



BACHELOROPPGÅVE

Indre motivasjon og medverknad

Intrinsic motivation and participation

Malene Tveit Kløve

PE379 Grunnskulelærerutdanning 5. – 10.

Fakultetet for lærarutdanning, kultur og idrett

Rettleiar Sigve Høgheim

10.05.2019

Ord: 7674

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.*

Forord:

No nærmar det seg slutten på ein lang periode med skiving av bachelor, og ei lærerik studietid ved Høgskulen på Vestlandet. Eg sit igjen med mykje god kunnskap og erfaring, sjølv om prosessen til tider har vore prega av frustrasjon og utfordringar. Eg har fått moglegheita til å gå i djupna på eit tema eg synast er spennande og interessant, og det har gitt meg ei større forståing av verdien ved å praktisere god elevmedverknad. Dette er noko eg kjem til å ta med meg vidare når eg skal ut å undervise i den norske skulen.

Eg ynskjer å rette ei stor takk til rettleiaren min Sigve Høgheim for god hjelp før og under skrivingsprosessen av denne oppgåva. Vidare vil eg takka respondentane som tok seg tid til å vere med i undersøkinga.

Sogndal, mai 2019.

Malene Tveit Kløve

Samandrag:

Denne bacheloroppgåva er ei kvantitativ studie som omhandlar indre motivasjon og elevmedverknad på ungdomstrinnet. Problemstillinga som skal svarast på er som følgande:

«Er det samanheng mellom grad av elevmedverknad og indre motivasjon på ungdomstrinnet?»

For å svare på denne problemstillinga er det blitt gjennomført ei kvantitativ studie der data frå elevar på ungdomsskuletrinnet er blitt samla inn. Resultatet har blitt drøfta i lyset av relevant teori presentert i teoridelen av denne oppgåva. Ved å sjå på funna i denne undersøkinga kan ein anta at elevmedverknad kan påverke den indre motivasjonen til elevar i positiv grad, og at ulike aspekt ved elevmedverknad har større påverknadskraft enn andre.

Innholdsliste:

1.0 Innleiing	5
2.0 Teori	7
2.1 Definisjon av elevmedverknad og kvifor fokus på elevmedverknad	7
2.2 Indre motivasjon	9
2.3 Samanheng mellom indre motivasjon og elevmedverknad	10
3.0 Metode	13
3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode	13
3.2 Kvantitativ metode	13
3.2.1 Val av respondentar	13
3.2.2 Utarbeiding av spørjeskjema	14
3.2.3 Gjennomføring av spørjeskjema	14
3.3 Validitet og reliabilitet	15
3.4 Metode for analyse av data	16
4.0 Resultat	17
4.1 Spørjeskjema	17
4.2 Reliabilitetsanalyse	17
4.3 Deskriptiv analyse	18
4.4 Korrelasjonsanalyse	18
4.5 Lineær regresjon	20
5.0 Drøfting	22
5.1 Indre motivasjon og klassetrinn	22
5.2 Indre motivasjon som eit resultat av elevmedverknad	23
5.3 Metodiske avgrensingar	26
5.4 Vidare forskning	26
6.0 Konklusjon	28
7.0 Referanseliste	29

1.0 Innleiing

Omgrepet elevmedverknad er noko som dei siste åra har blitt eit stort forskingsområde. Elevar har rett til å medverke i skulekvardagen sin, og punktet om at elevmedverknad skal vere til stades i skulekvardagen er innfelt i både Kunnskapsløftet LK06 samt den overordna delen til den nye læreplanen som trer i kraft i 2020. Det er derfor ingen tvil om at dette dei siste åra har vore og er eit stort fokusområde. Elevmedverknad er eit omgrep som flittig blir brukt, men det kan vere vanskeleg å forstå kva og korleis det skal praktiserast. Gjennom mine år på lærarutdanninga har elevmedverknad vore eit fokusområde eg har synast har vore spesielt interessant, og som eg vil arbeide meir med. Teoriar og undersøkingar som blant anna Deci og Ryan (2000) sin teori om sjølvbestemming viser til at elevmedverknad kan vere med på å påverke elevar sin indre motivasjon i positiv grad. Denne samanhengen mellom motivasjon og elevmedverknad noko eg har lyst å forske på, og samstundes sjå om den utspelar seg forskjellig når ein ser den i samheng med trinn. Problemstillinga mi er formulert på denne måten:

«Er det samheng mellom grad av elevmedverknad og indre motivasjon på ungdomstrinnet?»

I denne bacheloroppgåva vil eg altså undersøke forskjellige aspekt ved elevmedverknad og om dei har samheng med elevane sin indre motivasjon. Ved forskjellige aspekt av elevmedverknad som fokusområde meiner eg dei ulike typane av medverknad ein kan bidra med, samt i kva samheng elevane får vere med å medverke.

Undersøkingar gjort blant ungdomsskuleelevar viser klar samheng mellom motivasjon og trinn, og at motivasjonen gradvis synk frå 5.trinn til 10.trinn (Wendelborg, Røe, Utvær & Caspersen, 2017). Denne studien vil derfor gjennomførast på 8.trinn til 10.trinn då det er her ein ser mest fall i den indre motivasjonen til elevar. Grunnen til at eg har valt å bruke ungdomstrinnet og ikkje eit spesifikt klassesetrinn er for å sjå om kva trinn elevane går i kan spele inn på resultatet av undersøkinga.

Som nemnt tidlegare er dette eit forskingsområde som har vore mykje fokus på dei siste åra, men ved å gjennomføre denne studien ynskjer eg å bidra til å belyse kva deler av elevmedverknad som kan ha stor innverknad på den indre motivasjonen til elevar. Målet er auka kunnskap om påverknadskrafta til dei ulike aspekta av elevmedverknad og få meir

kunnskap til å ta tak i ein velkjent utfordring på ungdomstrinnet. Hovudvekta til denne oppgåva vil vere om elevmedverknad kan auke den indre motivasjonen, og eventuelt om nokon aspekt av elevmedverknad har større påverknadskraft enn andre.

Første del av oppgåva vil presentere ein gjennomgang av aktuell teori som omhandlar temaa indre motivasjon og elevmedverknad. Vidare vil metoden nytta i undersøkinga bli omtalt, før analysen av resultat og drøfting av resultat blir presentert. Oppgåva blir avslutta med ein konklusjon.

2.0 Teori

I denne delen av oppgåva vil det bli sett på faglitteratur og relevant teori som belyser dei forskjellige temaa i problemstillinga. Den vil gi eit innblikk i kva delar av tidlegare forskning og teoriar seier om kvart tema, og vil bli nytta seinare i diskusjonsdelen av oppgåva. Det første temaet som blir belyst er elevmedverknad og dets relevans i skulekvardagen. Vidare vil det bli presentert ein kort definisjon på kva indre motivasjon er, før samanhengen mellom indre motivasjon og elevmedverknad vil bli presentert med bakgrunn i teori.

