



BACHELOROPPGAVE

Lærerrollen og elevens motivasjon

«Hva sier forskning om betydningen av elevens opplevelse av lærerstøtte for deres motivasjon?»

Teacher role and student motivation

“What does research say about the importance of the student’s experience of teacher support for their motivation?”

Silje Sagstad - 122

PE369

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Grunnskolelærerutdanning 1-7, deltid

Veileder: Sigve Høgheim

10.05.2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Sammendrag

Tittel: Lærerrollens betydning for elevenes motivasjon.

Formålet med denne oppgaven var å undersøke om det var noen sammenheng mellom elevens opplevelse av lærerens støtte, både faglig og emosjonelt, og elevenes motivasjon. Hvilken betydning læreren har for elevenes motivasjon, var et spørsmål jeg ble nysgjerrig på å finne ut av. Et mål med oppgaven vil være å bidra til økt kunnskap om hvordan vi som lærere kan bidra til å øke elevenes motivasjon. Med bakgrunn i dette ble følgende problemstilling utformet:

«Hva sier forskning om betydningen av elevens opplevelse av lærerstøtte, for deres motivasjon?»

For å belyse problemstillingen har jeg har benyttet meg av et litteraturstudie. Ved å bruke litteraturstudie som metode benytter jeg meg av allerede eksisterende forskning og teori, blant annet selvbestemmelsesteorien. Forskningsresultatene som blir presentert i denne oppgaven viser positiv sammenheng mellom opplevd lærerstøtte og elevenes motivasjon. Det blir også gjort funn som blir viser flere indikatorer på økt elev motivasjon og engasjement, når behovene for kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse blir dekt.

Innholdsfortegnelse

<i>Sammendrag</i>	2
1. <i>Innledning</i>	4
1.1 Presentasjon av tema og begrunnelse for valg av tema.....	4
1.2 Problemstilling og avgrensninger	5
1.3 Oppgavens struktur	5
2. <i>Teoretisk forankring</i>	6
2.1 Hva er motivasjon?	6
2.2 Selvbestemmelsesteori.....	7
2.3 Lærerrollen.....	8
3. <i>Metode</i>	10
3.1 Hva er metode?.....	10
3.2 Litteraturstudie som metode.....	10
3.3 Metodekritikk/metodiske begrensninger.....	11
3.4 Litteratursøk	11
4. <i>Presentasjon av forskningsartiklene</i>	12
Artikkel 1: Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation.	12
Artikkel 2: How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support and competence	13
Artikkel 3: Student’s Perceptions of teacher support, numeracy and assessment for learning: relations with motivational responses and mastery experiences.....	14
Artikkel 4: What motivates students? A study on the effects of teacher leadership and students’ self-efficacy?	15
5. <i>Diskusjon</i>	16
Lærerstøtte og elevenes motivasjon.....	17
Hva har disse funnene å si for hvordan læreren kan tilrettelegge for elevenes motivasjon?...	18
6. <i>Avslutning/avsluttende ord</i>	20
7. <i>Litteraturliste</i>	21

1. Innledning

1.1 Presentasjon av tema og begrunnelse for valg av tema

«Det har jeg aldri prøvd før, så det klarer jeg helt sikkert» sier Pippi Langstrømpe. Dette utsagnet fra Pippi kan forklare motivasjonen til små barn, de er nysgjerrige og på søken etter å utvikle seg. I utgangspunktet er barn naturlig motivert for å lære, leke og være aktive. Når barnet selv får velge hva det holder på med ut i fra hva de liker, interesser og lyster, handler barnet ut i fra indre motivasjon. Dette står i motsetning til når barn blir fortalt eller bedt om å gjøre en aktivitet som barnet ikke umiddelbart har lyst til å gjøre. Dersom barnet velger å utføre en handling de ikke er indre motivert for, sier vi at barnet var styrt av ytre motivasjon. For eksempel kan drivkraften av ytre motivasjon være belønning for å utført handling, ros, eller ulike former for press som ligger til grunn (Manger, 2012, s.14). Det er gjort mye forskning som viser til at vi lærer mer av aktiviteter eller oppgaver vi er indre motivert for å gjøre. Etterhvert som barna blir større og begynner på skolen, skal de lære seg å regne, skrive og lese, og deres hverdag som til nå har vært preget av mye frihet til å handle ut i fra naturlig motivering endrer seg.

En av de største utfordringene som lærerne står overfor, er nettopp elevenes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.9). Hvordan skal vi motivere elevene til å engasjere seg for skolearbeid? I de fleste skoleklasser varierer elevenes motivasjon kraftig: noen elever viser høy motivasjon gjennomgående i alle fag, noen viser varierende motivasjon, mens andre viser tilnærmet ingen motivasjon for å legge en innsats i skolearbeidet. Skal vi lykkes med at elevene lærer og utvikler seg, må vi ha kunnskap om elevenes motivasjon. Nettopp fordi motivasjon er en kanskje den viktigste drivkraften i alle læringsprosesser. Dette handler i stor grad om hvordan skolen og læreren legger til rette for at elevene kan bli motivert for skolearbeidet.

Nå som jeg snart er ved veis ende av min lærerutdanning står jeg igjen med så mange tanker, erfaringer og kunnskaper. Likevel er det så mange ting som engasjerer meg og som jeg gjerne skulle fordypet meg enda mer i. Da vi skulle i gang med arbeidet med bacheloroppgaven var jeg likevel ikke i tvil om at oppgaven min på en eller annen måte måtte handle om motivasjon. Motivasjon ses på som drivkraften i alt vi gjør (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Hva er det som får oss til å handle og hvordan kan man finne motivasjon i oppgaver som ikke alltid engasjerer? Personlig har jeg utallige ganger opplevd å være umotivert, dette skyldes gjerne at oppgaven, aktiviteten eller handlingen ikke engasjerer meg eller at jeg har liten tro på å mestre det. På samme måte har jeg gang på gang opplevd elever som er umotiverte. Elever som er oppgitt og ikke kan forstå hvorfor vi må kunne regneoperasjonen for å finne arealet av en sirkel, eller hvorfor de må kjenne til Villanden av Ibsen.

Når elevene ikke ser hensikt med verken oppgaven eller 'belønningen' av å gjøre handlingen, opplever jeg det som utfordrende å skulle engasjere elevene.

