

BACHELOROPPGÅVE

Lyst til å lære

Ein kvalitativ studie om motivering i grunnskulen, sett frå eit lærarperspektiv

Av

111 Tor Erik Vårdal

Desire to learn

A qualitative study regarding motivation in primary school, from a teacher's perspective

Grunnskulelærer 5-10

PE379

Mai 2014



Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)

Eg gjev med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva i Brage (Lyst til å lære: Ein kvalitativ studie om motivering i grunnskulen, sett frå eit lærarperspektiv) dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og namn og set kryss:

111 Tor Erik Vårdal

JA X NEI

Innhald

1 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn og mål for val av tema	1
1.2 Problemstilling	1
1.3 Avgrensing av oppgåva	1
2 Teori	2
2.1 Prinsipp for opplæringa (PFO)	2
2.2 Forsking: Motivasjon for skularbeid	3
2.3 Motivasjonsteoretiske definisjonar og implikasjonar	4
3 Metode	7
3.1 Kvalitativt forskingsintervju	8
3.2 Utval til forskinga	9
3.3 Reliabilitet og validitet	10
4 Framstilling av informantutsegn	11
4.1 Definisjon av omgrep	11
4.2 Prinsipp for opplæringa (PFO)	11
4.3 Nyare forskning	12
4.4 Idealkvardagen	13
5 Tolking av data	14
5.1 Moglege feilkjelder	14
5.2 Definisjon av omgrep	15
5.3 Prinsipp for opplæringa (PFO)	15
5.4 Nyare forskning	16
5.5 Idealkvardagen	17
6 Samanfating og vidare refleksjonar	18
7 Litteraturliste	20
7.1 Kjelder henta frå litteratur	20
7.2 Kjelder henta frå nettstader	20
8 Vedlegg	21
8.1 Informert samtykke	21
8.2 Intervjuguide	22

1 Innleiing

Etter ei grundig evaluering av tidlegare reformar og læreplanar, tredje Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) i kraft som gjeldande fundament for grunnopplæringa i Noreg, hausten 2006. Fleire endringar vart sette til verks, mellom anna ved at omgrepet grunnleggande ferdigheiter vart innført og at planverket vart forsøkt gjort klårare og mindre vidfemnande (Udir, 2011). Til liks med Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen (L97), som ein av dei saumfarne reformane i forkant av omskifta, presiserer LK06 gjennom Prinsipp for opplæringa (PFO) kva grunntankar som til ei kvar tid skal vere gjeldande for å ivareta og utvikle kvalitet i grunnopplæringa. Den djupe forankringa i opplæringslova, forskrifta til lova og menneskerettane gjer sitt til at ein som lærar lyt følgje desse føringane i det ein skal vektlegge val og avgjersler i arbeidsdagen. Sett frå ein motivasjonsteoretisk ståstad vert særskild vurdering og rettleiing, læringsstrategiar og elevmedverknad trekt fram som sentrale berejklar, mellom anna for å fremje motivasjon og for å motivere elevar til skulearbeid (Udir, 2006).

1.1 Bakgrunn og mål for val av tema

Trass i at LK06 og PFO har vore gjeldande retningslinjer sidan 2006, viser forskning frå 2010 at motivasjon for skulearbeid utviklar seg i ei negativ retning i takt med at elevane vert eldre (Skaalvik & Skaalvik, 2011). I ein slik samanheng kan det vere av interesse å rette blikket mot praktiserande lærarar, for å få kjennskap til deira deltaking i utviklinga av elevane sin motivasjon. Korleis stiller desse lærarane seg til dei statlege føringane i PFO? Kva tankar har dei om forskinga til Skaalvik og Skaalvik, og har dei eventuelle grep dei tek i bruk for å snu liknande motivasjonsretta tendensar? Ved å studere kva praktiserande lærarar legg vekt på i arbeidet med å motivere elevar til skulearbeid, vil vonleg grad av innsikt og bevisstgjerjing for emnet auke. Til dømes i det ein sjølv som lærar skal ta val og avgjersler, retta mot det å fremje drivkraft og lyst til å lære i skulekvardagen.

1.2 Problemstilling

Kva vektlegg praktiserande lærarar i arbeidet med å motivere elevar til skulearbeid?

1.3 Avgrensing av oppgåva

Med utgangspunkt i førearbeid, intervjuguide (Vedlegg 8.2) og empiri frå dei gjennomførte intervju, er innhaldet i oppgåva tufta på PFO (Udir, 2006), forskinga til Skaalvik og Skaalvik (2011) om *Motivasjon for skulearbeid*, samt Manger (2012; 2013) og Imsen (2010) sine definisjonar og syn på

motivasjon i eit systemisk perspektiv. Kjende og omfattande teoretiske tilnærmingar til emnet vert bevisst via mindre plass, til fordel for nemnde retningslinjer og forskingsbasert kunnskap retta mot den norske grunnskuleopplæringa.

2 Teori

I *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2013) definerer Manger motivasjon som «(...) en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den ved like». Menneske som er motiverte vert vidare skildra som engasjerte, målretta og uthaldande, noko som overført til motivasjon i skulen gjerne medrekner interesserte, læreviljuge og sjølvdriftige elevar. Elevane som fell under desse framstillingane, og som av ein eller fleire årsaker trivast med aktivitetar eller fag i skulen har, slik Manger ser det, eit sterkt grunnlag for læring (Manger, 2013).

2.1 Prinsipp for opplæringa (PFO)

Utdanningsdirektoratet deler fleire av dei nemnde skildringane ovanfor, i det dei i PFO presenterer sine oppfatningar av motiverte elevar. Grunntankane om at fagleg tryggleik, inspirasjon og mestringsopplevingar vil kunne medverke til større motivasjon og «(...) lyst til å lære», vert vidare framheva som noko ein som lærer lyt ta stilling til. Av den påfølgjande tekstmengda i PFO, under kapitla *Motivasjon for læring og læringsstrategiar* og *Elevmedverknad*, har eg sikta meg inn mot tre delar av retningslinene som følgjeleg skal kunne medverke til å fremje motivasjon i grunnskuleopplæringa (Udir, 2006).

Vurdering og rettleiing vert i PFO sett på som vesentlege element for å styrke motivasjonen for vidare læring. Sjølve evna til å seie noko om arbeidet elevane legg ned, samt leie dei på rett veg, inngår som ein del av den samla kunnskapen og kompetansen lærarar skal ha tileigna seg. Kjennskap til læringsstrategiar er òg ein del av denne kravde dugleiken. Nytteverdien av slike prosedyrar for å innrette eiga læring, vert framheva under overskrifta *Motivasjon for læring og læringsstrategiar* (Udir, 2006, s.3): «Gode læringsstrategiar fremmar motivasjonen for læring og evna til å løyse vanskelege oppgåver, også i vidare utdanning, arbeid og fritid».

Som det siste av dei tre framheva motivasjonsretta prinsippa, peikar elevmedverknad seg ut ved at det har vorte tileigna ei eiga overskrift. Utdanningsdirektoratet er mellom anna opptekne av korleis elevmedverknad i eit inkluderande læringsmiljø, er byggjande for framveksten av motivasjon for

læring. Dette ved at elevane eksempelvis får ta del i demokratiske, læringsaktuelle og organisatoriske avgjerder i høve til opplæringa og deira skulekvardag (Udir, 2006).