2.1 Definisjon av elevmedverknad og kvifor fokus på elevmedverknad

Elevmedverknad er ei viktig side ved elevane si aktive involvering i eiga læring, planlegging og organisering på heile læringsarenaen. For å kunne avklare omgrepet elevmedverknad må ein sjå på kva som ligg i det å medverke. Solhaug (2005) definerer medverknad som «... å ta del i en prosess, beslutning eller handling» (s. 225). Elevane sin medverknad i skulekvardagen handlar ofte om å ta slutningar som kan dreie seg om fag, karakterar, måtar å lære på, fordeling av midlar, skulearrangement eller utforming av dei fysiske læringsomgivnadane. Elevmedverknad inneber med andre ord at elevane på ein eller anna måte aktivt involverer seg i forhold som angår dei (Solhaug, 2005).

Utdanningsdirektoratet (2015) skriv at elevar i den norske skulen skal delta i slutningar som gjeld deira eiga læring og skulekvardag. Elevane skal òg delta aktivt i vurdering av eiga arbeid, eiga kompetanse og i sin faglege og sosiale utvikling. Barn sine rettigheter til medverknad og deltaking er nedfelt i Opplæringslova (1998) og i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). I opplæringslova (1998) §1-1 som handlar om formålet med opplæringa står det følgjande om retten til medverknad: «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad». Medverknad handlar om å ha innflytelse, men ikkje at elevane skal ta alle avgjersler. Elevane har altså rett til innflytelse i skulekvardagen sin. Opplæringslova (1998) og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) gir rammer og føringar for elevmedverknad som gjeld for all opplæring i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) er det skriva at skulen har ansvar for å leggje til rette for elevmedverknad. Elevane skal få erfaring med ulike former for deltaking og medverknad i demokratiske prosessar, og skulen og lærebedrifta skal leggje til rette for

denne erfaringa. Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) fastset òg at elevane skal kunne delta i *planlegging, gjennomføring og vurdering* av opplæringa, men det er ikkje nærmare forklart korleis dette skal gjerast. I den overordna delen av læreplanverket som trer i kraft i samband med den nye læreplanen i 2020 er oppslutning om demokratiske verdiar og demokratiet som styreform lagt meir vekt på:

"Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer" (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Elevmedverknad er eit omgrep som nemnt er nedfelt i både Opplæringslova, Læreplanen for Kunnskapsløftet og den nye overordna delen av Læreplanen, men det står lite om korleis det skal gjennomførast i skulekvardagen. Barneombudet har saman med Elevorganisasjonen, FUG, Redd Barna, UngOrg, Unicef Norge og Voksne for barn formulert eit hefte til dei som arbeider i skulen som skal setje lyset på elevmedverknad og korleis dette kan gjennomførast i kvardagen. Elevmedverknad handlar om at elevane skal ha moglegheit til å påverke sin eigen skulekvardag i form av å bli høyrte, oppleve at dei har verdi og få bidra (BO, n.d.). Dette i seg sjølv kan fremje helse, trivsel og læring, noko som er fastsett i Opplæringslova (1998) §9A - 3 at skulen skal arbeide systematisk med. Elevmedverknad er noko som ser ut til å vere tiltenkt å skulle gjennomsyre skulen sin struktur og kultur i kvardagen. Overordna kan elevmedverknad tolkast som ei haldning som involverer alle partar i skulekvardagen, ein måte å arbeide på og ein måte å vere saman på (BO, n.d.). Elevmedverknad kan gjennomførast på fleire måtar ved å leggje vekt på ulike aspekt, men nokon prinsipp må gjennomsyre alle aspekta. Reell innflytelse, medverknad som ein kontinuerleg prosess, medverknad på eigne premiss, tydeleg og ærleg kommunikasjon og at alle elevar skal ha moglegheit til å medverke er prinsipp som må liggje til grunn for å skape god elevmedverknad. Skulen og tilsette ved skulen må ha eit grunnleggjande syn på at me stadig lærer noko nytt i møte med andre, anten det er elevar eller andre tilsette. Elevane må bli behandla som ressursar i skulekvardagen, og gjensidig respekt må liggje til grunnlag. Skulen må bruke elevane sine erfaringar, meiningar, synspunkt, idear, kunnskap og engasjement for å utvikle seg til å bli ein best mogleg skule for alle (BO, n.d.). Elevane veit best korleis dei likar å lære og kva som gjer at dei trivast på skulen; skulen og leiinga bør

derfor leggje til rette for dette. Ein skule der elevane blir høyrde og tekne på alvor blir betre tilpassa elevane, og dermed ein betre skule (BO, n.d.).

Når me snakkar om elevmedverknad er ofte omgrepet *deltaking* nemnt. Men kva ligg eigentleg i omgrepet i praksis? Roger Hart sin modell for barn og unge si deltaking har hatt stor påverknad på omgrepdiskusjonen. Hart definerer deltaking som «prosessen hvorved man deler beslutningsmyndighet om forhold som påvirker ens eget liv eller livet i lokalsamfunnet» (Hart, 1992, s. 5, her etter Danielsen, 2017, s. 117). Han knyter med andre ord omgrepet deltaking til å ta slutningar knytt til individet eller samfunnet individet er ein del av. I skulesamanheng kan dette relaterast til elevmedverknad som påverkar eleven som individ og læringsmiljøet eleven er ein del av. Hart visualiserer barn si grad av deltaking i ein stigemodell med åtte trinn, der dei nedste trinna definerast som mangel på deltaking mens dei øvste definerast som «ekte medverknad». Gjennom stigemodellen har Hart retta søkelyset mot såkalla kvasi-deltaking, der elevane kunn tilsynelatande tek del i handlinga, mens deira eventuelle engasjement eigentleg ikkje har noko betydning for resultatet. Ved å opplyse denne sida av deltaking, der elevane sit igjen med ei kjensle av at dei berre deltek på liksom og at dei eigentleg ikkje har noko innflytelse likevel, kan ein prøve å eliminere desse prosessane. Ved å sjå elevmedverknaden i samanheng med Hart sin stigemodell kan ein finne ut om det er «ekte medverknad» og om elevane har reell innflytelse på skulekvardagen sin.

2.2 Indre motivasjon

«Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav, og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringslova §1-1, 1998). Lærelyst kan i denne samanhengen forståast som indre motivasjon, og skulen og lærebedrifta skal leggje til rette for at elevane og lærlingane har gode føresetnadar for å bli indre motiverte. Deci og Ryan (2000) definerer indre motivasjon som “the inherent tendency to seek out novelty and challenges, to extend and exercise one's capacities, to explore, and to learn” (s. 70). Indre motivasjon handlar altså om opplevinga av autonomi, sjølvbestemming og fridom, meistring, interesse og utforsking. Årsaka til åtferda er lokalisert i individet sjølv og individet kan oppfatte seg sjølv som ein aktør som handlar sjølvstendig. Me kan ikkje observere indre motivasjon direkte, men indre motivasjon kan vise seg gjennom indirekte uttrykk som engasjement og involvering under læringsaktivitetane (Danielsen, 2017). Magner og

Wormnes (2015) skriv at «En slik indre motivasjon, eller egenmotivasjon, har rot i egenskaper ved selve aktiviteten fordi den appellerer til nysgjerrighet og utfordrer eller skaper glede» (s. 28). Indre motivasjon vil vanlegvis auke innsatsen elevane gjer og indre motiverte elevar anstrengar seg ofte meir for å nå måla sine enn ytre motiverte elevar. Den indre motivasjonen pregar kva elevane rettar merksemda mot, kva dei gjer og kva innsats dei yter for å kunne prestere deira beste, og er derfor noko som kan føre til maksimalt læringsutbytte i ein skulesamanheng.