Tenk hvor mange timer for mange elever, som går med til å tegne kruseduller eller å titte ut av vinduet. Tenk hvis vi kunne klart å få med oss alle de elevene, tenk så mye vi kunne fått til sammen.

Dette er noen av tankene jeg har grublet på og som ble bakgrunnen for valg av tema for denne oppgaven. Hvordan kan jeg som fremtidig lærer motivere elevene mine, og hva sier forskning om sammenhengen mellom læreren og elevenes motivasjon? Jeg har en tanke om at selv de kjedeligste oppgaver kan bli gjennomførbare dersom man føler seg inkludert, sett og ivaretatt på skolen.

Samtidig som jeg tenker at elevene bør gis en viss medbestemmelse i skolen, slik at de opplever at de og deres meninger blir tatt på alvor i skolehverdagen. Med bakgrunn i disse tankene og engasjementet mitt for elevenes motivasjon og betydningen av lærerrollen, vil jeg gjennom litteratur og forskning prøve å belyse dette tema.

1.2 Problemstilling og avgrensninger

I denne bacheloroppgaven, vil jeg gjennom en litteraturstudie undersøke hvilken betydning læreren og deres støtte både faglig og emosjonelt, har for elevenes motivasjon i skolen. Ut i fra disse tankene har jeg formulert følgende problemstilling:

«Hva sier forskning om betydningen av elevenes opplevelse av lærerstøtte for deres motivasjon?»

Begrepet motivasjon og lærerstøtte vil bli redegjort for i teorikapittelet. Hovedfokuset for motivasjon vil i denne oppgaven ligge på motivasjonsteorien til Deci og Ryan (2002), selvbestemmelsesteorien.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er bygd opp av syv kapitler. Det innledende kapittelet inneholder en presentasjon og begrunnelse av valg av tema. I dette kapittelet vil også problemstillingen presenteres. I andre kapittel vil det være en presentasjon av relevant teori. Deretter følger kapittel tre som tar for seg den metodiske tilnærmingen til oppgaven, metodekritikk og om søkeprosessen. Påfølgende kapittel vil presentere de fire utvalgte forskningsartiklene, hvilken metode og funn som er brukt. I kapittel fem vil funnene fra forskningsartiklene diskuteres i lys av teorien for å prøve å besvare problemstillingen. Avslutningsvis vil det være en oppsummering med hovedkonklusjon for funnene. Helt tilslutt i kapittel syv er litteraturlisten presentert.

2. Teoretisk forankring

I denne delen vil det presenteres relevant teori som vil være med å belyse oppgavens problemstilling. Teorikapittelet tar for seg begrepet motivasjon med hovedfokus på selvbestemmelsesteorien, og så til slutt vil det gjøres rede for lærerrollen og lærerstøtte.

2.1 Hva er motivasjon?

Imsen (2014, s. 294) definerer motivasjon slik: «Motivasjon er et teoretisk begrep som brukes til å forklare hva som forårsaker aktivitet hos individet, hvor mye innsats som settes inn, og hva som gir den retning, mål og mening». Motivasjon kan sees på som drivkraften i alt vi gjør, og en forutsetning for læring. Å motivere elevene er derfor en av lærerens viktigste oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 9). Når vi snakker om motivasjon for skolearbeid snakker man om hva som kan forklare hvor mye innsats, konsentrasjon og oppmerksomhet elevene bruker på skolearbeidet.

Elevenes motivasjon for skolearbeid påvirkes av mange faktorer både i og utenfor skolen. Foreldre, venner, interesser, miljø, støtte og holdninger er alle med på å påvirke elevenes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s.15). I tillegg er det en rekke faktorer på skolen som påvirker, hvordan skoledagen er organisert, variasjon, elevgruppen, det sosiale og faglige miljøet og ikke minst læreren.

I motivasjonspsykologi er det vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon (Terje Manger, 2012, s.14). Når man er indre motivert drives man av interessen for handlingen, aktiviteten eller et tema, som får oss til å jobbe. Man ser verdien og eller nytten av å gjøre det. Ytre motivasjon handler om at det man gjør drives av at man ønsker å oppnå en belønning eller et mål som følge av aktiviteten. Her er det altså ikke «veien» til målet man er motivert for, men det man oppnår som motiverer (Imsen, 2014, s. 295). Felles for både indre og ytre motivasjon er at de begge er lystbetonet enten en snakker om indre glede ved selve gjøremålet eller håp om en fremtidig belønning for gjøremålet. Indre og ytre motivasjon er ikke nødvendigvis motpoler til hverandre, men de kan også opptre på samme tid.

I skolesammenheng er det gjerne et ideal om at elevene skal være indre motivert for skolearbeidet. Man vil at elevene skal oppleve skolen som meningsfylt og at elevene ser nytteverdien av det. På grunn av økt fokus og press på karakterer, høy utdanning, nasjonale prøver og sosiale sammenligninger kan det føre til at ytre motivasjonsfaktorer blir dominerende (Imsen, 2014, s.296).

2.2 Selvbestemmelsesteori

Den amerikanske psykologen Edward Deci og hans kollega Richard Ryan står bak selvbestemmelsesteorien (Self-determination theory, forkortet til STD). Denne teorien handler om en antagelse om at mennesker har en naturlig og medfødt tendens til å utvikle seg (Deci & Ryan 2002). De hevder at menneske aktivt vil søke utfordringer og streve etter å utvikle seg, og sitt iboende potensiale. Selvbestemmelsesteorien tar utgangspunkt i at motivasjon ikke noe vi enten har eller mangler, men at det er tre grunnleggende behov som må være tilstede i elevens læringsmiljø for at motivasjonen skal tre i kraft (Deci & Ryan, 2002). Dette er behovet for; kompetanse, autonomi eller selvbestemmelse og tilhørighet. Behovet for kompetanse handler om behovet mennesker har for å mestre, føle mestring, og å kunne oppnå ønskede resultater. Autonomi eller selvbestemmelse handler om at elevene har behov for å føle selvstendighet og for å føle at det de gjør er frivillig eller at de har hatt et valg. Behovet for tilhørighet referer til det å oppleve seg som en del av et sosialt miljø, følelsen av å bli sett og hørt men også følelsen av trygghet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Av disse behovene legger Deci og Ryan størst vekt på selvbestemmelse, dette er flere forskere enige om. Ames (1992, ref i, Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.191) er blant annet en av de som peker på at reell medbestemmelse er nødvendig for elevene. Ved at elevene gis medbestemmelse, involveres i beslutninger og gis valgmuligheter, refereres det til et «autonomistøttende læringsmiljø». Flere undersøkelser bekrefter at autonomistøttende læringsmiljø hvor en legger vekt på valgmuligheter, fremmer motivasjon, innsats og presentasjoner hos elevene (Núñez & León, 2015).

