3.1 Val av metode.....	10
3.2 Kvalitativt forskingsintervju.....	10
3.3 Utval	10
3.4 Gjennomføring	11
3.5 Validitet og reliabilitet	12
3.6 Etikk	12
4.0 Resultat.....	13
4.1 Omgrepsforståing.....	13
4.2 Oppretthaldande faktorar	13
4.3 Relasjonar	14
4.4 Meistringsforventning	15
4.5 Attribusjon.....	16
5.0 Drøfting.....	17
5.1 Oppretthaldande faktorar	17
5.2 Relasjon	18
5.3 Meistringsforventning	19
5.4 Attribusjon.....	20
6.0 Avslutning	21
7.0 Referansar	22
8.0 Vedlegg	23
8.1 Intervjuguide	23
8.2 Samtykkeerklæring.....	24

1.0 Innleiing

Læreplanen i den norske grunnskulen er inne i ein fornyingsprosess. Utdanningsdirektoratet jobbar med å fornye læreplanane i dei ulike faga, og desse skal takast i bruk hausten 2020. Samfunnet endrar seg med ny teknologi, ny kunnskap og nye utfordringar. Av den grunn treng vi born og unge som reflekterer, er kritiske, utforskande og kreative (Utdanningsdirektoratet, 2018). For at elevane i den norske skulen skal vere nettopp dette, er motivasjon ein føresetnad.

Samtidig viser Elevundersøkinga 2018-2019 ein tendens til at elevane sin motivasjon dalar frå 7. til 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette stemmer overeins med tidlegare forskning, som viser at motivasjonen for skulearbeid utviklar seg i ei negativ retning i takt med at elevane blir eldre (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

1.1 Problemstilling og avgrensing

Med bakgrunn i dette ville eg finne ut meir om korleis lærarar i ungdomsskulen arbeider når elevar viser låg motivasjon. Følgjande problemstilling blei formulert:

Korleis arbeider ungdomsskulelærarar for å motivere elevar som viser låg motivasjon?

Motivasjon er eit vidt tema ein kunne skrive omfattande avhandlingar om, og derfor måtte eg gjere nokre avgrensingar. Av sentrale teoriar har eg valt å fokusere på teori om meistringsforventning og attribusjonsteori. Desse blei vurderte som relevante for å få innsikt i både utfordringar og arbeidsmåtar rundt elevar som viser låg motivasjon. I tillegg til å finne konkrete tiltak som blir gjort for å motivere, ønskte eg også å få eit innblikk i lærarane sine opplevde erfaringar og utfordringar knytt til elevar som viser låg motivasjon. Dette for å få eit meir heilskapleg bilete av korleis lærarane arbeider når elevar viser låg motivasjon.

1.2 Oppbygning av oppgåva

I kapittel 2 blir relevant teori presentert. Vidare følgjer metodekapittelet, der eg gjer greie for mitt val av metode og gjennomføringa av eit kvalitativt intervju. Deretter vil eg legge fram dei viktigaste resultatane frå datainnsamlinga. Resultata presentert i kapittel 4 er kategorisert i fem delkapittel: omgrepsforståing, oppretthaldande faktorar, relasjonar, meistringsforventning og attribusjon. Saman med teori frå kapittel 2 legg funna grunnlaget for drøftinga framstilt i kapittel 5. Avslutningsvis kjem kapittel 6, som oppsummerer og avrundar oppgåva.

2.0 Teori

I dette kapittelet skal eg først presentere nokre prinsipp for opplæringa og definere omgrepet *motivasjon*. Vidare vil eg peike på nokre oppretthaldande faktorar for låg motivasjon og sjå på betydninga av gode relasjonar. Teoriane om meistringsforventning og attribusjon er omfattande, og med omsyn til oppgåva sitt omfang blir dei gjort greie for i grove trekk. Avslutningsvis skal eg vise til nokre tidlegare undersøkingar knytt til elevar sin motivasjon.

2.1 Læreplanar og prinsipp for opplæringa

I Opplæringslova står det mellom anna at føremålet for opplæringa er at elevane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Elevane skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong. Skulen skal møte elevane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Fagleg trygge, engasjerte og inspirerande lærarar, bruk av varierte, tilpassa arbeidsmåtar og høve til aktiv medverknad, kan vere med på å gi lærelyst og ei positiv og realistisk oppfatning av eigne talent og framtidsutsikter (Utdanningsdirektoratet, 2015). Prinsipp for opplæringa seier mellom anna «opplæringa skal oppmuntre elevane ved blant anna å gjere klart kva læringsmåla er, og leggje til rette for varierte og målretta aktivitetar.» Lærarar skal som tydelege leiarar arbeide for at elevane utviklar interesse og engasjement i arbeidet med faga.

Læringsstrategiar kan vere verktøy som fremjar lærelyst og bidreg til at eleven tileignar seg kunnskap i faga. Gode læringsstrategiar fremjar motivasjonen for læring og evna til å løyse vanskelege oppgåver. Læringsstrategiar er framgangsmåtar elevar nyttar for å organisere eiga læring. Strategiane brukast til å planleggje, gjennomføre og vurdere eige arbeid for å nasjonalt fastsette kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2015).

2.2 Motivasjon

Motivasjon er ei særskild viktig drivkraft i læringa. Av den grunn bør ein ha kunnskap om elevane sin motivasjon for å forstå læring i skulen. Manger (2012, s. 14) definerer motivasjon som ein tilstand som forårsakar aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retningar og held den ved like. Motiverte menneske er engasjerte, målretta og uthaldande. Skuleelevar som er motiverte fortsett å arbeide sjølv om dei ikkje treng det, og bruker gjerne fritida si til å lese og øve meir på det som interesserer dei (Manger, 2012, s. 14).

Ein skil mellom ytre og indre motivasjon. Ytre motivasjon handlar i stor grad om motivasjon som er skapt av forhold utanføre sjølve aktiviteten. Slike forhold kan til dømes vere gode karakterar, forhåpningar om ros eller andre påskjøningar. Indre motivasjon handlar i større grad om interessa for sjølve aktiviteten. Ein lærar kan gjennom levande forteljarevne og engasjerande diskusjonar med elevane skape grunnlag for indre motivasjon hjå elevane (Manger, 2012).

2.2.1 Oppretthaldande faktorar

«Motiverte elevar har lyst til å lære, held ut lenge, er nysgjerrige og viser evne til å arbeide målretta.» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er sjeldan vi finn elevar som presterer bra utan at dei er sterkt motiverte. Når lærarar anstrengjer seg for å auke elevane sin motivasjon, førebygger og reduserer ein også åtferds- og læreproblem. Elevar som engasjerer seg i skulefaga deltar som regel ikkje på same tid i konflikhtar med medelevar eller lærarar. (Manger, Dette vet vi om motivasjon og mestring, 2012, s. 6)

Det kan vere mange grunnar til at skuleelevar har høg eller låg motivasjon for skulearbeidet. Fleire av desse forholda kan også vere knytt til eigenskapar ved elevane eller forhold utanføre skulearbeidet, som til dømes familieforhold, venekrins eller nabolag (Manger, Dette vet vi om motivasjon og mestring, 2012, s. 8). Med aukande alder tiltar gruppa av jamaldra som eit referansepunkt for elevar. Både klassen og andre grupper kan utøve eit press på den enkelte til å meine eller gjere det som gruppa forventar. «Ungdom kan være opptatt av å gjøre inntrykk på sine jevnaldrende, og det å være en pliktoppfyllende og dyktig elev bidrar ikke alltid til økt status i medelevenes øyne.» (Ogden, 2015, s. 19). Ogden (2015) hevdar anti-skulehaldningar kan bli eit problem dersom elevar med negative haldningar til skule dominerer miljøet i klassen eller skulen.

