

## GLU360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

**Kandidat 33**

Oppgaver	Oppgavetype	Vurdering	Status
<b>i</b> Informasjon	Dokument	Automatisk poengsum	Lever
1 Opplasting av bacheloroppgave	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever
2 Opplasting av samtykkeskjema	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever

**GLU360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave**

Emnekode	GLU360	PDF opprettet	16.08.2016 12:51
Vurderingsform	GLU360	Opprettet av	Hilde Lyster
Starttidspunkt:	11.05.2016 08:45	Antall sider	33
Sluttidspunkt:	30.05.2016 13:45	Oppgaver inkludert	Ja
Sensurfrist	201606200000	Skriv ut automatisk rettede	Ja

# Seksjon 1



## Informasjon

**Eksamensinformasjon:**

[Eksamensinformasjon for innlevering](#)

**Forside:**

[Framsidedmal Bachelor-mal med Nord logo](#)

**Samtykkeskjema:**

[Samtykke til Nord universitets' bruk av prosjekt, kandidat bachelor og masteroppgaver](#)

# Opplasting av bacheloroppgave

Opplasting bacheloroppgave

*Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.*

BESVARELSE

## Filopplasting

Filnavn	5225992_cand-6050686_5224938
Filtype	pdf
Filstørrelse	2004.969 KB
Opplastingstid	29.05.2016 19:34:55



Neste side  
**Besvarelse**  
vedlagt

# BACHELOROPPGAVE

Emnekode: GLU 360

Kandidatnr.: Sander Sandvik

---

Preges elevenes skolehverdag av indre eller ytre motivasjon?

Inner or outer motivation: What characterizes a pupils school life?

---

Dato: 29.05.2016

Totalt antall sider: 26

Samtykkeerklæring



**SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-,  
BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER**

Forfatter(e): Sander Sandvik

Norsk tittel: Preges elevenes skolehverdag av  
indre eller ytre motivasjon?

Engelsk tittel: Inner or outer motivation = what  
characterizes a pupils school  
life?

Studieprogram: Grunnskolelæreutdanning for 5.-10.trinn

Emnekode og navn: GLU 360

Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, Nords' åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: \_\_\_\_\_

Dato:

Sander Sandvik  
underskrift

\_\_\_\_\_  
underskrift

\_\_\_\_\_  
underskrift

\_\_\_\_\_  
underskrift

### **Forord**

Å arbeide med en slik oppgave har vært omfattende. Samtidig har prosessen underveis vært veldig givende. Jeg har lært mye selv, både om mitt tema, men også om å skrive en oppgave av et slikt omfang. Dette har gitt meg kunnskap som jeg ser frem til å nyttiggjøre meg også senere, både med tanke på studier og jobb.

Denne oppgaven hadde imidlertid ikke vært en realitet uten veldig gode støttespillere. Først må veileder Liv Iren Grandemo nevnes. Da jeg kom inn på kontoret hennes og sa ”Vi skal skrive bachelor sammen” tok hun det på største alvor. Det har vi i aller største grad også gjort, for uten henne hadde dette arbeidet neppe blitt fullført. Tusen takk!

Flere medstudenter og trenerkolleger har også kommet med gode innspill innenfor temaet, og fortjener en takk. Til sist; min far. Hadde ikke du hatt tålmodigheten til å gi konstruktive innspill underveis og i etterkant av skriveprosessen, hadde neppe sluttproduktet blitt såpass at jeg kan si meg fornøyd.

Sander Sandvik

Stjørdal/Levanger, mai 2016

**Innholdsfortegnelse**

Innholdsfortegnelse .....	iii
Innledning .....	1
Teorikapittel .....	2
Motivasjon .....	2
Indre motivasjon .....	2
Ytre motivasjon .....	3
Reversal Theory .....	4
Mestringsforventning .....	5
Metodekapittel .....	6
Utvalg og gjennomføring .....	6
Etikk og kvalitet .....	8
Drøfting .....	9
Skaalvik og Skaalvik sin undersøkelse om motivasjon i skolen .....	9
Hvor viktig er det for deg å lære noe på skolen? .....	10
Hva er det viktigste for deg med å gå på skolen? .....	12
Hva motiverer deg til å gjøre skolearbeid? .....	13
Hvorfor gjør du det godt i de fagene du lykkes i? .....	16
Tror du at du får mest bruk for karakteren eller kunnskapen i et fag i fremtiden? Hvorfor? .....	17
Konklusjon .....	18
Avslutning .....	19
Veien videre .....	19
Litteraturliste .....	21
Vedlegg 1: Intervjuguide .....	22

**Antall ord: 8601**

## **Innledning**

Dette er en bachelor-oppgave som faller inn under temaet pedagogikk. Oppgavens tittel og problemstilling er identisk, ”Preges elevenes skolehverdag av indre eller ytre motivasjon?”. Oppgaven er delt inn i tre hoveddeler, teoridel, metodedel og drøfting. På grunn av valg av metode har jeg valgt å slå sammen resultatene med drøftingen, og presenterer disse under drøftingsdelen.

Bakgrunnen for oppgaven var et ønske om å finne ut mer om hva som motiverer elevene i skolehverdagen deres. Det er et ønske for meg å finne ut om elevene har en skolehverdag hvor indre motivasjon forekommer, og hva som utløser dette. I tillegg har jeg lyst til å finne ut noe om hva de anser som det viktigste i skolehverdagen sin.

Oppgaven vil som nevnt presenteres i tre deler. Først vil jeg gi en presentasjon av hvilken teori som er anvendt, her er det klart mest fokus på ulike motivasjonsteorier. Deretter vil jeg presentere og drøfte mitt valg av metode, både med hensyn til gjennomføring og etiske overveielser. Drøftingsdelen vil knytte sammen teoriene jeg har valgt med de funnene jeg har gjort, og spes på med egne refleksjoner knyttet opp til de resultatene jeg har. Til slutt vil jeg trekke ut det jeg mener er de viktigste funnene i en konklusjon, og se på hva som kan være interessant å se nærmere på ved en senere anledning.



## Teorikapittel

### *Motivasjon*

”Motivasjon defineres gjerne som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening. Motivasjon står derfor helt sentralt når det gjelder å forstå menneskelig atferd” (Imsen, 2012, s. 375). Gunn Imsen sin definisjon av motivasjon dekker opp de fleste inngangene til motivasjon. Det omhandler aktivitet hos individet, det inneholder et mål og noe som gir mening å drive på med. Imsen presiserer at motivasjonsteoriene man finner i psykologisk sammenheng gjerne bygger på et noe begrenset utvalg av det rike følelseslivet mennesket har. Læreren må derfor huske ”den gyldne regel” i møte med elevene. Motivasjon er ifølge Imsen et ”sentralt fenomen i vår kulturtradisjon” (s.376), noe hun begrunner med at vi lever i et produktivt-orientert samfunn.

Imsen (2012) skriver videre at grunnleggende verdier har en betydning når man snakker om motivasjon. Hun mener at en ikke kan forklare en persons handlinger utelukkende ut fra motiver og trekk ved personlighet, men også må vurdere hva personen vurderer som godt/vondt, vesentlig/uvesentlig og overordnet/underordnet. Når man også tar med i betraktningen at disse verdiene handler om kulturen man lever i, blir motivasjon også et sosialt anliggende. Mennesker vil motiveres av det som er populært, og oppleves som viktig innen den kulturen man tilhører, hevder hun (Imsen, 2012).