Deci og Ryan (2002) skiller begrepet motivasjon i to; autonom motivasjon og kontrollert motivasjon. De mener at motivasjon ikke kan sees på som noe mennesker har mye eller lite av, men heller hvilken type motivasjon et menneske kan ha. Den autonome motivasjonen handler om at individet opplever en følelse av valgfrihet og motivasjonen kommer innenfra. I motsetning til den autonome motivasjon, handler den kontrollerte motivasjonen om at individet opplever en form for press til å handle på en viss måte. Dette kan presset kan komme utenfra, ved at individet vil unngå å bli straffet eller at man kan oppnå en form for belønning ved å gjøre handlingen. Den autonome motivasjonen har vist seg gjennom forskning å gi størst positive utfall. Dette skyldes at motivasjonen kommer innenfra og dermed vil individet være selvregulerende ovenfor handlingene eller oppgavene de står ovenfor (Deci & Ryan, 2002).

2.3 Lærerrollen

«Mange forskningsfunn viser at læreren er den viktigste faktoren for elevers læring» (Hattie, 2009; Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008, ref i Postholm, 2013, s.293). Som sitatet viser til er det gjort mye forskning som viser at læreren er sentral når det gjelder elevenes læringsmiljø. Hattie (2009) sin forskning basert på en oppsummering av 800 metaanalyser basert på 52 000 studier viser at det ligger en avgjørende forskjell i relasjonen mellom elever og lærere, lærerens forventninger og støtte til elevene, og lærerens evne til å lede klassen (Postholm, 2013, s.293). Som det skisseres til her, er det ikke tilstrekkelig som lærer å bare "kunne faget sitt", men man må også ha kunnskaper om hvordan man leder en klasse og etablerer et godt forhold til sine elever. Evnen til å være en tydelig voksen person er en sentral del av en læreres arbeid. Det å lede en klasse krever at læreren har visse evner til å etablere og bevare for eksempel arbeidsro i klassen. Videre krever det at man tilser at de ulike faglige aktivitetene og målene blir nådd parallelt med at man ivaretar relasjonene man har etablert med elevene (Nordahl, 2012, s. 30. En lærer som underviser samtidig som han/hun ser elevene sine, anerkjenner, støtter og opprettholder relasjonen kan kalles for en *autoritativ* lærer (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dette er en lærer som leder sin klasse med mye varme for sine elever samtidig som han/hun har kontroll på elevgruppen sin – hvor læring og undervisning er målet. Den autoritative læreren er veldig forskjellig fra den autoritære som har lite varme men mye kontroll, ved at den har nære relasjoner til sine elever samtidig som man har kontroll. (Nordahl, 2012, s. 31)

En lærer som bryr seg om alle sine elever, viser interesse for den enkelte elev, som er støttende og som har forventninger om utvikling, er viktig for å bygge et positivt forhold mellom lærer og elev. Dette kan igjen være med å styrke elevens motivasjon og tilhørighet i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Likeledes er det viktig at man er en støttende lærer, både faglig og emosjonelt. I teorien skiller man gjerne mellom emosjonell og instrumentell lærerstøtte (Federici & Skaalvik, 2013). Den emosjonelle støtten handler om hvordan elevene opplever å bli oppmuntret, akseptert, respektert og verdsatt av lærerne samt deres følelse av å være trygg sammen med læreren. Der i mot handler den instrumentelle støtten mer om det faglige, konkrete råd og praktisk veiledning i skolearbeidet. Disse to typene av støtte, kan på den ene siden sees å være forskjellig fra hverandre, men mye forskning viser likevel til at det er en viss korrelasjon mellom de (Federici & Skaalvik, 2013). For å kunne gi elevene den støtten de trenger, må en tilpasse og kjenne til hver enkelt elev. I opplæringsloven (1998) paragraf §1-3 står det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten». Prinsippet om tilpasset

opplæring er en viktig forutsetning for elevene, og spesielt for at elevene skal oppleve mestring og motivasjon.

Læreren bør så langt det er mulig la elevene være aktive i sin egen læringsprosess. Som nevnt over blir det i selvbestemmelsesteorien lagt særlig vekt på autonomi og selvbestemmelse. Lærere som stimulerer sine elever til følelsen av autonomi blir beregnet som autonomistøttende. En autonomistøttende lærer karakteriseres ved at han eller hun; lytter til elevene, lar elevene uttrykke sine synspunkt, gi elevene valgmuligheter, ta elevenes meninger på alvor, oppfordre elevene til å ta initiativ og gi elevene så få direktiver som mulig (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69).

3. Metode

I dette kapitlet vil det kort bli redegjort for hva forskningsmetode er. Så vil det bli gjort rede for hvilken metode som er blitt brukt i denne oppgaven. Samt en kort beskrivelse av hvordan og hvor jeg har utført litteratursøk for å finne frem til relevante forskning – og fagartikler.

3.1 Hva er metode?

«En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Aubert, 1985 sitert i Dalland, 2012, s. 111). Metode er det redskapet som hjelper oss til å finne frem og samle inn den data, det vil si informasjonen vi trenger for å gjøre undersøkelsen vår. Man skiller mellom det som kalles for kvantitative og kvalitative metoder. Hvilken forskningsmetode man velger, er avhengig av oppgavens problemstilling og studiens formål. Kvantitativ metode handler om det man kan telle, måle og sammenligne. Den store fordelen med kvantitative metode er at den gir oss data i form av målbare enheter. Dette gjør at man får mulighet til å utføre ulike regneoperasjoner, som for eksempel gjennomsnitt eller prosent. Kvalitativ metode er data som ikke lar seg tallfeste eller måles, men prøver å fange opp data som opplevelse, meninger og tolkninger (Dalland, 2012, s. 111-114). To grunnleggende spørsmål som er viktig i all forskning er hvorvidt oppgaven og dataen som blir presentert er gyldig, handler om oppgavens reliabilitet og validitet. Reliabilitet betyr pålitelighet og at eventuelle feilmarginer skal oppgis. Validitet står for relevans og gyldighet, det som skal forskes på, måle eller finnes ut av, må ha relevans og gyldighet for det problemet som skal undersøkes (Dalland, 2012, s.52).