Sjølvskyttande strategiar er vanlege i situasjonar der enkeltpersonar føler seg uttrygge på om dei meistarar å leve opp til andre sine forventningar. Forventningar blir kommuniserte i sosiale situasjonar og signaliserer ulik grad av tillit. Elevar som nyttar seg av sjølvskyttande strategiar konstruerer hinder som gjer det mindre sannsynleg å lukkast, og som kan forklare dårlege prestasjonar (Manger & Wormnes, 2015, s. 102). Det konstruerte hinderet blir då ei ytre årsak, og fungerer som ein oppretthaldande faktor for låg motivasjon.

Manger (2012) peikar på andre forhold i skulen som kan oppretthalde låg motivasjon. Dette er mellom anna dårleg førebudd undervisning, negative relasjonar mellom elevar, dårleg samarbeid med heimen og at reglane i klassen er uklare og ikkje etterlevd. Det at det er uro i klassen og at elevane kjem for seint til timane, kan vere faktorar som opprettheld låg motivasjon. Gode relasjonar kan derimot vere ein faktor for høg motivasjon.

2.2.2 Relasjon mellom lærar og elev

Nordahl (2010, s. 133) hevdar relasjon handlar om kva andre menneske betyr for deg. Relasjonen vil vere påverka av kva oppfatningar andre har om deg, og korleis dei steller seg til deg. Elevar blir motivert og inspirert av lærarar som respekterer dei, og som legg vekt på å ha eit forhold til dei. Elevar med eit godt forhold til læraren, trivest også betre i skulen. Kjernen i god relasjon handlar om å vere menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre (Nordahl, 2010, s. 134). «Den gode relasjonen er den avgjørende grunnsteinen i all vellykket hjelp.» (Manger & Wormnes, 2015, s. 155).

Den autoritative læraren blir ofte trekt fram som eit føregangsideal. Den autoritative oppdragarstilen blei først skildra av Baumrind (1966). Lærarar som utøver ein autoritativ oppdragarstil, har store moglegheiter til å ha positiv innflytelse på elevane sin motivasjon. Ein slik lærar har god evne til å styre eller ha kontroll over det born og unge førete seg. Samtidig er ein autoritativ lærar i stand til å etablere og oppretthalde ein varm og støttande relasjon til elevane, også til dei som viser problemåtfærd (Manger, Dette vet vi om motivasjon og mestring, 2012, s. 12).

Åtferda vår er ikkje berre uttrykk for eigen motivasjon og haldning, men også eit uttrykk for forventningar til korleis dei næraste omgivnadane vil reagere. Når andre sine forventningar til eleven over ei viss tid går i same retning, formast eleven av stadige små dosar tilbakemeldingar. Jo viktigare personane som gir tilbakemeldingane er, jo meir innflytelse får deira reaksjonar på utviklinga av eleven si sjølvoppfatning (Manger & Wormnes, 2015, s.141).

2.2.3 Meistringsforventning

Bandura (1986) introduserte omgrepet *self-efficacy*, som handlar om tru på eiga meistring.

«Perceived self-efficacy is defined as people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances.» (Bandura, 1986, s. 391).

Ifølgje Bandura (1986) blir meistringsforventning forma gjennom individet si tolking av informasjon frå dei fire kjeldene *autentiske meistringsopplevingar, vikarierende erfaringar, verbal overtaling og fysiologisk tilstand*. Autentiske meistringsopplevingar er tidlegare erfaringar med å meistre tilsvarande oppgåver som dei ein står overfor. Vikarierende erfaringar dreier seg om observasjon av at andre meistrar eller ikkje meistrar liknande utfordringar, medan fysiologiske reaksjonar kan oppstå i situasjonar der ein vekker til live ubehagelege erfaringar frå tidlegare situasjonar. Det kan resultere i kroppslege reaksjonar som til dømes svetting, som svekkar trua på meistring. Derimot vil fråvær av slike fysiologiske reaksjonar auke forventninga. Verbal overtaling er oppmuntringar og tillit frå signifikante andre (Bandura, 1986). Signifikante andre er personar som er særdeles viktige for vår læring og utvikling (Nordahl, 2010, s. 134)

«Forventning om mestring øker motivasjonen, konsentrasjonen, innsatsen og utholdenheten, som er en betingelse for faktisk mestring av nye oppgaver.» (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 21). Meistringsforventning er ikkje ein stabil eigenskap ved ein person, men noko som blir påverka av situasjonen personen oppheld seg i. Forventning om meistring handlar ikkje berre om ei vurdering av kor flink ein er i eit fag eller i eit område, men om ein kan klare den konkrete oppgåva der og då. Teorien om meistringsforventning viser viktigheita av at elevar er i eit læringsmiljø der dei kontinuerleg lærer å mestre stadig meir krevjande oppgåver og får presise tilbakemeldingar frå lærarar (Manger, Dette vet vi om motivasjon og mestring, 2012). Låg meistringsforventning kan ofte vere årsak til at elevar viser låg motivasjon, og av den grunn er teorien sentral i mi oppgåve, der målet er å finne ut korleis lærarar arbeider med å motivere elevar som viser låg motivasjon.

2.2.4 Attribusjonsteori

Attribusjon refererer til korleis vi årsaksforklarar ulike hendingar (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 75). Weiner referert i Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 75) forklarar attribusjon med at ein elev etter å ha utført ei oppgåve, vil tolke resultatet som godt eller dårleg. Dette vil gi ein direkte positiv eller negativ kjenslemessig reaksjon. Deretter stiller eleven seg spørsmålet om kvifor det gjekk som det gjorde.

Uttrykket *lært hjelpeløyse* blir brukt til å skildre personar som i læringssituasjonar er passive og heilt utan tru på at dei sjølv kan gjere noko for å lukkast. Lært hjelpelause elevar har låge meistringsforventningar, og dette kan knytast opp mot Bandura sin teori om meistringsforventning. Menneske som har ei historie prega av gjentekne feilingar, vil passivisere seg sjølv ved å fokusere på at ein ikkje sjølv strekk til. Elevar som er prega av lært hjelpeløyse, attribuerer som regel nederlag til låg innsats og låg evne. Når elevane innimellom lukkast, blir oppturane vanlegvis attribuert til ytre forhold, som til dømes flaks eller hjelp frå andre. Den manglande trua på seg sjølv kan gjere desse elevane svært avhengige av ytre påskundingar og andre personar (Manger & Wormnes, 2015).

