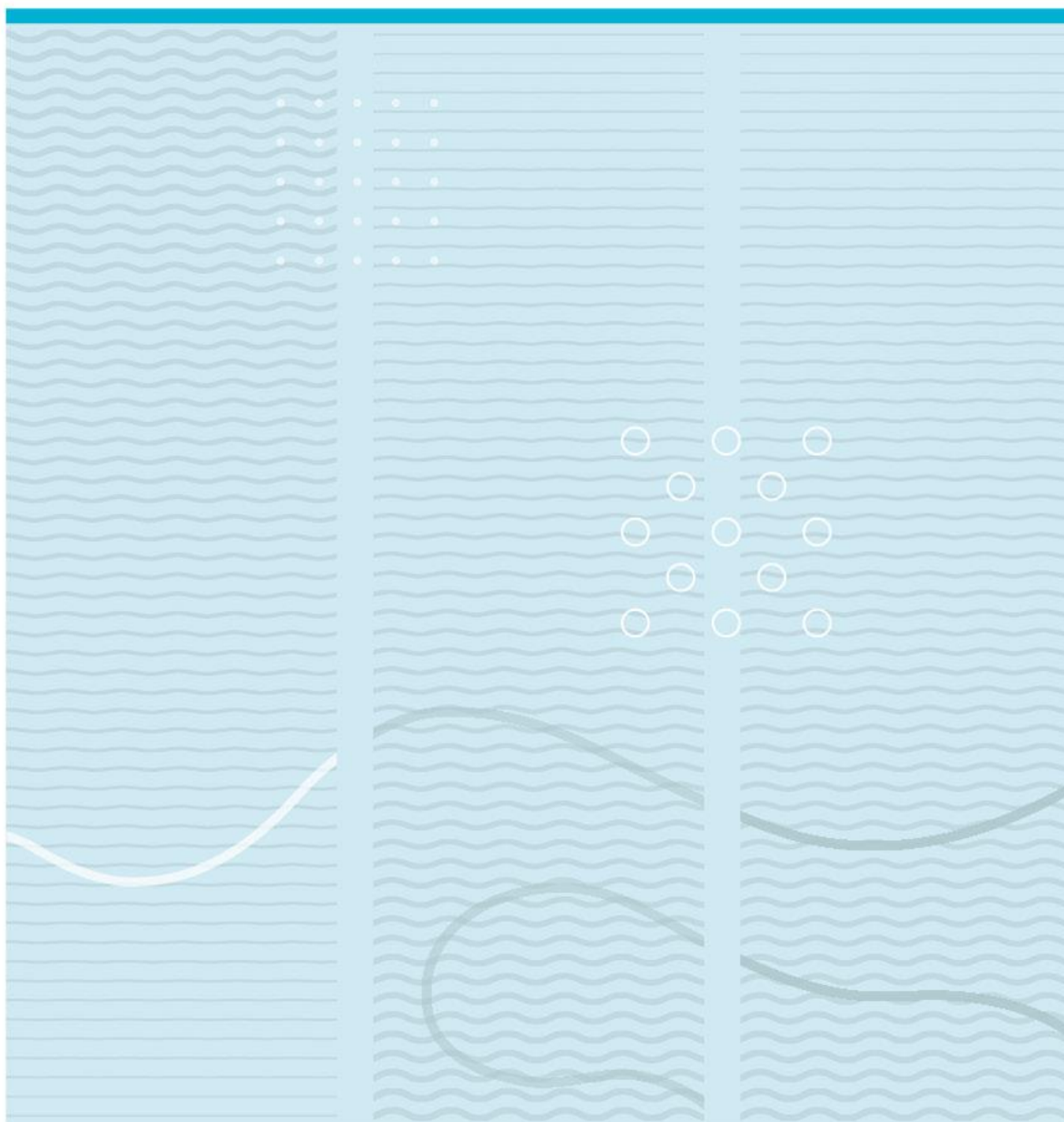


Rita Theresia Arentz

Hva mener ungdomsskoleelever lærere kan bidra med for å øke skolefaglig motivasjon?



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk ...
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Rita Theresia Arentz

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Skolens mandat er å «*legge til rette for læring for alle elever, stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.*» s.18 (Læreplanverket, 2020).

Denne oppgaven tar utgangspunkt i skoleinterne forhold i læringsmiljøet som læreren kan gjøre noe med; klasse-ledelse, didaktikk i undervisningssituasjoner og lærer – elev relasjonen.

Målet med oppgaven er å fremme elevers budskap til en lærer. Med utgangspunkt i at hver enkelt elev møter skolen med et sett av verdier og holdninger. De har alle sitt behov for å lykkes og vokse faglig. Hvordan hver enkelt elev opplever møtene med læreren er betydningsfullt.

Tidvis ytres det at skolens praksis ikke evner å nå alle elever ut i fra deres ståsted. Lærere er ulike og elever lærer ulikt. Av den grunn kan elever oppleve lærere som en ressurs eller et problem for deres skolefaglige motivasjon. Da er tiden inne for å spørre ungdomsskoleelever hva de mener læreren kan bidra med for å være en ressurs.

Forskningens tilnærming er abduktiv. Svarene på problemstillingen ble avgrenset av forskningsspørsmålene. Empirien resulterte i eksplisitte og implisitte meninger og opplevelser som et budskap til lærere. Funn fra undersøkelsen kan ha verdi for lærere som søker hvilke tanker og behov elever fremmer for å øke motivasjonen.

Brevmetoden ble gjennomført i en randomisert 9.klasse. For å synliggjøre nærhet til ungdomsskoleelevers meninger gjennomføres studien med en kvalitativ metode. Hvor den hermeneutiske og fenomenologiske tilnærmingen bidro til å ivareta elevens stemme i undersøkelsen og i forskningen i sin helhet. Anvendelsen av brevmetoden har sine fordeler med elementer fra både intervjumetoden og kvantitativ metode. Svarene fra de gitte spørsmålene og fortellinger fra ungdommene utgjør oppgavens datamateriell. For å komme frem til ekstrakten av informantens ytringer er det anvendt ulike analysemetoder.

Hovedtrekkene viser først og fremst kompleksiteten for elevers muligheter for å øke skolefaglig motivasjon, med utgangspunkt i elevens grad av selvoppfatning om skolefag og

lærerens opparbeidede legitimitet. Empirien viser nærmest unisont betydningen av arbeidsro, som kan lede til orden og struktur. I undervisningssituasjoner viser elevene til betydningen av lærerens faglige- og didaktiske kunnskap og formidlingsevnen. Dernest strukturen i undervisningsforløpet, med rom for vurderinger underveis. Flere elever viser til behovet for autonomistøttende lærere, eksempelvis valg av oppgaver og medbestemmelse. Elever sitter med ulike erfaringer for å få dekket sine behov for emosjonell og instrumentell støtte. Derfor søker de en mer aktiv lærer for å kunne øke sin kompetanse. Noen elever peker på å bli mer sett og hørt av læreren. To elever fremmer lærerens strenghet på ulike vis. Elevene verdsetter anerkjennende kommunikasjon og tillit. Tre elever løfter frem bemerkelsesverdige opplevelser fra lærerens side som omhandler å ikke ha blitt motivert av læreren og hvor det ene forholdet kan tolkes som stigmatisering av eleven.

Elevenes budskap har en implisitt dimensjon som handler om noe mer enn lærerens fagkunnskap og didaktikk. Med andre ord; kunsten å være lærer. For det handler om noe uforutsigbart som å møte hver enkelt elevs blikk. Gripe fatt i dem med autentiske møter og kreativitet slik at de vokser faglig. Først da blir det enklere for elevene å oppleve lærelyst og tro på egen mestring.

Forord

Da jeg skulle skrive masteroppgaven sa jeg som Pippi; «*Det har jeg aldri gjort før så det klarer jeg helt sikkert*». Ikke visste jeg hvor mange utfordringer jeg ville møte. Heller ikke hvor mye jeg ville lære faglig, av andre og om meg selv. Masteroppgaven ble en akademisk dannelses reise. Skriveprosessen har vært utfordrende. Spesielt for en person som meg som liker å få ting unna, parallelt med å ha mange baller i luften. Jeg måtte gjøre et taktskifte. Rette timene mot masteroppgaven som fordret kontinuitet. Skriveprosessen har lært meg mye om akademiske skriving, tålmodighet, ro, orden, struktur og det å bli en bedre lytter. Ja, jeg lært å sette delmål som jeg absolutt ikke alltid klarte å holde. Årsaken ligger nok i at jeg ikke er god til å si nei og tidvis satt jeg for høye delmål. Det å lese litteratur om feltet har bidratt til å gjøre meg mer nysgjerrig, nyansert og ettertenksom i dialog med andre og meg selv.

Under arbeidet ble det gjort mange valg. Etter hvert som jeg ble mer faglig sterk ble det gjort nye valg. Læringskurven opplevdes tidvis brattere. Med kritiske blikk ble sider og kapitler enten forkastet eller skrevet på nytt. Jeg kjente på hvor stort fagfeltet er og ble mer ydmyk. Hva var det egentlig jeg kunne bidra med? Jeg har faktisk grått for å komme videre. Tidvis har jeg følt meg forfulgt av oppgaven. Det var som å sitte i kvikkleiren og ikke komme videre. Tenkt på oppgaven både dag og natt. Har vært lut lei. Opplevd tidspress, fortvilelse og har plaget meg selv med tanken om jeg er god nok.

I samtaler med meg selv har jeg fra første stund av hatt et mål om å skrive en oppgave jeg kan være stolt av. Kanskje forskningen kan komme ungdomsskoleelever og lærere til gode. Oppgaveprosessen har økt min evne til å bli mer selvregulert ved å sette delmål. Gjort meg enda tryggere som person både privat og i arbeid. Spesielt i diskurser, møte med ledere, kollegaer, foresatte, ungdom og barn.

Tusen takk til min kunnskapsrike veileder Inge Vinje som innehar en ekstrem tålmodighet. Jeg er ydmyk Inge Vinje, og takker deg for alle spennende faglige diskurser og refleksjoner. Du har også lært meg mye om academia. For meg er du uerstattelig på emosjonell og faglig støtte. Jeg er evig takknemlig og kommer til å savne deg.

En spesiell takk til informantene, som jeg ikke fikk møtt, som ville svare på mine spørsmål og ønsker om små fortellinger fra deres skolehverdag. Stor takk til min tannlege mann Thomas

som bidro til brennhete skoledebatter. Løftet meg ut av fortvilelser og stress for å få master oppgaven i boks med turer, gode middager og drikke helt til oppgaven ble levert. Og til slutt en takk til barna mine Charlott og Henriette som har heiet på meg.

Rita Theresia Steck Arentz

Knarberg, desember, 2021

Innholdsfortegnelse

Sammendrag I	s. I
Forord II	s. III
1. Innledning	s. 1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	s. 3
1.2 Avgrensing, begrep og avklaring.....	s. 3
1.3 Tidligere forskning.....	s. 4
1.4 Oppgavens struktur.....	s. 6
2. Metode	s. 8
2.1 Innledende refleksjoner om valg av metode i lys av problemstillingen.....	s. 8
2.2 Kvalitativ fenomenologisk – hermeneutisk undersøkelse.....	s. 8
2.3 Abduksjon.....	s. 9
2.4 Fenomenologi.....	s. 9
2.5 Hermeneutikk og den hermeneutiske spiral.....	s.10
2.6 Forskerrollen.....	s.11
2.7 Hvorfor ble brevmetoden invitert inn som metode i lys av refleksjoner og vurderinger av andre metoder?.....	s.11
2.7.1 Gjennomføringen av brevmetoden.....	s.13
2.7.2 Etske vurderinge.....	s.16
2.8 Undersøkelsens kvalitet.....	s.16
2.8.1 Validitet.....	s.16
2.8.2 Reliabilitet/pålitelighet.....	s.17
2.8.3 Troverdighet.....	s.18
2.8.4 Overførbarhet.....	s.19
3. Teoretisk rammeverk - nøkkelbegrep motivasjon og andre sentrale begrep	s.20
3.1 Motivasjon – indre og ytre motivasjon.....	s.20
Selvbestemmelsesteorien.....	s.21
Mestringsforventning.....	s.21
3.1.1 Hvem er ungdomsskoleeleven?.....	s.22
Elevens stemme.....	s.23
3.1.2 Klasseleder.....	s.23

Tilpasset opplæring.....	s.24
Autonomi.....	s.25
Attribusjon.....	s.25
Selvverd, selvoppfatning og selv vurdering.....	s.26
3.1.3 Lærer og elev relasjon.....	s.26
Instrumentell og emosjonell støtte.....	s.36
Anerkjennende kommunikasjon.....	s.28
3.1.4 Skolens målstruktur.....	s.28
3.1.5 Etikk.....	s.30
Oppsummering.....	s.30
4. Analyse.....	s.31
4.1 Fenomenologisk – hermeneutisk analyse.....	s.31
4.2 Koding.....	s.32
4.2.1 Opplevelsesnære og opplevelsesfjerne fortolkninger.....	s.33
Oppsummering.....	s.34
5. Resultat.....	s.35
5.1 Naiv og åpen lesning av materialet.....	s.35
5.2 Presentasjon av funn fra de tre kategoriene.....	s.36
5.2.1. Resultatet av funn fra klasseledelse.....	s.37
Oppsummering.....	s.37
5.2.2 Resultatet av funn fra kategori didaktikk.....	s.38
5.2.2.1 Tilpasset opplæring.....	s.38
5.2.2.2 Ulike læringsmetoder /variasjon.....	s.39
5.2.2.3 Mestring og instrumentell støtte.....	s.39
Oppsummering.....	s.40
5.2.3 Resultat av funn kategori lærer-elev relasjon.....	s.40
5.2.3.1 Bemerkelsesverdige funn.....	s.40
5.2.3.2 Emosjonell og instrumentell støtte fra læreren.....	s.40
Oppsummering.....	s.41
6. Drøfting av undersøkelsens resultat.....	s.42
6.1 Innledning til drøftingen.....	s.42
6.2 Drøfting av undersøkelsens resultater.....	s.43

6.2.1 Klasseledelse.....	s.43
Oppsummering.....	s.47
6.2.2 Drøfting undervisningssituasjoner/didaktikk.....	s.47
Oppsummering.....	s.53
6.2.3 Drøfting av lærer og elev relasjonen.....	s.54
Oppsummering.....	s.58
7. Oppsummering og avslutning.....	s.59
7.1 Oppsummerende drøfting på problemstillingen.....	s.59
7.2 Avsluttende tanker.....	s.60
7.3 Undersøkelsen begrensninger.....	s.62
7.4 Videre forskning.....	s.62
8. Litteraturliste.....	s.63
Liste over vedlegg	
Vedlegg 1 Informasjons brev til informantene.....	s.65
Vedlegg 2 Spørsmål til undersøkelsen.....	s.67
Liste over figurer	
Figur 1: Svar fra NSD.....	s.16
Figur 2: Utdrag fra brevttekst fra en av ungdommene.....	s.31
Figur 3: Kategorier til første kode.....	s.32
Figur 4: Opplevelsesnære fortolkninger, opplevelsesfjerne fortolkninger og teorier.....	s.33

1. Innledning

I denne oppgaven løftes følgende skoleinterne forhold som læreren kan gjøre noe med; klasseledelse, didaktikk i undervisningssituasjoner og lærer – elev relasjonen.

Det er gjort mye forskning om skolefaglig motivasjon eksempelvis Skaalvik & Skaalvik (2018) og Lillemyr (2007). Motivasjon som fenomen har alltid fasinert meg, spesielt skoleinterne forhold som læreren kan gjøre noe med. Vi lever i et kunnskapssamfunn som er i stadig endring. Det berører også læringsmiljøet og elevers muligheter til å vokse skolefaglig.

Ungdomsskoleelever er en viktig aktør i læringsmiljøet. Da mener jeg det er betimelig å la ungdommen fremme sine budskap om hvilke kriterier som kan bidra til å øke motivasjonen. For de aller fleste kjenner seg selv best. Det er i tråd med Barnekonvensjonen 1981: §31. Videre mener jeg det er høvelig å lytte til ungdommen, fordi skolehverdagen er en stor del av livet deres på ulike vis.

Det å etterspørre ungdommens meninger om hva som kan øke deres motivasjon kan være interessant i seg selv. Mens elevers nytteverdi kan først realiseres når lærere er kunnskapssøkende for hva elever mener de kan bidra med for at eleven skal vokse skolefaglig. Med utgangspunkt i elevers selvoppfatning er tilpasset opplæring en nøkkel til motivasjon som er lovfestet (Opplæringsloven § 1-3) og kan lede til mestring. Økt motivasjon kan relateres til økt kompetanse. Den positive spiralen kan gi elevene større valgmuligheter senere i livsløpet.

Fra lærerens side handler det om å anerkjenne de implisitte og eksplisitte budskapene som elevene vektlegger. Ved å forstå den andre kan det være enklere å endre sin praksis slik at det kan komme eleven ytterligere til gode. Det være seg klasseledelse, i undervisningsforløp og i lærer og elev relasjonen.

Det er ikke bare på individnivå at skolefaglig motivasjon er viktig, men også på samfunnsnivå. Kunnskapssamfunnet krever kompetanse og av den grunn er en av skolens viktigste oppgaver å tilrettelegge for skolefaglig motivasjon. Skolefaglig motivasjon berører elevers kompetanse, videre skoleløp, valg av linje på videregående skole og senere utdanning.

Utdanningsdirektoratets (Udir) «Elevundersøkelsen fra 2020» viser en gradvis synkende trend for skolefaglig motivasjon fra 5. – 10.trinn. Det kan være mange grunner for den synkende trenden. Likevel kan den synkende trenden være et tegn på at det bør gjøres endringer i skolens praksis allerede på mellomtrinnet men definitivt på ungdomsskolen, med mål om å fremme tiltak som kan øke motivasjonen.

En annen undersøkelse som fattet min interesse handler om frafall i den videregående skole 2020-2021 (Udir, 2021). Følgende frafallsprosentandel fremmes; studieforbereende 1,8% men yrkesfaglige utdanningsprogrammer 5,1%. Det kan være flere og sammensatte årsaker til hvorfor frafallet på yrkesfaglige utdanningsprogrammer er vesentlig høyere. En mulig årsak kan være elevers lave måloppnåelse og manglende motivasjon i ungdomsskolen. Med andre ord eleven opplever kompetansen for lav til å kunne mestre det videre skoleløpet.

Mitt personlige mål er å få mer kunnskap om interne forhold som læreren kan gjøre noe med, og som kan øke skolefaglig motivasjon hos ungdomsskoleelever. En stor del av kunnskapen vil jeg søke hos eleven, men også andre perspektiv er interessante. Dernest anvende den tillærte kunnskapen slik at den kommer elever, lærere og samfunnet til gode.

Mine erfaringer om økt skolefaglig motivasjon fra ungdomsskolen er delte. Både som tidligere ungdomsskoleelev og som lærer på ungdomsskolen har jeg fått erfaringer ut ifra to ulike perspektiv. Uansett hvilket perspektiv jeg tar peker erfaringen mot betydningen av god klasseledelse, lærerens faglige og didaktiske kompetanse. Dernest samspillet mellom lærer og elev. I denne undersøkelsen er jeg bevisst på min førforståelse, for den vil påvirke min undersøkelse.

Praktiske mål med denne oppgaven er å dele min kunnskap med kunnskapssøkende lærere som fatter interesse for elevperspektivet. Hva elevene mener kan være en nøkkel til økt skolefaglig motivasjon. Kunnskapssamfunnet er i stadig endring. Det får konsekvenser for læringsmiljøet i skolen og hvordan elever kan vokse skolefaglig. Lærere og elever lever i to ulike verdener. For å kunne forstå elever må vi bli kjent med deres livsverden og om hva som motiverer. Elevenes budskap til lærere kan både bidra til større forståelse for hva som motiverer og lede til endringer i praksis. Det i seg selv kan bidra til økt motivasjon hos både lærere og elever. Da er mitt praktiske mål nådd.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Den endelige problemstillingen ble utformet på bakgrunn av et utvalg av ungdomsskoleelevers brevttekster om deres meninger/oppfatninger, erfaringer/kognisjoner og opplevelser/følelser fra tidligere og nåværende læringsmiljø.

Problemstilling:

Hva mener ungdomsskoleelever lærere kan bidra med for å øke skolefaglig motivasjon?

Forskningsspørsmålene:

Målet med de tre forskningsspørsmålene er å avgrense og operasjonalisere problemstillingen ytterligere. Spørsmålene elevene fikk faller inn under de tre spørsmålsgruppene som er presentert nedenfor. Ref. Vedlegg spørsmål til undersøkelsen s.67.

1. Hva mener eleven læreren som klasseleder kan gjøre for å øke skolefaglig motivasjon?
2. Hva mener eleven lærere kan gjøre i læringssituasjoner for å øke skolefaglig motivasjon?
3. Hva mener eleven lærere kan gjøre med lærer – elev relasjonen for å øke skolefaglig motivasjon?

1.2 Avgrensning, begrep og avklaring

Avgrensning

Skaalvik & Skaalvik (2018) definerer læringsmiljøet på følgende måte; «*alt som har betydning for elevenes opplevelse av skolen og for deres læring i skolen*», «s.195. Med utgangspunkt i oppgavens omgang løftes følgende skoleinterne forhold som læreren kan gjøre noe med; klasseledelse, didaktikk i undervisningssituasjoner og lærer – elev relasjonen. Valget støttes av Marzano m.fl. (2003) fordi de tre forholdene er betydningsfulle for læring som kan resultere i økt motivasjon. Lærer og elev relasjonen vektlegges fordi den har implikasjoner til hvordan læreren lykkes som klasseleder og i undervisningssituasjoner. Et positivt lærer – elev relasjon kan bidra økt motivasjon for skolefag.

