



Masteroppgave

MHS704 Helse- og sosialfag

Hva handler skoletrøtt ungdom egentlig om?

Synne Merethe Bustad Pedersen

Totalt antall sider inkludert forside: 96

Molde, 06.05.2021



Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i Ephorus, se Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 45

Veileder: Karl Yngvar Dale

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven. §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjennelse.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Er oppgaven unntatt offentlighet?

ja nei

(inneholder taushetsbelagt informasjon. Jfr. Offl. §13/Fvl. §13)

Dato: 06.06.21

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

Forord

Masteroppgaven er avslutningen på studie i Helse og sosialfag ved Høgskolen i Molde. Prosessen frem til ferdig produkt har vært utrolig lærerikt. Kunnskapen jeg har fått gjennom studiet og arbeidet med masteroppgaven vil jeg ta med meg i det daglige arbeidet som PP-rådgiver. Jeg føler meg privilegert og takknemlig for muligheten til å studere, samt for å komme i mål med masterstudiet. Jeg vil takke min veileder Karl Yngvar Dale for hans konstruktive tilbakemeldinger og faglig dyktighet.

Temaet for masteroppgaven kommer fra min iboende søken etter å forstå og hjelpe ungdomsskoleelevene til å være motiverte og engasjerte. At de skal trives og utvikle seg gjennom årene de tilbringer på ungdomsskolen.

Jeg vil takke informantene som stilte opp med sine refleksjoner i fokusgruppeintervjuene. Uten dere ville ikke dette vært mulig. Setter stor pris på at dere tok dere tid til å dele tanker og erfaringer med meg.

En takk går også til min leder og kollegaer, for deres støtte og velvilje. Uten dere hadde veien mot en master vært ekstra lang å gå.

For å få lyst til å lykkes må det kjennes som om det er mulig å lykkes.

Det er motivasjonens kjerne.

Hedvig Montgomery (A-magasinet, uke 32, 2020)

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

Sammendrag

Både nasjonale og internasjonale studier viser at motivasjonen til ungdomsskoleelevene er dalende. For at elevene skal få noe igjen for undervisningen må de være mentalt til stede. De må være interesserte og motiverte for tema de skal lære noe om. Det er flere faktorer som spiller inn på hvor motivert og engasjert en blir i undervisningen. Det er på skolen de skal utvikle ferdigheter både faglig og sosialt, det er her en del av selvbildet formes. Skolen skal være et godt sted for alle å være. En av de største utfordringene læreren jobber med i skolen, er å få elevene i læremodus og motivere dem til skolearbeidet.

Studiens hensikt var å se nærmere på elevenes opplevelser og erfaringer med motivasjon og engasjement på ungdomsskolen. Den teoretiske innrammingen er bygget på teori om motivasjon, tilhørighet, mestring og kjedsomhet. Hovedmålet med oppgaven er å bidra med mer kunnskap om faktorer som hemmer eller fremmer ungdomsskoleelevenes motivasjon og engasjement for skoleaktiviteter.

Studien er basert på kvalitative data hentet inn gjennom tre fokusgruppeintervju. Utvalget bestod av sytten elever fra 8.-10.klasse. Dataene ble fortolket i et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv.

Hovedfunnene i undersøkelsen kan oppsummeres i fire punkter:

- Relasjonen til lærerne hadde stor betydning for trivsel og motivasjon. Selv om den akademiske støtten var til nytte, var det den emosjonelle støtten som virket å ha størst betydning for elevene. Når elevene følte at læreren brydde seg, de ble sett og hørt, opplevde de en god relasjon, og var tryggere på den voksne. Funn i studien indikerer at emosjonell støtte fra lærer er en faktor det kan være hensiktsmessig å se nærmere på.
- Informantene opplevde varierende grad av mestring. Når de opplevde å lykkes, ble de glade og mer motiverte for å arbeide videre med oppgavene. Når de ikke opplevde mestring, kom tankene og følelsen av å ikke være like god som medelevene. Dette kunne igjen påvirke livskvaliteten, selvbildet og den mentale helsen. Troen på å lykkes var en viktig komponent for å bli motivert og engasjert i læringsaktiviteten.

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

- Medbestemmelse var en av grunnen til at fagene ble omtalt som kjekke. Informantene opplevde oppgavene som mer interessante og engasjerende når de fikk være delaktig i hele prosessen.
- Det ble rapportert om mye stillesitting, lite variasjon og minimal bruk av praktiske arbeidsmåter. Informantene etterlyste variasjon i læringsmetodikken slik at alle får oppleve mer mestring. Funn i studien viser at mange ikke opplever skolearbeidet som meningsfullt. De ser ikke hensikten, blir ikke interessert og opplever å kjede seg.

Nøkkelord: ungdomsskoleelev, motivasjon, engasjement, trivsel, kjedsomhet, relasjon, variasjon, medbestemmelse, læringsmiljø og læring.

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

Abstract

Both national and international studies show that secondary school students' motivation is decreasing. In order for students to get something in return on the teaching, they must be mentally present. They must be interested and motivated for topics they are going to learn something about. There are several factors that play a role in how motivated and engaged the students become in teaching. It is at school they will develop skills both academically and socially, and this is where part of their self-image is formed. School should be a good place for everyone to be. One of the biggest challenges for the teachers in school is to get students into learning mode, by motivating them to schoolwork.

The purpose of the study was to take a closer look at students' experiences with motivation and commitment in secondary school. The theoretical framework is based on the theory of motivation, belonging, mastery and boredom. The main goal of the thesis was to contribute to more knowledge regarding factors that inhibit or promote secondary school students' motivation and commitment to school activities.

The study is based on qualitative data obtained through three focus group interviews. The sample consisted of seventeen students from 8th-10th grade. The data was interpreted in a phenomenological and hermeneutic perspective.

The main findings of the study can be summarized in four points:

- The relationship with the teachers was of great importance to the informants. Although the academic support was useful, it was the emotional support that seemed to have the greatest significance for the students. When the students felt that the teacher cared, and they were seen and heard, they experienced a good relationship, and were more confident with the adult. Findings in the study indicate that emotional support from the teacher is a factor that may be appropriate to look into.
- The informants experienced varying degrees of mastery. When they experienced success, they became happy and more motivated to continue working on the tasks. When they did not experience mastery, the thoughts and feelings of not being as good as their classmates occurred. This, in turn, affected their quality of life, self-esteem and mental health. Their belief in success was an important component for being motivated and engaged in the learning activity.

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

- Co-determination was one of the reasons why the subjects were described as funny. The informants experienced the tasks as more interesting and engaging, when they got to be involved in the whole process.
- A lot of immobility, little variation and minimal use of practical working methods were reported. The informants call for variation in the learning methodology so that everyone can experience more mastery. Findings in the study show that many do not experience school work as meaningful. They do not see the purpose, and therefore become uninterested and experience boredom.

Keywords: Secondary school students, motivation, commitment, well-being, boredom, relationship, variation, co-determination, learning environment and learning.

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Sammendrag	2
Abstract	4
1.0 Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	8
1.2 Hensikt og problemstilling.....	13
2.0 Litteratursøk og tidligere forskning	13
2.1 Fremgangsmåte ved innhenting og bruk av litteratur og forskning.....	13
2.2 Tidligere forskning	14
2.2.1 Motivasjon og engasjement	14
2.2.2 Relasjon, lærerstøtte og tilhørighet	15
2.2.3 Ulike former for mestringsforventning	17
2.2.4 Betydningen av selvbestemmelse/medbestemmelse	19
2.2.5 Viktigheten av meningsfulle oppgaver og variert undervisning	20
2.2.6 Kjedsomhet i opplærings situasjonen	21
3.0 Teoretisk perspektiv	23
3.1 Valg av relevant teoretisk rammeverk	23
3.2 Motivasjon og engasjement	23
3.3 Kjedsomhet.....	27
3.4 Motivasjon gjennom oppgaveorientering eller evneorientert	27
3.5 Tilknytningsteorien til John Bowlby og betydningen av relasjon.....	29
3.6 Betydning av mestringsforventning	31
3.6.1 Bandura sin teori om mestring.....	31
3.6.2 Antonovskys forventning om mestring	33
3.6.3 Mestring sett gjennom selvbestemmelsesteorien av Deci & Ryan.....	34
4.0 Metode	35
4.1 Metodisk tilnærming og design.....	35
4.2 Fenomenologi og hermeneutikk	36
4.3 Kvalitativt design	37
4.4 Utvalg.....	38
4.5 Fokusgrupper som forskningsmetode og utarbeiding av intervjuguide	39
4.6 Gjennomføring av intervjuene og datainnsamling.....	41
4.7 Transkribering og analyse.....	43
4.7.1 Transkribering.....	43

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

4.7.2 Analysearbeidet.....	45
4.7.3 Oversikt over datamaterialet	46
4.7.4 Bestem meningsenhetene: Koding/sortering av datamaterialet.....	47
4.7.5 Meningsfortetning: Definere tema, kategorier.....	47
4.7.6 Meningsenhetene i lys av studiens spesifikke formål	47
4.7.7 Beskrivelser, begreper og resultater	48
4.8 Vurderinger med hensyn til etikk og personvern.....	48
5. Funn.....	50
5.1 Oversikt over funnene.....	50
5.2 Relasjon medvirker til at elevene blir sett, hørt, akseptert og inkludert.....	51
5.3 Det å få oppgaver tilpasset sitt nivå medvirker til mestring og utvikling av god selvfølelse	52
5.4 Medbestemmelse medvirker til at elevene blir engasjert i egen læring	56
5.5 Meningsfulle oppgaver og variasjon i læringsmetodikken medvirker til mer kritisk og kreativ tenkning hos elevene.	57
6.0 Drøfting.....	59
6.1 Relasjon medvirker til at elevene blir sett, hørt, akseptert og inkludert.....	59
6.2 Det å få oppgaver tilpasset sitt nivå medvirker til mestring og utvikling av god selvfølelse.	64
6.3 Medbestemmelse medvirker til at eleven blir engasjert i egen læring.	68
6.4 Meningsfulle oppgaver og variasjon i læringsmetodikken medvirker til mer kritisk og kreativ tenkning hos elevene.	70
6.5 Metodiske betraktninger, reliabilitet og validitet	74
6.6 Oppsummering og konklusjon.....	77
6.7 Tema for videre forskning	78
7.0 Referanser	80
Vedlegg nr. 1 intervjuguide.....	85
Vedlegg nr. 2 Godkjenning fra NSD	88
Vedlegg nr.3 Samtykkeskjemaet	91

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Når barn runder fem-seks år starter de på skolen, og her skal de tilbringe de neste ti årene. Teller vi med videregående skole er det tretten år med skolegang som venter dem. Skolen blir således en sentral arena både for sosial og faglig utvikling, og det er derfor bekymringsverdig at både skoler og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) rapporterer om økt skolefravær og skolevegring (Havik 2019). I tråd med dette fremholder Skaalvik og Skaalvik (2015) at dalende motivasjon er en stor utfordring, gitt at det er nettopp motivasjon som fremmer læring. Dette danner også basis for herværende studie hvor hensikten var å se på motivasjon og engasjement hos norske ungdomsskoleelever. Utgangspunktet for prosjektet er at jeg er utdannet adjunkt, og har vært i læreryrket i 15 år. Kjernen i læreryrket er å skape en undervisning og læringsmiljø hvor elevene utvikler seg både faglig og sosialt (Saabye, 2019). I jobben som PP-rådgiver møter jeg ukentlig elever som kjeder seg og er umotiverte for læring. Disse observasjonene reiser en del spørsmål hos meg. Jeg undrer meg over hva elevene tenker om dette og hvordan vi kan bidra til at disse elevene får det bedre.