### *Indre motivasjon*

Deci og Ryan (I Skaalvik og Skaalvik, 2014; 2000) definerer i sin teori om selvbestemmelse og indre motivasjon sistnevnte begrep ”som atferd som individet har interesse for eller finner lystbetont, og som det vil utføre selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller noen ytre konsekvenser” (Skaalvik og Skaalvik, 2014, s. 144). Flere teorier om indre motivasjon legger til grunn at mennesket har et grunnleggende ønske om, og behov for, å utvikle kompetanse. Deci og Ryan (I Skaalvik og Skaalvik, 2014; 2000) har i sin teori om selvbestemmelse to tilnærminger til indre motivasjon. På den ene side at indre motivert atferd springer ut av interesse, hvor gleden over selve aktiviteten gir belønning, og på den andre side at indre

motivert atferd er en funksjon av tre psykologisk behov som gir utslag. Her legger de vekt på behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Med den antakelsen i bunn at alle mennesker har disse grunnleggende behovene, er teorien opptatt av i hvilken grad behovene tilfredsstilles. De legger størst vekt på selvbestemmelse, som et behov, eller et ønske om å selv være opphav til ens egne handlinger (Skaalvik og Skaalvik, 2014)

Den optimale formen for indre motivasjon, omtales av Csikszentmihalyi (I Skaalvik og Skaalvik, 2014) som *”flow”*, eller flytsonen som brukes på norsk. Når en person er i flytsonen, glemmer en tid og sted under aktiviteten som pågår. Dette er noe som kan oppstå fordi personen føler at *”omgivelsene gir mulighet for selvstendige valg(selvbestemmelse) samtidig som han eller hun opplever at egne ferdigheter er tilstrekkelige for å utføre oppgaven(følelse av kompetanse)”* (Skaalvik og Skaalvik, 2014, s. 147).

### **Ytre motivasjon**

Imsen (2012) definerer begrepet slik:

*”Ytre motivasjon, derimot, vil si at aktiviteten eller læringen holdes ved like fordi individet ser utsikter til å oppnå en belønning eller et mål egentlig er saken uvedkommende”* (s. 382). Hun presiserer imidlertid at i begge motivasjonsformene er det et fellestrekk; en lystbetont erfaring eller forventning, enten i form av indre glede over aktiviteten eller en fremtidig belønning som er kilden til aktiviteten (Imsen, 2012).

I selvbestemmelsesteorien gir Deci og Ryan (I Skaalvik og Skaalvik, 2014; 2000) to ulike former for motivasjon, men det presiseres at når atferden er ytre motivert, gir den ikke glede i seg selv. De to ulike formene for ytre motivasjon er *”kontrollert ytre motivasjon”* og *”autonom ytre motivasjon”*. Kontrollert ytre motivasjon inneholder en eller annen form for press, eller følelse av tvang hvor man ikke har noe valg. Dette kan være beskjeder, befalinger, belønninger eller sanksjoner. Autonom ytre motivasjon er derimot en handling man gjør på eget initiativ. Den er selvbestemt, frivillig og kan ofte utføres med stor entusiasme. Årsaken til dette er at handlingen ses på som viktig, og individet har *”internalisert verdien”* av aktiviteten. Deci og Ryan (I Skaalvik og Skaalvik, 2014; 2000) omtaler denne formen for motivasjon også som *”internalisert motivasjon”*, nettopp fordi *”denne formen for motivasjon springer ut fra internalisering av normer og verdier”* (Skaalvik og Skaalvik, 2014, s. 148).

### ***Reversal Theory***

Denne teorien er utformet av den britiske psykologen og forskeren Michael J. Apter (Apter, 2007). Apter beskriver selv sin teori som en systematisering på de mange ulike måter vi opplever verden, og handler i den (Apter, 2007). Han forklarer motivasjon, slik det oppleves, som ”*a complex phenomenon with a number of aspects*” (Apter, 2007, s. 10). Et av de mer fremtredende aspektene er ifølge Apter ”*arousal*”, som her oversettes med spenning. For å forstå hvordan vi møter situasjoner med ulik grad av spenningsnivå, benytter Apter disse fire kategoriene:

Angst (ubehagelig høy spenning), opphisselse (behagelig høy spenning), avslapning (behagelig lav spenning) og kjedsomhet (ubehagelig lav spenning) (Apter, 2007).

Kjernen i Apter (1990, 2007) sin teori er at vi oppfatter situasjoner ulikt, avhengig av hvilken mental tilstand vi er i. Denne tilstanden kan endres, den er ”*reversal*”, i den forstand at vi kan veksle mellom disse tilstandene, uten å være klar over det. Apter opererer med ulike begrepspar, som vi veksler mellom. I denne oppgaven er det hensiktsmessig å se nærmere på to av disse:

Det ene paret er begrepsparet telisk-paratelisk (Telic-paratelic). Telisk betyr ”en ende” eller ”mål”, og er den tilstanden hvor et mål er primærfokus. I begrepet paratelisk ser man at ordet telisk fortsatt er inkludert, men nå med ordet para som betyr bortover/langs (alongside) foran. Det forstås som at selv om målet fortsatt er en del av motivasjonen, så har det en annen funksjon i denne tilstanden. Man kan altså si at disse to tilstandene spiller på om et individ enten motiveres av prestasjoner og mål i fremtiden, eller av nå-situasjonen (Apter, 1990, 2007).

Apter bruker noen karakteristikkene som han mener gjør seg gjeldende på de to ulike tilstandene. Innenfor den teliske tilstanden fremhever han egenskaper som seriøs, en som foretrekker og planlegge frem i tid mot viktige fremtidige mål, og som søker å unngå høy spenning, som tidligere er opplevd som angst. Innenfor den parateliske tilstanden er individet leken, ”her- og nå” orientert, foretrekker spontanitet og søker høy grad av spenning, som er opplevd som opphisselse (Apter, 1990).

Som vi ser, er det slik at mens en i det teliske stadiet er opptatt av planlegging, og er styrt av et mål, er det ikke slik at en person som starter i det stadiet kan bevege seg over i et paratelisk stadium. Et godt eksempel er en student som i første omgang leser til en prøve for å gjøre det

godt på prøven (Målorientert). Etter hvert opplever imidlertid kanskje studenten at stoffet er interessant, og vedkommende får lyst til å lære mer om stoffet. Da er ikke prøven der fremme lenger det overordnede målet, men situasjonen her og nå, hvor ønsket om å lære mer oppstår spontant som en følge av økende interesse for stoffet.

Det andre begrepsparet som vil bli omtalt i denne oppgaven er begrepsparet ”*konformisme og negativisme*” (Apter, 1990). En person som befinner seg i det konformistiske stadiet vil føle et behov for å handle ut i fra hvordan den tenker at andre mener en bør oppføre seg, og tilpasse seg normer og regler. En person i den negativistiske tilstanden vil på den andre siden føle et behov for å bryte regler, oppføre seg provoserende eller trassig (Apter, 1990).

En viktig presisering som Apter (2007) gjør, og som skal være med i bakhodet, er eksempelvis at en tenårings som kler seg i klær som for den voksne oppfattes som trassig, eller et opprør mot foreldrene, kan i realiteten være et uttrykk for å passe inn i den sosiale gruppen tenårings er en del av. Her er det altså individet sin oppfattelse av situasjonen, som avgjør hvilken tilstand som er aktiv (Apter, 2007, s. 108).

### ***Mestringsforventning***

Teorien om mestringsforventning er utviklet over mange år av Bandura (I Skaalvik og Skaalvik 2015; 1977, 1997, 2006, 2012). Betegnelse som Bandura bruker om teorien er ”*self-efficacy*” eller ”*mastery expectations*”. Mestringsforventninger til elever i skolen handler om hvilke forventninger elevene har til å kunne utføre bestemte oppgaver.

