



# Bachelorgradsoppgave

## **Motivasjon**

- en viktig faktor for aktivitet og læring i skolen.

## **Motivation**

- an important factor for activity and learning in schools.

Skrevet av Camilla Edvardsen Formo

GLD 360

Bachelorgradsoppgave i  
Grunnskolelærerutdanning 1.-7.trinn, deltid

Lærerutdanning  
Høgskolen i Nord-Trøndelag - 2015



Antall sider inkl. forside: 32

## Forord

Da var arbeidet med bacheloroppgaven ferdig. Veien hit til ferdig produkt har vært arbeidsom og krevende, men utrolig lærerik. Jeg har lært mye om motivasjon hos elevene og hvordan jeg som lærer kan tilrettelegge for å opprettholde motivasjonen i læringskontekster. Jeg føler også at oppgaven har gitt meg nyttig lærdom om meg selv på det personlige planet. Denne kunnskapen vil jeg ta med meg videre i min rolle som snart nyutdannet lærer og i livet ellers.

Takk til veilederen min, Tove Anita Fiskum, for god veiledning, tilbakemelding, støtte og hjelp underveis i arbeidet med oppgaven.

Takk til medstudenter, og da spesielt May Elise Stolpnes for gode samtaler i forbindelse med datainnsamlingen.

Takk til søsteren min, Cecilie Edvardsen Formo, for god støtte og hjelp i siste innspurten og finpussen av oppgaven.

Helt til slutt må jeg takke samboeren og barna mine som har vært utrolig forståelsesfulle og tålmodige mens arbeidet med oppgaven pågikk.

## Sammendrag

Bakgrunnen for oppgaven er hentet fra samfunnets fokus på elevers frafall i den videregående opplæringen de siste årene. Jeg ønsket å lære mer om motivasjon og hvordan opprettholde elevenes motivasjon i læringskontekster over tid. I et mer langsiktig perspektiv ønsker jeg å bruke teorien, erfaringene og funnene fra arbeidet som et utgangspunkt for min egen yrkespraksis. Jeg valgte å bruke observasjon og kvalitative intervju for å komme mer i dybden av problemstillingen. Datamaterialet påvirket og dannet utgangspunktet for at valget av teorier. Jeg fant det også hensiktsmessig å vente med den teoretiske fordypningen til etter jeg hadde samlet inn datamaterialet, for å kunne møte elevene mer åpent og med lite førforståelse av hva som motiverte elevene.

Ved å foreta en kombinasjon av induktiv og deduktiv kategorisering av variasjonsbredden av elever i analysen fikk jeg en bredere forståelse av mangfoldet. Datamaterialet ble delt inn i tre grupper. De elever som virket fokuserte på å være best, de elevene som virket lette å motivere og de elevene som virket tunge å motivere. Funnene av undersøkelsene hadde klare fellestrekk med teorien. Når dette er sagt så er oppgaven min på ingen måte en fasit for hva som motiverer elevene til aktivitet og læring. Jeg liker å tro at den bevisstgjør meg over mangfoldet av motivasjon hos elevene, og viktigheten av å sette elevenes motivasjon på dagsordenen.

Gartland 20. mai 2015

Camilla Edvardsen Formo

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord .....</b>	<b>2</b>
<b>Sammendrag.....</b>	<b>3</b>
<b>1. Innledning.....</b>	<b>6</b>
1.1 Begrunnelse for valg av problemstilling .....	6
1.2 Avgrensing av problemstilling.....	6
<b>2. Teori .....</b>	<b>7</b>
2.1 Læring gjennom aktivitet .....	7
2.1.1 Hva er læring? .....	7
2.1.2 Hva er aktivitet? .....	7
2.2 Motivasjon for læring.....	8
2.2.1 Motivasjon.....	8
2.2.2 Maslows behovspyramide.....	9
2.3 Relevant motivasjonsteori .....	9
2.3.1 Selvpoppfattelse .....	9
2.3.2 Deci og Ryans teori om selvbestemmelse.....	10
2.3.3 Oppgaveorientering vs egoorientering.....	11
<b>3. Metode.....</b>	<b>12</b>
3.1 Utvalg .....	12
3.2 Observasjon .....	12
3.3 Kvalitativt intervju .....	13
3.4 Førforståelse .....	13
3.5 Analyse .....	14
3.6 Etske betraktninger .....	14
<b>4. Resultat .....</b>	<b>15</b>
4.1 De som virket fokuserte på å være best.....	15
4.2 De som virket tunge å motivere i klasserommet.....	16
4.3 De som virket relativt lette å motivere .....	17
4.4 Felles trekk i de tre gruppene.....	18

<b>5. Drøfting</b> .....	<b>18</b>
5.1 Hovedfunn .....	18
5.2 Resultatet sett gjennom en teoretisk linse .....	19
5.2.1 Motivasjon for læring .....	19
5.2.2 Elevenes behov for trygghet og sikkerhet.....	22
5.2.3 Elevens selvoppfattelse og motivasjon .....	22
5.2.4 Elevenes behov for selvbestemmelse .....	23
5.2.5 Hva er elevene orientert mot? .....	25
5.3 Drøfting av metode .....	26
<b>6. Oppsummering</b> .....	<b>27</b>
<b>7. Litteraturliste</b> .....	<b>29</b>
<b>8. Vedlegg</b> .....	<b>31</b>
8.1 Vedlegg nr. 1 - Observasjonslogg.....	31
8.2 Vedlegg nr. 2 ó Intervjuguide .....	32

## 1. Innledning

«Skole-Norge sliter fortsatt med å få elevene gjennom videregående opplæring. Bare tre av fire elever fullfører, viser de siste tallene fra Utdanningsdirektoratet» (Ertesvåg, 2014).

Dette er bare en av sakene som har preget nyhetsbildet de siste årene. I dag blir det å fullføre videregående opplæring vurdert som et absolutt minimum av utdanning, for å få en «vellykket» inngang og senere karriere i arbeidslivet. Videre vil en videregående utdanning også ha stor betydning for en aktiv deltakelse i samfunnslivet forøvrig (Utdanningsforbundet, 2013). Både internasjonale og nasjonale forskere er enige om at blant annet lave karakterer i ungdomsskolen og synkende motivasjon for læring i stor grad påvirker om en fullfører videregående opplæring eller ikke (Wollscheid, 2010, s. 8).

Årsakene er ofte sammensatte og har pågått over tid. For å kunne redusere frafallet kreves det et helhetlig og systematisk arbeid. Tiltakene i grunnskolen har som mål å fremme kognitive grunnferdigheter og affektive faktorer som holdninger og motivasjon. Forskning viser at faktorene kan påvirke og muligens forebygge den negative utviklingen frafallet har i den videregående opplæringen på en indirekte måte (Wollscheid, 2010, s. 7). Elevenes motivasjon, utholdenhet, nysgjerrighet og lærelyst er viktige faktorer i enhver læringskontekst. Skolens og lærerens evne til å stimulere elevens faglige motivasjon og engasjement er særdeles viktig for elevens framgang og innsats i skolearbeidet (Stornes, 2012, s. 79).

### 1.1 Begrunnelse for valg av problemstilling

Bakgrunnen og ideen om å skrive om dette temaet fikk jeg etter en forelesning om emnet i pedagogikk og elevkunnskap i fjor. Jeg er en snart ferdigutdannet grunnskolelærer 1.-7. trinn, og det ovenfor skisserte scenarioet er en realitet jeg må være oppmerksom og være bevisst på i min daglige yrkesutførelse. Sannsynligheten for at en av disse elevene vil være noen av mine framtidige elever er stor. Derfor er målsetningen med denne oppgaven å lære mer om motivasjon og hvordan opprettholde motivasjonen i læringskontekster over tid. I et mer langsiktig perspektiv så vil funnene og erfaringene fra arbeidet danne et fundament og et utgangspunkt for min videre yrkespraksis. På bakgrunn av dette har jeg valgt å fokusere på følgende problemstilling: *Hva motiverer elevene til aktivitet og læring?*

### 1.2 Avgrensning av problemstilling

Den valgte problemstillingen favner et vidt fagfelt om motivasjon i skolen. Jeg valgte denne vide innfallsvinkelen fordi jeg ønsket å undersøke konstruktivistisk og med liten førforståelse

hva som motiverer elevene. Det er på denne måten jeg vil møte elevene i min framtidige yrkesutførelse. Jeg ønsker å bli kjent med eleven som et subjekt og finne ut hva som motiverer den enkelte eleven. Undersøkelsene vil i denne sammenheng skje i 4. trinn, og vil danne utgangspunktet for å finne ut mer om problemstillingen uavhengig av trinn og nivå i grunnskolen. Videre vil motivasjon i denne sammenheng favne alle læringskontekster hvor en lærer planlegger og tilrettelegger undervisning med det formålet at elevene skal lære noe.

På grunn av begrensninger i omfanget har jeg sett meg nødt til avgrense fokuset mitt. I den forbindelse har jeg valgt å fokusere på følgende områder for å finne ut mer om hva som motiverer elevene. Det er indre og ytre motivasjon, undervisningsmetoder, elevenes mulighet til medbestemmelse og elevenes opplevelse av trygghet i klasserommet.

## **2. Teori**

### **2.1 Læring gjennom aktivitet**

Begrepene læring og aktivitet vil danne et viktig fundament som resten av oppgaven bygges på. Det er viktig å ha en forståelse hva disse begrepene betyr, hvordan de overlapper hverandre og griper inn i elevenes skolehverdag.

