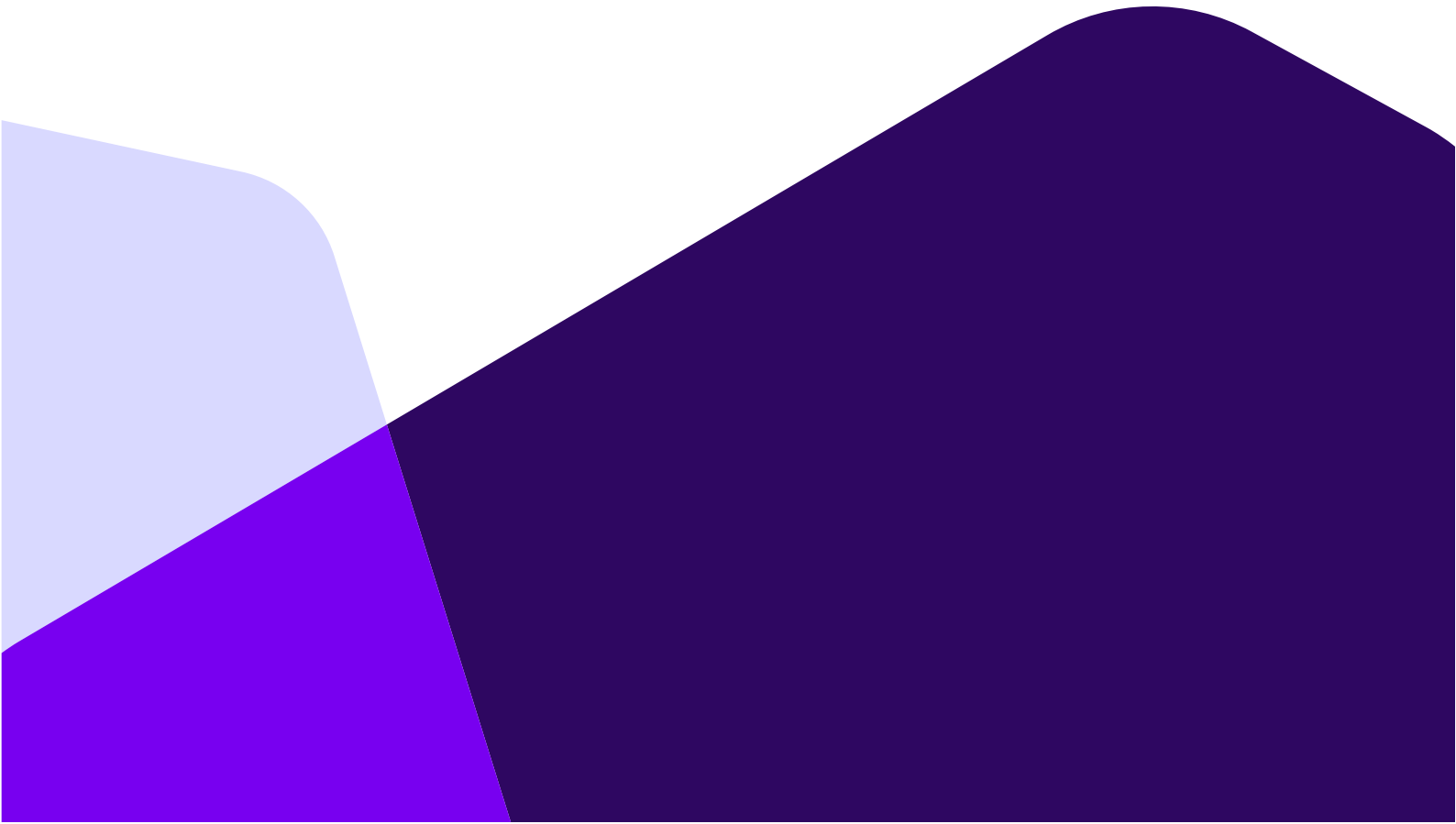


Simen Horn

Motivasjonens labyrint

Et kvalitativt studie om gutters tanker for en bedre skolehverdag.



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Simen Horn

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Det norske skolesystemet står ovenfor en stor utfordring når det kommer til motivasjon blant elevene. Motivasjonsutfordringene i den norske har vart over en lengre periode og ifølge den nyeste Elevundersøkelsen er det stadig færre elever som gleder seg til å komme på skolen. Studiet har undersøkt hva som kan gjøre undervisningstilbudet mer motiverende. Studiet har løftet frem stemmene til aktorene selv, nemlig elevene. Det har blitt gjennomført tre kvalitative semistrukturerte intervjuer med gutter i en og samme 9.ende klasse. Gutter kommer dårligst ut på de fleste statistiske målingene i skolen. Ved å intervju tre gutter gir studien en dypere innsikt i gutters opplevelse av skolen og studiet presenterer flere aspekter som de mener kan gjøre undervisningstilbudet mer motiverende. Studiet er blitt gjennomført med en induktiv tilnærming og det er blitt brukt en tematisk analyse av de tre intervjuene som har blitt gjennomført. Teori om motivasjon og anerkjennelse har vært brukt som en del av det teoretiske rammeverket. Det å føle på en viss grad av behovene innenfor de teoriene er nødvendig for både utvikling som menneske og for optimal læring. Studiet viser til at mer fysisk aktivitet og flere avbrekk fra undervisningen kan gjøre undervisningstilbudet mer motiverende. Dersom man tilrettelegger for mer variert undervisning så vil det være en positiv faktor. Betydningen av venner og lærernes rolle kommer tydelig frem som faktorer som spiller inn på elevenes motivasjon, og det anbefales derfor å styrke både læringsmiljøet og lærer-elev-relasjonen. Avslutningsvis foreligger det innspill til videre forskning.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Aktualisering	8
1.3 Problemstilling og avgrensning	10
1.4 Tidligere forskning	11
1.5 Oppgavens disposisjon	15
2 Teori	16
2.1 Motivasjon	16
2.1.1 Amotivasjon, ytre motivasjon og indre motivasjon.	17
2.1.2 Behovet for tilhørighet, mestring og autonomi	19
2.2 Anerkjennelse	21
2.2.1 De tre sfærene	21
2.3 Fellesskapet i klasserommet	23
2.4 Variert undervisning og tilpasset opplæring	24
2.4 Fysisk aktivitet	25
2.5 Tilbakemeldinger og vurdering.	26
2.6 Læreren og lærer-elev-relasjon	27
2.6.1 Elevmedbestemmelse	28
3 Metode	29

3.1 Forskningsdesign	29
3.1.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	30
3.1.2 Kvalitativ metode.	31
3.2 Utvalget og rekrutteringsprosessen	33
3.2.1 Størrelsen på utvalget og kriterier for å delta.	33
3.2.2 Formaliteter i forkant av rekrutteringsprosessen	34
3.2.3 Rekrutteringsprosessen.	35
3.3 Datainnsamling	36
3.3.1 Et kvalitativ forskningsintervju	36
3.3.2 Det semistrukturerte intervjuet og intervjuguide	37
3.3.3 Forberedelse til intervju	38
3.3.4 Gjennomføring av intervju	39
3.3.5 Transkribering og anonymisering	39
3.4 Analyse	40
3.4.1 Tematisk analyse	41
3.5 Forskningens kvalitet og troverdighet	43
3.5.1 Pålitelighet og reliabilitet	43
3.5.2 Validitet og gyldighet	46
3.6 Forskningsprosjektet etiske retningslinjer	46
4 Presentasjon av funn	48
4.1 Fysisk aktivitet	48
4.1.1 Behovet for å bevege seg	48
4.2 Betydningen av venner og samhold	55
4.3 Læreren som regissør	58
4.3.1 Den engasjerte, varme og faglige sterke læreren	58
4.3.2 Vurdering – den gode tilbakemeldingen.	61
4.3.3 Undervisningstilbudet: Mye likt, et ønske om mer variasjon	63
4.3.4 Relevans i undervisningen	65
5 Diskusjon	66
5.1 Behovet for å bevege seg	67

5.2 Undervisningstilbudet	70
5.4 Betydningen av samhold	72
5.5 Lærereens betydning	74
6 Avslutning	77
<hr/>	
6.1 Oppsummering av diskusjonen.	77
6.2 Avsluttende kommentarer	78
6.2 Veien videre	81
7 Referanser	82
<hr/>	
8 Vedlegg	94
<hr/>	
8.1 Vedlegg 1: Informert samtykke	94
8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide	98
8.3 Vedlegg 3: Godkjenning fra sikt	101

Forord

Gjennom forskningsarbeidet har jeg løftet frem stemmer som burde lyttes til oftere, nemlig elevene selv. Kvaliteten på mastergraden kan diskuteres, men innspillene og det som er blitt presentert er noe jeg vil ta med meg inn i jobben som lærer. Så til informantene mine, tusen takk for gode innspill. Dere har bidratt til at prosjektet har landet, og dere har dratt meg ned memory-lane og minnet meg på hvorfor jeg i utgangspunktet ville bli lærer.

Masterprosessen har vært lang. Altfor lang. En prosess jeg ikke hadde greid å komme igjennom hvis det ikke var for menneskene rundt meg. Til dere som har hjulpet meg med selve masterprosjektet, tusen hjertelig takk, uten dere ville ikke dette prosjektet blitt gjennomført. Til veilederen min, Marit, tusen takk for din tilnærming og dine tilbakemeldinger, de har vært uvurderlig! Til dere som har pratet og gjort ting som ikke har med masteren å gjøre, tusen hjertelig takk! Til de av dere som står meg nærmest, tusen takk for all støtte, den har vært nødvendig gjennom dette prosjektet. Tusen takk til bunkeren, loftstua og kantina på USN, dere har gjort bussturen mindre humpete.

Omsider, så må man gi seg selv et klapp på skulderen. For det er ingen andre som virkelig forstår hvordan hele skolegangen har vært. Fra å stå på avslutningsseremonien på videregående uten vitnemål, til å gjennomføre utdanningsløpet med såpass bravur. En ung Simen hadde aldri sett for seg dette.

Noen kloke folk har påpekt at det å oppdra andre sine barn er noe av det letteste i verden. Å si hva alle andre burde gjøre er trossalt enkelt. De fortalte meg at derfor bør man heller fokusere på seg selv og sitt. Jeg er enig, men samtidig er jeg tydeligvis uenig. Nå skal jeg sammen med foreldre og andre fagfolk være med på å oppdra morgendagens samfunn.

Grunnlærerutdanningen, takk for kampen, og takk for meg! Boken om mitt utdanningsløp er nå ferdig skrevet og plasseres i bokhylla.

Horten, 14.04.2024

Simen Horn

1 Innledning

Så lenge jeg kan huske, har store deler av livet mitt vært dedikert til skolen. Innleveringen av mastergradsavhandlingen markerer slutten på min 21 år lange reise, men samtidig innleder det til startskuddet for å tilbringe resten av livet mitt i skolen. Selv om ikke alle barn og unge skal tilbringe like mye tid i skolen som jeg har gjort, har alle barn i Norge en rett og en borgerplikt til grunnskoleopplæring fra året barnet fyller seks år, og frem til fullførelsen av sitt tiende skoleår (Opplæringslova, 1998, §2-1). Skolen er og forblir en felles- og sosialiseringarena som barn skal vie mye av tiden sin til. Dette fører meg over til bakgrunnen for at jeg har valgt temaet jeg har.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Grobunnen for valget av tematikk har trolig sitt utspring fra egne erfaringer fra de obligatoriske skoleårene. Gjennom min tid i skolen har jeg vært en som har kjent mangel på motivasjon og engasjement i undervisningen. Det var større interesse å ha en sosial interaksjon med sidemann og å vente på friminuttene for å spille fotball. Denne lave graden av skolemotivasjon endte med at jeg var nære på å droppe videregående. Lang historie kort, så ble det et år på yrkesutdanning etterfulgt av tre år på Idrettslinja. Det hele kulminerte med at jeg sluttførte videregående skole med et ikke-bestått vitnemål. Min personlige reise er ikke bare grobunnen for oppgavens tematikk, det er en av hovedgrunnene til at jeg har valgt å bli lærer. Å oppleve skolehverdagen som jeg gjorde unner jeg ingen, så mitt ønske er å bidra til at elever ikke erfarer skolegangen likt som det jeg gjorde, og være med på å gjøre skolen til et sted flere elever kan glede seg til å komme.

Da elevundersøkelsen fra skoleåret 2023 ble offentliggjort ble det hele bestemt. 22.01.2024 publiserte Utdanningsnytt en artikkel med overskriften: *Elevenes motivasjon for skole fortsetter å synke*. I artikkelen påpekes det at stadig færre elever ser frem til å komme på skolen, og kunnskapsministeren (Nordtun) understreker at den synkende motivasjonen blant elevene er bekymringsverdig og en betydelig utfordring (Mejlbo, 2024).

Basert på egen skolehistorie, utfordringene med lav motivasjon i skolen og at færre elever ser frem til å komme på skolen var det bestemt. Ønsket var å gå inn i forskningsfeltet for å undersøke motivasjonen til elevene. Å innhente informasjon på dette området vil gi meg en dypere forståelse på hva som kan gjøre skolehverdagen mer engasjerende for elevene. Dette kan fremme elevenes akademiske og ikke minst deres personlige utvikling.

1.2 Aktualisering

Når man bytter tittel fra lærerstudent og over til lærer, så vil man møte elever som har varierende grad av motivasjon. Dette gjør det interessant og nyttig å innhente informasjon om hvilke faktorer som spiller inn på elevens motivasjon. Forskningsprosjektet kan ha bred nytteverdi, da skolen har en plikt til å tilrettelegge for læring for alle elever og stimulere til den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Relevansen av temaet understrekes ytterligere fra funnene i Elevundersøkelsen 2023, som viser til at elevenes motivasjon synker i skolen. Både kunnskapsminister og direktøren ved utdanningsdirektoratet (Rosenquist) har påpekt behovet for å øke motivasjonen blant elevene, og at forskningsfellesskapet trenger å vite mer om hvorfor motivasjonen synker (Ertesvåg, 2024).

En nærmere titt på Elevundersøkelsen fra 2023 viser at elever på 10.trinn har lavest motivasjon, mens motivasjonen har hatt størst nedgang på 7.trinn. Siden 2020 har motivasjonen vært synkende på 10.trinn, og siden 2019 på 7.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2024). Tallene er bekymringsverdig, spesielt når bare 42 prosent av elevene gleder seg til å dra på skolen, og kun 27 prosent som liker skolearbeidet godt (Kunnskapsdepartementet, 2024). Dette understreker behovet for å undersøke hva som skal til for å snu denne trenden.

Allerede i 2010 opplevde opp mot 80 prosent at skolen er for teoretisk (Øia, 2011), og i 2022 kom det frem at 88 prosent var delvis eller helt enig utsagnet om at de kjeder seg på ungdomsskolen (Bakken, 2022, s. 19). Til tross for de skremmende tallene, så viser Elevundersøkelsen 2023 at det er 8 av 10 som trive godt eller svært godt på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2023a).

I *Fremtidens skole* fremkom det at et av de viktigste aspektene for elever i fremtidens skole er å lære å lære (NOU 2015:8, s. 26). Optimal læring i skolen krever motivasjon og innsats fra elevenes side (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.9). Lav motivasjon eller det å synes skolen er kjedelige eller at det er lite motiverende å dra på skolen, indikerer at det kan være vanskelig å koble seg på i en læringsprosess. Konsekvensen av lav motivasjon kan være fatale. Danielsen & Tjomslund (2020) påpeker at elever som har falt ut av skolesystemet skyldes blant annet lav motivasjon og lavt engasjement, og at det ofte skyldes svake karakter, lav skolemotivasjon og manglende sosial og faglig identifikasjon. At 20 prosent av elevene ikke fullfører videregående bekrefter problematikken (Statistisk sentralbyrå, 2023). Frafallstallene viser imidlertid ikke alle barna som føler seg frakoblet fra skoledagen og de som ikke får særlig utbytte av undervisningen (Robinson, 2013).

Dessuten pågår det utredningsprosesser som gjør temaet aktuelt. Det er vedtatt at det kommer ny opplæringslov i 2024, og en ny stortingsmelding skal legges fram for å se på hvordan skolen i større grad kan fremme og ivareta motivasjonen til elever (NOU 2023: 27). Stortingsmeldingen skal blant annet se på hvordan skolen kan bli mer praktisk og variert (Kunnskapsdepartementet, 2024a, s. 36).

En pressemelding fra Kunnskapsdepartementet aktualiserer problematikk i den norske skolen enda mer. Departementet avslører fra den nyeste PISA-undersøkelsen (International Student Assessment) at Norske elever aldri har gjort det dårligere i gjennomsnitt i matematikk, og at resultatene fra naturfag og lesing er på sitt laveste og tangerer tallene fra 2006, og det kan vise seg å ha en sammenheng med elevenes motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2023). For i en gjennom en undersøkelse av storskalaundersøkelsen TIMSS, viser Kaarsten & Nilsen (2016) at elevenes motivasjon har en signifikant og positiv sammenheng på prestasjoner i både matematikk og naturfag.

Samtidig har det blitt mer diskutert om den lave motivasjonen og de lave resultatene blant elevene har sammenheng med timeantallet de tilbringer på skolen (Djupedal sitert i Nyhagen 2022). Barn i tilbringer flere timer på skolen i dag enn de gjorde i 2008, og vesentlig flere enn de gjorde i 1990. En lengre ensformig skolehverdag kan slite på elevenes motivasjon, og Djupedal påpeker at hun mistrives dersom hun må gjøre det samme dag ut og dag inn, og

forstår dersom elevene føler på det samme (Djupeadal, 2022). Moen (2023) argumenterer for at dagens skole må ses i lys av fremveksten av det moderne kunnskapssamfunnet, men samtidig påpeker han at den økte lengden har resultert til en skolehverdag tilpasset skolefaglig ferdigheter og en dagene preges av mye stillesitting. Han poengterer at skolehverdagen bør vært mer tilpasset barnets mer naturlige hverdagsliv (s. 39).

Denne mastergradsavhandlingen knyttets opp mot samfunnets utfordring med lav motivasjon i skolen. Når motivasjon er drivkraften bak retning, intensitet og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2015) er det avgjørende å forstå hva som påvirker elevers motivasjon, da dette er grunnlaget for optimal læring i skolen.

Jonas Garh Støre oppsummerer aktualiseringen på en fin måte:

«*Elevene kjeder seg mer. Motivasjonen faller.. Da lærer man mindre*» (Flem, 2023).

1.3 Problemstilling og avgrensning

Formålet med studien er sette søkelys på hva som kan motvirke den nedadgående motivasjonen blant elever i ungdomsskolen. Begrunnelsen for å fokusere på elever i ungdomsskolen er todelt: For det første har disse elevene mer erfaring i skolesystemet sammenlignet med elever fra barneskolen, noe som kan gi mer nyansert grunnlag for å analysere. For det andre kan kunnskap om motivasjonen blant ungdomsskoleelever være med å forebygge frafall fra videregående skole. For å undersøke temaområdet har jeg valgt å avgrense forskningsprosjektet til følgende problemstilling:

Hva mener gutter i ungdomstrinnet kan gjøre undervisningstilbudet mer motiverende?

Hovedgrunnen for at oppgaven avgrenses til gutter skyldes at er store kjønnsforskjeller i utdanningssystemet. Stoltenbergutvalget presenterte at gutter er overrepresentert på negative statistikker i skolen (NOU 2019: 3). Dette bekreftes gjennom NRK og Guttas campus sin fremvisning av en av leirene fra Guttas campus, en to ukers intensivlæringscamp for gutter som opplever skolen som utfordrende (NRK, 2024). Ved å fokusere kun på gutter, kan vi oppnå en dypere forståelse av deres spesifikke utfordringer.

Behovet for å undersøke lav motivasjon blant elever understrekes av Nordtun og Rosenquist, som poengterer at forskningsfellesskapet trenger kunnskap om hvorfor motivasjonen synker. Derfor har jeg valgt å besvare problemstillingen med en kvalitativ tilnærming, med tre semistrukturerte intervjuer fra gutter fra en og samme klasse.

Elever er lovpålagt å være på skolen, og dagene gjennomføres uten å bli vurdert om den er til barnets beste (Moen, 2023). Den kommende opplæringsloven fokuserer på at alle avgjørelser som gjelder barn, skal ta hensyn til barnets beste, og barnet skal ha muligheten til å medvirke alt som gjelder dem selv (Kunnskapderpatementet, 2024b). For å etablere en skole som er best mulig for alle, trenger vi informasjon om hvordan barna opplever skolehverdagen. Det samsvarer med Barnalova paragraf 31, som krever at barnets mening skal legges stor vekt på fra barnet fyller 12 år (1981). Dette igjen samsvarer med Barnekonvensjonen punkt 12 og 13. Barn skal ha rett til å si sin mening og bli hørt, og barnet skal ha muligheten til ytringsfrihet til å spre informasjon (Barne- og familiedepartementet, 2000).

Intervjuer med barn gir ny innsikt og nye synspunkter, samtidig gjør deres tanker synlig. Dette er viktig for pedagoger, studenter, kommende lærere og andre med interesse for elevers motivasjon (Eide & Winger, 2003).

1.4 Tidligere forskning

Behovet for økt forståelse av årsakene til den lave motivasjonen har blitt presentert. Dette kapitlet presenterer eksisterende forskning om elevers motivasjon i den norske ungdomsskolen. Kapitlet gir en grundig redegjørelse faktorer som ser ut til å påvirke elevenes motivasjon. Det er valgt å ikke trekke inn fagspesifikk forskning for å unngå variablene som er tilknyttet hvert spesifikke fag. Gjennom å presentere forskning utført på elever i den norske skolen, sikrer jeg at dette forskningsprosjektet opererer med de samme parameterne som den tidligere forskningen, og unngår faktorer som er spesifikke for andre land.

I 2011 presenterte Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) en større rapport som hadde som formål om å få fram ungdomsskoleelevers meninger om hva

som motiverer dem til innsats i skolearbeidet (Dæhlen et al., 2011). Prosjektet kom frem til fire hovedpunkter som påvirket motivasjonen til elevene.

Første punktet i rapporten var behovet om variasjon i skolehverdagen og hva slags påvirkning læreren har (Dæhlen et al., 2011, ss. 7-8). Elevene etterlyste mer variert undervisning. Variert undervisning og praktiske innslag ble ansett som mer morsomme og var undervisning elevene prefererte. Gruppearbeid fremkom som en engasjerende arbeidsform, men at det var avhengig av hvem man kom på gruppe med. En god lærer ble beskrevet som engasjerende, kunnskapsrik, tålmodig, vennlig, men at læreren måtte være streng når hen burde. Uavhengig av alle variabler, så var venner og friminutt hovedfaktorene for trivsel på skolen (Dæhlen et al., 2011).

Punkt nummer to i rapporten omhandlet vurdering og karakterer. Skoleflinke elever fant karakterer som motiverende for å forberede seg til prøver, mens de mindre skoleflinke opplevde det som demotiverende. Elever som fikk penger for gode resultater fortalte at det var motivasjonsfremmende, men at da var det basert på pengene (Dæhlen et al., 2011). Rapporten viste til at trygghet i klassen var viktig for å tørre og delta aktivt, og at det var viktig at undervisningen var passe vanskelig.

Det tredje punktet overlapper noe med foregående punkt, og handler om at det var viktig å ha et liv utenfor skolen, og at det derfor var viktig å ikke bare god på skolen (Dæhlen et al., 2011, ss. 9-10).

Siste punktet trekker frem at det var vrient å prioritere om man skulle gjøre lekser eller å prioritere det sosiale og fritidsaktivitet. Det fremkom at elevene opplevde at tonen i dialogene var annerledes når elevene snakket om fritiden sin, for det var en tid de fikk lov til å disponere selv. Forskerne påpekte at det skyldtes at det var en tid de var sjefen, mens de andre tingene i intervjuet var det voksne som styrte over.

Rapporten til Dæhlen et al. (2011) viste at syv av ti kjedet seg på skolen. Sammenligner man med Ungdata-tallene fra 2022, viser det nå at omtrent 80 prosent av elevene er helt enig eller delvis enige om at de kjeder seg (Bakken, 2022, s. 18). Årsakene til økt kjedsomhet er

vanskelig å bekrefte, Lystad (2023) påpeker at kjedsomhet har tett sammenheng med frafall, fravær, angst, dårlig karakterer, depresjon, rus og mobbing.