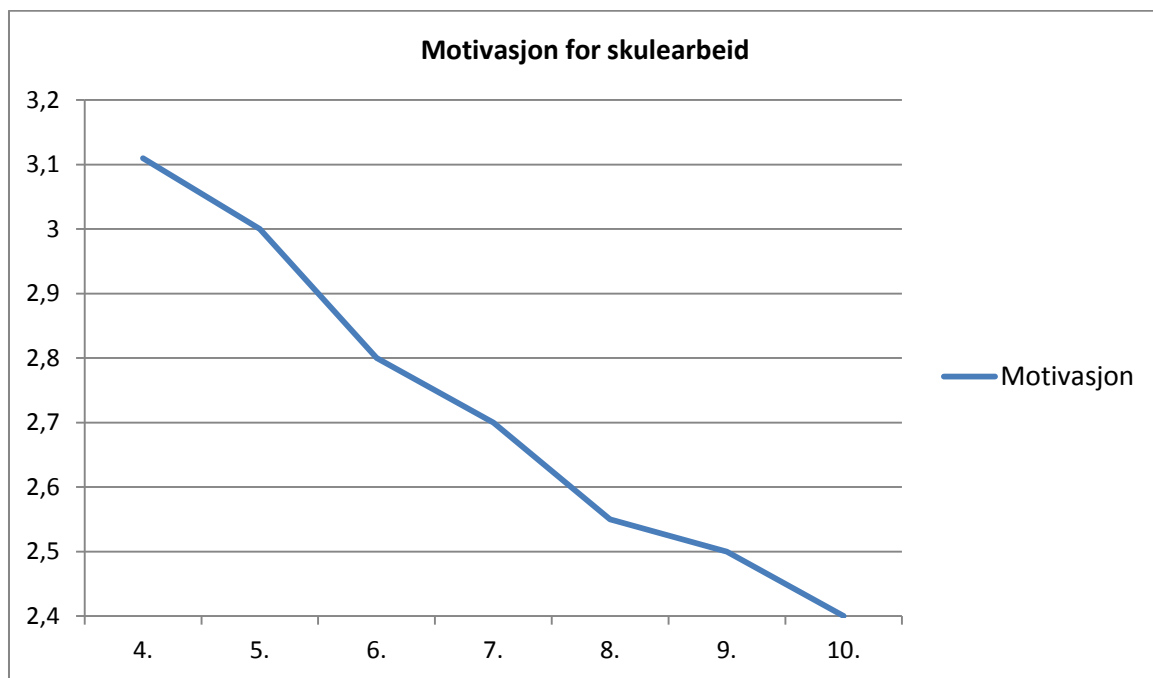
2.2 Forsking: Motivasjon for skulearbeid

Med utgangspunkt i tidlegare nasjonale elevundersøkingar, internasjonal forskning og globale tendensar, gjennomførte Skaalvik og Skaalvik (2011) i 2010 ein surveystudie om utviklinga av motivasjon frå 4. til 10. steg ved 101 skular i Noreg. Av desse var tal deltakande elevar i alt 8971. To av dei fem nemnde formåla med undersøkinga var å «(...) få et bilde av elevenes motivasjon for skulearbeid og sentrale aspekter ved deres oppfatning og opplevelse av skolen», samt «(...) kartlegge hvordan elevenes motivasjon for skulearbeid og opplevelse av skolen endrer seg i løpet av skoletiden (frå 4. til 10. trinn)» (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 7-8).

Dei forholda som ser ut til å verke inn på motivasjonen til elevane, og som skulen har makt til å påverke, har Skaalvik og Skaalvik (2011) delt inn i tre kategoriar. Den fyrste av dei omhandlar målstrukturen i skulen og kva signal utdanningsinstitusjonen adresserer til elevmassen. I denne undersøkinga dreier dette seg særskild om læringsorientert- og prestasjonsorientert målstruktur. Den andre kategorien fokuserer på fagleg tilpassing av undervisninga, der spørsmålet om i kva grad lærarane formar lærestoff og arbeidsoppgåver til elevane sitt reelle utgangspunkt står sentralt. Som den tredje og siste kategorien tek Skaalvik og Skaalvik for seg den støttande læraren, og dei positive ringverknadane elevane kan ha av verdsetjande rettleiarar.

I presentasjonen av funn og resultat legg forskarane fram figur 1 (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 33), som rettar seg mot formåla med undersøkinga ved å synleggjere utvikling av motivasjon for skulearbeid frå 4. til 10. steg. For å få eit heilskapleg bilete av den negative tendensen, vil det vere nyttig å vite at x-aksen synleggjer klassestega, medan y-aksen viser motivasjon for skulearbeid. Svarskalaen gjekk i undersøkinga frå 1 til 4, der 1 vart rekna som låg motivasjon for skulearbeid, og 4 som høg. I framstillinga under, som er henta frå resultatkapitlet, er det gjennomsnittsverdien av elevsvara ein ser.

Figur 1: Motivasjon for skularbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 33)



Som det kjem fram av figur 1, og som Skaalvik og Skaalvik (2011) peikar på i sine konklusjonar, kan bilete av utviklinga frå 4. til 10. steg opplevast som ottefull. Sett i samanheng med svara elevane gav på spørsmål om innsats, konkluderer forskarane med at det ikkje er lyst og interesse for arbeidet som styrer aktivitetsnivået hjå mange av dei elevane som gjer sitt beste. Skaalvik og Skaalvik meiner at dette kan få uheldige følgjer i det elevane vert sett til å ta sjølvstendige val. Eksempelvis ved at dei vel å styre vekk frå teoretiske fag og skulegang, seinare i livet.

2.3 Motivasjonsteoretiske definisjonar og implikasjonar

Som ei naturleg forlenging av motivasjonsomgrepet i byrjinga av teorikapitlet, kan det vere nyttig å ta for seg skilja mellom indre og ytre motivasjon. Det å ha interesse for, eller det å vere fengsla i ein aktivitet eller eit fagområde, kjenneteiknar gjerne den indre delen av definisjonen. Manger skildrar i *Dette vet vi om: Motivasjon og mestring* (2012), indre motivasjon som ein eigenmotivasjon som er rotfesta i visse grunndrag ved ein aktivitet, og som gjerne vender seg til, utfordrar eller skapar velnøye hjå den involverte. Ytre trekk ved motivasjon rettar seg derimot meir mot aktiviteten sin instrumentelle verdi (Deci & Moller, 2005). I eit slikt tilfelle er det ikkje aktiviteten i seg sjølv som er motiverande, men til dømes ytre merksemd og påskjønningar (Manger, 2012).

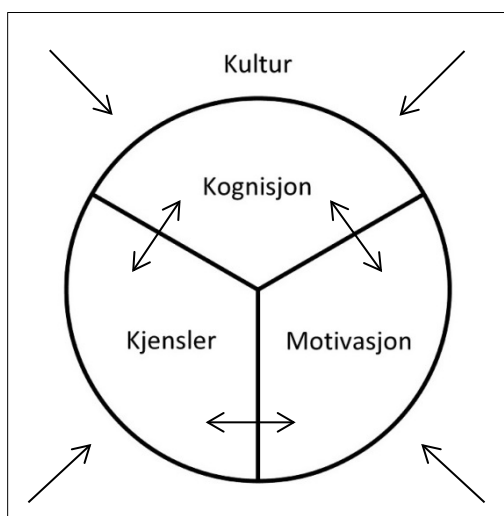
Desse to formene for motivasjon vert ofte omtala som ytterpunkt til kvarandre, noko dei ikkje nødvendigvis treng å vere. I undervisningssamanheng kan til dømes drivkrafta for å gjere skularbeid

vekse fram som ein konsekvens av både indre og ytre vilkår. Manger (2012) viser mellom anna til korleis ein engasjert og fengslende lærar kan fremje indre motivasjon hjå elevar, eller til korleis eit mål om å få gode karakterar, med tanke på framtidsutsikter eller påskjøning, kan leie til i ei gryande interesse for enkelte skulefag.

Eit gjennomgåande trekk ein vil kunne oppleve er innverknaden den ytre motivasjonen kan ha på den indre, til dømes ved at gjenteken stimuli frå skule og heim kan leie til ein innvendig driv til å halde fram med ein aktivitet. Det vert i denne samanhengen likevel peika på at ytre, læringsfremjande tilbakemeldingar òg er viktige for dei elevane som er indre motiverte, og at dette ikkje bør verte oversett. Som ein fellesnemnar for dei to nemnde undergruppene, vil ein kunne oppleve at det ligg til grunn ei form for interaksjon og samhandling, og at motivasjon som ei følge av dette føreset relasjonar både i og mellom menneske (Manger, 2012; Manger, 2013).