#### **2.1.1 Hva er læring?**

Læring er ofte definert som en relativt varig endring i opplevelse og atferd som følge av tidligere erfaring (Svartdal, 2014). Imsen (2005) skriver læring er ikke adskilt fra personligheten, men en integrert del av elevens indre liv og forhold til verden rundt (Imsen, 2005, s. 168). I Læreplanverket for Kunnskapsløftets generelle del beskrives læring som «*i noe som skjer med og i eleven.*» (Saabye, 2013, s. 12). Dette viser at læring er et sammensatt begrep. Det er både ytre påvirkning og indre kognitive prosesser som tilslutt resulterer i et læringsutbytte hos den enkelte eleven. Læring skjer i alle livets situasjoner og særlig når eleven ser behovet for å utvikle kompetanse, det vil si kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Når eleven skal lære noe eller utvikle seg i livet eller på skolen forutsetter læringsutbyttet en eller annen form for aktivitet (Imsen, 2005, s. 242). Det vil si skolens formål er å tilrettelegge for målrettet og systematisk læring gjennom god undervisning og valg av læringsaktiviteter (Saabye, 2013, s. 12).

#### **2.1.2 Hva er aktivitet?**

Begrepet aktivitet har et vidt bruksområde. Det defineres som å være i bevegelse eller være i virksomhet (Aktivitet, 2013). Verdens helseorganisasjon sier aktivitet er oppgaver og handlinger en person utfører eller kan utføre (gjengitt i Helsedirektoratet, 2010). Med

utgangspunkt i dette vil aktivitet i en læringskontekst referere til hvilke framgangsmåter læreren benytter i undervisningen for å tilrettelegge for læring. (Lyngsnes og Rismark, 2007, s. 98). MAKVIS-prinsippene, et hjelpemiddel i planlegging av undervisningen, sier blant annet at elevene lærer best når de får være aktive, og ikke bare passiv lyttende (Imsen, 2009, s. 302).

I praksis vil det si valgene læreren gjør for å framstille lærestoffet og sette i gang en aktiv læringsvirksomhet hos elevene gjennom en eller flere undervisningsmetoder, senere også kalt læringsaktiviteter (Imsen, 2009, s. 299). Det kan være praktiske oppgaver eller spill, oppgaveløsning, tegne, skrive, tenke eller samtaler med utgangspunkt i noe elevene synes er interessant. Andre eksempel er lærerstyrt tavleundervisning, individuelle oppgaver eller oppgaver i grupper for å nevne noen flere. Utfordringen blir å etterstrebe en god undervisning som setter i gang læring som kan fullføres av elevens egen innsats (Saabye, 2013, s. 12). Læringsutbyttet av aktiviteten er ikke bestemt på forhånd, men rekonstrueres i og gjennom å være aktiv. I en undervisningskontekst betyr det at elevene bearbeider inntrykk, kunnskap og erfaringer gjennom aktivitet, og rekonstruerer de på sin egen unike måte (Imsen, 2009, s. 299).

## **2.2 Motivasjon for læring**

Med bakgrunn i kapittelet over vil jeg videre definere begrepet motivasjon nærmere. Deretter kort gjøre rede for hvordan Maslows behovspyramide kan påvirke elevens motivasjon for læring.

### **2.2.1 Motivasjon**

Motivasjon kan defineres som hva som forårsaker og opprettholder aktivitet, og det som gir aktiviteten mål og mening (Imsen, 2005, s. 375). Videre beskrives motivasjon også som en drivkraft som har betydning for adferden, både når det gjelder retning, entusiasme og utholdenhet (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 132). Det handler om summen av følelser, tanker og fornuft, og hvordan den farger og legger føringer for de handlingene elevene gjør (Imsen, 2005, s. 375). Elevenes motivasjon viser seg ofte gjennom valgene de gjør, innsatsen de viser og hvor utholdende de er i møte med vanskelige oppgaver.

Å ha motivasjon en viktig faktor i all læring, og valg av undervisningsmetode må vekke nysgjerrighet og interesse hos eleven (Imsen, 2005, s. 356). Motiverte elever som har lyst til å tilegne seg kompetanse, er utholdende, nysgjerrig og kan arbeide målrettet (Saabye, 2013, s. 27). Videre vil også læringsmiljø, undervisningens innhold og tilretteleggingen av



læringskonteksten ha betydning for elevens motivasjon for aktivitet og læring. Læreren har i denne forbindelse mulighet til å påvirke elevens motivasjon for læring gjennom de valgene som gjøres i planleggingsfasen av undervisningen (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 133).

### **2.2.2 Maslows behovspyramide**

Jeg ønsker i dette delkapittelet å trekke fram elevens behov for trygghet og sikkerhet.

Behovet for trygghet og sikkerhet er sentralt i Maslows behovsteori, men jeg velger å ikke utdype teorien nærmere. Behovet vil tjene som et bevisst valgt eksempel på hvordan disse behov kan påvirke motivasjonen. I læringskontekster er kjennskap til og erindringen av hvordan de kan påvirke elevens motivasjon viktig. Dersom behov blir stående utilfredsstilt vil de dominere elevens oppmerksomhet helt til de blir dekket (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 138).

Elevens behov for trygghet og sikkerhet sier noe om behovet for forutsigbarhet, orden, struktur og personlig trygghet i skolehverdagen (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 139). En elev som er konstant redd for å få juling eller blir mobbet av klassekamerater, vil sannsynligvis ikke rette tankene og konsentrasjonen mot innholdet i læringsaktivitetene. Redselen på grunn av utrygghet vil dominere fokuset til eleven føler seg trygg igjen. Mangel på konsekvens og forutsigbarhet er også sentral her. Dersom eleven ikke kan forutsi lærerens reaksjoner på det han gjør, vil det også kunne skape en utrygghet som kan dominere elevens oppmerksomhet (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 139). Elevens trygghet forutsetter et visst sett med normer og regler for tilværelsen på skolen, hvor det klart går fram hva som er lov og ikke lov (Imsen, 2005, s. 387).

## **2.3 Relevant motivasjonsteori**

Selvoppfattelse, Deci og Ryans teori om selvbestemmelse vil sammen med oppgaveorientering og egoorientering gi et teoretisk bilde av hvordan en kan forstå elevens motivasjon i møte med en læringsaktivitet.

### **2.3.1 Selvoppfattelse**

Selvoppfattelse defineres av Rosenberg som de oppfatninger og refleksjoner en person har om seg selv som objekt, inkludert de følelsesmessige assosiasjonene som tilhører disse (Rosenberg, 1979, referert i Imsen, 2005, s. 415). Det betyr at de oppfatningene en elev har om seg selv i læringsaktiviteter, tar utgangspunkt i tidligere erfaringer og hvordan disse er tolket og forstått (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 72). Summen av denne kognitive prosessen vil spille en avgjørende rolle for elevens følelser, motiver og adferd under læring. De vil

fungere som referanseramme, som eleven alltid vil handle utfra i læringskontekster (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 72).

I en skolerelatert kontekst er det blant annet vurderende og emosjonelle sider av begrepet selvpoppfattelse, som påvirker elevens prestasjoner (E.M. Skaalvik, 1997a referert i Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 79). I vår kultur ilegges den vurderende dimensjonen en verdi. Det vil si at det vurderes som særdeles positivt å gjøre det bra på skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 79). Dette erfarer og lærer eleven i sin omgang med skolen og hverdagslivet for øvrig. Det vil si at eleven som presterer bra på skolen, vil få en positiv skolemessig oppfattelse av seg. Det vil videre resultere i positive og gode emosjonelle erfaringer. Motsatt så vil eleven som ikke presterer like bra på skolen, få en negativ oppfattelse av seg selv og negative emosjonelle erfaringer (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 79).

Videre når det gjelder elevens oppfattelse av sine prestasjoner i skolen er det flere faktorer som virker inn. Det er også andres tilbakemeldinger, sosial sammenligning og forventninger (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 92). Her kan også andre rollemodeller og observasjonslæring nevnes (Imsen, 2005, s. 465). De to siste nevnte vil ikke bli vektlagt nedenfor. Jeg har i stedet valgt å se nærmere på to tradisjoner innenfor pedagogisk forskning. Begge tradisjonene er opptatt av selvpoppfattelse knyttet til prestasjoner og betydningen av mestringserfaringer, og kan derfor anses som særs relevante i forbindelse med læring og motivasjon i skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 83).

Den ene er selvvurderingstradisjonen som legger mer vekt på den ytre kilden til selvpoppfatning. Det er erfaringer der elevenes prestasjoner vurderes i sosiale sammenhenger. Sosiale sammenhenger refererer til kontekster der eleven sammenligner seg med andre elever de opplever som signifikante for å bedømme om de har mislykkes eller lykkes (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 91). Den andre er forventningstradisjonen. Den fokuserer mer på den indre kilden til selvpoppfatning. Den indre kilden er elevens subjektive opplevelse av å mestre miljøet eller av å være kompetent til å gjennomføre en bestemt handling eller oppgave (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 91).