2.3 Samanheng mellom indre motivasjon og elevmedverknad

Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) fastset at:

«I eit inkluderande læringsmiljø er elevmedverknad positivt for utviklinga av sosiale relasjonar og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringa. I arbeidet med faga er elevmedverknad med på å gjere elevane meir medvitne om eigne læringsprosessar, og det gir større innverknad på eiga læring» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Læreplanen skriv med andre ord at elevmedverknad kan påverke motivasjonen for læring i positiv grad, noko som Deci og Ryan (2000) legg fram i sin teori om sjølvbestemming. Deci og Ryan (2000) har undersøkt kva faktorar som påverkar den indre motivasjonen vår, samt sjølvregulering og trivsel. «The findings have led to the postulate of three innate psychological needs--competence, autonomy, and relatedness-- which when satisfied yield enhanced self-motivation and mental health and when thwarted lead to diminished motivation and well-being» (s. 68). Deci og Ryan (2000) sin teori er basert på at desse tre behova, kompetanse, autonomi og tilhøyrse, kan føre til auka motivasjon og god mental helse dersom dei blir tilfredsstilt, men kan òg føre til minska motivasjon og trivsel dersom dei ikkje blir tilfredsstilt.

Samanlikning mellom indre og ytre motivasjon viser at indre motivasjon består meir av interesse, begeistring og sjølvtilitt, noko som kan føre til auka prestasjon, standhaftigheit og kreativitet. Resultatet av dette kan sjåast att i auka sjølvkjensle og generell tilfredsstilling (Deci & Ryan, 2000). Sjølvbestemmingsteorien til Deci og Ryan (2000) rettar merksemda mot det som kan utvikle eller undergrave utviklinga av den indre motivasjonen til kvar enkelt elev. Aktivitetar eller oppgåver som påverkar dei indre behova for kompetanse, autonomi og tilhøyrse vil påverke elevane sin sjølvbestemming og dermed den indre motivasjonen deira. Når elevane føler at aktiviteten eller oppgåva er sjølvvalt og at dei beherskar den, i tillegg til

at kjensla av tilhøyrse blir dekkja gjennom signal frå lærar og medelevar vil dermed den indre motivasjonen auke (Manger & Wormnes, 2015).

Gjennom medverknad i skulekvardagen kan elevane oppleve å få dekkja behovet for autonomi. «Autonomibehovet er å oppleve seg selv som kilden og opprinnelsen til egne beslutningar og egen atferd» (Manger & Wormnes, 2015, s. 178). Dette vil seie at ein handlar gjennom egne interesser og verdiar, noko som kan føre til større fridom og sjølvregulering. Elevane opplev at dei tek egne val, men at ytre kjelder og personar kan påverke vala deira i positiv forstand. Menneske er villige til å tileigne seg verdiar og åtferd som er føreslege av personar ein har sterke relasjonar til og som ein stoler på, anten det er lærarar eller medelevar. Kunnskap og kjensla av tilhøyrse kan dermed påverke vala eleven tek i stor grad (Manger & Wormnes, 2015).

Deci og Ryan (2000) skriv at «Field studies have further shown that teachers who are autonomy supportive (in contrast to controlling) catalyze in their students greater intrinsic motivation, curiosity, and desire for challenge (e.g., Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981; Flink, Boggiano, & Barrett, 1990; Ryan & Grolnick, 1986)» (Deci og Ryan, 2000, s. 71). Støtte frå lærar og medstudentar kan med andre ord dekke behovet for tilhøyrse og inkludering i læringsmiljøet, og vere med på å auke indre motivasjon og trivsel. Eit miljø som legg til rette for at behova for kompetanse, autonomi og tilhøyrse er dekkja, vil derfor oppfordre til indre motivasjon. Dette blir òg understreka av Manger og Wormnes (2015): «Indre motivasjon, prestasjoner og kognitiv utvikling har altså best grobunn i miljøer som gir mennesket muligheter til å tilfredsstille sine grunnleggjende behov» (s. 176).

I ei metaanalyse viser Patall (2008) til teoriar som legg fram at det å få friheita til å ta val kan påverke den indre motivasjonen både positivt og negativt. Moller, Deci og Ryan (2006) foreslo at grunnen til at studiane har motståande funn er at det var manglande differensiering mellom vala, i form av at valet fremma kjensla av autonomi eller at valet dei tok kjentest kontrollert og påtvinga. Det vil seie at sjølv om deltakarane blir fortalt at dei kan velje fritt, kan føle seg pressa til å velje eit spesifikt val. «Moller et al. Found that when an unrestricted autonomous form of choice was provided it had a beneficial effect in terms of persistence and performance outcomes...» (Patall, 2008, s. 272). Når eit val utan noko press om å velje noko spesifikt var gitt, viste det seg at det hadde gode effektar på uthald og prestasjon, noko som kan vise at det påverkar den indre motivasjonen i positiv grad. Dette blir då i motsetnad til dersom vala blir opplevd som kontrollerte.

Blanda funn og motstridande teoriar viser at samanhengen mellom indre motivasjon og val er kompleks. Ut i frå dette kan me seie at val kan vere meir eller mindre effektive for spesifikke resultat eller i spesifikke situasjonar. Variasjonar som kor mange val ein skal ta, tal på valmoglegheiter, om det er påskjøning og korleis gruppene er samanlikna er alle variasjonar som kan påverke resultatet av studiane. Ut i frå dette kan me gå ut i frå at ikkje alle val vil påverke den indre motivasjonen til elevane i like stor grad. Nokon val kan fungere betre for å støtte behovet for autonomi enn andre, og vil derfor i større grad påverke på den indre motivasjonen til elevane. Val som gjer at elevane får reflektert sine personlege verdiane, mål eller interesser har størst positiv påverknad på motivasjon, yting og læring. Kun meningsfulle val kan positivt påverke den indre motivasjonen (Patall, 2008).

Ein grunntanke er at dess fleire val ein har dess betre, men studiar viser at dette kanskje ikkje alltid stemmer like bra. Patall (2008) drar fram studiane til Iyengar og Lepper (2000) som viste blant anna at studentar som fekk seks val av tema i staden for 30 var meir villige til å skrive ein essay for ekstra poeng og skreiv den betre. Konklusjonen var at eit stort nummer av valmoglegheiter verka overveldande og demotiverande. Deci og Ryan (2000) dreg fram i sin teori om sjølvbestemming at dersom eit individ kun har få valmoglegheiter å velje mellom, kan valet virka påtvinga i forhold til dersom fleire valmoglegheiter er gitt. Ved å sjå på begge teoriene kan ein derfor tenke seg at det finst eit optimalt nummer for kor mange valmoglegheiter elevane bør få utan at dei kjenner seg overvelda eller dei oppfattar valet som påtvinga.