Mestringsforventninger handler ikke om hvor flink en elev føler seg generelt, ei heller innenfor et bestemt tema, men i hvilken grad man tror man mestrer en bestemt oppgave man står overfor (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

Elever har imidlertid ikke kun forventninger knyttet opp til bestemte oppgaver. De har også forventninger til å tilegne seg nytt fagstoff eller nye ferdigheter. Schunk og Pajares (I Skaalvik og Skaalvik, 2015; 2009) kaller disse forventningene for ”*learning self-efficacy*”. Ettersom tiden går, vil elever innenfor ulike fag opparbeide seg ulike forventninger til hva de kan lære. Hvis en elev opplever at den mislykkes innenfor bestemte situasjoner i et fag, kan dette over tid gjøre at erfaringene knytter seg mer generelt opp til det bestemte fagområde. Da vil forventningen hos eleven kunne gå fra å være problemspesifikk, til områdespesifikk (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

## Metodekapittel

I denne oppgaven har jeg valgt å benytte metoden intervju som et supplement til allerede eksisterende litteratur og teori for best å kunne svare på problemstillingen. Metoden kan derfor best beskrives som en kvalitativ metode. Denne metoden er på sitt vis ressurskrevende, her med hensyn til gjennomføring av intervju og transkribering i ettertid. Mitt ønske var å gjennomføre flest mulig intervju for å få et bredest mulig grunnlag å drøfte ut i fra, og til slutt endte det opp med åtte informanter. Jeg vil komme nærmere inn på hvordan disse ble valgt ut nedenfor. Som Postholm og Jacobsen (2011) poengterer, er ikke nødvendigvis en kvalitativ metode induktiv, men *”mer åpne enn kvantitative tilnærminger”* (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 43). En kvalitativ metode egner seg ifølge forfatterne godt innenfor det de kaller prosessbaserte tilnærminger. Dette forklarer de som forskning *”rettet mot å forstå hva som skjer i sosiale systemer når de utsettes for noe”* (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 33). Man legger til grunn et ønske om å forstå kompleksiteten i en helhet, og enkeltindividet står sentralt for å skape forståelse (Postholm og Jacobsen, 2011).

Min bakgrunn, eller mitt syn på verden, vil nok beskrives best som konstruktivistisk. Ifølge Postholm og Jacobsen (2011) vil en klasse ut i fra et konstruktivistisk ståsted fremstå som noe unikt og komplekst. Dette gjelder også for en skole som helhet, etter mitt skjønn, og hver enkelt elev som går i skolen vil ha sin opplevelse av hvordan det er. Nettopp derfor vil det også være mer hensiktsmessig å løfte frem enkeltelevens perspektiv. Problemstillingen for oppgaven vil jeg hevde er konstruktivistisk, siden svaret på spørsmålet vil variere, alt etter hvem du spør. Ikke minst siden årsakene kan være såpass sammensatte og komplekse, vil det være vanskelig å gi et entydig ”ja” eller ”nei” hvor man kan påvise at ”sånn er det”.

### *Utvalg og gjennomføring*

Mitt utvalg består av åtte personer, tre jenter og fem gutter. I utgangspunktet var tanken å intervju en hel skoleklasse, men på grunn av tidsfaktoren lot dette seg ikke gjennomføre denne gangen. Elevene går i 9. klasse, noe som var meget ønskelig fra min side, siden jeg tror svarene kunne blitt annerledes om elevene var inne i sitt første eller siste år på ungdomsskolen. Elever i 8. klasse kan fortsatt ha et forhold til eksempelvis karakterer som noe ”spennende”, mens elever i 10. trinn kanskje føler at de ”må” ha gode karakterer siden de skal søke videregående opplæring til høsten. I 9. klasse har elevene både blitt ”husvarm” i

ungdomsskolen, de har erfaring med karaktersetting, og veldig få fag er avsluttende i vårterminen.

Det ideelle hadde selvfølgelig vært å få like mange gutter og jenter, men det skal ikke spille noen stor rolle for sluttresultatet. Ettersom at det ble litt komplikasjoner i forkant av gjennomføringen opp mot skolen jeg skulle ha intervjuene på, ble elevene valgt ut gjennom at lærerne deres spurte hvem som ønsket å delta i prosjektet. På forhånd var det sendt ut et passivt samtykkeskjema til skolen og lærerne. Lærerne hadde også fått informasjon om at temaet for oppgaven var motivasjon. En sak å reflektere rundt er at elevene som ble en del av utvalget, aktivt valgte å delta selv. Dette kan sees på som en fordel fra min side, siden de selv aktivt ønsket å ta del i dette prosjektet. Samtidig så var utgangspunktet for mitt ønske om å intervju en hel klasse, at jeg ville få en stor spennvidde i utvalget mitt. Da elevene selv aktivt kunne melde seg, kan det ha ført til at elever som er mer ressurssterke har lettere for å delta, mens usikre elever kanskje har vegret seg. Det er selvfølgelig ikke noe man kan vite, men det kan være noe som har påvirket på utvalget.

Postholm og Jacobsen (2011) skriver at valg av tid og sted bør være tenkt gjennom på forhånd. *”En tommelfingerregel er at man bør velge et sted som eleven oppfatter som ”naturlig”, det vil si at det oppfattes som naturlig å snakke om det aktuelle temaet på dette stedet”* (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 81). I gjennomføringen ønsket jeg et grupperom i nærheten til der hvor elevene hadde klasserom. I samråd med kontaktlærer ble vi enige om at gjennomføringen av intervjuene ble gjort etter matpausen, altså omtrent midt på dagen.

Intervjuguiden var utformet på en særdeles strukturert måte, og kan i så måte minne om en skjelning mot en deduktiv innfallsvinkel. Ønsket med å ha en såpass strukturert gjennomføring var to-delt. Det ene lå på at jeg skulle intervju åtte elever, og hadde ingen formening på forhånd om hvor lang tid det ville ta. Derfor ville jeg gjennom å strukturere intervjuene sørge for at det ikke ble en samtale som sporet av, eller gled over i et annet tema. Den andre grunnen var rett og slett at jeg ønsket å stille de eksakt samme spørsmålene, for å kunne se etter likheter og forskjeller i svarene mellom elevene. Gjennom å ha en løsere intervjuform kunne jeg sikkert kommet dypere inn i en del av svarene, men jeg hadde samtidig båret risikoen for å få svar på andre ting enn det jeg ønsket å vite noe om. Det hadde igjen kunne gjort jobben i etterkant mer utfordrende, siden jeg som nevnt ønsket meg svar det var mulig å sammenligne.

### ***Etikk og kvalitet***

Som nevnt ovenfor, ble det i forkant sendt ut et passivt samtykkeskjema til skolen og kontaktlærerne for den aktuelle klassen jeg skulle besøke. Her ble både elever og foresatte gitt mulighet til å reservere seg mot deltakelse i prosjektet om det skulle være ønskelig.

I forkant av hvert intervju ble elevene på tomannshånd informert av meg på grupperommet om at de ville bli stilt noen spørsmål. De ble gjort oppmerksomme på at samtalen ville bli tatt opp på bånd, og at svarene deres ville bli transkribert i etterkant før opptakene ble slettet. Om de ikke ønsket å svare på et spørsmål kunne de si ”pass”, og hvis de ønsket å avbryte intervjuet før alle spørsmålene var stilt var det også helt greit. Alle elevene ble, og er, anonymisert gjennom at alle opptak og senere transkribering henholdsvis har fått navnene gutt 1-5 og jente 1-3.