### **2.3.2 Deci og Ryans teori om selvbestemmelse**

Deci og Ryans teori om selvbestemmelse sier noe om menneskets indre motivasjon. Den tar utgangspunkt i at mennesket er født med et sett grunnleggende behov, og har et medfødt ønske om å utvikle kompetanse (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 141). Det er to måter å forstå teorien på. Den ene måten forklarer en indre motivert adferd som ikke er avhengig av ytre

belønning eller ytre konsekvenser (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 142). Her vil elevene ha en innebygd motivasjon for å lære, møte utfordringer og løse problemer. Belønningen vil ligge i å mestre eller fullføre selve aktiviteten, og er ikke avhengig av ytre stimuli som ros, gode karakterer, beundring eller andre belønninger av forskjellig slag (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 141). Den andre måten beskriver en videre forståelse av indre motivert adferd, hvor tre grunnleggende psykologiske behov ligger til grunn for at adferden gjentas. De grunnleggende psykologiske behovene er behov for kompetanse, behov for selvbestemmelse og behov for tilhørighet (Deci og Ryan, 2000, s. 227).

Deci og Ryan kombinerer de to tilnærmingene, og forklarer indre motivert adferd som et resultat av interesse og lyst til å gjennomføre aktiviteten, men hvis aktiviteten skal gjentas så må de grunnleggende psykologiske behovene også tilfredsstilles. Det betyr at den indre motivasjonen fremmes og utvikles ved å legge til rette for å gi elevene selvbestemmelse, stimulere deres følelse av kompetanse og sørge for at elevene føler en tilhørighet i klassen (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 142). Sagt på en annen måte så blir elevene indre motivert av å kunne velge selv og få tilfredsstilt sine behov ved å gjøre aktiviteter de liker og mestrer (Nesheim, 2008, s. 28).

### **2.3.3 Oppgaveorientering vs. egoorientering**

Oppgaveorientering og egoorientering forsøker å forklare hva et menneske er mest orientert mot og anser som hensikten bak aktiviteten eller adferden (Lillemyr, 2007, s. 120). Her vil teorien belyse grunnene til hvorfor elevene velger å involvere seg i for eksempel skolearbeidet eller ikke (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 164).

En oppgaveorientert elev er orientert mot å greie målet, altså mestre oppgaven (Lillemyr, 2007, s. 124). Målsetningen er å gjennomføre læringsaktiviteten på en god måte. Det å mestre aktiviteten i seg selv blir det viktigste (Lillemyr, 2007, s. 124). Videre er det også et mål å få økt forståelse, mer innsikt eller bedre ferdighet i tillegg til mestringsfølelsen (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 165). Kriteriene for suksess er det eleven selv som fastsetter (Laksy, 2006, s. 5). Nichools (1983) sier at når en elev er oppgaveorientert og målet er å lære mer, blir følelsen av kompetanse avhengig av hva eleven lærer, forstår og forbedrer seg i forhold til tidligere prestasjoner (Nichools, 1983, gjengitt i Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 165).

Kompetanse, her akademisk kompetanse, oppnår eleven gjennom å gjøre en innsats. Det å gjøre en innsats er ansett som særs positiv og en nødvendighet for å kunne utvikle seg. Mislykkes eleven derimot med oppgaven rettes fokuset mot å gjøre det bedre neste gang (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 165).

En egoorientert elev er derimot mer opptatt av å vise at han har gode evner, kan utføre aktiviteten bedre enn andre, eller vinne konkurransen mot andre (Lillemyr, 2007, s. 124). Det er viktig å få vise fram sine gode egenskaper og få styrket egoet ved at en er flinkere enn andre i noe (Lillemyr, 2007, s.124). Eleven er mer opptatt av seg selv i læringskonteksten. Målsetning for aktiviteten er å bli oppfattet som flink av de andre elevene og hindre at en faller igjennom i konkurransen eller blir oppfattet som dum av de andre (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 165). Kriteriene for suksess er derfor basert på sosial sammenligning med andre (Laksy, 2006, s. 5). En egoorientert elev er mer avhengig av å sammenligne prestasjonsnivået sitt med andre elever for å oppleve følelsen av kompetanse enn en oppgaveorientert elev (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 165).

### **3. Metode**

Oppgaven forsøker så langt det er mulig å ha en induktiv og undersøkende innfallsvinkel til problemstillingen. Metoden i oppgaven er et uttrykk for hvilke tiltak som iverksettes for å samle inn informasjon som kan belyse og gi noen svar på det valgte fokuset (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 17). Den innsamlede informasjonen vil danne bakgrunnen for den videre analysen, drøftingen og refleksjonen senere i besvarelsen.

#### **3.1 Utvalg**

Målsetningen med innsamlingsarbeidet er å lære mer om hva motiverer elevene til aktivitet og læring uavhengig av trinn. Jeg valgte å studere elever på 4.trinn bestående av 3 gutter og 4 jenter. Utvalget var ikke tilfeldig, men et trinn jeg hadde kjennskap til fra før. De ble valgt ut med den hensikt å få mest mulig kunnskap om problemstillingen (Johannessen et al., 2010, s. 106). Det valgte fokuset krevde en variasjonsbredde følte jeg, det vil si elever som representerer hele spekteret av elevtyper (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 67). Med det som utgangspunkt har jeg valgt å observere og intervjuer alle elevene på trinnet.

#### **3.2 Observasjon**

En systematisk datainnsamling ved hjelp av observasjon forutsetter at den tar utgangspunkt i et fokus. Den bestemmer hva det skal ses etter og hvor en skal se etter det (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 50). Observasjonen ble lagt til klasserommet hvor elevene oppholdte seg mest. Jeg valgte å bruke en ikke-deltakende og semi-strukturert observasjonslogg (vedlegg nr. 1), hvor problemstillingen og utvalgte nøkkelord dannet bakgrunnen for hva jeg skulle se etter (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 53).

Observasjonen skjedde i fire ulike fag, slik at jeg kunne få et bredere inntrykk av hva elevene ble motivert av uavhengig av læringsaktivitet og fag. Under observasjonen ble motivasjon betraktet som en kvantitativ dimensjon, det vil si noe en elev har mye eller lite av (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 132). Observasjonene kartla hovedsakelig endring i adferd, når endringen inntraff og i forbindelse med hvilken type læringsaktivitet. Jeg startet observasjonen med å plassere meg bak til venstre i klasserommet. Her satt jeg i to økter. De neste to øktene satt jeg foran i klasserommet ved tavla. Her observerte jeg ansiktene til elevene og fikk mer kunnskap om mimikken ved endring i adferd. Notatene mine fra observasjonene ble etterpå renskrevet og systematisert etter nøkkelordene. Det resulterte i elleve maskinskrevne sider. De vil senere i oppgaven komplementere funnene i de kvalitative intervjuene senere i oppgaven.

### **3.3 Kvalitativt intervju**

De kvalitative intervjuene ble omfattende med 140 minutter intervjumateriale. Metoden ble benyttet for å komme så nær innpå målgruppen som mulig (Johannessen et al., 2010, s. 103). Intensjonen var å gå i dybden og finne ut hva elevene var motivert for, hvor motiverte de var og hva gjorde at motivasjonen ble opprettholdt (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 132). Siden jeg ikke hadde mye erfaring med intervju som metode valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju med en lærer før jul. På den måten fikk jeg et erfaringsgrunnlag å bygge videre på i intervjuene med elevene senere. Jeg erfarte at det var hensiktsmessig å ha en halvstrukturert tilnærming til intervjuene.

I den forbindelse laget jeg en intervjuguide (vedlegg nr. 2), en liste over en rekke relevante spørsmål og forslag til mulige oppfølgingsspørsmål, som skulle stilles i løpet av intervjuet (Johannessen et al., 2010, s. 139). På den ene siden ville intervjuguiden fungere en rettesnor og forsøke å sikre at fokuset for datainnsamlingen ble ivaretatt. På den andre siden gav det mulighet for å være « *í åpen for at det tas opp tema som ikke var planlagt på forhånd* » (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 75). Tilnærmingen var fleksibel, og gav meg muligheten til å bevege meg fram og tilbake i intervjuguiden og tilpasse spørsmålene slik jeg syntes hensiktsmessig (Johannessen et al., 2010, s. 137).

### **3.4 Førforståelse**

Jeg hadde på forhånd kunnskaper om elevene, men denne relasjonen følte jeg var viktig for å skape en trygg atmosfære å gjennomføre intervjuene i. Med bakgrunn i problemstillingen så ønsket jeg å undersøke åpent med lite førforståelse. Under datainnsamlingen ville jeg møte elevene med et åpent sinn, og ha lite tanker om hva som motiverte dem for aktivitet og læring.

Den tidligere kunnskapen om elevene og erfaringer fra læringskontekster på trinnet kunne medføre at forskerblikket mitt ble farget. Denne utfordringen var jeg særst bevisst, og etterstrebet å starte med «blanke ark» hver gang jeg gjennomførte datainnsamling og i arbeidet med analysen. Derfor laget jeg en semi-strukturert observasjonslogg og en intervjuguide for å hjelpe meg selv. Det gjorde det lettere å nullstille forskerblikket mitt og kun fokusere på det jeg så og hørte.

### **3.5 Analyse**

Da jeg skulle analysere datamaterialet valgte jeg å bruke en deskriptiv analyse.