Tilhørighet, autonomi og kompetanse er sentrale begreper innenfor motivasjonsfeltet (se teorikapitlet). Danielsen & Tjomsland (2020) poengterer at dersom elever opplever de tre aspektene, så vil det bidra sterkt til at skolemotivasjonen og skoleprestasjonene øker, samtidig som elevene opplever positiv utvikling som beskytter mot frafall. Videre fremhever de at å tilrettelegge for autonomi og elevmedvirkning innebærer at elevene får oppleve eierskap til egen skolehverdag, og føler seg hørt og har muligheten til å ta valg, noe som samsvarer med resultatene til Uthus (2020) sitt forskningsprosjekt.

Elever som opplever tilhørighet på skolen, vil internalisere verdien av skolearbeid, noe som kan gjøre skolearbeidet mer interessant (Danielsen & Tjomsland, 2020, s. 505). Tilhørighet er viktig for at barn som er borte fra skolen grunnet emosjonelt ubehag (skolevegrere) skal komme tilbake til skolen Amundsen & Grøgaard, 2023). De underbygger at det er viktig at klasserommet oppleves som trygt, og at lærer-elev-relasjonen er viktig. Det er i tråd med forskningen til Skaalvik & Skaalvik (2011). Deres forskning fremhever at for at ros og anerkjennelse fra læreren skal virke troverdig, må læreren kjenne elevene.

Forskningsprosjektet deres var gjennomført på 8971 elever, hvor 3320 av de gikk på ungdomsskolen. Undersøkelsen deres samsvarer med Dæhlen et al. (2011) sin forskning om at en lærer må være faglig sterk, men samtidig varm (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Dette med tilhørighet er i forskningsfeltet tydelig og innebærer at elevene opplever tilhørighet til skolen, fag, lærere, andre voksne og medelever (Strand, 2021).

Skaalvik & Skaalvik (2011) indikerer at undervisningen må tilrettelegges slik at elevene opplever mestring, noe som krever tilpasset opplæring og et miljø som vektlegger innsats, framgang og forbedring. De fremhever viktigheten av støttende lærere og god lærer-elev-relasjon, men understreker problematikken for lærere med mange baller i luften (s. 59).

Det at det er sammenheng mellom læreratferd og elevengasjement fremkommer som tydelig i Bjerga (2018) sin undersøkelse på 1600 elever, noe som igjen bekrefter viktigheten av relasjon mellom lærer og elev.

I Meld.St. 22 (2010-2011) fremkommer det at elever trives godt, men de trenger å bli sett og anerkjent som unike mennesker i et fellesskap. Videre kommer det frem 8 punkter som er avgjørende for ungdomsskoleelevers motivasjon (s. 19):

1. Lærestoffet må tilpasset hver enkelt, for gode erfaringer med mestring er motiverende.
2. Et læringsmiljø hvor alle har lyst til å lære og gjør sitt beste.
3. At eleven blir sett og bekreftet virker motiverende, og læreren må legge storvekt på relasjoner med enkelt elever, og skoleledelsen må tilrettelegge for det.
4. Tilbakemeldinger som peker fremover, øker motivasjon og arbeidslyst.
5. Elever må se verdien og meningen med de arbeider med.
6. Elvene må få muligheten til å ta selvstendige valg.
7. Læringsarbeidet må være preget av variasjon, kreativitet og lek. Læreren må legge opp til flere forskjellige arbeidsmåter.
8. En lærer må genuint tro at alle kan lære.

Meldingen innebærer at det blir mye ansvar for læreren. Skaalvik & Skaalvik (2011) og Moen (2023) fremhever alle at tiden er knapp for en lærer, men at det å tilpasse undervisningen er fordelaktig for elevene.

Motivasjonsforskere har i de senere årene blitt mer opptatt av hva som skal til for at elever holder interessen og engasjementet oppe. Samtidig innebærer det kunnskap om at hver enkelt elev er unik med egne forkunnskaper, behov, holdninger og erfaringer, og viktigheten for å danne et godt forhold for elevene er viktig slik at eleven føler seg anerkjent på de forskjellige måtene. Motivasjon fremkommer som det bakenforliggende, indre psykologiske og eksistensielle kilder som driver handlingen, mens engasjement referer til hvordan dette manifesterer seg i en handling (Jordet, 2020, s. 40).

Som tidligere nevnt presterer gutter generelt dårligere enn jenter i de fleste skolemålinger. Gutter skårer dårligere enn jenter på selvdisciplin og planmessighet, to egenskaper som er like viktige som generell kunnskap (NOU 2019: 3). Dette samsvarer med studien til Aasen et al. (2015). Stoltenbergutvalget påpeker at å tilrettelegge undervisningen på kjønntypiske interesser og holdninger kan være en strategisk vei å gå. Utvalget advarer om at det er viktig å beholde en balanse for å unngå enda mer og større kjønnsforskjeller senere i utdanningsløpet,

samtidig som skolen må sikre at elevene lærer nødvendige ferdigheter (NOU 2019: 3, s. 24). Videre fremhever rapporten at gutter blir mer engasjert når det er konkurranse og av ytre motivasjon.

1.5 Oppgavens disposisjon

Til nå har problemstillingen blitt presentert, temaområdet for oppgaven og tidligere forskning har blitt fremvist og aktualisert. I neste kapittel vil det teoretiske rammeverket og teorikapittelet bli presentert. Det kapitlet vil være grunnlaget for drøftingen i kapittel fem.

I tredje kapittel vil metodekapittelet presenteres. Her vil det foreligge en redegjørelse av alle de forskjellige metodene som er blitt gjort. For å vise at forskningsprosjektet er gjennomført på en systematisk måte, vil redegjørelsene innebærer argumenter for hvorfor de valgte metodene har vært passende og gode. Samtidig noen refleksjoner over hvilke implikasjoner som kan forekomme ved valgt metodikk. Avslutningsvis i kapitlet vil det foreligge en egenvurdering av eget forskningsarbeid.

I kapittel fire, resultatkapitlet, vil resultatene fra datainnsamlingen fremlegges og empiri som kan knyttes opp mot problemstillingen. Det er blitt gjennomført tre individuelle semistrukturerte intervjuer, og kapitlet vil være en fremleggelse av en tematisk analyse.

Kapittel fem, diskusjonskapitlet, vil funnene diskuteres med bakgrunn fra det teoretiske rammeverket. Kapitlet vil drøfte hvordan resultatene kan gi kunnskap om hvordan skoler og lærere kan arbeide for å gjøre undervisningstilbudet mer motiverende.

Kapittel seks vil være avslutningskapitlet, hvor diskusjonskapitlet oppsummeres og jeg presenterer noen refleksjoner rundt funnene og hvilke implikasjoner det kan ha for forskningsfeltet. I dette kapitlet vil det være tanker om videre forskning. Kapittel syv vil vise alle kildene som er blitt brukt gjennom forskningsprosjektet.

2 Teori

2.1 Motivasjon

Ifølge Utdanningsdirektoratet skal skolen tilrettelegge for læring for alle elever og stimulere til den enkeltes motivasjon, lærelyst og troen på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Variasjon i undervisningen gjør elevene mer motiverte og læringsaktivitetene må tilrettelegges for at elevene skal mestre, da dette motiverer dem (Kunnskapsdepartementet, 2021). Å være motivert for lærings situasjonen er en forutsetning for optimal læring (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Manger, 2013), og derfor må lærere fremme elevenes motivasjon gjennom tilrettelegging og motivasjon. Alle mennesker har implisitte tanker om hva motivasjon kan være, derfor er det essensielt at lærere har kunnskap om hva motivasjon faktisk kan være (Skaalvik & Skaalvik, 2021; Jordet, 2020; Ryan & Deci, 2000)

Motivasjon er et utbredt tema innen psykologi og pedagogikk, og det eksisterer flere teorier som delvis overlapper hverandre og delvis motstrider hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2021; Dæhlen et al., 2011). Dæhlen et al. (2011) påpeker at motivasjon tidligere ble betraktet som et stabilt personlighetstrekk. Imidlertid har motivasjonsforskere dreid fokuset mot hva som kreves for å opprettholde interessen og engasjementet for en aktivitet over lengre tid (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Skaalvik & Skaalvik (2015) hevder at motivasjon består av elevenes kognisjoner, emosjoner og atferden deres. Dette innebærer at motivasjonen påvirkes av elevenes tanker og hvilke forventninger de har til egen læring (kognisjon), deres engasjement, interesse og glede eller frykt for å mislykkes (emosjoner), samt elevenes konsentrasjon, oppmerksomhet, utholdenhet, og deres valg og innsats (atferd) (s. 14). Dette harmonerer med hvordan Ryan & Deci (2000) ser på terminologien, hvor motivasjon er et begrep som omfavner energi, retning og utholdenhet.

Motivasjon forstås som en drivkraft som påvirker atferden, og uttrykkes gjennom valgene elevene gjør, innsatsen og utholdenheten i spesifikke situasjoner. Drivkraften forklarer kun

hvor motivert eleven er i den bestemte situasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Drivkraften forteller imidlertid ikke hvorfor eleven er motivert, hva som motiverer dem eller hva målet er. I dag anses motivasjon som situasjonsbestemt og påvirkes av faktorer som verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Engasjement og motivasjon er to nærliggende begreper. Engasjement kan observeres gjennom atferden, og man kan ifølge Jordet (2020) dele opp engasjement i tre underkategorier: Atferdsmessig engasjement (intatavis vs. distraksjon, innsats vs. gi opp). Emosjonelt engasjement (entusiasme vs. kjedsomhet, tilfredshet vs.. frustrasjon). Kognitivt engasjement (konsentrasjon vs. mental fraværende, mestringsorientert versus resignert).

Elevenes motivasjon kan ikke observeres direkte, men deres engasjement og atferd kan (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Manglende engasjementet indikerer fravær av en indre drivkraft, noe som viser kompleksiteten mellom motivasjon og innsats (Dæhlen et al., 2011). Det er vanlig å skille mellom mellom ytre- og indre motivasjon (Stipek, 2002, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 141). Ryan & Deci (2000) skiller og differensierer ytterligere mellom amotivasjon, indre- og ytre motivasjon i deres selvbestemmelsesteori, som danner grunnlaget for videre innblikk i hva motivasjon er.

2.1.1 Amotivasjon, ytre motivasjon og indre motivasjon.

I Ryan og Deci sin selvbestemmelsesteori beskrives amotivasjon som en tilstand der individet mangler motivasjon, uten ønske eller intensjon om å utføre en bestemt handling (2017, s. 16) Derfor vil det i denne oppgaven vil en demotivert elev betegnes som amotivert

Indre motivasjon refererer til en tilstand der læringsprosessen og aktiviteten i seg selv er interessant eller har iboende verdi (Skaalvik & Skaalvik, 2021; Dæhlen et al., 2011; Ryan & Deci, 2000). Når motivasjonskilden er regulert av eksterne faktorer, og det ikke er aktiviteten i seg selv som gir glede, omtales dette som ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021; Ryan & Deci, 2000). En handling utført på grunn ytre motivasjon innebærer at individet forventer en belønning eller for å unngå straff (Dæhlen et al., 2011). Når skolearbeidet ikke er

interessant i seg selv, er det en ekstern faktor som motiverer, noe som kan ha sunne kvaliteter dersom den ytre motivasjonen er selvbestemt (Danielsen & Tjomsland, 2020, s. 515).

Ifølge Ryan & Deci (2000) eksisterer det ulike typer ytre motivasjon, skillett utgjøres etter graden av selvbestemmelse fra personen som utfører en handling: kontrollert ytre motivasjon og autonom ytre motivasjon (s. 72). Kontrollert ytre motivasjon oppstår når en handling utføres for å tilfredsstille eksterne krav og man ikke føler man har noe valg, å unngå sanksjoner eller få skryt. Det kan for eksempel være at en elev blir instruert til å jobbe på en bestemt nettside eller skolefag. Dette fører ofte til at handlingen utføres med liten entusiasme og at eleven kan kjede seg (Skaalvik & Skaalvik, 2021; Ryan & Deci, 2000).

Indre motivasjon drives av selve aktiviteten og at utføres frivillig eller på egen initiativ. For eksempel hvis man liker å spille fotball, så vil man trene fordi man synes det er lystbetont og morsomt. Det er likhetstrekk mellom indre motivasjon og ytre autonom motivasjon.

Autonome ytre innebærer fortsatt at en ekstern faktor motiverer, men individet ser verdien i selve aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Ytre autonome motivasjonen predikerer at man utfører aktiviteten for å oppnå separate resultater, for eksempel å øve til en prøve for å få en god karakter, eller å støvsuge for å holde det rent (Ryan & Deci, 2000). I skolekontekst så kan det sammenlignes med at en elev jobber med en oppgave utfra egen overbevisning, og ikke kun på grunn av ytre krav. Det vil si at en elev kan arbeide med en oppgaven til tross for at oppgaven ikke vekker noe stor interesse (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Ryan & Deci sin selvbestemmelsesteori fremhever at indre motivasjon og ytre autonome motivasjon (autonom motivasjon) er to typer motivasjon skolen må ivareta for at elever skal bevare og utvikle motivasjon for skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 147). For å utvikle autonom motivasjon så må de tre grunnleggende psykologiske behovene som tilhørighet, kompetanse og selvbestemmelse oppfylles til en viss grad, og de er grunnpilarene i selvbestemmelsesteorien til Ryan & Deci.

2.1.2 Behovet for tilhørighet, mestring og autonomi

Ryan & Deci fremstår i internasjonal forskning som en av de mest sentrale forskerne på motivasjon (Jordet, 2020). Skaalvik & Skaalvik (2015) påstår at selvbestemmelsesteorien deres er den mest innflytelsesrike teorien om indre motivasjon. I selvbestemmelsesteorien legges det vekt på barns grunnleggende psykologiske som elevs forutsetning for indre motivasjon (Jordet, 2021, s. 292). Ryan & Deci (2017) fremhever i teorien bygger på de grunnleggende psykologiske behovene som autonomi, kompetanse og tilhørighet må ligge til grunn for å kunne utvikle indre motivasjon. Skaalvik & Skaalvik (2021) presiserer at selvbestemmelsesteorien ikke handler om å styrke de grunnleggende behovene, men i hvilken grad de tilfredsstilles (s.143). Behovene er viktig for god psykisk helse og betinger for menneskets læring og sunne utvikling. Fravær av en av behovene kan resultere i negativ atferd (Jordet, 2021; Ryan & Deci, 2017).

Behovet for tilhørighet handler om at man som menneske har et behov for å ha nære, trygge relasjoner, og føle seg verdsatt og akseptert av andre man omgås med (Skaalvik & Skaalvik, 2021; Jordet, 2020; Ryan & Deci, 2017). Det med å føle seg trygg i klasserommet eller på skolen er lovpålagt fra Opplæringsloven og skal sikre eleven sitt skolemiljø, gjennom at de har rett på et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, §§ 9A-2 og 9A-4)

Tilhørighet handler om å gi og motta omsorg, og det er nødvendig å ha følelsen av å ha det trygt dersom man skal forsøke å stå frem og utfolde seg. Tendensen i forskningsfellesskapet fremviser blant annet at ensomhet gir større sjanse for å ikke fullføre skolegangen (Strand, 2024). Dessuten fremviser Norsk helseinformatikk (NHI) at mangel på venner eller mobbing kan være årsaker til skolevegring (NHI, 2022) og Amundsen & Møller (2022) sine studier fremviser at skolerelaterte faktorer har stor betydning som risikofaktor for skolevegring.

Emosjonell støtte er ofte i skoleforskning brukt som et begrep som er viktig for at elevene skal oppleve tilhørighet, og da ofte at læreren viser emosjonell støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Det er viktig at læreren tilrettelegger for å skape et godt klassemiljø, slik at elever kan utfolde seg uten frykt for å tabbe seg ut, og et klasserom som fremme sosial verdsetting og som tilrettelegger for tilhørighet (Jordet, 2020). Ved å skape nærhet mellom lærer-elev og

elev-elev så bygger man tillit i klasserommet, positive relasjoner skaper gode erfaringer, og denne erfaringen og tilliten er viktig for omtrent all læring (Hattie & Yates, 2013). Gjennom å arbeide med inkludering og tilhørighet så vil elevene ha gode vilkår for å nå de forskjellige målene de har, samtidig så vil det legge til rette for at elevene kan feile litt uten å oppleve det som nedslående (Haug, 2017).

Kompetanse er det andre behovet. Det handler om at å mestre eller ha en forventning til å mestre. Ryan & Deci (2017) fremhever at det er et grunnleggende behov å vite at man er i stand til å operere effektivt i konteksten man er i, eller at man har utholdenheten til å stå i situasjonen. Det innebærer at behovet er en forutsetning for å skape interesse for aktiviteten, og at eleven er avhengig av at opplegget er tilpasset deres utgangspunkt, og derav blir tilpasset undervisning en nøkkelfaktor for behovet for kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Det er en sentral tanke at barn må utforske og undersøke verden, og det skal ikke være sånn at hver elev suser igjennom en oppgave uten utfordringer, men det er viktig at lærerne tilrettelegger for at elevene får muligheten til å utfolde sine kompetanser (Jordet, 2020). Skolens teoretiske og stillesittende praksisform kan både passivisere og begrense muligheten til å utfolde seg og fremvise styrkene man besitter. Jordet (2020) begrunner det med at mange elever kan oppfatte opplæringen lite interessant på bakgrunn av at de ikke får de mulighetene de skal for å utforske og engasjere seg siden det er en praksis form elevene eventuelt ikke er tilfreds med.

Behovet for selvbestemmelse (autonomi) handler om at man har et ønske at man skal være en kilde til egne handlinger, at man får handlet ut fra egne interesser og verdier (Ryan & Deci, 2002). Det at man skal kunne handle ut fra egne verdier innebærer ikke at man skal handle fritt. Selvbestemmelse kan utøves gjennom at andre ber en om det, men forutsatt at man er enig. Dette kalles autonom ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2002, s. 8). Undervisningen er preget av mye stillesitting og kan fort bli rutinepreget. Det kan føre til undervisningen blir lukket og gir lite mulighet for autonomi. Behovet for autonomi øker i ungdomsårene (Skinner et al. 2009, sitert i Jordet, 2020) og det blir viktig at læreren blir autonomistøttende, legger til rette for medbestemmelse og lar elevene utøve demokrati i praksis.

Samlet sett så fremkommer det at kunnskap om motivasjon er viktig, slik at man kan tilrettelegge for hver enkelt elev. Ved å anerkjenne elevenes grunnleggende psykologisk behov vil det tilrettelegge for elevene å danne en autonom motivasjon for undervisningen.

2.2 Anerkjennelse

Behovene som må legges til grunns for å fremme autonom motivasjon har blitt presentert i form av tilhørighet, kompetanse og autonomi. Selv om man som lærer mener at det blir gjort, så er det viktig å finne ut om eleven erkjenner og deler samme tanke. Nøkkelen til det er ved å møte barnet og forsøke å forstå og se hvordan de opplever situasjonen (Jordet, 2020). Det er forutsetning for at barnet føler seg sett og anerkjent. Anerkjennelse er mennesket mest grunnleggende psykologiske behov (Jordet, 2021).

I dagligtalen fremkommer anerkjennelse som et uttrykk for noe positivt, ofte i en form for bekreftelse basert på gode utmerkelser (Kristiansen, 2014). Schibbye & Løvlie (2017) fremhever at barn er en sårbar gruppe og at anerkjennelse innebærer å se, forstå, bekrefte og verdsette den andre (ss. 49-50). For vår identitetsdanning er det viktig å få anerkjennelse og det er noe som skjer i samspill med andre mennesker (Åmot & Skoglund, 2019). Til tross for at skolen ikke nødvendigvis har hatt anerkjennelse som en målsetting, så ligger det indirekte i Opplæringsloven: [skal møte elevene med tillit, respekt og krav, hvor man skal gi dem utfordringer som fremmer danning og lærelyst] (Opplæringslova, 1998, §1-1).

Anerkjennelse styrker menneskets selvværd, og for at elevene skal bli anerkjent som mennesker, må de få en mulighet til å bruke sine iboende ressurser, som kunnskap, interesser og praksiser som de har med seg, og de må få muligheten til å mestre utfordringene de står ovenfor (Bandura, 1997, Ryan & Deci, 2007, sitert i Jordet, 2020, s. 88).

2.2.1 De tre sfærene

Teorien som vil bli brukt i denne avhandlingen rundt anerkjennelse, bygger på Axel Honneth teori om anerkjennelse og Arne Nikolaisen Jordet sine innspill som begrunnes utfra Honneth.

Honneth (2008) fremhever at det er tre former for anerkjennelse man må erfare for å bli selvrealisert: Kjærlighet, rettigheter og solidaritet (Honneth, 2008, s. 182). De tre forskjellige formene for anerkjennelse ses på som tre sfærer: den private sfæren, den rettslige sfæren og den solidariske sfæren (Honneth, 2003, s. 14).

Den private sfæren handler om kjærlighet eller vennskap, da ved at individet har et behov for å føle seg verdsatt som den det er og bygger derav selvtilit gjennom å erfare omsorg og empati (Jordet, 2020; Åmot & Skoglund, 2019; Honneth, 2003). Det forstås ved at man må få det fra andre, og kan derfor i skoleforskning knyttes til begreper som varme, empati, emosjonell støtte (Jordet, 2021). Honneth (2003) fremhever derimot at det her skjer gjennom barn og foresatte, mellom venner og ektefeller. Jordet (2021; 2020) mener at læreren kan spille inn her og er en viktig faktor for at eleven skal lykkes, og derav er det en nøkkelkompetanse å kunne danne positive relasjoner til elevene.

Den rettslige sfæren handler om rettigheter og respekt. Gjennom å oppleve at man blir respektert utvikler man på sikt selvrespekt og bevisst på egne rettigheter (Åmot & Skoglund, 2019; Honneth, 2003). Når elever opplever å ha rettigheter og respekt, vil eleven oppleve autonomi. Å møte et barn med respekt som likeverdig subjekt er dessuten blitt en formalitet på bakgrunn av barnekonvensjonen, hvor man skal tenke på «barnets beste» (artikkel 3) og «barnets rett til å bli hørt» (artikkel 12) (Barne- og familiedepartementet, 2000). Dette skal gjenspeiles i tilpasset opplæring (Jordet, 2021). Dessuten får elevmedvirkning stadig en større rolle og har fått en sentral plass i Kunnskapsløftet 2020, og fremmer både motivasjon, mestring og læring (Faannessenet al., 2022).

Den solidariske sfæren handler om at ens egenskaper, kunnskap eller kompetanse blir etterspurt. At man som menneske føler seg som en ressurs i gruppen og verdsatt ut fra unike egenskaper (Jordet, 2020; Åmot & Skoglund, 2019; Honneth, 2003). Det kan trekkes paralleller til det sosiokulturelle perspektivet på læring, som vektlegger man skal involveres i andres liv. Det er imidlertid vesent at mennesker opplever å bli verdsatt innenfor læringsfellesskapet (Jordet, 2021).

Anerkjennelse er fundament i psykologien, og det handler om at man som lærer må se, forstå og verdsette elevene. Det er avgjørende for barnets utvikling.

2.3 Fellesskapet i klasserommet

Dysthe (2020) fremhever at i den overordnede delen av Lærplanverket inneholder ord som: Deltakelse, inkludering, lærings- og sosialt fellesskap, mangfold, samarbeid, elevmedvirkning og demokrati (s. 85). Opplæringsloven tar for seg at alle elever skal ha et godt læringsmiljø (Opplæringslova, 1998, §§9A-2 og 9A-4), så underbygger det at skolehverdagen er en arena hvor barn og unge omgås mye, og et sted man forholder seg til andre mennesker hver dag (Nordahl et al., 2013). Skolen er en sosialiseringsarena, et sted hvor sosialisering foregår og er en prosess der man blir påvirket og samspiller med andre (Aasen, 2022). Derfor er det spesielt viktig at skolen og lærere skaper et godt klassemiljø slik at elevene kan føle seg trygge (Manger, 2013). Det gir et verdigrunnlag og en retning som skal gjennomføres i alle fag, og fra et sosiokulturelt perspektiv på læring så knyttes det mot at man skal anerkjenne, respektere og anerkjenne inkludering (Dysthe, 2020). Videre fremhever hun at læringsfellesskap handler om at man gjennom at man som skoleelev alltid er med andre elever og lærere, så er det viktig at man jobber mot et inkluderende læringsfellesskap.