Skolen har et bredt samfunnsmandat og ansvar for mange sammensatte oppgaver. I Opplæringsloven (1998) § 1-1 står det «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong». Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (Saabye, 2019) vektlegger utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet i opplæringen. I 2017 ble det også gjennom kapittel 9A i Opplæringsloven (1998) satt søkelys på retten til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring for elevene. Det å være en elev kan beskrives ved bruk av metaforen «vei». Jamfør at det vil bli både oppoverbakker, nedoverbakker og noen vil gjerne kjenne at de står på kanten av et stup. En skal lære seg å takle både motgang og medgang, samtidig som en finner sin egen vei (Ringereide 2019b). Det anføres videre at, en av ti ungdommer i videregående opplæring sier de har prøvd å ta sitt eget liv. Gitt at «veien» og motgangen blir for vanskelig å mestre. I overordnet del i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (Saabye and Pedlex 2019) blir det beskrevet hva

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

verdigrunnlaget for opplæringen skal bygge på: «Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid» (s.8). En forutsetning for at elevene skal lære og være i utvikling er at de er motiverte for arbeidet på skolen. I følge Skaalvik og Skaalvik (2015) blir dermed dette en av de viktigste oppgavene til lærerne på skolen. Hvilket også impliserer at det å motivere elevene da handler om hvordan en kan legge forholdene til rette slik at elevene skal bli engasjert i undervisningen.

Bakke et al (2016) fant at trivsel påvirker faglige prestasjoner positivt og hindrer frafall. Den samme studien avdekte også at god klasseledelse er viktig for inkludering av alle elevene på deres premisser. Behov for forutsigbarhet og tett lærerstøtte er en sentral faktor for alle, men ekstra viktig for elever som strever. Ut ifra ovenstående kan vi trekke ut den forståelsen at skolen ikke bare skal legge til rette for læring, men også arbeide for at elevene utvikler en god psykisk helse. Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge (NUBU) fremhever at lærerne på ungdomsskolen må legge til rette for daglig omsorgs- og læringsarbeid, slik at dette blir til det beste for alle elever. Daglig omsorgs- og læringsarbeid gjennom måten de voksne møter, svarer og bekrefter elevene vil påvirke opplevelsen eleven får av seg selv (NUBU, 2020). NUBU påpeker videre at elever som møter tilstedeværende, varme og kompetente voksne, vil ha større forutsetning for å trives og muligheten for å oppnå mestring vil øke.

I 2006 fikk vi Kunnskapsløftet, reformen i grunnskole og videregående opplæring (Norge 2006), med tydeligere krav til de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og regning. Det ble også innført Nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk, slik at Utdanningsdirektoratet kunne måle kunnskapsnivået både lokalt og nasjonalt (Stabel, Tvedt og Bru 2013). I Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (Saabye and Pedlex 2019) rettes det søkelys på mål for verdier og hvordan opplæringen skal foregå. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 har i større grad tatt på alvor og vektlagt elevenes motivasjon og engasjement i opplæringen. I overordnet del står det at «Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling» og «Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene» (s.17). Vektlegging av relasjonelt arbeid, hvordan man støtter elevene og

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

skaper en relasjon, går igjen i den overordnede delen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Som vi ser her blir det vektlagt at det skal foregå «...i samarbeid med elevene» (s.17). Det blir videre i Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (Saabye,2019) lagt vekt på at elevene skal oppleve å bli lyttet til, ha innflytelse og påvirkning på det som skjer i opplæringssituasjonen. Slik at de lærer å ta bevisste valg. Dette blir også presisert i Barnekonvensjonens artikkel 12 (Forente nasjoner 1989), en lovpålagt rett til å medvirke i skolehverdagen. Man kan dog diskutere om Kunnskapsløftet, reformen i grunnskole og videregående opplæring (Norge 2006) som tredde i kraft i 2006, med større fokus på kompetansemål og testing av elevenes læringsutbytte, har ført til en mer lærerstyrt undervisning. Blant annet peker rapport om lærerrollen (Ekspertgruppa om 2016) på at omleggingen til flere læringsmål kan ha ført til at lærerne kjenner på et større ansvar for resultatene, som igjen har ført til et behov for kontroll over undervisningen.

Sett fra mitt ståsted som PP-rådgiver og tett på elevene i ungdomsskolen kan det virke som at elevene kjeder seg. Spesielt elever som sliter faglig ser ut til å ha en opplevelse av å være motløs, umotiverte, sløve og likegyldige. Dette ser vi både i teorifag som norsk og matematikk, men også i praktiske fag som kroppsøving. Man kan undre seg over hvilke faktorer som må være til stede for at elevene skal trives og være motiverte til å gå på skolen. Det trengs således nærmere undersøkelser av motivasjon, opplevelse av lærerstøtte, læring og variasjon i undervisning. Det vil si om det er noen undervisningsmåter som er positivt utslagsgivende og hvordan disse påvirker elevenes engasjement i undervisningen. Ifølge Ringereide og Thorkildsen (2019b) må en ha like stort fokus på både emosjonell støtte som instrumentell støtte. Hva skolene og de voksne som utøver yrket legger i disse begrepene og utøver i praksis vil nok variere. Lærerens relasjonskompetanse i møte med elevene i skolen er kanskje et område vi bør rette blikket enda mer mot.

Som pedagog og viktig bidragsyter i elevens liv, blir det viktig å finne ut gjennom teori og forskning hvordan en hindrer at elevene kjeder seg, men får de motiverte og i læringsmodus. Det er liten uenighet om at det skjer store endringer i samfunnet vårt, her kan vi nevne teknologi, digitalisering og robotisering som noen av endringene. Samfunnet endrer seg i stor grad, men spørsmålet er om vi henger like godt med i denne utviklingen i måten vi underviser på. Man kan diskutere om undervisningen

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

foregår på en slik måte at elevene får den kompetansen de kan trenge om 10-20 år. Dagens ungdommer er vokst opp med smarttelefon og er bare et tastetrykk unna underholdning, noe som kan gjøre det vanskelig å opprettholde konsentrasjonen og følge med i timene. Dette kan være en medvirkende årsak til at de kjeder seg i undervisningen. Som vi ser fra ovenstående er det flere ting som indikerer at skolen bør reflektere over måten man møter ungdommene og presenterer lærestoffet på. Det blir da nærliggende å spørre om skolen har en innarbeidet rutine på å reflektere om undervisningen oppleves som meningsfull for elevene.

Elever blir motivert av å mestre (Bandura 1986). Man kan da diskutere om de faglige kravene er for høye. I samtaler med ungdommen møter jeg mange som ikke ser på skolen og det de lærer, som noe de lærer for å klare seg i fremtiden. Det bør rettes søkelys på om vi har en kultur og praksis i skolen som legger til rette for utvikling av hele mennesket. Få en større forståelse og kunnskap om i hvilken grad fokuset er på å gi elevene teoretiske kunnskaper versus praktiske kunnskaper, og om det egentlig handler om at vi voksne trenger mer kunnskaper. Det kan stilles spørsmål til om det handler om mer kunnskap om hvordan læreren møter elevene i formidling av fagstoff, valg av arbeidsmåter og vurderinger

Opplæringslovens formålsparagraf 1-1 (Saabye and Pedlex 2019) legger opp til at elevene skal kjenne på mestring og utvikling gjennom ungdomsskolen. Det må da studeres nærmere om vi har søkelys på og ivaretar de «teorisvake» elevene like godt som de elevene teorien ligger mer for. Det bør kanskje også undersøkes om det ligger en kultur i oss pedagoger om at norsk, matematikk og engelsk er de viktigste fagene, mens de praktiske fagene ikke blir tatt like alvorlig. Det kan også stilles spørsmål til om fordelingen mellom teori og praksis er lik, og hvorvidt de har like mye status i samfunnet de som fikser det praktiske bedre enn teorien. Indikasjoner fra mitt ståsted, kan det se ut som om skolen er preget av en hovedtyngde på teorifag, og at praktiske fag og tilnærminger er i mindretall og med færre timer. Man kan undre seg over om det kan være en kombinasjon av teoritunge fag, lite variasjon og mangelfull mestring som gjør at motivasjonen daler på ungdomsskolen, og fører til at de kjeder seg. Videre trengs det nærmere undersøkelse i hvilken grad skoledagen er preget av varierte arbeidsmåter, og hvilket rom det er for prøving og feiling i skolekulturen vår.

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

Danielsen (2012) viser til internasjonale tverrsnittstudier der en ser en sammenheng mellom skoletrivsel og egen oppfatning av skolekompetanse. Studien viser videre til Finn (1989) at kjedsomhet kan føre til brudd med skolen, at en trekker seg tilbake fra skoleaktiviteter og som videre kan føre til drop-out. En studie om (P)sykt flinke jenter (Nordtug and Engelsrud 2016) antyder at testkulturen vår kan skape stress. Denne opplevelsen av prestasjonspress finner man også i boken til Sælebakke (2019). Man kan undre seg over hvilke tanker og refleksjoner som ligger bak denne testkulturen. Bruker vi kartlegging for å finne ut hvor hvert enkelt barn er, slik at vi kan legge til rette for utvikling? Ut fra ovenstående er det grunnlag for å diskutere om en del barn opplever kartleggingen som et bevis på at en ikke er god nok.

Folkehelsemeldingen (Meld.St.19, (2014-2015)) påpeker viktigheten av mestring, samtidig som undersøkelser viser tendenser til økende stressopplevelser hos unge (Samdal et al. 2017). Rapporten Stress og mestring fra Helsedirektoratet (Samdal et al. 2017) peker videre på betydningen av samspillet mellom individ og miljø. Det må rettes søkelys på viktigheten av miljøets betydning, om eleven opplever stress eller mestring. Det fremheves videre at skadelig stress kan for eksempel være for vanskelige læringsoppgaver i skolen.