Ut i fra oppgavens omfang var det heller ikke mulig å drøfte funn fra 28 informanter av den grunn ble det gjort et utvalg.

Begrep

Begrepene *opplevelser, erfaringer og meninger* omhandler emosjoner og kognisjoner som regulerer ungdommens motivasjonssystem som igjen påvirker ungdommens oppfatninger (Matthews & Zeider sitert i Imsen, 2020). Med andre ord det er ungdommens subjektive erfaringer som er betydningsfulle for hvordan ungdommen opplever noe.

Begrepene, skolen, læringsmiljø og klassen, relateres til elevenes læringsmiljø.

Avklaringer

Nøkkelbegrepet økt motivasjon sidestilles med motivasjon, engasjement, interesse og å vokse skolefaglig. For å gjøre språket mer leservennlig alternerer jeg mellom de ulike nevnte begrepene. Alle de nevnte begrepene relateres til økt skolefaglig motivasjon. ‘

Skolefag defineres som norsk, matematikk og engelsk. For å variere språket og øke leseropplevelsen brukes begrepene ungdomsskoleelev, elev, ungdommen, ungdommer og informanter og eksempelvis er informant L.9 og L.9 er samme informant osv. Alle begrepene viser til ungdomsskoleeleven. Aktørene i læringsmiljøet defineres som klasseleder, lærere og ungdomsskoleelevene. Forfatter av denne oppgaven benevner seg selv som jeg, meg eller forsker.

Under kapitlet tidligere forskning presenteres faglitteratur som har fanget min interesse. En del av faglitteraturen har gitt mer innsikt i temaet og en del av litteraturen er en del av det teoretiske rammeverket. Av den grunn er det ikke alltid samsvar med litteraturlisten.

Selv om valget er brevmetoden fant jeg støtte i Kvale & Brinkmann (2017) i strukturen av det kvalitative forskningsintervju.

1.3 Tidligere forskning

Det er blitt gjort mye forskning om elevers motivasjon. Selv om motivasjon ikke alltid er relatert læring, så er det mye litteratur om motivasjon relatert til elevers læring (Skaalvik & Skaalvik 2015). Omfanget av teorier og faglitteratur var mye større enn forventet.

Opplevelsen ble enda tydeligere etter hvert som søkene av faglitteratur tilspisset seg. Tilslutt ble oppgavens teoretiske rammeverk bare en liten del av søkene og kunnskapstilegnelsen.

Foruten faglitteratur ble det lest masteroppgaver med tanke på struktur og lignende tema. Avslutningsvis leste jeg meg opp på lovmessigheter og Læreplanverket (2020) (LP, 2020)

En av utfordringene jeg møtte var at motivasjonsforskningen vektla kriterier for motivasjon og ikke hva som kan øke motivasjon. Slik jeg forstår forskning og teorier om motivasjon har det overføringsverdi til hvordan øke motivasjon. For det er sammenfallende kriterier og mekanismer som ligger til grunn for motivasjon og for økt skolefaglig motivasjon.

Faglitteraturen tar opp ulike sider ved motivasjon som fenomen. Forskningen viser til sammenheng mellom drivkrefter og valg som ligger til grunn i de erfaringer og opplevelser vi går inn i. Det ligger en kraft i oss av ulik grad som driver oss. Det får betydning for utbyttet av våre erfaringer og opplevelser, som igjen får betydning for hvordan vi utvikler oss som mennesker, hvordan vi forstår oss selv, hvilke tanker vi har om oss selv i samspill med andre. Ofte veves erfaringer og opplevelser inn i relasjoner til andre eller får betydning for samspill med andre. Ulike læringsmiljø kan bidra ulikt i utviklingen av samspillet mellom aktørene og hvilke former motivasjon som utvikles i læringsmiljøet. Det kan få konsekvenser for elevers motivasjon for skolefag og læring (Lillemyr, 2007).

Boken «Motivasjon for læring - teori og praksis» (Skaalvik & Skaalvik, 2015) gir en god oversikt over ulike perspektiv av temaet. Bokens styrke ligger i tydeliggjøring av sammenhengen mellom teori og praksis. Siden problemstillingen inviterte til hva lærere kunne gjøre ble boken nyttig. Boken var også et godt utgangspunkt for videre søk og dypere dykk inn i faglitteraturen. Det var også boken «Elevens verden» (Imsen, 2020), en grunnbok på lærerstudiet.

«Skolen som læringsarena» (Skaalvik & Skaalvik, 2018) trekker frem motivasjonsforskning i ulike perspektiv. Her vil jeg spesielt trekke frem kapittelet som presenterer skoleinterne forhold som læreren kan gjøre noe med. Kapittelet viser til flere kriterier som berører elevers opplevelser og erfaringer av læringsmiljøet. De ulike kriteriene får konsekvenser for elevers læring, motivasjon, selvoppfatning og atferd. For å kunne endre elevers opplevelser av læringsmiljøet må en endre de forholdene som har betydning for elevene. For å vokse skolefaglig må elevene blant annet ha gode opplevelser med klasseledelse, undervisningssituasjoner og lærer - elev forholdet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ogdens bok «Klasseledelse» (2012) tar opp klasseledelse i ulike perspektiv. Stray (2011) presenterer i

boken «Demokrati på timeplanen» begrepet «*turist i klasserommet*». Begrepet peker på elevers ulikheter. For ikke alle elever kjenner til hvordan ulike kriterier i læringsmiljøet som har betydning for motivasjon og læring.

Druglis bok «Relasjonen lærer og elev» (2012) setter lys på ungdomsskoleeleven. Relasjonen lærer - elev, klasseledelse, undervisningssituasjoner og de etiske aspektene. Her står anerkjennende kommunikasjon sentralt. Også andre teoretikere belyser anerkjennende kommunikasjon, eksempelvis Schibbye (2012) i boken «*Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*».

Hermansens bøker «Læringens univers» (2006) ga et overblikk til ulike læringsteorier og hvorfor og hvordan læring skjer. I «Om læring» (2003) trekkes spesielt frem etiske aspekter og diskursen mellom motivasjon og læring.

1.4 Oppgavens struktur

I innledningen presenteres temaet økt skolefaglig motivasjon. Fokuset er rettet mot ungdomsskoleelever og deres meninger, opplevelser og erfaringer om hva lærere kan bidra med for å øke elevers motivasjon. Jeg har valgt å belyse tre skoleinterne forhold som læreren kan gjøre noe med; klasseledelse, undervisningsforløp og lærer - elev relasjonen. Videre argumenterer jeg for mitt elevperspektiv, hvor de fremmet sine budskap til læreren i lys av kunnskapssamfunnet. Avslutningsvis fremmes mine erfaringer og praktiske mål med oppgaven. Dernest presenteres problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene som avgrenser og operasjonaliseres problemstillingen ytterligere. Avslutningsvis i kapittelet presenteres tidligere forskning på feltet.

Metode kapittelet presenterer forskningsprosessen og vurderinger rundt den valgte metode for undersøkelsen. Videre fremlegges indre diskurser, andre vurderinger, og valg som er gjort underveis i prosessen. Slik jeg ser det er det tett sammenheng mellom analysemetodene av datamaterialet og resultatet. Av den grunn blir analyse og resultat presentert senere i samme kapittel.

Teori kapittelet fremlegger det teoretiske rammeverket som er forankret i ulike begrep og forskning som kan spores til problemstillingen som er tidligere presentert. Jeg har bestrebet meg på å fremlegge begrep, faglitteratur og forskning på feltet som er sentrale for funnene og

drøftingen i undersøkelsen. Siden forskningen hadde en abduktiv tilnærming ble det gjort endringer i det teoretiske rammeverket i tråd med empirien.

Analysekapittelet fremlegger hvordan ulike analysemetoder bidro til å finne frem til ekstrakten i ungdommens brevttekster. Her vises det til en kombinasjon av analysemetoder og hvordan de konkret har blitt brukt til å analysere datamaterialet i undersøkelsen.

Resultatkapittelet presenterer resultatene i undersøkelsen med utgangspunkt i en naivlesning og en kategorisering av resultatene etter kodingsarbeidet. Siden problemstillingen inviterer til nærhet til informanten/ungdommen fremmes deres brevttekster som personlige budskap og er en avgjørende del av resultatene.

I drøftings kapittelet blir resultatene av undersøkelsen drøftet opp mot relevante begrep, faglitteratur, forskning og LP (2020) som tidligere har vært presentert i teori kapittelet. Resultatene blir drøftet ut i fra de tre forskningsspørsmålene i oppgaven. Det å øke skolefaglig motivasjon er komplekst. Flere forhold og mekanismer utspiller seg samtidig og er i stadig endringer og har implikasjoner. Med andre ord alt henger sammen med alt. Drøftingen bærer preg av denne forståelsen. Slik det også fremstår når de tre forskningsspørsmålene ikke drøftes statisk men heller er fleksibelt flettet sammen. Tilnærmingen understøtter min forståelse av hvordan ulike implikasjoner kan berøre en informant. En informants erfaringer fra tidligere læringsmiljø og nåværende læringsmiljø følges gjennom hele drøftingen, som får følge av ulike informanter gjennom hele undersøkelsen.

Avslutningsvis presenteres oppsummeringen og avslutningen av oppgaven.

Dernest refleksjoner om problemstillingen og avsluttende tanker om videre undersøkelser.

Til slutt ytres begrensninger undersøkelsen har hatt og eventuelle mulige forskningsveier.

2. Metode

I dette kapitlet presenteres forskningsprosessen og valg av metode i undersøkelsen. Under presentasjonen flettes erfaringer, vurderinger og redegjørelser for valg som ble gjort underveis. Analysemetodene av data materialet presenteres i eget kapittel.

2.1 Innledende refleksjoner om valg av metode i lys av problemstillingen

Det er problemstillingen som inviterer metoden (Kleven & Hjordemaal, 2018). Og metoden er veien til målet (Grønmo, 2016). For å finne en vei til målet fordres indre diskurser, valg og refleksjonsarbeid. Samfunnsforskningen skiller mellom kvantitative og kvalitative metoder. Begrepsparet omhandler dataenes ulike egenskaper. Forenklet kan det sies at kvantitative studier produserer data som uttrykkes i mengde og tall og kvalitative studier produserer data i form av autentiske tekster eller ord (Grønmo, 2016). I senere tid har det blitt mer vanlig med «mixed method». Årsaken ligger i den supplerende kvaliteten som kvantitativ- og kvalitativmetode har overfor hverandre. Siden metodene har ulik vitenskapsfilosofisk forankring har det blitt reist kritikk om å blande disse metodene. Kleven & Hjordemaal (2018) anbefaler likevel «mixed method» hvis det er et fortrinn for problemstillingen.

I lys av problemstillingen skulle jeg gå bredt ut med brevmetoden. Interessante funn skulle følges videre med dybdeintervjuer. Observasjon som metode ble raskt utelukket, fordi motivasjon ikke kan observeres direkte (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Overnevnte plan var ikke mulig å følge på grunn av Corona og tiden som var til rådighet. Nye vurderinger og beslutninger ble gjort.

2.2 Kvalitativ fenomenologisk – hermeneutisk undersøkelse

En kvalitativ undersøkelse

Problemstillingen hva mener ungdomsskoleelever lærere kan bidra med for å øke skolefaglig motivasjon fremkaller tre forskningsspørsmål: Hva mener eleven læreren som klasseleder kan gjøre for å øke skolefaglig motivasjon? Hva mener eleven lærere kan gjøre i læringssituasjoner for å øke skolefaglig motivasjon? Hva mener eleven lærere kan gjøre med lærer – elev relasjonen for å øke skolefaglig motivasjon? For å få et noe bredere bildet av forskningen ble det også etterspurt komplementerende informasjon av ungdommen

2.3 Abduksjon

Abduksjon er en måte å bygge forskning på. Abduksjon forholder seg til to ulike tenkemåter; deduktive og induktive. Visuelt kan tenkemåtene sees som hvert sitt ytterpunkt på en skala. På den ene siden av skalaen fremstår den induktive tenkemåten/metode som går fra empiri til teori. Det vil si teori som er forankret i funn eller data fra virkeligheten. Og på den andre siden en deduktiv tenkemåte/metode som går fra teori til empiri. Forskeren har en teori, som etterprøves i virkeligheten. Vekselvirkningen mellom de ulike tenkemåtene er kjennetegn på abduksjon. Begge metodene har sine styrker og svakheter. Tenkemåtene er komplimenterende og det er utenkelig å forholde seg til bare en tenkemåte. Det er/kan være umulig å bare forholde seg til teori, for teori er som oftest grunnet i tidligere observasjoner. For det er lite som tyder på at menneskeheten ikke har noen erfaringer å vise til som er uten førdommer (Jacobsen, 2018).

Problemstillingen inviterte til en innsamling som ble til datamateriell. Det er en forutsetning for å kunne beskrive, tolke og relatere ulike fenomen opp mot relevant teori. Forskningen ble et samspill mellom ungdommers beskrivelser og teoretiske forankringer (Jacobsen, 2018). Denne forskningen bygget på abduksjon, fordi undersøkelsen innehar teoriladet empiri og empiriladet teori for å kunne studere noe som ikke er observerbart (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Gjennom hele arbeidet med oppgaven vekslet jeg mellom teoriladet empiri og empiriladet teori. For å kunne innhente empiri var det viktig og innhente kunnskap og forskning på området. Siden problemstillingen og forskningsspørsmålene ikke var helt tilspisset ble førsteutkastet til det teoretiske rammeverket mer som en «teori bank», I første omgang opplevdes det som frustrerende. I neste moment ble det et fortrinn. «Teori banken» ga større oversikt over teorien. Da jeg ble kjent med empirien og gjorde et utvalg ble det enklere å spisse problemstillingen og forskningsspørsmålene. På den måten vekslet forskningsprosessen mellom teoriladet empiri og empiriladet teori. Da jeg ble kjent med resultatene og hadde slutført drøftingen ble det gjort justeringer i det opprinnelige teoretiske rammeverket.

2.4 Fenomenologi

Ut i fra ungdomskolelevers livsverden om læringsmiljøet søkte jeg deres svar på hva som kunne bidra til økt skolefaglig motivasjon. Undersøkelsen har en fenomenologisk tilnærming,

fordi fokuset er å studere folks hverdagsliv eller her ungdommers læringsmiljø (Grønmo, 2016). Kvale & Brinkmann (2017) beskriver det som å forstå sosiale fenomener ut fra informantens/ungdommens perspektiv.

Undersøkelsen gjelder ungdommen. Av den grunn er det legitimt å gå rett til kilde, nemlig dem det gjelder. Det er ungdomskolelever det gjelder. For deres meninger, tanker og opplevelser har en verdi i denne form for undersøkelse. I et overordnet perspektiv er ungdommers stemme verdifull og i tråd med elevs medvirkningsrett slik det fremmes i LP (2020) og i Barneoven 1981: §31.

Siden jeg sitter inne med min virkelighetsforståelse vil jeg bestrebe meg på å være objektiv, og prøve å forstå hver enkelt ungdoms virkelighetsoppfattelse og verdens virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2017). Men hvor nær er jeg virkelighetens sannhet?

2.5 Hermeneutikk og den hermeneutiske spiral

Brevmetoden kan i likhet med kvalitative forskningsintervjuer være et vindu ut for å forstå sosiale fenomener/læringsmiljø slik informanter/ungdommen opplever det. Ungdommens brevttekst er informantens/ungdommens subjektive virkelighet (Kvale & Brinkmann 2017).

I forkant av den vitenskaplige forklaringen som omhandler å gripe fatt i elevs livsverden settes lupen på å synliggjøre elevs subjektive opplevelser av læringsmiljøet. I denne konteksten blir informanten både et subjekt og en aktør. Hvor forskningens mål synliggjøres gjennom elevens ytringer i brev form.

Når jeg som forsker søker elevs virkelighetsforståelse er det nærliggende i denne konteksten å sette lupen på begrepene *subjekt/subjektivitet*. Hva skal jeg legge i begrepet *subjektivitet* i denne konteksten? Er det egentlig elevs helt frie tanker som fremmes i brevene? Er det virkelig slik at utsagnene fra ungdommene i hvert enkelt brev speiler subjektets egentlige virkelighetsforståelse? Jeg finner svar hos Kvale & Brinkmann, (2017), som trekker frem betydningen av at alle folk er underlagt diskurser. Eksempelvis maktrelasjoner, ideologier og oppfatninger, som igjen blir utslagsgivende for elevenes meninger og handlinger. Denne tilnærmingen er vår måte å forholde oss til verden på. I lys av overnevnte passus er ikke subjektet helt subjektivt.

Kvale & Brinkmann (2017) introduserer i dette moment begrepet *forfattede forfattere*. Begrepet innehar en dobbeltbetydning. Hvor ungdommen i brevet forfatter sine meninger ut i fra sin livsverden, men som ikke er helt fritt. Forskeren er også farget av andre forfattere. Det vil si de ulike diskursene forskeren er en del av. Med dette resonnement som bakteppe kan det være mulig å snakke om informanter i brevmetoden som et subjekt.

2.6 Forskerrollen

Det stilles høye krav til forskeren, spesielt hvis problemstillingen har en fenomenologisk tilnærming. Idealet som forsker må være *epohce* som beskriver forskningens «vesen» (Moustaka,1994). Det vil si å møte forskningen med åpent sinn. Men er det mulig? Mitt svar er nei. Jeg er en uerfaren fenomenologisk forsker med min forståelse- og erfaringsramme som gir farge til mine emosjoner og kognisjoner. Min forståelse leder meg til at Moustakas epohce er heller et ideal som jeg skal strekke meg etter.

Motivasjon som fenomen fasinerer meg, fordi motivasjon opptrer i mange sammenhenger. Jeg har som lærer, medelev og elev erfart hvordan ulike læringsmiljø kan fremme eller hemme skolefaglig motivasjon. I rollen som en kvalitativ forsker må jeg være bevisst på mine erfaringer og førforståelse. For all forståelse har røtter i min forståelseshorisont (Wormnæs,1996). I en forskningskontekst må jeg anerkjennende min førforståelse og være bevisst på min subjektivitet. Min forståelseshorisont vil også farge min analyse av datamaterialet. (Gadamer sitert i Dalen, 2011) peker på førforståelsen som en viktig del for utviklingen av å forstå og senere tolke. Det å være bevisst på sin egen førforståelse kan gjøre meg sensitiv til å se muligheter for teoriutvikling i eget datamateriell.

Postholm (2005) vektlegger nettopp betydningen av å fremlegge egne opplevelser knyttet til problemstillingen for å vise egen subjektivitet.

2.7 Hvorfor ble brevmetoden invitert inn som metode i lys av refleksjoner og vurderinger av andre metoder?

Problemstillingen søkte etter ungdomsskoleelevers erfaringer, opplevelser og meninger om læringsmiljøet som kunne bidra til økt skolefaglig motivasjon. Brevmetoden er i en særstilling, fordi metoden er en mellomting mellom kvalitativ og kvantitativ metode

(Berg, 1999). I denne undersøkelsen var det utidig å fremme tilnærmingen som en fullendt «mixed method», fordi de «kvantitative spørsmålene» utgjorde en liten del av undersøkelsesopplegget. I utgangspunktet var det heller ikke tilsiktet. Intuitivt var det «bare noe som manglet». De siste spørsmålene i brevet til elevene ble tillagt en tilnærmende kvantitativ kvalitet, men absolutt ikke fullendt. Likevel var spørsmålene betydningsfulle og komplimenterende i undersøkelsen. I dette moment er det viktig å fremme at kvantitative undersøkelser står støtt alene med sine generaliserende data. Og de kvantitative dataene i undersøkelsen er interessante i seg selv. Og med flere informanter kunne denne undersøkelsen være en interessant kvantitativ undersøkelse, men med mer spissete kvantitative spørsmål. Slik ble det ikke, fordi denne undersøkelsen søkte å utforske enkelt fenomener og av den grunn inviterte til kvalitativ forskning.

Målet med brevmetoden var å motivere ungdommen til å skrive et brev til meg. Hvor brevtøkstene kunne inneholde momenter/data innenfor fenomenet jeg skulle forske på (Bjørnsrud, 2005). Innhentet empiri kunne senere anvendes i analysearbeidet.

Fordelen med brevmetoden var å møte mangfoldet av informanter samtidig. I dette resonnementet er jeg enig med Bjørnsrud (2005) om minimeringen av utvalgsproblemet ved bruk av brevmetoden. En av ulempene ved brevmetoden er at kvaliteten på brevene kan være svært ulike. Ikke alle informanter er like gode til å uttrykke seg skriftlig eller de har lite kunnskap om hva problemstillingen etterspør. Andre informanter er kanskje ikke engasjerte eller vil ikke dele sine meninger (Bjørnsrud, 2005). Da kan verdifull informasjon kan gå tapt. Ovennevnte utfordringer kan være enklere å fange opp i intervjusituasjoner, for intervjueren og informantene har et tettere samspill. Og intervjueren får ytterligere informasjon gjennom informantens kroppsspråk, intonasjoner og «små ord» som kan forsterke informantens ytringer.

«Mixed method» kan ha fortrinn (Kleven og Hjordemaal, 2018). Metoden favner bredere fordi fenomenet også kan sees i to ulike perspektiv. Brevmetoden i denne undersøkelsen ble vurdert til et pro- perspektiv. Påstanden understøttes av følgende resonnement: Brevmetoden har i likhet med kvantitativ metode mulighet for total anonymitet. Der nest fraværet av det asymmetriske maktforholdet som kan opptre i intervjusituasjoner. Informanter kan oppleve det som befriende å uttrykke seg anonymt om temaet økt skolefaglig motivasjon. For informanters erfaringer og fortellinger er ikke nødvendigvis positive. I det perspektivet kan

det være forløsende å fortelle om sine opplevelser til en anonym forsker uansett hva informanten ønsker å formidle. I et brev kan det være enklere å fremme opplevelser og erfaringer som kan være vanskelige å formidle åpenlyst.