Som vist i tidligere forskning, så er venner av betydning for skoledagen. I motivasjonskapitlet viser selvbestemmelsesteorien til et behov for tilhørighet, og anerkjennelsen fremviser at behov for å bli akseptert i et fellesskap. Skolen og klassen er og forblir et sosialt system og en sosialiseringsarena, hvor det danner seg strukturer og mønstre (Midthassel, 2014). Lav kvalitet av læringsmiljø kan føre til at elevene ikke føler seg tilfreds med situasjonen (Haug, 2017) og ved at elever føler seg anerkjent, respektert og inkluderer av andre som for eksempel medelever, har en sterk kilde til livskvalitet og psykisk helse (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Klasser som har gode elev-elev-relasjon og lærer-elev relasjon trives bedre på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2021; Midthassel, 2014). Dessuten skjer full utnyttelse av menneskets læringsevne først når man lever i en sosial sammenheng hvor man har en tilhørighet med gjensidig avhengig mellom hverandre (Lunde & Brodal, 2022).

2.4 Variert undervisning og tilpasset opplæring

Tidligere forskning fremhever at variasjon er viktig, at hva slags oppgaver elevene får påvirker motivasjonen (Dæhlen et al., 2011). Utdanningsdirektoratet understreker at tilpasset opplærings skal tilrettelegges med varierte vurderingsformer, læringsarenaer og læringsaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2022a). Dette handler om at ta hensyn til hver enkelt elev. Haug (2022) skiller mellom smal eller vid forståelse av tilpasset opplæring, hvor den smale fokuserer på elevenes individuelle tempo og forutsetninger, mens den vide fokuserer på hvordan tilrettelegge for hver enkelt i fellesundervisningen. Hattie (2013) påpeker at det viktig med tilpasset opplæring, slik at elevene vet hvor de skal og hvordan komme dit.

Variasjon er sentralt for motivasjonen til elevene og. Ulike tilnærminger til oppgaver og undervisningen fremmer læring hos elevene (Meld. St. 22, 2010-2011). Ensformige dager kan virke kjedelige for elever. Målet er ikke at alle oppgaver skal være artige, men det handler om å arbeide på forskjellige måter slik at man unngår ensformige dager (Meld. St. 22, 2010-2011). Valg av undervisningsmetode og arbeidsmetoder bør gjøres relevante og meningsfylt for elevene, slik at de oppleves som nyttig for fremtidig utdanning, samfunnsliv eller yrkesliv (Kunnskapsdepartementet, 2021). Ludvigsen-utvalget fremhever behovet for å lære fagspesifikke ferdigheter, å lære å lære, kommunisere og samhandle, samt det å utforske og skape som viktige kompetanser for fremtidens samfunnsborgere (NOU 2015:8). Det er ferdigheter som krever at man gjøre forskjellige opplegg i timene.

Variert undervisning handler om å bruke større spekter av læringsstrategier, hvor elever møter mer praktisk og med variasjon som stimulerer til kreativitet (Meld. St. 22, 2010-2011, s. 6). Varierte arbeidsmåter vil i mange sammenhenger innebære mer praktiske arbeidsmåter (Kunnskapsdepartementet, 2015). Nordtun forteller at mer variasjon og mer praktisk skole vil resultere til at elevene bruke mer av hele seg selv, og det vil øke mestring, læring og utvikling (Meljbo, 2022). Den økende mengden av stillesitting har resultert til at regjeringen avsetter 127 millioner som skal brukes til utstyr og alternative læringsarenaer slik at elever kan bruke både hodet og hender noe som fremviser nødvendigheten av mer variasjon (Kunnskapsdepartementet, 2023b).

Praktisk opplæring omfatter fysisk aktivitet, prosjektarbeid og gruppearbeid. Sælemyr & Bjørndal (2019) viser at arbeidsmåter som fremmer aktivt arbeid, samarbeid og diskusjon er undervisningsmetoder elevene opplever best læring og størst trivsel (s. 238). Variert opplæring kombinerer teoretiske og praktiske aktiviteter, inkludert andre opplæringsarenaer utenfor skolebygget (Meld. St. 22, 2010-2011). Sælemyr & Bjørndal (2019) viser at utflukter er den måten mest lærings forekommer. Bastiansen (2022) fremhever at utflukt er med på å utvikle sosial kompetanse og samhold i klassen.

2.4 Fysisk aktivitet

Barn tilbringer mye tid på skolen, ofte med repetitive og stillesittende dager og aktiviteter. Siden 2010 har studier vist at økt fysisk aktivitet i skolen kan forbedre elevers læringsutbytte, læringsmiljø og psykisk helse (Dyrstad et al., 2020). I et forskningsprosjekt som hadde økt antall timer med fysisk aktivitet kommer det frem at lærere anså det utvidede tilbudet som læringsfremmende da elevene var mer opplagte, mer fokuserte og attpåtil spiste mer i lunsjen. Det ga mindre uro, og både lærere og elever syntes at det skapte gode relasjoner mellom elever og lærere (Dyrstad et al., 2020). Noen av tilbakemeldingene på hvorfor elevene likte prosjektet var det «gir motivasjon til å komme på skolen» og «like å være aktivitet» og flere fremhevet at de var positivt for de fikk en pause fra de normale timene og mer konsentrert utenom. Prosjektet baserte seg på at elevene skulle oppleve selvbestemmelse, mestring og tilhørighet.

Steene-Johannessen et al. (2019) sin kartlegging av sedatid på barn viser til at aktivitetsnivået blant unge fortsatt er lav, og at 10 minutter moderat-til-hard fysisk aktivitet hver dag kan øke aktivitetsandelen med 15-20% (s. 5). Inaktivitet er en helserisiko på lik linje med røyking, høyt blodtrykk og hørt kolesterol (Lillejord & Johansson, 2016). De foreslår å legge inn aktivitetspauser i undervisningen eller at elevene kan være aktive i læringssituasjonen. Videre fant de sammenheng mellom inaktivitet og angst, depresjon og stress, og at ved å implementere mer fysisk aktivitet vil man skape variasjon, forebygge og bedre psykisk og fysisk helse.

Fysisk aktivitet fremmer trygghet og trivsel på skolen, samtidig som det bidrar til at elevene gjør det bedre på skolen og elevene kan gjøre noe de liker å gjøre (Flekkøy; Solberg, 2022). Økt aktivitet trigger mekanismer i hjernen som bedrer konsentrasjon og læring (Nordbotten; 2019; Hjelle, 2018). Säljö (2016) understreker at kunnskap oppstår gjennom aktiv deltakelse og bearbeiding av omgivelsene.

Manglende pauser kan resultere til dårligere læring, lavere motivasjon og svekket fokus (Berntsen, 2022). Rutinemessige pauser gir elever mulighet til selvstyrt aktivitet, som ofte kulminerer i lek. Hjernen får bearbeidet det man har vært igjennom uten at elevene selv er klar over det og elevene får tatt en frakopling (Pillay, 2017, sitert i Berntsen, 2022). Enhver læringssituasjon medfører endringer av synapsekoblinger i hjernen (Lunde & Brodal, 2022, s. 49). Barn hverdag preges av mye stillesitting og organisering fra voksne både på skolen og fritid (Kjønniksen, 2018). Helsenorge anbefaler at man bør bryte opp tiden barn sitter i ro med lek eller fysisk aktivitet (Helsedirektoratet, u.d.). Videre poengterer de at stillesitting kan ha negativ innvirkning på motoriske ferdigheter, kognitiv utvikling, føre til økt isolering, ha negativ effekt på sosial atferd. Barn og unge bør ha tilstrekkelig tid med fysisk aktivitet og lek i løpet av skoledagen.

2.5 Tilbakemeldinger og vurdering.

I forskriftene til opplæringslova (2006) viser det til at (§ 3-2) til at alle elever har rett til underveis og sluttvurdering (§ 3-2). I tillegg hentyder forskriftene at formålet med vurdering i fag, er å fremme læring og bidra til lærerlys, samtidig gi informasjon om kompetanse underveis (2006, § 3-3). Attpåtil viser den til at til at elever har en rett til å ha en samtale om deres utvikling i fagene minimum en gang i året (§ 3-7).

Den mest relevante vurderingen er underveisvurdering eller kjent som formativ vurdering (Thronsen, 2011). Vurderingsformen skal integreres i opplæring og kan gis både muntlig og skriftlig (Kunnskapsdepartementet, 2022). Hattie & Yates (2013) fremhever at tilbakemeldinger er en av de mest effektive påvirkningsfaktorene for prestasjon (s.109). Lillejord & Hopfenbeck (2020) påpeker at tilbakemeldinger er den pedagogiske enkelthandlingen som gir størst læring (s. 253). Formativ vurdering handler om å gi

tilbakemeldinger som bidrar til læring mens eleven er i en læringsprosess og fortsatt kan endre på arbeidet sitt (Hopfenbeck, 2016). Å være reflektert over hvordan tilbakemeldinger kan virke positivt eller negativt på motivasjonen til elevene er viktig å være klar over (Thronsen, 2011). Negative tilbakemeldinger kan være problematiske hvis en elev opplever tilbakemeldingen som urimelig, eller føler innsatsen de har lagt ned ikke blir sett. Gjennom å ha god lærer-elev-relasjon vil tilbakemeldingen fremkomme som en støttende tilbakemelding (Hattie & Yates, 2013). Undervisvurdering har fått en sentral rolle i den nye lærerplanen, og støtte opp elevenes motivasjon og dybdelæringen (Sandvik, 2019).

2.6 Læreren og lærer-elev-relasjon

Relasjonen mellom hver enkelt elev og læreren er en av de grunnleggende byggesteinene for læring i klasseromet (Skaalvik & Skaalvik, 2021; Hattie, 2013; Mausethagen & Kostøl, 2010;). Det er stor konsensus mellom positive lærer-elev-relasjoner og elevenes motivasjon og selvfølelse, noe som er viktig siden ungdom tilbringer en fjerdedel av sin våkne tid på skolen (Drugli, 2012).

Skaalvik & Skaalvik (2021) fremhever at sosial støtte er viktig for lærer-elev-relasjonen. Den sosiale støtten bygger på a) den emosjonelle støtten, som handler om i hvilken grad eleven sitter igjen med en følelse av verdsettelse, aksept og respekt fra læreren, og b) instrumentell støtte som handler om å få konkrete råd og praktisk veiledning i skolearbeidet (s. 238). Hattie (2013) fremhever omsorg, tillit, samarbeid og respekt som viktige egenskaper for en lærer, noe som korrelerer med Skaalvik & Skaalvik (2021). Elevene trenger å føle en tilhørighet og respektert noe som er i tråd med anerkjennelseskapitlet. En anerkjennende lærer er en lærer som lytter, forstår og aksepterer elevene (Drugli, 2012, s. 49).

Et god metode for å styrke relasjonen til elever er «Banking time» (Jordet, 2020, s. 248). Dette innebærer å skape en god opplevelse for eleven ved at læreren investerer tid, varme og oppmerksomhet i samvær med barnet. Metoden innebærer at læreren tar initiativ til å ha en en liten 5-15 minutter samtale eller en aktivitet, og læreren bør fokusere på å møte eleven på dens premisser (Jordet, 2020, s. 248). Banking time en metode som ikke fokuserer på elevenes ytelser eller ferdigheter, men er et samspill og kommunikasjon som fokuserer på det

relasjonelle forholdet. Pianta står bak uttrykket Banking time, det forbygger mot negative samspillmønstre og fungerer som relasjonsfremmende for lærer-elev (Jordet, 2020).

Lærerrollen er kompleks, med ansvar for didaktisk innhold, klasseledelse og relasjonsbygging (Hilt & Halvorsen, 2022). Det er viktig å stille krav og forventninger selv om man skal ha en gjensidig respekt, det vil si at man både har varme, og man setter krav og har høy kontroll (er autoritativ) (Midthassel, 2015). Relasjoner er komplekse, og det er viktig at man som lærer fokuserer på hvordan man arbeider med relasjoner, og samtidig innhente informasjon om hvordan elevene opplever relasjonen med læreren (Mausethagen & Kostøl, 2010).

2.6.1 Elevmedbestemmelse

Teorikapitlet som omhandler autonomi og selvbestemmelse tok for seg viktigheten av at en elev skal oppleve at den handler ut fra egne premisser. Her vil det bli redegjort kort for hva elevmedbestemmelse handler om. Ifølge det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap skal elever forstå dilemmaer som knyttes til flertallets rett og mindretallets rettigheter, og de skal lære å håndtere meningsbrytninger og respektere uenigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Barn i skolen trenger å fremme sine synspunkter når det kommer til å fremme sine synspunkter (Smith, 2023). Det fremkommer at Norge mangler struktur og rutiner på nasjonalt nivå når det kommer til å lytte til barn. Smith (2023) påstår at elevmedvirkning fremmer læring i form av at de føler seg mer verdsatt og motivert, og at det er fordelaktig for læreren å høre deres stemmer.

Smith (2023) og Faannessen et al. (2022) fremhever et behov for å involvere elevene i hele læringsprosessen og elevmedvirkning handler om at elevene skal kunne få mulighet til å påvirke egne og fellesskapets læringsprosesser.

3 Metode

3.1 Forskningsdesign

Christoffersen & Johannessen (2012) påpeker at gode forskningsprosjekter kjennetegnes av åpenhet, systematikk, grundighet og dokumentasjon (s.16). For å dokumentere at forskningsprosjektet er gjennomført på en grundig og systematisk måte, vil både mulighetene og begrensningene ved de anvendte metodene bli diskutert.

Metodekapittelet fungerer som en omfattende guide gjennom den metodiske tilnærmingen som har blitt benyttet for å belyse og adressere problemstillingen min. Kapittelet vil derfor beskrive innsamling av datamateriale og analysemetode. Videre vil det bli redegjort for etiske retningslinjer, og prosjektets troverdighet og pålitelighet vil bli diskutert avslutningsvis.

Tabell 1: Kort oppsummering av forskningsdesignet.

Metode	Kvalitativ metode, semistrukturert-intervju
Utvalg	Tre gutter fra samme klasse ved en ungdomsskole.
Materiale til analyse	Transkripsjon av tre individuelle intervjuer.
Problemstilling	<i>Hva mener gutter i ungdomstrinnet kan gjøre undervisningstilbudet mer motiverende?</i>

3.1.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Christoffersen & Johannessen (2012) understreker viktigheten av å anvende samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder når man undersøkelse sosiale fenomener i skolen. Forskningsmetoden tar utgangspunkt i individers opplevelser av virkeligheten, og fokuserer på informasjonsinnhenting (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 16-21). Målet med dette forskningsprosjektet er å avdekke hva gutter i ungdomsskolen mener om et sosialt fenomen, klassifiseres prosjektet som et samfunnsvitenskapelig forskningsprosjekt. Jeg har tilnærmet meg forskningen med et åpent sinn, men med bevissthet om at alle har en forforståelse (Christoffersen & Johannessen, 2012). Ifølge Kant kan mennesker kun uttale seg om hvordan de oppfatter et fenomen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49).

Nyeng (2012) påpeker at forskning er en systematisk utforskning og produksjon av kunnskap (s. 9). Selv om en objektiv virkelighet eksisterer uavhengig av alle individuelle subjektive oppfattelser, så forstås og formidles virkeligheten gjennom subjektive oppfatninger. Derfor er det avgjørende at man som forsker tydeliggjør sitt vitenskapsteoretiske ståsted, da det har innvirkning på hele kunnskapsproduksjonen (Nyeng, 2012).

Denne mastergradsavhandlingen har som intensjon å fremheve og presentere elevenes synspunkter, og jeg har derfor valgt en fenomenologisk tilnærming. En fenomenologisk tilnærming fokuserer på å forstå subjektive erfaringer med det sosiale fenomenet, uten at man vektlegger de underliggende årsakene til hvorfor man mener det man mener (Thagaard, 2018, s. 36; Nyeng, 2012, s. 33). Kvale & Brinkmann (2022) understreker at en fenomenologisk tilnærming legger vekt på å forstå sosiale fenomener gjennom hverdagsopplevelser (s. 45). Det er i tråd med avhandlingens overordnede mål.

For å nærme meg informantenes livsverden, må jeg som forsker være fordomsfri og fremheve deres subjektive erfaringer. Som nevnt har alle mennesker en forforståelse som påvirker hvordan noe oppfattes og bevisstgjøring over egen forforståelse er essensielt. Dette krever at jeg inntar en kritisk-refleksiv holdning til egen forskerrolle (Nyeng, 2012, s. 35). Gadamer påpeker at forforståelse er uunngåelig, og man alltid vil være preget av fordommer (Fuglseth, 2018).

Ved å tilnærme meg forskningen fenomenologisk vil funnene være presentert basert på intervjupersonenes beskrivelser. Oppgaven vil bære preg av en hermeneutisk tilnærming, som søker å tolke og forstå informantenes beskrivelser av deres livsverden. Hermeneutikk handler om å fokusere dypere i meningsinnholdet enn det umiddelbare åpenbare, og at fenomener kan forstås på forskjellige måter (Thagaard, 2018). Målet med en hermeneutisk tilnærming i et samfunnsvitenskapelig forskningsprosjekt er å oppnå en gyldig og nyansert forståelse gjennom tolking av informantenes utsagn (Thagaard, 2018).

Gjennom å anvende både fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming kan jeg som forsker oppnå en dypere forståelse av informantenes synspunkter. Kombinasjonen av tilnærmingene gir et robust grunnlag for å både løfte frem intervjupersonenes tanker, og forsøke å forstå og beskrive disse tankene. Den kritisk-refleksive tilnærmingen sikrer at man som forsker har vært bevisst på egne foruuntatte oppfatninger, hvilket styrker forskningens troverdighet og pålitelighet, og bidrar til en balansert tolkning.

3.1.2 Kvalitativ metode.

Samfunnsforskning kan være kvalitativ eller kvantitativ, og begge er nødvendige for et bredt forskningsfelt (Christoffersen & Johannessen, 2012). Kvale & Brinkmann (2022) påpeker at dersom man har et ønske om å forske på hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, bør man spørre dem (s. 18). Gjennom spørsmål og svar får man innblikk i hva slags følelser, holdninger og oppfatninger individer har om verden de lever i.

Etttersom dette forskningsprosjektet omhandler elevenes subjektive meninger om et bestemt tema og avhengig av å få innsikt i elevenes meninger og tanker, er et kvalitativ tilnærming en godt egnet fremgangsmetode (Thagaard, 2018). Kvalitative metoder fanger opp meninger og opplevelser som ikke kan måles eller tallfeste, men beskriver og identifisere kvaliteter ved et sosialt fenomen hvor målet er å oppnå en forståelse (Dalland, 2022; Krumsvik & Jones, 2019; Thagaard, 2018; Nyeng, 2012). Kvalitativt forskning handler om å beskrive og forstå hva «den andre» gjør i sitt hverdagsliv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95).

Offentlige instanser som kunnskapsministeren og direktøren i Utdanningsdirektoratet har fremhevet behovet for å få mer innsikt i årsakene for elevers synkende motivasjon. Et kvalitativt forskningsprosjekt gir en unik mulighet til å dypdykke inn i fenomenet.

Grunnen til at jeg ikke har valgt kvantitativ forskning, skyldes at forskningen ofte har begrensede svaralternativer og er relativt ledende, noe som hindrer forskningsprosjektets formål. Kvantitative tilnærmingen får ikke fanget opp subjektive meninger, og derav ikke fange opp hva intervjupersonene egentlig mener kan gjøre undervisningstilbudet mer motiverende (Krumsvik & Jones, 2019, s. 19). En av fordelene med kvantitative metoder er at metoden gir data i form av målbare enheter, noe som regnes på og som gir muligheten til å generalisere (Dalland, 2022, s. 54). Som Elevundersøkelsen er et godt eksempel på. Mitt forskningsprosjekt viser at tilnærmingene komplimenterer hverandre. Dette korrelerer med Dalland (2022) sine tanker ved at man i kvalitativt forskning fungerer som en tolker, versus kvantitativt forskning hvor man teller (s. 56). Dersom jeg ønsker å undersøke om elever er enige i eventuelle antakelser som kan gjøre undervisningstilbudet mer motiverende, så ville det vært mer hensiktsmessig og gått for en kvantitativ metode.

I kvalitativ forskning er det vanlig å benytte seg av induktiv tilnærming, hvor man går fra empiri til teori (Nyeng, 2012). Dette har jeg valgt å gjøre i dette forskningsarbeidet. Kvalitativ og induktiv tilnærming har gitt meg mulighet som forsker til å gå inn med relativt åpent sinn, uten at det ble utarbeidet hypoteser i forkant. Dette tilrettela for at jeg kunne innhente empirien uten et teoretisk utgangspunkt, men for å hente empiri for deretter tolke og systematisere dataen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 27). Gjennom hele forskningsprosjektet har det vært viktig å være bevisst på egen subjektivitet, noe som jeg har vært gjennom hele prosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102).

Hovedmålet for den kvalitative forskeren er å se et fenomen fra et empirisk innsideperspektiv. Et perspektiv som tar for seg erfaringene og beskrivelsene fra medlemmer i et bestemt samfunn, som i denne konteksten er gutter i ungdomstrinnet (Krumsvik & Jones, 2019, s. 28). Ønsket har vært å få elevene til å forklare det sosiale fenomenet jeg har forsket på. Jeg har forsøkt å ha en tilbaketilt fortolkende rolle gjennom prosessen, noe som er fundamentalt for all forståelse og tolkning (Postholm, 2004).

Valget av en kvalitativ tilnærming anses som fordelaktig for å forsøke å besvare problemstillingen min. Det har gitt meg muligheten til å undersøke et sosialt fenomen med et tilsynelatende åpent sinn. Kvalitativ forskning tillater større grad av spontanitet utfra hvordan interaksjonen mellom forskeren og deltakeren forløper, noe som er fordelaktig når jeg skal prate med elever på ungdomstrinnet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17)

3.2 Utvalget og rekrutteringsprosessen

Utvalg av intervjupersoner avhenger av hva man ønsker å undersøke. I tråd med forskningsprosjektets målsetting om å finne ut hva gutter i ungdomsskolen mener om et fenomen, har det vært nødvendig å innhente gutter i ungdomsskolen som informanter.

3.2.1 Størrelsen på utvalget og kriterier for å delta.

I en tidlig fase av forskningsprosjektet vurderte jeg om mastergradsavhandlingen skulle omhandle gutter med lav motivasjon. Tilnærmingen ble forkastet, da et av kriteriene for å delta måtte ha vært at informantene hadde lav skolemotivasjon. Et slikt kriterium kan potensielt stigmatisere både elevene selv, deres foresatte og skolen. Jeg besluttet heller at kriteriene for å delta var:

1. Elevene og deres foresatte måtte si ja til å delta.
2. Informantene skulle ikke være elever i åttende klasse.
3. Det måtte være gutter.

Det første kriteriet er ikke bare et kriterium, men et prinsipp i forskning generelt, noe som vil belyses senere. Det andre kriteriet ble valgt med tanke at jeg ønsket elever med litt lengre fartstid på ungdomsskolen enn de som går i åttende klasse. Kriterium nummer tre var selvsagt relatert til problemstillingen min. Til tross for at kriteriene kan virke enkle, konkluderte jeg med at de var hensiktsmessige og tilstrekkelige nok for studiens omfang og problemstilling.

Svenkerud (2021) fremhever at det ikke eksisterer konkrete retningslinjer for hvor mange informanter man bør ha med i et forskningsintervju. Det avgjøres ut fra prosjektet omfang og

tilgjengelig tid. Basert på de grunnleggende kriteriene som ble lagt til grunn, og med utgangspunkt i tid til rådighet, så bestemte jeg at det forskningsprosjekt skulle baseres på tre informanter.

Ved å kun ha tre informanter er det et ikke-representativt utvalg. Det vil si at man ikke har mulighet til å generalisere funnene (Dalland, 2022). Målet for forskningsprosjektet har ikke vært å generalisere, men heller oppnå en dypere forståelse av informantene. Kvalitative studier kjennetegnes av lite utvalg informanter, og med tanke på prosjektets omfang har det vært hensiktsmessig å velge tre informanter (Thagaard, 2018, s. 54). Ettersom deltakerne i forskningsprosjektet måtte oppfylle kriteriene, så har det blitt gjennomført en kriteriebasert utvelgelse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51).

3.2.2 Formaliteter i forkant av rekrutteringsprosessen

Før jeg kunne starte rekrutteringsprosessen så var jeg avhengig av å søke om tillatelse fra SIKT (kunnskapssektorens tjenesteleverandør) og få godkjenning for forskningsprosjektet mitt. Søknaden ble godkjent, men med forbehold om at det ble innhentet signatur fra både barnet og foresatt, ettersom deltagernes alder var uvisst.