3.2 Litteraturstudie som metode

Metoden som er lagt til grunn for denne oppgaven er litteraturstudie, som er en kvalitativ metode. En litteraturstudie skal bygge på eksisterende litteratur og forskning som finnes for det aktuelle tema. Hensikten med en litteraturstudie er at det skal gi en god oversikt og sammenligne forskningen som allerede finnes om et bestemt tema. Forsberg og Wengstöm (2008, s. 34) sier at et systematisk litteraturstudie inneholder kritisk granskning, systematisk søking og sammenligning av litteraturen. En systematisk litteraturstudie skal fokusere på den aktuelle forskningen innenfor det valgte problemområdet.

3.3 Metodekritikk/metodiske begrensninger

En litteraturstudie som er blitt brukt i denne oppgaven har både positive og negative sider ved seg. Et stort pluss ved å bruke denne metoden er at man har tilgang til store mengder skriftlige kilder, dermed får man raskt gått igjennom mye stoff og orientert seg i tema. På denne måten gis man mulighet til å tilegne seg mye kunnskap på kort tid. Samtidig kan denne tilgangen på så store mengder kilder gjør det utfordrende å orientere seg og vite hva som er gode pålitelige kilder som er relevant for oppgaven. En må foreta et utvalg og avgrensninger som følge av oppgavens krav om lengde. Litteraturstudie bidrar ikke til ny forskning men kan bidra til å sette eksisterende forskning i et nytt lys (Forsberg og Wengström, 2008, s. 77-78). Alle forskningsartiklene jeg har lest har vært på engelsk, og en svakhet kan være at det har oppstått feiltolkninger på grunn av språklige misforståelser.

3.4 Litteratursøk

Etter at jeg hadde bestemt meg for tema og problemstilling for oppgaven, startet jeg å søke etter relevant litteratur for å se hva som var tilgjengelig innenfor det valgte tema. Søkeprosessen har vært mer tidskrevende og utfordrende enn jeg hadde sett for meg, og det tok lang tid å finne søkeord som ga resultater. De mest relevante funnene har vært skrevet på engelsk. Ettersom engelsk ikke er mitt hovedfag har det vært omfattende å skulle oversette disse forskningsartiklene, da de inneholder mange ukjente ord og begreper. Det ble også foretatt manuell søking i pensumlister og referanselistene til relevante fag- og vitenskapelige artikler.

Søkeprosessen startet i søkemotoren Oria, som er en søketjeneste som søker gjennom bibliotekets samlede ressurser; bøker, artikler, tidsskrifter m.m. Det er også blitt brukt databasene Google Scholar og ERIC. Søket startet først med norske søkeord i databasen Oria, men da dette ga lite relevante treff valgte jeg å søke med engelsk søkeord i databasen til google Scholar og ERIC. Første søket ble gjort ved å kombinere (motivation + student + teacher), da fikk jeg opp 9966 artikler. For å begrenset søket ytterligere, la jeg til 'support' som søkeord: (motivation + student + teacher + support). Andre kriterier jeg brukte for søkeprosessen var at artiklene måtte være fagfellevurderte, som vil si at studiene er kvalitetssikret av eksperter (Dalland, 2012, s. 78). Så avgrenset jeg forskningen til å være gjort de siste 10 årene. Her fant jeg den første forskningsartikkelen som blir presentert i oppgaven. Videre valgte jeg å avgrense søket ytterligere ved og kun søke etter forskningen gjort de siste fem årene, etter 2015. Dette resulterte i 546 artikler. Deretter huket jeg av for emnebeskrivelsene: 'student motivation' og 'teacher student relationship', da begrenset resultatet seg til 57 artikler. Herfra valgte jeg å se over overskrifter og artiklenes sammendrag, og dersom det

vekket videre interesse, klikket jeg meg inn for å lese litt mer i artikkelen. Her fant jeg de tre andre forskningsartiklene som er valgt ut for oppgaven.

Alle fire artiklene som ble valgt ut er funnet i søkemotoren ERIC, og ble valgt ut i fra relevans for å belyse oppgavens problemstilling og tema.

4. Presentasjon av forskningsartiklene

Det er valgt ut fire relevante forskningsartikler for oppgavens problemstilling. I dette kapittelet vil disse artiklene bli presentert. Jeg har valgt å presentere de ved å se på bakgrunnen for studie, metodevalg og hvilke hovedfunn som ble gjort.

Artikkel 1: Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation.

Denne forskningsartikkel er skrevet av: Kathryn R. Wentzel, Ann Battle, Shannon L. Russell og Lisa B. Looney. Den ble publisert i Contemporary Educational Psychology, 2010, Vol.35(3), s. 193-202.

Bakgrunn: Tanken bak denne studien var å undersøke ulike sider ved lærer – og jevnaldrende sin støtte i forhold til ulike aspekter av sosial og akademisk motivasjon.

Studien tok utgangspunkt i to forskningsspørsmål:

1. I hvilken grad er elevenes oppfatninger forskjellig avhengig av deres; bakgrunn, kjønn, alder, lærere og klasserom.
2. Hvordan er elevenes oppfatning av lærer – og jevnaldrende sine forventinger, hjelp, trygghet og emosjonell støtte relatert til klasseroms motivasjon som følge av deres interesse for klassen og målsetting om å bli oppfattet som positiv og behjelpelig.

Tilslutt undersøkte de hvilken påvirkning støtte fra lærer og jevnealder har på studentmotivasjonen

Metode: Dataen til studien ble innhentet i løpt av en 45 minutters økt. Studien var presentert som en spørreundersøkelse basert på ungdomsskoleelevers meninger om deres klasseroms opplevelser. Elevene ble fortalt at studien var konfidensiell og at de ikke trengte å svare på spørsmålene hvis de ikke ville, men ingen elever valgte å ikke delta. Elevene ble bedt om å ta utgangspunkt i den klassen de var i mens undersøkelsen ble gjort. Spørreundersøkelsen var gradert med fem punkter, hvor 1 tilsvarte: aldri, mens 5: alltid. Det var 358 elever fra sjetten, syvende og åttende klasse som deltok i studien.