Imsen (2010) deler noko av den same tankegangen, med utgangspunkt i Matthews og Zeidner (2004) sine utgreiingar om samspelet mellom kjensler, kognisjon og motivasjon. I figur 2, henta frå *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (2010), eksemplifiser Imsen samspelet mellom desse tre sentrale aspekta i menneskesinnet. Forenkla kan ein seie at kognisjon er det same som fornuft, og at fornufta påverkar kjenslene og omvendt. Motivasjonen tek del i interaksjonen med dei to andre elementa, der alle i større eller mindre grad vert påverka av ytre kulturelle dimensjonar. Sett frå ein elev sin ståstad kan kultur til dømes vere representert av skulen, lærarar, foreldre, medelevar eller kameratar.

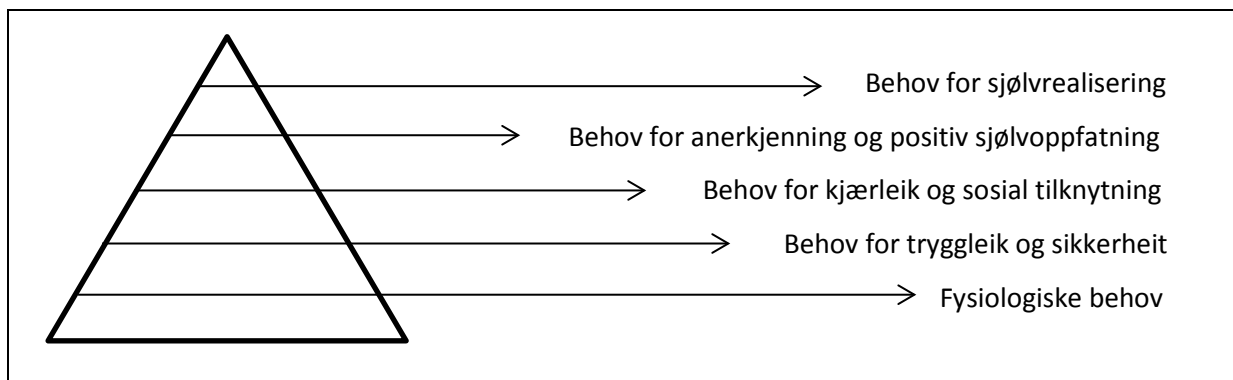
Figur 2: Sinnets trilogi (Imsen, 2010, s. 377)



Om ein som lærar tek i bruk denne relasjonssamhandlinga til å påverke kjenslene eller motivasjonen til elevane, vil ein truleg vere betre rusta til å fremje både indre og ytre motivasjon for skularbeid. Ein føresetnad for å lukkast på dette området er at nøkkeluknskapen om kvar elev vert tilpassa, balansert og nytta aktivt i skularbeidet og tilbakemeldingsprosessen. Til dømes i forhold til interesser og trivselområde. Pedagogens rolle vil i ein slik samanheng difor vere viktig. Som eit føregangsideal vert ofte den autoritative læraren trekt fram, med ei evne til å leie og ha oversikt, på same tid som stønad, varme og tryggleik vert ivareteke i møte med elevane. Særskild er det verdt å merke seg at desse tenlege sosiale og organisatoriske eigenskapane som ein autoritativ lærar rår over, vert jamt fordelt på elevmassen, uavhengig av åtferd, føresetnader for læring, eller grad av motivasjon for skularbeid (Manger, 2012).

Ein av dei psykologiske teoriene som i skulesamheng vil kunne dra nytte av den omtala autoritative lærartypen, slik Manger (2012) ser det, er den humanistiske tilnærminga. Som eit grunntrekk legg dei fleste humanistiske teoriar vekt på korleis medfødde eller lærde behov gjerne ligg bak menneske sin motivasjon. Materielle og sanslege trongar kan, saman med meir uhandgripelege mentale prosessar, slik sett spele inn på elevane sin drivkraft og lærelyst. Maslow (1970) viser dette gjennom sitt behovshierarki, der grunnleggande behov frå botnen av kan få konsekvensar for, samt avgjere, om dei vidare trongane er moglege å tilfredsstille (Imsen, 2010).

Figur 3: Maslows behovshierarki (Imsen, 2010, s. 384)



Imsen (2010) framhevar vidare den innebygde beredskapen vi menneske har for sosial samhandling, ofte med eit djupare ynskje om å ha ein verdi og nytte for omgjevnadane. Manger (2012) meiner at dette behovet mellom anna kan møtast i form av konstruktive og autentiske tilbakemeldingar, med grunnlag i synlege faglege framsteg. Om ein som lærar i tillegg legg til rette for eit trygt sosialt miljø, der kvar enkelt vert sett og vist omsut, vil elevane i lengda venteleg verte meir motiverte for skularbeid og eiga sjølvrealisering.

3 Metode

For å oppnå relevant innsikt og forståing for samfunnet ein lev i, vil det vere fornuftig å søke informasjon eller forskning som har nytta seg av samfunnsvitskaplege forskingsmetodar. Slike metodar fungerer ofte som ei rettesnor i vegen mot eit overordna mål, i det ein gjerne ynskjer å sette meiningar og tankar på prøve opp mot røyndomen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Måten ein hentar inn, organiserer og oppfattar informasjonen ein sit att med, samanfattar i grove trekk kva ein metode dreier seg om. At arbeidet er transparent, systematisk gjennomført og veldokumentert, styrker vidare reliabiliteten i ein slik samanheng, og skaper eit naudsynt skilje mellom det ein kan karakterisere som synsebasert kunnskap og vitskap. Om ein som student eller ferdigutdanna lærar ynskjer å ta fatt på eller stille seg til slik samfunnsvitskapleg forskning, vil ein truleg møte på metodeomgrepet i form av dei to sentrale retningane kvantitativ og kvalitativ metode.

Den kvantitative metoden vert ofte kjenneteikna ved at informasjonen ein ender opp med er konkret og målbar. Spørjeundersøkingar med relativt lukka svarkategoriar vil til dømes kunne resultere i tydelege, statistiske framstillingar, som gjev forskaren rom til å forklare og svare på spørsmål og hypotesar. Utvalet av deltakarar er dessutan breitt, noko som opnar for generalisering og samanlikning på tvers av desse. På den andre sida kan den vide deltakinga få konsekvensar for djupna i datainnsamlinga, ved at ein risikerer å sitje att med færre relevante opplysingar enn ynskja (Larsen, 2007).

Om ein søker større fleksibilitet i forskingsarbeidet, for igjen å kunne oppnå ei djupare form for forståing, kan den kvalitative metoden vere meir høvande. Her vil då samhandlinga mellom forskar og deltakar verte viktig, ved at ein står noko friare til å innrette seg etter vegen intervjuet tek. Ein kan til dømes ta opp tråden deltakaren er inne på og utforme oppfølgingsspørsmål deretter, eller gjere ei vurdering om sjølv å endre retning i samtalen. Som ein konsekvens av at kvalitative intervju ofte lev sine eigne liv, vil ein kunne oppleve vanskar med å sette informasjonen ein sit att med opp mot kvarandre. Med andre ord er ikkje den kvalitative metoden like målbar og allmenngjerande som den kvalitative, men desto meir heilskapleg og utdjupande om den vert nytta riktig (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Dei to metodane har som ein kan sjå ulike funksjonar, styrker og veikskapar ved seg, og vil i stor grad avgjere kva data ein sit att med etter enda forskning. Anten ein nyttar dei kvar for seg eller i kombinasjon med kvarandre, vil det vere tenleg å reflektere kring kva informasjon ein ynskjer å hente inn, relativt tidleg i arbeidsprosessen. Om ein trekk parallellar til problemstillinga *Kva vektlegg*

praktiserande lærarar i arbeidet med å motivere elevar til skularbeid?, vil ynsket om djupne og forståing i høve lærarerfaringar kunne tale for bruk av kvalitative metodar (Larsen, 2007).