Teoretisk er det slik at dersom nederlag attribuerast til dårlege evner, vil ein person ha liten grunn til å forvente suksess seinare, fordi evne vanlegvis opplevast som ei stabil årsak til at det går dårleg. På den andre sida finn ein innsats, som blir opplevd som ei ustabil årsak. Ved å attribuere nederlag til mangel på innsats, kan eleven forvente betre resultat dersom innsatsen aukar. Personar prega av lært hjelpeløyse vil ofte ha vanskeleg for å tru at auka innsats verkar. Likevel kan det vere fordelaktig å oppmuntre attribusjon til innsats, strategi eller arbeidsmetode (Manger & Wormnes, 2015, s. 92). Lært hjelpelause elevar vel ofte svært enkle eller svært vanskelege oppgåver dersom dei har

moglegheit å velje. Lette oppgåver garanterer suksess, medan det vanlegvis ikkje blir eit nederlag å ikkje meistre oppgåver med svært stor vanskegrad

2.3 Tidlegare forsking og undersøkingar

Sidsel og Einar M. Skaalvik gjennomførte i 2010 ei surveystudie ved 101 skular i eit fylke i Noreg. Deltakarar i undersøkinga var 8971 elevar i alderen 4. til 10. trinn. Dei fann ut at elevane sin motivasjon for skulearbeid søkk gradvis frå 4. til 10. steg. Samtidig fann forskarane ei negativ utvikling av skulen sin målstruktur slik den blei opplevd av elevane, av elevane si faglege sjølvoppfatning og av deira oppleving av å ha støttande lærarar. Skaalvik og Skaalvik (2011) meiner det er lite sannsynleg at desse negative utviklingstrekk er uavhengige av einannan. Det som sterkest predikerer elevane sin motivasjon, ifølgje dei, er å ha positiv fagleg sjølvoppfatning og støttande lærarar. Forskarane hevdar også at etter kvart som elevane blir meir kritiske og selektive, legg dei større vekt på å sjå relevansen av arbeidet dei bli bedt om å gjere.

Elevundersøkinga 2018-2019 viser også ein tendens til at motivasjonen for skulearbeid minkar jo lenger oppover i klassestega ein går. Elevundersøkinga er ei årleg undersøking der elevar får seie si meining om læring og trivsel i skulen, og svara frå undersøkinga blir brukt av skulen, kommunen og staten for å gjere skulen betre. I løpet av haustsemesteret er det obligatorisk for skulane å gjennomføre undersøkinga på 7. og 10. trinn. Tal frå Elevundersøkinga 2018-2019 viser at motivasjonen er betydeleg lågare for skulearbeid i 10. steg enn i 7. steg. I tillegg opplever elevane nemneverdig lågare støtte frå lærarane enn i 7. steg. Trivsel og meistring skårar også dårlegare. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

3.0 Metode

Skal ein forske på det som skjer i skulen, må ein nytte samfunnsvitskaplege forskingsmetodar. Metoden fortel oss korleis vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale røynda, korleis informasjonen kan analyserast og kva den fortel oss om samfunnsmessige forhold og prosessar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). I dette kapittelet presenterer eg val av metode gjennom å vise både ei teoretisk tilnærming og sjølv gjennomføringa av eit kvalitativt intervju. Avslutningsvis vil eg vurdere validitet og reliabilitet, samt peike på nokre etiske omsyn.

3.1 Val av metode

Når ein skal velje metode, bør ein velje den ut i frå om den er relevant i høve til problemstillinga (Thagaard, 2018, s. 53). Dersom ein ønsker større fleksibilitet i forskinga, for igjen å kunne få ei djupare forståing, er kvalitativ metode passande (Christoffersen & Johannessen, 2012). For å finne ut korleis lærarar på ungdomsskulen arbeider for å motivere elevar dei opplever som utfordrande å motivere, ønskte eg å komme tett på informantane mine. Derfor valte eg å nytte den kvalitative metoden intervju, som ville gi meg sjansen til å få innsyn i lærarane sine meiningar, arbeidsmåtar og synspunkt rundt det å motivere elevar som viser låg motivasjon.

3.2 Kvalitativt forskingsintervju

Intervjusamtalar bidreg til at vi kan utvikle ei forståing av korleis personar opplever og reflekterer over sin eigen situasjon. Med andre ord gir intervju innsikt i personar sine opplevingar, synspunkt og sjølvforståing (Thagaard, 2018, s. 12). Likevel handlar ikkje intervju berre om informantane, men kan brukast til å forstå samanhengar langt utanføre informantane som individ (Tjora, 2017, s. 115).

«I kvalitative studier hvor utvalget er selektert på grunnlag av deltakernes hensiktsmessighet for prosjektets problemstilling, er utvalgene ikke representative for en populasjon.» (Thagaard, 2018, s. 55). Dei dataa eg samlar inn vil vere knytt til dei tre informantane. Dei representerer ikkje heile gruppa av norske ungdomsskulelærarar, men er valt ut fordi dei kan bidra med data som er med å gi svar på deler av ein større heilskap.

Intervjuet var semistrukturerte, og det blei nytta ein fleksibel intervjuguide med ferdigformulerte spørsmål. Undervegs endra eg rekkjefølgja dersom eg følte det var naturleg, og stilte oppfølgings-spørsmål der eg ville informanten skulle utdjupe eller vere meir konkret. Intervjuaren har ei viktig oppgåve i både utforming av intervjuguide og i intervjuet for å sørgje for at ein får den informasjonen ein treng knytt til problemstillinga (Larsen, 2017). Som ei konsekvens av at kvalitative intervju ofte lever sine eigne liv, er ikkje nødvendigvis svara ein får samanliknbare. Den kvalitative metoden er med andre ord ikkje like målbar som den kvantitative, men kan derimot føre til ei meir heilskapleg og utdjupande forståing dersom den blir nytta riktig (Christoffersen & Johannessen, 2012).

3.3 Utval

For å få relevante og pålitelege data, sette eg nokre utvalskriterier. Utvalskriteria var at informanten måtte ha godkjent pedagogisk utdanning og at han eller ho måtte vere tilsett ved ein ungdomskule i Noreg. Eg la ingen kriterium til alder, kjønn eller utdanningsnivå, då eg ikkje var ute etter korleis ei bestemt gruppe arbeider med å motivere. Derimot ønskte eg at informantane skulle ha minimum

fem års erfaring som praktiserande lærar, slik at informanten kunne bidra med autentiske erfaringar frå nokre år som praktiserande i læraryrket. Utover desse kriteria var eg ute etter eit relativt tilfeldig utval.

I søket etter informantar tok eg kontakt med skuleleiinga ved seks ulike skular på Vestlandet. Dette resulterte i at eg fekk kontaktinformasjon til tre aktuelle informantar frå to av skulane. Vidare kontakta eg desse elektronisk, og avtala tidspunkt og stad for intervju. Informantane er utdanna lærarar tilsette ved to ulike ungdomsskular på Vestlandet, og har mellom 8 og 17 års erfaring.

3.4 Gjennomføring

I forkant av intervjuet fekk informantane vite tema, men dei fekk derimot ikkje innsyn i intervjuguiden. Larsen (2017) nemner kontrolleffekt som ei ulempe ved kvalitative intervju. Dette inneber at informanten vil svare det intervjuaren vil høyre for å gjere eit godt inntrykk. Ved å ikkje dele spørsmåla på førehand var målet å få ærlige og autentiske svar frå informantane, heller enn at dei skulle ha høve til å planleggje velformulerte svar på førehand.