For det kan bli et etterspill for varslere.

De lengste brevene er ikke nødvendigvis de som inneholder mest data og som går videre til analyse. Et brev med ingen data, et ord eller en kort setning kan være like meningsbærende som flere linjer med ytringer. Brevskrivning kan synliggjøre tanker, som igjen kan skape refleksjoner og nye tanker om fenomenet. Skrivning kan konservere tanker og gi rom til å se tilbake på teksten. Endre og utvikle teksten, for så gå videre med skrivingen. En ulempe med det sendte, skrevne ord; - det kan ikke trekkes tilbake. Fordelen kan være brevvekslingen og muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål og forsikre seg om rett forståelse av teksten.

Brevmetoden kan oppleves som både nærhet og distanse til informanten. I konteksten forblir informanten ansiktsløs (Jacobsen, 2018) og håndskriftløs, fordi data kommer som oftest på mail. Ungdommer er ulike. Noen ungdommer kan oppleve konteksten med et ansikt de kan henvende seg til som trygt, mens andre ungdommer kan oppleve trygghet ved å være totalt anonym.

2.7.1 Gjennomføringen av brevmetoden

Ungdomsskoleelevers synspunkter skal vektlegges i samsvar med alder og modenhet (Barneloven 1981: §31). Ungdomsskoleelever er store deler av dagen på skolen. Av den grunn er det viktig å lytte til ungdommen om sentrale kriterier som kan øke skolefaglig motivasjon. I denne undersøkelsen anvendes brevmetoden som har en fenomenologisk tilnærming og er nøkkelen til å innhente data. Spørsmålene i brevet inviterte informantene til å fortelle om sine meninger, erfaringer, opplevelser som kunne hemme eller fremme skolefaglig motivasjon. Det som motiverte meg var elevperspektivet og hva elevene ville sette lupen på.

En undersøkelse fordrer planlegging. Av den grunn støttes gjennomføringen av undersøkelsen av Kvale & Brikmanns (2017) idealiserte forløp for en intervjuundersøkelse i syv faser. Støtten har tilpassede justeringer til brevmetoden, eksempelvis brevttekster skal ikke transkriberes. Selv om jeg tidligere har argumentert for mitt syn for valg av metode vil jeg i denne sammenheng fremme diskursen om brevmetodens fordeler som enklere å administrere

og derfor tidsbesparende (Bjørnsrud, 2005). For det er ingen legitim grunn for valg av en metode. Mitt formål er å samle inn data på best mulig måte, for å kunne svare på min problemstilling og forskningsspørsmålene (Jacobsen, 2018).

Sentralt i forskningen er formålet i studien og avklaring av tematiseringen. Hvis forskningen skulle være troverdig måtte jeg lese meg opp på kunnskap på området det skal forskes på. Bli kjent med nøkkelbegrep og til relaterte begrep. Og jeg måtte gjøre et valg på hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres. Det har jeg redegjort tidligere i oppgaven under punkt: 2.7 Hvorfor ble brevmetoden invitert inn som metode i lys av refleksjoner og vurderinger av andre metoder?

Planleggingsfasen inneholdt flere forhold som var flettet i hverandre og var avhengig av hverandre. I arbeidsprosessen etter undersøkelsen måtte jeg ta stilling til hvordan jeg skulle vurdere kvaliteten på dataene og analysere empirien. Dernest hvordan jeg skulle presentere brevmetodeundersøkelsen for informantene. Under planleggingen av brevmetoden var det viktig å ta hensyn til alle fasene. Bestrebe seg på en tilnærming som ivaretok både helheten og hver enkelt fase. Grundighet under planleggingen kan være tidsbesparende for de andre fasene (Jacobsen, 2018). Intensjonen med brevmetoden var å kartlegge ungdomskolelevers meninger og erfaringer fra deres livsverden i læringsmiljøet. De utformede spørsmålene til informantene kan sidestilles med intervjuguiden. Spørsmålene skulle vise vei til hva temaet handlet om, men også være åpne for å ta i mot uventete innspill fra informantene. I brevene kunne ungdommen ytre seg fritt om temaet som angår dem uten å oppleve mulige kritiske blikk. Og uten anerkjennelse for sine meninger og opplevelser av læringsmiljøet. Siden spørsmålene var rettet mot ungdommer var det en fordel å konstruere spørsmål slik at de var konkrete og nært knyttet opp mot fenomenet motivasjon i ulike perspektiv (Grønmo, 2016).

Jeg er også klar over at min språkdrakt er helt annerledes enn ungdommene. Jeg er også fra et annet sosiokulturelt miljø og generasjon. Av disse grunnene kunne jeg møte på utfordringer under utarbeidelsen av spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg har også erfart hvordan ungdomskulturer og språkdrakt kan opptre ulikt på ulike skoler, også innad på skoler med ulike subkulturer. Dette synet støttes av Kvale &/og Brinkmann (2017). For å kunne nå ungdommers språkdrakt og operasjonalisering av motivasjonsbegrepet ble brevtkastet vurdert av ungdommer. Eksempelvis var jeg nysgjerrig på hvilke ord som var mest naturlige for ungdom å anvende om nøkkelbegrepet motivasjon i en skolefaglig kontekst?

I tråd med overnevnte ytringer om ulike ungdomskulturer var det hensiktsmessig å bli rådført av ungdommer på samme skole som undersøkelsen skulle gjennomføres. En randomisert anonym gruppe elever ble igangsatt. I forkant hadde jeg utformet et skriv til ungdommene med informasjon om undersøkelsen og oppfordret dem til å lese gjennom presentasjonsskrivet om undersøkelsen etterfulgt med spørsmålene til undersøkelsen. Jeg ba dem komme med forslag til endringer hvis noe var uklart.

Ungdommen gjorde ingen endringer på spørsmålene og konkluderte med at begrepet motivasjon var mest brukt i skolefaglig sammenheng. Ord som interesse og engasjement var likestilt med motivasjon. Andre ord som elevene bruker for motivasjon er gøy, interessant og morsomt. Det «å ha det moro og gøy» var nært knyttet til hva ungdommene la i begrepet motivasjon eller det kan tenkes det er kriterier ungdommer knytter opp mot motivasjonsbegrepet.

Før selve undersøkelsen ble det også gjennomført en pilotundersøkelse på en annen ungdomsskole. Det ble gjort fordi jeg ønsket tilbakemeldinger på hvordan ungdommene opplevde undersøkelsen. Elevene syntes temaet var viktig og ønsket å bidra. Jeg fikk også her tilbakemeldinger på at språkdrakten var godkjent ut i fra den konteksten en undersøkelse har. På undersøkelsesdagen ble informasjonsbrevet lest opp på nytt. Elevene ble informert om betydningen av undersøkelsen. Videre ble det poengtert om muligheter til å fortelle om skolehverdagen og deres meninger om hva som kunne bidra til økt skolefaglig motivasjon. For å ivareta elevens behov for trygghet ble undersøkelsen utført i ungdommens eget læringsmiljø sammen med klassekameratene. To kjente lærere var tilstede og kunne bidra hvis noe var uklart. Brevtekstene ble sendt direkte til meg fra en ukjent mailadresse. Alle svar og resultater er anonymisert i oppgaven og kan ikke spores tilbake til informantene. Jeg vet heller ikke hvilket kjønn informantene har. Undersøkelsen og presentasjon av resultatene er ene og alene mitt ansvar som forsker. Deltakelsen var frivillig og det var mulig å trekke seg i forkant, under og etter undersøkelsen. Ingen av ungdommene trakk seg.

Gjennom hele arbeidsprosessen tilrettela jeg for full anonymitet overfor informantene. Brevmetoden var i denne sammenheng en god metode. Planleggingen tok utgangspunkt i tematisering, en deduktiv tilnærming til teorien, og en foreløpig problemstilling. Stikkordene for studien var elevens stemme og hypotetiske faktorer i læringsmiljøet som kan ha betydning for økt skolefaglig motivasjon.

Mitt undersøkelsesopplegg ga erfaringer om vekselvirkningen mellom distanse og nærhet. Slik det ofte fremkommer i kvalitative undersøkelses opplegg, - her brevmetoden. Under forskningsprosessen kjente jeg på innlevelse og fortolkninger. Konteksten krevde redegjørelse og bevissthet om egne holdninger som kunne påvirke valg av tema, datakilder og tolkninger.

2.7.2 Etiske vurderinger

Jeg tok kontakt med Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg svarte på innledende spørsmål og fikk følgende tilbakemelding.

Du har oppgitt at ingen personopplysninger skal behandles i prosjektet. Dersom du kun skal behandle anonyme opplysninger, skal du ikke melde prosjektet. Et anonymt datamateriale består av opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner, hverken direkte, indirekte eller via e-post/IP-adresse eller koblingsnøkkel.

Vi gjør oppmerksom på at dette ikke er en formell vurdering, men en veiledning basert på svarene du har gitt over.

Figur 1 Svar fra NSD

Etter råd fra NSD ble svaret drøftet med veileder som vurderte NSDs vurdering på samme vis. Før undersøkelsen tok klasselederen kontakt med foresatte og informerte om undersøkelsen. Alle foresatte var positivt innstilt til undersøkelsen. For ungdomsskoleelevene var undersøkelsen frivillig. Og de ble informert om muligheten til å trekke seg når som helst under undersøkelsen, også etter at undersøkelsen var ferdigstilt. Da ville informantens brev bli slettet og heller ikke være en del av undersøkelsen. Når undersøkelsen var slutført ble det anonyme data materialet makulert. Undersøkelsen var kjønnsnøytral, fag og læreres kjønn og navn ble anonymisert fra informantens side. Alle svarte på undersøkelsen og ingen av informantene trakk seg fra undersøkelsen. Vedlegger brevet som ble forevist klasseleder, foresatte og elevene.

2.8 Undersøkelsens kvalitet

For å tydeliggjøre undersøkelsens kvalitet presenteres her validitet, reliabilitet/ pålitelighet. Dernest troverdighet og overførbarhet.

2.8.1 Validitet

Kvale og Brinkmann (2017) fremmer følgende om validitet /gyldighet: «*Styrken og gyldigheten til et utsagn; i samfunnsvitenskapene viser validitet som regel til om en metode faktisk kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke.*» s. 357.

Med andre ord validitet er et uttrykk for hvor godt det faktiske datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen. I praksis er det ikke mulig å oppnå perfekt validitet i samfunnsvitenskapelig studier. Det finnes heller ingen enkle gode kriterier for tilfredsstillende validitet (Grønmo,2016).

Et viktig krav til den innsamlede empirien må være at den er gyldig både internt og eksternt. Ekstern gyldighet viser til om data har overføringsverdi til eksempelvis andre ungdomsskoleelever (Jacobsen, 2018).

Den interne validiteten i denne undersøkelsen kan tenkes å være ganske høy. For de aller fleste elevene svarte på alle spørsmålene. Undersøkelses metoden gjorde det mulig for elevene å være anonyme ved å svare på spørsmålene fra sin PC. Der nest sende brevtteksten til meg fra en anonym mailadresse. To av 28 elever svarte at de ikke visste eller hadde noe å tilføre på et par spørsmål. Det kan være flere grunner til hvorfor elevene svarer slik de gjorde. Jeg kan heller ikke svare på om elevene skriver ut sin fulle sannhet. Siden jeg ikke var tilstede vet jeg ikke om noe under undersøkelsen kunne vært annerledes. Jeg kan ikke være sikker på om elevene gir en sann presentasjon av virkeligheten (Jacobsen, 2018).

Min problemstilling inviterte en randomisert ungdomsskoleelevklasse til å være med i denne undersøkelsen. Utvalget var for begrenset til å overføre mine funn til andre tilfeller. Mens interne forhold i elevenes læringsmiljø kunne bidra til mine konklusjoner om overførbarhet eksternt. Hva jeg vurderer som betydningsfullt berører mitt valg av faglitteratur og teorier. Min forståelsesramme viser vei til hva jeg ser eller ønsker å sette lupen på. Tilnærmingen kan sette viktige forhold i skyggen. Data – og analysearbeidet kan sees som en transparent prosess. Brevtekstene var skrevet av ungdommene/informantene selv. Den åpne kodingen tok også utgangspunkt i ungdommenes brevttekster. Der nest ble det gjort et utvalg av empiri som berørte problemstillingen og forskningsspørsmålene som ble fortolket, analysert og teoretisk forankret. Slik det fremkommer eksempelvis i analysekapitlet.

Sentralt i et kvalitativt forskningsopplegg er forskerens kompetansevaliditet. Kompetanse innbefatter forskerens erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner knyttet til denne form for datainnsamling. En kompetent forsker har en større mulighet til å presentere et datamateriell med høyere validitet. Årsaken ligger i tilliten til kompetente forskere. På den måten flettes

datamaterialets validitet til forskerens kompetanse. Når datainnsamlingen er gjort på en kompetent måte gir det et grunnlag for å anta at validiteten er tilfredsstillende (Grønmo, 2016). Jeg er en uerfaren forsker og av den grunn kan det svekke tilliten til datainnsamlingen.

2.8.2 Reliabilitet/pålitelighet

Kvale og Brinkmann (2017) definerer *reliabilitet* som; «*En forskningsrapports konsistens og pålitelighet; intra – og intersubjektiv reliabilitet henviser til om et resultat kan gjentas på andre tidspunkter og av andre forskere ved hjelp av den samme metoden*» s.357.

Intersubjektivitet; omhandler hvor vidt andre forskere kan gjøre den samme undersøkelsen og få de de samme svarene. Intra - subjektivt omhandler hvordan undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og analysen påvirker resultatet.

Var det noen trekk i undersøkelsen som kunne berøre resultatene? I spørsmålet lå det en mulig anerkjennelse av at undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og analysen kan påvirke resultatet. Ungdommene lot seg nok påvirke av undersøkelsesprosessen, hvordan spørsmålene i brevet var utformet og jeg ble påvirket av brevttekstene fra ungdommene. Dette gjelder alle typer undersøkelser utenom skjulte undersøkelser (Jacobsen, 2018).

Ungdommene er ulike og lot seg påvirke i større eller mindre grad av undersøkelsesprosessen. De ble utsatt for stimuli som kan berøre undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og analysen. Det kan påvirke resultatet. Eksempelvis hvordan ungdommene tolket mine spørsmål og hvordan jeg blir påvirket fra brevttekstene under datainnsamlingsprosessen (Jacobsen, 2018).

2.8.3 Troverdighet

Ut i fra troverdighet og konsistens er det ikke mulig for en annen forsker eller meg å gjennomføre den samme undersøkelsen. Ei heller få de samme beskrivelser fra ungdommene. Det som er mulig, er å tydeliggjøre prosessen i forskningen og gjøre forskningsarbeidet mest mulig transparent og på den måten øke påliteligheten (Kvale & Brinkmann, 2017). Slik det fremkom da brevttekstene til ungdommen og resultatene ble presentert. Her ble påliteligheten flettet sammen med resultatene og ungdommers meninger og opplevelser.

Ungdommens opplevelser og meninger er subjektive og er ikke nødvendigvis bestående. Selv om jeg var bevisst på min subjektivitet var nok tolkningen av brevtøkstene preget av min forståelsesramme. For å bte på uklarheter i brevtøkster var det mulig å brevveksle. Brevvekslingen kunne vært benyttet for å få dypere svar fra enkelte ungdommer.

2.8.4 Overførbarhet (ekstern gyldighet)

Ekstern gyldighet/overførbarhet handler om i hvilken grad undersøkelsen er gyldig utover den gitte undersøkelseskonteksten. Utfordringen i kvalitativ metode er representativiteten i brevtøkstene fra ungdommene og om resultatene her kan knyttes opp mot andre ungdommer i deres læringsmiljø. Med andre ord spørsmålet er om ungdommene er representative for andre enn seg selv? Kvalitative metoder har ofte utfordring med ekstern gyldighet. Problematikken bygger på kunnskapen om ulikheten mellom kvantitativ- og kvalitativ metode. Sistnevnte prediken er ikke absolutt, fordi kvalitative data kan samles inn fra et representativt utvalg (Jacobsen, 2018). Målet i denne undersøkelsen var å lete etter det unike og gripe fatt i «det allmenne» hos de utvalgte ungdommene /informantene i undersøkelsen.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for forskningsprosessen. Dernest på ulike valg og vurderinger som er gjort i løpet av prosessen. Undersøkelsen har en fenomenologisk – hermeneutisk fremstilling i lys av brevmetoden med ungdomskolelever som informanter. Hermeneutikken ble anvendt under tolkningen og analysen av undersøkelsen. Videre er det redegjort for gjennomføringen av undersøkelsen, forskerrollens etiske ideal og de etiske vurderinger som ble gjort til selve undersøkelsen. Avslutningsvis redegjøres det for forskningens validitet, reliabilitet og overførbarhet. Det redegjøres for analyseprosessen i analysekapitlet.

3. Teoretisk rammeverk – nøkkelbegrep motivasjon og andre sentrale begrep

I dette kapitlet presenteres først definisjon av nøkkelbegrepet motivasjon, indre og ytre motivasjon. Deretter selvbestemmelses teorien og mestring og mestringsforventning. Deretter faglitteratur og forskning, lovmessigheter og styringsdokumenter som kan relateres til problemstillingen og forskningsspørsmålene.

3.1 motivasjon – indre og ytre motivasjon

I pedagogisk litteratur skilles det ofte mellom ytre og indre motivasjon. To sentrale teoretikere fremmer følgende om motivasjon.

Lillemyr (2007) definerer motivasjon på følgende måte «*motivasjon er mobilisering av energi og retning til å skape interesse og utvikle engasjement og lyst til å investere av seg selv i bestemte aktiviteter og handlinger.*» s.29.

Skaalvik (2005) skriver følgende om motivasjon og kan defineres som en drivkraft bak innsatsen for læring. I sosiale kontekster, som læringsmiljøet, kan motivasjon berøre elevers forventninger, selvvurdering og verdier.

Ytre motivasjon blir ofte forstått og relatert til ytre straff eller belønning eksempelvis karakterer. Ulempen med ytre motivasjon er at den er ytre kontrollert som kan bidra til å undergrave indre motivasjon. Deretter må incentivene hele tiden justeres for å ha en effekt (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ytre motivasjon kan videre deles opp i autonom ytre motivasjon og kontrollert ytre motivasjon. Kontrollert ytre motivasjon blir gjort på grunn av press uten ifra, altså ytre styrt. Mens autonom ytre motivasjon er selvbestemt ut i fra egne valg og i den forstand at eleven har internalisert skolefagets verdi og forventet skoleatferd.

Indre motivasjon er den sterkeste drivkraften til skolearbeid og kan oppleves som en fri flytsone (flow) opplevelse. Tilstanden kjennetegnes når individet glemmer tid, sted og går i ett med aktiviteten (Csikszentmihalyi, 1990). Indre motivasjon kjennetegnes når et individ/eleven aktiverer seg selv av egen interesse. Da blir skolearbeidet en belønning i seg selv, og gjøres av lyst og engasjement (Skaalvik og Skaalvik, 2018). De beste lærings-

resultatene er relatert til indre motiverte elever (Ryan og Deci, sitert i Skatalvik & Skaalvik, 2015).

Indre motivasjon kan sees som en funksjon med tre grunnleggende psykologiske behov; tilhørighet, kompetanse og autonomi /selvbestemmelse (Deci & Ryan, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015). Hvis eleven skal utvikle denne formen for motivasjon må de tre grunnleggende behovene bli tilfredsstilt. Indre motivasjon er den sterkeste drivkraften til skolearbeid og kan oppleves som en fri flytsone (flow) opplevelse. Tilstanden kjennetegnes når individet glemmer tid, sted og går i ett med aktiviteten (Csikszentmihalyi, 1990). Indre motivasjon kjennetegnes når et individ/eleven aktiverer seg selv av egen interesse. Da blir skolearbeidet en belønning i seg selv, og gjøres av lyst og engasjement (Skaalvik og Skaalvik, 2018). De beste læringsresultatene er relatert til indre motiverte elever (Ryan og Deci, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Betydningen for å utvikle indre motivasjon hos elever er stor. Likevel opplever elever mye ytre kontroll i skolen som undergraver indre motivasjon. Eksempelvis elevers opplevelse av skolens målstruktur og karakterpress (Skaalvik & Skaalvik, 2018)

Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelses teorien vektlegger selvbestemmelse/ autonomi i sin teori. Teorien skiller mellom tre ulike former for motivasjon. Amotivasjon det vil si når en elev ikke har lyst til å gjøre den spesifikke oppgaven, fordi skoleoppgaven har ingen verdi eller hen har ikke tro på en mestringsopplevelse. Selvbestemmelses teorien ser på indre motivasjon og autonom ytre motivasjon, som den gjevreste form for motivasjon. Selvbestemmelsesteorien vektlegger i denne sammenheng autonomi som er en av de tre psykologiske behovene. Selvbestemmelsesteorien fremmer tilfredstillelse av de tre psykologiske behovene som leder til indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Eksempelvis mulighetene for valg. Her er det nærliggende å tenke seg et lite repertoar av skoleoppgaver. Når eleven får muligheten til å velge er muligheten stor for at de velger en oppgave de klarer å mestre som er nært knyttet til motivasjon (Bandura & Estes, 1977).

Mestringsforventning

Mestringsforventning er i tråd med sosialkognitiv teori hvor forventninger om mestringsforventning er en del av en større teori. Teorien fremmer også at elever vil prøve å velge bort oppgaver som de antar de ikke vil mestre. Når eleven arbeider med skoleoppgaver

vil hen etter hvert komme til et mestringsnivå som vil lede hen til å øke forventningene til hva hen vil klare å mestre (Bandura & Estees, 1977). Slik jeg forstår mestringsforventning/self-efficacy handler det ikke bare om tette bånd til motivasjon. Det handler også om å jobbe målrettet og systematisk (Bandura & Esstes,1977). Skaalvik & Skaalvik, (2018) viser til forskning hvor elever som har høye forventninger er mer motiverte til å gi seg selv større utfordringer og er mer utholdende.