Søknadsprosessen inkluderte en utarbeidelse av et informasjonsskriv om forskningsprosjektet. Det ble opplyst om dersom det skulle foreligge noen spørsmål, så var det bare å ta kontakt med meg eller veileder via e-post eller telefon. Informasjonsskrivet inneholdt blant annet et vedlagt samtykkeskjema som deltakerne og foresatte skulle signere dersom de ønsket å delta.

Dalland (2022) fremhever at det er noe informasjon som må inngå i et slikt informasjonsskriv (s. 82). Det er viktig at de som skal delta i intervjuet blir informert om hva det innebærer å delta, et informasjonsskriv (vedlegg 1). Informasjonsskrivet inneholdt det som deltakerne og foresatte trengte å vite som formålet. Blant annet at alt ville være taushetsbelagt og anonymisert, at det var frivillig å delta, at de kunne når som helst trekke seg, hvem jeg var, samt hvor lenge intervjuet var forespeilet å vare.

3.2.3 Rekrutteringsprosessen.

Tilgang til informanter kan være en utfordring innenfor utdanningsforskning (Christoffersen & Johannessen, 2012). Rekrutteringsprosessen av informanter i dette forskningsprosjektet klassifiseres som et bekvemmelighetsutvalg basert på at det er blitt brukt et mellomledd (døråpner) i anskaffelsesprosessen (Blikstad-Balas & Dalland, 2021; Christoffersen & Johannessen, 2012). Å benytte eksisterende nettverk kan være nyttig for å entre feltet, spesielt når det er snakk om barn, da høy grad av tillit er nødvendig for gjennomføringen av kvalitativ forskning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). Da døråpneren hørte om forskningsprosjektet, tilbød hen seg å assistere med å anskaffe informanter. Personen dobbeltrolle som lærer og som forelder gjorde at hen disponerte flere elever som kunne være deltaker i forskningsprosjektet. Døråpneren hadde en relasjon både til informantene selv og deres foresatt.

Rekrutteringsprosessen gikk raskere enn forventet, det antas å være naturlig på grunn av forholdet mellom døråpneren og informantene og deres foresatte (Christoffersen & Johannessen, 2012). Tilliten som mellomledet har til meg som forsker, overføres til informantene og gjør at informantene har tillit fra start, som kan resultere at de er mer avslappet og tør å åpne seg under intervjuene.

Det er vesentlig å erkjenne at et bekvemmelighetsutvalg kan medføre ulemper. Døråpneren ble informert om forskningsprosjektets hensikt og kriteriene som lå til grunn for utvalget, men som forsker har jeg ingen garanti for hva som nøyaktig har blitt formidlet til informantene og de foresatte. Dette kan medføre til et bias hvor informantene har blitt farget av den bekjente, hvilket kan påvirke forskningen (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 40). Jeg mottok ingen forhåndsinformasjon fra døråpneren annet enn hvilken skole og klasse de gikk i. Det var elever på en skole som jeg ikke hadde kjennskap til fra før, og en skole døråpneren ikke jobbet på. Gitt forskningsprosjektets induktive tilnærming anses ikke disse ulempene som reelle problemer. Det eksisterte heller ikke noe frykt for atypiske informanter, basert på det kriteriebaserte utvalget og at elevene for meg var tre tilfeldige personer.

For å respektere anonymitet ovenfor alle ledd, avslører jeg kun at alle tre informantene tilhører samme niende klasse lokalisert i Vestfold. Alle personlige opplysninger er aidentifisert og anonymisert for å hindre gjenkjennelse (Dalland et al. 2021; Thagaard, 2018). Ved å forske på elever fra samme klasse og et kjønn reduseres variasjonen. Dette muliggjør en mer detaljert beskrivelse og en dypere forståelse av det sosiale fenomenet.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Et kvalitativ forskningsintervju

I et kvalitativt forskningsprosjekt, så er det forskningsintervju som er den vanligste metoden å bruke (Svenkerud, 2021; Krumsvik & Jones, 2019; Thagaard, 2018). Dette forskningsprosjektet vil også anvende forskningsintervju som metode. Svenkerud (2021) skiller det kvalitative intervjuet fra det kvantitative ved at man i kvalitative intervju som regel er innrettet med å gi innsikt i «hva?», «hvordan?» og «hvorfor?», mens man i kvantitative intervjuer kan man innhente seg i «hvor mange, hvor mye og hvor ofte» (s. 91).

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side, og man har som intervjuer et ønske om å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres forståelse rundt temaet (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 20). Hensikten er å utvikle kunnskap om et spesifikt tema, med utgangspunkt i forskerens problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Som intervjuer er ønsket mitt å frembringe elevers erfaringer og forstå refleksjonene deres rundt hva som kan gjøre undervisningstilbudet mer motiverende.

Kvale & Brinkmann (2022) Postholm & Jacobsen (2018) og Thagaard (2018) fremhever alle at det eksisterer tre former for intervju. Det første er et strukturert intervju, som er utformet med spørsmål som et manuskript til et teaterstykke, hvor informantene blir stilt spørsmål i en bestemt rekkefølge. Ulempen med et slikt intervju er at det innebærer lite fleksibilitet.

Den andre metoden er ustrukturert intervjuet, som kan betraktes som en løs samtale mellom forsker og intervjuperson. Dette er en metode som tillater å ta tak i det som bringes opp, og

man tilpasser spørsmålene til hva intervjupersonen sier (Postholm & Jacobsen, 2018). Det å ha en åpen samtale kunne vært fordelaktig for den naturlige samtaleflyten, men risikoen for avsporing og frykten for å ikke innhente brukbart datamateriale ble vurdert som stor. Samtidig krever det mye av intervjueren, og siden det var en ny situasjon for meg, så valgte jeg det bort.

Den tredje, og valgte, fremgangsmåten er semistrukturert intervju. Et intervju hvor forskeren har utarbeidet temaer eller forslag til spørsmål på forhånd, men at spørsmålene stilles der det er naturlig (Postholm & Jacobsen, 2018; Thagaard, 2018). Fordelen med semistrukturert er at det tilbyr fleksibilitet til forskeren ved at man kan følge opp emnene som dukker opp underveis. Det er kombinasjon av åpenhet og struktur ettersom forskeren har tenkt ut temaer i forkant, hvilket gir samtalen dynamikk og at man tilpasser seg informantenes bidrag. I kvalitativ forskning kan det være utfordrende å finne den rette balansen mellom nærhet og distanse til informanten (Dalen, 2013, s. 20). Det er viktig at de som blir intervjuet føler seg hørt. Semistrukturert intervju tilrettelegger for en balanse, hvor man sikrer forskeren relevant datamateriale, og informantene blir hørt.

3.3.2 Det semistrukturerte intervjuet og intervjuguide

Et semistrukturert intervju ga meg muligheten til å kombinere elementer fra både det strukturerte- og det ustrukturerte intervjuet. Intervjuformen er spesielt nyttig når man skal undersøke og utforske andres individuelle perspektiver på et fenomen fra den livsverden de opererer i (Kvale & Brinkmann, 2022). Dette harmonerer med dette forskningsprosjektets hensikt.

I prosjekter som anvender intervju som metode er det avgjørende å utforme en intervjuguide (Svenkerud, 2021; Dalen, 2013). Utformingen av intervjuguiden var en tidkrevende prosess. Jeg var i utformingsprosessen bevisst på fallgruvene som ledende spørsmål, samt avanserte spørsmål som forutsatte at deltakerne hadde forhåndskunnskap (Dalen, 2013). Ønsket mitt var å utforme en intervjuguide med åpne spørsmål, slik at elevene kunne svare fritt. Da intervjuguiden var ferdigstilt korresponderte jeg med noen medstudenter om hvorvidt spørsmålene virket egnede. Alle spørsmålene og temaene var utvalgt for å innhente empiri

som kunne være med på besvare problemstillingen min. I tillegg hadde jeg forbredt noen oppfølgingsspørsmål som «hva, hvordan og hvorfor» for å fremme utdypende svar (Svenkerud, 2021).

Ved å velge et semistrukturert intervju og benytte meg av en intervjuguide, var hensikten å gi meg selv som forsker en robust og allsidig tilgang til elevenes subjektive opplevelse av deres livsverden. For intervjupersonene ville metoden forhåpentligvis resultere i opplevelse av åpenhet og autonomi gjennom intervjuprosessen.

3.3.3 Forberedelse til intervju

Da informantene var anskaffet og samtykkeskjemaene var innhentet, oppstod spørsmålet om hvor intervjuene skulle avholdes. Av hensyn til deltakerne og foresatte sin trygghet, så ønsket jeg å gjennomføre intervjuene på et sted hvor elevene følte seg komfortable. Derfor kontaktet jeg den aktuelle skolen i håp om å avholde intervjuene der. Etter dialog med inspektør hvor hen ble informert om forskningsprosjektet, kommuniserte inspektøren med læreren til elevene og deretter ble vedtatt av intervjuene kunne gjennomføres på den aktuelle skolen. Inspektøren reserverte et grupperom til gjennomføring av intervjuene. Prosessen harmonerer godt med at intervju med barn bør gjennomføres i et kjent miljø (Svenkerud, 2021, s. 99; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132)

I forkant av intervjuene ble to pilotintervjuer gjennomført, og begge intervjuene ble gjennomført med samboeren min. Først forsøkte jeg å følge intervjuguiden relativt nøye, mens det andre forsøket var preget av mer åpen dialog der jeg brukte intervjuguiden for å holde en rød tråd. Samboeren og jeg var enige om at intervju to følte mer naturlig, og jeg opplevde at jeg var mer til stede.

Gjennom prøveintervjuene ble verktøyet for intervjuet testet. Dalen (2013) påpeker viktigheten av å sikre at diktafonsappen fungerer som den skal. Applikasjonen som ble brukt var Nettskjema sin applikasjon. Det er et program med høy sikkerhet i form av tofaktorautentisering og er godkjent fra SIKT for innsamling av datamateriale (Universitetet i Oslo, 2024)

3.3.4 Gjennomføring av intervju

Før gjennomføringen av intervjuet ble det plassert en lapp på utsiden av rommet med teksten «ikke forstyrr, intervju foregår». Intervjuene ble gjennomført uten forstyrrelser. Da hver elev ankom, håndhilse jeg på hver og en, introduserte meg selv og takket dem for at de var villige til å delta i prosjektet. Jeg var veldig bevisst på hvordan jeg fremsto da jeg møtte elevene, og ønsket å skape en hyggelig opplevelse ettersom det var et intervju mellom to parter som ikke hadde kjennskap til hverandre.

Etter litt løs prat presenterte jeg prosjektets formål og forklarte hvordan diktafonappen fungerte. Det ble understreket at alt som fremkom skulle anonymiseres. De fikk beskjed om hvor lenge intervjuet var forespeilet å vare, og at de når som helst kunne trekke seg, både under intervjuet og i etterkant. Taleopptaket ble gjennomført kun med en telefon, og det ble vellykket, men dersom jeg skulle gjort det på ny ville jeg brukt to enheter for å forsikre meg om at opptaket ble gjennomført.

Jeg oppfattet elevene som avslappede og komfortable med situasjonen i forkant av intervjuene, og at de var innforstått med deres rettigheter om anonymisering og muligheten til å trekke seg. Gjennom intervjuet var jeg opptatt av å lytte, og lot eleven få tid til å resonere og reflektere. Samtidig var jeg fokusert på å følge opp med oppfølgingsspørsmål der det var naturlig (Postholm & Jacobsen, 2018).

Dalland (2022) påpeker at det er alminnelig høflighet å ikke gå med en gang man har gjort sitt etter et intervju (s.90). Derfor småpratet vi litt om hvordan de opplevde intervjuet og hva de skulle resten av dagen. De informerte om at de synes det var en fin erfaring å delta, og at de mente forslagene deres kan gjøre undervisningstilbudet mer motiverende.

3.3.5 Transkribering og anonymisering

116 minutter tale skulle konverteres til tekst. Ifølge Kvale & Brinkmann (2022) handler transkribering om å transformere, ofte fra talespråk til skriftspråk, og prosessen handler om å klargjøre materialet for analyse (s. 137). Transkribering fører til at non-verbal

kommunikasjon forsvinner, og kan ses på som svekket gjengivelse av det direkte intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 205).

Tjora (2021) anbefaler at man bør ha en mer detaljert transkribering enn man tror. På den andre siden påpeker Anker (2021) at det kan være fordelaktig å utelate og fjerne pauser og språklig fyll. Diktafonappen fra Nettskjema har en egen funksjon som automatisk omdanner tale til tekst, noe som forenklet transkriberingsarbeidet betraktelig ettersom grovarbeidet allerede var gjort. Det var nødvendig med en manuell gjennomgang for å sikre nøyaktigheten. Hvert intervju ble gjennomgått to ganger og siden oppgaven ikke bærer preg av en lingvistisk analyse, ble pauser utelatt i transkriberingsprosessen. I frykt for å få analysen fragmentert, så har jeg valgt å bevare dialogen mest mulig autentisk mellom intervjupersonene og meg selv (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 218).

Postholm & Jacobsen (2018) advarer forskere mot å love fullstendig anonymitet, da det innebærer at skal være umulig å koble informasjonen til deltakerne (s. 250). Gjennom å ha et lite utvalg øker risikoen for lærere kan gjenkjenne egne elever og kan gjette hvem som står bak de enkelte utsagnene (Anker, 2021). For å bevare anonymiteten ble det brukt nøytrale begreper som «medelev» og «lærer» der det ellers ble brukt navn. Siden det var andre enn meg som kjente til rekkefølgen intervjuene ble gjennomført i, har jeg valgt å gi intervjupersonene pseudonymene Ole, Dole og Doffen.

3.4 Analyse

Etter fullført transkriberingen var grunnlaget lagt for å analysere datamaterialet mitt. Anker (2021) understreker at valget av analytisk strategi bør være knyttet til datamaterialet og forskningens overordnede tilnærming (s. 39). Forskningsprosjektet har undersøkt hva tre gutter på ungdomsskolen mener kan gjøre undervisningstilbudet mer motiverende, med en fenomenologisk tilnærming for å forsøke fange essensen av informantenes erfaringer. Bruken av en induktiv metode har styrket argumentet for at forskningen har vært empirinært og at man har søkt å forstå fenomenet uten hypoteser. Håpet er at innsiktene fra intervjupersonene gir data som kan være med på å besvare problemstillingen. En tematisk innholdsanalyse er i utgangspunktet en strategi som passer for empirinært forskningsmateriale (Anker, 2021) og

passer derfor godt for forskningsprosjektet mitt. Kvalitativ analyse har som formål å avdekke og tolke underliggende mønstre som fremkommer gjennom intervjuprosessen, og presentere de på en forståelig måte (Tjora, 2021).

3.4.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse (TA) er en fleksibel fremgangsmåte som gir en struktur på hvordan man skal identifiserer, analyserer og tolker mønstre innenfor kvalitative data (Clarke & Braun, 2017, s. 297). Analysemetoden egner seg godt for å identifisere mønstre på tvers av transkriberte intervjuer (Clarke & Braun, 2017, s. 297) Begrepet tema brukes for å beskrive en gruppering av koder med viktige fellestrekk. TA er ifølge Clarke & Braun (2017) en systematisk prosedyre for å generere koder og temaer, hvor koder er de minste analyseenheter som fanger opp interessante trekk som er relevant for problemstillingen (s. 297).

Johannessen et al.(2023) har utviklet en guide for hvordan man kan gjennomføre TA på en hensiktsmessig måte (s. 282). Denne guiden støtter opp under metodikken til Braun & Clarke. I stedet for å ha en seks-trinns prosess som Braun & Clarke har, så har de etablert en fire-trinns prosess. De fremhever at de har justert versjonen, og argumenterer for at den er godt egnet for studenter og til analyse av datamateriale (Johannessen et al., 2023, s. 283).

Det er versjonen til Johannesen et al. (2023) jeg har benyttet meg av i analyseprosessen min. Metodens fire steg er 1) forberedelse, hvor man skaffer oversikt over dataen, 2) koding, hvor man fremhever og setter ord på viktige poenger i dataene, 3) kategorisering, hvor man setter kodene i mer generelle temaer, 4) rapportering, hvor man rapporterer temaene og deres innhold (s. 282). Strukturen vil sikre en grundig og systematisk analyse, og bidra til å fremheve relevante funn.

Forberedelsesprosessen innebærer å skaffe seg en grundig oversikt over dataen (Johannessen et al., 2023, ss. 283-284). Etter transkriberingen var fullført, leste jeg gjennom hvert intervju. I tråd med Johannessen et al. (2023) gjentok jeg prosessen et par ganger, et grep som er et viktig moment som avslutning på fase en.

Steg to, kodefasen, handler om å fremheve og sette ord på viktige poenger i datamaterialet (Johannessen et al., 2023, s. 284). Jeg overførte hvert intervju over i et nytt Word-dokument for å begynne kodingen. Koding har som hensikt å både få oversikt over dataen, generere innsikt i dataen, og tilrettelegge for kategoriseringsfasen (Johannessen et al. 2023, s. 284). Kodefasen ble gjennomført ved at jeg undersøkte transkriberingen grundig, og markerte relevante funn med kommentarer for å tilrettelegge for den neste fasen. På grunn av manglende erfaring med koding, så ble det gjennomført flere runder med koding for å kvalitetssikre. Ved flere gjennomlesninger reduserer man risiko for å overse viktig data (Johannessen et al., 2023, s. 292)

Steg tre var å kategorisere dataene, en prosess som styres av forskningsspørsmålet eller i mitt tilfelle, problemstillingen. Prosessen var krevende. Jeg zoomet inn i dataen på kodingen der jeg skulle forsøke å zoome ut for å forsøke å sortere kodene inn i mer generelle kategorier. En kategori representerer er en gruppering på basert på en ide om like egenskaper (Johannessen et al. 2023, s. 125). Prosessen startet med at jeg skrev alle kodene mine på et ark, deretter sammenlignet jeg de ulike kodene og satt de kodene med likhetstrekk inn i passende kategori. Koder som variasjon, variasjon i læringsmetoder og variasjon i timeplan ble alle fremhevet som koder, og ble slått sammen til kategorien, variasjon.

Det siste steget i Johannessen et al (2023) sin fire-trinns guide handler om rapportering. Det innebærer å skrive frem temaene. Steget innebærer å lage overordnede temaer som kan knyttes til de små temaene, og presentere funnene som er oppdaget som en kategori (s. 305). I kapittel fire vil jeg fremvise de forskjellige temaene som passer inn som funn, og argumentere utfra sitater fra intervjupersonene.

3.5 Forskningens kvalitet og troverdighet

Forskningens kvalitativ og troverdighet

Enkelte vil nok hevde at studenter i grunnutdanning, som meg selv, ikke kan drive med forskning, men heldigvis er ikke god forskning knyttet til forskerens status. Den kjente filosofen Arne Næss påpekte at om det ikke hadde vært for oss *amatører*, så ville det vært en rekke områder som aldri ville blitt undersøkt (Dalland, 2022, s. 40).

Enhver forskningsoppgave skal fremlegge en vurdering av egen undersøkelse og studiens kvalitet (Dalland, 2022, s. 245). Postholm & Jacobsen (2018) fremhever at enkelte kan mene at forskning er av høy kvalitet dersom den er nyttig for andre, men at det ikke avgjør om forskningen er av god kvalitet (s. 219). I samfunnsvitenskapelig forskningsprosjekter vurderes oppgavens troverdighet og styrke utfra om studien er gjennomført på en etterrettelig måte, og om forskningsresultatene svarer på fenomenet man har forsket på (Kvale & Brinkmann, 2022; Anker, 2021). For at en studie skal være troverdig, er man avhengig at den er pålitelig. Det innebærer at fremstillingen av materialet eller dataene er godt gjennomført, og derav ikke juks eller slapt håndverk (Anker, 2021, s. 108).

3.5.1 Pålitelighet og relabilitet

Reliabilitet er ofte forbundet med kvantitative undersøkelser (Dalen, 2013) og refererer til hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2022).

Relabilitet handler om hvor nøyaktig en måling eller hvor robust en undersøkelse har vært, og om dataene er troverdige, pålitelige og tillitsvekkende (Nyeng, 2012, s. 105). Kvalitativ studier kan imidlertid ikke gjennomføres på nøyaktig samme måte da funnene er avhengig av forskningens kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018; Nilssen, 2012).

Som førstegangsforsker er relasjonen mellom meg og intervjupersonene viktig, og min personlighet betyr mye. Jeg beskriver meg selv som utadvendt og som har lett for å kommunisere med andre. Jeg har gjennom studiet fått tilbakemeldinger om at jeg har en naturlig evne til å knytte gode relasjoner med elever, noe som kan skyldes min genuine

interesse og verdsetting av dialog og relasjonsbygging. Dette er egenskaper jeg anser som fordelaktige når man skal intervju ungdom man ikke kjenner.

Å gjennomføre hele prosjektet alene kan naturligvis svekke oppgavens troverdighet sammenlignet med om man hadde hatt en forskningspartner å sparre med. En risiko ved å gjennomføre et semistrukturert intervju alene er at andre kan anta at det ligger et bias i baktankene, men med en induktiv tilnærming så utelukkes det og prosjektet anses som troverdig. Bias er imidlertid en risiko for alle intervjuer og alle forskningsprosjekter. For å styrke prosjektets troverdighet og pålitelighet, har jeg gjennom hele metodekapittelet spilt med åpne kort. Valgene som er blitt gjort er blitt beskrevet systematisk, nøyaktig og detaljert for å sikre full transparens. Valg av metoder, samt metodenes styrker og svakheter, er redegjort for.

Kvale & Brinkmann (2022) påpeker at det ikke eksisterer faste kriterier på et godt intervju, for kvaliteten avhenger av intervjuets spesifikke form, tema og formål (s. 203). De påpeker at en god intervjuer derimot, er strukturert, klar, vennlig, følsom, åpen, styrende og tolkende (s.196). Intervjupersonene ble spurt om det var noen spørsmål før intervjuet startet og formålet og fremgangsmåten forklart. Som intervjuer var jeg klar og vennlig, jeg lot intervjupersonene snakke i sitt tempo, jeg lyttet. I tillegg stilte jeg spørsmål uten avanserte formuleringer for å tilpasse meg barna. Intervjuene bar preg av følsomhet og åpenhet i form av at jeg stilte oppfølgingsspørsmål der elevene var engasjerte. Samtidig var intervjuene styrende med et mål om å finne empiri som kunne brukes til problemstillingen. På grunn av den induktive tilnærmingen ble intervjuet gjennomført med åpne spørsmål med et ønske om at elevene skulle få utbrodert, men i retrospekt kan det ha vært noen ubevisste ledende spørsmål. De ledende spørsmålene man var bevisst over, var for å verifisere egne fortolkninger av innspillende fra intervjupersonene, noe Kvale & Brinkmann (2022) mener styrker reliabiliteten og et godt egnet virkemiddel i kvalitativ forskning (s. 201). Transkriberingen er troverdig ettersom alt har blitt bevart som det ble sagt fra intervjupersonene.

Postholm & Jacobsen (2018) har identifisert fem punkter som må beskrives for å diskutere påliteligheten til et forskningsprosjekt, som drøftes og evalueres nedenfor (s. 224-228).

Første punkt omhandler relasjonen mellom forsker og forskningsdeltaker. Det har blitt presentert hvordan anskaffelsesprosessen av informanter foregikk, hvor både fordelene og ulempene ved å bruke et mellomledd har blitt presentert. For min del opplevdes det som fordelaktig ettersom man følte man hadde tillit fra start, og det intervjupersonene opplevdes som fortrolige. På bakgrunn av at jeg ikke fikk noe informasjon i forkant av intervjuene, så var alle tre ukjente, og det kunne like gjerne vært tre andre.

Det andre punktet tar for seg forholdet mellom forskningsdeltakeren og problemstillingen til oppgaven. Forskningsprosjektet lurer på hva gutter i ungdomsskolen mener kan gjøre undervisningstilbudet mer motiverende, og derfor har jeg spurt gutter på ungdomsskolen. At alle tre gikk i samme klasse var tilfeldig for min del, men anses som positivt, da man fikk begrunnelser fra samme livsverden fra flere perspektiver.

Det tredje punktet omhandler forskningens kontekst: tid og rom. Det er blitt vel opplyst tidligere i avhandlingen om hvordan og hvor intervjuene avholdt, og det har blitt presentert en begrunnelse for hvorfor man ønsket å gjennomføre intervjuene et sted informantene kjente til.