Meyer (2020) viser til en viktig faktor for motivasjon, nemlig mestring. Når du mestrer og samtidig ser mening med oppgaven øker også graden av motivasjon. Forfatteren stiller spørsmål til om skolesystemet vårt ikke er organisert til å ta vare på de individuelle behovene, behovet for frihet og utforskning samtidig som disiplin, grenser og gjennomføring av læringsmål. Er det dette som er bakgrunnen for manglende motivasjon, uro og dårlige arbeidsvaner? Meyer (2020) stiller også spørsmålet om hvordan lærerens formidling av fag kan kombineres med elevens frihets- og utforskertrang. Det er nærliggende å stille spørsmål om hvorvidt dagens løsning er best, eller om det bør gjøres noen justeringer, slik at enda flere opplever motivasjon og engasjement på skolen. Meyer (2020) påpeker at vi blant annet ser tilveksten av elever som er umotiverte og kjeder seg som en funksjon av alle reglene vi må lage for å gå på do, spisse blyantene og hente bøker. Når de gjemmer bort andre sine klær mens de er på do, passer på å være lengst mulig vekk fra inngangen når det ringer inn. Vi finner det også bak alle belønningssystemene. Det gjelder om å holde ut for så å gjøre noe gøy. Om alle beskjedene fra læreren i løpet av en dag om å

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

legge bort matboksen, drikkeflasken, hårstrikker, tusjer og småleker. Elever som ikke får gjort noe i løpet av timen og halvsover over pulten. Kunnskapsdepartementet la i 2018 frem en pressemelding der hver syvende elev i tiende klasse hadde mer enn tre ukers udokumentert fravær (Meyer 2020). Dette kan sees i sammenheng med motivasjon og trivsel på skolen, når vi også ser at Ungdata undersøkelsene viser at motivasjonen synker (Bakken 2019, 2020).

Tidligere studier (Bubb & Jones 2020) fra mål- kommunen i herværende undersøkelse viste betydningen av ungdomsskoleelevenes motivasjon for læring, og påpekte hvilke faktorer som bidrar til elevenes motivasjon. Via den metodikken som er blitt brukt hittil har det blitt innhentet survey data fra 2019/2020 av Bubb og Jones. Det fremgår mange interessante funn basert på bredde og omfang, men det mangler data som går mer i dybden og beskriver faktorene som fører til motivasjon og engasjement hos elevene. En tilnærming der man går dypere i materialet og undersøker direkte hvordan det oppleves å være ungdomsskoleelev og komme i læringsmodus. Norge har en inkluderende skole som gjennom Opplæringsloven § 1-3 (1998) skal legge til rette for tilpasset undervisning og sørge for at alle elevene får økt læringsutbytte. Ved å øke forståelsen basert på data i lys av elevenes erfaringer av faktorer som hemmer eller fremmer motivasjon og engasjement, kan vi forhåpentligvis legge undervisningen enda mer til rette, slik at flere lykkes og utvikler seg, både sosialt og faglig.

1.2 Hensikt og problemstilling

Hensikten med studien var å undersøke hva som påvirket ungdomsskoleelevenes motivasjon og engasjement for læring og for å få kunnskap.

Problemstillingen for studien var således:

Hva opplever ungdomsskoleelever fremmer eller hemmer motivasjon og engasjement i opplæringssituasjonen?

2.0 Litteratursøk og tidligere forskning

2.1 Fremgangsmåte ved innhenting og bruk av litteratur og forskning

Hensikten med litteratursøket var å gå gjennom relevant forskning om motivasjon og engasjement hos ungdomsskoleelever i en opplæringssituasjon. Det ble gjort

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

systematiske litteratursøk gjennom Oria, Eric, Idunn og Social science. I søken etter fagfellevurderte vitenskapelige artikler ble det brukt stikkord som var relatert til problemstillingen. Både norske og engelske ord for motivasjon, engasjement, kjedsomhet, trivsel, ungdomsskole, emosjon, variasjon, relasjon, elev, undervisning, mestring, læringsmiljø og klasseromspraksis ble benyttet. Disse fire søkemotorene dekker fagfeltet innen pedagogisk forskning og var dermed mest aktuelle for studien. Søkeordene gav mange treff. Ved å søke på ordet motivasjon i Oria kom det opp 6080 treff. Når en avgrenset søket til artikler mellom årene 2010-2020 fikk en 4459-treff, fremdeles for mange til å lese. Avgrenset søket enda mer med å legge til engasjement. Antall treff var da 931. La så til ungdomsskole, og antall treff ble 65. Sammendragene ble lest for å plukke ut de artiklene som var relevant for forskningsspørsmålet i studien. Avgrenset søket enda mer ved å legge til elev. Endte da opp med 16 artikler som ble lest, og 4 som ble tatt med videre i studien. Tok så et nytt søk i Oria med ordene motivasjon, engasjement og kjedsomhet. Fikk her 12 artikler som ble lest. 5 av disse ble tatt med videre. I databasen Idunn ble det lest 28 artikler, 11 ble tatt med videre. I Eric ble det lest 7 artikler og 5 i Social science. Det ble også søkt etter spesifikke artikler. Litteratursøket omfattet både norske, engelske, kvalitativ og kvantitativ forskning. De fleste kildene er ikke eldre enn ti år, grunnet størst interessert i nyere forskning og et mest mulig oppdatert kunnskapsgrunnlag.

2.2 Tidligere forskning

2.2.1 Motivasjon og engasjement

Postholm (2013) henviste i sin artikkel til Walker (2009) som sier at det å begynne på ungdomsskolen også vil bety en dalende tendens for motivasjon og engasjement i skolearbeidet. Vi ser flere tilfeller av pedagogisk forskning (Skaalvik 2015) som også viser til at motivasjon for skolearbeid går nedover når elevene blir eldre. Wigfield og Wagner (2005) har skissert fire forklaringer for hvorfor motivasjonen daler ved økende alder. En grunn kan være at de blir mer bevisst på å sammenligne seg med medelevene. En elev som erfarer at han gjør det dårligere enn i de andre i klassen, kan medvirke til at motivasjonen synker for skolearbeidet. Videre kan skolen være med å forsterke denne sammenligningen ved å gi informasjon om hvordan de presterer i forhold til hverandre. Den tredje grunnen kan være organiseringen og bruk av faglærer. Ved bruk av faglærer vil elevene ha flere lærere å forholde seg til og ikke

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

bli like godt kjent med læreren. Dette kan påvirke relasjonen og den emosjonelle støtten. Til slutt viser de til at forklaringen kan ligge i elevenes behov for autonomi, frihet og sosial tilhørighet. Interessene til ungdommene utvides, og aktivitetene i skolen henger dårligere sammen med deres interesseområde.

I kommunen studien er gjennomført, viser Ungdata undersøkelser fra 2019 at 46% av ungdomsskoleelevene trives på skolen. En fylkesoversikt viser at 58% trives, og landsgjennomsnittet ligger på 62% (Bakken 2019). Ungdata 2019 viser at det er et økende antall ungdommer som oppfatter skolen som kjedelig (Bakken 2019). Undersøkelsen fra 2020 viser fremdeles en negativ utvikling når det gjelder ungdoms forhold til skolen. Det er flere som har skulket, de trives dårlig, kjeder seg og gruer seg til å gå på skolen. Det er også færre som opplever at lærerne bryr seg om de (Bakken 2020). Ringereide og Thorkildsen (2019) har sett nærmere på det nye tverrfaglige temaene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Forfatterne peker på behovet for at skolene må jobbe både rasjonelt og relasjonelt. De viser videre til at umotiverte elever er en alvorlig utfordring i skolen. Hattie (2013) har gjennom seks metaanalyser funnet at motivasjon har en sterk sammenheng med læring. Videre i dette kapittelet vil jeg gå gjennom hva tidligere forskning sier om relasjon, mestring, medbestemmelse, meningsfulle oppgaver, variasjon og kjedsomhet. Til slutt vil jeg presentere noen funn fra de kvantitative studiene som ble gjennomført i 2019-2020 (Bubb & Jones 2020) i den aktuelle kommunen.

2.2.2 Relasjon, lærerstøtte og tilhørighet

Postholms (2013) studie avdekte at lærerne vektla gode relasjoner, forventninger, rutiner, regler og god struktur som det viktigste for god klasseledelse og således lede læringsprosessen. For å støtte opp under funnet sitt presenterte Postholm en studie av de amerikanske forskerne Anderman, Andrzejewski og Allen (2011) som også avdekte at lærerstøtte, forventninger og det sosiale klimaet var viktig for elevens motivasjon og læringsprosess. Flere bevis finner vi hos Havik (2018) som viste til nyere forskning om nærværsfaktorer som en beskyttende faktor. Forfatteren viste også til at «støttende relasjoner og lærere som setter realistiske mål og har klare forventninger til elevene, har sammenheng med bedre mental helse, mindre depresjon eller andre følelsesmessige problemer hos elevene» (Havik, 2018, s.115). Dette finner en også støtte for hos Fullan, Quinn og MCEachen (2018) som sier «Min

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

rolle, som lærer, er å evaluere effekten jeg har på elevene. Det er å kjenne din innvirkning, det er å forstå denne innvirkningen, og det er å handle ut fra denne kunnskapen og forståelsen» (s.49).

Postholm (2013) støttet seg også til og viser til begrepet «Warm demander» av Evertson og Einstein (2006), som betyr en voksen som har kontroll over klasserommet, er hjelpsom, forståelsesfull, vennlig og som har forventninger, som viktige ingredienser i klasseledelse. Det er lettere å lede elever som liker lærerne sine. Forfatteren peker videre på at en læringscentrert undervisningsstil vil gi økt læring og elevdeltakelse. En slik undervisningsstil er preget av aktive elever, elever som får ansvar og kjenner på tilhørighet. For å underbygge funnene i studien ytterligere, viste Postholm også til at 119 studier på læringscentrert lærer-elev relasjon viser en sammenheng med gode elevresultater og positiv atferd (Postholm 2013).