3.1.1 Hvem er ungdomsskoleeleven?

Ungdomstiden preges av en identitetsprosess. Ungdomsskoleelever står overfor mange valg og kan oppleve krysspress. Eksempelvis fra foresatte, bloggere, klassekamerater og lærere. Hvem ungdommer lar seg influere av berører også deres muligheter for å lykkes i skolen. Viktige avgjørelser tas her og nå for nåtid og fremtid. I en ungdomstid som for enkelte kan være forvirrende i seg selv med store omveltninger på ulike plan. Det være seg overgangs-emosjonelle- fysiske-kognitive og sosiale endringer samt problemstillinger knyttet til identitet (Malchiodi,2012).

Slik det speiles i Willis (1977) og Lyng (2004) observasjoner i ungdomsskoleklasser utspilles en rekke ulike elevroller. Ikke nødvendigvis elevroller som er i tråd med læreres ønske om den autonome elevrollen. Hvor den autonome elevrollen kjennetegnes med et godt samspill med de ulike systemene som eleven er en del av. Elever med indre motivasjon eller ytre autonom motivasjon vil være i aktivt arbeid med skolefag. Oftest har elevene et positivt selvbilde. En mulig sammenheng er at deres grunnleggende behov har blitt møtt.

Ulikheter i elevatferd kan ligge i elevers sosiokulturelle bakgrunn. Det kan få konsekvenser for skolefaglig motivasjon. (Bourdieu (1995;2006) sitert i Stray, 2011) setter søkelyset på skolens reproduksjon av ulikheter. Elever fra familier med økonomisk, sosial og kulturell kapital kan ha et fortrinn for å forstå hva skole innebærer. Postulatet bygges på betydningen av å ha foreldre fra den utdannede klassen. De kan ha større forståelse for hvordan skolen og samfunnet fungerer. Forståelsen handler om både kunnskap og atferd (Bernstein, sitert Stray.2011). I et skoleperspektiv har elevgruppa med denne bakgrunnen større sjanse for å lykkes i skolen enn de som ikke har det.

(Freiberg sitert i Stray, 2011) synliggjør elevers utfordringer med metaforen *turist i klassen*. Slik beskriver Freiberg elever som ikke tilpasser seg regler og strukturer i klassen. Elevgruppa

skaper uro og kommer ofte fra hjem med få ressurser. Følger vi den metaforiske tråden videre har lærere en betydningsfull rolle i å guide elever uten tilhørighet og liten forståelse av klassens regler. Læreres mål må være at alle elever, uansett bakgrunn, assimilerer klassens verdiforankring. Slik det fremkommer eksempelvis i klasseregler. I denne prosessen må elevene blir kjent med læringsmiljøets forventninger og krav. Lærere må være trygg på hver enkelt elevs forståelse av hva som er forventet av dem. Slik det kan fremkomme når hver enkelt elev artikulere forventningene som stilles av dem.

Det er som oftest slik at alle elever ønsker å vite at noen bryr seg, blir lyttet til, sett og respektert for å være den de er. (Stray, 2011).

Elevens stemme

Barneloven, som peker på barnets/ungdommens synspunkter skal vektlegges i samsvar med barnets alder og modenhet (Barneloven 1981: §31).

Retten til medvirkning kommer tydelig frem i norske læreplaner, spesielt i den overordnede del. Elevmedvirkning omhandler det å bli inkludert, verdsatt og hørt. I LP (2020) under «Prinsipper for læring, utvikling og danning» vises det til skolens utdanningsoppdrag, hvor hver enkelt skal få utvikle sine evner.

Barn og unge lever her og nå. I lys av sistnevnte må skolen anerkjenne ungdomstidens egenverdi. Sistnevnte passus kan leses i sammenheng under punkt 1.6 i lærerplanen som poengterer elevs rettigheter om rett til å bli lyttet til i skolehverdagen. Elever skal oppleve å ha reel innflytelse på saker som angår dem.

For elever er skolen en stor del av hverdagen. Hva elever mener om skolehverdagen er betydningsfullt og i et annet perspektiv enn lærerens. Deres muligheter til å fremme sine budskap er lovfestet som også støttes av styringsdokumenter.

Og hvilke budskap har elevene til en klasseleder?

3.1.2 Klasseleder

Ogden (2012) definerer klasseledelse på følgende måte: «*Klasseledelse er læreres kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene*» s.17.

Skaalvik & Skaalvik (2018) viser til en snever definisjon av klasseledelse; ro, orden og struktur. Flere undersøkelser viser til sammenhenger mellom struktur og orden og elevs engasjement og resultater, eksempelvis (Skinner & Belmont, 1993).

De aller fleste informantene i undersøkelsen viser på ulike vis hvor avgjørende arbeidsro er for deres motivasjon. For å komme elevene i møte fremmes forhold som kan bidra til arbeidsro. I en randomisert klasse har elever ulik kulturell bakgrunn og sosialkapital. Enkelte elever har ikke nok kunnskap om skolesamfunnet og av den grunn kan skape uro. Da er det viktig å bli kjent med forventningene til hva skole er og hvilke forventninger skolen har om hva som er elevatferd (Stray, 2011)

Det viser seg at autoritative lærere har et fortrinn. Når elever møter klasseledere med proaktive midler fremmes utviklingen av positiv elevatferd, arbeidsro og samarbeidsvilje som leder til motivasjon (Drugli, 2012). Dette er først mulig for når læreren har legitimitet i elevgruppen. For å få legitimitet må klasseleder ha innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft» LP (2020).

Lærerens legitimitet hos elevgruppen er et avgjørende bakteppe for å få til positive undervisningssituasjoner. Da blir det enklere for elevene å motta kunnskap i lys av tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring

En av nøklene til økt motivasjon og mestring er tilpasset opplæring som er nedfelt i Opplæringsloven §1-3; «Opplæringa skal tilpassast evnene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksiskandidaten og lære-kandidaten». Tilpasset opplæring er ikke spesialundervisning og skal skje innenfor læringsmiljøets ordinære rammer. Fra lærerens side kreves faglig skjønn, variasjon og tilpasning.

Det er i tråd med (Vygotsky sitert i Hermansen, 2006), som setter lupen på elevs læring i det sosiale samspillet med andre. Elevs læring tar utgangspunkt i elevs sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling. Og praktiseres med tilpasset undervisning, med utgangspunkt i elevs nåværende utviklingszone. Det vil si hva eleven mestrer på egen hånd. Elevs nærmeste utviklingszone /proksimale zone kan beskrives som et modningsstadium.

Hvis eleven skal kunne mestre i proksimale sone må eleven få støtte fra læreren eller medelever. Tilpasset undervisning utelukker ikke å gi eleven faglige utfordringer, tvert i mot. Tilnærmingen vil kunne øke elevens kompetanse.

For å kunne møte hver enkelt med tilpasset opplæring kreves det av læreren kjennskap til eleven. Utover kjennskap til eleven må læreren ha faglig kompetanse. Vel så viktig er lærerens didaktiske kompetanse. En lærer med god didaktiske kompetanse leder til et godt monn med ulike læringsaktiviteter, ulike læringsstrategier og variasjon. Elever lærer ulikt og blir motivert av ulike oppgaver og arbeidsformer. Ulike samarbeidsformer i klassen kan bidra til medvirkning, tillit og følelse av tilhørighet (Stray, 2011). Likeledes påvirkes de av hvordan undervisningsforløpet praktiseres fra oppstart til avslutning (LP, 2020).

En annen nøkkel tilpasset opplæring er gode vurderinger, som praktiseres i samspill med eleven. Målet med vurderinger er å sette lys på hva eleven kan og fremme faglig utvikling. Spesielt betydningsfullt er underveisvurderinger for å fange opp faglige hull (LP, 2020).

Når eleven opplever god vurderingspraksis, får tilpasset undervisning som innebærer valg, da er det mulig å oppleve mestring og mestringsforventninger som kan føre til økt motivasjon. Av den grunn inviteres selvverd, attribusjon, autonomi i inn i klassen.

Autonomi

I selvbestemmelsesteorien står, som tidligere nevnt, opplevelse av autonomi sentralt. Opplevelse av autonomi handler om frivillighet eller valg. Autonomistøttende lærere vektlegger å gi elevene adekvate grunner for de valgene som gjøres. Gir elevene muligheter for å gjøre valg. Dernest ta elevenes spørsmål og behov på alvor (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Når elever opplever å bli lyttet til, får være delaktig i de valgene som gjøres, eksempelvis hvilke skoleoppgaver, vil de oppleve læreren som autonomistøttende. Det kan få positive konsekvenser for elevens attribusjonsmønster. Når eleven velger en skoleoppgave vil det sannsynligvis være en oppgave som de mestrer.

Attribusjon

Attribusjon handler om hvordan elever velger å forklare årsaker til ulike hendelser. Attribusjon kan deles i eksterne og interne årsaker (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

For å utvikle et positivt attribusjonsmønster hos elever må attribusjon styres mot innsats og strategi og gi tilpasset undervisning.

Tilpasset undervisning, positivt attribusjonsmønster og mestring kan gi positive signaler til selvvverd. Av den grunn inviteres selvvverd inn for å bli bedre kjent med begrepet og i hvilken betydning det kan ha for elevers motivasjon.

Selvvverd, selvoppfatning og selvvurdering

Begrepet selvvverd fører implisitt til elevens selvvurdering og hvilken verdi eleven setter på seg selv, eksempelvis som sterk/svak i skolefag. Begrepet selvoppfatning kan sees som et mer overordnet begrep og kan brukes som et samlebegrep for selvvverd og selvvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Vi har behov for å tenke positivt om oss selv (Kaplan, 1980). Når en elev opplever at selvvverdet trues har hen behov for å beskytte seg selv. For å ivareta elevens selvvverd er det hensiktsmessig å tilby tilpassete oppgaver. Dernest attribuere resultater til innsats. I et ledd for å verne selvvverd er det positivt om eleven opplever læringsmiljøet som læringsorientert. Støtte eleven til å sette realistiske mål og anerkjenne at det å feile er en del av læringsprosessen. Eleven har også behov for omsorg fra læreren. Bli møtt med respekt og ikke minst vektlegge elevens sterke sider (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Hvordan læreren velger å møte eleven vil nok alltid berøre elevens selvvverd. Elevens forhold til læreren kan sees som en pedagogisk hjørnestein. Relasjonen kan påvirke elevens faglige og emosjonelle utvikling. Av den grunn inviteres lærer og elev relasjonen inn i klassen.

3.1.3 Lærer og elev relasjon

Læreren er en rollemodell for eleven. Læreren skal skape trygghet og tilhørighet. Guide elevene på sin vei gjennom opplæringen. Hvordan eleven opplever samspillet dem i mellom kan være avgjørende for om eleven opplever læringsmiljøet motiverende. Fra lærerens side kreves det omsorg til hver enkelt elev. Det gjelder også elever som tar uheldig valg eller strever med å lære det som er forventet (LP, 2020). Av den grunn er det viktig at læreren bruker sin skjevdelte makt i relasjonen til eleven slik at det kommer eleven til gode. Den skjevdelte makten innvirker også på lærerens definisjonsmakt som også berører lærers syn på eleven (Drugli, 2012).

I et elevperspektiv kan det være et fortrinn med lærere som er bevisst på hvilken kraft det skjevdelte maktforholdet kan ha mellom elev og lærer. Slik at makten kommer elevene til gode. I det asymmetriske maktforholdet innebærer lærerens *alltide* ansvar til å utvikle, vedlikeholde og forbedre relasjonen til eleven. Tidvis kan ungdomsskoleelever ha vanskeligheter med å innrømme hvilken betydning lærere har. Men de aller fleste ungdomsskoleelever verdsetter læreren som bryr seg om dem og at de skal lykkes med skolearbeidet (Drugli, 2012).

Instrumentell og emosjonell støtte

I hvilken grad eleven mottar emosjonell og instrumentell støtte fra læreren berøres av læreres forventninger. I et attribusjonsteoretisk perspektiv kan en elev som ikke får skolefaglige mestringsopplevelser eller instrumentell støtte fra læren sitte igjen med en opplevelse av at læreren har lave forventninger til elevens skolefaglige utvikling. Uttrykte lave forventninger kan i ytterste fall bli negative selvoppfyllende profetier (Imsen, 2020).

Elever skiller ikke alltid mellom emosjonell og instrumentell støtte fra læreren (Skaalvik & Skaalvik 2018).

Instrumentell støtte sier noe om i hvilken grad eleven opplever å få skolefaglige råd og veiledning. (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Elevers opplevelse av instrumentell støtte viser til tilpasset skolefaglig hjelp og veiledning til å forstå lærestoffet. Det være seg forklaringer, forslag til framgangsmåter og hjelpemidler. Støtte kan gi eleven opplevelse av mestring og mestringsforventning som igjen fremmer motivasjon. Konstruktive tilbakemeldinger bidrar til positiv faglig utvikling. Elevers opplevelse av faglig støtte og engasjement fra lærere skjer også ved bruk av undrende spørsmål som kan trigge tenkning for faglig utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Emosjonell støtte viser til elevens opplevelse av en rettferdig lærer. Dernest elevens opplevelse av lærere som bryr seg, oppmuntrer, viser varme og respekt for hver enkelt elev. Gi støtte i arbeidet, realistiske krav og forventninger til elevene (Drugli, 2012). Motivasjonen øker når læringsmiljøet er trygt, som er en forutsetning for å kunne ta i mot faglige utfordringer. Opplevelsen av trygt læringsmiljø kan gi optimal læring og utvikling (Urduan & Shoenfelder sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Anerkjennende kommunikasjon

Hvordan en lærer velger å gå inn i en kommunikasjon med eleven, får konsekvenser for hvordan eleven opplever kommunikasjonen. I lys av anerkjennende kommunikasjon kan læreren velge å gå inn en jeg-du kommunikasjon som kjennetegnes med troverdighet ved å prøve å sette seg inn den andres livsverden med interesse for den andre. Fremfor et jeg-det kommunikasjon som ikke leder til en kommunikasjon for å forstå hva den andre tenker, mener og føler. Med andre ord en jeg-det kommunikasjon kan forhindre en anerkjennende kommunikasjon. (Buber, sitert i Olsen, 2013).

I lys av læreren som den legitime leder og forbilde, stilles det krav til læreren om å være fasilitetene. Det vil si kommunisere og vise omsorg, aksept og respekt. Først da møter eleven en lærer som er på rett vei til å praktisere anerkjennende kommunikasjon (Rogers, sitert i Hermansen (2003). Elever som ikke blir møtt med anerkjennelse kan lede til negative stigma om eksempelvis forventninger som kan resultere i selvoppfyllende profetier (Imsen, 2020). Det å bli møtt med respekt kan berøre elevens følelser om egen selvoppfatning og selvverdet får betydning for elevens forutsetning for å lære (Bae,1996).

Når elever opplever å bli møtt med anerkjennelse er det lettere å knytte bånd og føle tilhørighet. Tilhørighet til læringsmiljøet innehar en varhet, som jeg relaterer til elevens opplevelse av læringsmiljøet. Av den grunn inviteres læringsmiljøets målstruktur inn i klassen/skolens målstruktur

3.1.4 Skolens målstruktur

Signaler om hva som er viktigst og verdsettes sendes til elevene på ulike plan; samfunnsnivå, skolenivå og fra den enkelte lærer. Den enkelte lærer sender ut bevisst eller ubevisst signaler om hva som er viktigst. Det er ikke uvanlig at ett og samme læringsmiljø sender ut ulike former for signaler. Da er det viktigst hvor tyngdepunktet er situert og hvordan eleven tolker de signalene som eleven fanger opp (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Skolens målstruktur berører både lærere og elever. Elevers følelser, som påvirker elevens motivasjon og relasjoner i læringsmiljøet. Dernest hvilke holdninger eleven utvikler til læringsmiljøet, studieatferd og målstruktur (Skalvik og Skaalvik, 2018). Her fremmes to hovedtyper av målstrukturer; læringsorientert målstruktur og prestasjonsorientert målstruktur.

En læringsorientert målstruktur har mere oppgaveorientert er elever. Og desto mer prestasjonsorientert målstruktur desto mer egosentrerte er elever i læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

En prestasjonsorientert målstruktur nedtoner eksempelvis samarbeid, innsats og strategier for problemstillinger. Lærere og elever setter høyere verdi på læringsresultater enn selve læringsprosessen. Vanligvis sammenlignes elevens resultater med andre elevens resultater. Prestasjonsrelaterte elever har ofte behov for å sette seg selv i sentrum. Målet er å skinne med sine prestasjoner i forhold til medelever. Elever ser på faglige resultater som et resultat av evner, og ikke nødvendigvis innsats. Av den grunn kan elever oppleve det som flaut å spørre om hjelp.

En læringsorientert målstruktur ser fordelen med læringssamarbeid. Vektlegging av kunnskap og forståelse for eleven med mål om individuell forbedring og innsats. Eleven støttes av læreren til å sette seg delmål. Og lærerens vurderinger tas ut i fra elevens mål (mestring) og resultater (fremgang og forbedring) (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Læringsorienterte elever kan tendere til å ha en rekke læringsfremmende tanker, følelser, og atferdsmønstre. De viser interesse for skolefag og er mer utholdende med krevende skolefaglige utfordringer. Det å spørre om hjelp kan oppleves som naturlig. Det å feile kan sees som en del av læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2015) og noe eleven kan lære av (Hattie,2009).

Hvordan lærere opplever læringsmiljøet kan også berøre elevens utvikling og motivasjon. En læringsorientert målstruktur kan gi høyere mestringsforventning hos lærere til deres egen undervisning. Videre opplever lærere mindre stress og utmattelse. Det kan få positive konsekvenser, større tilhørighet og økt engasjement (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Med andre ord ulike målstrukturer berører lærerens og elevens opplevelser av læringsmiljøet. Hvordan hver enkelt elev opplever læringsmiljøet får konsekvenser for utviklingen av innsats, læring og indre motivasjon. I et didaktisk syn kan målstrukturen påvirke mangfoldet av læringsstrategier, samarbeid og elevens syn på hjelpsøkende atferd. Også elevens verdisyn og holdninger til skolefag kan knyttes til signalene fra læringsmiljøet og hvilke holdninger og verdier som læreren signaliserer til elevene.

Læringsmiljøets målstruktur har betydning for utvikling av selvregulering. Læringsorientert målstruktur kan fremme elevens utvikling av selvregulering. Prestasjonsorientert målstruktur som fremmer en mer egosentrisk kultur kan resultere i mer sosial sammenligning.

Læringsmiljøet kan oppleves truende for elever med lave mestringsforventninger. Det kan påvirke elevens valg av læringsstrategier, eksempelvis unngå hjelpsøkene atferd.

Om eleven opplever klassen/læringsmiljøet som prestasjonsorientert eller læringsorientert kan få konsekvenser for hvordan eleven møter læring og motivasjon. I et etisk perspektiv skal læreren anvende sin lærergjerning ut i fra sin autonomi som skal komme hver enkelt elev til sitt beste.

3.1. Etikk

Samfunnet skal ha tillit til at lærere anvender sin autonomi på en etisk forsvarlig måte. Ivareta elevens utvikling ved å være faglig og pedagogisk oppdatert. Lærerprofesjonens skjønnsutøvelse har som mål å gjøre utdanning best mulig for eleven, men skjønnen kan også åpne opp for uheldig praksis. I det elever kan oppleve krenkelser og urett. For å ivareta hver enkelt elevs integritet fordres respekt og muligheter til medvirkning innenfor felleskapets rammer. Det fordrer etisk bevissthet hos læreren. For elever kan ha behov for å møte lærere som er etisk bevisst sin rolle og skjevdelt makt. (Lærerprofesjonen etiske plattform, 2021) (LEP,2021)

Oppsummering

I dette kapitlet ble faglitteratur som kan knyttes opp mot problemstillingen presentert. Innledningsvis defineres motivasjon. Dernest redegjøres det for begrepet motivasjon, samt i lys av selvbestemmelses teorien, mestring og mestringsforventning. Videre settes lupen på elevens stemme og betydningen av autorativ klasseledelse. Lærerens legitimitet som har betydning for klasse ledelse og i undervisningssituasjoner. Her vektlegges også kriterier som autonomi, attribusjon og selvverd. Dernest ulike vurderingsformer i samspill med eleven. Videre løftes frem lærer - elev relasjonen og elevens behov for tilhørighet og forventninger. Det kastes lys på lærerens definisjonsmakt i lys av stigma og selvoppfyllende profetier og fordeler ved anerkjennende kommunikasjon. Deretter fremme instrumentell og emosjonell støtte fra lærerens side. Det får betydning for elevens tolkning av læringsmiljøets målstruktur. Og helt til slutt i teori delen løftes det etiske ansvaret til klasseleder/lærer.

4. Analyse

Kvalitativ analyse prosessen har ulike tilnærminger som induksjon, deduksjon og abduksjon (Kvale og Brinkmann, 2017). Og kvalitativ forskning anvender ofte ulike tilnærminger i analysen av det empiriske materialet. Fellesnevneren er en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget. Tilnærmingen bygger på menneskers konstruksjoner av sin egen sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer. Av den grunn blir ikke virkeligheten entydig, men mangfoldig. Noe som igjen er avhengig av hvem ungdommen er. Parallelt har mennesker noe felles i sine erfaringer som kan berøre min førforståelse og fortolkning av virkeligheten (Dalen, 2011). Ungdommen er også berørt av sin førforståelse og fortolkning av virkeligheten. I hvilken grad ungdommen er fri til å ytre sine meninger om økt skolefaglig motivasjon er knyttet til i hvilken grad friheten av sosiale strukturer er i læringsmiljøet i det samfunnet ungdommen er en del av. Passusen er i tråd med eksempelvis Bourdieu & Wacquant (1993).