3.1 Kvalitativt forskingsintervju

Som Kvale og Brinkmann (2010) peikar på i *Det kvalitative forskningsintervju*, er det å fatte og få kjennskap til verda slik intervjuobjekta ser den, eit sentralt moment ved den nemnde samfunnsvitskapelege metoden. Eit kvalitativt forskingsintervju har slik sett eit overordna mål om å få fram verdien av dei autentiske røynslene hjå intervjuobjekta, framfor vitskapelege forklaringar og aspekt. Då desse skildringane samsvara med eigne tankar om å få innsikt i praksisbaserte erfaringar, fall det naturleg for meg å nytte kvalitative forskingsintervju i møtet med dei yrkesaktive lærarane.

Under førearbeidet stod det å bu og informere intervjuobjekta om deira rolle og rettar, fram som ei sentral etisk oppgåve for meg som forskar. Sentrale ansvarsføresegn vart forsøkt ivareteke i eit informasjons- og samtykkeskriv (Vedlegg 8.1) som informantane fekk utdelt éi veke før gjennomføringa. Der vart dei orienterte om forskingsprosjektet, intervjulengd, gjennomføring i forhold til opptak og transkribering, samt garantien for deira anonymitet (Christoffersen & Johannessen, 2012).

I tråd med Kvale og Brinkmann (2010) sine anbefalingar, ferdigstilte eg vidare eit semistrukturert livsverdintervju. Intervjuet vart slik sett planlagd på førehand, med eit mål om å vere opent for fleksibilitet dersom samtalen under gjennomføringa skulle ta nye og spanande vendingar. For å ta omsyn til desse drivande aspekta ved kvalitative intervju, vart vidare nytteverdien av å dele livsverdintervjuet inn i ein todelt intervjuguide teken stilling til. Forskingsspørsmåla med sin teoretisk-formulerte tematikk utgjorde ei kolonne, medan intervju spørsmåla uttrykt gjennom daglegtale danna ei anna, som ein kan sjå i figur 4.

Figur 4: Utdrag av intervjuguide (Vedlegg 8.2)

Tematiske forskingsspørsmål	Intervju spørsmål
Kva vektlegg praktiserande lærarar i arbeidet med å motivere elevar til skularbeid?	Dersom rammefaktorar som tid og ressursar tillèt det, kva legg du fokus på når du skal motivere elevar til skularbeid?
	Kva tenkjer du er dei viktigaste elementa for å etablere ein grobotn for motivasjon i skulen?
	Kor viktig er du som lærar for elevane sin motivasjon?

Tabellen i figur 4 viser korleis eit av spørsmåla eg som forskar var ute etter å vite noko meir om, vart omforma til fleire utgreiande og meir handgripelege spørjesetningar. Dette vart gjort med overlegg for å gjere det lettare for informantane å svare spontant og autentisk på konkrete formuleringar, til fordel for det som i ein intervjusituasjon fort kunne ha vorte opplevd som uhandgripelege akademiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2010).

Etter å ha gjennomført pilotintervju på to faglærarar, fekk eg moglegheita til å spisse og betre spørsmåla mine, på same tid som eg vart meir bevisst på rolla mi som intervjuar. Inn mot møtet med dei faktiske intervjuobjekta tok eg difor med meg sju tematiske forskingsspørsmål og 17 intervjusørsmål, fordelt på ei tidsramme på om lag 30-45 minutt. Kvart intervju byrja med ei underretning om kva spørsmålskategoriar intervjuobjekta kunne vente seg, før generelle faktaspørsmål om bakgrunn og liknande opna for ein trygg og tillitsfull inngang til vidare samtale og kommunikasjon. Registreringa vart gjort ved hjelp av ein digital lydopptakar, noko som opna for kontinuerleg og målretta deltaking frå meg som forskar og kommunikator. Etter transkriberinga vart vidare dei digitale og analoge spora i form av opptak, notatar og stikkord, destruerte i tråd med det informerte samtykket (Christoffersen & Johannessen 2012; Kvale & Brinkmann 2010).

3.2 Utval til forskinga

Kvalitative metodar er gjerne kjende for det faktum at ein ved å nytte seg av dei, kan ende opp med eit rikt og metta utval av opplysningar om få individ. Då desse personane informerer om sine egne erfaringar, samstundes som dei gjerne skildrar og presenterer deira oppleving av det mellommenneskelege samspelet, kan ein karakterisere dei som informantar. Så langt i oppgåva har eg nytta meg av ulike synonym for deltakarane i forskinga mi, men vil etter dette snevre det heile inn og nytte meg av informantomgrepet (Christoffersen & Johannessen, 2012).

For å få relevant og påliteleg data ut av forskinga, såg eg det som avgjerande at informantane skulle vere yrkesaktive lærarar med godkjend pedagogisk utdanning. Ynsket om å få praksisrelaterte refleksjonar ut frå problemstillinga *Kva vektlegg praktiserande lærarar i arbeidet med å motivere elevar til skularbeid?*, gjorde det dessutan fordelaktig å søke informantar med erfaring. Alle informantane som har vorte nytta i forskinga har difor arbeidd i åtte år eller meir. Utover dette ynskja eg eit relativt tilfeldig utval, delvis påverka av geografiske plassering. Eg sette meg sjølv i samband med to ulike skular i Sogn og Fjordane og tok, etter klarsignal frå rektorane, elektronisk kontakt med lærarstaben. Dei to som fyrst responderte positivt på førespurnaden ved kvar skule, og som høvde kriteria, blei plukka ut som informantar.

Valet om å sitje att med dei som stilte seg til disposisjon tidlegast, vart gjort med overlegg for å få eit utval med ei vonleg interesse for temaet, lik meg sjølv som intervjuar. I *Det kvalitative forskningsintervju* (2010, s. 22) er Kvale og Brinkmann innom det same tenkjesettet, i det dei definerer eit intervju som «(...) en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge».

3.3 Reliabilitet og validitet

Om ein ser nærare på reliabilitetsaspektet, som ein representant for pålitelegheit og truverd, vil ein venteleg finne ei rekkje innvendingar ved forskingsarbeidet. Særskild rettar dette seg mot mine personlege kvalifikasjonar som intervjuar. Sjølv etter to gjennomførte pilotintervju, opplevde eg samtalanene med dei gjeldande informantane som konsentrasjonskrevjande og særskild ulike i utarting. Dette kom tydeleg fram i transkriberingsprosessen i måten eg hadde ordlagd meg sjølv på, og ved at eg i ettertid skulle ynskje eg hadde følgd opp visse utsegn og ytringar i større eller mindre grad. Om intervjuguiden (Vedlegg 8.2) hadde vorte gjennomført av ein anna forskar kan det difor tenkjast at resultatet ville vore eit anna, som følgje av personlege eigenskapar og augneblinkssamhandlinga mellom intervjuaren og informanten (Kvale & Brinkmann, 2010; Larsen, 2007).

I arbeidet med transkribering og analyse har eg som forskar òg vore subjektiv, mellom anna i seleksjonen av kva data og informasjon eg har sett på som relevant og nyttig opp mot arbeidet. På den positive sida har datasamlinga vorte behandla grundig og kjenslevart, til dømes ved at intervju, transkripsjonane og relevant informasjon heile vegen har vore åtskild frå kvarandre, og slik sett hindra potensielle mistak (Kvale & Brinkmann, 2010; Larsen, 2007).

Trass i moglege feilkjelder som eg har vore inne på ovanfor, har det kvalitative intervjuet opna for validitet gjennom sine dynamiske eigenskapar. Eit døme på dette kan vere dei stadene i samtalanene eg let informantane få eit friare spelerom, som følgje av erfaringane eg hadde gjort meg i pilotintervju. Om informantane eksempelvis spora av, eller umedvite gjekk over på ein av dei andre spørsmålskategoriane, svekka ikkje dette moglegheita for å gå attende, endre inngang til dei ulike temaa, eller stille nye og intuitive oppfølgingsspørsmål. Det var i desse tidsromma eg følte at dei relevante augneblinkane vaks fram, og at nytten av det semistrukturerte intervjuet kom til sin rett (Kvale & Brinkmann, 2010; Larsen, 2007).