Ein viktig føresetnad for å lukkast med intervju er at ein greier å skape ei avslappa stemning der informanten føler det er greitt å snakke ope om personlege erfaringar. Her kan det vere lurt å gjennomføre intervjuet på ein stad der informanten føler seg trygg. Dette kan vere på eigen arbeidsplass, dersom undersøkinga er knytt til informanten sitt arbeid. Ein ulempe ved at intervjuet skjer på informanten sin eigen arbeidsplass, kan vere å få informanten til å «isolere seg» nok til at ein unngår forstyrringar (Tjora, 2017, s. 118).

To av intervjuet blei gjennomførte på informanten sin arbeidsplass, medan eitt blei gjennomført heime hos informanten. Det eine intervjuet blei gjennomført i løpet av skuledagen. Undervegs i dette intervjuet blei vi avbrote to gonger av andre lærarar som skulle innom grupperommet for å hente undervisningsmateriell. Det andre intervjuet gjennomført på skulen blei sett til ettermiddagstid, noko som gjorde sannsynet for ytre forstyrringar mindre. Likevel blei vi midtvegs i samtalen uroa av ei oppringing til informanten sin mobiltelefon. Ingen av informantane såg ut til å miste fokuset i desse tilfella, men i andre situasjonar kunne ein gått glipp av sentrale data grunna forstyrringane.

Kvaliteten på informasjonen som kjem ut av intervjuet er avhengig av relasjonen mellom intervjuar og informant (Christoffersen & Johannessen, 2012). Som intervjuar ønskte eg ikkje å haste med å kome i gang, men heller bruke litt tid på å opparbeide relasjonen til intervjusubjektet. Etter kvart som intervjuet tok til, blei intervjuguiden (vedlegg 1) nytta for å sikre innsamlinga av data. Den var delvis strukturert. På denne måten kunne eg respondere direkte på det informanten sa og deretter

skreddarsy neste spørsmål. Dette krev at eg som intervjuar evner å stille spørsmål, tolke svaret og respondere ut frå dette på neste spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012).

3.5 Validitet og reliabilitet

Larsen (2017, s. 93) hevdar validitet i kvalitative studiar handlar om kor mykje forskinga kan bekrefte, kor truverdig den er og kor stor overføringsverdien er. Vidare hevdar ho validitet i kvalitative studiar handlar om å undersøke det ein skal undersøke, og om det ein undersøker er relevant for problemstillinga. Ein fleksibel prosess kor ein kan endre spørsmål undervegs, kan bidra til meir informasjon som til saman kan gi eit grunnlag for å trekke slutningar (Larsen, 2017).

Intervjua følgde intervjuguiden, men ettersom den berre var delvis strukturert, utarta intervjua seg i ulike retningar. Den fleksible prosessen skapte ei ubalanse i datainnsamlinga, der mengda data innanfor eit tema varierte frå intervju til intervju. I nokre tilfelle kan det ha ført til at intervjuet utvikla seg i retningar utanfor det som var relevant for problemstillinga. Samtidig kan fleksibiliteten ha vore med på å belyse fleire relevante aspekt innanfor den forholdsvis vide problemstillinga. Det er òg vesentleg å påpeike at funna som er gjort er basert på refleksjonane til dei tre lærarane i utvalet. Funna kan ikkje generaliserast, noko som svekkjer overføringsverdien.

Reliabilitet knyt vi til spørsmålet om ei kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskinga er utført på ein påliteleg og tillitvekkande måte. Den kan både knytast til kvaliteten av dei dataa prosjektet baserer seg på, og til vurderingar av korleis forskaren nyttar og vidareutviklar dataa (Thagaard, 2018, s. 187). Silverman referert i Larsen (2017, s. 94) hevdar at ein i kvalitative studiar styrkar reliabiliteten ved å gjere forskinga transparent. Det inneber at ein gir ei detaljert skildring av forskingsstrategi og analysemetodar slik at ein utanforståande kan vurdere prosessen.

Ved å skildre forskingsprosessen steg for steg, styrkar eg reliabiliteten til forskinga som er gjennomført. Reliabiliteten kunne ha vore styrka dersom fleire hadde deltatt i forskinga. På den måten kunne fleire forskarar ha diskutert avgjerande avgjersler i forskingsprosessen, i staden for at eg – som ein uerfaren forskar – tok avgjerslene på eiga hand.

3.6 Etikk

Undersøkinga blei gjennomført med omsyn til dei forkingsetiske retningslinjene sett av De nasjonale forskningsetiske komiteene. Retningslinjene seier mellom anna at forskinga skal verne om personleg integritet og sikre fridom og sjølvavgjersle. Forskaren skal gi deltakarane tilstrekkeleg informasjon om forskinga (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

Når forskinga omhandlar personopplysningar, må forskaren hente inn samtykke frå deltakarane. Kravet om samtykke er forankra i personopplysningslova, og all handsaming av personopplysningar i forsking må meldast inn til eit personvernombod (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). I gjennomføringa ønskte eg å nytte meg av taleopptakar. Eit lydopptak blir rekna for å vere ein personopplysning, og difor måtte eg søke løyve (vedlegg 3) frå Norsk senter for forskingsdata (NSD). Eg nytta NSD sin mal for å utforme eit samtykkeskjema (vedlegg 2). Skjemaet gjorde det enkelt for informantane å ha oversikt over kva det innebar å delta i prosjektet, samtidig som dei blei opplyste om sine rettar knytt til personvern.

4.0 Resultat

I dette kapitlet legg eg fram dei viktigaste funna i forskingsintervjua. Informantane vil bli omtala som Lærer 1 (L1), Lærer 2 (L2) og Lærer 3 (L3) for å vere tydeleg i skiljet mellom informantane, samtidig som anonymiseringa er ivarettatt. «Informanten» er eit hankjønnsord. Derfor blir «han» nytta i omtalen av informantane, uavhengig av kjønn. Funna er sortert i kategoriane: omgrepsforståing, oppretthaldande faktorar, relasjon, meistringsforventningar og attribusjon.

4.1 Omgrepsforståing

Dei tre informantane verkar å ha omtrentleg den same forståinga av omgrepet *motivasjon*. Lærer 1 tenkjer motivasjon er når ein har lyst til noko, føler meaning i det ein gjer og blir drive fram. Lærer 2 ser på motivasjon som «(...) drivkrafta ein har til å få utført ei oppgåve eller eit oppdrag», medan Lærer 3 skildrar motivasjon som «(...) noko alle er avhengige av for å gjennomføre noko.» Vidare meiner L3 ein særleg treng motivasjon dersom noko er vanskeleg.

Dei tre informantane meiner det er mange ulike måtar å arbeide med motivasjon på, og at det ikkje finst fasitsvar. Informantane nemner at det i arbeidet med å motivere elevar som viser låg motivasjon, gjeld å finne den rette nøkkelen for å nå inn til kvar enkelt elev. «Ein skulle ønskje det at alle kom med ei oppskrift, men då hadde det jo vore kjedeleg.» (Lærer 3).