En metaanalytisk gjennomgang (Korpershoek et al. 2020) som undersøkte forholdet mellom skoletilhørighet og elevens motivasjon i videregående skole viser til at tilhørighet til skolen er en viktig faktor i elevens liv. Tilhørighet i form av å føle seg akseptert, respektert, inkludert og oppleve støtte. Det vises til at en god relasjon til lærere og medelever er viktig for elevenes engasjement og prestasjoner i skolen. Metaanalysen viser også til flere studier som understreker viktigheten av engasjement for å hindre at elevene dropper ut av videregående skole. Videre viser den til selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2009) om tilhørighet som et grunnleggende psykologisk behov. Dersom dette behovet blir dekket kan det gi gunstige resultater, for eksempel motivasjon for skolen (Korpershoek et al. 2020). Studien til Mausehagen og Kostøl (2010) konkluderte også med at en må ha kunnskap om hva som må til for å skape og holde vedlike gode relasjoner. De påpeker at det er viktig å studere lærerens kommunikasjon med elevene, og hvordan elevene opplever relasjonen til læreren, som en sentral faktor for læringen til elevene.

I studien «Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever?» (Danielsen 2012) fant en at lærerstøtte er relatert til skoletrivsel. Det var en positiv sammenheng mellom skoletrivsel og erfart livstilfredshet, med faktorer som mestringsforventninger og erfart kompetanse. Drugli (2013) undersøkte også sammenhengen i lærer-elev relasjonen for elever mellom 6-13 år. Studien

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

konkluderer med at det må undersøkes nærmere hvilke faktorer som er viktige for å fremme nærhet og relasjon, og hvordan en reduserer konflikter i elev-lærer relasjonen. Det blir fremhevet at god relasjon mellom elev-lærer som er preget av varmt nærvær og støtte er med å dekke det grunnleggende behov for psykisk helse og fremmer selvbestemmelsen. Studien viser til sterk korrelasjon mellom dårlig relasjon og elevens opplevelse av tilhørighet i skolen. Elever med god relasjon til læreren opplever større tilhørighet til skolen og bedre læringsgrunnlag.

Mælan et al. (2018) undersøkte hvordan en møter den enkelte elev i skolehverdagen. Her konkluderte en med at lærerne ser viktigheten av å være tilgjengelig for elevene og legge til rette for å hjelpe dem. Men undersøkelsen viste også at lærerne skiller mellom det å være lærer og terapeut. For å ivareta helheten er det viktig for lærerne med støtte fra andre faggrupper med økt kompetanse på mental helse. Videre ser vi forskning (Bosacki et al. 2019) antyder sammenheng mellom sosiale ferdigheter hos ungdommer og skoleengasjement. Resultatene på studien viser at sosiale ferdigheter som empati, samarbeidsevner og relasjonsbygging er viktige faktorer i problemløsning, konfliktløsning, refleksjonstekning og metakognitive evner.

En studie (Kiefer, Alley, and Ellerbrock 2015) så også på hva lærerstøtte og støtte fra medelever påvirket ungdommens motivasjon, klasserom-engasjement og tilhørighet til skolen. Resultatene fra studien indikerer at lærerstøtte og støtte fra medelevene har stor verdi både for faglig og sosial motivasjon, engasjement og tilhørighet. Enda en studie (Olivier et al. 2020) kommer med nok et bevis for viktigheten av lærerens handlinger i klasserommet i form av støtte og struktur for å øke elevens engasjement. Funn viser at lærere som støtter og gir mestringsopplevelser, bruker oppgaver fra hverdagen, som elevene ser meningen med, og sørger for at elevene forstår forventningene som settes til dem, øker elevenes ønske om å holde ut og lykkes.

2.2.3 Ulike former for mestringsforventning

Postholm (2013) viste at i klasser der lærerne retter søkelys på mestringsklima, var elevene mer konsentrerte i arbeidet og hadde i mindre grad vansker av sosiale og emosjonelle art. Bevis for tilsvarende fant en også i studien til Hestholm (2008) som viste til et intervju med en 10.klassing som ikke kjenner mestrings, føler seg dårlig og som da heller ikke jobber så hardt. Om frustrasjonen en kjenner på når en ikke forstår meningen med oppgaven.

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

Det ble også undersøkt hvordan engasjement og faglig tilfredshet er i klasserommet for norske elever i 1-10.trinn i 2018 (Etnan and Løhre 2019). Omfattende forskningsresultater viser her hvor viktig elevens egen oppfatning av hvordan en gjør det på skolen har å si for livskvaliteten, selvbildet og den mentale helsen. Studien viser at faglig engasjement er en viktig faktor for å fremme faglig tilfredshet. Lærerenes rolle som leder var en viktig faktor, blant annet gjennom å se og støtte elevene. Et klasse miljø preget av mestringsforventninger og en støttende lærer trekkes frem som viktig for positiv utvikling og engasjement. Studien viser til at dette er med på å skape et helsefremmende læringsmiljø som Antonovsky (2012) beskriver. Studien viser også til tilsvarende funn i internasjonal forskning.

I arbeidet med å legge til rette for å fremme selvregulert læring, viser studien til Hopfenbeck (2011) til Bandura (1997): «*Motivasjonsforskning har vist at elever som har tro på at de kan lykkes, med større sannsynlighet vil være utholdende i møte med vanskelige skoleoppgaver*» (s.5). Hvor viktig elevene synes oppgaven er, vil også påvirke deres motivasjon. Pekrun (2017) konkluderer også med at funn i studien viser at der elevene opplevde mestring og fikk positive tilbakemeldinger i forhold til prestasjonen førte til utvikling av positive følelser. I tillegg viser funnene at opplevelse av kontroll og verdi er et viktig bakteppe for deres følelser. Ved å redusere prestasjonsangsten kan en øke forutsetningen for positive følelser for skolen og aktiviteten. Studien konkluderer også med at det trengs mer forskning på hvordan en kan fremme ungdommens velvære på skolen i forhold til vurderingspraksisen som er gjeldene.

Motivasjon for skolearbeidet er en utfordring i norsk skole, særlig på ungdomsskolen (Stornes, Tvedt, and Bru 2013). Studien fokuserte på om bruk av normative tester påvirker læringsmiljøet og motivasjon for skolearbeidet. Hva det vil si å ha et mestringsorientert- eller prestasjonsorientert klima i klassen. Hvordan dette kan påvirke elevens motivasjon, konsentrasjon og mentale helse. Studien viser imidlertid til at det trengs mer forskning for å kunne si noe om betydningen av normative tester påvirkning av motivasjonen til elevene. De konkluderer med at utstrakt bruk av testing kan føre til sosial sammenligning av skoleprestasjoner som igjen kan ha negative konsekvenser for motivasjon og læring. Det kan slå uheldig ut på elevenes selvoppfatning og mentale helse.

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

En studie basert på tre videregående skoler (Fokkens-Bruinsma, Van Rooij, and Canrinus 2020) satte søkelys på hvordan en kunne ha større fokus på mestringsopplevelser. I klasserom der lærerne vektla innsats og læring, istedenfor tester og sosial sammenligning, opplevde studentene mer mestring. Studien konkluderte med at studenter som fikk varierte og utfordrende oppgaver, samt medbestemmelse gav flere mestringsopplevelser.

2.2.4 Betydningen av selvbestemmelse/medbestemmelse

Studien til Danielsen (2010) henviser til Deci og Ryan (2000) som peker på at mennesker naturlig vil gå i retning av utvikling og vekst, men de presiserer at det er helt nødvendig med oppmuntring og aktiv støtte i denne prosessen. Danielsen (2010) støtter seg til selvbestemmelsesteori der elever som opplever støtte for behov innenfor tilhørighet, autonomi og kompetanse vil få økt indre motivasjon, engasjement og være mer delaktig i læringsprosessen. Forfatteren peker videre på at dersom elevene ikke får støtte til disse behovene synker motivasjonen, elevenes trivsel synker og de har en svakere sosial fungering. Danielsen (2010) sier at derfor blir det viktig at lærerne vet hvordan de kan støtte elevene i behovet for tilhørighet og kompetanse. Selvbestemmelsesteori viser til behovet for tilhørighet og viktigheten av å gjøre det gyldig for en selv. Gjennom denne internaliseringen, gyldigheten, vil eleven gjennom ytre påvirkning eller verdi bli indre motivert (Danielsen 2010). Studien viser også til at elever som opplever støtte, omsorg og medbestemmelse både fra lærere og medelever kan ha signifikante forskjeller i engasjement for skolearbeid både på klassenivå og elevnivå. Det blir også presisert at kvaliteten på lærer-elev relasjonen er viktig. Helsedirektoratet (Norge 2015) viser også til forskning av (Niemic and Ryan 2009) som sier at sosial støtte og følelse av tilhørighet er viktig for elevenes motivasjon.

En annen studie (Fried and Chapman 2012) har også vært opptatt av hvorfor så mange elever opplever å miste engasjement og motivasjon i ungdomsårene. Forskingen støtter seg til Skinner (2008) som påpeker at elever som er engasjert på ungdomsskolen opplever mer faglig mestring og er mer i stand til å unngå risikofylt atferd. Med bakgrunn i dette ønsket denne studien å undersøke forholdet mellom motivasjon og følelsesregulering og engasjement og motstandskraft på ungdomsskolen. Studien konkluderte med at lærerne må ha kompetanse på hvordan

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

en motiverer elevene og lærer dem følelsesregulering, som igjen kan føre til engasjement hos elevene, istedenfor å bruke unngåelsesstrategier i oppgaver og aktiviteter (Fried and Chapman 2012).

Studien til Hopfenbeck (2011) viser til at det er mye forskning som peker på at selvregulering kan fremme læring, men at vi fremdeles mangler forskning på hvordan dette kan gjennomføres i Norge. Det vi derimot har forskning på er at mange elever sitter og jobber alene med oppgaver med liten tilrettelegging for å utvikle selvregulering i samarbeid med andre. Det er også forskning som har sett på hvordan bruken av elevens stemme kan bidra til å forbedre norsk skole (Jones and Bubb 2020). Funn viste at alle deltakerne var innforstått med at elevstemme involverte å lytte til elevene. Derimot varierte det i hvilken grad meningene deres hadde betydning og hva de fikk lov til å ha mening om. Studien viser til at lærerne ønsker å engasjere seg mer i elevens stemme, men at de ikke har tid. De er også usikre om elevene er modne nok og om det hemmer fremgangen på faglige resultater. Studien peker også på at dersom elevene fikk lære disse ferdighetene gjennom medbestemmelse i opplæringen kunne en bedre lagt til rette for engasjement hos elevene. En slik felles forståelse kunne også vært med på å gjøre avstanden i hvordan lærere og elever opplever skolen mindre. Studien fremhever at det videre bør ses på hvordan lærere kan støttes for å aktivt kunne bruke elevens stemme, da de kjente seg usikre på hvordan en skulle forholde seg til dette. Konklusjonen var at elevene ønsker å bli hørt, og skolen vil lytte. Men på tross av forskrifter viser funn at elevens stemme i praksis variere. Elevene kjente på en del frustrasjon, og dersom skolene hadde gitt dem muligheten, tror elevene de kunne vært med å forbedre skolen.