3.0 Metode

Denne delen av oppgåva vil kort beskrive kva metode er, og forklare forskjellen på kvantitative og kvalitative metodar for å gjere dette klårt for lesaren. Forskingsmetoden nytta i oppgåva vil bli presentert, og oppgåva si validitet og reliabilitet blir drøfta. Vidare vil det bli presentert metoden brukt for analyse av innsamla data.

3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

Christoffersen og Johannessen (2012) definerer metode som «... å følge en bestemt vei mot et mål» (s. 16). Denne oppgåva vil nytte samfunnsvitskapeleg metode for å kunne svare på problemstillinga. I samfunnsvitskapeleg metode er det vanleg å skilje mellom to metodar; kvantitativ og kvalitativ. Kvantitativ og kvalitativ metode er forskingsmetodar som me nyttar som eit reiskap for å svare på eit spørsmål og få ny kunnskap innanfor eit felt. Metodane dreier seg om korleis me hentar inn informasjon, organiserer den og tolkar den (Larsen, 2017). Kvantitative metodar er lite fleksible, noko som er fordelaktig når ein vil samanlikne svar på tvers av deltakarar og settingar. Kvalitative metodar er meir fleksible, og tillèt ei større grad av spontanitet og tilpassing i interaksjonen mellom forskar og deltakar (Christoffersen & Johannessen, 2012).

3.2 Kvantitativ metode

Ved kvantitative studiar er bruk av spørjeskjema den vanlegaste innsamlingsmetoden for data. Ved bruk av spørjeskjema som innsamlingsmetode må ein bestemme seg for om svara skal vere opne eller lukka, og det er fordelar og ulemper ved begge. I studien min valde eg å nytta kvantitativ metode på grunnlag av problemstillinga mi. Eg valde å nytta eit spørjeskjema med 37 spørsmål som vart utdelt i papirform. Spørsmåla omhandla elevane sin indre motivasjon og grad av elevmedverknad, og var formulert som påstandar elevane måtte ta stilling til i form av lukka svar. Fordelen med dette er at det gir gode moglegheiter til å samanlikne svara frå dei ulike respondentane i og med at dei er likt formulert (Larsen, 2017).

3.2.1 Val av respondentar

Populasjonen for studien var elevar på ungdomstrinnet, det vil seie elevar frå 8.trinn, 9.trinn og 10.trinn. Grunnen til at eg valde å ta utgangspunkt i denne aldersgruppa er på bakgrunn av undersøkingar som viser at den indre motivasjonen synk gjennom ungdomsskulen, og at

det kunne vere interessant å sjå om studien min gav same inntrykket. Dessutan fastset Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) at «Kor omfattande medverknaden er, og korleis elevane medverkar, vil variere blant anna med alder og utviklingsnivå» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ut i frå dette vil det vere forsvarleg å påstå at elevar på 10.trinn bør bidra i meir omfattande medverknad og gjerne på andre måtar enn elevar på 8.trinn.

Utgangspunktet for utveljing av respondentar i denne undersøkinga var utval ved sjølvseleksjon, der fleire skular i Sogn og Fjordane fekk informasjon om undersøkinga og førespurnad om deltaking via e-post (Grønmo, 2016). Dei som gav tilbakemelding om interesse er med i undersøkinga. Alt i alt deltok 69 elevar i spørjeundersøkinga. Av desse 69 elevane nytta eg 65 av svara i oppgåva mi grunna mangelfulle svarskjema eller useriøse svar. Svarprosenten fordelt på klassetrinn såg slik ut: 42,2% frå 8.trinn, 26,6% frå 9.trinn og 31,2% frå 10.trinn.

3.2.2 Utarbeiding av spørjeskjema

Spørsmåla som elevane måtte ta stilling til i spørjeskjema vart utarbeida ut frå problemstillinga og kva eg ville finne ut, samt bakgrunn i tidlegare teori. Spørjeskjemaet var strukturert med lukka svarkategoriar der elevane måtte ta stilling til om dei var "heilt ueinig", "delvis ueinig", "delvis einig" eller "einig".

Ved hjelp av operasjonalisering kan ein ta noko ikkje-observerbart og gjere det målbart (Larsen, 2017). For å kunne måle elevane sin indre motivasjon som er eit ikkje-observerbart fenomen formulerte eg fem påstandar med utgangspunkt i Deci og Ryan (2000) sin definisjon av omgrepet. Variablane for dei ulike aspekta ved elevmedverknad vart òg operasjonalisert med bakgrunn i teori for å kunne nytte dei i ei kvantitativ undersøking.

3.2.3 Gjennomføring av spørjeskjema

Gjennomføringane av spørjeskjemaet føregjekk i klasserom i byrjinga av undervisningsøkter. Elevane sat kvar for seg og snakka ikkje saman under gjennomføringa. Dette var fordi eg ville at alle elevane skulle få like gode føresetnadar til å konsentrere seg om å lese og forstå spørsmåla.

Før utdeling av spørjeskjemaet gav eg beskjed om at det var frivillig å delta, og at dei ved å delta gav meg rett til å nytta svara deira i oppgåva mi. Eg la vekt på at spørjeundersøkinga var heilt anonym, den einaste informasjonen eg ønska var kva klasstrinn elevane gjekk i. Vidare forklarte eg at spørsmåla var skrivne som påstandar, og gjekk gjennom svarskaalen.

I nokon av klassane var det ein del elevar som trengte meir oppfølging av omsyn til ulike grunnar. Lærar i kvar klasse sa seg villig til å ta med desse elevane ut og lese gjennom spørsmåla høgt med dei for at dei skulle forstå innhaldet i spørsmålet og for å få høgast mogleg svarvaliditet. Eg var til stades i klasserommet, og presiserte at dersom elevane hadde spørsmål knytt til påstandane, ord eller svaralternativa måtte dei spørje meg. Dette òg for å unngå moglege misforståingar og avdekke vanskar med spørjeskjemaet.

3.3 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handlar om kor påliteleg dataen er. Reliabilitet er knytt til nøyaktigheita av undersøkinga sin data - kva data som blir nytta, innsamlingsmåte, og korleis dataen blir arbeida med. Det er fleire måtar å skjekke reliabiliteten til data på. Ein moglegheit er å gjennomføre test-retestreliabilitet der ein gjennomfører same undersøkinga på same gruppe på to forskjellige tidspunkt, for eksempel med to veker mellomrom. Dersom resultatata blir like tyder dette på høg reliabilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012). På grunn av tid og ressursar fekk eg dessverre ikkje moglegheit til å gjennomføre test-retestreliabilitet. I staden valde eg å teste reliabiliteten til dataen gjennom interreliabilitet som skjer ved at fleire forskarar undersøker same fenomen. Dersom fleire forskarar kjem fram til same resultat tyder dette på høg reliabilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Innsamla data er som nemnt tidlegare ein representasjon av verkelegheita. Validitet handlar om kor godt dataen representerer fenomenet eller kor relevant den er for fenomenet, altså gyldigheita. Å bestemme om indikatorar er valide eller ikkje kan vere vanskeleg, og noko gonger gjeld det å bruke sunn fornuft – face validity. Validitet handlar ikkje om data er valide eller ikkje, men handlar om eit kvalitetskrav som kan vere tilnærma oppfylt (Christoffersen & Johannessen, 2012). For å sikre mest mogleg tilfredsstillande validitet er det i denne undersøkinga nytta mellom to til seks påstandar for kvar variabel. Ved å nytte endå fleire påstandar for kvar variabel kan ein gjere validiteten ytterlegare

tilfredsstillande, men dette kan gå ut over reliabiliteten i form av elevane kan oppleve keisamheit og svara dermed ikkje blir like pålitelege.