4.1 Fenomenologisk – hermeneutisk analyse

Ut i fra overnevnte resonnement om fenomenologien og hermeneutikken, med ulike måter å analysere brevmaterialet, startet analysearbeidet med en induktiv tilnærming. Målet for valgte analyse er å få tak i hver enkelt ungdoms ytringer om skolehverdagen/læringsmiljøet i lys av økt skolefaglig motivasjon. Av den grunn var det hensiktsmessig å ikke bare bruke én analysemetode ukritisk. Alle brevtøkene ble tolket i en analyseform som ledet til den hermeneutiske spiral. Da tolkes og forstås tekstene ved å alternere mellom å se teksten i sin helhet og deler av teksten (Ricoeur, sitert i Kvale & Brinkmann, 2017)

A.1 «Jeg synes det burde være stille noen ganger, men greit med litt snakking. Jeg tror vi blir motiverte hvis vi gjør litt andre ting enn å bare sitte stille. En lærer motiverte meg timen før naturfagprøven, fordi vi øvde på prøven og læreren forklarte alt bra. Læreren kan hjelpe meg med motivasjon for skolefag at vi har litt morsomme timer i blant. Hyggelig og at de (*lærerne*) ser deg og hjelper når man spør. De (*lærerne*) hjalp meg sånn at jeg skjønnte temaer og da ble det gøy å jobbe.

Figur 2 Utdrag fra brevtøk fra en av ungdommene

Første fasen i analyseprosessen hadde en fenomenologisk tilnærming. Brevtekstene ble lest åpent og naivt og kategoriseres som opplevelsesnært (Lindseth og Nordberg, 2004). Med andre ord tekster som kunne tolkes som hvordan hver enkelt elev opplevde læringsmiljøet som det er, var eller burde være. Denne delen av analyseprosessen opplevdes tidvis

usystematisk når målet var å lete etter forhold som kunne «tre fram» fra dataene (Jacobsen, 2018). En av utfordringene i prosessen var å skille mellom hva informanten vektlegger versus hva jeg vektlegger (Lindseth og Nordberg, 2004). Av den grunn kan opplevelsesfjerne tekster inneha mine tolkninger som mulig ble brukt i det senere analysearbeidet (Geertz,1973). Det er rett å melde at det jeg synes er relevant preges av de valgene jeg gjør og av den grunn er det mulig at teksten inneholder fortolkede elementer i analysearbeidet.

Innholdsanalysen tok utgangspunkt i en antakelse om ungdomskolelevens tekst kunne reduseres til et sett færre overordnede og meningsfylte kategorier (Krippendorf, sitert i Jacobsen, 2018).

4.2 Koding

I den åpne kodingen ble tekstene tolket naivt. Målet med kodingen var å identifisere sentrale tanker og opplevelser ungdomsskoleelever har om læringsmiljøet og forhold / kriterier som kan bidra til økt skolefaglig motivasjon. Kodingen var en prosess hvor det ble satt merkelapper på data. Data som lignet på hverandre ble satt inn under samme kategori.

Klasseledelse/læringsmiljø (lærer formel)	Lyse grønn
Didaktikk (lærer)	Mørke grønn
Relasjon Lærer- elev	Rød

Figur 3 Kategorier til første kode

Tekstene fra mailene/brevene ble fargekodet og kategorisert. Derneft ble tekstene fra de ulike ungdommene med samme kategori samlet i et dokument. På den måten ble det enklere å analysere på tvers av de ulike tekstene og tekstmaterialet ble mer fragmentert.

Ved å sammenstille ulike tekster var det enklere å peke på mønstre, regulariteter, avvik eller underliggende årsaker. Den kvalitative analysen ble hele tiden en veksling mellom de enkelte deler (detaljer) og helheten. Med andre ord en hermeneutisk metode, hvor analysen kan sammenlignes med spiral, ofte kalt «den hermeneutiske spiral» (Jacobsen. 2018).

Videre ble datamaterialet vurdert ut i fra helheten og hvor også opplevelsesfjerne tekster ble inkorporert. I denne delen av analyseprosessen ble det en forskyvning fra å beskrive informantenes tanker til mine egne umiddelbare tanker og fortolkninger av informantenes beskrivelser av læringsmiljøet (Geertz,1973). Forskyvningen bidrog til en mer selektiv

koding. Med andre ord aktuelle brevttekster som berørte problemstillingen ble satt under lupen.

4.2.1 Opplevelsesnære og opplevelsesfjerne fortolkninger

Dalen (2011) fremmer begrepene opplevelsesfjerne fortolkninger og opplevelsesnære fortolkninger. (Repstad, sitert i Jacobsen, 2018) peker på betydningen av både nærhet og distanse. Da er det ikke snakk om enten eller, men begge deler. Nærheten har betydning for å forstå ungdommens virkelighet mens avstand er nødvendig for å sette oppfatningen i et videre perspektiv.

Fortolkningsprosessen begynte med brevttekster som var opplevelsesnære. I dette moment var det nødvendig å være vår på å ikke bli «fanget inn» i ungdommens verden. Med andre ord miste evnen til å være kritisk, objektiv, analytisk og undersøkende. Denne evne var nødvendig for å kunne trekke ut ekstrakten av tekstene (Jacobsen, 2018). Brevtekstene ble så tolket og fremstod da som opplevelsesfjerne. Videre ble de to ulike formene for fortolkninger knyttet opp mot mulige teorier. På den måten forskyves/heves brevttekstene/datamaterialet til et analytisk og fortolkende nivå. For å prøve å komme i dybden på hva ungdommene ønsket å formidle i sine brevttekster, anvendte jeg tre ulike vinklinger; ungdommers egne brevttekster, teori og mine tolkninger og refleksjoner. På den måten fikk ungdommenes budskap en teoretisk ramme (Asplund, 1992) som speiler oppgavens teoretiske rammeverk og drøftingskapittel.

Nedenfor presenteres eksempel på fortolkning, analysering og teoretisk forankring.

Opplevelsesnære	Opplevelsesfjerne	Teori
<p>J.5. For å være mer motivert i timen må jeg være trygg på læreren slik at jeg kan være mer aktiv i timen.</p> <p>Læreren klarte å gjøre meg mer motivert når vi gikk gjennom noe jeg kunne og lot meg komme til orde.</p> <p>Læreren kan hjelpe meg for at jeg skal bli mer motivert ved å inkludere meg i timen og bry seg om meg.</p>	<p>Det å føle trygghet, bli sett og hørt,</p> <p>oppleve mestring som kan ha betydning for økt motivasjon.</p>	<p>Trygghet (Maslow)</p> <p>Anerkjennelse (Berit Bae)</p> <p>Mestring og Mestrings-Forventning (Bandura)</p> <p>Emosjonell og Instrumentell støtte</p> <p>Respekt (Skaalvik&Skaalvik)</p>
<p>J.5. Jeg synes det skal være arbeidsro i klassen slik at jeg kan jobbe bedre, noe som kan gjøre at jeg gjør det bedre på skolen og blir mer motivert.</p>	<p>Arbeidsro</p> <p>Økt motivasjon</p> <p>Øke kompetansen</p>	<p>Instrumentell og Emosjonell støtte</p> <p>Forventninger/ Anerkjennelse</p> <p>Ytre belønning/ Ytre autonom motivasjon.</p> <p>Arbeidsro</p>

Figur 4 Opplevelsesnære fortolkninger, opplevelsesfjerne fortolkninger og teorier

Databehandlingen ble sortert ut i fra følgende hovedkategorier; klasseledelse, didaktikk, lærer-elev relasjon i læringsmiljøet. Hver hovedkategori/tema ble presentert med sitt sett underkategorier. Tidvis ble det uhensiktsmessig mange underkategorier. Av den grunn ble lignende underkategorier sammenslått. På den måten ble det enklere å få oversikt over sammenfalne, fravikende og avvik innenfor de ulike underkategoriene og kunne da sees i lys av hovedkategoriene. Databehandlingen kunne vært mer tradisjonell.

Oppsummering

I dette kapitlet ble de anvendte analysemetodene presentert med tidvise refleksjoner om analyse arbeidet. Analysearbeidet fant støtte i nevnte teorier fra denne delen. Her nevnes teorier av betydning som fenomenologien og den hermeneutiske spiralen. Dernest betydningen av opplevelsesnære fortolkninger og opplevelsesfjerne fortolkninger i arbeidet med å forstå ungdommenes tekster. Både studiet fra de ulike teoretikerne og arbeidet med analysearbeidet skapte en bredere innsikt i forskningen. For å gjøre analysearbeidet mer transparent er det lagt inn tekster fra dette arbeidet. Det er mulig at kombinasjonen av de ulike analysemetodene bidrog til å finne ekstrakten av ungdommenes eksplisitte og implisitte opplevelser og meninger om læringsmiljøet.

5. Resultat

I dette kapitlet presenteres resultatet av undersøkelsen. Først presenteres funnene fra den naive åpne lesningen av brevtøkstene/datamateriellet. Derneft resultatene fra kodingsarbeidet av brevtøkstene/datamateriellet. Avslutningsvis fremmes først en diskurs/avklaring derneft resultatene fra kodingsarbeidet som fremstår i kategorier, hvor ungdommenes brevtøkster vektlegges. Hver av de tre kategoriene avsluttes med en oppsummering.

5.1 Naiv og åpen lesning av materiellet

Den naive lesningen ga et lite vindu/innsikt om hver enkelt ungdoms opplevelser og meninger om læringsmiljøet. I ettertid har jeg tidvis kjent på nysgjerrighet og et behov for en dypere innsikt i enkelte brevtøkster ved å brevveksle. Eksempelvis når en elev skriver «hvis læreren liker meg og jeg liker læreren så går alt bra». Intuitivt kan det være lett å forstå hva eleven mener. Det interessante er hva kan de latente ordene ledes til ut i fra informantens livsverden, For hva ligger egentlig i ordet «liker»?

Brevtøkstene viste et spenn av ulike opplevelser og erfaringer fra tidligere og nåværende læringsmiljø. Det var ikke uventet at ungdommer kunne ha totalt ulike opplevelser av ett og samme læringsmiljø. Under lesningen fremstod også forhold/kriterier som ungdommene mente nesten unisont hadde betydning for økt skolefaglig motivasjon. Eksempelvis pekte 23 av 28 elever på betydningen av arbeidsro. Ungdommenes ulike behov for arbeidsro fremkom som eksempelvis å kunne holde dialog med læreren, mens andre ønsket å ha musikk i øret.

Videre pekte ungdommene på betydningen av lærerens didaktiske opplegg og tilnærming. Sentralt stod tilpasset opplæring og variasjon. Andre igjen pekte på behovet for medbestemmelse. Økt skolefaglig motivasjon ble relatert til mestring, mestringsoppvelser, instrumentell og emosjonell støtte fra læreren i læringsprosessen. I dette momentet er det betimelig å melde at ungdommer ikke nødvendigvis satte et klart skille mellom instrumentell og emosjonell støtte. Videre var ungdommene opptatt av autonomi, samt lærerens kunnskap om sitt fag og struktur i undervisningsløpet.

Hvordan hver enkelt elev opplever lærer-elev relasjonen kan hemme eller fremme deres skolefaglige engasjement. Også her er relasjonen vevet sammen av mer eller mindre

emosjonell- og instrumentelle støtte som til enhver tid eksisterte i læringsmiljøet/tidligere læringsmiljø.

De ulike brevtøkstene ga uttrykk for i hvilken grad elevene fikk tilfredsstilt ulike behov som trygghet, anerkjennelse og lærerens kjennskap til hver enkelt elev. En elev var usikker på om en lærer hadde motivert hen. En annen elev skrev «Jeg har aldri møtt en lærer som har gjort meg mere motivert.» Mens en annen elev hadde opplevd to svært ulike opplevelser av en lærer-elev relasjon. Andre ungdommer mente at alt var bra som det var.

5.2 Presentasjon av funn fra de tre kategoriene

I presentasjonen av resultatene fremlegges hovedtrekkene i de tre kategoriene. Det redegjøres for informanters fellestrekk og informanters meninger ut i fra datamaterialet. Resultatene presenteres med hovedvekt på informantenes brevtøkster. Det kan være korte fortellinger, flere setninger, ingen ord, eller bare noen ord om hva som berører deres motivasjon. Empirien er stor og det ble gjort vurderinger om hva som skulle tas med eller ikke. Siden «alt henger sammen med alt» var det tidvis utfordrende å velge kategori for empirien. Det kommer tydelig frem under fremstillingen av resultatene i de tre ulike kategoriene. Og i det jeg valgte å skille mellom klasseledelse og didaktikk. Av og til viste heller ikke informanters empiri et absolutt skille mellom klasseledelse, didaktikk og lærer-elev relasjonen. Tidvis opplevde vurderte jeg det som uetisk å fragmentere informantens empiri. For det kunne tidvis bidra til å devaluere empiriens verdi. Eksempelvis lærer og elev relasjonen har dype spor inn mot både klasseledelse og i undervisningssituasjoner. Og av den grunn lot jeg empirien bli stående der jeg vurderte den til å være i den mest nærliggende kategori.

Problemstillingen inviterte inn ungdommens stemme. Av den grunn er hovedtyngden av empirien brevtøkster fra ungdommer som informanter. Deres brevtøkster ble tolket og analysert. Under presentasjonen av resultatene møtes informant B.8 gjennom alle kategoriene. Årsaken til valget er informant B.8s erfaringer fra to diametrale læringsmiljøer. Det fikk konsekvenser for informantens muligheter til å øke sin skolefaglige motivasjon i fortid og nåtid.

5.2.1 Resultatet av funn fra klasseledelse

Hvordan klasseledelsen praktiseres har betydning for hvordan elevene opplever læringsmiljøet. Klasseledelse kan defineres på ulike måter. En snever definisjon av klasseledelse er ro, orden og struktur (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Resultatet viser til; 23 av 28 informanter så betydningen av arbeidsro. Ut i fra mangfoldet av informanter som peker på betydningen av arbeidsro kan det tolkes som et kriterium for motivasjon. Forskjellen i fellestrekket «arbeidsro» ligger i informanters ulike måter å definere arbeidsro på og hva det fører til for den enkelte. Med utgangspunkt i begrepet arbeidsro leder informantene til meninger, praksiser og strategier som har sitt utspring i arbeidsro. Informant B.8 «Det må være stille, for at jeg skal kunne konsentrere meg. Når jeg klarer å konsentrere meg blir jeg bedre i fag (bedre karakterer), gode karakterer motiverer meg for skolen». Brevteksten til informant S.7 oppleves mer konkret og vektlegger følgende «Jeg synes at i klassen skal det være stille for at man kan jobbe effektivt» Videre mener informant S.7 «-også at elevene burde få velge selv om de vil jobbe i grupper eller alene». På den måten tydeliggjør Informant S.7 behovet for medbestemmelse og grad av autonomi i det hen også skriver «Jeg mener at læreren burde inkludere eleven i beslutninger når det gjelder oppgaver og vurderinger». Videre skrives «Det som motiverer meg er om det er spennende eller ikke.». Informant C.22 skriver «Jeg synes at den beste måten for å være motivert i en time er når det ikke er helt stille eller alt for bråkete. Når det er veldig bråkete så mister man helt konsentrasjonen, og når det er veldig stille så klarer i hvert fall ikke jeg å jobbe så veldig bra. Det jeg liker aller best når man skal jobbe er å høre på musikk på øret. Da klarer jeg å stenge de stemmene som er rundt, og klarer å konsentrere meg om den oppgaven vi har fått.» Hva informant C.22 legger i ordene; ikke for stille og for bråkete er relativt. Ekstrakten i resonnement er hens løsningsorientering og viser en form for autonomi. I det informant C.22 skriver «Det jeg liker aller best når man skal jobbe er å høre på musikk på øret. Da klarer jeg å stenge de stemmene som er rundt, og klarer å konsentrere meg om den oppgaven vi har fått».

Oppsummering

Siden 23 av 28 informanter fremmer arbeidsro som et kriterium for motivasjon så kan det være et fellestrekk. Innenfor fellestrekket viser informantene til ulike sider og former av arbeidsro. Dernest balansegangen mellom ro og uro. Ut i fra utvalget av informanter så viser de til hvordan arbeidsro har betydning for konsentrasjon og effektivitet. Videre peker

informantene på sammenhengen mellom arbeidsro og autonomistøttende lærer. Eksempelvis spennende oppgaver som kan rettes mot valg av arbeidsmetoder og vurderinger.

5.2.2 Resultatet av funn fra didaktikk

Informantenes empiri viser til; tilpasset opplæring, ulike læringsmetoder og variasjon i undervisningsopplegget, og avslutningsvis mestring/mestringsforventning og instrumentell støtte og (emosjonell støtte).

Det er ikke nødvendigvis sammenheng mellom motivasjon og læring skriver Skaalvik & Skaalvik (2018). Likevel kan lærerens didaktiske kompetanse øke informanters motivasjon. Informantene skiller som regel ikke mellom instrumentell og emosjonell støtte. Under dette resultatet har jeg valgt å legge hovedvekt på instrumentell støtte, men jeg kan ikke utelukke og presentere emosjonell støtte der det oppleves som naturlig ut i fra empirien. Under den senere presentasjon av resultatet av lærer og elev relasjonen vektlegges emosjonell støtte og instrumentell støtte når det er naturlig ut i fra empirien. Med andre ord kategoriseringene til instrumentell og emosjonell støtte er ikke absolutte.

5.2.2.1 Tilpasset opplæring

Opplæringsloven §1-3; «Opplæringa skal tilpassast evnene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksiskandidaten og lære kandidaten». Mange av funnene viser til akkurat tilpasset opplæring. I lys av resultatene av tilpasset opplæring viser informantenes empiri til et mangfold. For når jeg reflekterer og tolker brevttekstene til informantene fremstår flere av brevttekstene som latente. På den måten ledes informanters empiri på ulike vis til målet om økt motivasjon.

Informant B.8 skriver «Hjelp meg til å forstå ting». Informant F.23 skriver «Læren kan også gi meg en kul oppgave og som jeg gleder meg til.» Passusen er motsetningen til informant F.11 som skriver «Personer kan ikke gi oss noe stoff som er vanskelig å forstå». Alle de tre informantene peker på noe vesentlig. Andre informanter er usikre på hvordan det er mulig å øke skolefaglig motivasjon, eksempelvis L.9 «Jeg er ikke helt sikker. Det veit jeg ikke helt.» I det informant L.9 kanskje har reflektert over spørsmålet, skrives «- kanskje ikke lære om altfor vanskelige ting». Videre presiserer informant L.9 at det ikke er nok med læreres tilrettelegging av de ulike fagene. Det må fordres noe mer av læreren «Når noen synes det er vanskelig burde de motivere litt mer eller tilby hjelp.» Avslutningsvis i brevtteksten til

informant L.9 skrives «For at jeg skal bli mer motivert i skolearbeid trenger jeg at læreren skryter og bryr seg om meg.» Når L.9 skriver «trenger jeg at læreren skryter», er en mulig løsning for L.9 for å få skryt av læreren kan være gi valg av oppgaver eller tilpassete oppgaver som fører til mestring. Da er det mulig å få positive tilbakemeldinger fra læreren (Skaalvik og Skaalvik, 2018).

Både L.10 og S.27 fremlegger formative kriterier som «- kan læreren faget sitt så er det enda mer motiverende.» og L.10 «Jeg mener at læreren skal gå nøye gjennom oppgaven før vi starter.».

5.2.2.2 Ulike læringsmetoder /variasjon

Flere informanter referer til variasjon og ulike læringsmetoder som kriterier for økt motivasjon. Informant L.9 skriver «Prøve å lære på en mer «interessant» måte. Dette kan for eksempel være å jobbe mer med fagene enn bare sitte inne og lese og skrive hver dag» Dernest forteller informant L.9 meg om betydningen av å bli sett og hørt «Det hjelper også hvis læreren hører på hvilke læringsmetoder vi ønsker å bruke». En mulig videre tolkning kan være at informanten også vektlegger behovet for medbestemmelse/autonomi. Informant F.11 peker også på variasjon for å kunne øke skolefaglig motivasjon og etterlyser å lære flere læringsstrategier. «Jeg synes at lærerne bør legge opp timene slik at man jobber litt mer variert. At man ikke alltid sitter stille og jobber med oppgaver. Og læreren min kan hjelpe meg med å finne flere metoder å lære og pugge på slik at man får variert sine arbeidsvaner.» Informant B.8 har hatt utfordringer i et tidligere læringsmiljø og har et helt annet inntrykk av den nåværende didaktikken enn klassekamerat informant F.11. For B.8 skriver «Læreren lærte meg masse nytt og gjorde ting enklere for meg. Og dette motiverte meg»

5.2.2.3 Mestring og instrumentell støtte

Befring (2014) kaster lys på begrepet mestring; - som en pedagogisk nøkkel. Når eleven opplever mestring, så skapes energi og ringvirkninger hos eleven. Mestring avler mestringsforventning som igjen kan øke skolefaglig motivasjon. Dette fenomenet har Informant I.16 opplevd «Når man får mestringsfølelse, og klarer noe da blir jeg motivert». For å oppnå mestring og mestring peker mange informanter på behovet for støtte. S.M. 28 viser tydelig sitt behov «Læreren skal støtte og hjelpe meg. Støtte og veilede for at jeg skal klare å mestre timene. Da blir man motivert for timene.» S.M.28 skriver «Jeg møtte en lærer som gjorde at jeg blei mer motivert: Hen gjorde slike ting at jeg fikk læringsglede og gjorde

det lettere å forstå oppgavene.» «Jeg har den læreren nå som gjør meg motivert. Hen er veldig god til å forklare.»