2.2.5 Viktigheten av meningsfulle oppgaver og variert undervisning

Hattie (2009) påpekte at elevenes forståelse av hensikten med oppgavene er sentral i læringen. Skal elevene motiveres for læringsarbeid må de se hensikten med oppgavene. I 2008 skrev Hestholm en artikkel om mangelfull motivasjon hos elevene, om elever som tror de skal gjøre lekser for lærerens skyld og en undervisning som er preget av lite variasjon. Det samme finner vi i en vitenskapelig publikasjon (Storsve, Gjærum, and Rasmussen 2019) som viser til at den norske skolen bruker lite variasjon i arbeidsmåter. Noe som igjen kan føre til redusert opplevelse av faglig

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

inkludering. Studien viser også til at tilpasset opplæring har vært lovfestet rett i Norge siden 1975. De blir pekt på følgende verdier i tilpasset opplæring: «*inkludering, verdsetting, variasjon, erfaringer, relevans, sammenheng og medvirkning*» (s.61). For å kunne tilpasse opplæringen til ulike elever vil det kreve stor grad av variasjon i undervisningen, noe studien viser at skolene gjør i ulik grad. Motivasjonsforskning av Hopfenbeck (2011) trekker også frem variasjon som viktig for elevers motivasjon for skolearbeidet.

Dersom elevene ikke ser hensikten med oppgaven, gir en verdi, vil kjedsomhet kunne oppstå (Reinhard 2006). Verdien av oppgaven kan også minke dersom eleven ikke føler mestring. Når kravene blir for høye kan elevene oppleve å kjede seg. Kjedsomhet kan også komme dersom oppgavene utfordrer for lite, verdien for eleven svekkes (Reinhard 2006, Pekrun and Linnenbrink-Garcia 2014, Pekrun 2017).

2.2.6 Kjedsomhet i opplæringssituasjonen

En metaanalyse (Korpershoek, Canrinus, Fokkens-Bruinsma & De Boer, 2019) har sett på engelske fagfelleverderte tidsskrifter mellom januar 2000 og desember 2018. De tar blant annet for seg elevenes kjedsomhet og motivasjon. Studien viser til at kjedsomhet har negativ påvirkning på skolefaglige resultater. En konklusjon studien hadde, var at en bør se på faktorer som reduserer kjedsomheten i skolefaglige aktiviteter

Danielsen (2010) viser til i studien at behov for selvrealisering, en positiv oppfatning av seg selv og anerkjennelse er viktige kilder til motivasjon, slik det kommer frem i humanistiske teorier. For å underbygge dette blir det henvist til Larson (2000) i studien som sier at elevene er lite indre motivert på skolen, men at dette er helt nødvendig for å kunne utvikle initiativet. Det blir videre pekt på at en må undersøke hvordan skolen kan bidra til at elevene utvikler en større evne til initiativ. Forskning (Korpershoek et al. 2019) viser også til at kjedsomhet er en følelse som oppstår og en får et ønske om å unnsnippe situasjonen. En opplevelse av mangel på kontroll samtidig som en ikke ser meningen med oppgaven gjør at en kan få en opplevelse av kjedsomhet. Når elevene kjeder seg kan det også føre til at de ikke når målene sine. Studien viser til at det å kjede seg er en negativ følelse som kan føre til hinder i læringsprosessen og måloppnåelse (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky, & Perry, 2010).

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

Læringen skjer når elevene er i flytsonen, der en kjenner både mestring og utfordringer (Fiskum, Gulaker, and Andersen 2018). For å holde eleven i denne flytsonen, gjelder det å ikke kjenne på frykt for å ikke mestre på den ene siden og kjedsomhet på den andre siden. Studien lener seg på og viser til at i 1910 fremhevet Dewey at barn ikke er skapt til å ta imot passiv læring, de er nysgjerrige og trenger å være i aktivitet og utforske. I 1915 gav Dewey og Dewey ut en ny bok der de pekte på at morgendagens skole måtte endres, læringen må være knyttet opp til elevaktiviteter og læres konkret i situasjonen (Fiskum, Gulaker, and Andersen 2018).

Over hundre år etter, september 2019, ble det gjennomført en undersøkelse av alle elevene fra 3.-10.klasse i en norsk kommune med 74% deltagelse (Bubb & Jones 2020). Studien viste mange negative synspunkter om skolen. Litt over halvparten syntes de fleste fag og timene var kjedelige, for lærerstyrt, sakte tempo og teoretiske (tekstbokdrevet). Det ble så jobbet med å implementere mer prosjektbasert læring i perioden september (2019) til mars (2020). Evalueringer viste at elevene likte denne måten å jobbe på. De ble mer engasjerte gjennom læring utendørs, tverrfaglig og meningsfulle aktiviteter. En forsmak på Læreplanen som tredde i kraft august 2020. Så ble skolene stengt i mars 2020 og all undervisning ble nettbasert. Bubb var bekymret for at utviklingen av mer kreativ undervisning ville gå tilbake eller stoppe når det ble hjemmeskole. I april 2020 gjennomførte Bubb og Jones en ny undersøkelse. Resultatene her viste derimot at det var mer kreativ læring, mer nyttige tilbakemeldinger, bedre fremgang og økt elevmedvirkning (Bubb & Jones 2020). Undersøkelsen før COVID-19 og studien etter fem uker med hjemmeundervisning bekreftet at en må sette søkelys på undervisningen. Bubb og Jones sier at elevene blant annet ønsker mer medvirkning, uteskole, bruk av digitale verktøy og mindre lekser. Under hjemmeskolen rapporterte elevene om mer medvirkning, selvstendighet, kreativitet og mestring. 70% av respondentene sa det var kreative og spennende oppgaver på hjemmeskolen. 65% fra 5-10.klasse rapporterte også at de hadde lært mye nytt på hjemmeskole. To tredjedeler av elevene i 5.-10. trinn opplevde tilbakemeldinger fra læreren som mer hjelpsom og 63% opplevde mer medvirkning. Studien viste også at elevene fikk en større mestringsfølelse og økt motivasjon når de fikk mer ansvar for egne rutiner og læring (Bubb & Jones 2020). Studien viser at elevene rapportere om tilhørighet, og gjennom medvirkning, engasjement og motivasjon opplevde mestring.

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

3.0 Teoretisk perspektiv

3.1 Valg av relevant teoretisk rammeverk

En forutsetning for læring og utvikling er at ungdomsskoleelevene er motiverte for skolearbeidet. Problemstillingen var å se på hvilke faktorer som hemmer eller fremmer opplevelsen av motivasjon og engasjement hos norske ungdomsskoleelever. For å forstå hva motivasjon er må vi kjenne til teoriene til de pedagogiske prinsippene som en gjerne bruker i det praktiske arbeidet.

Teorikapittelet starter med å definere motivasjon og engasjement ved hjelp av blant annet Lillemyr og Skaalvik & Skaalvik. Videre blir begrepet kjedsomhet sett nærmere på. Som en ser i innledningen og av tidligere forskning er det mange ungdommer som sier de kjeder seg og strever med motivasjon for skolearbeid. Fenomenet kjedsomhet vil bli belyst gjennom teorien til Pekrun. En dypere forståelse av hvilken påvirkning læringsmiljøet har, kommer i en redegjørelse for prestasjonsorientert- og mestringsorientert miljø. For å bygge opp under forskningsspørsmålene mine blir det også viktig å trekke inn tilknytningsteorien til John Bowlbys. Den kan bidra med kunnskap om barns behov av å bli møtt og forstått (Bowlby 1986). Forfatteren fremhever at vi alle har behov for å være knyttet til andre, en god relasjon (1986). For mer utfyllende teori blir det vist til Bergin og Bergin (2009) som peker på at elever som er trygge, kjenner på tilhørighet og trives med læreren sin, har bedre forutsetninger for å lære og utvikle seg i skolen (Christi and David 2009). Til slutt blir det trukket inn sentrale teorier for å belyse viktigheten av mestringsforventninger. Her kommer teorien til Bandura og begrepet «Self-efficacy», troen på egen mestringsevne som en viktig støtte i analysen og forståelsen av innhentet data. Antonovskys teori om en helhetlig helsetankegang kan bidra med utfyllende forståelse. Forskeren sier at en salutogen tankegang «tvinger frem en teori om mestring, hvor begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet er kjernekomponenter (Antonovsky 2012, s.39). Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985) ble også sentral i forståelsen av forskningsspørsmålet.

3.2 Motivasjon og engasjement

Motivasjon er et viktig begrep når det kommer til læring. Motivasjonsforskning sier noe om hva som ligger bak handlingene våre og opprettholder aktiviteten (Skaalvik 2015, Ryan 2017). Motivasjon påvirker hvordan vi utvikler oss som mennesker og

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

måten vi ser på oss selv (Lillemyr 2007). Videre viser forfatteren til at motivasjonen vil påvirke hvilke valg vi tar, som igjen vil resultere i hvilke erfaringer en får og hvordan en vil utvikle seg som menneske. Lillemyr (2007) fremhever at motivasjon forteller oss noe om hva som driver mennesker til å bli engasjerte. Gjennom interesse, innsats i aktiviteter og lysten til å bli med i en aktivitet. Det blir pekt på at elever som er motiverte også vil yte høyere innsats. Skaalvik (2015) viser også til at engasjementet og utholdenheten i utfordrende oppgaver forsterkes, elevene klarer bedre å regulere sin læringsatferd og bruker arbeidsstrategier som fremmer læring når de er motiverte. Blant annet vil en læringsstrategi som å be om hjelp for å komme videre i arbeidet viktig.

Engasjement handler om å brenne for noe, være oppriktig interessert (Arnesen 2020). Forfatteren sier videre at engasjement er «en motor vi er avhengige av» (s.44) Utvikling av engasjement blir påvirket av rammene rundt oss. Er skolekulturen preget av oppgitthet, vil det være vanskelig å utvikle eget engasjement (Arnesen 2020). Lillemyr (2007) viser til at motivasjon handler om å finne ut av ting, oppleve, skape noe, få kunnskaper og lære. Han peker på at «...*motivasjon hos mennesker dypst sett har forankring i selvet, som kjernen i personligheten, men at dette skjer i et samspill med konteksten. Dermed blir også motivasjonen noe som er nært knyttet til menneskets liv og utvikling på alle områder, og som ikke minst gir en basis for selvforståelse*»(s.12). Det har blitt brukt en rekke begreper for å forklare hva som ligger bak motivasjonen, som behov, driv og motiv. Lillemyr (2007) sier videre at «Det ligger et behov bak valget, det er noe som driver oss til det, et bestemt motiv som er sterkt hos oss, og som sier noe om hva vi særlig er motivert for (s.16). Her trekker vi forståelsen at bak våre handlinger og tanker ligger det et ønske om å involvere oss, eller om vi tar avstand fra det og ikke vil engasjere oss.