Analyseprosessen startet allerede under transkriberingen av intervjuene. Etter å ha arbeidet litt med tekstene, kom jeg fram til at en kombinasjon mellom både en induktiv og deduktiv kategorisering av datamaterialet var fornuftig. Den induktive kategoriseringen skjedde under nedskrivning av intervjuene, der datamaterialets innhold selv påvirket kategoriene (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 40). Det virket som elevene ble motivert av ulike faktorer, derfor valgte jeg å dele intervjuene deretter og analysere kategoriene hver for seg. Kategoriene valgte jeg å kalle de som virket fokuserte på å være best, de som virket relativt lette å motivere og de som virket tunge å motivere i klasserommet.

I tillegg ble en mer deduktiv kategorisering også benyttet under den videre analysen av materialet. Her fungerte noen sentrale nøkkelord som et avgrensende filter for fokuset mitt (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 40). Ordene var indre eller ytre motivasjon, undervisningsmetoder, elevenes mulighet til medbestemmelse og elevenes opplevelse av trygghet i klasserommet. Ordene tjente som merkelapper, og delte datamaterialet inn i større eller mindre avsnitt som naturlig dannet meningsenheter (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 104). Inndelingen gjorde resultatet mer oversiktlig og enklere å drøfte senere. Jeg følte også det var viktig å være nøye i transkripsjonen av intervjuene, derfor brukte jeg mye tid og gjorde tiltak for å forsikre meg om at jeg fikk med meg alt elevene sa ved å lytte gjennom opptakene mange ganger. Jeg markerte i intervjuene der elevene lo, viste andre følelser eller annen relevant adferd.

### **3.6 Etiske betraktninger**

Det har vært viktig for meg å sikre at oppgaven min er etisk forsvarlig gjennomført, og at makroetikken og mikroetikken ikke har kommet i konflikt med hverandre. Makroetikk fremmet hensynet til samfunnet, mens mikroetikk ivaretok hensynet til enkelteleven (Brinkmann og Tanggaard, 2010, s. 439). For å unngå at de etiske dimensjonene kom i konflikt, valgte jeg å fremme hensynet til enkelteleven ved ta med alle elevene på trinnet i

utvalget. På den måten kunne jeg sikre variasjonsbredden i utvalget, men også at ingen av elevene ville føle seg utenfor eller stikke seg ut under datainnsamlingen eller i det ferdige produktet. Det var også viktig å behandle elevene med respekt (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014). Før datainnsamlingen begynte fikk alle de involverte hjemmene infoskriv med passivt samtykke. Elevene ble også informert om hvordan datamaterialet skulle håndteres før oppstart av intervjuene. Den informasjonen elevene bidro med under datainnsamling, behandlingen av datamaterialet og oppbevaring av datamaterialet ble anonymisert med tallkoder for å ivareta enkeltelevens interesser. Jeg valgte videre å se bort fra privat og sensitiv informasjon som kom fram under intervjuene i den transkriberte teksten for å ivareta enkelteleven.

Makroetikken og hensynet til samfunnet har jeg ivaretatt gjennom å besvare den valgte problemstillingen, og dele forskningen med medstudenter, lærere og samfunnet ellers. Åpenhet rundt arbeidet og funn er viktig for å sikre etterprøvbareheten av forskningsprosjektet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014). Derfor har jeg underveis i prosessen etterstrebet åpenhet, refleksjon og systematikk i datainnsamlingen, registreringen, transkripsjonen, analysen og den skriftlige fremstillingen av funnene (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 129). Det har også vært viktig å forankre mine tolkninger av funn og resultat i generelle teorier og tidligere forskning for å gjøre forskningen gyldig (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 126). Makroetiske og mikroetiske hensyn har blitt ivaretatt uten at de har kommet i konflikt med hverandre.

## **4. Resultat**

Jeg har valgt å presentere funnene i fire deler. Først vil fokuset rettes mot de tre induktive kategoriene og hva som er særegent for dem. Deretter vil det som er gjennomgående felles funn for alle tre kategoriene presenteres sammen. Det har vært viktig å få fram elevenes perspektiver, fordi det er hva de opplever som meningsfullt og motiverende som er i fokus her. Derfor har jeg valgt å underbygge funnene mine ved å la elevenes utsagn komme fram fortløpende uthevet i kursiv. Funnene sett gjennom en teoretisk linse vil jeg komme tilbake til under drøftingsdelen senere.

### **4.1 De som virket fokuserte på å være best**

Den første kategorien har fått navnet, fordi det virket som elevene ble motivert av å være best. Kategorien bestod av to gutter. Funn viste at begge likte å vinne, få premie, prestere og være best. De hadde et utpreget konkurranseinstinkt og havnet ofte i diskusjoner. Jeg var vitne til en slik diskusjon i en matematikktime, der de spilte et matematisk strategispill. Ingen ville gi

seg og underveis småkranglet de om poengstillingen og poenggivingen, men når tapet var et faktum krevde taperen revansje med det samme. Vinneren på den andre siden ropte ut med høy stemme: *Jeg vant! Jeg er best!* Under et av intervjuene fortalte den sammen eleven at han følte seg stolt når han vant og var best. Han likte følelsen. Han hadde mange eksempler på når han opplevde å være stolt, blant annet når han vant over medelever i spill, tester eller fotballkamper i friminuttene.

Elevene hadde en del favorittfag. En likte matematikk, svømming og gym best, mens den andre foretrakk kunst og håndverk, engelsk og matematikk. Årsakene var forskjellige, men det var en fremtredende tendens at guttene likte fagene som de følte de presterte bra i. En av elevene fortalte: *I matte. Når vi skal til med gangning og deling. Ja, det er så lett!* Han likte også lagspill eller sisten. Når jeg spurte om eksempler, så sa han: *Jeg liker å være best.* Mens den andre eleven fortalte når jeg stilte han samme spørsmål: *Alt! Jobbe og finne svar. Jeg liker å jobbe med det. Så er det artig.* Gutten syntes det å være best var artig. Han jobbet og gav seg i kast med vanskelige oppgaver, men likte ikke å tape ansikt eller å ikke mestre. Dette ble understreket da jeg observerte eleven i en frisk diskusjon med en annen medelev, der han nektet å akseptere at han hadde tapt.

Senere observerte jeg en av elevene igjen under ei undervisningsøkt på klasserommet. I en matematikktime gikk han rundt, sjekket og sammenlignet svarene til de han opplevde som signifikante. Han gikk rundt, pekte og bemerket at han viste svaret. I en engelsktime noen dager senere ropte han ut i klasserommet ved gjennomgangen av en oppgave: *Jeg vet! Jeg vet!* De andre elevene rekte opp hånda og ventet på tur, men han sa svaret eller kom med forslag uavhengig om han har fått ordet eller ikke. Det virket som det var viktig å vise eller stadfeste at han var bedre enn de andre. I samme time observerte jeg at eleven insiterte ovenfor læreren at han fortjente premie ettersom han hadde jobbet så bra i timen. Han likte tydeligvis å bli belønnet når han var flink.

#### **4.2 De som virket tunge å motivere i klasserommet**

Den andre kategorien bestod av en gutt og ei jente. Jeg valgte å kalle kategorien for de som virket tunge å motivere i klasserommet, fordi begge elevene viste tendenser til at de var noe umotiverte i timene, urolige og trengte mye lærerstøtte i teoretiske fag. Begge to dro også fram friminuttet som et eksempel på hva som var bra på skolen. Den ene eleven syntes: *Det er artig, så får du litt fri fra leksene, og så er det litt sånn artig og leke seg litt i snøen.* Eleven fortalte videre: *Det er artig å være ute, og man får rørt seg.* En av elevene avslørte videre at trivselen på skolen var *sånn der passende.* Eleven fortalte: *Det er noen som bruker å slå folk,*



og det er noen som bruker å ødelegge borgene til andre. Når det er sagt så opplevde begge å trives sammen med medelevene sine. De fortalte: *Dem er artige. Veldig bra!* Eller *Jeg tenker da på en bra plass. Det er ingen som bruker å slå og krangle.*

Elevene hadde ulike fag de likte. Fag som kunst og håndverk, gym, svømming, matematikk og mat og helse var blant favorittene. Det kom fram at de likte best fagene der de kunne være aktive og bruke kroppen, som for eksempel å male, tenke, lage pappmasje og papirfly, leke, spille, tegne eller skrive om det som interesserte dem. Ene eleven fortalte: *Inne i klasserommet er det artig å sitte og holde på å fikle med noe.* Eleven svarte videre: *Når det er kjedelig å høre på. I klassen så kan det hende jeg blir så lei av å sitte.* Den andre eleven fortalte: *Jeg liker deling og så er det mange gøy spill i matte.*

Elevene var plassert på første rad ved kateteret. Jeg observerte ved gjennomgang av oppgaver, lekser eller nytt stoff at elevene kunne finne på å stå eller spinne rundt på stolen, tegne, skrive, snakke med andre medelever eller bygge noe av innholdet i pennalet. Ved individuell løsning av oppgaver satt ofte læreren ved siden av elevene. Læreren veiledet, roste, viste elevene hvor de skulle starte, inngikk avtaler og drev læringsaktiviteten framover. Når læreren gikk for å hjelpe noen av de andre elevene opphørte aktiviteten ofte. Under ei økt sa en av elevene: *Hjelp meg, jeg får ikke til å skrive.* I det læreren kom bort, mistet eleven blyanten i gulvet og forsvant under stolen. Senere ved gjennomgang av lekser roste læreren eleven for flott uttale. Da utbrøt eleven: *NEI, jeg har ikke øvd på lekser.* Observasjonene gav et inntrykk av at elevene opplevde arbeidet som uoverkommelig eller ikke interessant.