Det fjerde punktet tar for seg hvem er det man ikke har fått tak i. Et bekvemmelighetsutvalg resulterer til at man går glipp av andre potensielle deltakere. Det hadde vært av interesse å hatt gutter fra andre niendeklasser eller andre trinn.

Det siste punktet tar for seg om man har fått registrert alt det viktige. Revisorer må vise hvordan regnskapet er ført, og forskeren må synliggjøre forskningsprosessen. Jeg har dokumentert forskningsprosessen grundig gjennom metodekapitlet. Diktafonen bidro til at man har fått registrert alt elevene sa, slik at man har hatt muligheten til å høre igjennom intervjuene flere ganger.

Samlet sett vil jeg konkludere med oppgaven er utført på en pålitelig og etterrettelig måte. Personligheten min anses som en styrke for å skape en god atmosfære for intervjupersonene. Valgene er blitt begrunnet og forklart, og er i tråd med det vitenskapsteoretiske ståstedet mitt og den induktive tilnærmingen.

3.5.2 Validitet og gyldighet

Refleksjon over studiens gyldighet innebærer en vurdering om hvorvidt den anvendte metoden er egnet for det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 276) og evaluering av begrensningene knyttet til forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Gjennom hele metodekapitlet har jeg begrunnet valg av metoder, og derav vist hvert skritt som er tatt, noe som er essensielt for å kontrollere validiteten (Dalland, 2022, s. 245).

Validering refererer til om studien faktisk har funnet det den hadde hensikt å finne (Tjora, 2021). I dette prosjektet anses det som tilfellet, noe som vil fremvises i de kommende kapitlene. Kvale & Brinkmann (2022) påpeker at dersom man lurere på noe, bør man spørre de det gjelder (s. 18). Det understøtter valget om å spørre elever om hva de mener kan gjøre undervisningstilbudet mer motiverende, da det gir mer pålitelig data enn om jeg hadde spurt lærere eller foresatte.

Med den en induktive tilnærming så har jeg forsøkt å se elevenes livsverden utfra deres egne øyne. Metoden har vist seg å være hensiktsmessig siden alle intervjupersonene var enstemmig om at undervisningstilbudet ville blitt mer motiverende om deres innspill hadde blitt iverksatt.

Det systematiske arbeidet med å dokumentere, forklare styrker og svakheter ved de valgte metodene, den åpne og transparente forskningsprosessen mener jeg styrker studiens validitet. Den direkte tilnærmingen til målgruppen gjør studien pålitelig og gyldig, noe som gir godt grunnlag for videre forskning.

3.6 Forskningsprosjektet etiske retningslinjer

Forskningsetikk er helt avgjørende i et mastergradsarbeid (Anker, 2021). Det har allerede blitt presentert at det har blitt brukt en diktafon-applikasjon fra Nettskjema og en godkjent nettside fra SIKT som oppbevarer lydfilen kryptert. Det har blitt oppklart at man i samarbeid med SIKT har fått en godkjenning til å drive med dette forskningsprosjektet. SIKT og Nettskjema har blitt brukt for å sikre at personvernopplysninger blir behandlet forsvarlig.

Så langt i mastergradsavhandlingen har det blitt presentert betraktninger som er med på å diskutere juridiske og etiske vurderinger. Postholm & Jacobsen (2018) fremhever at utgangspunktet for forskningsetikken i Norge baserer seg utfra kravene: Informert samtykke, krav på privatliv og krav om å bli korrekt gjengitt (s. 246-247).

Informasjonsskrivet ble sendt til mellomledet mitt både digital og fysisk, som deretter sendte og utleverte skrevet til deltakerne og deres foresatte. Skrevet kan ses som et vedlegg, men inneholdt om at det var frivillig å delta, og klargjorde at deltakerne kunne trekke seg uten konsekvenser. I skrevet stod det detaljert om prosjektsformål, hvem som var ansvarlig for prosjektet, varigheten på intervjuene og at det ikke var noe negative konsekvenser å delta ettersom alt ville bli anonymisert, og at eneste tapet for deltakerne var tiden de brukte på intervjuet. Informasjonsskrivet inneholdt et samtykkeskjema, som både foresatte og deltakere måtte signere, og før intervjuet ble deltakerne igjen informert om det som stod i informasjonsskrivet. Det ble sikret i forkant av intervjuet at barnet fortsatt hadde lyst, av hensyn til barnets autonomi.

Det har vært viktig å operere på en ryddig og tillitsbyggende måte. Det var viktig for meg å bevare tilliten overfor døråpneren min, den involverte skolen, intervjupersonenes foresatte, og ikke minst intervjupersonene selv. Dessuten har det vært viktig å fremvise at studie er pålitelig og gyldig. Intervjupersonene svarte at de ikke på noe tidspunkt følte seg ukomfortable. Mellomledet meddelte at det ikke kom noen negative tilbakemeldinger fra foresatte.

Informert samtykke var nevnt i informasjonsskrivet, og pratet om ansikt-til-ansikt med barnet. Gjennom å bruke pseudonymer og utelate privatopplysninger opprettholder man kravet om privatliv, og siden transkriberingen er gjennomført som den er, så er resultatkapitlet gjengitt korrekt ut fra det de sa.

De etiske retningslinjene er fulgt, studien er gjennomført med integritet og intervjupersonenes konfidensialitet er bevart. Dette er spesielt viktig når man arbeider med barn, samtidig som det sikrer studiens validitet og reliabilitet.

4 Presentasjon av funn

Dette kapitlet vil presentere funnene som er funnet fra de tre intervjuene gjennomført med Ole, Dole og Doffen. Anker (2021) beskriver gjenfortelling og påfunn som to mulige fallgruver ved presentasjon av resultatkapitlet. For å unngå de metodologiske fallgruvene, har sitatene blitt tilført noen tilleggs kommentarer. Presentasjonen er lagt opp på en systematisk måte for å gi en dypere innsikt og det blitt brukt direkte sitater fra elevene for å vise til at tolkningene er rimelige.

Innledningsvis vil det presenteres sitater fra hver enkelt og bli vurdert individuelt. Hvert funn vil presentere sitater fra hver enkelt, og de vil sammenstilles for å diskutere funnet på tvers av meningene til informantene. Dette gjør det mulig å både zoome inn for å se hver enkelt, og zoome ut for å se det i en større kontekst. Et virkemiddel som er blitt brukt gjennom resultatkapitlet er [---] for å fremvise at det har forekommet noe dialog imellom setningen ovenfor og nedenfor.

4.1 Fysisk aktivitet

Etter intervjuene oppstod det en intuitiv følelse om at fysisk aktivitet eller mulighet for bevegelse var viktig for motivasjonen blant elevene. Denne observasjonen ble bekreftet gjennom analysen. Derfor vil neste underkapittel presentere et sentralt funn. Funnet belyser sammenheng mellom fysisk aktivitet og elevenes engasjement, konsentrasjon og læringslyst, samtidig som at avbrekk og bevegelsespauzer kan bidra på elevenes motivasjon.

4.1.1 Behovet for å bevege seg

Innledningsvis vil det presenteres utdrag fra dialogene med hver enkelt informant. Hensikten er å gi en grunnleggende forståelse for hver deltakers perspektiv, og deretter vil det trekkes paralleller mellom utsagnene fra informantene for å identifisere felles synspunkter. Fellestrekkene vil være med å sammenstille informantenes meninger, å avdekke mønstret som fremkommer, nemlig et ønske om mer bevegelse.

Intervjuer: *Har du noen fritidsaktiviteter du holder på med*

Ole: *Jo, jeg spiller fotball på fritiden*

Intervjuer: *Så hva er mest morsomt synes du, fotball eller det å være på skolen?*

Ole: *Jeg vil si det er fotball.*

Intervjuer: *Hva er grunnen til det tror du?*

Ole: *Fordi du holder deg mer i aktivitet, og jeg liker å være ivrig og få ut adrenalin.*

Og ikke sitte stille på stolen.

Intervjuer: *Hva med fag, er det noen fag du synes er morsomme?*

Ole: *... Og selvfølgelig gym, fordi jeg liker å holde meg aktiv, som på fotball*

Dialogen med Ole antyder at fysisk aktivitet er noe han verdsetter høyt. Hans begrunnelse indikerer at han finner større glede med fotball enn skolen, uten at det indikerer noe form for misnøye med skolen eller skolemiljøet. Årsaken til at fotball gir større glede kan fremstå som at skolen innebærer mye stillesitting, og at han foretrekker å være fysisk aktiv framfor å være inaktiv. Videre blir han spurt om hva han tror er årsaken til at flere norske ungdomsskoleelever kjeder seg på skolen:

Ole: *Jo, det er jo mange som sliter med fag og synes ikke det er veldig gøy. Jeg synes en god løsning kunne vært flere forskjellige måter man kan lære på. For eksempel, jeg husker vi gjorde det her ofte på barneskolen, at vi tok oss og løp og hentet kort og så fikk informasjon og måtte si det tilbake på posten. Og hatt, ikke nødvendigvis det, men noen lignende, kanskje en aktivitet.*

Svaret hans tyder på at variert undervisning og ulike læringsmetoder er en mulighet for å motvirke kjedsomheten for ungdomsskoleelever. Det å bruke kroppen fremstår som en mulighet for å bekjempe utfordringen, og det blir eksemplifisert med et tilbakeblikk fra barneskolen hvor man har kombinert læring og bevegelse.

Intervjuet med Doffen avslører flere paralleller og likhetstrekk med Ole sine uttalelser. Begge to er engasjerte i fotballen, begge opplever fritidsaktiviteten mer underholdene enn skoleaktiviteten. Begge uttrykker at skolehverdagen er preget av mye stillesitting og forstås som noe negativt for deres opplevelse skolen. Det er tydelig at begge to ser på det å integrere med fysisk aktivitet kan forbedre skolehverdagen.

Intervjuer: *Driver du med noen fritidsaktiviteter?*

Doffen: *Jeg spiller fotball nesten hver eneste dag, og ser på fotball hver helg, så blir mye fotball.*

Intervjuer: *Så hva synes du er mest morsomt, fotball eller skole?*

Doffen: *Fotball, åpenbart.*

Intervjuer: *Har du noen tanker om hvordan vi kunne fått det mer morsomt å være på skolen da?*

Doffen: *Det er kanskje.. Folk har jo forskjellige preferanser og sånn. Men det kunne vært litt mer gym.*

Intervjuer: *Litt mer fysisk aktivitet?*

Doffen: *Ja, for man sitter mye på en stol og beveger seg ikke.*

Intervjuer: *Men tror du at det kunne vært mer allright og mer morsomt hvis du kunne hatt noe form for fysisk aktivitet hver dag?*

Doffen: *Ja, det tror jeg. Det hadde vært mye bedre. Jeg tror vi hadde vært fokusert de tider vi ikke har fysisk aktivitet. Og så går det jo an å blande inn skole inn i aktivitetene også. Det gjorde vi mye på barneskolen, men det gjør vi aldri lengre.*

Intervjuer: *Nei, er det noe du føler du savner?*

Doffen: *Ja, egentlig.*

På lik linje med Ole, ender Doffen sin refleksjon med mimring til barneskolen. Tiden på barneskolen fremstår som en epoke hvor det å bevege i en læringsaktivitet var noe som forekom oftere enn det forekommer på ungdomsskolen. Ikke bare antydes det at det er et godt minne, men ved å ha mer fysisk aktivitet i løpet av skolehverdagen forteller Doffen at han tror man hadde vært mer fokusert når man ikke har fysisk.

Videre blir Doffen spurt om hva han tror er grunnen til at flere ungdomsskoleelever kjeder seg på skolen, han uttaler:

***Doffen:** Jeg tror det er fordi det er lange dager, lite fysisk aktivitet, og det blir mye av det samme, mye repetisjon.*

Uttalelsen fremviser at skolehverdagen kan fremstå som ensformige og monoton, og derav lang, men samtidig kan en grunn være at det er lite fysisk aktivitet. Basert på dialogen med Doffen og hans respons på årsaken rundt kjedsomhet kan være, så ble jeg nysgjerrig på om han kun savnet å være mer i bevegelse, eller hvorvidt det var mulig å kombinere fysisk aktivitet inn i det faglige innholdet. Derfor ble han spurt om nettopp dette, og han responderte at en kombinasjon med bevegelse og en faglig tilnærming ville vært gunstig.

Dialogen videre med Doffen avdekker at deler av hans motivasjon for å komme på skolen avgjøres utfra hvilke dager han har mulighet til å bevege seg i:

Intervjuer: *Hva motiverer deg for å komme på skolen?*

Doffen: *Det at jeg har venner på skolen, og for eksempel torsdagen, jeg synes det er ekstra motiverende å dra på skolen, for da har vi mat og helse, og gym og fag vi får beveget oss i.*

Utsagnet tyder på at favorittdagen er dagen hvor man har mer praktiske dager og at det er viktig at man ikke kun sitter stille. For å utforske temaet mer foregikk samtalen på følgende måte:

Intervjuer: *Hva kan vi voksne gjøre for at du blir mer motivert for å komme på skolen?*

Doffen: *Da tror jeg... Kanskje hvis det hadde vært mer fysisk aktivitet, med læring og, da tror jeg at jeg hadde vært mer motivert for å dra på skolen.*

Svaret indikerer nok en gang en klar preferanse for å integrere mer fysisk aktivitet, både med og uten læring. For å videreføre samtalen, ble han spurte om hva han tror er årsaken til at flere ungdomsskole er umotiverte. Han trekker frem at en grunn kan være at de ser frem til å dra hjem. Et diffust svar, men kan indikere at den monotone og ensformige skolehverdagen ikke appellerer like mye som tiden man rår mer over selv, altså fritiden.

Intervjuet med Dole skulle vise seg at han drev med fotball som de to andre, og han ble som Ole og Doffen, spurt om hva som er mest underholdene av fotball og det å være på skolen:

Dole: *Altså, når man holder på med fritidsaktiviteter, så kjenner man jo alle rundt fritidsaktiviteten. Og man snakker med de, på en måte har det gøy og gjør noe man synes er gøy. Mens på skolen, så kjenner man også ganske mange. Man kan snakke sammen om arbeidet, men det er på en annen måte enn det man gjør på fritiden. Så noen i klassen går jo på samme aktivitet, så man kjenner jo de automatisk bedre.*

Uttalelsen fremviser ikke hva som nødvendigvis preferert, men fremviser at det er forskjell på hvordan den sosiale dynamikken foregår. På skolen snakker man om arbeidet, men på fritidsaktiviteten snakker man om noe man synes er gøy. Derfor forsøkte jeg å spørre om hva som hadde skjedd dersom klassen var enda mer sammensatt:

Intervjuer: *Dersom klassen hadde vært enda mer sammensatt som en vennegjeng, kunne det gjort skolen mer morsomt?*

Dole: *Altså, vi kunne jo det. Og det er jo en måte å gjøre det gjennom aktiviteter, sånn som samarbeid og sånn. Da får man jo mer tilknytning, og folk som da er på og snakker, kommer jo til å kjenne de bedre. Enn for eksempel de som bare sitter der og ikke sier noe.*

Svaret indikerer en forståelse for hvordan man kan knytte sosiale bånd gjennom samarbeid og at man ved samarbeidsoppgaver så krever det at folk er mer påskrudd, og derav blir man bedre kjent enn at man sitter en og en. Slikt type arbeid kan være med å knytte bånd på skolen mer lik som man gjør på fritidsaktivitet som Dole nevnte tidligere.

Videre stilte jeg Dole om hva han anser som årsaken til at flere ungdomselever finner skolen som kjedelig, så reflekterer han på følgende måte:

Dole: *Gym er helt annerledes enn norsk, så da er det annerledes. Et eksempel, man bruker mye i engelsk og samfunnsfag, er skolestudio. Jeg synes det funker bra, men det kan bli litt mye skolestudio. Så hvis man for eksempel har noen aktiviteter innenfor det temaet, så kunne det jo blitt et lite avbrekk, og folk blir mer skrudd på, og så begynner de å jobbe.*

Det at dagene er veldig like kan fremstå som et mønster så langt i resultatene. Ved at det blir mye arbeid i skolestudio (Gyldendals digitale læringsmiljø), så fremstår svaret til Dole at det viktig å bryte opp øktene og den vanlige rutinen med å ha noen aktiviteter. Han påpeker i likhet med Ole og Doffen at det å kombinere aktivitet i temaet man arbeider med kan være positivt. Jeg lurer videre på om han noen tips til meg som kommende lærer:

Intervjuer: *Har du noen tips til meg dersom jeg skulle bli læreren din fra neste uke?*

Dole: *Ha en lek som gjør at du kjenner elevene bedre, og at det kan være veldig bra.*

Videre gir han en overordnet tips som lærere kan reflektere over:

Dole: *Det er vel kanskje det med, at man har litt sånn avbrekk, og ikke bare kjører på motorvei rett gjennom faget. Da kan det blitt litt sånn at folk faller av.*

Nok en gang kommer det tydelig frem hva slags betydning avbrekk kan ha. Ved å ikke ha avbrekk, så tolker jeg det hen at man kan oppleve at timen bare kjøres igjennom som en motorvei, noe som kan kulminere i at folk detter av og kan kjede seg. Lek som tips fremviser at å gjøre noe aktivt er en fin måte å bli kjent med læreren sin. Doles refleksjoner sammenfaller godt overens med Doffens tanker rundt gevinsten av å ha mer fysisk aktivitet. Ved å ha mer fysisk aktivitet, poengtere Doffen at man ville vært mer fokusert den tiden man ikke har fysisk aktivitet.

I et eksempel understreker Ole at konsentrasjonen ville vært bedre den perioden man ikke har fysisk aktivitet dersom det hadde vært implementert mer bevegelse i løpet av skoledagen:

Intervjuer: *Tror du på en måte, hvis jeg hadde sagt til deg at nå skal vi ha 90 minutters time, med et helt nytt tema, og så sier jeg at du skal få muligheten de 20 siste minuttene til å gå ut og ha fysisk aktivitet, eller gjøre det du vil. Hadde du vært mer motivert for å jobbe i timen da?*

Ole: *Jo, jo! Det ville jeg, og da kan vi da, da vil nok ikke meg og vennene mine snakke like mye. Så kan vi minne for hverandre «ei, vi må jobbe, så får vi de 20 minuttene etterpå». Så jeg tror det kommer til å være mye mer av det enn hvis man jobber sånn halvveis hele timen.*

Ole sitt utsagn er en sterk bekreftelse på Doffens påstand. I Oles svar viser det til at ved å ha en belønning som kan fremme fysisk aktivitet, vil det både fungere som en motivasjonsfaktor for å engasjere seg i skolearbeidet, men det vil redusere støy og distraksjoner.

Mer bevegelse og fysisk aktivitet fremstår som et ønske fra intervjupersonene, det fremkommer som en fremtredende komponent for å ikke gjøre skolehverdagen for repetitiv og at dagen er preget av mye stillesitting.

Ole trekker inn følgende rundt problematikken rundt stillesitting:

Ole: *Vi hadde jo en sånn fysioterapeut som sa hvordan vi bør sitte, fordi vi sitter så mye om dagen. Derfor synes jeg det burde kanskje være heller enn å lære å fikse sittestilling, at vi kanskje tar pauser innimellom.*

Oppsummert er det ikke noe intensjon å avvikle den tradisjonelle skolehverdagen. De dataene og sitatene som er fremvist hentyder at det å implementere mer fysisk aktivitet, flere avbrekk og mer bevegelse er faktorer som er med på å belyse problemstillingen. I tillegg vil det bidra til at klassen blir bedre kjent, mer motivert for å komme på skolen og man får muligheten til å reise seg litt mer fra stolen.

4.2 Betydningen av venner og samhold

Gjennom forrige kapittel fremkom det å implementere mer fysisk aktivitet kan resultere til sterkere samhold i klassen, og betydningen av venner og samhold i skolemiljøet er et annet nøkkelfunn i forskningsprosjektet. For da jeg spurte hva det beste er med å gå på ungdomsskolen finner man følgende svar:

Intervjuer: *Hva er det beste med å gå på ungdomsskolen?*

Ole: *Jeg vil si det er venner og å møte opp med venner. Det er selvfølgelig noen venner man er med på fritiden, men det er jo et sted man kan snakke, og jeg synes det er veldig gøy.*

Intervjuer: *Hvordan synes du det er å gå på ungdomsskolen da?*

Ole: *Jeg synes det er bra, venner gjør det mye motiverende, og det er gøy å gå på skolen.. Nå kjenner jeg at helgene kan bli litt lenge, og det er gøy å være på skolen for det er et sted vi kan møtes.*

Dialogen med Doffen fremviser likhetstrekk med Ole:

Intervjuer: *Hva er det beste med å gå på ungdomsskolen?*

Doffen: *Det beste er samfunnet, mellom elevene og vennene mine. At jeg kan gå opp på skolen og jeg vet at noen av vennene mine er her.*

Uttalelsene er tydelige og indikerer på at samholdet og venner har en vital påvirkning på skolehverdagen. Det er lett å se at dersom det ikke hadde vært for vennene, så hadde hverdagen sett annerledes ut, og at noen omgås mer enn andre:

Dole: *Det er på en måte vennegjenger som henger litt ekstra sammen.*

Intervjuer: *Hvordan vil du si samholdet i klassen er?*

Dole: *Samholdet er egentlig veldig bra, tror jeg, det er ikke alle som kjenner hverandre sånn ut og inn, men jeg tror de fleste kan navnet til de andre.*

Til tross for samholdet er bra, så fremhever Dole at man ikke kjenner alle hverandre like godt, og ved at han tror alle kan navnene på hverandre indikerer han det samme. Han blir videre spurt om hva han synes om gruppearbeid, og forteller at det er noe han foretrekker, men:

Dole: *Det er noen du kjenner bedre, og da kan du jo jobbe bedre. Men det er jo noen du vet kommer til å jobbe bra, og da kommer du til å jobbe bra for det smitter jo litt over.*

Det kan forstås hen dit at det har noe å si hvem man kommer på gruppe med, og når man kjenner noen bedre, er det lettere å jobbe sammen. Dette inntrykket forsterkes da Doffen ble spurt om det har noe å si hvem man kommer på gruppe sammen:

Doffen: *Det er flere i klassen jeg ikke har snakket så mye med, men det er best å komme på gruppe med en du vet du jobber bra med.*

Doffen er enig i at gruppearbeid er fordelaktig, men til tross for at Doffen tidligere har fremhevet samfunnet som noe av det beste med å gå på ungdomsskolen, så har det noe å si hvem man havner på gruppe med. Dole og Doffens uttalelser samsvarer om at man ikke kjenner alle så godt, og at det er av betydning hvem man havner på gruppe med.

Doffen ble spurt om hvordan lærere kan legge til rette for at samholdet styrkes, og sier følgende:

Intervjuer: *Hvordan kan vi som lærere gjøre samholdet bedre i klassen?*

Doffen: *Klasseturer og sånn litt oftere, for det har vi kanskje en gang i halvåret.. Man blir ikke så godt kjent med klassen sin på skolen, det er utenfor skolen man egentlig blir kjent med dem.*

Det forstås at en måte å styrke samholdet er å gjøre mer aktiviteter sammen utenfor klasserommet, og at det er utenfor skolen man egentlig blir kjent med medelever. Dole fremmer at klassekontakten har forsøk å gjennomføre forskjellige samlinger, og at slike samlinger er bra siden:

Dole: *Og man lærer jo bedre å kjenne de andre.*

Det tyder på at ved å gjøre ting utenfor de normale rammene vil styrke samholdet og er noe som fremstår som fordelaktig for å bli bedre kjent.

Dersom man summere opp, så er det tydelig at venner spiller en vital rolle på informantenes hverdag. Funnet indikerer at klassemiljøet er godt, men det finnes potensial for forbedring ved å styrke samholdet i klassen. Gjennom å styrke klassefelleskapet kan flere bli kjent med hverandre, noe som føre til sterkere og flere vennskap. Det anses som fordelaktig på grunn av at informantene hentyder at vennskap oppfattes som det beste ved å gå på skolen.

4.3 Læreren som regissør

Det er ikke til å legge skjul på at læreren påvirker mye av skolehverdagen til elevene, ettersom hen styrer undervisningen. I lys av informantenes innspill vil det påfølgende kapitlet vil presentere funn som går på læreren som person, hvordan relasjonen elev-lærer spiller inn og hvordan læreren bør legge opp undervisningen i form av variasjon og relevans.