Motivasjon er et sammensatt fenomen. I teoridelen (Skaalvik 2015) ble det påpekt at det består både av kognisjoner, emosjoner og atferd. Kognisjon i form av hva eleven tenker, hvilken forventning og mål en har til egen læring. Emosjoner gjennom interesse, engasjement, angst for å mislykkes eller glede for å mestre. Til slutt adferd, som sier noe om konsentrasjon, innsats, valg og utholdenhet. Skaalvik (2015) sier videre at av disse tre er det atferden som er lettest å se for læreren. Det kan derfor være lett for læreren å trekke konklusjonen om elevens motivasjon kun basert

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

på atferden til eleven. Forfatterne sier at dette kan begrense forståelsen til å finne ut grunnen til hvorfor eleven er motivert eller ikke. Vi vil heller ikke vite hva det er som motiverer eleven.

Lillemyr (2007) peker på at belønning kan påvirke handlinger og resultat, men kan også slå uheldig ut dersom handlingene våre er sterkt påvirket av ytre påvirkning og konkrete belønninger. Han stiller spørsmål til hvordan en skal balansere den indre motivasjonen (meningsfylte oppgaver i et trygt samspill) og det som trengs av ytre belønninger (leksefri, valgfri aktivitet etterpå) for å lære og utvikle oss som mennesker? Forfatteren fremhever at en handling som gjennomføres utelukkende av ytre kontroll, drives av ytre motivasjon. Det er noe utenfor oss selv som driver oss til å utføre aktiviteten. Når handlingen styres ut fra et eget behov og ønske, snakker vi om indre motivasjon. Vi utfører aktiviteten fordi vi er interessert basert på våre holdninger, verdier og hvordan vi ser på oss selv. Videre vektlegger han at en handling som er selvregulert og ikke kontrollregulert «har det vist seg at motivasjonen gjerne resulterer i læring av høy kvalitet og bidrar til en sunn personlighetsutvikling» (Lillemyr 2007, s.20).

Lillemyr (2007) fremhever når det er den indre motivasjonen som driver oss, er det ikke hvordan læreren kan motivere eleven. Spørsmålet lærerne må stille seg er, hvordan tilrettelegge miljøet, som igjen hjelper elevene til å motivere seg selv? Dette er ifølge Lillemyr (2007) et av de mest grunnleggende motivasjonsspørsmålene pedagogen kan stille for sine elever i utdanningen i dag. Han peker videre på når det er den indre motivasjonen som er hovedkilden, viser det seg at engasjementet er sterkt. En av grunnene kan være at eleven utvikler et sterkt eierforhold, det har en betydning for eleven. Motivasjonen blir dermed sterk. Dersom skolen klarer å få eleven selv som drivkraft, er det et godt utgangspunkt for indremotiverte handlinger. Lillemyr (2007) sier en også må erkjenne at ytre motivasjon i form av ros og belønning er en drivkraft. Den ytre motivasjonen kan brukes på mange måter, men den siste tiden har en blitt mer opptatt av hvordan noen typer av ytre motivasjon kan brukes for å utfylle den indre motivasjonen, for eksempel ros (Lillemyr 2007).

Nyere motivasjonsteori peker på at en ikke bare skal se på drivkrefter og utholdenhet, men at valg og kvalitet også er viktig å forklare. Når en skal velge må eleven våge og ta initiativ til valg. Kvalitet i motivasjonen er når en tar i bruk kreativ

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

og kritisk tenkning, velger læringsstrategier og kan samarbeide og hjelpe hverandre (Lillemyr 2007). Forfatteren påpeker at motivasjon er viktig for læringen. Dermed blir det viktig at pedagogene legger til rette undervisningen slik at elevene får maksimalt utbytte av motivasjonen. Motivasjon er drivkraften til å skape interesse, bli engasjert og lyst til å utføre aktiviteter og handlinger. Lillemyr (2007) påpeker at elever som er motiverte, har lyst til å lære og er nysgjerrige. Mestringserfaringer styrker også utholdenheten. Bruk av fysisk aktivitet kan videre bidra til større motivasjon, sammen med trygge og engasjerte lærere. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (Saabye and Pedlex 2019) viser også til mulighet for variasjon, tilpasset opplæring og medbestemmelse kan føre til økt lærelyst hos elevene.

Kunnskap om motivasjon er viktig når vi har ansvar for elevenes motivasjon. Vår kunnskap om motivasjon, hvordan den virker og stimuleres. Da kan handlingene våre være overveid og basert på andres erfaringer eller resultater fra forskning. Lillemyr (2007) fremhever viktigheten av å ha kjennskap til teori og forskning om motivasjon for å kunne gi elevene et godt læringsutbytte. Forfatteren viser også til Allport (1961) som sier at prinsippet om interesse er det viktigste for læring og personlighetsutvikling. Allport mener det å skape en ekte interesse hos eleven er viktig når vi har læring som mål.

Som vi ser ovenfor er det viktig å ha kunnskap om motivasjon og engasjement fordi det har stor betydning for læring og selvutvikling, og da spesielt den indre motivasjonen. Dette fordi den er sterkest knyttet opp til interesse og oppfatningen av seg selv som menneske. Forskning (Hafen et al. 2015) viser at gode relasjoner mellom lærer og elev og meningsfulle aktiviteter i klasserommet øker engasjementet. Den viser også til at engasjement er en viktig faktor for optimalt utbytte av skolen. Det vil derfor være hensiktsmessig at engasjementet hos norske ungdomsskoleelever øker. En studie (Bridget and Robert 2001) som fulgte 179 barn fra barnehagen til åttende klasse fant sammenheng mellom gode lærer-elev relasjoner var mer engasjerte på skolen, mer positivt innstilt til skolen og faglig bedre prestasjoner. For å øke den indre motivasjonen til elevene viser forskning at den autoritative tilnærmingen, utviklet av Baumrind (1991), er mest hensiktsmessig (Roland 2021). En autoritativ tilnærming basert på lærere som balanserer varme og kontroll ovenfor

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

elevene. Fravær av motivasjon og engasjement kan føre til at elevene opplever å kjede seg. Videre vil vi derfor se nærmere på emosjonen kjedsomhet.

3.3 Kjedsomhet

I følge Pekrun og Linnenbrink-Garcia (2014) er kjedsomhet en emosjon. Det fremheves videre at kjedsomhet kan resultere i redusert innsats, redusert oppmerksomhet og redusert ytelse. Denne emosjonen får også eleven til å føle at tiden går sakte og de kjenner på unngåelsesatferd. Kontroll-verdi teorien til Pekrun (2006) forklarer sammenhengen mellom kontroll, verdi og elevens emosjon i læringssituasjonen. Kontroll handler om elevens forventning til seg selv, gjennomføring av aktivitet og resultat. Verdi- dimensjonen er relatert til om eleven opplever en mening med aktivitet, har det en hensikt. Verdien vil si noe om eleven oppfatter oppgaven og resultatet som negativt eller positivt. Dersom aktiviteten ikke har verdi kan kjedsomhet oppstå (Pekrun and Linnenbrink-Garcia 2014). Kontroll-verdi teorien (Reinhard 2006) handler om troen på å mestre. Men kjedsomhet kan også komme av for lite utfordringer, når en ikke ser en verdi av aktiviteten.

For å redusere kjedsomhet i skolen vil en ut fra denne teorien sikre at forventningene en har til eleven er i samsvar med elevens forutsetning til å mestre. Ved å legge til rette for at elevene opplever kontroll og verdi kan en forebygge kjedsomhet. Denne kontroll-verdi teorien kan også relateres til Banduras teori om «self-efficacy», det vil si mestringsforventning (Bandura 1997), og selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2017), behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet. Dette blir mer beskrevet under punkt 3.6.

3.4 Motivasjon gjennom oppgaveorientering eller evneorientert

Oppgaveorientert (mestringsorientering) vil si at en fokuserer på målet om å få til oppgaven. Elevens viktigste ønske er å mestre oppgaven. Evneorientert (prestasjonsorientert) er ønske å utmerke seg selv i forhold til andre og bli best (Skaalvik 2015, Lillemyr 2007, Bru and Roland 2019). Det som skiller oppgaveorientert og ego-orientering er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) ønske om å utvikle eller demonstrere kompetanse. En oppgaveorientert elev ser på innsats som noe positivt og nødvendig for å lære. Å gjøre feil er en del av læringsprosessen. En ego-orientert elev ser på faglig prestasjoner som kommer av evner. Kompetansen en kjenner på, kommer an på hvordan en presterer sammenlignet med resten av

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

klassen. Å mestre betyr å ha bedre eller like gode karakterer som de andre. Å gjøre feil oppleves som truende. Lillemyr (2007) viser til forskerne Maehr og Midgleys teori om oppgave/mestrings-orientert motivasjon. De amerikanske forskerne Maehr og Midgley (1996) fremhever at skolens ledelse signaliserer til elevene hva som er viktigst, da som oppgaveorientert eller evneorientert. Dette sier noe om hvilke holdninger og verdier skolen bygger på. De amerikanske forskerne fant ut at det var stor forskjell for elevene om skolekulturen bygger på oppgave/mestrings-orienterte eller evne/prestasjons-orienterte holdninger. Forskerne gjennomførte også en studie der skolen baserte seg på oppgaveorientert tilnærming. Der en dempet holdninger av evneorienterte og konkurranse prestasjoner. Resultatene etter en 3-års periode viste at elevene hadde økt sine skoleprestasjoner betydelig, og lærerne hadde endret synet sitt på hvordan en motiverer og lærer elevene. De fant også positive funn på at motivasjonen ikke falt like mye på mellomtrinnet. Forskerne peker også på at den evneorienterte tilnærmingen ofte er for sterk i skolen (Lillemyr 2007).

Bru og Roland (2019) viser også til studier som peker på at mestringsorienterte miljøer med utforskende elever kan føre til at hjernen utvikles og intelligensen kan øke. De peker også på at mestringsorientert klima fører til mer robuste elever som tåler bedre situasjoner der de opplever å ikke mestre ved første forsøk. Bru og Roland (2019) presenterer også et anerkjent rammeverk for å utvikle mestringsorientert miljø i klassen, TARGET (Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation og Time). Her blir det listet opp hva læreren bør gjøre. I Task handler det om undervisning som oppleves relevant for elevene. Authority viser til hvordan læreren oppmuntrer dem å legge til rette for medbestemmelse. I Recognition kommer viktigheten av ros og oppmuntring, som er ekte og spesifikke. Grouping påpeker variasjon i individuelt arbeid og gruppearbeid. Evaluation handler om tilbakemeldinger som setter søkelys på egen utvikling og til slutt Time som påpeker nødvendigheten av fleksibilitet i bruk av tid eleven trenger (s.58).