#### **4.3 De som virket relativt lette å motivere**

Den tredje gruppen kalte jeg de som virket relativt lette å motivere, og den bestod av tre jenter. Alle tre likte å lære nye ting, mestre oppgaver og virker veldig motivert for skole generelt. De fortalte om ting de hadde lært av læreren sin. En av elevene sa for eksempel: *At hun lærer oss så mye og sånt. Hun har lært meg gangning og deling. Verb og substantiv.* En annen elev fortalte også: *Hun har lært meg å svømme med sånne der fottak. Det kunne jeg ikke før.* Elevene fortalte også at de ble glad av å være på skolen og å være sammen med medelever. En av elevene sa i den forbindelse: *Og så er vi sammen og har det koselig.*

Elevene fortrakk også her ulike fag. De likte svømming, kunst og håndverk, gym, matematikk og naturfag. De ramset opp mange ting de likte å lage eller arbeide med i timene. Det var blant annet å lage pappmasje, kanonball, tegne, få utfordringer og skrive i egen bok for å nevne noe. En av elevene sa: *Jeg liker å skrive ganske mye. Og i naturfagen tegner vi ganske*

mye. *Det liker jeg.* Videre fortalte hun: *Læreren hjelper oss hvis det er noe som er vanskelig. Også er det det at vi får ganske artige oppgaver å gjøre.* Eleven her likte at oppgavene ble vanskeligere for da må hun tenke og sa: *Litt vanskelig det er så å skrive med egne ord stedet for å skrive det som står.* Men hun fikk hjelp av læreren. *Det går lettere nå!* fortalte eleven.

Under observasjonen stakk ikke denne gruppen av elever seg særlig fram. De satt stille og rolig under tavleundervisning og arbeidet godt ved løsning av oppgaver. Alle tre ble observert med noe i hendene under lærerstyrte aktiviteter uten at det virket å påvirke konsentrasjonen deres. Når læreren spurte, så svarte de eller visste akkurat hvor på siden de skulle begynne å lese.

#### **4.4 Felles trekk i de tre gruppene**

Felles for alle i utvalget var at de trivdes bra sammen med medelever og læreren. Seks av sju trivdes på skolen generelt. Alle likte å arbeide i grupper. De syntes det var artig at de var flere, for da kunne de samarbeide, de lærte mer eller da gikk ting fortere. En elev sa: *Det er veldig bra! Det at en kan hjelpe hverandre. Samarbeide.* Elevene opplevde også at læreren visste hvilke fag de likte, hva de likte å gjøre på fritiden, hørte på dem og lot de medvirke i enkelte fag. Flere av elevene fortalte at læreren lot dem være med å bestemme noen ganger. De fleste likte å være med å medvirke, og en av elevene beskrev dette på en god måte: *Da kan vi få det vi vil. Det er bra. Det er artig!*

Videre fant jeg under observasjonen en gjentakende tendens at lærerens valg av læringsaktiviteter og elevenes adferd var tett knyttet sammen. Ulike typer læringsaktiviteter gav ulik elevatferd. Elevenes motivasjon varierte i løpet av ei undervisningsøkt. For eksempel gav lærerstyrt undervisning lite engasjement fra elevene. Mens ved oppgaveløsning, spill, kreative og praktiske oppgaver, leker, aktiviteter og samtaler med utgangspunkt i hva elevene likte var elevenes aktivitetsnivå tilsynelatende høyere.

## **5. Drøfting**

Jeg vil nedenfor kort repetere hovedfunnene som danner bakgrunnen for den videre drøftingen. Deretter skal jeg drøfte funnene gjennom ei teoretisk linse og reflektere rundt disse. Jeg vil forsøke å underbygge argumentasjonen ved å benytte elevenes utsagn fortløpende uthevet i kursiv, relevant forskning og mine erfaringer der det er hensiktsmessig.

### **5.1 Hovedfunn**

Resultatet fra studien gav et interessant og variert bilde av hva som motiverer elevene. De elevene som virket fokuserte på å være best var ofte interessert i å prestere eller vise seg fram.

Det påvirket og var tilsynelatende en viktig forutsetning for hvilke fag elevene likte best. De virket motiverte i de fagene de presterte i, og motsatt relativt umotiverte i fag de ikke presterte like bra i. Videre viste elevene også en tendens til å mislike å fremstå som ikke flinke. Det virket også som elevene likte å få stimuli som for eksempel belønning eller følelsen av stolthet når de gjorde det bra.

Mens de elevene som virket tunge å motivere var ofte urolige og ukonsentrerte i læringskontekster med teoretiske læringsaktiviteter. Inntrykket var at elevene manglet mestring, trygghet eller passe utfordringsnivå. Elevene likte heller aktiviteter som var lekpreget, praktiske der de kunne bruke kroppen aktivt eller spillrelaterte. Friminuttene med lek, aktivitet og venner var en klar favoritt. Det var videre en tilsynelatende sammenheng mellom fag som hadde en praktisk undervisningsmetode og favorittfag hos disse elevene.

De elevene som virket relativt lette å motivere var motiverte i læringsaktiviteter og mer opptatt av lære mer enn de andre kategoriene. Favorittfagene var fag de opplevde som passe utfordrende, men som krevde en innsats. Elevene virket også gladere i læringskontekster og hadde høyere grad av utholdenhet i møte med utfordrende oppgaver. Det virket også som de tålte bedre situasjoner der de ikke nødvendigvis mestret oppgaven med en gang. Når de møtte et problem hadde de strategier for å løse problemet, lettere for å spørre om hjelp og innhentet nye strategier for å klare å gjennomføre oppgaven bedre eller annerledes neste gang.

Det som var gjennomgående felles for alle tre kategoriene at de trivdes bra sammen med medelever og læreren sin. Alle unntatt en elev følte seg trygge på skolen. Elevene opplevde også at læreren visste noe om hva de interesserte seg for på fritiden og på skolen. De opplevde videre å bli hørt og få være med å bestemme i enkelte fag.

## **5.2 Resultatet sett gjennom en teoretisk linse**

### **5.2.1 Motivasjon for læring**

Det var en tilsynelatende sammenheng mellom det elevene opplevde som morsomt, interessant, gøy og artig på skolen og elevenes motivasjon i aktiviteter for læring. Motivasjon er det som forårsaker og opprettholder elevenes aktivitet. De elevene som virket fokusert på å være best ble motivert i de fagene de kunne prestere i. Av erfaring varierte dette med hvilke egenskaper elevene hadde. Motsatt manglet elevene motivasjon i fagene de ikke presterte like bra i. En av elevene påpekte nettopp dette i et av intervjuene. Han fortalte at: *RLE er kjedelig. Du bare sitter helt i ro og hører på noen snakker.* En kan være fristet til å tenke at elevene manglet motivasjon, fordi faget ikke tilrettela for at de kunne briljere. Et annet alternativ kan

være at elevene ikke likte å sitte passivt lyttende. Tilbakemeldingen fra elevene var at faget var kjedelig. Observasjoner viste at læreren ofte brukte en historieforteller-metode som læringsaktivitet i dette faget. Denne arbeidsmåten tilrettelegger for læreren som kunnskapsformidler. Av erfaringer er det mange elever som liker denne læringsaktiviteten, da de liker å sitte og lytte. Elevene som virket lette å motivere kan være blant disse elevene.

Videre ble de elevene som virket tunge å motivere lite motivert i teoretiske fag. Dette muligens fordi elevene ikke opplevde at fagene hadde noen relevans eller vekket interesse. Elevene kunne sitte og kikke ut i lufta, fikle med pennalet, tegne på håret, snurre rundt på stolen eller gå seg en tur i klasserommet i de teoretiske fagene. Motsatt så viste også de elevene at de kunne være veldig motiverte og opprettholde motivasjonen over tid i enkelte fag, som benyttet lekpreget, praktiske eller spillrelaterte undervisningsmetoder. Elevene opplevde de aktivitetene som mer meningsfulle, og dermed var drivkraften stor for å gjennomføre oppgavene de fikk utlevert (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 132). Erfaringer støtter denne antakelsen. En av elevene opplevde det å lytte som kjedelig. Årsaken er uviss, men eleven fortalte: *Du sitter bare helt i ro og hører på noen snakker, Det er kjedelig å høre på.* Ofte innebar dette at denne eleven tok seg en runde i klasserommet under arbeidet. På den andre siden satt eleven stille og konsentrert når læringsaktiviteten var lekpreget, spillrelaterte eller andre praktiske aktiviteter.

Mens den tredje kategorien, med elevene som virket relativt lette å motivere, var mye lettere å aktivere til innsats i læringsaktiviteter i motsetning til de nevnte ovenfor. Disse elevene er motiverte, nysgjerrige og har lyst til å tilegne seg akademisk kunnskap (Saabye, 2013, s. 27). Det kan være sannsynlig at de opplever skolen interessant og viktig. De er opptatt av å lære og mestrer oppgaver med passe utfordringsnivå. De motiverte elevene fremstår som tilsynelatende glade elever som jobber selvstendig, målrettet og med stor iver i møtet med oppgavene sine. Det er en motsetning til de elevene som virket tunge å motivere og har tilsynelatende manglende lærelyst. Når det er sagt kan også de tilsynelatende motiverte elevene miste motivasjonen i møtet med læringsaktiviteter som oppleves som uoverkommelig. Erfaringen over viser at alle elevene er mer eller mindre motivert i arbeidet med oppgaver. Her er hva elevene opplever som moro, kjedelig, interessant eller uinteressant vesentlig under observasjonene viste at elevenes følelser og engasjement kunne endre seg alt etter hvilken læringsaktivitet læreren valgte å benytte.