Funn: Resultatene indikerer at elevene sannsynligvis vil vise positive aspekter ved sosial og akademisk motivasjon når de oppfatter lærerne og sine jevnaldrende som støttende. Ved støttende atferd vises det til å gi klare forventninger til eleven både sosialt og faglig, gi hjelp, råd og veiledning for å oppnå disse forventningene. Samtidig var det viktig for elevene at klassemiljøet opplevdes trygt og emosjonelt støttende. Det kom også frem i studien at elevenes oppfatning av støtte fra lærer – og jevnaldrende varierte ut i fra kjønn, karakterer og lærer. Resultatene indikerte at jenter spesielt rapporterte om høyere nivå av emosjonell støtte fra jevnaldrende og lærere, samtidig som de følte en sterkere forventning av dem hva gjelder sosial kompetanse enn hva som opplevdes som forventet av guttene. Mens guttene rapporterte om en lavere følelse av trygghet fra læreren enn jentene. Studien viste særlig forskjell på noen av lærere, i forhold til ulik støtte som følge av deres kjønn. Hvorav noen lærere ble oppfattet som å gi konsekvent den samme støtten uavhengig av kjønn, karakter eller klasserom, mens andre lærere viste store forskjeller i forhold til kjønn, karakterer og/eller klasserommet de var i.

Artikkel 2: [How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support and competence](#)

Denne artikkelen ble skrevet av: Erik A. Ruzek, Christopher A. Hafen, Joseph P. Allen, Anne Gregory, Amori Yee Mikami and Robert C. Pianta.

Bakgrunn: I denne studien undersøkes det om forbindelsen mellom lærerens emosjonelle støtte og studentmotivasjon kan forklares av elevenes erfaringer i klasserommet. Basert på Deci & Ryan sin selvbestemmelsesteori, om at behovet for autonomi, tilhørighet og kompetanse er nøkkelen til elevenes motivasjon og engasjement. Med denne teorien i bakhånd, undersøkte de i hvilken grad elevens oppfattelse av deres klasseroms opplevelser møtte disse tre behovene. De vil teste om følelsesmessig støtte fra lærerne motiverer og engasjerer fordi elevene i slike klasserom har autonomistøttende erfaringer, opplever sterkere tro på egne faglige evner og har opplevelser som fremmer positive og støttende faglige relasjoner.

Metode: 960 studenter deltok i denne studien, de var trukket ut i fra klasserommet til 68 forskjellige lærere fordelt på 12 offentlige skoler i USA. Lærerne hadde i gjennomsnitt 8 års erfaring fra klasserommet. Videoobservasjoner og spørreskjema for studentene. En tilnærming hvor en undersøker forholdet mellom uavhengige observerte klasseromsklima og studenters subjektive erfaringer.

Funn: Studien viser at studentene er mer engasjert og motivert i et emosjonelt støttende klasserom, delvis fordi de får flere muligheter til å handle autonomt og får erfaring som fremmer positive relasjoner til sine jevnaldrende. Studien bekrefter også at studentene rapporterte å være mer engasjert i de klasserommene der læreren ble observert i og være mer emosjonelt støttende. Samtidig som de ble mer motiverte til å tilegne seg ny kunnskap og søke etter ny kompetanse. Det ble også rapportert om at elevene i klasserom med støttende lærere, opplevde høyere grad av autonomi og selvbestemmelse. Studien viste også at læreren bør utnytte 'makten' som ligger i samspillet mellom jevnaldrende. Fremme positive aspekter ved studentenes faglige erfaringer. Læreren bør legge opp til at elevene kan lære av hverandre, og dermed også oppleve sine medstudenter som støttende og positive, som kan virke inn på deres motivasjon.

Artikkel 3: Student's Perceptions of teacher support, numeracy and assessment for learning: relations with motivational responses and mastery experiences

Denne studien er skrevet av: Roger Andre Federici, Joakim Caspersen & Christian Wendelborg, i Norge i 2016.

Bakgrunn: Norske lærere har i de senere år på ulike nivåer fokusert spesielt på tre aspekter ved læringsmiljøet for å fremme elevenes motivasjon og læring. Disse tre aspektene er lærerstøtte, fremme de grunnleggende ferdighetene og vurdering for læring. En rekke studier gir sterke indikasjoner på at lærerstøtte kan forutsi økt engasjement og motivasjon hos elevene. Et formål med denne studien var å teste en teoretisk modell av forholdet mellom elevenes oppfatninger av tre ulike aspekter ved læringsmiljøet (lærerstøtte, grunnleggende ferdigheter og vurdering for læring), og undersøke hvordan disse er relatert til elevenes oppfatninger av relevans for skolearbeid, motivasjon, utholdenhet og mestringsopplevelser.

Metode: Respondentene i denne studien var elevene som deltok i den norske elev undersøkelsen, høsten 2014, som administreres av Utdanningsdirektoratet hvert år. Hovedformålet med elevundersøkelsen er å gi elevene mulighet til å uttrykke hva de opplever som viktige aspekter ved skolemiljøet som påvirker deres læring og trivsel i skolen. Til denne studien er det gjort et utvalg av 44 702 elevsvar fra ungdoms – og videregående skole, av totalt 405 916 elevsvar. Svarene er blitt analysert og sett på i lys av den teoretiske modellen som skissert over.

Funn: Sammenhengen mellom de tre aspektene (lærer støtte, grunnleggende ferdigheter og vurdering for læring) varierte fra moderat til sterk, med sterkeste korrelasjonen var mellom emosjonell støtte og vurdering for læring. Det var direkte relasjoner fra studenters oppfatninger av de tre aspektene av læringsmiljøet til oppfattet relevans av skolearbeid. En rimelig antagelse er at lærerens emosjonelle støtte og vellykket implementering av prinsipper knyttet til vurdering for læring, letter elevens forståelse og interesse for skoleoppgaver. For eksempel kan man forvente at elever som mottar støtte og veiledning får større mestringstro, som igjen er en kilde til motivasjon. Dermed kan man si at opplevelsen av støtte og vurdering for læring kan føre til økt interesse for å jobbe med skoleoppgaver, fremme elevens oppfatninger av relevans og motivasjon.

Artikkel 4: What motivates students? A study on the effects of teacher leadership and students' self-efficacy?

Denne forskningen er skrevet av: Anna Öqvist og Malin Malmström.