Validitet, eller gyldighet, handler om man har dekning for sine fortolkninger av funn som er gjort og resultatene som blir presentert. Man skiller mellom indre og ytre gyldig. ”*Indre gyldighet går på hvorvidt vi har dekning for å si at noe henger sammen som årsak og virkning*” (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 127; Brewer, 2000). Ytre gyldighet handler om man kan generalisere funn over på en annen gruppe, som man ikke har forsket på. Basert på gjennomføringen, og mitt valg av metode, er det i liten grad mulighet for å kunne påvise indre gyldighet. Det finnes flere variabler som ikke i tilstrekkelig grad er sjekket ut, og som valg av gjennomføring gjør at man skal være forsiktig med å gjøre. Man vil kunne se enkelte årsaks- og virkningsforhold i lys av svarene som er avgitt, men man skal samtidig være forsiktig med å strekke de for langt. Utvalget er også for lite i antall, og geografisk omfang, til at man kan trekke noen generalisering ut av funnene som er gjort. Det som derimot kan være et moment, er ”*naturalistisk generalisering*”. Dette er et begrep som Postholm og Jacobsen (2011) benytter, hentet fra Stake og Trumbull (1982), som henviser til at andre lærere og pedagoger kan oppleve dette som en parallell til egen praksis. Det er også liten grunn til å betvile troverdigheten i svarene som er gitt. Ved å gjennomføre individuelle intervjuer slipper elevene å forholde seg til at andre hører på, eller tar kommandoen i samtalen. Tidligere gjennomførte studier gjort av Frey og Oishi (I Postholm og Jacobsen 2011; 1995) peker også i den retning at den som blir intervjuet føler det blir vanskeligere å lyve når man sitter overfor en intervjuer ansikt til ansikt.

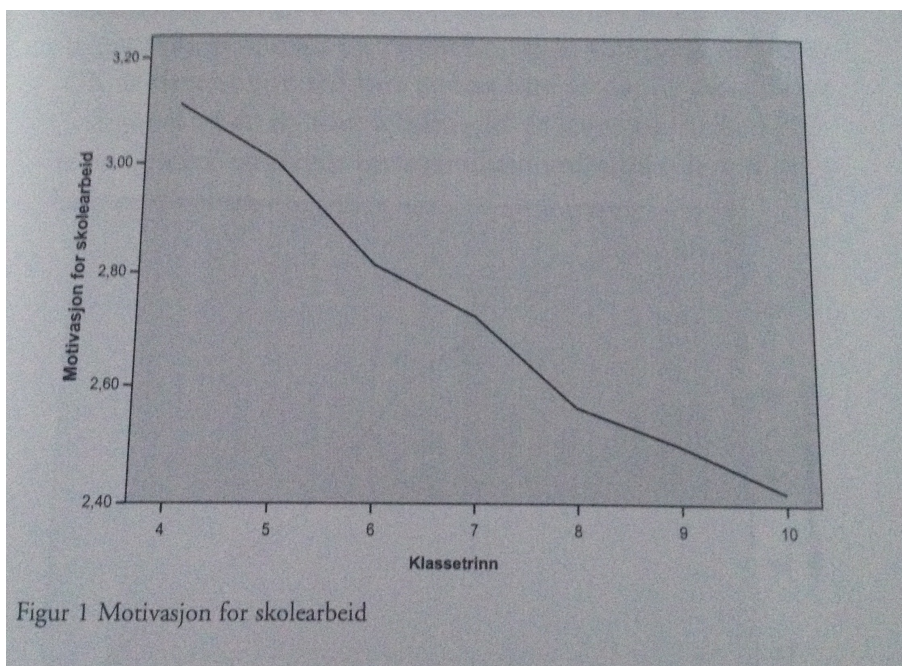


## Drøfting

Innenfor dette kapitlet vil jeg ta for meg de funnene jeg har gjort i innsamlingsarbeidet underveis i oppgaven. Funnene vil bli drøftet i lys av teorien som er presentert under teorikapitlet. På grunn av oppgavens omfang er det en umulighet å skulle presentere alle funn, så det som presenteres er et utvalg. Alle underoverskrifter i drøftingskapitlet som er formulert som spørsmål, er identiske med de spørsmålene som elevene fikk under intervjuene som ble gjort. Av hensyn til leservennlighet og struktur vil resultatene presenteres kontinuerlig i drøftingen, og ikke i et eget kapittel.

### *Skaalvik og Skaalvik sin undersøkelse om motivasjon i skolen*

I opplæringsloven heter det seg at ”Skolen og lærebedriften skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst” (Lovdata.no). Det viktigste ordet med hensyn til denne oppgaven, som man finner i formålsparagraf 1-1 sin setning, er ”lærelyst”. Hvis elevene skal få fremmet sin lærelyst i skolen, er det en forutsetning at de både anser læring som noe viktig, og at de er motivert for å tilegne seg kunnskap.



Oversikt over elevenes motivasjon for skolearbeid, Skaalvik og Skaalvik, 2011, s.33



I en undersøkelse gjort av Einar M. og Sidsel Skaalvik (2011) ble elevene bedt om å svare på et spørreskjema. Her skulle de svare innenfor bestemte tema, hvor et av temaene var ”*Motivasjon for skolearbeid*”. Dette kan fungere som et utgangspunkt i drøftingen for å se på hvor motivert elevene er. Ifølge forfatterne er denne fremstillingen noe som avdekker elevenes indre motivasjon. Elevene har tatt stilling til fire utsagn, og svart om det er helt usant, litt usant, litt sant eller helt sant. Resultatet blir en skala som da rangerer fra 1-4. Elevene som ble spurt gikk fra 4.-10. trinn, og totalt ble 8971 elever fra 101 skoler i 23 kommuner spurt.

Det som er slående, er den jevne nedgangen i motivasjon elevene oppgir. I 4. klassen er motivasjonen på det høyeste, og ligger godt over det som favner kategorien ”litt sant”, med en verdi på cirka 3,10. Mitt utvalg er bestående av elever på 9. trinn. Ifølge den forskningen som er gjort på temaet fra Skaalvik og Skaalvik (2011) kan man anta at flere elever vil oppgi svar som ikke peker i retning av indre motivasjon. I samme undersøkelsen finner også forfatterne ut at innsatsen til elevene synker i samme grad, og faktisk noe brattere enn motivasjonen, i overgang fra barneskolen til ungdomsskolen. ”*De fleste elevene oppfatter selv at det gjør så godt de kan når de gjør skolearbeid. Men denne innsatsen kan i liten grad forklares med interesse eller lyst til å gjøre skolearbeid. Mangelen på interesse eller indre motivasjon skaper trolig større og større problemer etter som elevene blir eldre, og det forklarer i stor grad frafallet i videregående skole*” (Skaalvik og Skaalvik, 2011, s. 30). Et av spørsmålene som man da kan tenke seg som viktig å stille, er om elevene selv oppfatter det som viktig å lære noe på skolen? Er ”lærelysten” virkelig til stede når elevene er kommet opp i 9. klasse?