4.2 Oppretthaldande faktorar

L2 trur manglande relevans er ein stor grunn til at elevar viser låg motivasjon. Samtidig presiserer han det aldri er eitt enkelt svar på kvifor motivasjonen er låg. Informanten trur òg nederlag er ein stor grunn til at elevar viser låg motivasjon. L3 har mykje av den same oppfatninga, og trur skulen blir

mykje teori for enkelte, særleg dei han omtalar som «praktisk anlagte.» Lærar 1 nemner i tillegg traumer og angst, som kan gjere at det faglege blir ein sekundær prioritet for eleven.

Både L2 og L3 har opplevd at elevar som viser låg motivasjon er i same sosiale krins. Dei peikar på viktigheita av å unngå klassemiljø der det er kult å ikkje gjere det godt på skulen. L1 svarar i motsetnad til desse at informanten «faktisk ikkje i så stor grad» har erfart dette. L2 hevdar samansetning av elevar har mykje å seie for motivasjon, arbeidslyst og åtferd. Vidare seier informanten at vi menneske tar på oss roller, og at enkelte elevar har ei rolle som det blir stilt forventningar til at dei skal vere. Desse er vanskeleg å kome seg ut av, ifølgje L2. Lærar 2 hevdar vidare skulen i nokre tilfelle er med på å oppretthalde desse rollene, og at ein ikkje er flinke nok til å bryte opp i elevgruppene og dei forventningane som gjeld. L3 er inne på mykje av det same, og seier «(...) når det blir viktigare å oppfylle krava til gruppa enn krava til seg sjølv, så har me ein utfordring.»

Samarbeidet med heimen kan også oppretthalde låg eller høg motivasjon. Informantane trekkjer fram samarbeidet som eit område dei jobbar for å motivere elevar som viser låg motivasjon. L3 hevdar at «(...) viss det er nokon som har låg motivasjon, hjelper det ikkje berre at det er skulen som trykker på. Det må liksom vere eit godt samarbeid med fleire for å få det til.» Lærar 1 er også einig i at samarbeidet med heimen er viktig for å motivere elevar, særleg dei som viser låg motivasjon over tid. Informanten nemner ulike avtalar ein kan gjere med dei føresette, som kan fungere som ein ytre motivasjonsfaktor for eleven. L1 nemner også at foreldra ofte har gode forslag til kva ytre motivasjonsfaktorar som kan fungere på elevane, då det er dei som kjenner sitt barn aller best.

4.3 Relasjonar

På spørsmål om kva som er det viktigaste for å motivere elevar som viser låg motivasjon, er Lærar 1 tydeleg:

Lærar 1: Det er den relasjonen, igjen, igjen og igjen. Både når det gjeld dei som har låg motivasjon og høg motivasjon, du må ha den der relasjonen der du veit kva punkter du skal trykke på for å prøva å snu det positivt. Eller få dei som er motiverte til å strekkje seg endå høgare.

Alle informantane kjem ein eller fleire gonger innom ordet *relasjon*. Relasjonsbygging er noko informantane vektlegg i stor grad, både generelt i eigen praksis, men også i arbeidet med å motivere elevar som viser låg motivasjon. Å følgje alle tilstrekkeleg opp er tidkrevjande, meiner L1. Han seier det ofte er «(...) den eleven som utagerer som får mest oppmerksomhet, medan den som ikkje er motivert, berre sitt og kikkar ut vindaug, den kan komma unda med det.»

Lærer 2: Relasjonen til elevane er og blir ein føresetnad for læring, og det gjeld eigentleg alle elevtypar. (...) Det er umogleg vil eg påstå å drive god undervisning viss ikkje du har ein relasjon. Relasjon er ein føresetnad.

For å bygge opp relasjonen til elevane legg L2 vekt på å vere oppriktig interessert i eleven og det eleven tenkjer på og bryr seg om. Informanten meiner det er viktig å fokusere på å vere interessert i eleven, og ikkje i det eleven ikkje gjer eller skulle ha gjort.

Lærer 3 nemner at det som fungerer på motivasjonen til ein person éin dag, ikkje nødvendigvis fungerer neste dag. Informanten trekkjer fram viktigheita av å vere tolmodig i arbeidet med å motivere, og stadig vere på leit etter nye innfallsvinklar og metodar som kan gjere eleven motivert. Han trur kroppsspråk kan ha mykje å seie for motivasjonen til elevane. Ved å vere roleg og bevisst på måten ein snakkar, kan ein skape ein tryggleik og eit miljø der det er greitt å prøve og feile, ifølgje L3. Når elevar viser låg motivasjon, meiner L3 det er viktig å investere litt ekstra tid i dei. Dette kan ein ifølgje han gjere ved å møte elevane på arenaar der prestasjon ikkje er i fokus, til dømes i friminutt og pausar. Slik kan ein få ein «(...) litt anna samtale på å bygga eit forhold som du seinare kan bruke på å pushe dei til å gå ut i eit utrygt farvatn.»

4.4 Meistringsforventning

Lærer 1 trur ytre motivasjonen kan gjere at elevane fullfører ei oppgåve, noko som kan føre til at dei i løpet av arbeidet har kjent på ei eller anna form for meistring. Meistringsfølelsen elevane får kan resultere i at dei har større tru på seg sjølv ved eit seinare høve der dei står overfor ei liknande oppgåve. Lærer 1 prøver å «(...) finne fram til det positive som du kan løfte dei opp på og finna fram konkrete ting som ikkje følast så vanvitig store ut.» L1 brukar dialog aktivt for å motivere, og prøver å fange dei augeblikka der ein kan få eleven opp og fram. Lærer 3 er i likskap med Lærer 1 opptatt av å finne konkrete oppgåver der elevane føler meistring.

To av informantane brukar forskjellige, men liknande metaforar for å skildre viktigheita av å tilpasse mengda utfordringar til kvar elev for å skape tru på eiga meistring. L1 bruker metaforen «(...) ta det steg for steg slik at trappa ikkje blir så veldig bratt å gå opp for dei.», medan L3 trekkjer fram viktigheita av å «(...) leggja lista slik at dei klarer å smyge seg over og ikkje riv.» Han meiner det er viktig å finne eitt eller anna som gjer at eleven vågar å prøve. Lærer 3 underviser både i 1. og 10. klasse, og ser ein tydeleg skilnad når det gjeld verbal overtyding. «Det funkar ikkje like lett å overtyde ein tiandeklassing, spesielt ikkje viss han har gått inn i eit spor.»

Lærer 2 legg vekt på at elevane skal få prate om og presentere noko dei meistarar. «Det er alt for mange elevar som blir testa i ting dei ikkje kan, og så får dei aldri lov å bli testa i ting dei kan.» L2 nemner vidare viktigheita av at arbeidsoppgåvene verkar overkommelege for elevane. Samtidig vektlegg informanten at elevane må kjenne på ein viss relevans, og prøver alltid å kople opp mot noko elevane har vore innom tidlegare. Lærer 2 forsøker å bygge på noko som elevane har ein eller anna link til. Linken kan vere både i forhold til sjølv stoffet, men og til kva læringsstrategiar ein kan bruke for å løyse oppgåva.

Læringsstrategiar er også noko Lærer 1 fokuserer på. Informanten meiner dei som er gode å bruke læringsstrategiar også får gode resultat.