Bakgrunn for studien: Elevenes motivasjon er viktig for å lære og for at elevene skal yte sitt beste i opplæringen, men hva som er motivasjonens drivstoff er ikke like lett å si noe om. Motivasjon er en nødvendighet når elevene skal lære og tilegne seg nye kunnskaper. Denne artikkelen vil derfor utforske hva som er med å bestemme elevenes motivasjon.

Med bakgrunn i teori fra selvbestemmelsesteorien, tar denne studien en helhetlig tilnærming ved å inkludere både iboende faktorer og ytre faktorer for å forklare hva som fremmer elevenes motivasjon. Formålet med denne artikkelen var å undersøke effekten av kombinasjonen mellom elevenes mestringstro (troen på at man mestrer oppgaven man blir stilt ovenfor) og lærernes lederskap, sin påvirkning på elevens motivasjon. Det ble laget tre hypoteser for studien: a) at det ville være en positiv relasjon mellom elevenes mestringstro og deres motivasjon, b) positiv relasjon mellom lærerens lederskap og elevenes motivasjon og c) effekten av lærerens lederskap for elevenes motivasjon, vil påvirkes av elevenes mestringstro. Når eleven har høy mestringstro, har læreren sterkere positiv effekt på elevenes motivasjon enn hvis mestringstroen er lav.

Metode: Forskningsartikkelen tar utgangspunkt i kvantitative data som er samlet inn ved en spørreundersøkelse. Den ble sendt ut til 1341 elever i alderen 16-19 år i videregående skole i Sverige. De mottok 993 brukbare svar, noe som tilsvarer en svarprosent på rundt 74 %. Spørreskjemaet var basert på en syv punkts Likert-skala. Elevene ble godt informert i forkant av undersøkelsen, og deres deltagelse var frivillig, og svarene deres er anonyme. Den var delt inn i tre bolker hvor de skulle svare

på en rekke uttalelser for hver av bolkene. En for motivasjon for skolearbeid, en som omhandler lærerens lederegenskaper og en for elevenes egen mestringsevne.

Funn: Funnene gir bevis til støtte for de tre hypoteser som ble skissert i avsnittet over.

Studien viser at lærernes rolle i å skape et miljø som bidrar til å stimulere studenters motivasjon, er avhengige av deres lederegenskaper for å imøtekomme elevenes ulike behov som forbedrer elevens engasjement og motivasjon. Resultatene viser at lærere som viser utviklingsatferd; som er karakterisert som å være veiledende, støttende, deltagelse – og presentasjonsorientert, vil stimulere elevenes motivasjon. Dette betyr at lærer må gjennom; a) veiledende atferd, instruerer elevene i oppgavene som skal utføres, hva og hvordan de skal gjøre, b) støttende atferd som oppmuntrer elevene til å kontinuerlig forbedre seg, 3) deltakende atferd, involvere elevene i undervisningen ved å lytte til deres ideer og forslag, 4) presentasjonsorientert atferd som vil si at læreren er tydelig ovenfor elevene om hva som forventes av de.

5. Diskusjon

Så langt i oppgaven har jeg først gjort rede for problemstillingen «Hva sier forskning om betydningen av elevenes opplevelse av lærerstøtte for deres motivasjon?». Deretter har jeg sett på motivasjon som drivkraften for alt vi gjør og en forutsetning for læring. Skaalvik og Skaalvik (2015) hevder at det å skulle motivere elevene er en av lærernes viktigste og kanskje største oppgaver. Derfor er det viktig å vite hva som kan påvirke motivasjonen til elevene. I følge selvbestemmelsesteorien vil mennesket bli motivert ved å tilfredsstille behovet for tilhørighet, kompetanse og selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2002). Lærerne er nødt til å vite hvordan de gjennom sin yrkesutøvelse kan imøtekomme disse behovene, blant annet gjennom emosjonell og faglig støtte. Ved å bruke litteraturstudie som metode, har det blitt valgt ut fire forskningsartikler som på ulik måte har tatt for seg forholdet og sammenhengen mellom elevenes motivasjon, og lærerens rolle og oppfattet støtte.

Artikkel 1 av Wentzel, Battle, Russell, & Looney (2010) indikerer at elevene sannsynligvis vil vise økt sosial og akademisk motivasjon når de oppfatter lærerne og sine jevnaldrende som støttende. Ved støttende atferd vises det til å gi klare forventninger til eleven både sosialt og faglig, gi hjelp, råd og veiledning for å oppnå disse forventningene. Samtidig var det viktig for elevene at klassemiljøet opplevdes trygt og emosjonelt støttende. Artikkel 2 av Ruzek, Hafen, Allen, Gregory, Mikami, & Pianta (2016) viser at studentene er mer engasjert og motivert i et emosjonelt støttende klasserom. Det vises også til at elevene får flere muligheter til å handle autonomt som virker motiverende i seg selv samtidig som det kan gi erfaring som fremmer positive relasjoner til sine jevnaldrende. Artikkel 3 av Federici, Caspersen, & Wendelborg (2016) viser blant annet til at det er positive sammenhenger

mellom elevens motivasjon og vurdering for læring. Vurdering for læring handler om å gi elevene gode tilbakemeldinger slik at de vet hvor de står og hva som må til for å nå et definert mål (Udir, 2015a). En kan forvente at elever som mottar støtte og veiledning dermed vil oppleve større mestringstro, som direkte vil påvirke elevenes motivasjon. Den siste artikkelen som ble presentert er forskning gjort av Öqvist & Malmström (2018), hvor hovedfunnene støtter betydningen av en lærers lederegenskaper og hvordan dette kan påvirke elevenes motivasjon, og mestringstro for oppgaver de står ovenfor. Det ble også gjort funn som bekreftet hypotesen om at når elevenes mestringstro er høy, vil læreren ha sterkere positiv effekt på elevenes motivasjon enn hvis mestringstroen er lav.

Lærer støtte og elevenes motivasjon

Federici & Skaalvik (2013) referer til to typer lærer støtte, emosjonell og instrumentell. Som det ble nevnt tidligere i oppgaven skiller det gjerne mellom de to typer støtte, men mye forskning tyder på at det er samsvar mellom dem. I alle studiene ble det gjort funn som indikerer at emosjonell støtte fra læreren er positivt assosiert med elevenes motivasjon og engasjement for skolearbeid (Wentzel et al., 2010; Ruzek, et al., (2016); Federici et al., 2016, og Öqvist & Malmström, 2018). Studien til Wentzel et al (2010) og Ruzek et al. (2016) fokuserte kun på den emosjonelle støtten.