Videre i oppgaven vil det bli sett nærmere på ulike teorier om motivasjon for å forklare og forstå atferden til elevene. Jeg har valgt å inkludere teori som vektlegger relasjon, mestring og selvbestemmelse i studien, da disse er sentrale for motivasjonen.

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

3.5 Tilknytningsteorien til John Bowlby og betydningen av relasjon

John Bowlbys (1986) teori belyser forståelsen av trygg tilknytning. Denne tilknytningen handler primært om båndet som skapes mellom barnet og dets foreldre. I skolesammenheng handler det om tilknytning til en betydningsfull person. Bowlby viser til det å ha en sikker base, en person de har tillit til gjennom emosjonelle bånd. «Der bliver stadig flere fund, der tyder på, at mennesker i alle aldre er mest tilfredse og i stand til at utfolde deres talenter mest fordelaktig, når de er sikre på, at der står en eller flere personer bak dem, de har tillid til, som vil komme dem til hjelp, hvis der skulle opstå vanskeligheder. Den betrende person, der også kaldes en tilknytningsfigur, kan anses for at forsyne hans (eller hendes) fælle med en sikker base at handle ud fra» (Bowlby 1989, s.111).

Bowlby (1989) peker på at tilknytning og en sikker base er viktig i de første barneårene, men han mener det er grunn til å tro at dette også gjelder i barneårene og hos modne voksne også. Dette fordi en sunn personlighetsfunksjon sier noe om evnen til å gå inn i gjensidig relasjonelle forhold. Bowlby definerer denne tilknytningsatferden som all atferd, fra vugge til grav. Forfatteren fremhever videre at tilknytning kjennetegnes av emosjonelt engasjement. Den sikre basen gjør at individet blir møtt på sine emosjonelle og fysiske behov. En mangel på dette gjennom for eksempel sult, tretthet og situasjoner som er fremmede kan fremkalle tilknytningsatferd, og Bowlby sier da at individet trenger å bli regulert på sine behov (Bowlby 1989 s.139). Bowlby (1996) legger vekt på det biologiske grunnlaget, men peker på at erfaringer også har innvirkning på tilknytningen. Det handler om hvordan vi blir behandlet. Dersom barn har erfaring med utrygge tilknytningsrelasjoner, kan det føre til tilbaketrukket atferd. Voksne som er oppmerksomme på barn og unges signaler og støtter dem ved behov, hjelper barna til å bli trygge i relasjonen. Barn som er trygge i relasjonen trenger ikke bruke kreftene sine på selve relasjonen, men være i stand til å utforske og være nysgjerrige. Slik blir barn og unge også mer emosjonelt stabile. Målet med trygg tilknytning er at barnet utvikler reell selvtillit (Bowlby 1996).

Ungdommer som har en god relasjon til læreren, vil være mer motivert og engasjert enn andre elever (Drugli 2012). Hun viser videre til at elever som er trygge og har tilhørighet til læreren vil trives bedre og ha en større forutsetning for å lære og utvikle

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

seg i skolen. Det blir vist til flere studier (Havik 2019) der en ser sammenheng med liten støtte fra lærer er en risikofaktor for skolefravær. Det blir også pekt på at dårlige relasjoner til blant annet medelever og lærere er relatert til dårligere mental helse. Opplevelsen av tilhørighet, bli sett av læreren, vil påvirke elevens engasjement og motivasjon for å ta fatt på en oppgave (Christi and David 2009) . Det blir også pekt på at elever som ikke føler tilhørighet vil gjerne si at læreren ikke kjenner dem eller ikke liker de, og vil gjerne oppleve å bli behandlet urettferdig. Bergin og Bergin (2009) gir seks anbefalinger, basert på forskning, på hvordan lærere kan øke tilknytningen til eleven. Lærersensivitet i form av å ha kunnskap om barns utvikling, være forberedt og ha forventninger til elevene, gi rom for medbestemmelse, bruke en følelsesmessig positiv tone og være respektfull, hjelpe elevene til å være snille, hjelpsomme og respektere hverandre og gjør noe lystbetont sammen (banking time).

Relasjon, som en solid grunnmur, er nødvendig for elever som sliter med motivasjon. Uten en god relasjon og opplevelse av tilhørighet vil elevene streve med motivasjon for skolearbeidet og kjede seg på skolen (Drugli 2012). Det blir videre presisert at «Voksne som fremmer trygg tilknytning hos barn, er tilgjengelige, samarbeidsorienterte, respektfulle og aksepterende i sitt samspill med dem, dette gjelder også for tenåringer» (s. 24). Som vi vil se litt senere i teoridelen er tilhørighet et av behovene som må være tilfredsstilt ifølge selvmedbestemmelsesteorien for å bli indre motivert.

I følge Hattie (2013) er det i møte mellom elev og lærer læringen foregår, og dermed er det læreren som har mest innflytelse på elevenes læring. Dette handler om lærerens evne til å lede klassen, hvordan tilbakemeldingene blir gitt og relasjonen mellom elev og lærer. «Min rolle, som lærer, er å evaluere effekten jeg har på elevene» (s.49). Drugli (2012) viser til at lærere må ta lærer-elev relasjonen alvorlig, da dette står i sterk sammenheng med elevens læring. Der relasjonen er god vil elevene være mer motiverte og aktive i skolefaglige aktiviteter. Forfatteren viser også til at dette er absolutt viktigst for de elevene som strever på skolen. Dersom en lærer strever med relasjonen til en elev, vil kunnskaper om tilknytningsteorien bidra til større forståelse på hvorfor relasjonen er vanskelig. Løsningen, sier Drugli (2012) kan være å forstå hvordan tilknytningsprosessen fungerer. Forfatteren viser til Pianta og Hamre (2009) som peker på tre dimensjoner av det som foregår mellom

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

elev og lærer i klassen: «Emosjonell støtte (positivt klima, lærerens sensitivitet, hensyn til elevens perspektiv), organisering (regulering av atferd, produktivitet, læringsstrategier) og støttende instruksjon (prosedyrer og ferdigheter, forståelse, analyse og problemløsning, kvalitet på feedback)» (s.34). Alle de tre dimensjonen må fungere for at elevene skal bli engasjerte og lære. Relasjonen mellom lærer-elev inngår i hele denne prosessen (Drugli 2012). Forfatteren vektlegger når læreren er emosjonelt til stede, gir gode instruksjoner og organiserer klassen på en god måte, øker elevens engasjement og læring. Relasjon er ikke noe som kommer i tillegg til dette, den er vevd inn i alt som foregår i skolehverdagen (Drugli 2012).

Drugli (2012) viser også til sammenheng mellom læreren opplevelse av egen «self-efficacy» og kvaliteten på lærer-elev relasjonen. Der lærerne opplever å få være med å påvirke beslutninger på skolen og opplever mestring i å lede og motivere elevene sine, vil føre til en læreratferd som gjør det lettere å bygge gode relasjoner og vedlikeholde disse. Læreratferden vil da fremme elevens motivasjon og engasjement. Drugli (2012) påpeker at relasjonskompetansen til lærerne påvirker kvaliteten på relasjonen. Det handler om å forstå, kommunisere og ivareta den enkelte elev og tilpasse læreratferden til elevens beste, forstå sin rolle som lærer og påta seg ansvaret for kvaliteten i relasjonen. En positiv relasjon består av «nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt partene imellom» (s.48). Drugli (2012) viser videre til Løw (2009) som sier at en «Anerkjennende lærer lytter, aksepterer og bekrefter elevene» (s.49). Som vi ser ut fra dette ønsker elevene seg lærere som bryr seg om dem. Når elevene opplever å bli anerkjent av læreren vil det være lettere å lytte til, samarbeide med læreren og ta undervisningen på alvor. Dette vil igjen føre til at eleven også lærer mer (Drugli 2012).

3.6 Betydning av mestringsforventning

3.6.1 Bandura sin teori om mestring

Banduras sosiale læringsteori handler om hvordan vår sosiale atferd påvirkes av oppfatninger og tanker ut fra det sosiale miljøet vi befinner oss i (Bandura 1986). Påvirkningen kommer av egne forventninger, men også av andre i miljøet. Bandura (1986) bruker her begrepet «Self-efficacy», individets tro på egen mestringsevne. Bandura sin teori om mestring er knyttet opp mot motivasjon, og derfor sentral å ta med seg i denne studien. Teorien (Bandura 1997) går ut på individets tro på egne

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

evner til å utføre en oppgave eller aktivitet. Forfatteren presiserer at vi velger mest sannsynlig bort aktiviteter vi ikke tror vi kan utføre og at en velger aktiviteter en har tro på at en mestrer. Bandura (1997) peker på at individet sin forventning om mestring er noe av det som påvirker motivasjonen mest. Denne teorien kan bidra med forståelse for hvilke faktorer som fører til motivasjon. Dette blant annet fordi teorien peker på at lave mestringsforventninger kan føre til usikre og utrygge elever med lav motivasjon.

Teorien til Bandura (1997) fremhever at dersom elevene mislykkes i begynnelsen av en læringsprosess, vil det svekke elevens forventninger om å mestre tilsvarende oppgaver. Dersom elevene i startfasen får flere erfaringer med å lykkes, vil mestringsforventningene øke, og en vil være mer robust mot å mislykkes på en enkelt oppgave. Bandura (1997) sin sosial-kognitive teori forklarer hvordan motivasjon oppstår i forhold til både handlinger, individ og miljø. Han påpeker at for å forstå hvorfor individet handler, må en også forstå individet i forhold til tidligere kunnskaper, ferdigheter, forventning om mestring og miljøet individet befinner seg i.

Bandura (1997) peker på at personlige forventninger vil påvirke om handlingen settes i gang og hvilken innsats eleven legger ned. Han fremhever at de ulike personlige forventningene om å lykkes, forklarer hvorfor menneskene reagerer ulikt på samme utfordring. Forventning om å lykkes påvirker valg av handling, innsats og utholdenhet, kort sagt motivasjonen til å ta fatt på en aktivitet (Bandura 1997, Lillemyr 2007). Ut fra dette kan vi trekke forståelsen av at elever som har høy forventning om å lykkes vil gjerne delta i aktiviteten, mens elever som har lav forventning om å lykkes helst vil unngå aktiviteten.