Oppsummering

Resultatet viser empiri som omfatter flere meninger om didaktikk. Jeg tolker det dit hend at informantenes empiri peker i retning av hva de mener er viktigst for dem. Og det er også mulig at informantene er samstemte om empirien i sin helhet. Sentralt i empirien står ulike læringsmetoder, variasjon i undervisningsopplegget, instrumentell støtte og emosjonell støtte, mestring/mestringsforventning og tilpasset opplæring. For tilpasset opplæring er informantenes nøkkel til mestringsfølelse og mestring. Videre fremmer informanter betydningen av lærerens kompetanse og struktur over undervisningsopplegget.

5.2.3 Resultat av funn fra lærer-elev relasjon

Resultatene til kategori lærer og elev relasjonene favner vidt og viser til både positive og negative opplevelser for informantene og tips til lærere om hva de kan bidra med for å øke den skolefaglig motivasjon. I relasjonen mellom lærer og elev ble som oftest emosjonell og instrumentell støtte flettet sammen. De fleste funnene var forventet, mens andre funn var mer bemerkelsesverdig.

5.2.3.1 Bemerkelsesverdige funn

Slik det skrives av informant M.10 «Jeg har aldri møtt en lærer som har gjort meg mere motivert.» Et lignende budskap fremmes hos informant M.13» Jeg klarer ikke huske noen (lærere) som egentlig har gjort meg mer motivert». Dernest møter vi informant B.8 igjen som skriver «Jeg hadde en dårlig tid på barneskolen, da mente læreren at jeg var for dårlig til å klare meg på ungdomsskolen, men da jeg begynte på ungdomsskolen og fikk en lærer som hjalp meg, stormet karakterene i været. Det gjorde at jeg ble enda mer motivert for skole» Jeg tolker de tre funnene bemerkelsesverdige. Jeg spør meg selv; hvilke opplevelser er nødvendig for elever i et læringsmiljø?

5.2.3.2 Emosjonell og instrumentell støtte fra læreren

A.1 skriver «hyggelig at de ser deg og hjelper når du spør.» Noen elever er mer usikre og forventer en mer aktiv lærer. «Læreren skal komme bort til meg og spørre om det er noe jeg lurur på» (J.5). Og informant E.18 skriver «Læreren bør ikke være for streng og mer forståelsesfull». Mens informant F.11 skriver «Jeg synes læreren kan være litt streng mot

meg, men samtidig kunne være litt morsom f.eks. slik at det skaper en relasjon med respekt for hverandre.» Informant J.5 er tydeligere og skriver «Læreren kan hjelpe meg for at jeg skal bli enda mer motivert for skolefag ved å inkludere meg i timen og bry seg om meg.» Når jeg leser linjene til informant J.5 treffes flere følelser hos meg. Jeg opplever informanten J.5 som både direkte og ærlig. Hvorfor klare ikke lærere «fange opp» denne eleven? Videre leser jeg hos C.22, her handler det ikke bare om et tips men også et krav «Jeg vil at læreren skal høre på det vi sier. Hvis vi sier at det ikke er gøy å holde på med det vi gjør, så kan de ta det med seg til neste gang og komme opp med noe mer motiverende. Hvis vi sier at motivasjonen er dårlig, så synes jeg læreren da burde prøve å finne på ting for at det skal bli bedre.»

Oppsummering

Resultatene viser en empiri som favner vidt, som kan være en et resultat av et mangfold av elever i klassen. Empirien innehar ulike emosjoner, ladete brevttekster og informanternes tips til lærere. Tre av funnene opplevdes som bemerkelsesverdige. Videre viser empirien hvordan emosjonell - og instrumentell støtte flettes sammen i samspillet med læreren. Andre informanter fremmer spesielt emosjonelle behov. Når elever opplever å bli inkludert og har medbestemmelse viser læreren autonomistøttende takter som kan bidra til å øke lærerens legitimitet hos informantene.

6. Drøfting av undersøkelsens resultat

Drøfting kapitlet starter med en innledende del til drøftingen. Dernest blir funnene drøftet opp mot faglitteratur med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene, som er utledet av problemstillingen.

Hver drøftingsdel blir presentert med utgangspunkt i ett av de tre spørsmålene;

1. Hva mener eleven læreren som klasseleder kan gjøre for å øke skolefaglig motivasjon?
2. Hva mener eleven lærere kan gjøre i læringssituasjoner for å øke skolefaglig motivasjon?
3. Hva mener eleven lærere kan gjøre med lærer – elev relasjonen for å øke skolefaglig motivasjon?

6.1 Innledning til drøftingen

I lys av problemstillingen, forskningsspørsmålene og formålet med oppgaven løftes blikket i drøftingen mot skoleinterne forhold i læringsmiljøet som lærere kan gjøre noe med.

Drøftingsdelen er delt i tre, klasseledelse, undervisningsforløp /fagdidaktiske kompetanse og relasjon lærer-elev.

Overnevnte tredelte valg er gjort på bakgrunn av følgende; hva elever synes er viktigst, slik det fremkommer fra deres erfaringer fra klassen/læringsmiljøet. Og betydningen av tre nevnte forhold som berører god undervisning som kan bidra til økt skolefaglig motivasjon. Nevnte påstander er godt dokumentert i forskning på området hos eksempelvis Marzano m.fl. (2003), Nordenbo m.fl (2008), Throndsen og Turmo (2010) og Skaalvik & Skaalvik (2018).

Betydningen av samspillet mellom lærer og elev er godt dokumentert i Drugli (2012) og Skaalvik & Skaalvik (2018).

I denne studien sees klasseledelse som en ramme for læringsmiljøet. Tilnærmingen ivaretar det faglige undervisningsforløpet ut i fra gjeldende pedagogiske prinsipper eksempelvis tilpasset opplæring og hvilken målstruktur eleven beskriver som klimaet i læringsmiljøet. Dernest hvordan elever beskriver den direkte kontakten med læreren i lys av emosjonell og instrumentell støtte. Lærerens positive kontakt til hver enkelt elev kan fremme lærerens legitimitet i læringsmiljøet. Grad av legitimitet hos elevene kan knyttes til hvor godt læreren utøver lederskap, struktur undervisningsforløpet og forventninger til elevens prestasjoner, innsats og atferd i klasserommet (Hattie, 2009).

Den valgte tredelingen av drøftingen presenteres ikke som absolutt ut i fra forskningsspørsmålene. Valget er gjort på bakgrunn av elevers beskrivelser fra læringsmiljøet. Deres beskrivelser viser til sammenhengen mellom ulike dimensjoner. Andre dimensjoner som griper i hverandre. Og på ulike vis fremtrer implikasjoner, som berører elevens engasjement. Drøftingen følger elev/informant B.8 gjennom de tre forskningsspørsmålene, og får følge av andre elevers/informanters meninger om læringsmiljøet. Elevers/informanters beskrivelser av relasjon mellom lærere og elev er gjennomgående i alle forskningsspørsmålene og vektet tyngst i drøftingen. Mitt valg støttes av Hattie (2009) som betrakter lærer-elev relasjonen som en hjørnestein i læringsmiljøet.

6.2 Drøfting av undersøkelsens resultater

6.2.1 Klasseledelse

«God klasseledelse bygger på innsikt i elevens behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft» (LP, 2020). Med andre ord det stilles høye krav til klasseledere utover å skape ro, orden og struktur. For ro, orden og struktur i læringsmiljøet er forutsetning for elevers læring og muligheter for å vokse skolefaglig (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Det kan være utfordrende å skape arbeidsro. I de fleste klasser er det ulikheter i elevatferd, hvor årsaken kan ligge i elevers sosiokulturelle bakgrunn, som kan få konsekvenser for skolefaglig motivasjon (Bourdieu sitert i Stray (2011)). Det viser seg at autoritative lærere har et fortrinn for å skape ro, orden og struktur og opparbeidelse av legitimitet i klassen (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Forskningsspørsmål 1: Hva mener eleven læreren som klasseleder kan gjøre for å øke skolefaglig motivasjon?

I undersøkelsen varslet 23 av 28 informanter betydningen av arbeidsro. For de aller fleste er arbeidsro avgjørende for læring og muligheter for å øke motivasjonen. Informantene viser til ulike toleransevinduer for støy i klassen. Begrepet «arbeidsro» leder til ulike budskap som informantene mener er betydningsfulle og som lærerne kan gjøre noe med. Informant B.8 får følge av informantene C.22 og S.7.

Det er mulig elever har opplevd både timer med støy og arbeidsro. Erfaringen om arbeidsro har således blitt en forutsetning for å kunne vokse skolefaglig. Hvis eleven skal ha muligheter

for å få arbeidsro må lærere ha legitimitet hos elevene og praktisere autorativt lederskap i klassen (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Ogden (2012) definerer klasseledelse på følgende måte: «*Klasseledelse er lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene*» s.17. Skaalvik & Skaalvik (2018) viser til en snever definisjon av klasseledelse; ro, orden og struktur. Og flere undersøkelser viser til sammenhenger mellom struktur og orden og elevers engasjement og resultater eksempelvis Skinner & Belmont (1993).

B.8 har følgende budskap til en klasseleder: «Det må være stille for at jeg skal kunne konsentrere meg. Når jeg klarer og konsentrerer meg, blir jeg bedre i fag (bedre karakterer) gode karakterer motiverer meg for skolen.». Når jeg tolker B.8s tekst «det må være stille», er det en forutsetning for å oppnå konsentrasjon. Det å konsentrere seg er nødvendig for å kunne lære og hvor motivasjon kan fremme læring indirekte gjennom innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

B.8 skriver videre «Læreren må hjelpe meg til å forstå ting, sånn at det blir morsomt å jobbe». Passusen viser til hjelpsøkende atferd som kan være et tegn på en motivert elev. Det å spørre om hjelp er en læringsfremmende strategi som kan bidra til mestring og mer kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Av den grunn er det viktig at læreren responderer når eleven spør om hjelp. Med andre ord instrumentell og emosjonell støtte, som elever sjelden skiller mellom (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Min forståelse når B.8 skriver «Læreren må hjelpe meg å forstå ting, sånn at det blir morsomt å jobbe» er at hen ikke lenger befinner seg i mestringssonen og av den grunn søker hjelp. Hvis eleven får adekvat støtte i den proksimale sonen kan eleven oppleve økt motivasjon i det hen mestrer. Slik B.8 ytrer det «Læreren må hjelpe meg å forstå ting, sånn at det blir morsomt å jobbe». (Vygotsky sitert i Hermansen, 2006).

Med utgangspunkt i en tolkning av at B.8 er en elev som har opplevd mestring før og har sett verdien av skolefag leser jeg følgende «*når jeg klarer å konsentrere meg*». Det kan være en dypere klang i ordene. Det er som B.8 søker etter noe som er mer betydningsfullt som leder meg til følelsen av å gå i ett med skoleoppgaver. «En fri flyt opplevelse» eller «flow» (Csikszentmihalyi, 1990). Opplevelsen er i tråd med indre motivasjon som også gir de beste læringsresultatene (Ryan Deci, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2018). Denne forståelsen kan sees

i lys av B.8s budskap «Når jeg klarer og konsentrerer meg, blir jeg bedre i fag (bedre karakterer). Tolkningen legger til grunn at B.8 får tilfredsstilt de tre grunnleggende psykologiske behov som er avgjørende for utviklingen av indre motivasjon og/eller autonom indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Opplevelser av «flow» kan gi et positivt bidrag til hvilken verdi eleven setter på seg selv med tanke på mestring av skolefag. Vurderingen styrkes ytterligere når resultatene blir gode. Når læreren lytter og ivaretar B.8 kan det være en implisitt melding til B.8 at hen er godtatt og medregnet av læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

I det læreren er omsorgsfull og er bevisst sin makt så anvendes den til elevens beste. Når B.8 får positiv respons fra læreren, eksempelvis ved å vise hjelpsøkene atferd, er det enklere å utvikle positive spiraler som leder til adekvate attribusjonsmønstre. Hvor betydningen av innsats regnes som det mest heldige attribusjonsmønsteret (Graham & Williams, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015). Fremfor å utvikle «lært hjelpeløshet», som kan skje når en elev gir opp en oppgave før hen har prøvd eller ikke får støtte av læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Ut i fra et overordnet perspektiv tolkes budskapene fra B.8 i retning av et læringsorientert læringsmiljø. Flere kriterier peker på eksplisitte og implisitte kjennetegn på et læringsorientert miljø, som her har blitt forankret i nevnte teorier.

Videre tolkes budskapet til S.7 som en konkret måte å vektlegge arbeidsro «Jeg synes klassen skal være stille for at man kan jobbe effektivt». Sagt med andre ord arbeidsro leder til effektivitet. Men hva ønsker S.7 å formidle eksplisitt og implisitt når *stille* samspiller med *effektivitet*? I første moment tenker jeg når det er stille så er det lettere å være effektiv.

Men det kan ligge noe mer i budskapet til S.7 enn det som tolkes i første moment. La meg redegjøre for min påstand: Lupen settes på effektivitet i en skolefaglig kontekst. Effektivitet handler ikke bare om S.7s dyktighet, men også S.7s opplevelse av effektivitet som er kontekstuellet betinget. Det skjer først når S.7 får presentert en skoleoppgave som er tilpasset. Da øker muligheten for å kunne mestre som igjen fremmer motivasjon (Bong & Skaalvik, 2003). Ut i fra dette synet er det mulig for S.7 å føle seg effektiv.

Enkelte elever knytter arbeidsro til medbestemmelse, slik det fremkommer når jeg tolker budskapene til S.7 og nykomlingen C.22 som begge to, på ulike vis, fremmer behovet for en autonomistøttende lærer. S.7s skriver «Jeg mener også at elevene burde få velge selv om de vil jobbe i grupper eller alene». Budskapet viser til behovet om en autonomistøttende lærer. En autonomistøttende lærer anerkjenner elevenes behov for medvirkning eksempelvis valg av arbeidsformer. Opplevelse av medvirkning kan øke tillit og legitimitet til læreren og følelse av tilhørighet (Stray, 2011). Elevens grad av autonomi kan justeres ut i fra elevens utvikling av å være selvreguler. Lærers tilnærming utelukker ikke å la eleven gjøre dårlige valg. Eksempelvis så er det ikke alltid at gruppearbeid er like effektivt skolefaglig for alle elever. Ved å gi elevene valg vil ikke S.7 oppleve læringsmiljøet så kontrollerende, noe som kan svekke utviklingen av autonom motivasjon (Reeve & Jang sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015).

C.22 viser i sitt budskap om autonomi på følgende måte «Den personen satte seg ved siden av meg og spurte om jeg ville jobbe med hen, og det synes jeg var veldig greit siden jeg syntes at det var veldig kjedelig å jobbe alene.» Ut i fra en mulig tolkning kan valg bidra til noe positivt. Det å velge bort «kjedelig å jobbe alene» kan samarbeid være et positivt og bidra til mer tilhørighet og muligheten til å øke kompetansen når elevene lærer av hverandre. På den måten kan det å jobbe sammen være et bidrag til de til de tre psykologiske behovene som må tilfredsstilles for å utvikle indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

S.7 skriver videre «Jeg mener at læreren burde inkludere eleven i beslutninger når det gjelder oppgaver og vurderinger». Slik jeg har erfart og forstår kan formative vurderinger være læringsfremmende og dermed implisitt motivasjonsdrivende, spesielt når vurderingene skjer i undervisnings situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Informative tilbakemeldinger kan også berøre motivasjonen og bidra til en god lærer-elev relasjon. Tilnærmingen kan også tette faglige hull og misforståelser og bidra til å danne adekvate kunnskapsstrukturer (Hattie & Timberly sitert i Skaalvik og Skaalvik, 2015).

Både S.7 og C.22 viser til betydningen av en autonomistøttende lærer. Det er mulig å tolke C.22s utsagn i retning av å være mer flegmatisk og løsningsorientert i forhold til arbeidsro. «Jeg synes at den beste måten for å være motivert i en time er når det ikke er helt stille eller alt for bråkete. Når det er veldig bråkete så mister man helt konsentrasjonen, og når det er veldig stille så klare i hvert fall ikke jeg å jobbe så veldig bra. Det jeg liker aller best når man skal jobbe er å høre på musikk på øret». Med andre ord for C.22 er musikk i øret nøkkelen for

å beskytte seg for unødvendig støy. Ut i fra et lære-perspektiv er kanskje ikke musikk i øret den beste løsningen? I et elevperspektiv kan det å ikke få lov til å ha musikk i øret oppleves som kontrollerende og kan svekke indre motivasjon for skolearbeid (Reeve & Jang sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Oppsummering

Selv om 23 av 28 informanter fremmer arbeidsro som et budskap for å fremme skolefaglig motivasjon, så kan det å opprette arbeidsro være utfordrende. I lys av lærerens legitimitet har den autoritative lærer et fortrinn for å skape arbeidsro. Ulikheter i elevatferd kan ligge i elevers sosiokulturelle bakgrunn. Det kan få konsekvenser for skolefaglig motivasjon (Bourdieu sitert i Stray 2011). Informanter viser på ulike vis hva arbeidsro kan føre til. Først og fremst muligheter for konsentrasjon. Få tilpassete oppgaver, emosjonell og instrumentell støtte av læreren. Arbeidsro kan føre til «flow» opplevelser. Også andre kriterier settes i sammenheng med arbeidsro medbestemmelse, autonomistøttende lærere i lys av valg, vurderinger og beslutninger.

6.2.2 Drøfting undervisningssituasjoner/didaktikk

Forskningsspørsmål: Hva mener eleven lærere kan gjøre i læringssituasjoner for å øke skolefaglig motivasjon? Her presenteres B.8s budskap som får følge av budskapene til F.23., F.11., L.9. S.M.27, S.M. 28., I.16 og L.10. Drøftingen sees i lys av tilpasset opplæring, mestring og instrumentell (emosjonell støtte).

Opplæringsloven § 1-3 «*Opplæringa skal tilpassast evnene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksis kandidaten og læringskandidaten*». Loven fremkommer på følgende måte i LP (2020) «*Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon og lærelyst og tro på egen mestring.*»

F.23 skriver «Læreren kan også gi meg en kul oppgave og som jeg gleder meg til». Jeg tolker budskapet som positivt ladet og at F.23 har hatt mestringsopplevelser, for det ligger positive spenninger i luften når F.23 fremmer «som jeg gleder meg til». Med andre ord F.23 har lærelyst og tro på egen mestring (LP, 2020). Hvis jeg forstår F.23 rett implisitt så handler det om å få presentert en tilpasset oppgave for å kunne mestre og kunne oppleve mestringsforventninger. Når skoleoppgavene blir automatisert vil F.23 søke nye utfordringer og på den måten søke seg til den proksimale sonen som krever støtte av lærere. Og slik øke

kompetansen og forventninger om hva som er mulig å mestre i neste økt (Bandura & Estees, 1977).

Lærerens legitimitet er avgjørende for å tilrettelegge positive undervisningssituasjoner (Stray, 2011). Legitimitet fremmes når læreren har innsikt i elevenes behov. Sistnevnte passus kan også rettes mot tolkningen av L.9s budskap som jeg forstår er mer sårbart betinget enn F.23. L.9 skriver «ikke lære om altfor vanskelige ting». En mulig tolkning av en lærer som ikke har innsikt i L.9s behov.

I det jeg leser videre i brevet handler det ikke lenger bare om L.9 men *et vi*. «Læreren kan legge litt mer til rette for at folka ligger litt forskjellig an i de ulike fagene og når noen synes det er vanskelig burde de motivere litt mer eller tilby hjelp». En mulig tolkning er at det gjelder en gruppe elever som har samme erfaringer som L.9.

Under den første delen av drøftingen forholder jeg meg til L.9 som et talerør og tidvis flettes gruppen inn. L.9 skriver «Læreren kan legge litt mer til rette for at folka ligger litt forskjellig an i de ulike fagene og når noen synes det er vanskelig burde de motivere litt mer eller tilby hjelp». L.9 får også støtte av B.8 «Hjelp meg til å forstå ting». Slik jeg forstår L.9 legges det emosjonelle og instrumentelle ansvaret over på læreren. Det er i tråd med Drugli, (2012) som vektlegger lærerens ansvar i å utvikle og vedlikeholde en positiv relasjon mellom lærere og elev. Det er en forutsetning for en adekvat undervisning for den enkelte elev. Passusen «motivere litt mer eller tilby hjelp» leder til en lærer som inviterer til samspill i den nærmeste utviklingssone. Lærerens tilnærming kan skape en atmosfære i klassen som for L.9 gir trygghet og større muligheter til å ta i mot faglige utfordringer (Urdan & Shoenfeldert, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015). Lærerens tilnærming er en måte å vise at hen bryr seg om L.9. Det er i tråd med L.9s ønskede budskap «å bry seg om meg»

Ut i fra tidligere passuser og følgende budskap «For at jeg skal bli mer motivert i skolearbeid trenger jeg at læreren skryter og bryr seg om meg». Det gir et inntrykk av at det kan være flere forhold som kan berøre L.9s muligheter for økt motivasjon.

Først og fremst kan jeg anta at L.9 opplever lærere som i liten grad gir emosjonell og instrumentell støtte. Det er i seg selv urovekkende. For i hvilken grad læreren tilbyr emosjonell og instrumentell støtte har sammenheng med lærerens forventninger til eleven

(Hattie, 2009). Lave forventninger kan bli selvoppfyllende profetier (Imsen, 2020). Slike opplevelser berører selvoppfatning og selvverd. For å beskytte selvverd kan sosial tilbaketrekking være en strategi (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Forløpet kan få negative konsekvenser for L.9s attribusjonsmønster. For å forhindre skjevutviklingen må læreren opparbeide legitimitet hos L.9 og komme i en posisjon hvor L.9 er villig til å ta i mot tilpasset undervisning som kan gi mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Og dernest gi L.9 instrumentell og emosjonell støtte i den proksimale sonen for å kunne mestre. Da er det mulig for læreren å gi konstruktive og positive tilbakemeldinger, som ut fra min forståelse er i tråd med L.9s «For at jeg skal bli mer motivert for skolearbeid trenger jeg at læreren skryter av meg».