3.4 Metode for analyse av data

Innsamla data vart samla i ei datamatrise i excel. For å sjekke reliabilitet vart det gjennomført ei reliabilitetsanalyse i SPSS. For å analysere innsamla data vart JASP (The Jasp Team, 2018) nytta som reiskap. Her vart det sett på samanheng mellom spørsmålskategoriane, og korleis dei påverka kvarandre. Resultat som viser relevans for problemstillinga vil bli presentert i resultatdelen av denne oppgåva.

4.0 Resultat

Empirisk forskning består av å samle inn data som omhandlar forskingsspørsmålet. Data førekjem reint fysisk, i denne oppgåva i form av eit spørjeskjema. Data fungerer som bindeleddet mellom verkelegheita og tolkinga av verkelegheita, der den representerer den observerte verkelegheita (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Denne delen av oppgåva vil presentere resultat av innsamla data i tabellform med ei kort forklaring.

4.1 Spørjeskjemaet

Spørjeskjemaet var som nemnt tidlegare anonymt, men elevane gav informasjon om kva klassetrinn dei gjekk i. Denne informasjonen blir nytta der den viser relevans for problemstillinga.

4.2 Reliabilitetsanalyse

Det vart nytta reliabilitetsanalyse på spørsmåla på spørjeskjemaet for å sikre høg grad av reliabilitet og for å sikre at spørsmåla måler det dei faktisk skal. I reliabilitetsanalysen fekk variabelgruppene desse verdiane:

Namn på mål	Tal på spørsmål	Cronbach's α (CA)
Indre motivasjon	5	.83
Vurdering	4	.84
Gjennomføring	4	.74
Harts nivå 1	2	.74
Harts nivå 2	4	.81
Harts nivå 3	5	.80
Kjensler knytt til val	6	.60
Kva type val	7	.61

CA til spørsmåla som handlar om kjensler knytt til val er litt låg, men den aksepterast sidan det er mindre enn ti spørsmål i kategorien. CA til spørsmåla som handlar om kva type val elevane får er òg litt låg, men den aksepterast. For å auke CA på denne variabelgruppa vart eit spørsmål fjerna, då CA med dette spørsmålet inkludert vart alt for låg og ikkje kunne aksepterast. Ved å sjå på reliabilitetsanalysen knytt til spørsmåla på spørjeskjemaet kan ein påstå at spørsmåla har ein tilfredsstillande indre konsistens (Pallant, 2010).

4.3 Deskriptiv statistikk

Tabell 1: Deskriptiv statistikk (N=64).

	Motivasjon	Vurdering	Gjennom- føring	Harts nivå 1	Harts nivå 2	Harts nivå 3	Kjensler knytt til val	Type val
Gj.snitt	2.76	2.17	2.61	2.89	3.03	2.58	3.76	3.31
Standaravvik	0.66	0.73	0.65	0.80	0.71	0.67	0.28	0.44
Min.	1.40	1.00	1.25	1.00	1.00	1.00	2.83	2.00
Maks.	4.00	4.00	3.75	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00

Tabell 1 viser at gjennomsnittskåren for variabelgruppene «Harts nivå 2», «Kjensler knytt til val» og «Type val» er ligg høgare enn dei andre variabelgruppene. Tabell 1 viser òg at variabelgruppa «Vurdering» skil seg ut negativt ved å liggje lågare enn dei andre variabelgruppene.

4.4 Korrelasjonsanalyse

For å sjå om det er samanheng mellom variabelgruppa indre motivasjon og dei andre ulike variabelgruppene er det blitt gjennomført korrelasjonsanalyse til kvar variabelgruppe (lista opp i kap. 4.2). SNL (2018) definerer korrelasjon som "...et statistisk mål på hvor mye to målbare størrelser henger sammen med hverandre». I daglegtale brukar me ofte omgrepet *statistisk samanheng* i staden for korrelasjon. Korrelasjon viser kun om det er samanheng mellom to variablar, men ikkje om den eine er årsak til den andre. Det kan altså førekomme korrelasjon mellom to variablar utan at det finst ein årsakssamanheng.

I korrelasjonsanalysen vil eg sjå på måla *Pearson's r* og *p-verdi* for å sjå på samanheng mellom variablar (*r*) og signifikansen av samanhengen (*p*). *Pearson's r* går frå -1 til +1 og seier noko om styrken på samanhengen mellom dei to variablane. Dersom *Pearson's r* er 0 er det ingen samanheng. Ein høgare verdi enn 0 antydar positiv samanheng, dvs. når ein variabel aukar vil den andre òg auke. Ein verdi lågare enn 0 antydar negativ samanheng, dvs. når ein variabel aukar vil den andre synke (Missouri State University, 2016, 12.august).

P-verdi seier noko om samanhengen er signifikant eller ikkje, og om det me observerer i ei analyse er ein tilfeldig eigenskap ved utvalet, eller om det er ein eigenskap som gjeld heile populasjonen. Dersom p-verdien er over .05 er den ikkje-signifikant og det er ein triviell samanheng mellom verdiane (Missouri State University, 2016, 12.august). Tabell 2 visar resultatet av korrelasjonsanalysen med markering av verdiar med signifikansnivå mindre enn .05.

Tabell 2: Korrelasjonsmatrise

		Kl. trinn	Motivasjon	Vurdering	Gjennomføring	Harts nivå 1	Harts nivå 2	Harts nivå 3	Kjensler knytt til val	Type val
Kl.trinn	Pearson's r	—								
	p-verdi	—								
Motivasjon	Pearson's r	0.22	—							
	p-verdi	0.08	—							
Vurdering	Pearson's r	0.26*	0.26*	—						
	p-verdi	0.04	0.04	—						
Gjennomføring	Pearson's r	0.07	0.21	0.46***	—					
	p-verdi	0.58	0.10	< .001	—					
Harts nivå 1	Pearson's r	0.15	0.23	-0.28*	-0.19	—				
	p-verdi	0.25	0.07	0.03	0.13	—				
Harts nivå 2	Pearson's r	0.01	0.36**	0.50***	0.63***	-0.24	—			
	p-verdi	0.96	<.01	< .001	< .001	0.06	—			
Harts nivå 3	Pearson's r	0.13	0.13	0.53***	0.61***	-0.40**	0.76***	—		
	p-verdi	0.30	0.33	< .001	< .001	0.001	< .001	—		
Kjensler knytt til val	Pearson's r	0.01	0.30*	0.03	0.07	0.14	0.06	-0.03	—	
	p-verdi	0.94	0.02	0.83	0.58	0.27	0.63	0.80	—	
Type val	Pearson's r	0.06	0.45***	0.26*	0.36**	0.13	0.34**	0.21	0.44***	—
	p-verdi	0.66	< .001	0.04	<.01	0.31	<.01	0.10	< .001	—

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Det første ein kan merke seg i tabell 2 er at variablane "motivasjon" og "klassetrinn" har ein positiv korrelasjon, men ingen signifikant samanheng. Variabelen «motivasjon» har på ei annar side ein signifikant samanheng med variablane «vurdering», «Harts nivå 2», «kjensler knytt til val» og «type val». Signifikansnivået varierer frå p < .05 for variablane «vurdering» og «kjensler knytt til val» til p < .001 for variabelen «type val». Vidare kan ein òg merke seg at alle verdiane har positiv korrelasjon, noko som tyder på ein positiv samanheng i ulik grad.