#### ***Hvor viktig er det for deg å lære noe på skolen?***

”*Ja, det er viktig for meg, liksom. Det er jo derfor jeg kommer hit, det er ikke noe vits i å dra hit hvis jeg ikke lærer noe*” – Jente 1

”*Det er veldig viktig for meg å lære noe, og akkurat det samme (Henviser til tidligere svar, min kommentar), jeg synes det er viktig at jeg skal ha muligheter når jeg blir voksen så jeg har karakterene, og at jeg kan det generelle som det er behov for. Når jeg blir voksen og skal flytte ut for eksempel, da må jeg kunne styre økonomien min. Så det er viktig å lære – selvfølgelig*” – Jente 2

Samtlige av de åtte elevene som ble intervjuet i denne oppgaven forteller at det er viktig for dem å lære noe. Årsakene de oppgir er imidlertid forskjellig. Ovenfor er to av respondentene sine svar tatt ut. Den første jenta oppgir at det er viktig for henne. Hvis hun ikke hadde lært noe, hadde det ikke vært noe poeng for henne å dra på skolen i det hele tatt. Legger vi Deci og Ryan (I Skaalvik og Skaalvik 2014; 2000) sin tilnærming til indre motivasjon til grunn, vil man kunne si at jenta dekker et av sine grunnleggende psykologiske behov gjennom skolegangen sin. Deci og Ryan viser til White (I Skaalvik og Skaalvik, 2014) når de hevder at *”følelsen av kompetanse er en viktig drivkraft for å engasjere seg i utfordrende oppgaver og for å ha utholdenhet når oppgavene blir krevende. Følelsen av kompetanse øker også ønsket om å gjenta aktiviteten”* (Skaalvik og Skaalvik, 2014, s. 145; White). Ser man på Schunk og Pajeres (I Skaalvik og Skaalvik, 2015; 2009) sin teori om *”learning self-efficacy”* er det også mulig å tenke i de baner at jenta kommer på skolen med en forventning om at hun skal lære noe nytt på skolen hver dag. Hun gir i hvert fall uttrykk for klare forventninger til skolen, når hun uttaler at *”det er ikke noen vits”* i å møte opp, om hun ikke lærer noe.

Den andre jenta som er sitert gir også uttrykk for at læring er viktig, faktisk veldig viktig. Hun peker på noe vi kan kalle for allmennkunnskap i det at hun bruker benevnelsen *”generelt”* om ting hun har behov for å kunne noe om. Eksempelet hennes er at hun skal lære om noe hun får bruk for frem i tid, når hun har blitt voksen. Her er det fortsatt mulig å hevde at man befinner seg innenfor en grad av indre motivasjon. Ettersom hun er opptatt av å nevne det med karakterer, samt at hun peker frem i tid, kan man også snakke om et trekk av ytre motivasjon. Det oppgis ingen følelser knyttet til eksempelvis glede eller forventning i svaret, men hun er veldig klar på at det å lære noe er viktig, *”selvfølgelig”*.

Det som er interessant med vektleggingen til jenta, og som også er interessant når samtlige åtte svarer at det er viktig for dem å lære noe, er at de må ha fått en forståelse av at det er viktig å lære noe på skolen. En mulig forklaring er at samtlige åtte befinner seg i det Apter (1990, 2007) omtaler som *”det konformistiske stadiet”*, og at dette er en norm alle elevene har tilpasset seg. Selvfølgelig er det viktig å gjøre det bra på skolen, kan man tenke, men elevene har ikke alene kommet frem til at dette er viktig. Nå er det selvfølgelig mulig at samtlige av de spurte har følt seg forpliktet til å svare at det å lære noe er viktig for dem. Det kan også være snakk om det Deci og Ryan (I Skaalvik og Skaalvik 2014; 2000) definerer som autonom ytre motivasjon, som henger tett sammen med internalisering av verdier (Skaalvik og Skaalvik, 2014). Nå er ingen av respondentene i undersøkelsen spurt om hvilke verdier som er formidlet hjemmefra, men det kan være en forklaring at de har internalisert verdien av

skolearbeid hjemme. Som nevnt i metodekapitlet var også alle som meldte seg i undersøkelsen frivillig, og ikke plukket ut. Det kan være slik at disse er faglig sterkere elever, som i større grad har internalisert en verdi av at skole er viktig, enn hva tilfellet er hos elever med eksempelvis stort fravær, eller fraværende motivasjon.

***Hva er det viktigste for deg med å gå på skolen?***

*”Det er vel det å ha det artig, egentlig. Hadde det ikke vært artig så hadde jeg ikke orket å prøve, nei”* – Gutt 1

*”Viktigste for meg, altså, det er nå det at jeg skal lære meg ting jeg trenger videre”* – Jente 1

*”Det er nok det å lære egentlig, ja. Og godt miljø, venner og sånt. Det sosiale er jo viktig da, men først og fremst er det jo å lære egentlig”* – Jente 3

Syv av de åtte som er spurt, sier at læring er det viktigste for dem med å gå på skolen. Kun ett svar skiller seg vesentlig ut, og det er svaret til gutten som oppgir *”å ha det artig”*. Flere av respondentene faller inn under samme kategori som Jente 1, og fremholder at det viktigste er å lære noe man har bruk for i fremtiden, eller videre i livet. I lys av dette er Apter (1990, 2007) sitt begrepspar telisk-paratelisk verdt å bringe frem. De som oppgir at det viktigste for dem, faller sammen med noe de har bruk for i fremtiden, virker og ha en plan med hvorfor det er viktig å lære. De har viktige mål i fremtiden, noe som gjør at situasjonen (skolegangen deres) henger sammen med tanken om at dette har de bruk for når de blir eldre. Gutten som svarer at det handler om å ha det artig, virker i større grad å se på skolesituasjonen sin ut i fra et *”her-og-nå”* perspektiv. Han er mest opptatt av at skolen handler om å ha det *”artig”*, og hadde det ikke vært det, så hadde han heller ikke orket å *”prøve”*, noe som igjen kan påvirke hans innsats på skolen.

Gutten er et klart avvik i mitt material på akkurat dette spørsmålet, men heller ikke han nevner det som omhandler det sosiale aspektet ved skolegangen, det å være sammen med venner. Faktisk er det kun en av åtte som nevner venner først, som den viktigste årsaken til å gå på skolen. Jente nummer tre reflekterer rundt spørsmålet, men også hun lander som vi kan se ned på at det er læringen som er det viktigste. I opplæringslovens paragraf 9a-3 heter det seg at *”Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør”* (Lovdata.no). Derfor skulle en kanskje tro at flere nevnte det sosiale miljøet som en faktor også om vi legger Deci og Ryan (I

Skaalvik og Skaalvik 2014; 2000) sin selvbestemmelsesteori til grunn. Her fremhever de ”*tilhørighet*” som et av tre grunnleggende psykologiske behov, og ”*behovet for tilhørighet viser til behovet for å føle nærhet til andre mennesker og å være integrert og medregnet i det samfunnet eller den gruppen en tilhører*” (Skaalvik og Skaalvik, 2014, s. 146). Deci og Ryan (I Skaalvik og Skaalvik 2014; 2000) presiserer imidlertid at tilhørighet ikke er en absolutt forutsetning for elevenes indre motivasjon, og mine funn tenderer i den samme retningen. Dette presiseres ved at kun halvparten nevner det sosiale som en viktig faktor i sine svar, og kun en person fremhever det som det viktigste ved skolegangen. Det er tydelig at elevene her vektlegger andre perspektiver vel så mye.