Erfaringsmessig fra observasjoner viser en sammenheng mellom hvilke følelser læringsaktiviteter vekker og motivasjon. Jeg observerte elever, uavhengig av hva som virket å

motivere, som smilte, lo eller så målrettet ut når de gav seg i kast med læringsaktiviteter som de likte. I intervjuene ble disse læringsaktivitetene som sagt referert til som artig og moro. Elevenes motivasjon i læringskontekster er preget og påvirkes av deres følelsesmessige assosiasjoner, tanker og erfaringer (Imsen, 2005, s. 375). Sett fra et læringsperspektiv vil disse opplevelsene legge føringer for hvordan elevene velger å handle i møte med ulike læringsaktiviteter (Imsen, 2005, s. 375). Forskning rundt følelser og læringsprestasjoner støtter at positive følelser i møtet med aktiviteter gjør læringsarbeidet lettere (Schjelde, 2015, s. 57). De elevene som virket relativt lette å motivere har for eksempel lettere for å gjennomføre læringsarbeidet. Årsaken kan være at de opplever ofte mestring og positive følelser i møte med aktiviteter i skolen. På den andre siden viser også forskningen at mangel på motivasjon eller kjedsomhet er et resultat av både få og lave læringsutfordringer. Det kan også være for store utfordringer eleven ikke har forutsetning eller mulighet for å klare (Schjelde, 2015, s. 57). De elevene som virket tunge å motivere forbandt sannsynligvis de fagene de føler lite mestring i til noe negativt. Elevene kan også ha opplevd uoverkommelige læringsoppgaver de ikke har hatt forutsetning for å klare. Denne mangelen på positive følelser kan påvirke motivasjonen, og vil sannsynligvis kunne gjøre læringsarbeidet vanskeligere. Av erfaringer er det disse elevene som virkelig trenger å få tilrettelagt læringsarbeidet slik at de kan snu de negative følelsene i forbindelse med læring.

I en læringsaktivitet der målet er at eleven skal lære og utvide den akademiske kompetansen, vil læreren er en avgjørende faktor. I denne forbindelsen kan lærerens rolle som tilrettelegger betegnes som en ytre motivasjonsfaktor for elevens læring. Det er deres evne som tilrettelegger av undervisningen som kan påvirke elevenes faglige motivasjon og følelser for læringsaktiviteter i det lange løp (Stornes, 2012, s. 79). Læreren må ha kjennskap til hva som motiverer elevmangfoldet. Den enkelte elevens preferanser når det gjelder måter å lære på vil være en sentral faktor. «God undervisning» bør ta utgangspunkt i denne kunnskapen og skape et samspill mellom rett læringsaktivitet, elevenes emosjonelle erfaringer og innsats (Saabye, 2013). Erfaringer viser mange av elevene at de likte undervisningsmetoder som lot dem være kreative, aktive og bygde på det de opplevde som interessant. I motsetning kan «dårlig undervisning» hemme og gjøre det vanskelig å opprettholde elevenes innsats under læring i skolen. Erfaringer viser at et klasserom fylt av fornøyde elever viser en lærer som aktivt har brukt sin kunnskap om elevens motivasjon i planleggingen og under gjennomføringen av læringskontekster.

### **5.2.2 Elevenes behov for trygghet og sikkerhet**

Det er ikke bare interesse, følelser og tanker som kan påvirke motivasjonen hos elevene. En av elevene i kategorien med de som virket tunge å motivere fortalte at trivselen på skolen var sånn passe. Eleven sa: *Det er noen som bruker å slå folk, og det er noen som bruker å ødelegge borgene til andre.* Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor denne eleven var urolig, ukonsentrert og trengte mye lærerstøtte i mange av timene. Det er sannsynlig at eleven følte seg utrygg på skolen. Maslows behovspyramide kan belyse hvorfor elevens manglende følelse av trygghet og sikkerhet påvirker elevens adferd (Imsen, 2005, s. 383). Hos denne eleven var det mulig at behovet for trygghet og sikkerhet sto utilfredsstilt. Eleven følte seg utrygg, redd eller gruet seg for å bli slått eller at noen skulle ødelegge borgene han hadde bygd ute i friminuttene.

I slike tilfeller kan det være vanskelig å rette tanker og konsentrasjon mot innholdet og arbeidet med læringsaktivitet inne i klasserommet. Erfaringer viser at eleven ikke opplever denne utryggheten i sitt nære læringsmiljø sammen med medelever. Men så lenge behovet for trygghet og sikkerhet forblir utilfredsstilt, så kan elevens oppmerksomhet rettes mot følelsen av utrygghet og redsel. Slik kan det forbli til elevens behov for trygghet er dekket. Det er først når dette behovet er tilfredsstilt at eleven kan rette fokuset og motivasjonen mot aktivitet og læring i klasserommet (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 138). Selv om de fleste andre elevene følte seg trygge på skolen, så setter Maslows behovsteori en viktig pekepinn på motivasjonens kompleksitet og mange nivåer. Den viser at usynlige behov som står udekket kan komme i veien for elevens fokus og motivasjon for læring. Her er det viktig at læreren tar tak i problemet, og forsøker å avhjelpe slik at elevens behov for trygghet blir gjenopprettet.

### **5.2.3 Elevens selvoppfattelse og motivasjon**

Elevens selvoppfattelse er også sentral når en skal drøfte hva som motiverer og engasjerer elevene for læring. De følelsesmessige assosiasjonene elevene opplever i forbindelse med arbeidet i timene, vil sammen med tanker og erfaringer med mestring eller ikke mestring farge elevenes oppfattelse av seg selv (Rosenberg, 1979, referert i Imsen, 2005, s. 415). En av elevene, i kategorien de som virket tunge å motivere, opplevde det å sitte i ro i timene som særdeles vanskelig. Eleven fortalte: *At jeg blir liksom lei av å sitte i ro og fokusere på en ting.* Eleven mestret ikke en stillesittende undervisningsmetode over lange perioder. Når denne eleven ikke mestret undervisningsmetoden vil eleven kunne oppfatte seg selv som en urolig elev som ikke mestrer denne typen aktiviteter. Opplevelsen av å ikke mestre kan i framtiden påvirke de oppfatningene eleven har om seg selv. Videre kan de legge føringer for hvordan

disse blir tolket og forstått (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 72). På den andre siden kan den samme eleven ha en helt annen oppfattelse av seg selv i de fagene som tilrettelegger for å bruke kroppen og være aktiv under læringsaktivitetene. Av erfaring kan elevens oppfattelse av seg selv variere etter hvilke styrker og svakheter eleven har.

Eksemplet i avsnittet ovenfor kan videre forklare hvordan elevenes motivasjon kan varierer fra fag til fag eller fra læringsaktivitet til læringsaktivitet. Argumentasjonen kan overføres til en stor variasjonsbredde av elever. Det betyr at alle elevene vil ha sin subjektive oppfatning som referanseramme, og handle utfra den (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 7). Elevenes subjektive oppfattelse av sine skolerelaterte prestasjoner påvirkes ikke bare av det følelsesmessige nivået, erfaringer og de tankene de har om seg selv. Selvoppfattelsen vil videre også påvirkes av andres tilbakemeldinger og sosial sammenligning (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 92). De elevene som virket fokuserte på å være best vil sannsynligvis være avhengig av å sammenligne sine prestasjoner med signifikante andre, og på den måten få tilbakemeldinger om hvor flinke de er.

I forbindelse med selvoppfattelse og motivasjon er også samfunnets rolle og de verdiene de signaliserer vesentlig. (Skaalvik og Skaalvik, 2005). I dagen vurderes som veldig positivt å gjøre det bra på skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 79). Denne intensjon blir signalisert gjennom læreplanverket og deres formål for målrettet og systematisk læring på den ene siden (Saabye, 2013, s. 12). På den andre siden kommer også intensjonen fram i undervisnings innhold på grunn av læreplanverkets rolle som lærerens arbeidsdokument. Det å gjøre det bra på skolen øker sannsynligheten for en bra start i yrkeslivet og samfunnslivet ellers (Utdanningsforbundet, 2013). Når det er sagt synes det som et paradoks at samfunnet antyder det som en forutsetning å være skoleflink for å lykkes. Det vil si at de elevene som virket relativt lette å motivere mest sannsynlig har en positiv skolerelatert selvoppfattelse. Det vil på lang sikt medføre i positive følelsesmessige erfaringer som forutsetninger for å lykkes i samfunnslivet. Motsatt vil de elevene som virket tunge å motivere mest sannsynlig ha negative skolerelaterte erfaringer. Av erfaringer kan fraværet eller mangelen på positive skolerelaterte erfaringer påvirke elevenes motivasjon i skolen i det lange løp.