4 Framstilling av informantutsegn

Som Larsen (2007) peikar på, handlar presentasjon og analyse av kvalitative data gjerne om å sjå samanhengar, retningar og konkrete eksempel opp mot problemstilling og teoretisk grunnlag. Med dette i bakhovudet, vert den påfølgjande framstillinga delt inn etter overskriftene i den tematiske delen av intervjuguiden (Vedlegg 8.2.). Innanfor kvar av desse svarkategoriene vert dei mest relevante spørsmåla presenterte, saman med treffande utsegn frå informantane (I1, I2, I3 og I4). Ei slik attgiving av data vil då vonleg gje eit tenleg oversyn over korleis I1, I2, I3, og I4 har respondert på dei framheva spørsmåla.

4.1 Definisjon av omgrep

På spørsmål om kva informantane tenkjer på når motivasjonsomgrepet vert nemnd, svarar I1, I2 og I4 at lyst til å gjere noko og lyst til å jobbe står sentralt. I3 uttaler at «Motivasjon er ein eigen driv, der det handlar om å bli oppteken og interessert i noko. Det vert lettare å jobbe ved at ein flyt vidare utan å nytte energi». I2 og I4 er vidare samstemde om at motivasjon òg handlar om å sjå ein verdi og nytte av det ein skal gjere.

På spørsmål om indre og ytre motivasjon svarar I2 at indre motivasjon ofte er fråverande, og at mange elevar manglar den indre drivkrafta og lysta til å arbeide. Iverksetjande tiltak kan i følge I2 vere å sette dei til å jobbe med noko dei kanskje ikkje gjer så mykje til vanleg. Andre må ein gjerne motivere med ytre påskjøningar. I3 ser på indre motivasjon som noko som oppstår når elevane har det moro og får ta del i større opplevingar. Vidare trekkjer I3 fram ytre motivasjon som ein meir synleg faktor i skulesamheng, der til dømes karakterar er viktige og at foreldre løner elevane utifrå desse resultatane. I4 kjenner i skulesamheng ytre motivasjon att som ein driv der det «(...) ikkje er så nøye kva ein hugsar etterpå, så lenge ein har fått ein god karakter».

4.2 Prinsipp for opplæringa (PFO)

På spørsmål om koplinga mellom vurdering og rettleiing, og motivasjon, uttrykkjer I1 og I2 at dei har størst tru på fortløpande vurdering og undervegsvurdering. I1 uttaler at «Munnlege tilbakemeldingar der og då er det som gjev mest effekt», og kunne tenke seg meir tid til å nytte denne rettleiingsforma. I2 er samd med I1 og seier at «Undervegsvurdering er vel så viktig som den skriftelege halvårsvurderinga». I3 og I4 deler synet på at rettleiing bør skje så raskt som råd er, og at det er viktig at læraren fysisk går rundt og ser kva elevane har gjort, samstundes som konkrete tilbakemeldingar vert gjevne. I2, I3 og I4 nemner vidare skryt og positivt vinkla respons som noko

som kan verke motiverande for mange. I4 viser til korleis elevane «(...) ynskjer å verte omtykt og ynskjer å få oppfølging, i form av at ein ser, gjev skryt og kjem med konstruktive framoverretta kommentarar». I3 opplever ofte at elevane er spente på, og likar munnlege vurderingsmetodar. I2 seier at elevane verkar å ta den munnlege tilbakemeldinga lettare til seg, til fordel for den skriftelege, noko I1 òg er samd i med utsegn som «(...) munnleg tilbakemelding opnar for betre og meir lærerik oppfølging».

Alle informantane er einige i at læringsstrategiar er viktige å jobbe med i skulen. I1 er oppteken av rolla læraren har i ein slik samanheng, som rettleiar og føregangsbilete i måten ein går fram og nyttar dei ulike teknikkane på. I2 snakkar mellom anna om korleis læringsstrategiar kan skape effektivitet og motivere i seg sjølv, dersom ein klarer å hente ut riktig informasjonsmengd på kortast mogleg tid. I1, I3 og I4 ser òg den same koplinga der det vert lettare for elevane å svare på oppgåvene og arbeide meir sjølvstendig, på same tid som dei får oppfylt ynskje om å bli fortast mogleg ferdige.

Når det kjem til responsen på kva informantane tenkjer om elevmedverknad, ytrar I1, I2 og I4 at dette er noko som er vanskeleg, noko dei ikkje er så gode på i skulen og at dette er noko dei nyttar altfor lite. I3 meiner at elevmedverknad er sentralt for at elevane skal kunne øve seg på å ta val seinare i livet, og at dei skal få ei kjensle av at deira meining faktisk får noko å seie. Dette kan mellom anna dreie seg om å diskutere, gje ulike valfrie oppgåver, tema eller liknande. I4 deler dette inntrykket, og legg særskild vekt på at «(...) kjensla av å bli høyrd motiverer meir enn mykje anna». I1 opplever at dei som får fleire valmoglegheiter og som gjerne får ynskja sine oppfylt, vert meir motiverte. I2 er oppteken av korleis individuell tilpassing og spesialavtalar, der elevar er med på å bestemme lekse, mengd og innhald, kan gjere det enklare å motivere seg til å utføre eit arbeid.

4.3 Nyare forskning

I1 og I2 stiller seg lite undrande til nedgangen i motivasjon for skulearbeid, når dei vert introduserte for forskinga til Skaalvik og Skaalvik (2011). Dette er noko begge dei nemnde informantane kjenner seg att i, og noko I1 framstiller som «(...) noko som alltid har vore slik». I4 peikar på korleis ein slik nedgang i motivasjon for skulearbeid er avhengig av kvar enkelt klasse og elevtypane som er i den. Som eventuelle tiltak fremjar I2 forslag om å gje skuleleie elevar oppgåver som dei meistrer, og uttaler deretter følgjande: «Sit ein alltid å jobbar med noko som er for vanskeleg, mister ein motivasjonen». I1 og I4 opplev særskild at denne mangelen på motivasjon gjeld dei elevane som er praktisk anlagde. I1 meiner at det er for mykje teori og for lite praktiske fag i skulen, og I4 er bekymra for at skulane slik sett ikkje tek godt nok vare på alle elevane sine sterke sider.

Vidare er alle informantane samde i at det å samtale med eleven, finne årsaker som skulen har moglegheit til å påverke, og kome fram til ei best mogleg løysing for den involverte, er avgjerande for å fremje motivasjon. I1 meiner det er tenleg å vite kva interesse elevane har og kva dei driv med på fritida, for å nytte dette aktivt i faglege samanhengar ved seinare høve. Godt samarbeid med heimen er, slik I4 ser det, viktig for å støtte og engasjere elevar som manglar motivasjon. «Om foreldra tykkjer skule er viktig, kan det smitte over på eleven». I2 er samd med I4, og trekkjer òg fram læraren som ei viktig brikke med formuleringa «(...) om ein er engasjert sjølv som lærar, vil dette kunne smitte».

4.4 Idealkvardagen

På spørsmål om kva informantane vel å legge fokus på, dersom rammefaktorane tillèt det, er fleirtalet opptekne av å få sett av nok tid til elevane. I4 meiner det er «(...) motiverande for elevane å verte sett» på same tid som det er viktig å «(...) syte for at elevane meistrer og lukkast». I2 er samd i dette og kunne ideelt sett tenkje seg «(...) mykje meir tid til kvar enkelt elev». Variasjon og bruk av praktiske fag vert òg trekt fram av I2, som element i ein idealkvardag, noko I3 støttar med å vere oppteken av «(...) å passe på at ting vert konkretisert, og at elevane får arbeide med det i praksis». I1 legg fokus på å skape opplevingar, samt gjere det moro å undervise, og moro å følgje med. Dette er ein tankegang I2 òg er innom, med eit ynskje om å gjere undervisninga så spanande som mogleg.