Med det i bakhodet, gir det mening å snakke om den autonome, ytre motivasjonen. Siden skolen har en såpass bred tilnærming til elevene i hva som presenteres av områder og tema, skal det godt gjøres at alle finner alt absolutt like interessant. Alle aktiviteter i skolen oppleves rett og slett ikke lystbetont for elevene, og derfor vil det være en utopi å anta at skolen kan satse kun på indre motivasjon. Men i samspill med ytre motivasjon vil man kunne se en større helhet mellom de to ulike begrepene. Skaalvik og Skaalvik (2014) skriver: ”*Fordi mange aktiviteter i skolen ikke fanger elevens interesse, blir det desto viktigere å fremme autonom ytre motivasjon for at eleven skal forplikte seg til oppgaven*” (s. 149). Da er vi tilbake til det vi nevnte ovenfor, nemlig internalisering av verdier. De elevene jeg har snakket med, virker å ha internalisert verdien av læring, og at dette er viktig. Faktisk oppgir hele seks av åtte at det viktigste for dem med å gå på skolen er å lære noe.

Et tankekors er at jeg i min leting ikke har funnet noe forskning på om elevene selv mener det er viktig å gå på skolen. Kanskje er det for banalt å forske på? Eller er det faktisk slik at ”alle” tar det for gitt at elevene mener det å gå på skolen er viktig, og foretrekker å undersøke alt annet enn det som må kunne karakteriseres som et kjernesporsmål?

#### ***Hva motiverer deg til å gjøre skolearbeid?***

I elevundersøkelsen gjennomført av Utdanningsdirektoratet for 2015-16 (skoleporten.udir.no) oppgir elevene på 10. trinn et svar tilsvarende verdien 4,0 på skalaen rangert i verdi fra 1 til 5 (Fra lavest til høyest) på spørsmålet ”*Er du interessert i å lære på skolen?*”. De tre spørsmålene som elevene skal ta stilling til under det som er definert som området ”*motivasjon*” i elevundersøkelsen, er verdien lavere på spørsmålene ”*Hvor godt liker du skolearbeid?* (3,2) og ”*Jeg gleder meg til å gå på skolen*” (3,4). Det som må sies å være særs

oppløftende med denne undersøkelsen, er at såpass mange oppgir at de er interessert i å lære på skolen. Denne undersøkelsen bygger også opp under mine data som er nevnt ovenfor, om at læring er noe elevene holder som en viktig verdi.

Imsen (2012) skriver at man ikke kan forklare en persons handlinger utelukkende ut fra motiver og trekk ved personlighet, men at man også må ta hensyn til verdiene innenfor kulturen man lever i. Hun hevder at *”siden grunnleggende verdier har med kultur å gjøre, blir motivasjon ikke bare et individuelt fenomen, men også et sosialt anliggende. Vi motiveres av det er ”in”, det som er ”om å gjøre”, og av det som verdsettes høyt i den kulturelle sammenhengen hvor vi hører til”* (Imsen, 2012, s. 376). Med det i tankene at elevene ser ut til å ha internalisert verdien av læring, og at det er viktig å lære noe på skolen, er det da veldig interessant å se på hva som motiverer dem til å gjøre skolearbeid.

Her er noen av svarene elevene ga:

*”Nei, det er vel hva jeg har lyst til å bli når jeg blir stor. Lyst til å få utdanning, gå videre skole og ikke havne på gata”* – Gutt 1

*”Det som motiverer meg er jo den mestringsfølelsen av å få gode karakterer, og få til noe. Fordi jeg synes det er artig”* – Jente 1

*”Fremtiden kanskje, at jeg ikke skal ha en dårlig fremtid, at det skal gå bra”* – Gutt 2

*”At jeg har lyst til å bli advokat”* – Gutt 4

*”Det er målet om at jeg skal ha mulighetene til å gjøre hva jeg vil når jeg blir voksen. Hvis jeg har lyst til å bli lege, vil jeg ha karakterene til å kunne bli det. Da må man vel jobbe for det.”* – Jente 2

Et perspektiv som fremheves av alle i større eller mindre grad, er fremtidsvisjonen. De fremstår som veldig seriøse i sine svar, og Apter (1990, 2007) sin beskrivelse av den teliske tilstanden ser ut til å passe veldig godt på disse. Her er det målet om en bra fremtid som er styrende for motivasjonen, ikke at skolearbeid i seg selv innehar noen form for verdi. Noen av elevene er også preget av ytre motivasjon, spesielt utsagnet til gutt nummer to, om at han motiveres for at han *”ikke skal ha en dårlig fremtid”*, men ønsker at fremtiden skal gå bra. Som Deci og Ryan (I Skaalvik og Skaalvik 2014; 2000) fremhever i selvbestemmelse teorien, er kontrollert ytre motivasjon noe som kan inneholde en form for press eller tvang. En oppriktig bekymring for hva som venter i fremtiden kan ses på som en form for tvang, og at skolearbeid er en viktig bestanddel i det å berede grunnen for en god fremtid. Dette sier også

noe om Apter (1990, 2007) sin konformistiske tilstand. Det er helt klart i tråd med normer og regler som uttales, at skolen er viktig for å få seg en utdanning som igjen resulterer i en jobb. Samtlige av de åtte elevene jeg har pratet med er også klar over at det er noe som motiverer dem for å gjøre skolearbeid, og seks av dem begrunner som nevnt, i større og mindre grad, alle dette med hva som skal skje i fremtiden deres. Det er følgelig et klart funn i mine data at mange av elevene motiveres av hva som vil skje med dem som unge voksne/voksen.

Jente nummer to sine svar peker også i retning av ett av Deci og Ryan (I Skaalvik og Skaalvik 2014; 2000) sine grunnleggende psykologiske behov som ikke er omtalt tidligere. Hun finner motivasjon i at hun selv skal ha selvbestemmelse i fremtiden. *”Behovet for selvbestemmelse handler om et ønske om å se seg selv som kilde til egne handlinger. Selvbestemt atferd er derfor en atferd som oppleves som frivillig og som kan springe ut fra egne interesser, men også ut fra integrerte verdier og som er regulert ut fra egne valg”* (Skaalvik og Skaalvik, 2014, s. 145). Hun påpeker selv at hun ønsker seg gode karakterer for å ha muligheten til å kunne bli eksempelvis lege, hvis hun skulle få lyst til det. Ut i fra måten hun ordlegger seg på, *”da må man vel jobbe for det”*, kan man kanskje si at det er et lite utslag av ytre kontroll, eller ytre påvirkning. Samtidig er hun klar på at valget tas med utgangspunkt i hvis hun selv har *”lyst”*, noe som gjør at man kan anta at her er det indre motivasjon som er drivkraften, sammen med ønsket om å ha selvbestemmelse (Skaalvik og Skaalvik, 2014).

Det er imidlertid et åpenbart unntak som er verd en nærmere kommentar, og det er Jente 1. Hun har klare *”paratelske”*-trekk i sitt svar, fordi det er følelsen hun får *”her-og-nå”* som motiverer henne, mer eksakt at hun får gode karakterer. Dette igjen gjør at hun synes det er *”artig”* med skolearbeid, fordi hun mestrer.

For å se på Bandura sin teori om mestringsforventning (I Skaalvik og Skaalvik 2015; 1977, 1997, 2006, 2012) så har denne jenta *”mastery expectations”* knyttet til en bestemt situasjon, nemlig skolearbeid. Jenta har store forventninger til at hun vil mestre situasjonen i dag, og dette utløser en positivt ladet følelse for henne (det er *”artig”*). Utsagnet kan ikke gi grunnlag for en konklusjon om hvor flink hun føler seg som elev, men utsagnet levner ingen tvil om at hun er motivert til å gjøre skolearbeid som en følge av en klar mestringsforventning til utfallet. Dette er også et klart uttrykk for indre motivasjon slik Deci og Ryan (I Skaalvik og Skaalvik 2014; 2000) formidler det, aktiviteten gir henne både belønning, er lystbetont og man kan også si at jenta opplever å være i *”flytsonen”* (*flow*). Hun trekker frem det med *”å få til noe”*, noe som stemmer med Csikszentmihalyi (I Skaalvik og Skaalvik, 2014) sin

definisjon av tilstanden, der hun opplever at egne ferdigheter er tilstrekkelig for å utføre oppgavene.