Vidare i tabell 2 kan ein sjå at variabelen «vurdering» har ein sterk signifikant samanheng med variablane «gjennomføring», «Harts nivå 2» og «Harts nivå 3». Verdiane har òg positiv korrelasjon som tyder på ein positiv samanheng. Variabelen «vurdering» har òg signifikant samanheng med variablane «Harts nivå 1» og «type val» i litt mindre grad. Det som har vere verdt å merke seg er at variabelen «vurdering» og «Harts nivå 1» har negativ korrelasjon som kan tyde på ein negativ samanheng.

Verdien «gjennomføring» har signifikant samanheng med verdiane «Harts nivå 2», «Harts nivå 3» og «type val». Alle verdiane har positiv korrelasjon som tyder på positiv samanheng i ulik grad. I tillegg er den signifikante samanhengen mellom variablane «kjensler knytt til val» og «type val» sterk, og variablane har høg positiv korrelasjon som tyder på høg positiv samanheng.

4.5 Lineær regresjon

Tabell 3: Lineær regresjon

Koeffisientar

Modell	B ₁	Standardfeil	β	t	p
1 B ₀	-1.02	1.04		-0.99	0.33
gjennomføring	-0.09	0.15	-0.09	-0.59	0.56
vurdering	0.18	0.12	0.20	1.50	0.14
Harts nivå 1	0.20	0.10	0.24	2.00	0.05
Harts nivå 2	0.43	0.17	0.46	2.61	0.01
Harts nivå 3	-0.22	0.18	-0.22	-1.23	0.23
Kjensler knytt til val	0.31	0.29	0.13	1.09	0.28
Type val	0.34	0.20	0.23	1.71	0.09

Tabell 3 viser totalt sett ein korrelasjon mellom dei uavhengige variablane og den avhengige variabelen på $r = .61$. Dette gir R² ein verdi på .37, altså 37% forklart varians i indre motivasjon frå dei uavhengige variablane i modellen. Modellen var signifikant forskjellig frå 0 ($F(7, 63), p < .001$) som tyder på at det er systematisk samanheng mellom variablane i modellen.

I tabell 3 viser p-verdiane at det er to variablar som har signifikant påverknad på indre motivasjon: Harts nivå 1 (hniva1) og Harts nivå 2 (hniva2), der Harts nivå 2 har sterkast påverknad. Dei andre variablane har ikkje ein signifikant påverknad på indre motivasjon.

5.0 Drøfting

Denne delen av oppgåva vil ta føre seg relevante resultat frå undersøkinga og diskutere desse opp mot problemstillinga:

«Er det samanheng mellom grad av elevmedverknad og indre motivasjon på ungdomstrinnet?»

Undervegs vil det bli vist til teori nemnt i teoridelen av oppgåva. Det vil bli sett på samanhengen mellom indre motivasjon og elevmedverknad, og om nokon aspekt av elevmedverknad kan ha større innverknad enn andre på den indre motivasjonen til elevane.

5.1 Indre motivasjon og klassetrinn

Som nemnt i innleiinga av denne oppgåva viser tidlegare undersøkingar gjort blant ungdomsskuleelevar klar samanheng mellom motivasjon og trinn, og at motivasjonen gradvis synk frå 5.trinn til 10.trinn (Wendelborg et al., 2017). Etter gjennomføring av korrelasjonsanalyse viser resultatata at det i denne undersøkinga ikkje er signifikant samanheng mellom variablane «motivasjon» og «klassetrinn». Det kan vere fleire grunnar til dette. Det kan blant anna vere skeivheit i utvalet som kan føre til at utvalet ikkje er representativt for heile populasjonen, eller at storleiken på utvalet ikkje er optimalt for å kunne generalisere funna (Larsen, 2017). I det siste har det vorte ein kjent sak at motivasjonen til ungdomsskuleelevane synk gjennom ungdomstrinnet. Dersom lærar og tilsette ved skulen har ei forventning om at dette vil skje kan forventningane bli ein sjølvoppfyllande profeti (Manger & Wormnes, 2015). Læraren eller tilsette ynskjer ikkje bevisst å påverke resultatet, likevel kan oppfatningane og haldningane påverke elevane si utvikling. Deci og Ryan (2000) legg fram i sin teori om sjølvbestemming at støtte frå lærar kan dekke behovet for tilhøyrsla og inkludering i læringsmiljøet, og dermed vere med på å auke den indre motivasjonen og trivsel. Mangel på slik støtte kan i motsett fall vere med å påverke den indre motivasjonen og trivsel negativt. Som lærar må ein derfor vere obs på sine egne forventningar til elevane, og tenke gjennom korleis desse kan påverke relasjonane og tilhøyrsla i læringsmiljøet.

5.2 Indre motivasjon som eit resultat av elevmedverknad

I Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) står det som nemnt i teoridelen av denne oppgåva at elevane skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2015). Etter gjennomføring av korrelasjonsanalyse viser resultatet av denne undersøkinga at variabelen «motivasjon» hadde signifikant samanheng med variablane «vurdering», «Harts nivå 2», «kjensler knytt til val» og «type val».

Elevmedverknad i den grad at elevane er med å bestemme eller får kome med innspel på korleis dei skal vurderast viser i dette tilfellet å ha samanheng med den indre motivasjonen. Det kan vere store individuelle forskjellar på korleis ein elev meiner at han/ho sjølv best blir vurdert, noko som kan spele inn på sjølvkjensla til eleven. Når eleven får vere med å bestemme korleis han/ho skal vurderast kan det vere med på å dekke behovet for autonomi og dermed påverke eleven sin indre motivasjon. Korrelasjonsanalysen viste òg at variablane "motivasjon" og "gjennomføring" ikkje har nokon signifikant samanheng. Frå desse resultatata kan ein derfor anta at medverknad i vurderingsprosessen er noko som påverkar autonomibehovet i større grad enn medverknad i gjennomføringsprosessen. Grunnen til dette kan vere som Patall (2005) legg fram i sin metaanalyse at nokon val vil betre støtte behovet for autonomi enn andre, og derfor i større grad kan påverke den indre motivasjonen til elevane.