Alle informantane er samde om at dei som lærarar er viktige for elevane sin motivasjon. I3 peikar på nytten elevane kan ha av ein trygg rettleiar som «(...) tek seg av struktur og passar på at ein jobbar heilskapleg framover i tid», på same tid som «(...) læraren kan bidra til å bygge opp og ta vare på dei som manglar motivasjon». I3 nemner vidare at «Om læraren har eit oversiktleg blikk over klassa, vil ein lettare kunne syte for at det går den rette vegen for alle». I1 konkretiserer dette ved å understreke «(...) nytten av å snakke med elevane og lytte til kva dei har å seie». I1 uttaler at «Kontakta blir så mykje betre til elevane om ein kjenner interessene deira og veit kva dei er opptekne av» og «På denne måten kan ein «lure» dei inn på det faglege». I1 fortset med å seie at «Det å snakke om ting som vekker lysta deira, kan få dei inn på eit fagleg spor i lengda. Det er så lite som skal til, berre små drypp i kvardagen, til dømes berre ved å vere oppdatert og vere på deira nivå».

I4 plukkar òg opp tråden om samhandling mellom lærarar og elevar, eksemplifisert med refleksjonar som «Elevane må føle at læraren bryr seg om dei, og at dei ikkje får ei oppleving av at ein er likegyldig» og «På same tid er det viktig å stille krav til elevane, men få dei til å forstå at ein gjer dette

fordi ein vil deira eige beste». I2 deler dette synet og ytrar at «Elevane skal ikkje gjere arbeidet for læraren sin del, men for deira eiga skuld. Det kan verke som at mange av elevane treng hjelp til å sjå denne nytten av arbeidet dei legg ned, altså for seg sjølv og for eiga framtid».

I4 er som eit siste moment oppteken av å skape eit godt klassemiljø. Med dette ser I4 for seg «(...) eit klima der elevane er med på å motivere kvarandre». «Om ein er redd for å få kommentarar for noko ein seier i timen, så kan dette hindre ein frå å strekke seg fram og bli ein aktiv deltakar i klassen over tid». «Ved å ta tidleg tak i dei som drep gnisten hjå andre, vil ein kunne senke terskelen for å ta del i munnlege aktivitetar. Denne auken i deltaking vil kunne bidra til stigning i interesse for skularbeid. Slik sett handlar det om å få alle elevane på».

5 Tolking av data

I prosessen kring tolking av data, vil det kunne vere gunstig å finne likevekt mellom meiningsforståinga ein som forskar sit att med, og skildringa av informantutsegna. Ytringane frå informantane vert difor behandla med vørndad i det eg, i kapitlet som fylgjer, vil forsøke å trekke parallellar mellom den innsamla livsverdforståinga og teorigrunnlaget i denne oppgåva. Kvalitative datagrunnlag kan, på lik linje med kvantitative, romme feilkjelder som kan ha oppstått undervegs i den metodiske prosessen. Før eg tek til på sjølve tolkinga vil det difor vere tenleg å sjå nærare på faktorar som kan ha påverka forskinga i gjevne situasjonar (Larsen, 2007).

5.1 Moglege feilkjelder

Under det Larsen (2007) klassifiserer som undersøkingsverknader, og då spesifikt kontekstverknader, dukkar det opp moglege feilkjelder ved at eg som forskar kan ha påverka informantane i forkant av, og undervegs i intervjuet. Gjennom det informerte samtykket (Vedlegg 8.1) og den mellombelse prosjektittelen *Lyst til å lære: Om motivering i skulen, sett frå eit lærarperspektiv*, kan det tenkjast at informantane på oppmoding om å resonnerer kring ordet motivasjon, har latt seg inspirere. Dette kan eksemplifiserast med formuleringa «Lyst til å», som ordrett går igjen hjå tre av dei i alt fire informantane. Det vil vidare kunne tenkjast at deira fyrste refleksjonar kring omgrepet motivasjon, kan ha lagt rammene for deira påfølgjande ytringar i intervjuet. Informasjonen informantane fekk i byrjinga av intervjuet, til dømes om titlane på dei ulike spørsmålskategoriane, kan òg ha påverka dei vidare formuleringane deira.

Ettersom intervjuar arta seg ulikt og resulterte i ulik mengd respons hjå kvar enkelt informant, kan ein spekulere i om potensielle intervjuverknader kan ha resultert i ytterlegare feilkjelder. Særskild vart dette tydeleggjort i prosessen med å leggje til rette informantutsegna, der somme hadde gjeve kortfatta svar der andre hadde greia rikeleg ut, og omvendt. Dette kan ha kome som ein konsekvens av mi framferd som forskar, til dømes i form av verbal eller nonverbal respons, eller som ei følgje av spørsmålsverknader der formuleringane og oppfølgingsspørsmåla mine har skilt seg frå kvarandre frå intervju til intervju (Larsen, 2007).

5.2 Definisjon av omgrep

Sjølv om definisjonspresiseringar ofte er ulikt formulerte, er det gjerne små nyansar som skil ei forklaring frå ei anna. Dette vil ein mellom anna kunne sjå i det ein samanliknar Manger (2013) sin definisjon, opp mot informantane sine oppfatningar. Medan Manger skildrar motivasjon som ein tilstand som fører til aktivitet, styrer aktiviteten og held den ved like, nemner I1, I2 og I4 lyst til å gjere noko og lyst til å jobbe som viktige moment. I3 definerer det som ein eigen driv til å arbeide. Manger skildrar vidare motiverte menneske som engasjerte, målretta og uthaldande, og i skulesamanheng elevar som interesserte, læreviljuge og sjølvdriftige. Dette høver godt med informantane sine tankar om at motivasjon handlar om å bli oppteken av, interessert i noko og sjå ein verdi eller nytte av det ein gjer.

Det er fyrst i det informantane stiller seg til omgrepa indre og ytre motivasjon, at deira syn tilsynelatande skil seg noko frå Manger (2012) sine meir positivt retta refleksjonar. I Manger sine auge kan drivkrafta for å gjere skulearbeid kome som ein kombinasjon av både indre og ytre omstende, medan informantane verkar å ha eit noko omvendt bilete på den sistnemnde faktoren. Synlege påskjøningar frå foreldre, karakterpress og likegyldigheit til læring, slik informantane opplever det, kan tyde på ei reell overvekt av ytre motivasjon i skulen. Det kan likevel òg tenkjast at informantane er mindre bevisste på den teoretiske bruken, samt forståinga for nytteverdien dei to motivasjonsformene kan ha saman.

5.3 Prinsipp for opplæringa (PFO)

I forkant av PFO-avdelinga i intervjuguiden, vart informantane opplyste om PFO og dei tre framheva momenta vurdering og rettleiing, læringsstrategiar og elevmedverknad. Meinigane var mange i det informantane fekk spørsmål om koplinga mellom den fyrstnemnde kategorien, og motivasjon. PFO trekkjer fram vurdering og rettleiingskompetanse som eit vesentleg, styrkande moment for å fremje

motivasjon, noko informantane er samde i, fram det dreier seg om fortløpande tilbakemeldingar. Det vert mellom anna peika på at fortald, konkret og målretta respons kan gje betre effekt, og vidare at munnleg skryt og positive framovermeldingar verkar motiverande for mange.

Manger (2012) omtaler denne nytten av konstruktive og fagleg orienterte opplysningar frå lærar til elev, i positive ordlag, og trekkjer parallellar til behovsrealiseringa i figur 3. Det kan ein òg gjere i det I4 peikar på opplevde ynskje frå elevane om å verte omtykt og få stadfesting på kva dei kan. Desse nemnde momenta kan føre til ei auka kjensle av aksept og vidare klyv mot den øvste delen av behovspyramiden. Slik ytre stimuli, som I2, I3 og I4 nemner i form av skryt og positive ytringar kan sjåast i samanheng med figur 2, der læraren som ein kulturell dimensjon påverkar trilogisamhandlinga i sinnet til elevane.