***Hvorfor gjør du det godt i de fagene du lykkes i?***

Alle elevene i mitt utvalg har noen fag de liker godt på skolen. Jeg spurte dem videre om hva årsaken var til at de likte de ulike fagene, og hvorfor de eventuelt gjør det godt i de fagene de lykkes i. Her vil jeg presentere noen svar på de to spørsmålene, årsaken til at de liker fagene og hvorfor de lykkes. Årsaken til at spørsmålene slås sammen, er at svarene de gir tenderer til å gå i hverandre, og noen av funnene sier noe jeg tolker som svært gledelig med hensyn til elevenes skolehverdag:

*”Fordi jeg føler jeg mestrer det, og jeg liker å skrive sånn tekster på norsk og engelsk. Glad i å skrive, ja og gjør det godt i de to fagene. Ville sagt det er fordi jeg får det til, artig å holde på med, sitter ikke og tenker at dette er kjedelig, er interessert i det” – Gutt 5*

*”Føler det er en artigere måte å lære på, via sånne fag(Praktiske fag), det er vel og de fagene jeg får best karakterer i, føler det er mer riktige fag for meg. Interesserer meg for fagene. Ja, det er vel mest det. Motivasjon til å øve og gjøre litt ekstra for karakterene” – Jente 2*

Hele fem av åtte bruker ordet ”artig” når de skal prøve å forklare hvorfor de liker fagene de har valgt ut som sine favoritter, eller som årsak til hvorfor de gjør det bra. Her blir det igjen naturlig å inkludere ”flow”-begrepet til Csikszentmihalyi (I Skaalvik og Skaalvik, 2014). Det er helt tydelig på elevene, at det å holde på med disse fagene gjør at de får brukt ferdighetene sine, i tillegg til at de fremhever metodene som blir brukt (Slik som Jente 2 gjør her). To av elevene trekker blant annet frem naturfag som fag hvor de får gjøre eksperiment, noe som benevnes som en ”artig” arbeidsform.

Gutten som er sitert ovenfor uttrykker i tillegg til at han synes det er artig, at han ikke sitter og tenker at det er kjedelig. Dette plasserer han trygt inn i Apter (1990, 2007) sin para-teliske karakteristikk. Han opplever ikke ubehagelig lav grad av spenning, som jo resulterer i kjedsomhet, men presiserer selv at han synes det er artig fordi han er interessert i faget. Dermed gir gutten, som alle de andre som oppgir ordet ”artig” som årsak for at de liker faget, et klart inntrykk av at disse fagene gir elevene en tilstand av indre motivert aktivitet, slik Deci og Ryan (I Skaalvik og Skaalvik, 2014; 2000) definerer begrepet selv: ”Som atferd individet har interesse for eller finner lystbetont” (s. 144). Det virker å være et klart trekk at alle

elevene jeg har pratet med, finner indre motivasjon innenfor minst et fag de har på skolen, og at de både opplever deler av skolehverdagen sin som lystbetont og/eller interessant.

***Tror du at du får mest bruk for karakteren eller kunnskapen i et fag i fremtiden? Hvorfor?***

Med utgangspunkt i Skaalvik og Skaalvik (2011) sin store undersøkelse om motivasjon i skolen, stilte jeg i starten av drøftingen spørsmålet om lærelysten til elevene er til stede. De to forfatterne mener i sine funn å finne at ” *Mangelen på interesse eller indre motivasjon skaper trolig større og større problemer etter som elevene blir eldre, og det forklarer i stor grad frafallet i videregående skole*” (Skaalvik og Skaalvik, 2011, s. 30). Det er derfor interessant å se på hva elevene selv svarer når de blir utfordret på å tenke frem i tid, og utfordret på hva de tror de har mest nytte av – karakteren i et fag, eller kunnskapen. Her er ett av svarene som ble avgitt:

*”Jeg ville sagt kunnskapen, men hvis du tenker fremtiden og universitet og sånn, så har du faktisk mer bruk for karakteren. Du drar jo ikke til dem hvis du skal inn på kunst, og maler foran dem for å vise hva du kan liksom, de ser vel på karakteren din. Men i ditt liv så vil ferdighetene bli viktigst”* – Gutt 5

Kun en person i utvalget svarer at det er karakterene som vil være til størst bruk i fremtiden. Samtidig er det flere som tenker som Gutt 5, og ser karakterer og kunnskap i et helhetlig perspektiv. Han har rett i at man sjelden vil oppleve å bli tatt inn for å demonstrere sine ferdigheter. Da har man som regel blitt tatt opp til opptaksprøve på bakgrunn av karakterer. Det som er slående med måten elevene reflekterer på, er hvordan de ser på karakterene som et virkemiddel. Gutten veksler i henhold til Apter(1990, 2007) mellom en telisk og para-telisk tilstand når han redegjør for sitt syn. Spørsmålstillingen er jo ledende til at de skal tenke fremover, og når han gjør det, så fremmer han synet på at karakteren er viktig for å oppnå mål i fremtiden. Samtidig presiserer han at i livet for øvrig, så vil ferdighetene være det som er viktigst. Deci og Ryan (I Skaalvik og Skaalvik, 2014; 2000) sin selvbestemmelsesteori kan her anvendes til å tenke at gutten har et psykologisk behov for kompetanse. Her er det ingen konkretisering av hvilken belønning han har i sikte, og slik sett kan vi anta at gutten har en indre motivasjon knyttet opp til sine forventninger om å få anvendt kunnskapen sin.

En av de andre elevene sier at hun tenker kunnskapen er viktigst for sin egen del, men at karakterene kan være mer viktig for ”*folk som ønsker yrker hvor det selvfølgelig er viktig å få*



*gode karakterer for å oppnå drømmene sine*". Her peker hun både på behovet for kompetanse, men også behovet for selvbestemmelse (Skaalvik og Skaalvik, 2014; Deci og Ryan, 2000). Også her ser man at karakterene ses på som et virkemiddel, hvor målet er *"å oppnå drømmene sine"*. Da blir kanskje Maslows behovshierarki (I Skaalvik og Skaalvik, 2014) også aktuell, hvor man befinner seg på det øverste stadiet i hierarkiet (ref. tabell side. 141), *"selvaktualisering"*.

### **Konklusjon**

Denne oppgaven har sett nærmere på elevenes skolehverdag, og om den preges av indre eller ytre motivasjon. Motivasjon er det som både skaper holder aktivitet i gang hos individet, og det er derfor interessant i et lærerperspektiv å ha sett på hvilken grad av motivasjon som er mest gjeldende for elevene. Ingen har en skolehverdag preget av kun indre motivasjon, noe som heller ikke er realistisk å strebe etter, men alle elevene jeg har intervjuet opplever i løpet av sin skolehverdag innslag av denne følelsen. Et av funnene som står tydeligst frem er nettopp dette. Det må kunne anses som gledelig, siden tidligere forskning på motivasjon for skolearbeid tyder på at denne faller jevnt i løpet av mellom- og ungdomstrinnet.