Som nemnt i teoridelen av denne oppgåva definerer Hart deltaking som ein «prosessen hvorved man deler beslutningsmyndighet om forhold som påvirker ens eget liv eller livet i lokalsamfunnet» (Hart, 1992, s. 5, her etter Danielsen, 2017, s. 117). Hart visualiserar barn si grad av deltaking i ein modell med åtte trinn. Dei tre nedste trinna, som i denne oppgåva har fått namnet Harts nivå 1, definerast som mangel på deltaking då barna på dette nivået ikkje har reell innflytelse. Denne medverknaden kan ha negativ påverknad på elevane sin indre motivasjon, då behovet for autonomi ikkje blir dekkja sidan dei ikkje har reell innflytelse på eigen skulekvardag. Korrelasjonsanalysen viser at det er ein liten positiv samanheng mellom variablane «motivasjon» og «Harts nivå 1», men at denne ikkje er signifikant. Ein moglegheit er at elevane ikkje har forståing for eller erfaring med kva reell medverknad inneber, og at all medverknad dermed blir positiv uansett om den blir definert som ikkje-reell. Dette kan sjåast i samanheng med at over 47% av deltakarane i undersøkinga

gjekk på 8.trinn, og at «Kor omfattande medverknaden er, og korleis elevane medverkar, vil variere blant anna med alder og utviklingsnivå» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

På nivå 2 i Hart sin modell for medverknad blir Barnekonvensjonens artikkel 12 om deltaking oppfylt, og barna blir informert og konsultert. Sjølv om mykje er styrt av ein ansvarleg vaksen person er nivået prega av reell innflytelse, ærleg kommunikasjon og medverknad på eigne premiss som er prinsipp som må gjennomsyre alle aspekta av elevmedverknad i følgje heftet som er utarbeida av Barneombodet med fleire (BO, n.d.). Korrelasjonsanalysen viser som nemnt signifikant samanheng mellom variablane "motivasjon" og "Harts nivå 2". Dette står i stil med at behovet for autonomi blir dekkja i form av reell medverknad på nivå 2 i Hart sin modell. Medverknad der elevane blir informert på ein ærleg og tydeleg måte, og der kommunikasjonen er prega av gjensidig respekt kan gi god grobott for å dekke behovet for tilhøyrse og inkludering i læringsmiljøet. Desse faktorane kan vere med på å auke den indre motivasjonen og trivselen til elevane (Deci & Ryan, 2000). På dette nivået har som nemnt elevane reell innflytelse, men i følgje Hart er det ikkje "ekte medverknad". I trinna der "ekte medverknad" blir praktisert deler elevane og læraren ansvaret, og vidare blir arbeid og prosjekt initiert og gjennomført av elevane. For at slik elevmedverknad skal vere mogleg må lærarar og tilsette dele ansvar og makt, og elevane må bli behandla som ressursar i kvardagen (BO, n.d.). Denne grada av elevmedverknad forventar at lærar deler meir av ansvaret, og dersom det skal vere mogleg må det finnast ein gjensidig respekt og tryggleik mellom lærarar og elevar. Hart meiner sjølv at denne grada elevmedverknad gjerne blir mest praktisert med eldre tenåringar, noko som kan sjåast i samanheng med resultatane frå undersøkinga. Korrelasjonsanalysen viser at det ikkje er nokon signifikant samanheng mellom variablane «motivasjon» og «Harts nivå 3». Dette kan sjåast i samanheng med at over 47% av deltakarane i undersøkinga gjekk på 8.trinn, der elevane kanskje ikkje har fått erfaring med denne grada av elevmedverknad. Ei anna forklaring kan vere at det er vanskeleg for elevane å handtere mykje fridom, og kan derfor føle at dei ikkje strekkjer til eller at dei ikkje bidreg positivt til læraren sine forventningar. Elevane må få tileigne seg erfaring om deltaking i alle dei ulike gradene av elevmedverknad, og det er skulen og dei tilsette som har ansvaret for å leggje til rette for denne erfaringa.

Petall (2008) la i ei metaanalyse fram teoriar som viser til at det å få friheita til å ta val kan påverke den indre motivasjonen til elevar. Korrelasjonsanalysen viser signifikant samanheng mellom variablane «motivasjon» og «kjensler knytt til val», altså kva kjensler

vala fremjar hjå elevane. Frå metaanalysen til Petall (2008) kan ein gå ut i frå at ikkje alle val vil påverke den indre motivasjonen til elevar i like stor grad. Nokon val vil fungere betre for å dekke behovet for autonomi enn andre, og vil derfor i større grad påverke den indre motivasjonen. For at vala skal kunne påverke den indre motivasjonen til elevane må dei kjennast meiningsfulle for elevane. Det er sjølvstendig individuelt kva val ein ser på som meiningsfulle, men val der elevane får reflektert sine personlege verdiar, mål eller interesser er vist å ha størst positiv påverknad på den indre motivasjonen (Petall, 2008). Ut i frå resultata av korrelasjonsanalysen kan ein anta at det er viktig for elevane at vala dei tek er meiningsfulle for dei sidan dette har samanheng med den indre motivasjonen. Alle elevar er forskjellige individ med forskjellige interesser og mål. Kvar elev veit best korleis han/ho likar å lære og kva som gjer at han/ho trivast på skulen. Skulen og leiinga må leggje til rette for at elevane blir høyrde og tekne på alvor og at elevane sine interesser og mål blir ivaretekne. På denne måten kan skulen bli betre tilpassa elevane og dermed bli ein betre skule (BO, n.d.).

Kva kjensler elevane har til val heng tett saman med kva type val som blir presentert for dei. Val som tilbyr manglande differansiering eller kjennest kontrollert eller påtvinga vil ikkje kunne fremje elevane sine interesser og mål. Sjølv om elevane blir fortalt at dei kan velje fritt kan dei kjenne seg tvinga til å velje noko spesifikt for å møte for eksempel andre sine forventningar til dei. Dette er faktorar som kan påverke den indre motivasjonen negativt (Petall, 2008). Ut i frå korrelasjonsanalysen kan me sjå at variablane «motivasjon» og «type val» har stor signifikant samanheng. Ein grunntanke når det kjem til valmoglegheiter er at dess fleire dess betre, men som nemnt i teoridelen av denne oppgåva stemmer ikkje alltid dette. Konklusjonen til Petall (2008) var at ved få valmoglegheiter kunne valet verke påtvinga og ved mange valmoglegheiter kunne elevane kjenne seg overvelda. Kor mange valmoglegheiter ein føretrekk er svært individuelt og kjem veldig an på valmoglegheitene som blir gitt. Ein kan tenke seg at det finst eit optimalt tal på valmoglegheiter, men det kjem nok veldig an på kva ein er van med og kva ein føretrekk.

I korrelasjonsanalysen gjennomført i tabell 2 kan ein òg sjå at det er signifikant samanheng mellom fleire av variablane sett vekk frå variabelen "motivasjon". Me kan dermed anta at det er samanheng mellom fleire av aspekta ved elevmedverknad.

I tabell 3 viser den lineære regresjonen at det er 37% forklart varians i indre motivasjon frå dei uavhengige variablane i modellen. Me kan anta at dette underbyggjer funna til Deci og Ryan (2000) om at behova kompetanse, autonomi og tilhøyrse kan påverke

den indre motivasjonen til elevane. Ut i frå resultatata av den lineære regresjonen kan me anta at det er systematisk samanheng mellom variablane i modellen, altså at elevmedverknad som heilheit kan påverke den indre motivasjonen til elevane i positiv grad. Vidare hadde variablane «Harts nivå 1» og «Harts nivå 2» signifikant påverknad på motivasjon, der «Harts nivå 2» hadde sterkast påverknad. Moglege grunnar til dette er diskutert tidlegare i denne delen av oppgåva. Desse funna kan seie oss noko om kva grad av elevmedverknad som påverkar elevane sin indre motivasjon.