4.3.1 Den engasjerte, varme og faglige sterke læreren

En god lærer kan være som mangt, men for intervjupersonene mine så er en god lærer:

Dole: *En god lærer må være en [som] er innenfor temaet. Ja det fleste prøver på det, men det er viktig å ha innlevelse og så ha litt energi.. Kan temaet godt og forklarer bra de forskjellige begrepene. Og hvis noen spør om hjelp, så forklarer de relevant og utfyllende det du spør om.*

Intervjuer: *Så faglige kompetanse ser du på som litt viktig for læreren*

Dole: *Ja, og litt sprudlende energi.*

Intervjuer: *Hva med for at du og læreren skal knytte en god relasjon, hvordan må personen og læreren være da?*

Dole: Altså, de må jo være litt menneskeglad, sånn at den ikke går rundt og er sur på alle.

Og

Doffen: Det er en engasjert lærer som kan det de driver med, og er flink til å hjelpe elevene med å skjønne det som blir sagt. Og at de er litt på.

Intervjuer: Så hvordan ville du at en lærer skulle gått frem for at du skulle ha lært?

Doffen: Det er jo hvis en lærer er mer engasjert for det de lærer om.

Intervjuer: Så, engasjementet har litt å si fra læreren faktisk, for det smitter litt over?

Doffen: Ja det har ganske mye å si, og ja, det gjør det.

Intervjuer: Hvordan føler du at forholdet ditt med læreren påvirker innsatsen din?

Doffen: Det har ganske mye å si det også.

Til slutt:

Ole: Jeg synes det er viktig at lærere har bra forhold til selve elevene. Kanskje hvis du lurert på noe, forklare på en god måte, ta stilling og bry seg om læringen din.

Intervjuer: Føler du at forholdet ditt med læreren har noe å si for hvor motivert du er for å jobbe i timen?

Ole: Jo, det vil jeg nok si. Det blir jo mer motiverende, og da kan jeg putte inn mer engasjement.

Gjennom uttalelsene gir informantene en omfattende beskrivelse av hva som kjennetegner en god lærer. Den faglige kompetansen understrekes, slik at en lærer kan forklare begreper på en forståelig måte. At en lærer er entusiastisk og har genuin interesse og glede i undervisningen

er en viktige faktorer, for lærerens engasjement har smitteeffekt på elevene. Dette bekreftes ved at Dole fremhever at det er viktig at læreren har sprudlende energi.

At en lærer bryr er menneskeglad og ikke fremstår som sur, tolkes dit at Dole beskriver en lærer bør være omsorgsfull og positiv for å skape en god læringsatmosfære og god relasjon med hver elev. Ole og Doffen understreker betydningen av forholdet mellom elev og lærer, og at den relasjonen er en kritisk faktor for at hvordan innsats og engasjement man legger ned. Ole poengter videre at det er viktig at man respekterer personlige grenser når man skal danne og dyrke en relasjon, og grensen er forskjellig fra person til person.

På et spørsmål om hvordan læreren kan bli bedre kjent med eleven, foregikk samtalen med Doffen på følgende måte:

Doffen: *Det kunne vært for eksempel at læreren snakker med elevene litt oftere.*

Egentlig som vi [to]gjør nå. Om faget vi liker og ikke liker, sånn at læreren blir bedre kjent med elevene.

Intervjuer: *Hvor ofte har dere sånn en til en samtale, bare du og læreren din?*

Doffen: *Det har vi nesten aldri. Det er iallfall veldig sjeldent.*

Intervjuer: *Hadde du greid å åpne deg opp og svart helt ærlig til læreren din da?*

Doffen: *Ja, det tror jeg.*

Hyppigere og mer personlige samtaler, hvor man drøfter hva man liker og misliker kan hjelpe lærerne med å bli bedre kjent med elever. Slike samtaler forekommer sjeldent, men Doffen uttrykker at han hadde greid å åpne seg for læreren dersom slike samtaler forekom.

Ole bekrefter at det sjeldent forekommer, for på spørsmål hva han tror om en samtale sammen alene med lære svarer han følgende:

Ole: *Jo, det kunne jo hjulpet det. Ja, jeg vil det det kan hjelpe, og man kan forstå personen bedre, hvordan perspektiv den kanskje kan lære på, eller ser ting på.*

Utsagnene er tydelige, en lærer må være glad i mennesker, og derav elever. Et godt forhold mellom læreren og eleven påvirker positivt på elevene, og at en-til-en dialog vil være et godt tiltak for å bli bedre kjent. I tillegg fremkommer det som nevnt, at en lærer bør være faglig sterk, og at lærerens engasjement har påvirkning for elevene.

4.3.2 Vurdering – den gode tilbakemeldingen.

En god lærer-elev-relasjon tilrettelegger for en mer effektivisert vurderingspraksis. Informantene påpeker at tilbakemeldingene fra lærerne har en innvirkning på opplevelsen av skolehverdagen. Den intensiverte økningen av vurdering etter overgangen til ungdomsskolen sier Doffen følgende:

Doffen: *Kanskje litt mer stress*

Intervjuene indikerer at tilbakemeldinger som oftest gis i forbindelse med prøver og innlevering, og at muntlige positive tilbakemeldinger er mer fremtredende i praktiske fag som kroppsøving, mat & helse og musikk. Til tross for at det kan være mer stress med flere vurdering, bemerker Doffen følgende om hvordan tilbakemeldinger påvirker elevenes egen selvfølelse:

Intervjuer: *Når du får positive tilbakemeldinger, føler du at du får lyst til å jobbe mer neste gang du kommer?*

Doffen: *100%. Det er mye mer motiverende å dra.*

Intervjuer: *Hva med ved anmerkninger, og du får en negativ tilbakemelding og du kanskje ikke er helt enig i den, hvordan er motivasjonen din for å jobbe i den timen?*

Doffen: *Den er på bunn, jeg har ikke lyst til å gjøre noe engang.*

Doffen illustrerer hvordan positive tilbakemeldinger øker hans motivasjon og engasjement, og han illustrer hvordan negative tilbakemeldinger han ikke er enig i, oppleves som en negativ faktor på motivasjonen hans. Samlet sett, viser det betydningen av at man som lærer er nøye med tilbakemeldingene sine, samtidig som det viser at man kan styrke elevers motivasjon ved å gi gode tilbakemeldinger. Tilbakemeldinger har derfor stor påvirkning, og kan brukes til noe positivt.

Inntrykket om tilbakemeldingens kraft styrkes ved at Dole sier følgende om hvordan tilbakemeldinger påvirker læringen:

Dole: *Hvis du hadde gjort det på en måte sånn der og sånn der, i stedet for sånn der, altså det er ting som hjelper meg veldig, i hvertfall når jeg skal jobbe og på en måte skrive. Så tilbakemeldinger er veldig fint.*

Han utbroderer det med at vurdering er:

Dole: *En veldig bra måte å finne ut hvordan elevene ligger an i de forskjellige fagene.*

Tilbakemeldinger fungerer som en indikator på elevenes nåværende prestasjonsnivå, og utfra hva læreren anser som nyttig, kan elevene veiledes på hvordan de kan endre eller forbedre sin arbeidsmetode. Jeg var nysgjerrig på om elevene praktiserte egenvurdering, noe som viste seg å være begrenset. For å undersøke vurderingspraksisen nærmere ville jeg forsøke å illustrere verdien av egenvurdering i samspill med tilbakemelding fra andre, det gjorde jeg ved å eksemplifisere noe fra fotballen som de finner engasjerende:

Intervjuer: *Se for deg etter en fotballkamp. Så sitter du igjen med en følelse av hvordan du har spilt, kanskje er den dårlig, men så snakker du med foresatt eller med treneren din, og så får du en vurdering og tilbakemelding av den du spør. Da vil jeg tro du tenker over hva de sa?*

Doffen: *Det er noe som man tenker masse over! For det er tilbakemeldinger som er*

med på å gjøre deg bedre. For selv om du kanskje tenker over den ene feilen du gjorde, så har de andre et annet perspektiv enn det du har, og det å få tilbakemelding fra noen andre kan hjelpe deg til å se et mer helhetlig bilde av din innsats, kanskje si noe du ikke tenkte over i det hele tatt.

Svarene til Doffen samsvarer med tankene til Ole. En egenvurdering kan være nyttig, men desto mer nyttig ved at en annen part kan bidra og verifisere vurderingen eller gi nye innspill. Gjennom å reflektere over egen innsats og ved å få ekstern vurdering (lærer) vil det danne et større helhetlig bilde.

Funnene indikerer at vurdering kan være stressende, men en viktig faktor for elevenes innstilling og derav deres motivasjon. Attpåtil viser det at tilbakemeldinger kan spille inn både positivt og negativt, men funnet understreker virkningen av en velfungerende vurderingspraksis.

4.3.3 Undervisningstilbudet: Mye likt, et ønske om mer variasjon

Som vist i kapittel 4.1 oppfatter informantene at skolehverdagen er monoton og preget av mye stillesitting. De påpekte at implementering av fysisk aktivitet kan gjennomføres ved å innlemme det i undervisningen. Det er med et forbehold om at undervisningen må blir mer variert. Det påfølgende kapitlet vil understreke at variert undervisning kan påvirke elevers motivasjon.

Ole understreket tidligere hva slags betydning det med forskjellige måter å lære på kan være med på å redusere kjedsomheten i skolen. For å forsikre at jeg forstod Ole korrekt, fulgte jeg opp med:

Intervjuer: *Ja, litt mer variasjon i undervisningen?*

Ole: *Variasjon på hvordan du lærer ja.*

Variasjon i hvordan man lærer vil kunne redusere kjedsomheten i skolen. Dole sin tidligere uttalelse om at det kan fort bli mye skolestudio understrekes fra Ole da han ble spurt om de arbeider mye i skolestudio:

Ole: *Ja, det er en god del, og det kan bli kjedelig etter hvert.*

Utsagnet til både Ole og Dole blir desto tydeligere når Doffens refleksjoner om hvorfor elever kjeder seg på skolen, hvor han poengterer lange dager, lite fysisk aktivitet, mye av det samme og mye repetisjon.

Da jeg stilte spørsmålet om hvorfor de tror elever på ungdomsskolen kjeder seg, så fikk jeg følgende svar:

Doffen: *Det skjer jo det samme hele tiden.*

Dole: *Det kan jo være fordi det kan være litt repeterende fra dag til dag. Der sitter man og skriver i den timen, og så i neste time skal du skrive mer.*

Svarene er tydelig og samstemte. Mange like dager og mye repetisjon kan tilrettelegge for forutsigbarhet, men i denne konteksten fremstår det som en faktor som fører til kjedsomhet. For å styrke undervisningstilbudet vil det være viktig å ha mer varierte skoledager, og variasjon i undervisningen kan øke motivasjonen og læringsopplevelsen.

Dialogen med Dole fortsatte på følgende måte:

Intervjuer: *Så la oss se litt mer konkret på dette. Hva mener du skal til for at undervisningstilbudet blir mer motiverende?*

Dole: *Det er ikke noe jeg umiddelbart kommer på, men på en måte varierende læringsmetoder er bra. Ikke bare varierende fra tema til tema, for det blir litt lenge mellom hver gang, kanskje variere fra annen hver time.*

Dole har i utgangspunktet ikke noe han reflekterer over, men det fremheves tydelig at variert undervisning er fordelaktig. Ikke bare variere fra tema til tema, men fra time til time er vel så viktig.

Et funn som allerede er nevnt, er at det eksisterer favoritt dager blant elevene. Det er dager hvor det er noe form for bevegelse som gym og mat & helse. Doffen foreslår at et tiltak mot favoritt dager er å variere ukeplanen oftere, slik at torsdag ikke lik hele året.

Ole støtter opp under forslaget til Doffen ved å si:

Ole: *Det er jo samme timeplan hvert år, men det hadde vært digg å bytte hvert halvår. Selv om det kan være litt stress for læreren.*

Forslaget de kommer med er vært å bemerke seg, men som Ole bemerker seg, så krever det en større kabal for lærere, og derav skoleadministrasjonen. Derimot er det verdt å bemerke seg at ved å variere undervisningen mer, vil fremvise seg som en faktor som kan påvirke motivasjonen til elevene.

4.3.4 Relevans i undervisningen

I løpet av intervjuprosessen ble hver av deltakerne spurt om de oppfattet undervisningen som relevant, og om de forstod hvorfor de skulle lære det de var i ferd med å lære. Ved at elevene får en forklaring på hvorfor den kunnskapen de står ovenfor er nødvendig, kan det ifølge Dole, bidra til økt motivasjon:

Dole: *Eller [ved å] faktisk si hvorfor man trenger det, så kan det bli automatisk mer motiverende.*

Ole understreker at lærere bør ha bevissthet rundt det å forklare hvorfor man skal lære det lærer:

Ole: *Det kunne vært veldig bra, og det gjør det faktisk mer motiverende hvis vi vet hvorfor vi gjør det, og om det er viktig.*

Intervjuer: *Føler du at undervisningen er relevant? Er det sånn at du skjønner hvorfor du jobber med nettopp det du jobber med?*

Ole: *Ærlig så vet jeg, det er mye jeg ikke vet hvorfor vi lærer. Hvis jeg spør mamma, så vet ikke hun heller.*

På samme spørsmål fremkommer Doffen som enig i at han ikke opplever undervisningen relevant:

Doffen: *Egentlig ikke så ofte. Det er ganske få timer jeg føler jeg får mye ut av.*

Hva som er relevant for en person er ikke nødvendigvis relevant for en annen person. Det som er tydelig fra alle tre deltakerne, er at ved en økt bevisstgjøring rundt læringsmålene vil være fordelaktig da de forstår hvorfor de bør være påkoblet. Det oppleves at flere deltakere sier at de ikke forstår hvorfor de lærer det de lærer.

5 Diskusjon

I det foregående kapittelet ble funnene fra datainnsamlingen presentert. Funnene viste at informantene mener at en skolehverdag som inneholder mer variasjon og relevans i undervisningen, mer fysisk aktivitet og flere avbrekk, kan gjøre undervisningstilbudet mer motiverende. Intervjupersonene beskrev hvordan de mener en god lærer bør være, og at en sterk elev-lærer-relasjon har mye å si for deres motivasjon og engasjement. Samtidig fremkom det at vennskap har mye å si for elevenes trivsel. I dette kapitelet vil funnene bli diskutert i lys av det teoretiske rammeverket som ble presentert i kapittel 2, samt tidligere forskning. Jeg vil drøfte hvordan skoler kan motarbeide den negative motivasjonstrenden vi ser blant elever i norsk skole.

5.1 Behovet for å bevege seg

Et sentralt funn i undersøkelsen er at elevene opplever mye stillesitting på skolen, og de ønsker flere sekvenser i løpet av skoledagen hvor de kan bevege seg. Skoledager som inneholder mer praktiske tilnærminger, slik som mat & helse, gym og musikk, anses som de beste dagene. Ønsket fra informantene underbygges ekstra da Ole nevner at en fysioterapeut har besøkt klassen for å snakke om riktig stillesitting. Selv om det kan være positivt at en terapeut snakker om sittestilling, så fremhever dette besøket problematikken ved stillesittingen. Steene-Johannessen et al. (2019) påpeker at stillesitting og sedat tid er et betydelig problem i Norge. Dette utgjør en helseisiko på lik linje med røyking, høyt blodtrykk og kolesterol (Lillejord & Johannson, 2016). Elevenes utsagn understreker at mer fysisk aktivitet er ønskelig, og at det kan implementeres på flere måter.

Informantene trekker frem at det er flere fordeler ved å øke den fysiske aktiviteten i skolehverdagen, blant annet påpeker de at de er mer konsentrerte etter fysisk aktivitet. Dette er i tråd med Dyrstad et al. (2020) sine funn om at økt fysisk aktivitet fremmer bedre læringsmiljø og reduserer uro. I dette tilfellet ville mer bevegelse i skolehverdagen ført til økt atferdsmessig-, emosjonelt- og kognitivt engasjement når de ikke har fysisk aktivitet (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Dette vil kunne fremme læring. Dette er i tråd med selvbestemmelsesteorien til Ryan & Deci (2000).

Intervjupersonene fremhever at mer fysisk aktivitet kan implementeres gjennom flere avbrekk fra undervisningen, noe som er i tråd med Lillejord & Johannson (2016) om at det er fordelaktig for elevenes skoledag. Pauser som fremmer aktivitet, vil redusere sedat tid. En pause på ti minutter med moderat-til-hard fysisk aktiv pause hver dag, vil redusere den sedate tiden med 15-20 prosent (Steene-Johannessen et al., 2019). Pauser er noe som anbefales av forskningsfeltet og informantene, og informantene påpeker at det gir mulighet til å bryte opp den vanlige undervisningen, dette harmonerer godt med Berntsen (2022) sitt synspunkt om at pausene fungerer som en frakoplingsperiode, og hjernen får bearbeidet informasjonen fra undervisningen (Pillay, 2017, sitert i Berntsen, 2022). Pillay påpeker videre at voksne bør ha

15 minutters pause etter 45 minutter i fokusert tilstand, og barn trenger det mer. Det trekkes paralleller med Moens (2023) bekymring om at man har ført barn bort fra sitt naturlige hverdagsliv ved å ha så mye stillesitting. Hjelle (2018) og Nordbotten (2019) poengterer at økt aktivitet trigger flere mekanismer i hjernen. Säljö (2016) fremhever at kunnskap ofte oppstår når man er i aktivitet og bearbeider omgivelsene rundt, noe som underbygger betydningen av pauser.

Dersom pauser blir tilrettelagt, kan de resultere i frilek eller at elevene kan gjøre det de vil. Dette er en tid hvor elevene kan gjør det de liker (Solberg, 2022), og elevene slipper at timene kjøres igjennom som en motorvei som Dole sa. Kjønniksen (2018) argumenter for at det meste av dagen til eleven er organisatorisk, både skole og fritid styres av voksne, noe som igjen bygger opp bekymringen til Moen (2023) om at skoledagen er tilpasset elever med teoretiske ferdigheter. Helsedirektoratet (u.d) fremhever at skoledagen bør ha tilstrekkelig tid avsatt til lek i skolen. Det at voksne stadig styrer mer av fritidsaktivitetene og skolehverdagen til barn, gjør at lek, aktive pauser og tid for seg selv blir enda viktigere. Ved at barna får muligheten til å utforske på egen hånd gjør at de kan lære ulike aspekter av seg selv i sitt eget tempo og egne premisser. Lunde & Brodal (2022) påpeker at enhver situasjon medfører mange små endringer av synapsekoblinger, og ved at et barn har lekt, så har barnet brukt kroppen, brukt fantasien, kanskje håndtert en konflikt eller forhandlet eller innrettet seg andre, kanskje opplevd glede, vært fokusert og samarbeidet (s. 65). Det at barnet utsettes for påkjenninger i form av uenigheter eller diskusjoner kan anses som sunt, da det gjør de mer robuste. Dette underbygges med Meld. St. 22. (2010-2011) sitt punkt nummer 7, at læringsarbeidet må inneholde variasjon, kreativitet og lek. Konsekvensen av å ikke ha hyppige pauser kan føre til dårligere læring, lavere motivasjon og dårligere fokus (Berntsen, 2022).

Det eksisterer fordeler og ulemper ved å integrere mer bevegelse i skolehverdagen. Ikke alle elevene prefererer det, og noen elever kan oppleve utestengelse. Dette er en risiko uavhengig av fysisk aktivitet, men ved å styrke samholdet i klassen kan det redusere risikoen. Dessuten argumenterer både Helsedirektoratet (u.d) og Dysthe (2020) for at fysisk aktivitet styrker det sosiale felleskapet.

Som en forlengelse av Dysthe (2020) og Helsedirektoratet (u.d), så er alle informantene samstemte med at det kan være en klar sammenheng mellom økt fysisk aktivitet, og økt trivsel og motivasjon. Hvis man lytter til informantenes innspill og generelt til elevers meninger, vil man tilrettelegge for at elevene føler seg hørt. Smith (2023) fremhever at elever føler seg verdsatt og mer motivert dersom de får lov til å være med å bestemme. Dette innebærer at de styre egne handlinger basert på interesse og verdier (Ryan & Deci 2000), noe som er i tråd med behovet for rettslig anerkjennelse (Honneth, 2003) og behovet for autonomi. Da føler elevene seg respektert, hørt og anerkjent, noe som sammenfaller godt med Barnekonvensjonen artikkel 3 og 12 som understreker at alle barn har behov for å bli hørt og anerkjent (Barne- og familiedepartementet, 2000). Smith (2023) poengterer at Norge mangler struktur og rutiner på nasjonalt nivå når det kommer til å lytte til barn, mens Faanessen et al. (2022) argumenterer ytterligere for at elever som føler seg respektert og hørt bidrar til å fremme læring og motivasjon, noe som danner et godt utgangspunkt for å utvikle autonom motivasjon.

Det betyr ikke at elevene skal bestemme alt, men behovet for autonomi øker i ungdomsårene (Skinner et al., 2009 sitert i Jordet, 2020), og det derfor gunstig å lytte til elevene. Autonomi er et viktig utgangspunkt for å skape motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Det ville fremmet den ytre motivasjonen til elevene, hvor de kunne hadde vært mer engasjert i læringssituasjonen basert på at de hadde visst at de fikk muligheten til å bevege seg mer. Det er ikke gitt at de hadde synes oppgaven var motiverende i seg selv, men de hadde vært mer engasjert og trolig sett mer nytteverdi i læringssituasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, Ryan & Deci, 2000).

Derimot, hvis ønskene ikke blir innfridd, kan det resultere i at elever gjennomfører undervisningen kun fordi de må og ikke har noe valg. Dette kan komme av frykt for sanksjoner eller dårlig samvittighet, og det kan føre til repetitive dager (Skaalvik & Skaalvik, 2021; Dæhlen et al., 2011; Ryan & Deci, 2000). Det vil si at man gjennomfører med lite engasjement og ofte basert kun på ytre motivasjon. Det kan diskuteres om dette er en av årsakene til den lave motivasjonen i den norske skolen. Derimot, ved å lytte mer til forslagene fra elevene, så kan det hende at engasjementet i undervisningen øker. Dette kan resultere til at elevene utvikler indre motivasjon, og at de finner glede i selve læringssituasjonen (Ryan & Deci, 2000).

Informantenes innspill kan tolkes dithen at økt fysisk aktivitet vil føre til en bedre skoledag. Det kan hende at den økte mengden av fysisk aktivitet resulterer i at elevene får vist sine sterke sider oftere, noe som er et behov for å utvikle motivasjon, og et anerkjennelsesbehov i den solidariske sfæren.

5.2 Undervisningstilbudet

Informantene argumenterte for at årsaken til at flere ungdommer kjeder seg på skolen kan tilskrives en repeterende skoledag, og at det samme skjer stort hele tiden. Dette samsvarer med Djupedal (2022) sin påstand om ensformige dager kan resultere til kjedsomhet, noe som kan føre til demotiverte elever (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Informantene etterlyste mer variasjon i undervisningen, en bekymring som er fremhevet i Meld. St. 22 (2010-2011), og som kommer frem i forskningsprosjektene til Dæhlen et al. (2011) og Skaalvik & Skaalvik (2011). Variasjon i læringsarbeidet er essensielt, og dersom undervisningen er preget av mye variasjon, vil dette ha positiv innvirkning på elevenes motivasjon.

Det er ikke et mål i seg selv at elevene skal oppleve undervisningen som underholdende hele tiden, men optimal læring forutsetter at elevene er motiverte for skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Manger, 2012), og det er derfor avgjørende å finne ut hva som kan gjøre undervisningstilbudet mindre kjedelig. Kunnskapsminister Nordtun påpeker at skolen bør være mer praktisk orientert, og en praktisk skolegang innebærer at elevene bruker mer av seg selv (Meljbo, 2022). Dette samsvarer godt med de positive minnene informantene hadde fra barneskolen da fysisk aktivitet var mer integrert i undervisningen. Det styrker argumentasjonen for mer fysisk aktivitet i skolen. At regjeringen har gått ut med et ønske og 127 millioner for å gjøre hverdagen til elevene mer praktisk og aktiv, indikerer at regjeringen ser behovet for varierte dager (Kunnskapsdepartementet, 2023).

Det er tydelig at informantene, tidligere forskning og teori er samstemte om at variert undervisning har positiv innvirkning på elevens motivasjon. Elever lærer mer når de er aktive (Sælemyr & Bjørndal (2019) og variert undervisning innebærer ofte praktisk arbeid. Det kan innebære bruk av andre læringsarenaer, noe som Bastiansen (2022) og Sælemyr & Bjørndal (2019) mener fremmer klassefelleskapet, ferdigheter og læring. Dette samsvarer med

informantene utspill om det er utenfor skolen man blir kjent og at man snakker annerledes når man er utenfor skolen eller samarbeider.