#### **5.2.4 Elevenes behov for selvbestemmelse**

De elevene som virket lette å motivere hadde en indre drivkraft hvor de var interessert i eller fant læringsaktiviteter, problemløsning eller utfordringer lystbetont (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 141). En av elevene fortalte om oppgaveløsning: *Også er det at vi får ganske artige oppgaver å gjøre. I stedet for i første da fikk vi litt sånn kjedelige, for jeg kunne nesten alt.*

*Men nå begynner det å bli litt vanskeligere sånn at jeg må tenke. Jeg liker at det blir litt vanskeligere.* Her kan det tenkes at det for denne eleven ligger en belønning i å klare og løse oppgaven. Eleven er mest sannsynlig uavhengig av ytre belønning for å gjennomføre oppgaven (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 141). Av erfaring er det kanskje denne typen motivasjon skolen ønsker å fremme eller vil ha. De elevene som virker tunge å motivere på den andre siden mangler sannsynligvis en indre driv for skolearbeidet. Observasjoner visste at noen elever opplevde å ha en lærer som fortalte hva de skulle gjøre og drev arbeidet systematisk framover. Motsatt virket de elevene som virket fokuserte på å være best mer motivert av en ytre belønning i form av ros eller premiering når de gav seg i kast med en læringsaktivitet. Erfaringsvis viser dette at ikke alle elevene er drevet av en indre drivkraft i møte med læringsaktiviteter, men i stedet er drevet av en ytre påvirkning fra lærer eller belønning.

De elevene som virket indre drevet, bør tre grunnleggende psykologiske behov være tilstede for at adferden skal gjenta seg senere (Deci og Ryan, 2000, s. 227). Ved at læreren har kunnskap om og lar elevene medvirke i valget av undervisningsmetoder, kan en fremme og utvikle den indre motiverte adferden hos enkelt eleven (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 142). Erfaringen fra datainnsamlingen var en gjennomgående sammenheng mellom fag og elevenes mulighet for å medvirke i faget. I de fagene elevene fikk mulighet til å være med å bestemme når det gjaldt valg av læringsaktivitet var ofte favoritter hos elevene. Motsatt var det også en sammenheng mellom fagene elevene likte mindre godt, syntes var kjedelige eller hadde en lavere grad av medbestemmelse. Av erfaring brukte disse fagene ofte lærerstyrte aktiviteter. I det lange løp kan mangel på å medvirke hemme og skade elevenes indre motiverte adferd (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 142). En slik erkjennelse kan sette fingeren på hva som gjør at de elevene ikke utvikler en indre drevet motivasjon. Det kan også forklare hvorfor elevene var urolige, ukonsentrerte og umotiverte i enkelte læringskontekster. Erfaringsvis begrunner mange lærere mangelen på medvirkning med fagets teoretiske innhold eller tidsklemma.

Hvis elevene kan medvirke i faget vil det mest sannsynlig stimulere en indre motivert adferd i læringskonteksten. Dette kan igjen stimulere elevenes følelse av akademisk kompetanse. Den er ansett som viktig når en skal arbeide med oppgaver som oppleves anstrengende og krever utholdenhet. Dersom elevene føler å ha tilstrekkelig kunnskap, holdninger og ferdigheter i møte med læringsaktiviteter, vil de kunne oppleves som tilfredsstillende og skape lyst til å fortsette arbeidet eller til å gjenta aktiviteten senere. På den andre siden vil elever som ikke opplever følelsen av kompetanse ha liten lyst til å delta i aktiviteter de ikke behersker



(Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 142). Når det er sagt er det også viktig med et passende utfordringsnivå. Dersom arbeidet oppleves som uoverkommelig vil elevenes lyst til å begi seg i kast med oppgaven være liten. Dette kan være en mulig forklaring hvorfor de elevene som virket tunge å motivere ofte tilsynelatende virket fokuserte på andre ting enn selve læringsaktiviteten. En studie utført av Harter, Whitesell og Kowalski (1992) støtter denne tankegangen. De fant en sammenheng mellom elevenes oppfattelse av akademisk kompetanse og grad av indre motivasjon for læring (Harter, Whitesell og Kowalski, 1992, s. 798). Det vil si at elever som oppfatter sin akademiske kompetanse som god eller veldig bra, var klart mer positive til skolen. De hadde også en høyere indre motivasjon for læring enn elever med en lav oppfattelse.

Videre fant de også en sammenheng mellom elever som opplevde en reduksjon i opplevd akademisk kompetanse og en synkende indre motivasjon (Harter et. al, 1992, s. 798). I en av observasjonsøktene var jeg vitne en situasjon med en av elevene som virket tunge å motivere. Eleven sa: *Hjelp meg, jeg får ikke til å skrive*. I det læreren kom bort for å veilede elevene mistet eleven blyanten i gulvet og forsvant under stolen. Det er sannsynlig at elevens følelse av kompetanse var lav. Dette på bakgrunn av at eleven opplevde oppgaven som krevende og klarte ikke å utføre den. Lav opplevelse av kompetanse kan forklare elevens urolighet, mangel på konsentrasjon og mangel på motivasjon. Av erfaring er det mange elever i klasserommet som tilsynelatende er vanskelige og urolige. Mange av disse elevene oppfatter sin akademiske kompetanse som lav kan være en forklaring på hvorfor elevene handler som de gjør.

### **5.2.5 Hva er elevene orientert mot?**

De elevene som virket oppgaveorienterte likte at oppgaver som var litt vanskeligere og krevde mer av dem. En av elevene fortalte: *Men jeg det synes er litt vanskelig å skrive med mine egne ord i stedet for å skrive det som står. Men jeg fikk litt hjelp av læreren når vi holdt på med idrettsgrener, og så fikk jeg til mine egne ord*. Eleven er orientert mot å greie og løse oppgaven de har fått med utgangspunkt i egne kriterier. Målsetningen er sannsynligvis å mestre oppgaven og lære (Lillemyr, 2007, s. 124). Belønningen eleven opplever er å utvide sin akademiske kompetanse gjennom å gjøre en innsats. Erfaringer viser at eleven kom lettere i gang og hadde mer kompetanse til å løse oppgaven neste gang. Eleven mestret det å kunne skrive en tekst med sine egne ord. Dermed økte sannsynligheten for opprettholdelse av motivasjonen ved neste møte med slik type læringsaktivitet.

Motsatt vil teorien om egoorientering beskrive en elev som er mer opptatt av å prestere og være best eller vinne enn en oppgaveorientert elev (Lillemyr, 2007, s. 124). De elevene virket

mer fokusert på å utføre oppgaven bedre enn medelevene og være best. En av elevene i denne gruppa ropte høyt ut: *Jeg liker å vinne. Jeg liker å være best!* Utropet kan tolkes som at eleven er opptatt av få fram sine gode evner og få styrket egoet sitt. Målet med adferden er sannsynligvis å bli oppfattet som flink, og hindre at en taper en konkurranse eller framstår som en taper ovenfor de andre (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 165). Dette kan forklare motivasjonen bak adferden jeg observerte i en matematikktime, der to elever spilte et matematisk strategispill. De havnet i en høylytt diskusjon, der ingen ville gi seg eller godta at en lå under i poeng. Når tapet var et faktum krevde taperen revansje pronto. Mens vinneren ropte med høy og stolt stemme: *Jeg vant! Jeg er best!* Disse elevene er avhengige av å sammenligne prestasjonene sine med andre for å oppleve følelsen av kompetanse (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 165).

### **5.3 Drøfting av metode**

Problemstillingen tar utgangspunkt i å undersøke og finne ut mer om motivasjon og opprettholdelsen av den hos elevene. Det er vanskelig å gi et eksakt og godt bilde av hva som motiverer elevene i møte med læringsaktiviteter, fordi motivasjon er en vanskelig størrelse å måle på den ene siden. Videre er også motivasjon et subjektivt og kognitivt anliggende hos enkelt eleven. I en læringskontekst blir ofte motivasjon observert som en kvantitativ dimensjon som beskriver noe en elev har mye eller lite av. Motivasjon som en målbar størrelse gir et nokså forenklet bilde av hvordan motivasjon, aktivitet og læring egentlig henger sammen. Jeg forsøkte å motvirke dette ved å bruke en kombinasjon av observasjon og kvalitative intervju i datainnsamlingen min, der den kvantitative dimensjonen ble komplementert av et dybdestudie.

Når det er sagt, så kan variasjonsbredden i utvalget ha medført at de ulike typene motivasjon har kommet ulikt fram i drøftingen. Jeg har måttet gjort noen valg underveis.

Kategoriseringen av datamaterialet gjennom inndelingen i tre grupper kan ha medført at bildet av hva som motiverer elevene kan bli en ensidig og forenklet framstilling av et ganske komplisert felt. Den åpne og vide problemstillingen min kan nok også ta litt av skylden her. Jeg tror et snevrere fokus kunne det ha gitt bedre plass til en mer inngående drøfting og et bedre bilde av motivasjon. Men dette kan medføre at andre viktige sider ved elevenes motivasjon ikke kommer fram eller blir belyst. Den største utfordringen har nok vært å finne et balansepunkt hvor enkelt eleven, grupper og hele fellesskapet i trinnet er i varetatt på best mulig måte i drøftingen. Jeg har forsøkt å ta høyde for dette ved å gi alle gruppene

tilsynelatende lik plass, men det kan fortsatt medføre at jeg kan ha fokusert for lite på noen av gruppene.