Det mest sentrale funnet er imidlertid at alle elevene opplever at læring er noe som er viktig. Med tanke på det trykket som ligger på skolen fra ulike aktører i dag, er det grunn til å anta at dette funnet er gyldig, og at elevene jeg har snakket med har internalisert verdier som er koblet opp mot at det er viktig å få seg en utdanning. Jeg kan likevel kun spekulere i hvor elevene har denne verdien fra, men en antagelse er at de har fått påvirkning hjemmefra.

Andre funn som absolutt er verdt å trekke frem, er at 6/8 (75%) motiveres med tanke på å få en fremtid som er god. Selv om motivasjonen de oppgir er ulik (Frykt for at det skal gå dårlig, klare yrkesambisjoner) finner de sin motivasjon for å gjøre skolearbeid gjennom å tenke på hva som ligger foran dem. At kun en av åtte elever oppgir det sosiale aspektet som det viktigste ved skolegangen deres er også et funn man kunne studert nærmere.

Alt i alt er det grunn til å påpeke at de resultatene som har kommet frem i denne undersøkelsen viser at elevene er reflekterte individer. Svarene de oppgir tyder alle på at de har en skolehverdag som preges av både indre og ytre motivasjon. Det er et positivt resultat, som viser at skolen innen noen områder klarer å fremme "lærelysten" man skal etterstrebe og gi elevene.

### **Avslutning**

I denne bachelor-oppgaven har jeg sett nærmere på hva som preger elevenes skolehverdag med tanke på indre og ytre motivasjon. Gjennom bruk av motivasjonsteorier har jeg belyst at elevene jeg har snakket med oppgir begge motivasjonsfaktorene som tilstedeværende i hverdagen sin. Jeg har også sett på elevenes forhold til fremtiden sin, og de fleste oppgir at de motiveres i skolehverdagen med tanke på hva som skal skje når de blir eldre. Elevene jeg har intervjuet oppgir læring som noe de anser som viktig, noe jeg også synes er interessant, spesielt ettersom at dette er noe de anser som vel så viktig som det sosiale aspektet.

Om oppgaven har en overføringsverdi er vanskelig å si noe konkret om. På grunn av at elevene selv meldte seg frivillig til å delta, kan det være et poeng at mange av dem er motivert for skolegangen sin, og har et godt forhold til skolen. Å generalisere over resultatene mine er vanskelig å gjøre, men noen av funnene jeg har gjort er såpass tydelige innenfor mitt utvalg, samt at de stemmer overens med normer i samfunnet. Derfor tror jeg at noen av resultatene i undersøkelsen vil kunne være gjenkjennbare for andre lærere og pedagoger, selv om man ikke kan generalisere funnene.

For min egen del har arbeidet med oppgaven vært utrolig interessant. Jeg har lært veldig mye om hva som kreves for å kunne lage en slik oppgave, og må innrømme at det oppsto mange problemstillinger underveis som jeg ikke hadde tenkt på i forkant. Sett i ettertid burde jeg på forhånd vært bedre forberedt på at et slikt arbeid er en løpende prosess hvor praksis og teori går hånd i hånd. Samtidig har det vært i perioder vanskelig å skille mellom ting som har vært relevante for oppgaven, og prioritert rett. Jeg tror jeg hadde spart meg en del arbeid dersom jeg tidligere hadde lagt en klar fremdriftsplan. Imidlertid har jeg lært utrolig mye, både om ulike motivasjonsteorier, og i møte med elevene. De har gitt meg en inngangsnøkkel til deres hverdag som har gjort meg mer bevisst på hvordan jeg bør opptre i min rolle som lærer.

### ***Veien videre***

I et videre arbeid hadde det vært interessant å se nærmere på om elevene oppfatter det som viktig å gå på skolen, og hvilke faktorer det er som spiller inn på denne oppfatningen. Selv om det kanskje er en selvfølgelighet at dette er viktig, så virker det å være noe de fleste har tatt for gitt, uten å undersøke kjernen nærmere.

At såpass få oppgir det sosiale miljøet eller venner som det viktigste ved skolegangen sin er også noe som kunne vært utforsket mer. Kanskje med å sammenligne en ungdomsskoleklasse med en barneskoleklasse. Mitt inntrykk er at miljøarbeid står mer i fokus på barnetrinn, og at elever i ungdomsskolen er mest opptatt av å lære.

Et siste punkt som jeg tenker hadde vært interessant å se på, er gyldigheten i de funnene som er gjort, og eksempelvis gjort en mer kvantitativ undersøkelse på en større gruppe elever, med større geografisk spredning. Spesielt knyttet opp til funnene om fremtid som motivasjon for å arbeide med skolearbeid, og oppfattelsen av hvor viktig det å lære noe er i skolegangen.

### Litteraturliste

Apter, M. J. (1990). Reversal theory: clinical implications. Hentet: 23/05/2016

<http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/64619>

Apter, M. (2007). *Reversal Theory: the dynamics of motivation, emotion and personality* (2. utg). Oxford: Oneworld Publications.

Imsen, G. (2012) *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Lovdata (1998), *Opplæringslova*. Hentet: 27/05/2016

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11)

Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2011) *Motivasjon til skolearbeid*. Trondheim: Tapir forlag.

Skaalvik, E. M og Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget

Skaalvik, E. M og Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Skoleporten, *Elevundersøkelsen*. Hentet: 26/05/2016

<https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersoekelsen/nasjonalt?enhetsid=00&vurderingsomrade=6&underomrade=48&skoletype=0&utdanningstype=-&diagramtype=1&skoletypemenuid=0&sammenstilling=1&trinn=10&periode=2015-2016&orgAggr=A&indikator=1987&fordeling=2&artikkelvisning=False&diagraminstansid=31>

### **Vedlegg 1: Intervjuguide**

- 1: Hvilke fag liker du best på skolen?
- 2: Hva er årsaken til at du liker dette/disse fagene så godt?
- 3: Hvorfor gjør du det godt i de fagene du lykkes i?
- 4: Hvilke fag liker du mindre godt på skolen?
- 5: Hva er årsaken til at du ikke liker disse fagene så godt?
- 6: Vet du allerede hva du skal søke på videregående/jobbe med i fremtiden?
- 7: Hva motiverer deg til å gjøre skolearbeid?
- 7.1: Hvor mye tid bruker du på skolearbeid?
- 8: Hvor viktig synes du det er å gjøre det godt på skolen?
- 9: Er du fornøyd med karakterene dine på skolen?
- 10: Hva er det viktigste for deg med å gå på skolen?
- 11: Hva tenker du er poenget med å gå på skolen?
- 12: Hvor viktig er det for deg å lære noe på skolen?
- 13: Hvor opptatt er du av karakterer på prøver og innleveringer?
- 14: Tror du at du får mest bruk for karakteren eller kunnskapen i et fag i fremtiden? Hvorfor?



# Opplasting av samtykkeskjema

Opplasting samtykkeskjema

*Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.*

BESVARELSE

## Filopplasting

Filnavn	5225992_cand-6050686_5224941
Filtype	pdf
Filstørrelse	164.215 KB
Opplastingstid	29.05.2016 19:36:11



Neste side  
**Besvarelse**  
vedlagt



**SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-,  
BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER**

Forfatter(e): Sander Sandvik

Norsk tittel: Preges elevenes skolehverdag av  
indre eller ytre motivasjon?

Engelsk tittel: Inner or outer motivation = what  
characterizes a pupils school  
life?

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning for 5.-10.trinn

Emnekode og navn: GLU 360



Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, Nords' åpne arkiv



Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: \_\_\_\_\_

Dato:

Sander Sandvik  
underskrift

\_\_\_\_\_  
underskrift

\_\_\_\_\_  
underskrift

\_\_\_\_\_  
underskrift