Ser vi for eksempel på studien til Federici et al (2016) tyder deres forskning på en sterk sammenheng mellom oppfattet emosjonell lærer støtte og vurdering for læring. Vurdering for læring (Udir, 2015a) handler som nevnt over om å gi elevene gode faglige tilbakemeldinger og vil være det Federici & Skaalvik (2013) kaller instrumentell støtte. Dermed kan vi si forskningen til Federici et al., (2016) støtter antagelsen om at det er samsvar og preg av gjensidighetsforhold mellom de to typene støtte. Både den emosjonelle og instrumentelle støtten er viktig for elevene, og man kan ikke se de uavhengig av hverandre. Med det kan man si at opplevelsen av støtte og vurdering for læring kan føre til økt interesse for å jobbe med skoleoppgaver, fremme elevs oppfatninger av relevans og motivasjon. Funnene i den svenske studien til Öqvist & Malmström (2018), viser også til betydningen av både instrumentell og emosjonell lærer støtte. Funnene indikerte at motivasjonen til elevene var avhengig av lærerens lederegenskaper til å imøtekomme elevenes behov. Disse behovene omfattet at læreren skulle være veiledende og støttende, samtidig som man skulle involvere elevene i sin egen opplæringsprosess, og tydeliggjøre hva man forventet av de. Funnene indikerte at dersom læreren ikke imøtekom disse behov for støtte, og utøvte dårlig lederegenskaper, ville det kunne føre til at elevenes motivasjon ble svekket. Dette samsvarer godt med blant annet Hattie (2009) sin forskning som sier at lærerrollen er en avgjørende faktor for elevenes motivasjon. Det gjelder å finne den 'gyldne middelvei'. Utdanningsdirektoratet(2015b) skisserer en lærerrolle hvor man på den ene siden har en viss nødvendig kontroll over elevene, samtidig som man lar elevene få slippe til og ta en del av

sin skolehverdag. Derimot vil en for høy grad av elevkontroll kunne uttrykke en lærer som ikke har de nødvendige lederegenskapene og strukturen trenges for å undervise og lære bort. Å finne denne balansen mellom lærer – og elevkontroll er en av egenskapene til det som betegnes som en autoritativ lærer (Utdanningsdirektoratet, 2015b). En lærer med disse lederegenskapene vil også ha de beste forutsetningene for å legge til rette for et autonomistøttende læringsmiljø. Læringsmiljø sees på som en sum av miljøet, atmosfæren, holdningene, verdiene, og den sosiale interaksjonen elevene opplever og erfarer i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.176). Et godt læringsmiljø er viktig for elevene og deg som lærer ettersom trivsel og tilhørighet er en nødvendig faktor for å lære. Opplever man tilhørighet og trivsel i det sosiale miljøet på skolen vil dette ha en positiv overføringsverdi på det faglige og vis-a-vis (Nordahl, 2014, s. 47-53).

En rekke tidligere forskning (Núñez & León, 2015) viser til økt motivasjon i klasserom som vektlegger et autonomistøttende læringsmiljø. Innenfor selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2002) legges det størst vekt på behovet for selvbestemmelse og autonomi. Dette betyr i praksis at læreren må involvere elevene, gi de valgmuligheter og ta de med i beslutninger som tas. Studien til Ruzek et al. 2016 undersøkte i hvilken grad elever oppfattet sine lærere og klasseroms opplevelser til å møte behovet for selvbestemmelse. Svarene de fikk viste at elevene ble mer engasjert og motivert for skolearbeid hvis de blitt gitt valgmuligheter. Dette gjorde at elevene ble mer ivrige etter å tilegne seg ny kunnskap og kompetanse. Denne iveren kan antageligvis gjøre at elevene føler seg mer autonomt motivert for skolearbeid, dette vil igjen påvirke hvilken innsats de legger i skolearbeidet. Den autonome motivasjonen regnes som optimal da den kommer innenfra og anses å virke selvregulerende på eleven og oppgaven de står ovenfor (Deci & Ryan, 2002).

Tilhørighet er en av de behovene som må dekkes for at elevene skal være motiverte i følge selvbestemmelsesteorien. Det handler om å føle seg som en del av et sosialt miljø men også følelsen av trygghet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.69). Flere av funnene i forskningsartiklene presentert over (Ruzek, et al. 2016; Wentzel et al.2010) viser til at jevnaldere har mye å si for motivasjonen til elevene, støtter opp under behovet for tilhørighet og det å være en del av et sosialt miljø. Tilhørighet handler ikke bare om å føle seg sett og akseptert fra sine medelever, men også fra læreren. Læreren må legge vekt på å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 143).

Hva har disse funnene å si for hvordan læreren kan tilrettelegge for elevenes motivasjon?

I følgende avsnitt vil jeg se på hvilke praktiske implikasjoner funnene som har blitt gjort gjennom teori og forskning, har å si for læreren. Elever vil, ifølge selvbestemmelses teorien, oppleve

motivasjon dersom de tre behovene for kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse er dekt (Deci & Ryan 2002). Læreren kan dermed spille en viktig rolle i å forme og fremme motivasjonen til elevene ved å gi støtte som tilfredsstillende disse behovene. Ingen elever møter på skolen med 'blanke ark', de alle besitter en mengde kunnskaper, erfaring og ferdigheter som påvirker deres skolehverdag og hvordan de møter oppgavene de blir stilt ovenfor i skolen (Manger, 2012, s.13). Læreren er nødt til å tilstrekkelig med kunnskap med eleven og hvilken kunnskap de innehar, for å kunne gi de den tilpassede opplæringen de har krav på (Opplæringsloven, 1998). Ved å tilrettelegge til elevenes behov vil de gis mulighet for å mestre og dette vil kunne danne grunnlaget for økt innsats for videre skolearbeid (Manger, 2012, s.14). Dette understreker forskningsresultatene til Federici et al., (2016), elever som får tilpasset veiledning og støtte vil føre til økt mestringstro som kan bidra til større interesse for å jobbe med skoleoppgaver og fremme deres oppfatninger om skolerelevans. I studien til Öqvist & Malmström (2018), ser man at effekten av lærerens betydning for elevenes motivasjon blir moderert av elevenes grad av mestringstro. Hvis eleven hadde høy grad av mestringstro, ville lærerens lederegenskaper ha sterkere effekt på elevenes motivasjon, enn hvis mestringstroen til eleven var lav. Dette gjensidighetsforholdet mellom lærerens påvirkning for elevenes motivasjon og mestringstro, peker på viktigheten av å ha engasjerte og støttende lærere som gjennom tilpasninger tilrettelegger for mestringsopplevelser. En autonomstøttende undervisning som tilrettelegger for elevenes mestring og selvbestemmelse, lar elevene få valgmuligheter der det er mulig som oppfordrer elevene til å ta initiativ (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.73).