Ut i frå resultatet av undersøkinga sett i samanheng med tidlegare forskning og teori frå området kan ein anta at det er aspekt ved elevmedverknad som har større påverknad på den indre motivasjonen til elevar enn andre.

5.3 Metodiske avgrensingar

Gjennom denne undersøkinga skaffa ein eit her-og-no bilete av eitt utval. Denne metoden har liten grad av intern validitet fordi me målar eit fenomen samtidig for utvalet, og me kan heller ikkje seie noko om kausaliteten. Likevel er dette ein metode som er praktisk enkelt å utføre, og let oss undersøkje om noko bør undersøkjast vidare. Sidan utvalet ikkje er tilfeldig kan det som nemnt tidlegare vere skeivheit i utvalet som kan føre til at utvalet ikkje er representativt for heile populasjonen, eller at storleiken på utvalet ikkje er optimalt for å kunne generalisere funna.

Før undersøkinga vart det gjennomført ein pilottest av spørjeskjemaet. Dette var for å sikre at formuleringane var presise og enkle å forstå for elevane, for å minke sjansen for misforståingar. Lengd på spørjeskjemaet og tal på spørsmål vart laga for å passe nivået til populasjonen. Spørjeskjemaet må innehalde nok spørsmål for å undersøke fenomenet, men for mange kan føre til keisemd og uinteresse. Dette vart òg undersøkt ved pilottesten for å minske den potensielle feilkjelda. Likevel kan det vere at den operasjonelle definisjonen ikkje klarar å dekke heile aspektet ved den teoretiske definisjonen, som kan vere ei feilkjelde i undersøkinga.

5.1 Vidare forskning

Sjølv om resultatata av denne undersøkinga viser signifikant samanheng mellom indre motivasjon og ulike aspekt av elevmedverknad er det gode moglegheiter for vidare forskning på området. Denne undersøkinga har teke utgangpunkt i eit relativt lite utval, og det er

derfor mogleg å gjennomføre ei liknande undersøking med eit større utval. Dette kan føre til meir påliteleg data som kan gi andre resultat. Reliabiliteten kan òg aukast ved å utvide nokon av variabelgruppene med fleire påstandar.

I denne undersøkinga er det ikkje undersøkt om det er forskjell mellom jenter og gutar når det kjem til indre motivasjon og elevmedverknad. Dette er noko som kan vere interessant å undersøke og som kan føre til interessante funn.

7.0 Konklusjon

I denne oppgåva har det blitt presentert ei kvantitativ undersøking som har undersøkt samanhengen mellom indre motivasjon og grad av elevmedverknad på ungdomstrinnet. Basert på tidlegare teori kunne ein anta at det fanst ei positiv samanheng mellom indre motivasjon og elevmedverknad, noko som har blitt underbygd av resultatene i denne oppgåva. Gjennom lineær regresjon viser undersøkinga at aspekta av elevmedverknad til saman forklarar 37% av variasjonen i den indre motivasjonen. Vidare ville eg undersøke om det var spesifikke aspekt ved elevmedverknad som tilsynelatande påverka den indre motivasjonen i større grad enn andre. Korrelasjonsanalyse viste at aspekta vurdering, nivå 2 på Hart sin stigemodell, kjensler knytt til val, og kva type val elevane fekk medverke i viste signifikant samanheng med den indre motivasjonen. Sjølv om ein ved ei korrelasjonsanalyse ikkje kan seie noko om kva som påverkar kva, kan ein anta at visse aspekt kan ha større påverknad på den indre motivasjonen enn andre. Nivå 2 på Hart sin stigemodell viste gjennom lineær regresjon å ha sterk signifikant påverknad på den indre motivasjonen. På dette nivået har elevane reell innflytelse på sin eigen skulekvardag, men i følgje Hart blir ikkje "ekte medverknad" praktisert før på nivå 3 (Danielsen, 2017). Dette kan sjåast i samanheng med at over 47% av respondentane gjekk på 8.trinn, noko som kan ha påverka resultatet sidan kor omfattande medverknaden er og måten elevane medverkar på vil variere med blant anna alder og utviklingsnivå (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Denne undersøkinga er gjennomført med ein liten skeivfordeling i utvalet med tanke på representantar per trinn, noko som nemnt tidlegare kan ha påverka resultatet. Samstundes kan det hende at dersom denne undersøkinga hadde blitt gjennomført andre stadar i landet, med eit større utval eller om spørsmåla i spørjeskjemaet var stilt på ein annar måte kunne ha ført til heilt andre resultat. Det er dermed viktig at ein ikkje dreg slutningar frå ei undersøking som tek utgangspunkt i eit relativt lite utval og med delvis låg validitet.

Likevel kan ein ved å sjå på resultatene frå undersøkinga samt resultat frå tidlegare undersøkingar konkludere med at elevmedverknad er ein viktig faktor i arbeid med å utvikle og auke den indre motivasjonen til elevar. Det at elevmedverknad er eit område som blir fokusert meir på, både på lærarutdanninga og ute i grunnskulane, kan føre til positive resultat for elevane og kan " ... fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte" (Opplæringslova §1-1, 1998). Dette er viktige eigenskapar som elevar og lærlingar tek med seg vidare inn i framtida.

7.0 Referanseliste

- BO, B. (n.d.). Elevmedvirkning: Inspirasjonshefte til læreren. Henta frå <https://barneombudet.no/for-voksne/vare-publikasjoner/elevmedvirkningshefte-a-bli-inkludert-verdsatt-og-hort/>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø : medvirkning og trivsel*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being *American Psychological Association*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037110003-066X.55.1.68>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring : utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Missouri State University. (2016, 12.august). *JASP - Correlation Analysis Example* [Utdanning]. Henta frå <https://www.youtube.com/watch?v=ytyMV0hsx6w&feature=youtu.be>
- Moller, A. X., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2006). Choice and egodepletion: The moderating role of autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1024-1036.
- Opplæringslova §1-1. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Henta frå <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual : a step by step guide to data analysis using SPSS* (4th ed. utg.). Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press.
- Patall, E. (2008). The Effects of Choice on Intrinsic Motivation and Related Outcomes: A Meta-Analysis of Research Findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270-300. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.270>
- Solhaug, T. (2005). Elevmedvirkning og danning. I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser : skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Bergen: Fagbokforl.
- The Jasp Team. (2018). *JASP - A Fresh Way to Do Statistics*. Henta frå <https://jasp-stats.org/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen: Elevmedverknad*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/elevmedverknad/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket: 1.6 Demokrati og medvirkning*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/demokrati-og-medvirkning/>
- Wendelborg, C., Røe, M., Utvær, B. K. & Caspersen, J. (2017). *Elevundersøkelsen 2016: Analyse av Elevundersøkelsen 2016* (Rapport 2017: Mangfold og inkludering). Henta frå <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/elevundersokelsen-2016---hovedrapporten.pdf?fbclid=IwAR0KskUGs191x46a3wv-hLAb7kmTI0IXA6ZNQmp0LRLU2xAcch0W1VrLwvs>