Lærer 1: Det er jo ein sånn sirkel som heng saman heile vegen. Altså, lærer du deg fort å lese, så lærer du deg og strategiane. Du vil alltid ta med deg det beste, og du kjem i ein sånn spiral som gjer at du får forventning til meistring.

Lærer 3 «(...) ser at dei som bruker læringsstrategiar får meir ut av ting», men presiserer samtidig at læringsstrategiar ikkje berre er nytta av elevar med høg måloppnåing. Informanten meiner læringsstrategiar er noko som blir tatt i bruk av elevar som viser motivasjon, men at bruk av strategiane derimot ikkje garanterer eit godt resultat.

Klare og tydelege forventningar er vesentleg når elevar syner låg motivasjon, ifølgje L3. «Har ein for høge forventningar så går dei på trynet. Har du for låge forventningar så gjer dei ingenting.» Sjølv om ein i mange tilfelle ikkje får synleg resultat med ein gang, kan det vere at eleven tar med seg noko å bygge vidare på til eit seinare høve, trur informanten.

4.5 Attribusjon

Lærer 2 opplever ofte at elevar attribuerer prestasjonar til både ytre og indre årsaker. «Dei forklarar mykje med «dette kan eg ikkje», «dette får eg ikkje til», «det gjeld ikkje meg», «eg har gløymt boka». Me har vore borte i elevar som vel i hermeteikn å gløyme boka.» (L2). Lærer 3 seier mykje av det same, men hevdar elevar som viser låg motivasjon ofte attribuerer til ytre årsaker som ei slags forsvarsmekanisme, og skuldar på til dømes dårleg lærebok eller dårleg lærar. Lærer 1 opplever at elevar bruker mange av dei same årsaksforklaringane. I tillegg nemner han at mange har veldig dårleg sjølvbilete og sjølvfølelse, og at enkelte elevar føyer vekk skuffande prestasjonar med utsegn som til dømes; «eg skal berre på NAV uansett». Lærer 3 opplever også at enkelte elevar attribuerer til fysiologiske reaksjonar, og understreker at primærbehova bør vere dekkja for at eleven skal kunne motivere seg.

5.0 Drøfting

Hensikta med forskingsprosjektet er å få innsikt i korleis lærarar arbeider for å motivere elevar som viser låg motivasjon. I dette kapitlet tar eg føre meg hovudfunna frå førre kapittel og knyt dei opp mot den faglitterære teorien frå kapittel 2. Drøftinga er kategorisert i: oppretthaldande faktorar, relasjon, meistringsforventning, attribusjon og samanfating.

5.1 Oppretthaldande faktorar

Ein sentral del av å arbeide med å motivere elevar som viser låg motivasjon, er å avdekke grunnane til kvifor den faktisk er låg. Informantane peikar på fleire faktorar som kan vere med å oppretthalde låg motivasjon. Lærar 2 og 3 trekkjer begge fram manglande relevans som ei årsak til låg motivasjon. Med manglande relevans meiner informantane relevans i forhold til det eleven sjølv er interessert i. Kompetansemåla er nasjonalt fastsette, og er siktemålet for skulegangen til tusenvis av norske elevar. Læreplanen kan fungere godt som ei rettesnor for både lærarar, elevar og føresette. På den andre sida kan læreplanen opplevast som overveldande for andre. Ved å konkretisere læringsmåla, kan læraren «ufarleggjere» læreplanen og finne høvande utfordringar som interesserer eleven. Dette kan føre til at eleven ser relevansen i det han held på med og motivasjonen aukar.

Lærar 2 meiner enkelte elevar kan vise låg motivasjon fordi dei aldri blir testa i noko dei er gode i. Elevane skal gjennom skulegangen utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dei kunnskapane som skal utviklast gjennom skulegangen treng ikkje alltid stemme overeins med dei kunnskapane eleven ser på som sentrale i sitt liv. Enkelte elevar kan oppleve at fleire av kunnskapane dei sjølv sit inne med ikkje blir verdsett, då desse ikkje er fastsette i læreplanen. Dette kan på ei side resultere i at nokre elevar får ei negativ sjølvoppfatning fordi kvalitetane dei har ikkje passar til dei kvalitetane som læreplanen framhevar som viktige. Eit anna utfall kan vere at eleven blir frustrert over den manglande samanhengen, og reagerer med å tilsynelatande gi blaffen i alt som har med skule å gjere.

Lærar 1 opplever at skule ikkje blir oppfatta som viktig i enkelte heimar. Åtferda vår er ikkje berre eit uttrykk for eigen motivasjon og haldning, men også eit uttrykk for forventningar til korleis dei næraste omgivnadane vil reagere (Manger & Wormnes, 2015). Foreldra er signifikante andre som har mykje å seie for utviklinga til eleven. Dersom foreldra sine forventningar kva gjeld skulen er låge, kan eleven sin motivasjon formast deretter. Eit dårleg samarbeid med heimen kan vere ein oppretthaldande faktor for låg motivasjon, slik også Manger (2012) trekkjer fram. Saman kan dette

poengtere viktigheita av eit godt samarbeid mellom heim og skule, der ein stiller klare, tydelege og samkøyrande forventningar til eleven.

Lærar 2 og 3 trekkjer fram utfordringar knytt til grupperingar av elevar som viser låg motivasjon. Med aukande alder tiltar gruppa av jamaldra som eit referansepunkt (Ogden, 2015). Dersom negative haldningar til skularbeid pregar miljøet i klassen, kan læringsklimaet vere på veg i feil retning. I arbeidet med læringsmiljø kan det vere lurt å arbeide proaktivt, i forkant. Samtidig blir det feil å konkludere med at det er noko som er blitt gjort feil i arbeidet med klassemiljøet. Ein klasse består av mange ulike personlegdomar, nokre sterkare enn andre. Kva syn elevane har til skularbeid er påverka av meir enn læraren sine handlingar. Dersom sterke personlegdomar viser låg motivasjon, kan det tenkast at dette ofte smittar over til medelevar, då sterke personlegdomar ofte dominerer miljøet.

Lærarane opplever alle elevar som med hensikt vel å gløyme boka. På den eine sida kan dette i høgste grad sjåast på som ein sjølvbeskyttande strategi, som i teorikapittelet er skildra som ein oppretthaldande faktor for låg motivasjon. På den andre sida kan det å gløyme boka også vere ei uttrykksform eleven nyttar til å vise kor lite skulen betyr, som ei handling for å markere eit standpunkt overfor gruppa av jamaldra. Dersom miljøet i gruppa er prega av ein negativ haldning til skule, kan dette vere ei handling for å skape inntrykk på klassekameratar. Det å vere ein pliktoppfyllande elev bidreg ikkje alltid til auka status i elevgruppa, slik Ogden (2015) nemner (ref. 2.2.1).