Informantane ser nytten av det som i PFO er definert som læringsstrategiar, særskild i arbeidet med å gjere elevane meir sjølvstendige og motiverte. Trass i at omgrepet indre motivasjon ikkje vert nytta, er fleire av informantane likevel inne på korleis læringsstrategiar kan motivere i seg sjølv, og gjere det lettare for elevane å svare på oppgåvene. Om elevane, slik I1, I2 og I3 nemner, får oppfylt ynskje om å bli fort ferdige, kan dette vere ein faktor som kan bidra til å skape velnøye og slik sett verke motiverande.

Enkelte av informantane deler oppfatninga PFO skildrar om at elevmedverknad kan bidra til å motivere elevane til skularbeid. Sjølv om det vert peika på at det er vanskeleg å nytte seg av det nemnde momentet, opplever nokre av informantane at elevane vert motiverte i det dei vert høyrde og får ei kjensle av at deira meiningar får noko å seie. Opplevingane enkelte av informantane synleggjer, kan slik sett høve til behovet for å verte anerkjend, som vist i figur 3, der ein som lærar stegvis lyt ta omsut til at sentrale trongar vert tilfredsstilt, for vidare å kunne opne for motivasjon hjå kvar enkelt elev.

5.4 Nyare forskning

Før informantane skulle stille seg til den nyare forskinga, informerte eg dei om sentrale sider og funn i prosjektet til Skaalvik og Skaalvik (2011). Som tildegare nemnd er ikkje I1 og I2 overraska over figur 1, då dei opplever denne trenden som kjend i skulesamanheng. I4 meiner likevel at ei slik utvikling i stor grad er påverka av kvar einskild klasse og elevane i den. Denne refleksjonen kan adresserast til målstruktur som, lik Skaalvik og Skaalvik ser det, kan ha innverknad på motivasjon. I1, støttar denne tankegangen og trur særskild at dette dreier seg om nedgang i motivasjon hjå praktisk anlagde

elevane. Om det er for mykje fokus på teori, lik I1 og I4 er inne på, vil ikkje alle elevane sine sterke sider verte like godt ivaretekne. Eit prestasjonsorientert klasseklima, eller eit skulemiljø med fokus på teori og teoretisk testing, vil slik sett kunne gå ut over styrkene til dei elevane som kanskje vil ha større utbytte av læringsorienterte omgjevnader.

Informantane tek vidare for seg nytten av kategorien om fagleg tilpassing av undervisning, mellom anna i I1 og I2 sine ytringar om å bruke kunnskap om interesser i faglege samanhengar og gje elevane oppgåver som dei kan meistre. Vidare verkar den støttande læraren å oppta informantane, slik som i den sistnemnde kategorien til Skaalvik og Skaalvik (2011). Nyttan av å samtale med elevane for å finne motivasjonsfaktorane ein som lærarar og skulen kan påverke, vert framheva av alle. I2 og I4 tek i tillegg for seg smitteeffekten både heim og skule kan ha på motivasjonen til elevane, til dømes ved å vise stønad og engasjement. Retta mot teoriutvalet i denne oppgåva, høver dette mellom anna til Manger (2012) sine refleksjonar kring påverknaden ytre motivasjon kan ha på indre. Til dømes i form av stimuli frå engasjerte og inspirerande omgjevnader.

5.5 Idealkvardagen

I utforminga og under gjennomføringa av den siste spørsmålskategorien, tok eg eit medvite val om å introdusere omgrepet idealkvardag for informantane. Ein idealkvardag vil, i denne samanhengen, leggje til grunn at rammefaktorar som tid og ressursar tillèt ein å fokusere på motivasjon. Ved å stille spørsmål om kva informantane vektlegg, dersom desse faktorane opnar opp for det, vil det vonleg vere lettare å reflektere kring problemstillinga og på same tid svare ærleg.

Det å fordele nok tid til kvar enkelt elev, sjå alle, samt å syte for at desse meistrer og lukkast, står fram som sentrale motivasjonsretta utsegn, i det informantane fortel kva dei vel å leggje vekt på om rammefaktorane tillèt det. Det er vidare viktig for enkelte at det skal vere moro å undervise, moro å følgje med og at undervisninga er så spanande og variert som mogleg. Fleire av desse momenta høver godt til dei innleiande formuleringane i PFO, under *Motivasjon for læring og læringsstrategiar*, der særskild variasjon og meistringsopplevingar vert framheva som viktige moment for å motivere til skularbeid (Udir, 2006).

Mykje av det informantane vidare legg vekt på, vil ein òg kunne sjå att i Manger (2012) sine skildringar om den autoritative læraren. I3 sine ytringar om læraren sin rolle som ein trygg, strukturert og framoverretta rettleiar, høver til dømes til Manger sitt bilete om ein autoritativ lærar med gode leiingsegenskapar, oversikt og evne til å vise stønad og varme. I4 tek for seg noko av det

same i det vedkomande presiserer kor viktig det er at elevane føler at læraren bryr seg. I1 plukkar òg opp denne tråden, ved å ytre at ein som lærar må nytte seg av moglegheitene av å lytte og snakke med elevane, for å gjere dei motiverte for fagleg arbeid. Denne forma for relasjonskompetanse der læraren aktivt tek i bruk kunnskapen om til dømes elevinteresser, for vidare å påverke dei kognitive evnene, kjenslene og følgjeleg motivasjonen til elevane, vil ein kunne relatere til figur 2.

Klassemiljø eller klasseklima vert av I4 framheva som ein mogleg motivasjonsfremjande faktor. I klassar der det er lite rom for lærings- og mestringsorientert målstruktur, vil til dømes negative klassekameratar kunne gå inn som ein kulturell faktor og påverke dei indre prosessane, slik figur 2 viser. Ein vil i ein slik situasjon korkje få tilfredsstilt behovet om tryggleik, som gjerne bør ligge til grunn for at ein skal tore å delta i klassen, eller anerkjenning og positiv sjølvopfatning som figur 3 tek for seg. Ved å arbeide proaktivt i ein slik samanheng, for å senke terskelen for å feile, vil ein venteleg få alle elevane «på» og «klare» til å ta del i ei undervisningsramme fylt med trivsel og læring, slik I4 mellom anna nemner.

6 Samanfating og vidare refleksjonar

Kvalitative forskingsintervju vil, som eg var inne på i metodekapitlet, kunne tale for ei djupne i datainnsamlinga framfor konkret, målbar og kvalitativ informasjon. I prosessen med å søke røyndomsnære opplevingar frå livsverda til praktiserande lærarar, verkar denne djupna å ha vore gjeldande i det informantutsegna samla har ført til mangfaldige opplysningar. Trass i at ein vil kunne sjå samsvar mellom fleire av informantutsegna undervegs, har ikkje det overordna målet vore å generalisere eller leite etter representativitet i ytringane. Vonleg har desse følgjene heller kome som ein konsekvens av eit relativt metta og tilfredsstilt datagrunnlag.

Retta mot forståing av omgrep, kan informantutsegna vise at oppfatningar og forhold til definisjonar vil kunne skilje seg frå akademiske og statlege formuleringar. Eit døme på dette kan vere der informantane i definisjonsfasen av intervju, nærast såg dei to omgrepa indre og ytre motivasjon som motpartar til kvarandre. I dei meir praktisk retta samtalan, venda informantutsegna seg meir mot ei forståing av indre og ytre faktorar som to pådrivarar for kvarandre. Den sistnemnde forståinga, som høver betre til Manger (2012) si oppfatning, kan tyde på informantane er bevisste på den praktiske utføringa og nytten, men mindre årvakne på sjølve omgrepsforståinga.