Som tidligere nevnt kan L.9 være talerør for en gruppe elever som strever med det samme. I lys av denne muligheten kan gruppen at læringsmiljøet som prestasjonsorientert. Antagelsen ligger i L.9s bevissthet om at elevene har ulik kompetanse i de ulike fagene. På den måten viser L.9 en grad av sosial sammenligning. En annen mulighet er at det er bare L.9 som opplever læringsmiljøet på denne måten.

På en annen side viser L.9 betydningen av å lære i det hen etterspør ulike former for støtte og vektlegger «ikke lære om altfor vanskelig ting». Da forstår jeg L.9 og en gruppe elever har liten grad av valg av oppgaver og/eller oppgavene som blir presentert er for krevende. Resonnementet peker i retningen av en lærer som viser en lav grad av å være en autonomi-støttende lærer.

Hvis det er slik at L.9 også er et talerør for en gruppe elever i klassen fremmes følgende budskap til læreren: Gi oss skoleoppgaver som vi mestrer. Juster skoleoppgaven til våre individuelle tempoer. Gi oss muligheter til valg av oppgaver slik at vi har forutsetninger til å klare oppgaven fremfor å jobbe med oppgaver vi ikke klarer. Hvis vi ikke forstår, gi oss instrumentell og emosjonell støtte. Vær en aktiv lærer som inviterer oss inn i våre individuelle proksimale soner. Støtt oss slik at vi kan øke kompetanse og øke våre forventninger om å mestre. På den måten bevares våre selvoppfatninger som leder til at vi kan vokse skolefaglig. (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Passusen utelukker ikke å sette krav og forventninger til elevene ut i fra hver enkelt elevs ståsted. Men det forutsetter at lærere kjenner hver enkelt elev (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Først da er det mulig å være i tråd med Befring (2014) som fremmer mestring som en pedagogisk nøkkel for å øke muligheten til å mestre igjen.

Hva skjer hvis du som lærer ikke tar til følge mine implisitte budskap? Da trues våre selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Hvis ikke L.9 (og elev gruppens) budskap blir hørt kan det få negative konsekvenser for den faglige og emosjonelle utvikling. Lærerens praksis kan lede til uheldige attribusjonsmønstre, eksempelvis for å beskytte sitt selvverd kan elever utvikle «lært hjelpeløshet» (Rosenberg, 1968, 1979 & Maier & Seligman, 1976 sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2012) og dermed også svekke muligheter for økt motivasjon og sine opplevelser av tilhørighet. Med andre ord, det implisitte budskapet er at læreren må endre sin praksis for å møte L.9 og den gruppe hen presenterer.

Betydningen av tilhørighet kan lede til instrumentell og emosjonell støtte slik det fremkommer i tolkningen av S.M.27s tekst «Så lenge læreren er snill og grei så er det bra.» Videre løfter S.M.27 betydningen av lærerens kompetanse i faget i budskapet «når læreren kan faget sitt så er det enda bedre». Hva legger S.M.27 i ordene «kunne faget sitt»? Ja, vi kan enes i at læreren må kunne faget sitt. Men hvilken verdi har lærerens kunnskap om faget hvis ikke læreren har didaktisk kompetanse til å kunne assimilere kunnskapen til S.27? Sannsynligvis liten. Betraktningen ledes videre til argumentasjonen over min påstand; sannsynligvis liten. På det instrumentelle plan handler det om lærerens repertoar av læringsaktiviteter. På klasseleder plan handler det om lærerens legitimitet slik at undervisningen skjer under forutsigbare rammer. Det handler implisitt også om arbeidsro (LP, 2020). Videre kommer L.10 inn på sidelinjen med følgende budskap om undervisningsforløpet «Jeg mener at læreren skal gå nøye gjennom oppgaven før vi starter.». En mulig tolkning av «nøye gjennom oppgaven før vi starter» kan handle om struktur i undervisningsforløpet i sin helhet (Hattie, 2009) som vektlegger betydningen av struktur i undervisningsopplegget.

Struktur i undervisningsopplegget utelukker ikke muligheten for variasjon i undervisningen, som en metode for å øke motivasjon. L.9 er på banene igjen med et budskap som vektlegger betydningen av variasjon og ulike læringsstrategier/læringsaktiviteter «Prøve å lære på en mer «interessant» måte. Dette kan for eksempel være å jobbe mer med fagene enn å bare sitte inne og lese og skrive hver dag» Jeg tolker budskapet som tydelig i sin jeg form og konkret i det hen presenterer ulike læringsaktiviteter som kan være «interessante». Ut i fra et didaktisk

perspektiv kan tolkningen lede til å bli mer motivert ved å bli presentert for flere ulike læringsstrategier og ulike læringsaktiviteter.

Slik jeg forstår L.9 finnes det et implisitt budskap. L.9 har sine metoder å lære på og jobber i sitt tempo (LP, 2020). Hvis tilnærmingen leder til mestring kan oppgaven oppleves som «interessant». Ut i fra dette synet begrepet variasjon vidt og inkorporerer valgmuligheter. Det kan i seg kan lede til oppgaver som er av interesse og kan være drivene for motivasjonen og oppleves som autonomistøttende.

Antakelsen er i tråd med etterfølgende budskap. «Det hjelper også hvis læreren hører på hvilke læringsmetoder vi ønsker å bruke». Slik jeg forstår budskapet har det en varslende og irriterende klang. Nå dreier det seg nok en gang om ikke bare «meg» i det L.9 løfter budskapet til «vi form». Hvorfor gjør L.9 det? Mitt spørsmål kan tolkes i ulike retninger. Kanskje har det ingen betydning eller er det bar en skrivefeil? Slik jeg forstår kan budskapet være et felles budskap om behovet for autonomi. Det krever en autonomistøttende lærer som praktiserer autonomistøttende undervisning. Eksempelvis valg og variasjon som kan lede til autonom motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Hvis ikke L.9 og «vi» budskapet blir hørt kan læringsmiljøet oppleves som kontrollerende og svekke utviklingen av indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018). L.9s budskap får også støtte av F.11 «Jeg synes at lærerne bør legge opp timene slik at man jobber litt mer variert. At man ikke alltid sitter stille og jobber med oppgaver og læreren min kan hjelpe meg med å finne flere metoder å lære og pugge på slik at man får variert sine arbeidsvaner.» Også B.8 peker på betydningen variasjon og ulike læringsstrategier for å kunne øke skolefaglig motivasjon og etterlyser å lære flere læringsaktiviteter (LP,2020). Påstanden støttes av B.8 som skriver «jeg hadde en dårlig tid på barneskolen». En mulig implisitt tolkning er lite variasjon og få læringsstrategier på barneskolen. Men B.8 har en helt annen opplevelse av lærere på ungdomskolen enn L.9 når B.8 skriver «Læreren lærte meg mye nytt og gjorde ting enklere for meg. Det motiverte meg» Slik jeg forstår blir B.8 introdusert for ulike læringsaktiviteter og ulike lærings strategier (LP, 2020). B.8s budskap viser til betydningen av emosjonell og instrumentell støtte for å kunne øke skolefaglige kompetanse og betydningen av valg av læringsaktiviteter og læringsstrategier. Avsnittet til behovet for autonomi (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Slik jeg forstår innehar begrepet autonomi også det å bli sett og hørt, som gir en følelse av å bli medregnet og anerkjent. Resonnementet kan ha

implikasjoner til å rede grunnen for et trygt læringsmiljø som er grobunn for læring og motivasjon.

Med dette resonnement i mente, søker jeg tilbake til L.9 og til en annen mulig tolkning. Utgangspunktet for den mulige tolkning er følgende påstand; det kan være større sjanse for L.9 å få gjennomslag for sitt budskap hvis det er «vi» fremfor bare L.9. Ut i fra den tenkte påstanden ledes frem det implisitte budskap som har sitt startpunkt i å bli sett og hørt av læreren, som fører til å bli medregnet i læringsmiljøet (Drugli, 2012). Det å bli medregnet handler om anerkjennelse og respekt som kan berøre L.9s opplevelser av seg selv og har betydning for L.9s forutsetning for læring (Bae, 1996) og der nest motivasjon. Dette tolkningsresonnementet har utkrystallisert seg fra L.9s tidligere implisitte og eksplisitte budskap.

Med utgangspunkt i at L.9 og I.16, som har ulike måter for å uttrykke seg på, har S.M28 og I.16 følgende perspektiv: I.16 skriver «Når man får mestringsfølelse, og klarer noe da blir jeg motivert». Slik jeg forstår I.16 gir mestringsfølelse motivasjon.

Mitt undrende spørsmål er hva ligger implisitt i ordene «klarere noe»? En mulig forståelse av «å klare noe» kan lede til opplevelse av kompetanse eller søken etter mer kompetanse. Ut i fra denne tolkningen søker I.16 realistiske utfordringer i skolefagene og dermed få være i sin mestringszone (Skaalvik & Skaalvik, 2018) eller i den proksimale sonen hvor I.16 har behov for emosjonell og instrumentell støtte for å kunne mestre. Budskapet om støtte leder implisitt til å ivareta selvoppfatning, selvverd og et positivt attribusjonsmønster.

S.M28 skriver «Læreren skal støtte og hjelpe meg. Støtte og veilede for at jeg skal klare å mestre timene». I tolkninger bemerkes ordet *skal* som kan ledes til forventninger eller krav til læreren om å gi instrumentell og emosjonell, slik at S.M28 skal kunne *klare timene*. Med andre ord kunne mestre oppgavene. Det kan være andre årsaker siden S.M28 skriver som hen gjør. Læreren antar at S.M28 er faglig sterk eller S.M28 er en motivert elev som er engstelig for å feile, og for å beskytte selvverd søkes støtte hos læreren for å kunne mestre.

En annen mulig forståelse er at S.M28 ikke nødvendigvis søker bare tilpassede oppgaver, men også skoleoppgaver i sin utviklingszone. Da kreves det støtte og veiledning fra læreren. S.M28 viser på denne måten en hjelpsøkende atferd, som er en adekvat læringsstrategi hos motiverte elever (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Atferden til S.M28 kan også ha implikasjoner

til behovet for tilhørighet til læreren. Påstanden bygges på tolkningen av at læreren muligens er en signifikant eller en positiv rollemodell for S.M28. Ut i fra det synet er det mulig å forstå at læreren har bidratt til S.M28s utvikling av autonom ytre motivasjon i det S.M28 har assimilert skolefagenes verdi.

Siden ungdomsskoleelever har flere lærere har ikke følgende tolkning nødvendigvis fotfeste i antakelser fra sistnevnte avsnitt. Det er også mulig at S.M28 opplever læringsmiljøet som prestasjonsorientert. Tanken støttes heller av antagelsen av at S.M28 er redd for å feile. Det som taler i mot et prestasjonsorientert læringsmiljø er følgende budskap «Jeg møtte en lærer som gjorde at jeg blei mer motivert. Hen gjorde slike ting at jeg fikk læringsglede og gjorde det lettere å forstå oppgavene», «Jeg har den læreren nå som gjør meg motivert. Hen er veldig god til å forklare.» Jeg reflekterer over ordene «gjorde slike ting at jeg fikk læringsglede» og «gjorde det lettere å forstå oppgavene.» Slik ordene faller forstår jeg S.M28 på følgende måte: Læreren har opparbeidet legitimitet hos S.M28. *Gjorde ting* at jeg fikk læringsglede leder min forståelse til en lærer som viser vei til en dypere forståelse av læring, motivasjon og mestringsforventning. Først og fremst ledes attribusjonsmønsteret mot innsats og strategi (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det vil si å arbeide systematisk og målrettet (Bandura & Esstes, 1977). Dernest har læreren opparbeidet et gjensidig tillitsforhold mellom dem. Da er det enklere å spisse den emosjonelle og instrumentelle støtten. Dernest forstår jeg læreren som kunnskapsrik med didaktisk kunnskap og formidlingsevne som støttes av S.M28s tekst «Hen er veldig god til å forklare.» og (LP. 2020).

S.M28 er elev på ungdomsskolen og forholder seg til flere lærere; Av den grunn kan S.M28 oppleve både prestasjonsorienterte og læringsorienterte timer. Passusen støttes av overnevnte resonnement.

Oppsummering

I et overordnet perspektiv peker informantene til ulike opplevelser som kan lede opplevelse av både prestasjonsorientert- eller læringsorientert læringsmiljø. Hvor et læringsorientert kan fremme skolefaglig motivasjon. Informantene søker også tilpasset opplæring for å kunne oppleve mestring og mestringsforventning, som ble relatert til lærerens faglige og didaktiske kompetanse. Videre vektlegges struktur i undervisningsløpet og vurderingspraksis som kan sees som en forutsetning for tilpasset opplæring. Betydning av arbeidsro fremkommer også her, men implisitt gjennom budskapet om orden og struktur i undervisningsforløpet. (Skaalvik

& Skaalvik, 2018). Informanter har behovet for autonomi, spesielt valgmuligheter. De har behov for instrumentell og emosjonell støtte fra læreren. Lærerens legitimitet kan opparbeides gjennom en positivt lærer-elev relasjon.

6.2.3 Drøfting av lærer og elev relasjonen

Forskningsspørsmål: Hva mener eleven lærere kan gjøre med lærer – elev relasjonen for å øke skolefaglig motivasjon? Under drøftingen får B.8 følge av A1. J.5, F.11, C.22, M.10 og M.13.

I relasjonen mellom lærer og elev ble som oftest emosjonell og instrumentell støtte flettet sammen. Lærerens mandat er å møte elevene med tillit, respekt og krav som skal fremme læringslyst og fremgang. For å lykkes må det være et godt læringsmiljø og undervisningen må tilpasses elevene (LP, 2020).

Da er det bemerkelsesverdig å lese de tre budskapene til B.8, M.13 og M.10. Jeg kommer tilbake til B.8. M.13 skriver «Jeg klarer ikke huske at noen lærere egentlig har gjort meg mer motivert» og M.10 skriver «Jeg har aldri møtt en lærer som har gjort meg mere motivert.» Slik jeg forstår M.13 er det mulig å anta at hen aldri har hatt en positiv erfaring med lærere. En mulig tolkning er at de har fått erfaringer som de skulle sluppet å få.

Min umiddelbare tolkning av M.10s budskap er å forså dette budskapet som en svart/hvitt tenkning som ikke er uvanlig hos ungdommer som er i en identitetsutvikling (Haansen, 2013). En annen mulig forklaring kan være at M.10 ikke har lyst til å svare på spørsmålet. Det er rett å slett for ubehagelig og sårbart. Ut i fra denne forståelsen har læreren sviktet på flere felt. Først og fremst setter jeg spørsmålstegn om det etiske aspektet er i tråd med læreres etiske plattform (LEP, 2021). Slik jeg forstår er ikke lærerens praksis etisk tilfredsstillende idet M.10 aldri har opplevd en lærer som har gjort hen mere motivert. Passusen støttes av LEP (2021) hvor målet er å gjøre utdanningen best mulig for eleven.

Hvis læreren skal komme ut av uføre må læreren opparbeide tillit hos M.10. Det kan skje hvis læreren viser interesse og blir kjent med M.10. Det kan skje når læreren inviterer, utvikler og vedlikeholder relasjonen til M.10 (Drugli,2012). Et godt utgangspunkt er anerkjennende kommunikasjon som er en forutsetning for å kunne lære (Bae, 1996) og derigjennom muligheter for å øke skolefaglig motivasjon. Ut i fra den sårbare situasjonen M.10 er i så er det viktig at lærere har realistiske forventninger til eleven og tilrettelegger for å tilpasse

undervisningen slik at M.10 opplever mestring som leder til mestringsopplevelser. Hvis M.10 skulle trenge støtte eller være i den proksimale sonen må M.10 få tilbudt instrumentell og emosjonell støtte for å kunne mestre og få mestringsforventning som kan lede til økt motivasjon. Og hvis det er slik at en lærer aldri har gjort hen motivert, da er det viktig i vurderingssituasjoner som vektlegger hva eleven mestrer og eventuelt tette faglig hull. På den måten kan læreren vise vei til adekvate attribusjonsmønstre som styrer mot innsats, strategi og gi tilpasset opplæring (Skaalvik & Skaalvik, 2015). På den måten er det mulig å tenke positivt om seg selv (Kaplan,1980).

Men i det jeg setter lupen nok en gang på ordene til M.10 og legger til ulike intonasjoner og kontekst, fremstår to svært ulike forståelser av ordene. På den ene siden, slik jeg allerede har tolket budskapet negativt, og på den andre siden, er det en mulig positiv forståelse. Men det forutsetter at elevens forståelse av spørsmålet inkluderer en bestemt lærer, hvilket det ikke gjør. Av den grunn kan vi se bort i fra den positive forståelse. Både M.13s og M.10s budskap tolkes derfor som bemerkelsesverdige funn.

Det er også B.8s budskap som viser til to diametrale læringsmiljø. De latente ordene «dårlig tid på barneskolen» favner vidt og leder til en tolkning hvor flere forhold kan være kritikkverdige. I denne sammenheng er det betydningsfullt å peke på hvilken verdi det er å bli kjent med hver enkelt elev. Påstanden støttes av «Jeg hadde en dårlig tid på barneskolen, da mente læreren at jeg var for dårlig til å klare meg på ungdomsskolen». Passusen tolkes som en stigmatiserende prediken som kunne ende i selvpoppfyllende profetier (Imsen, 2020). B.8s budskap kan også tolkes som *svarte opplevelser blir hvite*, og slik ble det. For det skjedde et taktskifte da B.8 begynte på ungdomsskolen. B.8 skriver «men da jeg begynte på ungdomsskolen og fikk en lærer som hjalp meg, da stormet karakterene i været» Ytringen står i kontrast til budskapet fra barneskolen «Da mente læreren at jeg var for dårlig til å klare meg på ungdomsskolen». Selv om det kan være mange grunner for at læreren velger å ytre seg på denne måten, så kan ikke læreren løpe fra ansvaret for å utvikle og ivareta et positivt lærer-elev forhold (Drugli, 2012).

Ut i fra B.8s to ulike læringsmiljø fremlegges følgende implisitte og eksplisitte budskap: Optre etisk (LEP, 2021). Gi meg realistiske forventninger basert på valg og vurderinger, slik at jeg kan tette skolefaglige hull. Legg til rette for anerkjennende kommunikasjon (Bae,1996). Da er det enklere å fremlegge krav og motkrav. Dernest gi realistiske forventninger som leder

til trygghet og tilhørighet. Lærer, bruk din skjevdelt makt slik at den kommer meg til gode både emosjonelt og faglig (Drugli, 2012). Gi meg støtte når jeg er i min proksimale sone, slik at mestrer og øker min kompetanse. Det vil styrke min selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2018)

Jeg kan ikke underslå at lærere er ulike. En mulig tanke er at det er en utopi å tenke seg at en lærer har et godt forhold til hver eneste elev selv om det er lærerens mandat. I det perspektivet håper jeg at det dukker opp andre signifikante lærere som slipper til.

A.1 skriver det er «hyggelig at de ser deg og hjelper når du spør.» A.1 skriver i objektsform, men jeg antar at det gjelder A.1. J.5 skriver «Læreren skal komme bort til meg og spørre om det er noe jeg lurer på». Ut i fra fremtoningen av budskapene tolkes informantene som *forsiktige* fremfor krevende. Tolkningen støttes av myke og varme ord som «hyggelig at de ser deg», «hjelper når du spør.» og «skal komme bort til meg» og «spørre om det er noe jeg lurer på.». Kanskje det er usynlige elever som fremmer budskapene? De som kan forsvinne i en hektisk skolehverdag? En annen mulig tolkning er A.1 og J.5 er sensitive overfor den enkelte lærere og antar at de ikke er likt.

Avsnittet leder til følgende implisitte budskap til en lærer; du må være mer aktiv, bli bedre kjent med meg og prøv å lik meg. Med andre ord A.1 og J.5 ønsker å utvikle en bedre relasjon til læreren. Men det er lærerens ansvar å invitere til relasjonen. Det forutsetter at læreren må bli kjent med eleven gjennom anerkjennende kommunikasjon. En god relasjon mellom lærer og elev kan være et bidrag til å øke faglig aktivitet. A.1 og J.5 kan da bli mer aktive med å spørre læreren om hjelp. Det er kriterier som kan bidra til økt motivasjon (Drugli, 2012).

J.5 er tydelig i sitt budskap «Læreren kan hjelpe meg for at jeg skal bli enda mer motivert for skolefag ved å inkludere meg i timen og bry seg om meg.» Slik jeg forstår ordene viser de til utilfredsstilte behov hvor målet er å bli mer motivert. Hvordan? læreren må inkludere meg i timen og bry seg om meg. Jeg forstår J.5s frustrasjon. Men hvorfor har J.5 slike opplevelser?

En mulig tolkning av J.5s budskap er at læreren ikke liker J.5. Kanskje J.5 er en stille elev eller stammer? Eller kanskje J.5 er en elev i en urolig klasse med noe støy. Og J.5 snakker for lavt eller stammer i klassen. Da bruker J.5 lang tid for å uttrykke seg, og læreren blir utålmodig. For J.5 blir det en autentisk opplevelse av å ikke bli sett og hørt av læreren i timen.

J.5s negative opplevelser kan få konsekvenser for hens utvikling, læring og motivasjon. Det implisitte budskapet til J.5 er å bli sett og hørt i timene (Drugli, 2012)

J.5 får støtte av C.22 i det jeg tolker budskapet i retning av et krav enn å be om hjelp. «Jeg vil at læreren skal høre på det vi sier». Videre skrives det «Hvis vi sier at det ikke er gøy å holde på med det vi gjør, så kan de ta det med seg til neste gang og komme opp med noe mer motiverende. Hvis vi sier at motivasjonen er dårlig, så synes jeg læreren da burde prøve å finne på ting for at det skal bli bedre.»