Selv om ikke informantene eksplisitt uttrykte behovet for tilpasset opplæring, vil jeg påpeke at mangel på variasjon kan resultere til mangel på tilpasset opplæring. Uten variasjon kan det være at elevene ikke får vist sine styrker ofte nok, og de får heller ikke operert effektivt (Ryan & Deci, 2017). Jeg antyder ikke at alle elever skal mestre hver enhver aktivitet, for utfordringer kan være viktig for utvikling. Men en ensformig og stillesittende skolepraksis kan imidlertid hindre at elevene får utfoldet seg (Jordet, 2020), og de kan bli passive. Å vise sine styrker og sin kompetanse er nøkkelfaktorer for å utvikle autonom motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Dessuten viser artikkel 3 i Barnekonvensjonen til at man alltid skal tenke på barnets beste. Å ikke tilpasse opplæringen og variasjon kan man argumentere for at ikke er for barnets beste (Barne- og familiedepartementet, 2000). Manglende mulighet til å vise sine styrker som mennesker kan føre til at elever føler de ikke kan bidra til fellesskapet, og det kan resultere i mangel på anerkjennelse i den solidariske sfæren (Jordet, 2020; Åmot & Skoglund, 2019; Honneth, 2003). Å føle seg anerkjent i et læringsfellesskap er avgjørende for barnets utvikling (Jordet, 2021), og det er grunnleggende for utvikling av menneskets selvverd (Bandura, 1997, Ryan & Deci, 2007, sitert i Jordet, 2020, s. 88), samt menneskets behov for selvrealisering (Honneth, 2003).

Skaalvik & Skaalvik (2021) understreker at undervisningen bør skape interesse og nysgjerrighe. Mangel på variasjon og mye bruk av digitale læremidler som Skolestudio kan begrense elevenes mulighet til å utforske og engasjere (Jordet, 2020). *Fremtidens skole* fremhever at noen av de viktigste ferdighetene for fremtiden er å lære å lære, kommunisere og samhandle, utforske og skape (NOU 2015:8). Dette er ferdigheter som krever at undervisningen er variert.

Informantene påpeker videre at undervisningen kan fremstå som lite relevant og at det påvirker motivasjonen deres negativt. Dette er i tråd med Dæhlen et al. (2011) og Meld. St. 22 (2010-2011). Valg av undervisningsmetoder bør gjøres meningsfylt for elevene, og det bør være noe de føler de får bruk for i fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2021). Derfor anbefales det at lærere forklarer hvorfor elevene skal lære det de er i gang med, og hvorfor

man arbeider på bestemte måter. Hattie (2013) poengterer at elevene må vite hvor de skal i en læringssituasjon, hvordan de kommer dit og hvor veien går videre. Dette krever mye fra læreren, men Haug (2022) påpeker at undervisningen skal tilpasses i både smal forstand, ved at elever lærer i forskjellig tempo, og i vid forstand, ved at fellesundervisningen skal være tilpasset alle. Elever blir motivert av å mestre, hvilket forutsetter at undervisningen er tilrettelagt.

Informantene fremhever at mer relevant og variert undervisning gjør undervisningstilbudet mer motiverende. Som et resultat av repetitiv undervisning som er lite variert og lite relevant, vil elevene sannsynligvis kun motiveres av ytre motivasjon. Det vil føre til at de gjennomfører med lavt engasjement og kun basert på en følelse at de må, eller for å unngå sanksjoner eller dårlig samvittighet. Dersom undervisningen tilrettelegges med mer variasjon og relevans, så kan den fortsatt styres av ekstern motivasjon, men da av autonom ytre motivasjon, noe som er fordelaktig da elevene kan forstå grunnen til at de gjør det de gjør (Danielsen & Tjomsland, 2020; Ryan & Deci, 2000). Hvis det tilrettelegges for kan man som lærer forsøke å la elevene bestemme hvordan de vil løse en oppgave, noe som vil tilrettelegge for autonom motivasjon.

Forslaget om å endre ukeplanen hyppigere er kjempeinteressant, men kan være utfordrende å gjennomføre på grunn av en større administrativ kabal som må løses. Imidlertid foreslår jeg basert på deres innspill, at å ha flere fagdager eller temauker kan være flotte tiltak for å bryte opp hverdagen.

5.4 Betydningen av samhold

Dæhlen et al. (2011) fremhever at venner er hovedgrunnen til at folk trives på skolen. Amundsen & Grøgaard (2023) påpeker at det er en viktig faktor for å få elever tilbake i skolen ved skolevegring, og stortingsmeldingen fra 2010-2011 påpeker at læringsmiljøet er av kjempebetydning for elevers motivasjon. Dette bekreftes gjennom forskningsprosjektet da informantene mine påpeker at det beste med å gå på skolen er vennene de har.

Skolen er og forblir en sosialiseringsarena, et sted hvor skolebarn alltid i en eller annen grad knyttes til et annet menneske (Dysthe, 2020). Dysthe trekker frem at Lærerplanverket

inneholder ord som deltakelse, inkludering, lærings- og sosialt fellesskap, mangfold, samarbeid, elevmedvirkning og demokrati (2020, s. 85). Alle ordene handler om en eller annen form for sosialisering, og skolen er en sosialiseringsarena hvor elevene på en eller annen måte samspiller med hverandre eller med voksne hver eneste dag (Dysthe, 2020). Det konstateres fra Opplæringslovens paragraf 9A som tar for seg at alle barn har krav på et godt læringsmiljø. Aasen (2022), Midthassel (2014) og Nordahl et al. (2013) poengterer alle at skolen er en plass man samspiller med hverandre. Lunde & Brodal (2022) påpeker at full utnyttelse av menneskets læringsevne skjer i en sosial sammenheng hvor man har tilhørighet og gjensidig respekt for hverandre.

Derfor er det helt essensielt at læreren danner et godt klassemiljø (Manger, 2013). Det er viktig for at elever skal føle seg trygge (Meld. St. 22 (2010-2011)). Ettersom klassen er et miljø dannet av strukturer og mønstre, så er det naturlig at dette må arbeides med (Midhassel, 2014). Godt samhold og tilhørighet er en sterk kilde til psykisk helse og livskvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Konsekvensen av lav kvalitet i læringsmiljøet, er at elevene ikke er tilfredse med situasjonen (Haug, 2017), noe som kan være en opplevelse av mangel på anerkjennelse og tilhørighet.

Intervjupersonene fremhever at samholdet egentlig er bra, men at det ikke er alle man kjenner like godt, og at det påvirker hvem man havner på gruppe med. Gjennom å styrke samholdet i klassen kan elevene få sterkere tilhørighetsfølelse og flere venner.

Optimal læring forutsetter motivasjon og engasjement. Dessuten påpeker Lunde & Brodal (2022) at tilhørighet er viktig for full utnyttelse av hjernen. De to faktorene bekreftes både gjennom tidligere forskning og innspill fra informantene. Dette kan ses i sammenheng med teorien for motivasjon og anerkjennelse. Alle mennesker har et behov for tilhørighet.

Behovet for tilhørighet handler om å føle seg verdsatt og ha trygge relasjoner, og er et behov alle mennesker har (Skaalvik & Skaalvik, 2021; Jordet, 2020; Ryan & Deci, 2017). Det er et grunnleggende behov for å skape autonom motivasjon og et grunnleggende psykologisk behov (Jordet, 2021). Tilhørighet handler om å gi og motta omsorg, samtidig som å se, forstå og bekrefte og verdsette andre (Schibbye & Løvlie, 2017). Gjennom å føle tilhørighet vil

elevene kjenne på kjærlighet i den private sfæren gjennom å bli verdsatt av andre (Åmot & Skoglund, 2019). Elever vil trolig føle seg respektert og at deres rettslige behov blir anerkjent (Honneth, 2003), og gjennom å være en del av læringsfellesskapet vil trolig den solidariske sfæren tilfredsstilles i form av at ens egen personlighet og sine egenskaper blir etterspurt (Jordet, 2020; Åmot & Skoglund, 2019; Honneth, 2003).

Konsekvensen av å ikke ha tilhørighet er dessverre assosiert med at elever ikke fullfører skolegangen (Strand, 2024), og viser seg som en sentral faktor for skolevegring (Amunden & Møller, 2022; NHI, 2022). Gjennom å styrke samholdet vil elevene skape et tettere bånd med flere av elevene. Å oppleve anerkjennelse i alle tre sfærene tilrettelegger for selvrealisering (Honneth, 2008).

Hvordan det tilrettelegges for at samholdet skal styrkes er mye opp til læreren, men som det fremkommer kan gunstige grep være fysisk aktivitet, varierte læringsarenaer, og som Doffen og Dole påpeker, flere klasseturer.

5.5 Lærerens betydning

Læreren spiller en sentral rolle i styringen av hva som skjer i klasserommet. Stort sett bestemmer de om det blir variasjon i undervisningen, og de bestemmer hvor mye fysisk aktivitet det blir i løpet av en skoledag. For å oppnå et godt læringsmiljø er relasjonen mellom lærer og hver enkelt elev avgjørende. Skaalvik & Skaalvik (2021), Bjerga (2018), Hattie (2013) og Mausethagen & Kostøl (2010) påpeker alle at denne relasjonen er en grunnleggende byggestein for å fremme læring. Dette understrekes i forskningen til Dæhlen et al. (2011), Skaalvik & Skaalvik (2011) og i Meld. St. 22 (2010-2011), samtidig som det understrekes av informantene som viser til at forholdet til læreren har mye å si for innsatsen de legger ned i timen.

Mangel på tilpasning vil kunne føre til at elevene ikke opplever at deres behov for kompetanse eller anerkjennelse i den solidariske sfæren oppfylt. Da blir det vanskelig å oppnå selvrealisering og være autonomt motivert (Jordet, 2020; Honneth, 2003; Ryan & Deci, 2000).

Informantene har beskrevet at den gode læreren bør være menneskeglad, ha sprudlende energi og være faglig sterk, noe som er viktig for omtrent all læring (Hattie & Yates, 2013).

Beskrivelsen indikerer at lærerne må være faglige sterke slik at fagbegreper kan tilpasses elevenes nivå, noe som er nødvendig for å oppnå anerkjennelse i den private sfæren (Honneth, 2005). En lærer som har troen på hver enkelt elev, er viktig (Meld. St. 22 (2010-2011)), og en slik lærer gir dem en følelse av å bli sett gjennom å få emosjonell støtte. På denne måten kan elevene oppleve anerkjennelse.

I tillegg fremmer informantene at et godt tiltak kan være at det gjennomføres en-til-en dialog med læreren. I teorikapitlet ble begrepet «banking time» presentert, et tiltak hvor læreren setter av tid til å prate om deres tanker om både livet og skolen, uten at de skal evalueres eller at lærerne noterer. Ifølge både Jordet (2020) og informantene så kan det gjøre at elevene åpner seg mer, og det igjen kan resultere til at de kommer med innspill. Lærerens tid er marginal, noe som kan gjøre tiltaket vanskelig å gjennomføre.

Et annet tiltak som vil være med å styrke relasjonen, kan være at læreren lytter til elevene innspill. I dette tilfellet, kunne for eksempel jeg som lærer gi elevene muligheten til å ha aktive pauser. Deretter kunne jeg spurt om å være med på leken deres med utgangspunkt i deres regler. Det å vise interesse for elevens interesser og kompetanse er viktig for at elevenes behov blir anerkjent. Som tidligere nevnt, så danner man en annen type relasjon med mennesker ved å gjøre ting sammen, versus å sitte stille på stolen. Det kan være en risiko for at læreren kan oppfattes for vennskapelig, noe som kan føre til uklar rollefordeling. Elevene kan fort oppleve urettferdighet og favorisering, og det kan føre til rykter og misforståelser. For å unngå dette er det viktig å bevare en autoritativ lærerrolle, en lærer som både skal vise varme, interesse i elevene, samtidig som man skal opprettholde autoriteten ved å sette tydelig krav (Hilt & Halvorsen, 2022; Midthassel, 2015). Dette krever at læreren er profesjonell. Gjennom å styrke det relasjonelle mellom lærer og elev, så vil man fremme sosial støtte, noe som innebærer at man er en anerkjennende lærer som viser omsorg, tillit og respekt, og som lytter til elevene innspill (Skaalvik & Skaalvik, 2021; Hattie, 2013; Drugli, 2012). Ved å ha en autoritativ lærerrolle vil man bevare den profesjonelle distansen og opprettholde et godt læringsmiljø.

En styrket elev-lærer relasjon vil i tillegg gjøre det lettere for læreren å komme med tilpassede tilbakemeldinger. Ved at man hvordan eleven er, så vil læreren være klar over hvordan hen bør ordlegge seg for eleven (Thronsen, 2011). Dette samsvarer med forskriftene til opplæringsloven om at elevene har krav på undervisvurdering og krav på en samtale i året for å snakke om utviklingens deres (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-2; §3-7 , 2006).

Informantene verdsetter gode tilbakemeldinger, noe som vises tydelig der Doffen påpeker at han er mye mer motivert etter en positiv tilbakemelding. Doffen uttrykker at negative tilbakemeldinger har motsatt effekt. Gjennom å ha en sterk lærer-elev-relasjon kan man dempe den negative opplevelsen av tilbakemeldingen ved at læreren og eleven kan prate ut om det.

Formativ vurdering er et godt virkemiddel, noe Dole påpeker ved at man kan bruke innspillene til å endre kurs om noe er feil. Tilbakemelding er den pedagogiske enkelthandling som har størst påvirkning på læring (Lillejord & Hopfenbeck, 2020; Hattie & Yates, 2013). Det kan trekkes paralleller til evalueringen av en fotballkamp, hvor Doffen sier at tilbakemeldingene fra treneren er av stor betydning, for det er tilbakemeldinger som kan utvikle han videre. Det samme gjelder i skolen.

Skolen er et sted ungdom tilbringer en fjerdedel av sin våkne tid (Drugli, 2012) og barn er en sårbar gruppe (Schibbye & Løvlie, 2017), derfor er det viktig at man er en anerkjennende lærer, at man lytter, forstår og verdsetter elevene. Den gode relasjonen vil gjøre at tilbakemeldingene oppleves som støttende, og undervisvurdering skal være med å støtte opp under motivasjonen til den enkelte eleven (Sandvik, 2019). Dette er avgjørende for at elevene skal oppleve skolehverdagen som anerkjennende. Samtidig så er det viktig for at læreren skal kunne tilrettelegge for at eleven føler hen kan vise sin kompetanse, samtidig vil et dårlig forhold mellom elev-lærer føre til at eleven kan føle at hen aldri føler hen får bestemme noe, noe som igjen resulterer til en mangel på følelsen av autonomi. Den gode relasjonen kan sies å være en grunnpilar for alle funnene som er diskutert.

6 Avslutning

Forskningsprosjektet startet med utgangspunkt i egen skolehistorie og ønsket om å gjennomføre forskning som vil være nyttig for min fremtidige rolle som lærer. Det som konkretiserte valget var tallene fra Elevundersøkelsen 2023. Utfordringer som lav motivasjon blant elever, at stadig færre elever gleder seg til å komme på skolen og økende følelse av kjedsomhet, la grunnlaget for forskningsprosjektet. Lav motivasjon blant elever og at de kjeder seg på skolen har vært en vedvarende utfordring, og gutter er den mest utsatte gruppen ifølge de fleste målinger. Dette resulterte i problemstillingen:

Hva mener gutter i ungdomstrinnet kan gjøre undervisningstilbudet mer motiverende?

Kunnskap om dette vil gi forskningsfellesskapet en økt forståelse for hva som ligger i utfordringen, og hvordan man kan motarbeide den negative trenden. Det er dessuten blitt satt spørsmålsteget rundt de dårlige resultatene i Pisa-undersøkelsen. Forskningsprosjektet kan gi økt forståelse rundt denne utfordringen, da optimal læring innebærer at man har motivasjon.

6.1 Oppsummering av diskusjonen.

Funnene fra forskningsprosjektet mitt samsvarer med tidligere forskning, og det indikerer at elever i 2024 har lignende behov for å bli motivert som tidligere elever. Dette predikerer at elevene må oppleve tilhørighet, autonomi og de må få føle at deres kompetanse og ferdigheter blir verdsatt og anerkjent. Når disse behovene blir tilfredsstillt, så vil elevene føle seg anerkjent, noe som er grunnleggende for barnets utvikling og barnets motivasjon.

Forskningsprosjektet har blant annet avdekket at skolehverdagen ofte er preget av mye stillesitting, få avbrekk og få muligheter til å bevege seg. Undervisning er dessuten preget av lite variasjon og oppleves som lite relevant. Som et resultat av lite variasjon så oppleves skolehverdagen som ensformig, noe tidligere forskning og elevene forteller fører til kjedsomhet. Informantene har vært samstemte og uttrykt at dersom skolehverdagen og

undervisningen var mer variert, om skolehverdagen inneholdt mer fysisk aktivitet, flere avbrekk og dersom undervisningen hadde opplevdes som mer relevant, ville det gjort skolehverdagen bedre, og de ville vært mer motiverte og engasjerte på skolen.

Det teoretiske rammeverket, tidligere forskning og informantenes tilbakemeldinger indikerer på at en skoledag som tilrettelegger for mer fysisk aktivitet, vil resultere til at elevene er mer engasjerte når det ikke er rom for å bevege seg. Variasjon i undervisning er viktig for å unngå at dagene blir for ensformige. Videre viser det seg at det å ha flere avbrekk kan være fordelaktig, da det gir elevene mulighet til å bryte opp undervisningen og strekke på beina. Økt relevans i undervisningen vil kunne medføre at elevene ser nytteverdien av å gjøre den bestemte læringsaktiviteten, noe som er avgjørende for å fremme autonom motivasjon fremfor ytre motivasjon.

Betydningen av venner og læreren fremkom som viktige parametere og av sterk betydning for elevenes motivasjon, noe støttes av tidligere forskning. Gjennom å styrke samholdet i klassen gjennom samarbeidsoppgaver eller aktiviteter i undervisningen eller utenfor klasserommet, ville samholdet og læringsmiljøet blitt styrket. En styrket lærer-elev relasjon vil gjøre at elevene kan føle seg mer sett og anerkjent, og det tilrettelegger for at læreren kan tilpasse undervisningen og undervisningen. Både tidligere forskning og informantene er samstemte om at dette er grunnleggende for å oppleve tilhørighet.

6.2 Avsluttende kommentarer

Til tross for at jeg kanskje kan betraktes som en av amatørerne eller nykommer innenfor forskningsfeltet (Arne Næss), mener jeg at mine funn har relevans og nytteverdi som går utover mine egne interesser. Teoriene om motivasjon og anerkjennelse anses som to essensielle teorier for å fremme elevers motivasjon. Disse teoriene er avgjørende for optimal læring og elevenes selvrealisering. Når man ser likhetstrekk mellom mitt forskningsprosjekt, tidligere forskning og det teoretiske rammeverket, kan det spekuleres om teoriene ikke blir implementert tilstrekkelig i praksis. Det er naturligvis en kompleks situasjon og utfordring, for det er kun i teorien at teorien er lett å utøve i praksis.

Siden barn på mange måter blir tvunget til å være på skolen, og dersom de i tillegg opplever dagene som ensformige og kjedelige, er det kanskje ikke overraskende de blir demotiverte. Det vil bli interessant å se virkningen av de nye styringsdokumentene som skal fokusere på elevmedbestemmelse, da jeg tror at medbestemmelse kan bidra til å motvirke den negative trenden. Det foreligger ingen direkte konklusjoner i forskningsprosjektet og jeg besitter ingen fasit. Jeg er fullt klar over at utdanningssystemet har gode intensjoner og at lærere gjør så godt de kan. Likevel foreligger det klare oppfordringer.

En oppfordring er å gi elevene en stemme. Det kan resultere til at de opplever skolehverdagen litt bedre. I dette tilfelle ville det resultert til at skoledagene inneholdt mer variasjon, de ville fått brukt mer av kroppen sin i både fysisk aktivitet og i undervisningen, og de ville fått flere avbrekk som ga de muligheten til å gjøre som de vil. Flere avbrekk kan resultere til lek og utvikling av kompetanser som er avgjørende for morgendagens samfunn. Overordnet vil dette føre til mer bevegelse og tilrettelegging for autonomi og anerkjennelse.

Dette forutsetter at man som lærer er reflektert over at hver klasse og hver enkelt elev er forskjellig. Det å ta alle sammen inn under samme kam er en løsning som fører med seg mange ulemper, da hver enkelt har sine egne utgangspunkt og preferanser. Det innebærer at man må tilrettelegge for tilpasset opplæring både i vid og smal forstand.

For å forsøke å motvirke utfordringen rundt elevers lave motivasjon, så mener jeg at man forsøke å lytte mer til elevene. Teorien om hva som gjør elevene motiverte og engasjerte har vi til grunn. Uten at de blir lyttet til eller får oppleve autonomi, så vil de ikke føle seg anerkjent. Gjennom å lytte til elevene vil man praktisere behovene bak teorien om motivasjon og anerkjennelse, noe som innebærer tilpasset opplæring. Det knytter naturligvis et press på lærerne, men gjennom å danne en sterk relasjon med hver enkelt og vise at man genuint er interessert i dem, så fremstår det ut fra dette forskningsprosjektet at det er en vei å gå. Morgendagens samfunn er helt avhengig av dagens barn, og for at vi skal få flest mulig gode fremtidige samfunnsborgere, er det helt prekärt å gjøre barna robuste for fremtiden. Til lærere, forsøk å bruke tiden godt. Fokuser på hver enkelt elev og hele læringsmiljøet, det vil tilrettelegge for at elevene opplever tilhørighet og anerkjennelse. Gjennomfør variert undervisning, slik at flere elever kan vise sine kompetanser og ferdigheter, forklar elevene

hvorfor man skal lære det man gjør, slik at undervisningen oppleves relevant og ikke bortkastet. Tilrettelegg noe tid hvor de kan bestemme selv og implementer mer bevegelse. Spesielt for gutter er disse faktorene av betydning i følge Stoltenbergutvalget og forskningsprosjektet mitt.

Den største implikasjonen for profesjonsfeltet utfra dette forskningsprosjektet ligger i at lærerne ikke har tilstrekkelig med tid. Å bruke tilstrekkelig med tid for å bli kjent mer hver enkelt er vanskelig å gjennomføre, da man har fulle dager som lærer. Så en oppfordring til myndighetene, sett av mer tid til at lærere kan bruke mer tid til elevene.

Resultatene kan ikke generaliseres, hverken for alle elever eller alle gutter. Variasjon innebærer ikke at det ikke skal være noe form for repetisjon, for repetisjon er nødvendig for å lære, men det finnes likevel en balansegang som bør tilstrebes. Det å implementere mer elevmedbestemmelse kan innebære prøving og feiling for skoler og lærere, og det oppfordres ikke til at elevene skal gjøre som de vil eller aldri møte utfordringer. Som tidligere nevnt, så påpekte Stoltenbergutvalget å tilrettelegge opplæringen mer basert fra interessene til de forskjellige kjønnene, noe som forutsetter at man har en sterk elev-lærer-relasjon slik at man kan få et nyansert bilde. Det oppfordres til å styrke relasjonen, slik at man får et mer nyansert bilde av hver enkelt elev, og derav kan regulere og tilpasse undervisningen. En implikasjon av å lytte til elevene kan være at flere kan oppleve urettferdighet, men her igjen kreves det fra læreren å være en tydelig klasseleder og veilede elevene gjennom dialog og handlinger.

Alle innspillende, tankene og forskningsresultatene er med på å diskutere hvordan skolen er og kan være. Å løfte frem elevenes tanker er med på å innhente og presentere mer kunnskap, slik at forskningsfellesskapet har mer å diskutere.

6.2 Veien videre

Etter at forskningsprosjektet er fullført, ser jeg mange potensielle retninger for videre forskning. En naturlig videreføring av dette prosjektet er å fortsette å fokusere på gutter i ungdomstrinnet. Det vil være av stor interesse å undersøke om flere gutter i 9. trinn deler de samme oppfattelsene som mine informanter, eller om de har andre meninger. Det kunne blitt gjennomført prosjekter med andre kriterier og variabler, som for eksempel forskjellige skoler, ulike trinn på samme skole eller ulike trinn på forskjellige skoler. Et kriterium som hadde av interesse, er å undersøke elever som anses som amotiverte.