Informantane verka vidare å vere opptekne av dei framheva momenta i PFO. Den opplevde iveren kring vurdering og rettleiing, i form av munnlege, kontinuerlege og faglege framovermeldingar, kan

indikere at dette er noko informantane er særskild engasjerte i til dagleg. Trass i ei uttrykt kjensle av mangel på tilgjengeleg tid, verka ikkje dette å hindre fleire av informantane i å nytte denne type tilbakemelding aktivt i skulekvardagen. Kanskje kan dette kome som følgje av ei reell og opplevd vinning av å nytte fortløpande munnleg respons, i arbeidet med å fremje lyst til å lære.

Sett opp mot forskinga til Skaalvik og Skaalvik (2011), nyttar informantane seg aktivt av fleire motivasjonsfremjande prinsipp i møtet med skuletrøyte elevar. Moment som å formidle ein nytteverdi av skulearbeid, tilpasse opplæringa til kvar enkelt, spele på interessene deira og «(...) «lure» dei inn på det faglege», slik ein av informantane ytra, står att som tiltak for å hindre den negative utviklinga i figur 1. At både foreldre og lærarar samarbeider og tek del i å vise engasjement og entusiasme, er noko informantane vidare ser for seg vil kunne smitte over på lite motiverte elevar.

I arbeidet med å motivere elevar til skulearbeid, kan det tyde på at informantane legg vekt på å sjå elevane, samt skape trygge rammer der det er rom for læring, prøving og feiling.

Relasjonskompetanse og forståing av elevane sin motivasjon gjennom å *snakke, lytte og nytte* nøkkeluknskapen ein kan ende opp med, kan vidare vise seg fram som verdifulle moment. Som ein av informantane ytra: «Det er så lite som skal til, berre små drypp i kvardagen, til dømes berre ved å vere oppdatert og vere på deira nivå».

Informantutsegna i oppgåva kan samla gje eit intrykk av at motivasjonsteoretiske forhold vert tolka og behandla ulikt, og at handlingsrommet ein som praktiserande lærar har å gå ut i frå er vidfemnande. For å konkretisere dette kan ein sjå det som at kvar enkelt lærar *sjølv* lyt tolke PFO, stille seg til eventuell forskning, og leite blant dei mange samansette motivasjonsteoriane, i det ein skal vektlegge kva ein ynskjer å ha fokus på i arbeidet med å motivere elevar til skulearbeid. Venteleg vil innblikket det har vorte forsøkt opna opp for i høve lærarkvardagen, føre til at lesaren og forfattaren av denne oppgåva i framtida søkjer bevisstgjerjing og innsikt, i forhold som kan påverke elevane sin lyst til å lære.

7 Litteraturliste

7.1 Kjelder henta frå litteratur

- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Deci, E., & Moller, A. C. (2005). *The Concept of Competence: A Starting Place for Understanding Intrinsic Motivation and Self-determined Extrinsic Motivation*. I A. J. Elliott & C. S. Dweck, *Handbook of Competence and Motivation* (s. 579-597). New York & London: The Guildford Press.
- Imsen, G. (2010). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om: Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Manger, T. (2013). *Motivasjon og læring*. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl, *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s. 133-169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2. utg.). London: Harper and Row.
- Matthews, G., & Zeidner, M. (2004). *Traits, States, and the Trilogy of Mind: An Adaptive Perspective on Intellectual Functioning*. I D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Red.), *Motivation, Emotion and Cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

7.2 Kjelder henta frå nettstader

- Udir. (2006, juni). Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Prinsipp for opplæringa. *Utdanningsdirektoratet*. Henta 17. mars 2014 frå http://www.udir.no/Upload/lareplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipp_per_lk06_NN.pdf?epslanguage=no
- Udir. (2011, juni). Bakgrunn for kunnskapsløftet. *Utdanningsdirektoratet*. Henta 17. mars 2014 frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Artikler/Bakgrunn-for-Kunnskapsloftet/>

8 Vedlegg

8.1 Informert samtykke

Lyst til å lære

Om motivering i skulen, sett frå eit lærarperspektiv

Introduksjon

Mitt namn er Tor Erik Vårdal og eg er inne i mitt siste år ved grunnskulelærerutdanninga 5.-10. årssteg, ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. I samband med den avsluttande bacheloroppgåva mi, ynskjer eg å sjå nærare på kva praktiserande lærarar vektlegg i arbeidet med å motivere elevar til skularbeid.

Gjennomføring av forskinga

Ved å ta del i forskinga bidreg du, som praktiserande lærar, med autentiske erfaringar som vil utgjere delar av eksamensarbeidet mitt. Fyrste steg i prosessen vil vere gjennomføringa av ein anonymisert samtale på omlag 30-45 min, der spørsmåla vert retta mot dine personlege erfaringar med å motivere elevar til skularbeid. Denne samtalen vert teken opp ved hjelp av ein digital lydopptakar utan tilkoplingsmoglegheiter til internett, og vidare transkribert. Så fort dette er gjort vert det digitale opptaket destruert for å sikre total anonymisering.

Tryggleik

- Ved å ta del i forskinga har du som intervjuobjekt krav på total anonymisering
- Ved å ta del i forskinga har du som intervjuobjekt rett til å be om innsyn i det endelege forskingsarbeidet
- Ved å ta del i forskinga har du som intervjuobjekt krav på å verte informert om, samt kunne legge ned nektingsrett mot vidare bruk av forskingsarbeidet
- Som intervjuobjekt har du rett til å trekke deg frå forskinga til ei kvar tid

Intervjuobjekt, 2014

Tor Erik Vårdal, 2014

8.2 Intervjuguide

Tematiske forskingsspørsmål	Intervjuspørsmål
<p>Definisjon av omgrep Korleis definerer praktiserande lærarar omgrepet motivasjon?</p>	<p>Om eg seier motivasjon, kva tenkjer du på då?</p> <p>Kva legg du i det? Om du skal samanfatte med to ord?</p> <p>Kva tenkjer du om indre og ytre motivasjon?</p> <p>Er motivasjon, og det å motivere andre, noko som pregar kvardagen din? På kva måte?</p>
<p>Korleis er kvardagen til ein praktiserande lærar lagd opp, i forhold til å motivere elevar til skularbeid?</p>	<p>Har du konkrete døme på korleis, eller til kva tid du arbeider/har arbeidd med å motivere elevar i skulekvardagen?</p> <p>Kva kunne du eventuelt tenkje deg å endre?</p>
<p>Prinsipp for opplæringa På kva måte bidreg vurdering og rettleiing til å styrke elevane sin motivasjon for vidare læring?</p>	<p>Korleis opplever du at vurdering og rettleiing kan påverke motivasjonen til elevane?</p>
<p>På kva måte kan gode læringsstrategiar fremje elevane sin motivasjon?</p>	<p>Kva tenkjer du om læringsstrategiar?</p>
<p>På kva måte kan elevmedverknad bidra positivt for utvikling av motivasjon?</p>	<p>Kva tenkjer du om elevmedverknad?</p> <p>Opplever du ei kopling mellom motivasjon og auka elevdeltaking?</p> <p>Konkrete døme?</p>
<p>Nyare forskning På kva måte seier forskinga til Skaalvik og Skaalvik (2011) noko om elevar sin motivasjon for skularbeid i dagens skule? Kva påverkar? Kva tiltak set praktiserande lærarar til verks?</p>	<p>Kva tenkjer du om resultatet av denne undersøkinga?</p> <p>Har du opplevd ei liknande utvikling sjølv?</p> <p>Har du nokre grep eller verkty som du tek i bruk for til dømes å betre tilhøve med skuleleie elevar?</p>

<p>Idealkvardagen Kva vektlegg praktiserande lærarar i arbeidet med å motivere elevar til skularbeid?</p>	<p>Dersom rammefaktorar som tid og ressursar tillèt det, kva legg du fokus på når du skal motivere elevar til skularbeid?</p> <p>Kva tenkjer du er dei viktigaste elementa for å etablere ein grobotn for motivasjon i skulen?</p> <p>Kor viktig er du som lærar for elevane sin motivasjon?</p>
--	--