På den andre siden så har innfallsvinkelen jeg har valgt gitt meg en verdifull kunnskap om variasjonsbredden i elevgruppen, noe en snevrere problemstilling ville ha frarøvet meg. Videre ville en innsnevring av fokuset og utvalget mitt gjort at jeg kunne ha gjort en reell dybdestudie rundt en elevgruppe eller en eller to spesielt utvalgte elever. Men for meg veide ønsket om å få kunnskap om en stor variasjonsbredde av hva som motiverer elevene i aktivitet og læring mer. Jeg vil også trekke fram det etiske dilemma som oppstår ved en slik forenkling. Ved å fokusere på et lite utvalg vil det mikroetiske komme i konflikt med det makroetiske. For å unngå dette valgte jeg å fremme hensynet til enkelteleven ved ta med alle elevene i trinnet med i utvalget. På den måten kunne jeg sikre variasjonsbredden på den ene siden, men også ivareta hensynet til enkelt elevene på den andre. Jeg hindret også at noen av elevene ville føle seg utenfor eller stikke seg ut under datainnsamlingen.

## 6. Oppsummering

Oppgaven har forsøkt å besvare problemstillingen: *Hva motiverer elevene for aktivitet og læring?* Datainnsamlingen som jeg gjennomførte gav en rekke interessante og varierte funn når det gjelder hva som motiverer elevene uavhengig av trinn og nivå i grunnskolen.

Elevenes motivasjon er et subjektivt anliggende og varierer fra elev til elev. Motivasjon er det som forårsaker og opprettholder aktivitet, men også det som gir aktiviteten mål og mening for enkelt eleven. Elevene ble motivert av ulike faktorer. Noen elever virket fokuserte på å være best, andre virket tunge å motivere i klasserommet, mens en tredje gruppe elever virket relativt lette å motivere. Denne variasjonsbredden av elever er mest sannsynlig representert i de fleste klasserom.

Jeg fant under arbeidet med resultatene en gjentakende tendens at lærerens valg av læringsaktiviteter og elevenes adferd var tett knyttet sammen. Ved bruk av læringsaktiviteter som spill preget, lekpreget, kreative og praktiske oppgaver var elevenes aktivitetsnivå tilsynelatende høyere enn ved andre aktiviteter. Utfordringen ligger i det å legge opp til gode undervisningskontekster der læreren etterstreber et samspill mellom en læringsaktivitet og elevens innsats. Her er det viktig å inneha kunnskap om hver enkelt elevs preferanser på mange områder. Det er blant annet indre og ytre motivasjon, undervisningsmetoder, elevenes mulighet til medbestemmelse og elevenes opplevelse av trygghet i klasserommet. Det handler

om aktivt å bruke kunnskapen om elevene i tilretteleggingen for læringen for å skape mestringserfaringer.

Jeg føler målsetningen jeg satte meg er oppnådd. Undersøkelsen og arbeidet med oppgaven har gitt meg masse kunnskap om hva motiverer elevene. Det har også vist meg at motivasjon er et enda mer komplekst og mangfoldig fagfelt enn jeg trodde i utgangspunktet. Jeg føler også at arbeidet har gjort meg i bedre stand til å gjøre rette valg for å medvirke til at elevenes motivasjon opprettholdes. Videre tror jeg at det viktigste jeg kan gjøre i min framtidige yrkespraksis er å sette elevens motivasjon for læring på dagsordenen. Fokuset på elevenes motivasjon for aktivitet og læring vil være helt sentral i arbeidet med planlegging og tilrettelegging av læringskontekster.

## 7. Litteraturliste

Aktivitet. (2013). *The Free Dictionary*. Hentet den 11.05.2015 fra:

<http://no.thefreedictionary.com/aktivitet>

Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hentet den 28.03.2015 fra:

[https://books.google.no/books?id=GMZY00FtxH8C&pg=PA439&lpg=PA439&dq=mikroetikk&source=bl&ots=uCUS5v4BPy&sig=gJypn20f65j3yywac2SCPHmh07o&hl=no&sa=X&ei=rp8WVfIDEN8j\\_UIhgJgC&ved=0CC8Q6AEwAw#v=onepage&q=mikroetikk&f=false](https://books.google.no/books?id=GMZY00FtxH8C&pg=PA439&lpg=PA439&dq=mikroetikk&source=bl&ots=uCUS5v4BPy&sig=gJypn20f65j3yywac2SCPHmh07o&hl=no&sa=X&ei=rp8WVfIDEN8j_UIhgJgC&ved=0CC8Q6AEwAw#v=onepage&q=mikroetikk&f=false)

Deci, E. L. og Ryan, R. M. (2000). The *What* and *Why* of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), s. 227-268.

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2014). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet den 28.03.2015 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>

Ertesvåg, F. (2014, 11.06). Klarer ikke kutte i frafall-tallet. *VG Nyheter*. Hentet den 03.03.2015 fra: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/klarere-ikke-kutte-i-frafall-tallet/a/23227932/>

Harter, S., Whitesell, N. R. og Kowalski, P. (1992). Individual Differences in the Effects of Educational Transitions on Young Adolescent's Perceptions of Competence and Motivational Orientation. *American Educational Research Journal*, 29(4), s. 777-807.

Helsedirektoratet. (2010). *Aktivitet og deltakelse*. Hentet den 11.05.2015 fra <http://www.helsebiblioteket.no/retningslinjer/hjerneslag/rehabilitering-og-behov/aktivitet-og-deltagelse#>

Imsen, G. (2005). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget

Imsen, G. (2009). *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget

Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. 4. utg. Oslo: Abstrakt

Laksy, V. (2006). *Flow og målorientering. Sammenhenger mellom klima, målorientering, opplevd kompetanse og flow i idrettsfag* (Masteroppgave, Universitet i Oslo) Hentet den 27.03.2015 fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30866/ferdigmaster.pdf?sequence=1>

Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. 2.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk

Nesheim, H. (2008). *Selvbestemmelse og autonomistøtte i kroppsøving. En studie om motivasjon for kroppsøving i videregående skole*. (Masteravhandling, Høgskolen i Nord-Trøndelag) Hentet den 25.03.2015 fra: <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/146962/Halgeir%20Nesheim.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskaplig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Saabye, M. (red.). (2013). *Kunnskapsløftet. Mål og innhold i grunnskolen*. Viby: Scanprint

Schjelde, T. J. (2015). Hvordan føles det? Om forholdet mellom følelser og læring. *Bedre skole ó et tidsskrift for lærere og skoleledere*, (1), s. 57-59

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

Stornes, T. (2012). Prestasjon og mestring ó om motivasjon og læring i grunnskolen. *Bedre skole ó et tidsskrift for lærere og skoleledere*, (4), s. 79-83

Svartdal, F. (2014). Læring ó psykologi. *Store Norske Leksikon*. Hentet den 11.03.2015 fra: <https://snl.no/1%C3%A6ring%2Fpsykologi>

Utdanningsforbundet. (2013). *Frafall i videregående*. Hentet den 03.03.2015 fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Frafall-i-videregaende/>

Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst ó Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. En kunnskapsoversikt*. Oslo: NOVA ó Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

## 8. Vedlegg

### 8.1 Vedlegg nr. 1 - Observasjonslogg

*Problemstilling:* Hva motiverer elevene til aktivitet og læring?

*Nøkkelord:*

- motivasjonstyper (indre/ytre)
- undervisningsformer (læringsteorier)
- elevmedvirkning
- klima i klassen (trygg)

**Ikke deltakende, semi-strukturert.**  
**Antall elever:**

Tid/time:	Løpende observasjoner:	Tanker/tolkninger:

## 8.2 Vedlegg nr. 2 ó Intervjuguide

### Innledning:

- Presentere meg
- Informere om prosjektet «hva motiverer elevene til læring og aktivitet?»
- Si litt om betydningen av å være med på intervjuet ó lære meg mere omí .
- Si litt om hva spørsmålene går ut på og hvordan de skal dokumenteres
- Si litt om at anonymitet, kun for meg og at intervjuet blir slettet etterpå
- Hvor lenge intervjuet varer?

### Problemstilling:

Hva motiverer elevene til aktivitet og læring?

### Nøkkelord:

- motivasjonstyper (ytre/indre)
- undervisningsformer (læringsteorier)
- elevmedvirkning
- klima i klassen (trygg)

*NB!! La elevene få tid til å tenke på hvert spørsmål?*

	Spørsmål:	Oppfølgingsspørsmål:	Nøkkelord:
1.	Hvordan trives du på skolen?	Kan du gi meg et eksempel på..? Kan du si mer omí .?	Motivasjon Læringsmiljø
2.	Hvordan trives du sammen med elevene i klassen din? Har du venner?	Det var interessant, kan du si litt mer om det? Hva føler du nårí .?	Læringsmiljø Motivasjon
3.	Hvordan liker du læreren din?	Hva tenker du nårí í ?	Læringsmiljø
4.	Vet læreren hva du liker å gjøre (interesser) på fritida?	Hva opplevde duí ..? Hva gjør at du likerí ..?	Undervisningsformer Elevmedvirkning
5.	Hva liker du best ved skolen?	Tror du læreren vet?	Motivasjon
6.	Hvilke fag liker du best?		Motivasjon
7.	Hva synes du om gruppearbeid?		
8.	Hva liker du best å gjøre i fagene når du er på skolen?		Undervisningsformer
9.	Hvordan liker du best å jobbe med favorittfag?		Undervisningsformer
10.	Får du være med å bestemme åssen dere arbeider med fagene? Hører læreren på deg?		Undervisningsformer Elevmedvirkning