Ut i fra en forståelse av C.22s utspill er det tidvis misnøye med undervisningen, og ikke nok med det, det er en gruppe elever som opplever det på samme måte. Støttes av «Hvis vi sier at det ikke er gøy -». Selv om gøy kan sidestilles med å være motivert er det en utopi å anta at alt som skjer i en klasse kan være gøy. Det er en viktig lærdom å ta med seg. På den andre siden er det viktig å møte elevers individuelle behov for å kunne lære, fordi det kan føre til økt motivasjon. Av den grunn er det viktig at læreren tar til seg kritikken ved å lytte til elevene. Det er i tråd med elevers rett til medvirkning. Med andre ord verdsatt og hørt (LP, 2020). Det fordrer lærere som evner å konvertere til en praktiserende autonomistøttene lærer som lytter til elevene. Da får de medbestemmelse, valg av ulike læringsaktiviteter og læringsstrategier (LP, 2020).

Lærere som ikke er lyttende og heller ikke tar elever på alvor kan oppfattes som strenge. Elever kan oppleve strenghet ulikt. Enkelte elever kan være mer sårbare for strenghet av ulike grunner.

E.18 skriver «Læreren bør ikke være for streng og mer forståelsesfull». Når E.18 presenterer sitt budskap med en sammenligning «bør ikke være for streng» og «mer forståelsesfull» er det en mulig tanke at E.18 opplever læreren som for streng og søker en mer forståelsesfull lærer. Det å være forståelsesfull kan handle om å bli møtt med anerkjennelse, og bli sett og forstått. Tilnærmingen kan lede til et implisitt budskap om et trygt læringsmiljø som er et av de tre psykologiske behovene for å utvikle indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

F.11 har en annen vinkling på en streng lærer. «Jeg synes læreren kan være litt streng mot meg, men samtidig kunne være litt morsom f.eks. slik at det skaper en relasjon med respekt for hverandre.» De latente ordene «litt streng» kan i denne konteksten tolkes i retning av en

ramme som skal lede til arbeidsro som har betydning for læring og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik 2018). Ordene «kunne være litt morsom f.eks. slik at det skaper en relasjon med respekt for hverandre». En mulig forståelse av F.11 er at det er lettere for en lærer å bli hørt når læreren er morsom fremfor irritert og streng. Når læreren blir irritert og streng kan det resultere i tilbaketrekking/aggresjon og skape avstand mellom dem.. F.11s relasjon til læreren kan da svekkes. Med andre ord F.11 søker en balansegang og strenghet på en god måte. Tilnærmingen ivaretar F.11s selvværd, fordi opplevelsen antas ikke å være krenkende for selvværdet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). På den måten ivaretas respekten for hverandre. De anerkjenner hverandre gjennom et jeg – du forhold fremfor et jeg – det forhold. Dette samspillet er viktig for F.11, fordi det berører både læring og motivasjon (Drugli, 2012). F.11s budskap til læreren blir: prøv å forstå meg og anerkjenn meg. Lærerens ansvar tydeliggjøres også hos Filosof Løgstrup «*Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd*» (Løgstrup sitert i Drugli, 2012).

Oppsummering

Lærer-elev relasjoner kan være krevende både for elever og lærere. Det er læreren ansvar å utvikle og vedlikeholde forholdet (Drugli, 2012). Tre informanter viser bemerkelsesverdig empiri som viser til implisitte og eksplisitte budskap som er negativt ladet. Kvaliteten av lærer-elev relasjonen må sees i lys av graden av tilfredstillelse av krav som er rettet til læreren, men det utelukker selvfølgelig ikke motkrav fra lærerens side. Informanter søker instrumentell, emosjonell støtte og autonomi. Behovet for å bli sett og hørt ut i fra den de er. Hva en streng lærer er forblir relativt. Det handler også om på hvilken måte strenghet praktiseres av læreren og elevens opplevelse av strenghet. Det å møte hverandre med anerkjennende kommunikasjon er betydningsfullt for samspillet. Uansett hvordan budskapene fremmes av informantene har lærer-elev relasjonen en indirekte effekt på læring og motivasjon (Hattie, 2009) og (Drugli, 2012).

7. Oppsummering

Denne kvalitative studien ble gjennomført med brevmetoden. Mitt mål var å belyse ungdomskolelevers meninger, erfaringer og følelser av hva de mener læreren kan bidra med for å øke deres skolefaglige motivasjon, innenfor skoleinterne forhold læreren kan gjøre noe med. Forskningsprosessen hadde en fenomenologisk – hermeneutisk forankring. Hvor hermeneutikken var et verktøy i tolkningene og analysene av elevenes budskap. Fenomenologien bidro med å fremme ungdommenes meninger, erfaringer og følelser. Forskningen er bygget på abduksjon.

7.1 Oppsummerende drøfting av problemstillingen

Hva mener ungdomsskoleelever lærere kan bidra med for å øke skolefaglig motivasjon?

Problemstillingen ble operasjonalisert gjennom tre forskningsspørsmål. Forskningsresultatet viser til et komplekst sett av empiri, med et utvalg som ivaretok de allmenne oppfatninger og de unike.

Først og fremst vil jeg melde at det er utfordrende å trekke en enkel konklusjon for å svare på min problemstilling. Årsaken ligger i at temaet økt skolefaglig motivasjon er komplekst. Synet kommer frem i ulike teorier og i de implisitte og eksplisitte budskapene fra elevene. Hovedbudskapet er arbeidsro som kan lede til orden og struktur. Elever pekte spesielt på struktur i undervisningssituasjoner, som kan ha implikasjoner til lærerens kunnskap i faget og didaktiske kompetanse. For å ivareta skolefaglig selvverd vektlegges tilpasset undervisning som fører til mestring. Opplevelse av mestring og mestringsforventning er for elevene en nøkkel til økt kompetanse. Sistnevnte passus kan relateres til undervisvurderinger i samspill med eleven for å tette faglige hull. Elevene vektlegger også betydningen av valg som kan relateres til en autonomistøttende lærer. Når elever kan velge oppgaver øker sjansen for å mestre. Videre viser budskapene til instrumentell og emosjonell støtte. Slik det kan fremkomme når læreren er mer aktiv og inviterer eleven inn i hens proksimale sone, med støtte for å øke sin kompetanse. Dernest settes også nye faglige mål.

Budskapene viser også til å bli sett, hørt og likt av læreren. Likeledes det å bli behandlet med respekt. Enkelte elever fremmer i sine budskap om lærerens strenghet. Opplevelse av grad av strenghet er individuelt betinget. Og det å være streng kan også speiles i å være morsom fremfor sur og irritert. På den måten beholdes respekten for hverandre og ivaretagelse av anerkjennende kommunikasjon. Tre av elevene hadde bemerkelsesverdige budskap. En av

dem fremmet «Jeg har aldri møtt en lærer som har gjort meg mere motivert.». og den andre kunne ikke huske at en lærer hadde motivert hen. Den tredje eleven hadde opplevd en negativt stigmatiserende lærer, som kunne resultere i selvoppfyllende profetier.

I et overordnet perspektiv kan de eksplisitte og implisitte budskapene lede til en læringsorientert målstruktur som er et kriterium for å kunne øke skolefaglig motivasjon.

Jeg reflekterer over oppsummeringen av budskapene. Tankene løper til elevene som fremmer viktige og sentrale budskap. Budskap som berører både elevenes skolefaglige motivasjon og deres fremtid. Av den grunn er det viktig at lærere ikke bare lytter til budskapene, for lærere er ulike, men det kan være formålstjenlig å ta innover seg elevenes budskap og assimilere dem i deres praksis i klassen.

Ja, det kan være utfordrende å være lærer, med hektiske skolehverdager hvor læreren møter mange ulike elever. Hver enkelt av dem sitter med sin historie og verdier. De har ulik bagasje, men de har alle et felles behov for å lykkes og vokse skolefaglig.

Elevers budskap kan ha en implisitt dimensjon som handler om noe mer enn lærerens fagkunnskap og didaktikk. Med andre ord; kunsten å være lærer. For det handler om noe uforutsigbart som å møte hver enkelt elevs blikk. Gripe fatt i dem med autentiske, anerkjennende møter og kreativitet slik at de vokser faglig. Da blir det enklere for elevene å oppleve lærelyst og tro på egen mestring.

Ut i fra dette synet stilles det høye krav til en lærer utover å være faglig kompetent og didaktisk kunnskapsrik. Det å ta tak i budskapene krever mer enn en instrumentell tilnærming. Slik jeg forstår det kan det handle om å være kreativ og autentisk. Begge ordene leder meg til anerkjennelse som griper tak i øyeblikket i samspill med elevene. Anerkjennelsen ligger i luften vi puster skriver Schibbye (2012). Det er betydningsfullt når to ulike verdener møtes i kraft av lærerrollen og elevrollen.

7.2 Avsluttende tanker

Vi lever i et kunnskapssamfunn. I elev perspektivet er det ikke bare fenomenet motivasjon som er komplekst. Det er også aktørene i læringsmiljøet. Ja, hele samfunnet vi lever i viser kompleksitet. Hvis elevenes buskap skal nå frem til læreren er det viktig å dra i samme

retning. For læreren kan det være utfordringene å møte hver enkelt elev. For de er ulike både emosjonelt, kognitivt og sosialt og kommer til læringsmiljøet med sitt sett av holdninger og verdier. Og det er ikke slik at hver enkelt elev innehar den autonome elevrollen ei heller når elevene fremstår som en gruppe fremfor en klasseleder. På den måten ledes elevenes empiri på ulike vis til målet om økt motivasjon.

Hvorfor favner elevenes budskap så vidt? Det er mulig budskapene trekker frem hva hver enkelt elev synes er viktigst. Andre elever viser til flere kriterier samtidig; - som om de har en forståelse av at alt henger sammen med alt (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Utover B.8, som har vært til stede under hele drøftingen, har andre elever dukket opp en eller flere ganger.

Det har vært interessant, morsomt og utfordrende å skrive om motivasjon. Desto mer jeg ble grepet av oppgaven desto mer motiverende ble det. Kompleksiteten fremkom tydelig når elevene fremmet sine budskap. Hvor det opprinnelige budskapet ledet til flere implikasjoner som også berørte informantens skolefaglige motivasjon. Tidvis ble det vanskelig å avslutte drøftingen, for det var som å være i en sirkel. Årsaken til mine opplevelser ligger i at flere teorier fører til flere implikasjoner. Og de ulike implikasjonene utfyller eller forsterker hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Læreren må ta innover seg kompleksiteten i skolefaglig motivasjon. Her handler det ikke om enkelttiltak for å være effektiv, hvis det ikke kombineres med andre tiltak. Og enkelte tiltak kan faktisk undergrave gjeldene praksis. Sistnevnte passuser understøtter motivasjonens kompleksitet. Av den grunn må det pedagogiske arbeidet sees som en helhet. Hvor alle enhetene sørger for å gjøre det som skal til for å øke skolefaglig motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Jeg fikk et mandat av 28 ungdomskolelever om å bringe deres budskap videre. Jeg har prøvd å finne ekstrakten av deres budskap som skulle favne både det allmenne og det unike. Nå er oppdraget utført. Jeg håper min nye innsikt i elevers verden kan møte kunnskaps-søkende lærere som vil bli bedre lærere, ved å omsette teori til handling.

7.3 Undersøkelsens begrensninger

Jeg er klar over at undersøkelsen har sine svakheter. Først og fremst er jeg en noe usikker og uerfaren forsker. Jeg har vært redd for å gjøre feil og ikke være grundig nok. Dernest har jeg

kjent på tidspress og oppgavens omfang. Lite visste jeg om hvor mye arbeid det ville bli før jeg nå sitter og skriver disse ordene i oppgaven. En av mine største utfordringer har vært å finne ro til å skrive og kunne klare å forholde meg til delmålene.

Brevmetodens største utfordring var å finne frem til spørsmål som ville appellere til elevene. Selv om det som nå følger ikke er en begrensning, så må jeg erkjenne at det var spennende å lese brevene som ble sendt til meg. Absolutt alle brevene var seriøse. Det hadde jeg ikke forventet. De kvantitative spørsmålene kunne vært bedre utformet noe som kunne gitt meg en større forståelse av temaet og informantene.

Forskningsprosessen har vært utrolig lærerik. Jeg tør ikke telle hvor mange sider jeg har skrevet og lest om motivasjon og ulike metoder. Selv om jeg har tatt selvstendige valg, har jeg rådført meg med min kunnskapsrike og erfarne veileder. Korreksjoner har jeg tatt innover meg. Jeg har lært av mine feil for å komme frem til et godt resultat.

Da jeg nærmet meg slutten av oppgaven var det som om den kom inn under huden. Derfor ble det enklere å reflektere over resultatene. Skulle gjerne hatt mer tid for motivasjonen steg ytterligere. Når jeg nå er ferdig med oppgaven kjenner jeg på savnet til skrivingen og ser lyst på fremtiden, hvis mulig, til nye forskningsprosjekt for å lære mer og bidra til elevenes beste.

7.4 Videre forskning

Videre forskning kan gå mange veier. Den første planen med oppgaven var å gå bredt ut med brevmethoden. Brevveksle med informantene. Dernest forfølge interessante funn videre med dybdeintervjuer. Det hadde vært interessant å forfølge denne planen.

I fremtid håper jeg å få være med i andre forskningsopplegg som ser verdien av å lytte til ungdommen. I lys av elevperspektivet ville det vært interessant å gjøre en lignende undersøkelse. I neste runde kanskje forske på andre skoleinterne forhold som læreren kan gjøre noe med for å øke skolefaglig motivasjon.

*«- gi meg sjelefred til å godta de tingene jeg ikke kan forandre,
mot til å forandre de ting jeg kan endre,
og visdom til å forstå forskjellen»*

8. Litteraturliste

- Asplund, J. (1992). *Det sociale livets elementära former*. Göteborg: Korpen
- Bae, B. (1996). Bevisstgjøring av yrkesidentitet. I Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling* (s.102 – 144). Oslo: Pedagogisk Forum
- Bandura, A., & Estes, W.K. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2),191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2191
- Barnelova. (LOV-1981-04-08-7) §31. Hentet 15.08.2021 <https://lovdata.no/dokument>
- Befring, E. (2014) *Den forløsende pedagogikken*. Oslo: Gyldendal
- Berg, G. (1999). *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad. Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2005) *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Bong & Skaalvik E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy. How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1993). *La misère du monde*. Paris: Seuil.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York. Harper & Row.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming.*» 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci,E.L., & Ryan, R.M.(1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Deci,E.L., & Ryan, R.M. (2000).The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *An international Journal for the Advancement of psychological Theory*, 11(4), 227-268. doi:10.1207/S15327965PL11104_01
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utgave.) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke AS.
- Hannsen, A-R. (2013). *Helsefremmende arbeid – oppvekst barne- og ungdomsarbeiderfag*.Kap.1 (2.utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hermansen, M.** (2003). *Om læring*. Århus. Mads Hermansen og forlaget Klimt
- Hermansen,M.(2006). *Læringens univers*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden – innføring i pedagogisk psykologi* (6.utg.) Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Jacobsen, D.I. (2018). *Hvordan gjennomgå en undersøkelse – innføring i samfunnsvitenskapelige metode* (3.utgave). Oslo/Latvia: Cappelen Damm AS.
- Kaplan, H.B. (1980). *Deviant Behavior in Defense of Self*. New York: Academic Press.
- Kleven,T.A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3.utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*» (7.utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Lillemyr O.,F., (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), 145-153. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>

- Lyng, S.T. (2004) «– men aligavel er det ikkje gildt» *Dilemmaer i ungdomsskolens prosjektarbeid*. I.G., Imsen (Red.), *Det ustyrlege klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Læreplanverket for *Kunnskapsløftet 2020* Grunnskolen.
- Lærerprofesjonen etiske plattform. Hentet 10.09.2021
<https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Mouststaka, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Los Angeles: SAGE: Publications
- Malchiodi, C. (2007) *The Art Therapy Source Book*. NY: McGraw-Hill
- Marzano, R.J., Marzano, J.S. & Pickering (2003). *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nordenbo, S.E. m.fl. (2008). *Lærerkompetanse og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse-Praksis, teori og forskning* Olsen, M. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Olsen, M. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa*. Lov Tilpassa opplæring § 1-3. Hentet 10.09.2021 https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2012). Innledning: Tekster i kontekst. In M.B. Postholm (Ed.), *Lærerne læring og ledelse av profesjonsutvikling* (pp. 9-17). Bergen: Fagbokforlaget
- Schibbye, A.-L. L. (2012). Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring – teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena – Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Skinner, E.A. & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: *Reciprocal effect of teacher behavior and students engagement across the school year*. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Stray, J., H. (2011): *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thronsen, I. & Turmo, A. (2010). *Læringsmiljøet*
- Utdanningsdirektoratet (2021): *Elever som slutter i videregående skole, 2020-21*. Hentet 30. november 2021 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/analyser/andel-av-elevene-slutter-i-lopet-av-skoleareet/>
- Utdanningsdirektoratet (2021): *Elevundersøkelsen 2020*. Hentet 30. november 2021 fra <https://www.udir.no/contentassets/d47b645fde6541a9a02f10c1e5dc32c2/elevundersokelsen-2020.pdf>
- Wilis, P. (1977). *Learning to labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs* Saxon House.
- Wormnæs, O. (1996). *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Gyldendal.

9. Vedlegg

Informasjons brev til informantene

Hei, jeg heter Rita ☺

Din mailadresse:

Hva driver jeg med?

Jo. skriver en masteroppgave og skal nå gjøre en undersøkelse, som jeg ønsker at du kan bidra med. Undersøkelsen handler om hva som skal til for at du får mer motivasjon for skolefag.

Hvorfor? Dine svar og fortellinger kan være svært viktig både for deg og meg. Faktisk så kan dine svar bidra til at du og dine klassekamerater får en bedre skolehverdag og *mer* motivert.

Les igjennom følgende punkter før du setter i gang med å svare:

- Undersøkelsen er helt anonym.
Det vil si at du *ikke* kan bruke navn på elever eller lærere eller hvilket fag det gjelder.
Du kan bruke fiktive (andre navn enn det den gjelder)
- Ikke glem at det du skriver også er anonymt, og at det ikke kan spores tilbake til deg.
Det aller viktigste er at du svarer ærlig.
- Du velger selv hvordan du vil å svare på spørsmålene. Noen spørsmål vil du kanskje skrive mer om og andre spørsmål mindre. Det er helt greit. Kjempefint om du begrunner det du skriver. Hvis du for eksempel synes noe er bra eller dårlig. så skriv hvorfor det oppleves slik. Nedenfor ser du eksempler på ulike måter du kan svare på spørsmålene.
 - Svar på spørsmålene som på en vanlig prøve. Fint om du kan reflekterer over det du skriver og sier din mening.
 - Du kan også bare skrive setninger som du tenker. Hvis alt er kjipt skriv; skriv ut i fra en drømmesituasjon.
 - Skriv gjerne om opplevelser du har hatt og som du synes passer som svar på spørsmålet.
- Det kan hende at jeg skriver tilbake til deg. Det kan være fordi du skriver om noe som jeg gjerne vil vite mer om eller om det er noe som er uklart. Fint om du gir meg raske svar tilbake.
- Svaret ditt leveres som et vedlegg og sendes til: **rita@picassolino.no**

Til slutt lover jeg at både du og klassen din får tilbakemelding på funnene i denne undersøkelsen. Tusen takk for hjelpen og lykke til med å svare på spørsmålene!

Vennlig hilsen Rita

PS. Ikke glem at du er i ferd med å gjøre en kjempe viktig jobb. Dine svar kan bidra til en enda bedre skole 😊

Spørsmål til undersøkelsen

Din mailadresse:

Denne undersøkelsen handler om

- **dine tanker, følelser og meninger om hva som skal til for at du skal *mer* motivert for skolefag.**

Husk! Har du ingen fortellinger, så skriv hva som skal til for at du skal bli mer motivert.

1. Ditt læringsmiljø i klassen

- a. Hvordan synes du det skal være i klassen for at du skal bli mer motivert for skolefag.

2. Læreren din

- a. Hva mener du læreren må gjøre for at du skal bli mer motivert i timen?
- b. Fortell om en time hvor læreren klarte å gjøre deg mer motivert.
- c. Hva kan læreren *hjelp deg med* for at du skal bli enda mer motivert for skolefag?
- d. Fortell hvordan læreren hjalp deg slik at du ble mer motivert for et skolefag.
- e. Hvordan mener du *læreren skal være mot deg*, for at du skal bli mer motivert for skolearbeid?
- f. Fortell om en gang du møtte en lærer som gjorde at du ble mer motivert.

3. Du som elev

- a. Hva *kan du selv gjøre* for å bli mer motivert?
- b. Fortell om en gang du selv bidro til å gjøre deg mer motivert, hva skjedde?

4. Klassekameratene dine

- a. Hva kan klassekamerater og venner bidra med for at du skal mer motivert for skolefag?
- b. Fortell om en gang du bidro til å gjøre en klassekamerat mer motivert for skolefag.
- c. Fortell om en gang hvor en klassekamerat bidro til at du ble mer motivert.

5. Hjemmeforholdet ditt

- a. Hvordan kan de der hjemme påvirke deg for at du skal bli mer motivert for skolefag?
- b. Fortell om en gang du har opplevd at de der hjemme gjorde noe som bidro til at du fikk mer motivasjon for skolefag.

6. Og helt til slutt- tre små ting ☺

- a. Kan du si noe om *din egen motivasjon for skolefag*,
- b. Hva er *det som driver deg for å jobbe/ikke jobbe mye med skolefag?*
- c. *Hvor mye tid setter du av til skolefag i uken?*

Svarene vedlegges en mail til adresse: rita@picassolino.no

Tusen takk for hjelpen!