I forskningsartikkelen til Ruzek et al., (2016) kommer det tydelig frem at når lærerne ble observert til å være emosjonelt støttende i starten av skoleåret, rapporterte elevene om at de ble mer engasjerte og motiverte utover året. Den tidlige støtten fra læreren var med å øke elevenes selvstendighet, og de ble mer selvgående i læringsaktiviteter og oppgaver. Dette kan tilsi at læreren bør legge inn et ekstra fokus på emosjonell støtte, bygge relasjoner og vise elevene omsorg tidlig på året, da det kan gi positive langtidsvirkende effekter resten av året. Viktig å presisere her at dette er noe man som lærer alltid jobber med, men et økt trykk i starten av året kan være gunstig. Ved å for eksempel starte dagen med å hilse på elevene i døren, viser man elevene at du har sett dem. I en travel skolehverdag er det ikke alle dager man føler at man strekker til eller rekker og se alle elevene Nordahl, 2014, s. 47-53). En annet viktig pedagogisk grep som støtter om elevenes følelse av autonomi er å ta seg tid til å begrunne for elevene de valgene vi tar; hva som skal skje i timen, hvorfor og hva som forventer av de. På denne måten vil man kunne få en felles forståelsesramme og elevene vil kunne oppleve en følelse av medbestemmelse ved å inkludere de i disse tankene (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.73).

6. Avslutning/avsluttende ord

Underveis i arbeide med oppgaven har jeg tenkt at det ville vært veldig interessant og sjekket hvordan det faktisk er ute i klasserommene. Stemmer det overens med teorien og forskningen som er belyst i denne oppgaven. Hvordan stiller lærerne seg til den store jobben de som motivatorer for elevene? Det kunne også være spennende å undersøke hvordan lærerne påvirkes av elevenes motivasjon. For å få et mer nøyaktig bilde av hvordan det er i de norske klasserommene, kunne for eksempel bruk av intervju og, eller observasjon vært metoder som det kunne vært spennende å bruke. Da ville man også kunne se om forskningen som er belyst i denne oppgaven, har overføringsverdi til klasserommet.

Motivasjon har så lenge jeg kan huske, fasinert meg. Hvor mye tid, og energi et mennesket kan bruke på en spesifikk oppgave, eller på å trene på en viss ferdighet, handler om hvilken motivasjon vi har for det vi gjør. Vi blir født inn i en verden hvor vi som barn, i en del år står ganske fritt til å gjøre det vi vil ut i fra iboende interesser og styres av indre motivasjon. Når disse barna en dag startet på skolen, skal de alle passe inn og lære seg bestemte kunnskaper og ferdigheter. Hvordan motiverer man elever som ikke viser interesse for skolen eller enkelte fag overhodet? Hvordan kan jeg som fremtidig lærer motivere mine elever og hvilken rolle har jeg som lærer for elevenes motivasjon? Dette var noen av refleksjonene jeg gjorde meg innledningsvis og har prøvd å belyse følgende problemstilling:

«Hva sier forskning om betydningen av elevenes opplevelse av lærerstøtte for deres motivasjon?»

Forskningen som er valgt ut og tolket i denne litteraturstudien, gir klare signaler om hvor viktig lærerens støtte er for elevenes motivasjon. Selv om de fire forskningsartiklene hadde litt ulik vinkling, kunne de alle vise til en positiv sammenheng mellom oppfattet lærerstøtte og elevens motivasjon. Videre viser flere av studiene klare positive sammenhenger med å legge opp til undervisning som dekker behovene i selvbestemmelsesteorien; kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet. En faglig og emosjonelt støttende lærer vil legge opp til en tilpasset opplærings situasjon med fokus på elevens involvering og et godt læringsmiljø. Dette vil føre til at elevene gis gode vilkår for mestringsopplevelser som vil påvirke deres mestringstro, og overføre dette til videre skolearbeid. En sum av dette kan bidra til økt motivasjon.

7. Litteraturliste

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In Deci, E. L., & Ryan, R.M. (Eds.), *Handbook of self-determination research* (3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Tilrettelegging for optimal motivasjon og psykologisk velvære på tvers av livets domener. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49 (1), 14-23.

<http://dx.doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>

Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen; betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, (1), 58-63. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2013/bedre-skole-1-2013.pdf>

Federici, R. A., Caspersen, J., Wendelborg, C. (2016). Student's Perceptions of teacher support, numeracy and assessment for learning: relations with motivational responses and mastery experiences. *International Education Studies*, v9 n10 p1-15

<http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n10p1>

Forsberg, C. & Wengström, Y. (2008). *Att göra systematiska litteraturstudier*. Stockholm: Författarna och Bokförlaget Natur & Kultur.

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Manger, T. (2012). *Dette vet vi om: motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Nordahl, T (2014). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Núñez, J. L., & León, J. (2015). Autonomy support in the classroom: A review from self-determination theory. *European Psychologist*, 20(4), 275-283. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000234>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringslova (LOV-1998-07-17-61).

Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Postholm, B. M. (2013). Klasseledelse for et godt klassemiljø. I Karlsdottir, R & Lysø, H. I (Red.), *Læring – utvikling – læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 287-305). Trondheim: Akademika forlag

Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction, 42*, 95-103. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68e78. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.

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

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Utdanningsdirektoratet. (2015a) *Fire prinsipper for god undervisningsvurdering*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisningsvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Skape en god læringskultur*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/laringskultur/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Lærer-elev-relasjonen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Wentzel, Kathryn R., Battle, Ann, Russell, Shannon L., & Looney, Lisa B. (2010). Social Supports from Teachers and Peers as Predictors of Academic and Social Motivation. *Contemporary Educational Psychology, 35*(3), 193-202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>

Öqvist, A. & Malmström, M. (2018) What motivates students? A study on the effects of teacher leadership and students' self-efficacy. *International Journal of Leadership in Education*, 21:2, 155-175. <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2017.1355480>