Andre forslag kan være å gjennomføre et kvantitativt forskningsprosjekt. En undersøkelse som kan inkludere større utvalg av gutter i ungdomsskolen for å undersøke om det er flertallet som opplever det samme som informantene mine. Det kan bidra å identifisere mønstre som og kan gi mulighet for å generalisere. Et tredje forslag kan være å gjennomføre et prosjekt som innebærer at elevene fikk flere muligheter til å ha flere avbrekk. At elevene hadde fått mulighet til å utfolde seg litt oftere på egne premisser, og se om det gir noe utslag på motivasjonen som mine intervjupersoner påstod.

Det som er sikkert, er at forskningsfeltet besitter teori om hva som kan gjøre elevene motiverte, men feltet trenger flere prosjekter som fokuserer på elevers subjektive opplevelser og meninger. Dette vil berike forståelsen av hva som motiverer elever og det vil bidra til å utvikle mer effektive pedagogiske metoder som kan forbedre skolehverdagen til elevene.

7 Referanser

Amundsen, M.-L., & Grøgaard, J. B. (2023). Elever med skolevegring: Hvilke faktorer kan ha betydning for at de kommer tilbake til skolen? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 9, 76-87.

<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/5480/8717#RF15>

Amundsen, M.-L., & Møller, G. H. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning*. 25 (4), 1-14.

<https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6>

Anker, T. (2021). *Analyse i praksis - En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022 - Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 5/22).

Velferdsforskningsinstituttet. NOVA OsloMet

<https://hdl.handle.net/11250/3011548>

Barne- og familiedepartementet. (2000). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnekonvensjonen-kortversjon-norsk/id87582/>

Barnelova. (1981).. *Lov om barn og foreldre*.

<https://lovdata.no/lov/1981-04-08-7/§31>

Bastiansen, G. (2022). Museum og skole - Kunnskapsmaskinere eller dynamisk samspill?

Nordisk Museologi, 34 (2), 126-140.

<https://journals.uio.no/museolog/article/view/10077/8435>

Berntsen, H. H. (2022, 22.desember). Dobbeltimer er tortur for elevene.

<https://www.forskersonen.no/kronikk-meninger-politikk/dobbeltimer-er-tortur-for-elevene/2127056>

- Bjerga, E. (2018). Sammenhengen mellom læreratferd og elevers engasjement. *FOU i praksis*, 12(1), 47-68.
<https://doi.org/10.23865/fou.v12.1766>
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign - Hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (red.), *Metoder i klasseromsforskning - Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-46). Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*:
<https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2.utg). Universitetsforlaget.
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E., & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland(red), *Metoder i klasseromsforskning - Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-152). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2022). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg). Gyldendal.
- Danielsen, A. G., & Tjomsland, H. E. (2020). Mestringsforventning, trivsel og frafall. I R. J. Krumsvik, & R. Säljö (red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi* (2.utg, s. 497-523). Fagbokforlaget.
- Djupedal, E. F. (2022). På skuldrene til de minste - grunnskolens timefordeling som verktøy for å skape framtida. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 39 (1), 29-40
<https://doi.org/10.18261/nnt.39.1.4>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm akademisk.

- Dyrstad, S., Stråtveit, I., Thoresen, E., & Leibinger, E. (2020). Daglig fysisk aktivitet i ungdomsskolen: elever og læreres erfaringer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 95-108.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-0>
- Dysthe, O. (2020). Dialog, samspill & læring. I R. J. Krumsvik, & R. Säljö (red.), *Praktisk-Pedagogisk Utdanning - En antologi* (2.utg s. 85-124). Fagbokforlaget.
- Dæhlen, M., Smette, I., & Strandbu, Å. (2011). *Ungdomskoleelevers meninger om skolemotivasjon - En fokusgruppestudie* (RAPPORT 4/11). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/5038>
- Eide, B. J., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel - Intervju med barn - metodisk og etiske refleksjoner*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Ertesvåg, F. (2024, 22.januar). *Flere elever sliter med å motivere seg. Verdens gang:*
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/LlwadP/flere-elever-sliter-med-aa-motivere-seg>
- Flem, S. S. (2023, 08. september). Ja, motivasjonen faller blant norske elever. *Faktisk.no:*
<https://www.faktisk.no/artikler/0o6g6/ja-motivasjonen-faller-blant-norske-elever>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova. (FOR-2024-04-09-605).
<https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-2>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova. (FOR-2024-04-09-605).
<https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-3>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova. (FOR-2024-04-09-605).
<https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-7>
- Fuglseth, K. (2018). Vitskapsteori og hermeneutikk. I J. Sjøvoll (red.), & M. Krogtoft, *Masteroppgaven i lærerutdanninga - Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., 245-264). Cappelen Damm Akademisk.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Cappelen Damm Akdemisk

Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Synlig læring - hvordan vi lærer*. Cappelen Damm Akademisk.

Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 11 (1), 41-62.
<https://doi.org/10.23865/fou.v11.1778>

Helsedirektoratet. (u.å.). *Stillesitting og skjermbruk for barn i skolealder*.
Helsenorge.no. Hentet 20.mai
<https://www.helsenorge.no/trening-og-fysisk-aktivitet/stillesitting-barn/#negative-effekter-av-a-sitte-mye-i-ro>

Hilt, L. T., & Halvorsen, Ø. W. (2022). Klasseledelse som paradoksal virksomhet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 423-438.
<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/4065/8190>

Hjelle, O. P. (2018). *Sterk hjerne - med aktiv kropp*. Kagge forlag.

Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse -*. Hans Reitzels Forlag.

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse - Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax Forlag.

Hopfenbeck, T. N. (2016). *Å lykkes med elevvurdering*. Fagbokforlaget.

Johannessen, L. E., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttig verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen - en forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.

Jordet, A. N. (2021. 10.februar). *Anerkjennelse i skolen – det er altfor mange elever som strever*. Utdanningsforskning:
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/anerkjennelse-i-skolen--det-er-altfor-mange-elever-som-strever/>

- Kjønniksen, L. (2018). Hva skal den daglige fysiske aktiviteten i skolen være? *Forskning.no*.
<https://www.forskning.no/kronikk-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/hva-skal-den-daglige-fysiske-aktiviteten-i-skolen-vaere/1158318>
- Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningsystemet*. Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J., & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærarutdanninga? I R. J. Krumsvik (red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 13-42). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015, 4.Mai). *Strategi for ungdomstrinnet: Motivasjon og mestring for bedre læring*. *Regjeringen.no*:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - Undervisning og tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - Demokrati og medborgerskap*. Utdanningsdirektoratet.no:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2021, september 24). *Temaene i Elevundersøkelsen - Motivasjon, arbeidsforhold og læring*. Utdanningsdirektoratet:
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Motivasjon/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, 02.februar). *Underveisvurdering*. Utdanningsdirektoratet.no:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Kunnskapsdepartementet . (2022a, 31.mars). *Tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023, 05.desember). *Stor nedgang i 15-åringers ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag*. *Regjeringen.no*:

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/stor-nedgang-i-15-aringers-ferdigheter-i-lesing-matematikk-og-naturfag/id3016910/>

Kunnskapsdepartementet. (2023a, 20.01). *Høy trivsel og godt læringsmiljø, men flere forteller om mobbing og lav motivasjon*. Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hoy-trivsel-og-godt-laringsmiljo-men-flere-elever-rapporterer-om-mobbing-og-lav-motivasjon/hovedfunn/>

Kunnskapsdepartementet. (2023b, 06. oktober). *Statsbudsjettet 2024 pressemelding*. Regjeringen.no
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/127-millionar-til-ein-meir-praktisk-skule/id2997095/>

Kunnskapsdepartementet. (2024). *Elevenes motivasjon*. Utdanningsdirektoratet:
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/mobbetallene-fortsetter-a-oke/>

Kunnskapsdepartementet. (2024a, 12. februar). *Flere lærere i barnehage og skole - Strategi for rekruttering til lærerutdanningene og læreryrket 2024-2030*. Regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-larerrekruttering/id3025152/>

Kunnskapsdepartementet. (2024b, mai 22). *De viktigste endringene i ny opplæringslov*. Utdanningsdirektoratet.no:
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplaringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplaringslov/#a199968>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2022). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg). Gyldendal.

Kaarstein, H., & Nilsen, T. (2016). *Motivasjon*.
<https://doi.org/10.18261/97882150279999-2016>

Lillejord, S., & Hopfenbeck, T. N. (2020). Vurdering etter Kunnskapsløftet og fagfornyelsen. I R. J. Krumsvik, & R. Sälö (red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning - En antologi* (2. utg s. 241-272). Fagbokforlaget.

- Lillejord, S., & Johansson, L. (2016). Effekten av fysisk aktivitet i skolen - mange uavklarte spørsmål. *Bedre skole*, 4, 11-15.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/effekten-av-fysisk-aktivitet-i-skolen--mange-uavklarte-sporsmal/>
- Lunde, C., & Brodal, P. (2022). *Lek og lærings i et nevroperspektiv - Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelys*. Universitetsforlaget.
- Lystad, A. H. (2023, 19.oktober). *Nei, det er ikke sunt å kjede seg på skolen*.
Utdanningsnytt:
<https://www.utdanningsnytt.no/anne-hilde-lystad-elevmedvirkning-trivsel/nei-det-er-ikke-sunt-a-kjede-seg-pa-skolen/377437>
- Manger, T. (2013). Fellesskapets betydning. I S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl, *Livet i skolen 2 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2.utg s. 65-100). Fagbokforlaget.
- Mausestagen, S., & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 231-243.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-05>
- Mejlbo, K. (2024, 22. januar). *Elevenes motivasjon for skole fortsetter å synke*.
Utdanningsnytt:
<https://www.utdanningsnytt.no/elev-elevundersokelsen-motivasjon/elevenes-motivasjon-for-skole-fortsetter-a-synke/387238>
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter — Ungdomstrinnet*.
Kunnskapsdepartementet
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Midthassel, U. V. (2014). Læringsmiljø og klasseledelse. I M. B. Postholm, & T. Tiller (red.), *Profesjonsrettet pedagogikk 8-13* (s. 64-76). Cappelen Damm akademisk.
- Midthassel, U. V. (2015, 31.mars). *Autoritativ klasseledelse - hva er det?*
Utdanningsforskning.no:
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/autoritativ-klasseledelse--hva-er-det/>

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Lillejord, S., & Manger, T. (2013). Undervisning i sosiale systemer. I S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl, *Livet i skolen 2 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofesjonalitet* (2. utg., s. 261-292). Fagbokforlaget.
- Nordbotten, G. L. (2019). *Barns fysiske utvikling - Hvordan stimulere barns fysiske utvikling* (4). Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser - bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- NOU 2023:27. (2023). *Et nytt system for kvalitetsutvikling - for elevenes læring og trivsel*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-27/id3013760/>
- NRK. (2024, Februar 12). *Gutta på randen*. NRK.
<https://tv.nrk.no/program/KMTE30008023>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetoder og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Nyhagen, M. S. (2022, 12.oktober). *En av de største og dyreste satsingene i norsk skole er ikke evaluert*. Gemini.no:
<https://gemini.no/2022/10/en-av-de-storste-og-dyreste-satsingene-i-norsk-skole-er-ikke-evaluert/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2022-06-17-68). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2022-06-17-68). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-1>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2022-06-17-68). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2022-06-17-68). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-4>

Postholm, M. B. (2004, 2.april). Kvalitativ forskning på praksis. Fra opprinnelse til forskerfokus. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(1), 3-18.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2004-01-02>

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Robinson, S. K. (2013, 10.mai). *How to escape education's death valley* | Sir Ken Robinson | TED. YouTube:
https://youtu.be/wX78iKhInsc?si=DyllIO_VJvAv0hVuh

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), ss. 66-78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. I E. L. Deci, & R. M. Ryan, *Handbook of Self-Determination Research* (ss. 3-36). The University of Rochester Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theori. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/detail.action?pq-origsite=primo&docID=4773318>

- Sandvik, L. V. (2019). Vurdering som bidrag til dybdelæring. *Bedre skole*, 3, 27-32.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BS0319-WEB.pdf>
- Schibbye, A.-L. L., & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet - Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Tano.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir akademiske forlag.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena - Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4.utg). Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2023). Barns rett til å involveres i undervisning og egen læring. *Bedre skole*, 2, 64-69.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2023/10/02/BedreSkole-0223-WEB.pdf>
- Solberg, R. B. (2022). *Physical activity, physical fitness and academic performance among adolescents. Intervention effects from the School in Motion Study - a cluster randomized controlled trial*. [Doktorgradsavhandling]. The Norwegian School Of Sport Sciences .
- Statistisk sentralbyrå. (2023, 12.juni). *Gjennomføring i videregående opplæring*. SSB:
<https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Steene-Johannessen, J., Anderssen, S. A., Bratteteig, M., Dalhaug, E. M., Andersen, I. D., Andersen, O. K., Kolle, E., Ekelund, U & Dalene, K. E. (2019). *Nasjonalt overvåkingsystem for fysisk aktivitet og fysisk form*. Norges Idrettshøgskole.
<https://www.fhi.no/publ/2019/kartlegging-av-fysisk-aktivitet-sedat-tid-og-fysisk-form-blant-barn-og-unge/>

- Strand, M. G. (2021, 19.mai). *Slik kan du hjelpe elever tilbake til skolen*.
Utdanningsforskning:
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/slik-kan-du-hjelpe-elever-tilbake-til-skolen/>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I C. P. Dalland, & E. Andersson-Bakken, *Metoder i klasseromsforskning - Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-104). Universitetsforlaget.
- Sælemyr, K., & Bjørndal, J. E. (2019). «Utflukter sitter lengre i hjernen». Elevers synspunkter på hvordan de lærer naturfag. *NorDiNa 15 (3)*, 226-241.
<https://doi.org/10.5617/nordina.6211>
- Säljö, R. (2016). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder (5)*. Fagbokforlaget.
- Thronsen, I. (2011). Lærerens tilbakemelding og elevenes motivasjon. *Nordic Studies in Education. Vol. 31, Utg.3*, 165-179.
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/1891-5949-31-3>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder - i praksis (4.utg)*. Gyldendal.
- Universitetet i Oslo. (2024, 06.mai). *Nettskjema*.
<https://nettskjema.no/?redirectTo=/user>
- Uthus, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 6.
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2242>
- Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever - Motivasjon, mestring og resultater* (NOVA Rapport 9/11). NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Åmot, I., & Skoglund, R. I. (2019). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund, & I. Åmot (red.), *Anerkjennelsens kompleksitet - i barnehage og skole*, (2.utg., s. 18-40). Universitetsforlaget.

Aasen, A. M., Lekhal, R., Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2015). *Kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner - forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold*. Utdanningsforskning.no.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/kjonnsforskjeller-i-skolefaglige-prestasjoner-forklaringer-i-elevenes-holdninger-til-og-varemate-i-skolen-samt-relasjonelle-forhold/>

Aasen, P. (2022). Barn av sin tid - Samfunnsperspektiv på barn og unges utvikling. I Ø. Kvello, & I. D. Hybertsen (red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi* (s. 17-29). Fagbokforlaget.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Informert samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Motivasjonens labyrint

Hei!

Mitt navn er Simen Horn og jeg er inne i mitt siste år på grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge. Under vårsemestret 2024 arbeider jeg med min mastergradsavhandling som har fått navnet *motivasjonens labyrint*. Formålet med studien er å undersøke og utforske elevers tanker rundt motivasjon på skolen. Dette er et spørsmål til deg om du ønsker å delta i forskningsprosjektet mitt. Deltagelsen vil foregå i skoletiden, og det vil foregå gjennom et intervju kun oss to. Videre i skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse for deg vil innebære.

Formålet med prosjektet

Mastergradsavhandlingens formål er å undersøke hva slags tanker elever har rundt motivasjon til skolen, og ved å utforske elevenes tanker vil jeg forhåpentligvis kunne fremlegge noen tiltak for å fremme motivasjonen til elever å komme på skolen. Forskningsprosjektet er avhengig av å få intervjuet elever fra ungdomsskolen, og det er av den grunn at du som elev har fått dette skrivet. Gjennom et intervjuet vil dataen som samles inn være med på å utforske følgende forskningsspørsmål: *Hva skal til for at elever skal bli mer motivert for å komme på skolen?* Ved deltakelse av prosjektet, så er det viktig å være klar over at alt som blir sagt fra deg som informant vil bli anonymisert, og all data som samles inn vil utelukkende brukes til å besvare forskningsspørsmålet på min mastergradsavhandling.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge, fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Masterkandidat: Simen Horn

Veileder: Marit Loftsgarden

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du/ungdommen din får denne forespørselen ettersom prosjektet er avhengig av å høre elevers tanker og synspunkter. Du/ungdommen din er blitt spurt ettersom dere er tilknyttet en skole som er i tilhører nærmiljøet jeg bor i, og på bakgrunn av at du/ungdommen din tilhører en min ønskede målgruppe, nemlig ungdomsskoleelever.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du/ungdommen din velger å delta i prosjektet, kan hen når som helst trekke samtykket tilbake uten å avgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg/ungdommen din hvis dere velger å trekke dere og ikke vil delta i prosjektet. Alt av data og personopplysninger vil da bli slettet. Dersom det skulle være aktuelt å trekke samtykke, så kan det gjøres ved å ta direkte kontakt med meg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette er et forskningsprosjektsjekt som tar utgangspunkt i elevers erfaringer, tanker og synspunkter rundt skolehverdagen og hvordan motivasjonen rundt denne hverdagen spiller inn. Prosjektet vil derfor gjennomføres ved et intervju av deg som deltaker. I Intervjuet vil du som deltaker bli stilt flere spørsmål som omhandler dine erfaringer og meninger rundt skolehverdagen. Intervjuet er beregnet å ta omkringliggende 45-90 min, og vi avtaler i samspill sammen med læreren din/ungdommen din om når på dagen det passer best. For å registrere dataen (informasjonen) fra intervjuet, så vil det bli gjennomført et lydopptak av hele intervjuet, og lydopptaket vil bli slettet etter at forskningsprosjektet er fullført. Informasjonen vil kun bli brukt til å knyttes opp mot forskningsprosjektet.

Eneste sensitive informasjonen som potensielt sett kan bli brukt rundt deg/ungdommen din er hvilket trinn hen går i.

Ditt personvern – hvordan dine opplysninger vil bli brukt.

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være jeg, Simen Horn, og min veileder, Marit Loftsgarden, som vil ha tilgang til datamaterialet. Lydopptaket av intervjuet vil bli gjennomført via Nettskjema (UiO) sin diktafonapp, og deretter vil lydopptaket overføres til en sikker server med begrenset tilgang. Alle deltakerne i forskningsprosjektet vil få fiktive navn og deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i en publikasjon.

På bakgrunn av at forskningsprosjektet avsluttes i juni 2024, så vil opptak slettes ved samme måned.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst Norge har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønske vite mer eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Masterkandidat: Simen Horn

TLF: +47 47 28 20 69

E-post: 229913@usn.no

Veileder: Marit Loftsgarden

TLF: +47 35 02 65 87

E-post: Marit.Loftsgarden@usn.no

Personvernombud: Paal Are Solberg

TLF: +47 35 57 50 53

E-post: Paal.A.Solberg@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post:

personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Simen Horn
(Student)

Marit Loftsgarden
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet motivasjonens labyrint og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at jeg/ungdommen min kan:

Delta i intervju og lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Oppfølgingsspørsmål:

Hva, på hvilken måte, hvordan, har jeg forstått deg riktig, kan du forsøke og formulere deg på en annen måte?

Innledning:

Innledningen av samtalen vil være uten opptak, og vil være en løs prat bare for at informanten skal få i gang praten og forhåpentligvis bli litt varmere i trøyen. Noe av innledning vil se lignende ut

- Takke for at informanten har valgt å takke ja til å stille som informant og opplyse at alt vedkommende sier vil bli holdt anonymisert.
- Presentere meg selv
- Fortelle om hva hensikten med forskningsprosjektet, nemlig å få frem elevenes tanker rundt temaet motivasjon, og fortelle dem om at jeg har et genuint ønske om at flere elever skal glede seg over skolehverdagen, og være motivert for å komme på skolen.
- Fortelle om hvordan intervjuet er tenkt å bli gjennomført, gjennom lydopptak, hvor intervjuet vil bli oppbevart og fortelle om at kun jeg har tilgang til lydopptaket, og at det blir gjennomført transkribering, før all dataen vil bli slettet når masterprosjektet er ferdig.
- informere om at de ikke behøver å nevne noen navn, men dersom de nevner navn, så vil det bli skrevet om i transkriberingen til «lærer» eller «elev» dersom det er snakk om noen av de.
- Spørre om de har noen spørsmål før intervjuet.

Ettersom hensikten er å få tak i deres tanker, så vil strukturen på intervjuet bli semi-strukturelt, det vil si at dersom det dukker opp noe av interesse fra hva elevene kommer med, så kan det hende forekomme at det blir en videre utspørring rundt det de har nevnt, og derav skli litt vekk fra spørsmålets originale utgangspunkt.

Spørsmål

Utgangspunktet for intervjuguiden er å få innblikk i hva elevene mener rundt motivasjon til skolen, og vil ta utgangspunkt i de tre motivasjonsspørsmålene fra elevundersøkelse

Når du hører ordet motivasjon på skolen. Hva tenker du på da?

Hva tenker du kan påvirke denne motivasjonen på skolen?

Til spørsmålet «er du interessert i å lære på skolen»?

Når du ser spørsmålet: “Er du interessert i å lære på skolen”, hva tror du de som spør om lurer på?

Hvordan mener du at lærerne kan gjøre undervisningen mer interessant for elever?

Hvilke fag føler du engasjerer deg mest, og hvorfor?

Hvilke fag føler du engasjerer deg minst, og hvorfor?

Hvordan påvirker din egen interesse for læring

Hva tror du kan gjøres for å skape et læringsmiljø som kan gjøre elevene mer lystne for å bli nysgjerrig og motivert for å lære?

Dersom du møter et skolefag eller en oppgave du synes er veldig kjedelig, har du noen strategier og tanker som du reflekterer over for å komme deg igjennom?

Hvis du hadde blitt lærer for klassen din, og du skulle forsøke å få klassen din til å lære?

Hvordan ville skolehverdagen sett ut?

Er du interessert i å lære på skolen? Hvis ja, hvorfor og hva? Hvis nei, hvorfor ikke, og hvorfor?

Hva er viktig for å holde deg motivert til å lære på skolen?

Hvilke situasjoner er du ekstra motivert i å delta aktivt i undervisningen?

Har du opplevd perioder der motivasjonen din har vært lav? Hva tror du årsaken var da?

Hvordan bør en lærer være for å få deg til å følge med og ikke spore av?

Hvordan kan lærerne hjelpe deg med å opprettholde motivasjonen gjennom skoleåret?

Hva synes du om undervisningen da det foregikk fra pcen under pandemien?

Hva var bra med å komme tilbake til skolen?

Foretrakk du hjemmeskole mer?

Hvordan tror du det hadde vært når det kommer til konsentrasjon og lyst til å være på skolen dersom dagene var kortere?

Hvordan kan skolen legge til rette for at entusiasmen i klasserommet øker?

—

Når det kommer til om du «gleder deg til å komme på skolen»?

Gleder du deg til å komme på skolen?

Når du leste spørsmålet: Jeg gleder meg til å gå på skolen, hva tror du forskerne spør etter?

Hva tror du er grunnen til at det er så mange i følge elevundersøkelsen som ikke gleder seg til å komme på skolen?

Hva er det med den 'vanlige' skolehverdagen som får deg til å glede deg?

Hva er det med den 'vanlige' skolehverdagen som får det til å ikke glede deg?

Føler du at klassen din har et godt klassemiljø?

Tror du at klassemiljøet påvirker om du gleder deg til å komme på

8.3 Vedlegg 3: Godkjenning fra sikt

06.06.2024, 13:04

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
536771

Vurderingstype
Standard

Dato
20.02.2024

Tittel
Masterprosjekt - elevers motivasjon

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig
Marit Loftsgarden

Student
Simen Horn

Prosjektperiode
16.02.2024 - 30.06.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2024.

Meldeskjema

Kommentar
OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverregelverket.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN
Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna (13-16 år).

Husk at barns deltagelse i forskning skal være frivillig, selv om foresatte samtykker. Barnet bør derfor få alderstilpasset informasjon om prosjektet. Dere må også sørge for at barnet forstår at de kan trekke seg når som helst dersom de ønsker det.

Vår vurdering er at barn over 15 år kan samtykke selv til behandling av alminnelige personopplysninger.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.sikt.no/65c23a35-7178-4b61-a8fe-2c784e6f39ae/vurdering>

1/2