5.2 Relasjon

Elevundersøkinga 2018-2019 viser ein nedgang i både motivasjon og opplevinga av å ha støttande lærarar frå 7. til 10. steg. Dette stemmer også overeins med forkinga til Skaalvik og Skaalvik (2011). Det kan vise ein tydeleg samanheng mellom motivasjon og gode relasjonar mellom lærar og elev. På den eine sida kan motivasjonen dale fordi eleven fordi eleven opplever læraren som mindre støttande. Samtidig er det viktig å presisere at elevane svarar basert på si subjektive oppleving. Ein kan tenkje seg at motivasjon og denne opplevinga har ein gjensidig påverknad på kvarandre. Motivasjonen for skularbeid kan dale av ulike grunnar. Dette kan vere årsaker som ikkje er tematikk i denne oppgåva, som til dømes pubertet eller karakterpress. Når eleven slit med låg motivasjon, kan han gå inn i eit spor der alt som gjeld skule blir oppfatta som negativt. Det kan føre til at eleven opplever læraren som mindre støttande. Poenget mitt er at lærarane kan opplevast som mindre støttande fordi motivasjonen har falle av andre grunnar – det er ikkje nødvendigvis slik at motivasjonen har falle fordi lærarane blir mindre støttande.

Samtidig er det viktig å påpeike at motivasjonen kan vere låg sjølv om relasjonen er god. Det er fleire faktorar som spelar inn på motivasjonen til elevane enn kva forhold dei har til læraren sin. Derimot kan lærarar med gode og varme relasjonar til elevane ha eit betre utgangspunkt for å snu elevar når dei viser låg motivasjon, både over kortare og lengre tid. Ved at ein kjenner eleven godt, kan ein ha fleire strengar å spele på for å betre motivasjonen til eleven, slik særleg Lærer 1 og 3 nemner. I arbeidet med å motivere elevar som viser låg motivasjon, ser alle dei tre informantane på relasjon som noko som må ligge i botn. Det støttar også Manger og Wormnes (2015, s. 155), som meiner den gode relasjonen er den avgjerande grunnsteinen i all vellukka hjelp.

Tid dukkar opp som ein utfordring i arbeidet med å relasjonsbygging. Informantane ser det likevel som lønnsamt å investere tid i å bygge relasjonar til elevane. Skall ein tru prinsipp for opplæringa, kan det vise seg som ei investering med god fortjeneste: Elevar blir motivert og inspirert av lærarar som respekterer dei og som legg vekt på å ha eit forhold til dei (Utdanningsdirektoratet, 2015). Slike lærarar utøver ein autoritativ lærarstil. Informantane utøver ein autoritativ lærarstil ved å vere oppriktig interessert i eleven og hans interesser, noko som er med på å skape gode og varme relasjonar basert på gjensidig respekt. Informantane nyttar seg av uformelle situasjonar der fokus på prestasjon er sett til side, og det å skape meistringsopplevingar er i sentrum.

5.3 Meistringsforventning

Med meistringsopplevingar i fokus legg ein grunnlaget for å skape positive meistringsforventningar hjå elevane. I arbeidet med å motivere ser lærarane det som avgjerande å skape tru på eiga meistring. Det støttar Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 21). Dei hevdar forventning om meistring aukar motivasjonen, konsentrasjonen, innsatsen og uthaldet, som igjen er ein føresetnad for faktisk meistring.

For å gi elevane tru på eiga meistring, trekkjer lærarane fram ulike element. Lærer 1 fortel at han ofte bruker ytre motivasjon for å gi elevane tru på eiga meistring. Her kan ein tenkje seg at den ytre motivasjonen fungerer som ein slags katalysator for meistringstru. Den ytre motivasjonen set i gang prosessen, eleven tar fatt på ei oppgåve og erfarer gjennom den at dette er noko han meistrar. På den andre sida er det ingen garanti for at eleven opplever meistring gjennom oppgåva sjølv om aktiviteten blir utløyst av den ytre motivasjonen. Ytre motivasjonsfaktorar bidreg til å skape autentiske meistringsopplevingar. Om desse er positive avheng av utfallet.

Å tilpasse mengda utfordringar er sentralt, og lærarane arbeider for å finne konkrete og tilpassa oppgåver. Lærer 2 pratar om å byggje vidare på ein link elevane har frå før, anten knytt til pensumstoff eller type læringsstrategi. Informantane ser ein samanheng mellom kunnskap om

læringsstrategiar og meistringsforventning. Ifølgje prinsipp for opplæringa, er læringsstrategiar med å fremje motivasjon. Å innarbeide gode læringsstrategiar kan vere noko som bør arbeidast med frå tidleg alder. Eit skrin fylt med læringsstrategiar kan gi elevane større tru på suksess ved inngangen til ei utfordring.

5.4 Attribusjon

Lærer 2 opplever elevar som attribuerer til indre og stabile årsakar som «dette kan eg ikkje». Dette kan vere utsegn frå lært hjelpelause elevar, som er heilt utan tru på egne evner. Likevel er det ikkje nødvendigvis slik, då det kan vere fleire grunnar til at eleven uttalar seg på denne måten. Eleven kan eksempelvis slite med å sjå relevansen og verdien i oppgåva. Ved å attribuere til egne evner trur moglegvis eleven han finn ein utveg der læraren let han sleppe. I situasjonar der elevar attribuerer til indre, stabile årsaker, bør læraren ta tak for å snu attribusjonsmønsteret. Lærer 3 meiner det er viktig å vere tolmodig for å snu denne tankegangen, og presiserer betydninga av å framleis stille krav og forventningar sjølv om elevar viser låg motivasjon eller låg tiltru til egne evner. Det er også skulen lovpålagt å gjere (ref. 2.1).

Informantane opplever også elevar som attribuerer til ytre årsakar som til dømes dårleg lærar eller dårleg skrivebok. Dette kan fungere som ei slags ansvarsfraskrivning. Samtidig kan ein ikkje sjå vekk frå at elevane oppriktig gjer uttrykk for sine reelle opplevingar. Lærer 1 har opplevd elevar som seier «eg skal berre på NAV likavel». På den eine sida kan dette vere urovekkande utsegn som vitnar om eit utruleg lågt sjølvbilete. På den andre sida kan dette vere noko som berre er sagt på tull, eller for å tiltrekke seg merksemd. Uansett meiner Lærer 1 ein bør gripe inn og bruke dialog dersom elevar uttalar liknande.

Relasjon blir av informantane utpeikt som grunnleggjande for både å skape meistringsforventningar og å snu uønska attribusjonsmønster. Ein utfordring som stadig gjer seg reell, er tid. Relasjonsbygging er tidkrevjande, og derfor må ein velje sine prioriteringar. På ei anna side kan eksempelvis arbeid med relasjonsbygging gjere ein endå betre kjent med elevane sine, kva dei meistarar og kva dei ikkje meistarar. Det kan igjen føre til at ein sparar tid når ein skal velje passande arbeidsoppgåver, fordi ein raskare veit kva oppgåver som er høvande til kvar elev. Dersom ein arbeider med eitt fokusområde, kan det få positivt utfall også på andre område. Samtidig er det læraren sitt ansvar å vere med å gi lærelyst og ei positiv og realistisk oppfatning av egne talent og framtidsutsikter. Derfor kan ein også argumentere for at læraren skal legge ned innsatsen som krevst, uavhengig av kor tidkrevjande jobben er.

6.0 Avslutning

Bacheloroppgåva har tatt føre seg følgjande problemstilling: *Korleis arbeider ungdomsskulelærarar for å motivere elevar som viser låg motivasjon?* Data frå tre gjennomførte intervju er sett i kontekst med relevant teori for å svare på problemstillinga.

Elevar som viser låg motivasjon er ein utfordring lærarane stadig står overfor. Funna viser ungdomsskulelærarar som i kvardagen jobbar målretta mot å skape motivasjon hjå elevane. Informantane presiserer det ikkje finst noko fasitsvar på korleis ein skal motivere. Det gjer det vanskeleg å peike på konkrete, metodiske tiltak. Likevel viser funna fleire element som lærarar vektlegg i sitt arbeid med å motivere elevar som viser låg motivasjon.

For informantane er første steg å avdekke grunnane til at motivasjonen er låg eller fråverande. I arbeidet med å motivere elevar som viser låg motivasjon, fokuserer informantane på å skape positive meistringsforventningar. Konkrete og overkommelege oppgåver er med på å gi elevane tru på meistring, medan kunnskap om læringsstrategiar kan gjere at elevane enklare tar fatt på ei oppgåve. Ved å samarbeide med heimen jobbar ungdomsskulelærarane mot å finne fungerande motivasjonsfaktorar. Klare og tydelege forventningar frå både lærarar og heim kan vere med å snu elevar som viser låg motivasjon. I botn av alt dette ligg relasjon, og informantane er samstemte i at ein god relasjon er grunnleggjande for å motivere. Av den grunn kan ein seie lærarane arbeider med motivasjon ved å arbeide med relasjonsbygging.

Funna som er gjort er frå eit utval beståande av tre informantar. Det er vesentleg å presisere at funna berre vil vere representative for dei tre utvalde lærarane og ikkje lærarar generelt i skulen. Funna kan med andre ord ikkje generaliserast. Metoden som er nytta i oppgåva gjer at resultata er basert på lærarane sine refleksjonar kring eige arbeid. For å få ei meir heilskapleg innsikt i korleis lærarar arbeider for å motivere elevar som viser låg motivasjon, kunne det vore hensiktsmessig å i tillegg nytte observasjon.

7.0 Referansar

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought & Action*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forkningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, April 27). *B. Hensyn til personer (5-18)*. Henta frå De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, August 1). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Henta frå Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd hos barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og Innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, August 25). *Prinsipper for opplæringen*. Henta frå Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, November 26). *Hva er fagfornyelsen?* Henta frå Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Elevundersøkelsen*. Henta frå Skoleporten: <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersoeekelsen/nasjonalt?periode=2018-2019&orgaggr=a&kjonn=a&sammenstilling=1&fordeling=4>

8.0 Vedlegg

8.1 Intervjuguide

Omgrepsforståing

Kva tenkjer du på når eg seier ordet «motivasjon»?

Utfordringar

Kva opplever du som utfordrande i møte med elevar som viser låg motivasjon?

Kva kan vere grunnar til at nokre er ekstra utfordrande å motivere?

Korleis opplever du relasjonen til ein elev som er utfordrande å motivere?

Har du opplevd at elevar som er utfordrande å motivere er i same sosiale krins?

Trur du dei kan ha dårleg innverknad på kvarandre? På kva måte?

Korleis opplever du at elevar attribuerer nederlag?

Korleis kan skilnaden vere mellom lågt og høgt presterande når det gjeld dette (attribusjon)?

Tiltak

Kva gjer du for å motivere elevar når dei viser låg motivasjon?

Kva med dei som ser ut til å ha «falle heilt av lasset»?

Har du særavtalar med nokre elevar? Til dømes: får ekstra luftepausar

I kva grad brukar du ytre motivasjon for å motivere?

Kva gjer du for å betre/vedlikehalde relasjonen til ein elev du opplever som utfordrande å motivere?

Nyttar du bestemte arbeidsmetodar når elevar syner låg motivasjon?

Kva gjer du for å skape positive og realistiske meistringsforventningar?

Opplever du ei kopling mellom meistringsforventningar og kunnskap om læringsstrategiar?

Kva gjer du for å endre ikkje-ønska attribusjonsmønster?

Dersom ein elev er prega av lært hjelpeløyse?

Avsluttande spørsmål

Vil du trekke inn andre element som kan vere gunstig for motivasjonen til elevane?

Kva ser du på som det viktigaste for å motivere elevar som viser låg motivasjon?

8.2 Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskingsprosjektet

Lærarar i møte med elevar som viser låg motivasjon?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i mi bacheloroppgåve, der føremålet er å finne ut korleis lærarar arbeider med elevar som viser låg motivasjon. I dette skrivet får du informasjon om måla for prosjektet og kva deltakinga vil innebære for deg.

Føremål

Føremålet med prosjektet er å finne ut korleis lærarar jobbar for å motivere elevar når dei viser låg motivasjon. Prosjektet omfattar intervju med tre lærarar på ungdomstrinnet, knytt opp mot relevant teori og eiga drøfting.

Problemstillinga eg vil finne svar på er: «Korleis arbeider ungdomsskulelærarar for å motivere elevar som viser låg motivasjon?»

Intervjuet er ein del av ei bacheloroppgåve, og opplysningane som kjem fram skal berre nyttast i samband med denne oppgåva.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Ved å ta del i forskinga, bidrar du med autentiske erfaringar frå ein praktiserande lærar.

Utvalskriterier er at læraren er tilsett ved ein ungdomsskule.

Kva inneber det for deg å delta?

Deltaking i prosjektet inneber ei gjennomføring av ein samtale på om lag 30-45 minutt. Samtalen er anonymisert, og spørsmåla som blir stilt vil vere retta mot dine personlege erfaringar frå det å motivere elevar som viser låg motivasjon. Korleis kan ein motivere desse elevane til skulearbeid? Samtalen blir tatt opp ved hjelp av ein lydopptakar, og blir seinare transkribert. Med det same dette er gjort, blir det digitale opptaket destruert for å sikre deg som intervjuobjekt total anonymisering.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å oppgi nokon grunn. Alle opplysningar om deg vil då bli anonymisert. Det vil ikkje ha nokre negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker dine opplysningar

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Ved behandlingsansvarleg institusjon vil berre studenten Øystein Silde Frønsdal og vegleiar Iselin Lone ha tilgang til informasjonen som kjem fram i intervjuet.

Personopplysningane dine vil ikkje på nokon som helst måte bli lagra. Deltakarane er anonymiserte og kan ikkje gjenkjennast i publikasjon.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttast 10. mai 2019. Lydopptak vil bli destruerte så snart transkripsjon er fullført.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- få sletta personopplysningar om deg,
- få utlevert ei kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandler opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kor kan eg finne ut meir?

Om du har spørsmål til studien, eller ønsker å nytte deg av dine rettar, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Iselin Lone på telefon 53 49 13 82 eller epost iselin.lone@hvl.no.
- personvernombud@hvl.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennleg helsing

Iselin Lone (rettleiar)

Øystein Silde Frønsdal (student)

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Ei kvalitativ studie om korleis ungdomsskulelærarar arbeider med elevar som har mista motivasjonen* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- ☐ å delta i ei kvalitativ studie
- ☐ å delta i eit intervju

Eg samtykker til at mine opplysningar handsamast fram til prosjektet er avslutta, ca. 10. mai 2019.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