Bandura (1997) skiller mellom forventninger om å lykkes (efficacy expectations) og prestasjonsforventning (outcome expectations). Den første handler om forventningen til å kunne utføre en oppgave. I den andre handler det om forventningen om hva som skjer dersom en klarer å utføre oppgaven. I outcome expectations handler det om elevenes forventninger til læringsutbytte. Læringsutbytte er da en konsekvens av innsatsen. Bandura peker på at begge disse forventningene har en betydning for motivasjonen (Bandura 1997, Lillemyr 2007). I Bandura (1997) sitt eksempel «People do not judge that they will drown if they jump in deep water and then infer that they must be poor swimmers. Rather, people who judge themselves to be poor swimmers

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

will visualize themselves drowning if they jump in deep water» (s.21), ser vi at forventning om mestring er en vurdering av om en har de egenskapene og ferdighetene oppgaven krever. Mens forventning om læringsutbytte er en vurdering av hva som kan skje dersom en tar fatt på oppgaven. Ut fra dette kan vi trekke forståelsen om at forventning om mestring kommer før forventning om læringsutbytte, og påvirker dermed denne.

Lillemyr (2007) viser også til studier av Pintrich og DeGroot (1990) der funn viser at de elevene som har høye forventninger til å lykkes også utvikler gode læringsstrategier og jobber mer selvstendig, de er mer selvregulerende. Bandura (1997) fremhever også at tilbakemeldinger fra viktige andre, som her kan være læreren, også er med på å påvirke elevens tro på at en vil mestre.

3.6.2 Antonovskys forventning om mestring

Teorien til Antonovsky (2012) tar utgangspunkt i en helhetlig helsetankegang. Det handler om en opplevelse av sammenheng, salutogonese. Han setter søkelys på mestringsressursene for å bevege seg mot helse. Antonovsky (2012) peker imidlertid på en opplevelse av sammenheng ikke løser alle problemene, men det kan hjelpe oss til at vi forstår mer og har kunnskaper om det som er vanskelig. Antonovsky (2012) viser til at denne salutogene tenkemåten vil føre til en teori om mestring. Kjernekomponentene i teorien er begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Begripelighet handler om evnen til å tolke og forstå sammenhenger. For at elevene skal forstå må en bruke et språk som gir mening. Her kan det handle om leseforståelse, språkforståelse og at de får den informasjonen de trenger. Håndterbarhet handler om de ressursene vi sitter inne med som elev vil kunne tåle krav og stimuli som de møter. Kjenner elevene en følelse av håndterbarhet vil de være mer robust til å håndtere livets utfordringer. Den siste kjernekomponenten er meningsfullhet. Opplever elevene at handlingen er meningsfull vil de også bli mer motiverte til å ta fatt på utfordringer.

Antonovsky (2012) viser på denne måten at salutogenese handler om opplevelse av sammenheng. Det handler om at elevene skal være i et miljø der de får bruke ressursene sine og utvikle seg. Målet blir dermed å finne de ressursene, styrkene og ferdighetene elevene innehar, slik at de vil oppleve å mestre livet og utvikle god helse

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

3.6.3 Mestring sett gjennom selvbestemmelsesteorien av Deci & Ryan

Selvbestemmelsesteorien ble først innført av de amerikanske psykologene Deci og Ryan (1985, 2017). Teorien deres viser til behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Videre beskriver de tre ulike typer motivasjon: amotivasjon, indre og ytre motivasjon.

Amotivasjon, er der en ikke har noen intensjoner om å utføre handlingen. I denne tilstanden opplever eleven ingen motivasjon for oppgaven. Dette kan da skyldes at eleven ikke ser noen verdi i oppgaven eller manglende tro på å mestre oppgaven. Når det gjelder ytre motivasjon vil det ifølge Deci og Ryan (2017) være fire ulike former for ytre motivasjon (ytre regulering, introjeksjons regulering, identifikasjons regulering og integrasjons regulering). I den ytre regulering gjennomføres handlingen uten valg, for å få en belønning eller unngå straff. Introjeksjons, identifikasjon og integrasjon regulering er tre ytterlige former for ytre motivasjon som beveger seg mot den indre motivasjonen. I indre motivasjon utfører eleven aktiviteten av interesse, glede og lyst. Det er her eleven kommer i det som kalles flytsonen. Glemmer tid og sted grunnet mulighet for medbestemmelse og mestringstro (Ryan 2017). Forfatterne fremhever at vi blir indre motivert til å yte en innsats når vi blir involvert, engasjert og forpliktet gjennom egenkontroll og medbestemmelse. Deci & Ryan (2017) viser til at selvbestemmelse er et behov vi har som mennesker. Gjennom medbestemmelse har vi kontroll og kjenner en følelse av å kunne ta selvstendige valg. For å bli et selvbestemmende menneske trenger vi å få tilfredsstilt tre behov (Ryan 2017):

A) Tilhørighet: Det vil si at vi trenger å være tilknyttet andre mennesker. I skolen vil dette si at elevene trives med lærere og medelever. Behovet for å føle seg sett må være dekket.

B) Kompetanse: Her kommer behovet for å kjenne mestring. Bruke egen kompetanse som fører til mestringsopplevelser vil igjen styrke den indre motivasjonen.

C) Autonomi: Det vil si at en behersker å ta initiativ, følge sine interesser. Erfare at en har valgmuligheter.

Når disse tre faktorene er oppfylt sier selvbestemmelsesteorien (Ryan 2017) at en vil bli indre motivert. Når eleven kjenner på medbestemmelse og mestrer oppgavene vil

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

det påvirke motivasjonen positivt, de blir indre motivert. Når de i tillegg opplever tilhørighet av lærere og medelever gjennom gode relasjoner vil den indre motivasjonen øke betraktelig (Ryan 2017). Som lærer handler det om skape denne rammen slik at elevene kan bli indre motivert. Bygge en relasjon til eleven gjennom oppmerksomhet og interesse, bidra til et trygt miljø. Videre vil elevene gjennom ulike valg få brukt sin kompetanse i aktiviteter og oppgaver. Som lærer må en legge til rette for og oppmuntre elevene til å være kreative, utforskende og nysgjerrige. Når eleven kjenner følelsen av medbestemmelse, mestring, tilhørighet og samtidig ser en mening med oppgaven øker den indre motivasjonen.

Selvbestemmelsesteorien (Ryan 2017) sier noe om mennesket sin grunnleggende nysgjerrighet og interesse for å lære. Niemiec og Ryan (2009) viser til at lærere tradisjonelt har tatt i bruk ytre kontroll i opplæringen, motivere elevene ved hjelp av belønning og straff. Den indre motivasjonen kan bli svekket ved bruk av ytre kontroll, og istedenfor føre til at elevene blir engstelige eller kjeder seg (Niemiec and Ryan 2009). Forfatterne viser til empiriske bevis basert på selvbestemmelsesteorien som antyder en sammenheng av indre motivasjon og autonomistøtte bidrar til å øke elevens engasjement i skolearbeidet. Lærerens støtte i elevenes grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet gjør at elevenes faglige ytelse og trivsel øker (Niemiec and Ryan 2009).

4.0 Metode

4.1 Metodisk tilnærming og design

Her presenteres valg av metode, og den vitenskapsteoretiske tilnærmingen som er brukt. Deretter vil jeg gå nærmere inn på valg av informanter, beskrive intervjuprosessen og analysearbeidet mot konklusjonen. Redegjørelser for valg som er tatt underveis og etiske betraktninger blir også behandlet. Til slutt blir det sett på studiens reliabilitet, validitet og refleksivitet. Det vil være en transparent beskrivelse av prosessen, for å ivareta de grunnleggende krav i den vitenskapelige kulturen (Andersson 2018, Malterud 2017).

Helt i starten før problemstillingen var bestemt, var tanken å benytte kvantitativ metode for å hente inn så mye data som mulig, fra alle ungdomsskoleelevene i den aktuelle kommunen. Problemstillingen begynte å falle på plass og prosessen med å

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

utarbeide spørsmål til spørreundersøkelsen og lesing av fagfelleverderte artikler var i gang. I dette arbeidet kom det imidlertid en gryende tvil om, i hvilken grad, den foreløpig valgte forskningsmetoden egentlig var tilpasset fenomenet og problemstillingen som skulle belyses. Det ble etter hvert mer og mer opplagt at målet var å høre elevens stemme og dykke enda dypere ned i hva som fremmer eller hemmer motivasjon og engasjement hos dem. For den aktuelle kommunen var det allerede gjennomført kvantitative undersøkelser de siste to årene (Bubb & Jones 2020). For ytterligere å øke kunnskapen om motivasjon og engasjement var det derved mer behov for å komplettere og utfylle survey-dataene som var innhentet. Gjennom enda en kvantitativ spørreundersøkelse ville jeg fått svar på mine initiell formulerte spørsmål, men også gått glipp av viktige innfallsvinkler og informasjon elevene sitter inne med (Thornquist 2018). I denne prosessen ble veileder i studiet, en professor i London, en forsker ved NTNU og Læringsmiljøsentret i Stavanger kontaktet. Gjennom gode innspill fra forskerne og lesing av tidligere forskning og teori ble det klarere hvilke spørsmål som var viktige og hvilken måte som var mest hensiktsmessig å gå frem på for å få svar. På bakgrunn av studiens problemstilling var det mest hensiktsmessig å benytte en kvalitativ tilnærming, da ønske var å gå i dybden på informantenes erfaringer og opplevelser av motivasjon og engasjement. Når målet var å beskrive personlige erfaringer, ble det lite hensiktsmessig å bruke et strukturert design og måle dataene i frekvens, gjennom kvantitativ metode (Kvale 2015).

4.2 Fenomenologi og hermeneutikk

I studien ble det valgt å benytte de vitenskapelige tradisjonene fenomenologi og hermeneutikk, som tar utgangspunkt i menneskelige erfaringer, handlinger og meninger (Thornquist 2018). Teorien er en påminner om viktigheten av å ikke starte forskningen med fordommer og bestemte kategorier før innhenting av data, men være åpen for det som kommer frem. Dette handler om å forstå det som beskrives, hva som betyr noe og gir oss mening. Ved å bruke en fenomenologisk innfallsvinkel var målet å beskrive motivasjon og engasjement slik det oppleves av elevene. Denne studien setter søkelyset på elevens erfaringer, deres livsverden, for å få en dypere forståelse av hva som fremmer eller hemmer motivasjon og engasjement (Thornquist 2018, Kvale 2015).

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

Hermeneutikken handler om forståelse og fortolkning (Kvale 2015). Ved å knytte innhentet data opp mot teori og tidligere forskning gjennom en hermeneutisk tilnærming, kan den hjelpe oss til å forstå hvordan vi forstår. Den hermeneutiske spiralen, der vår forståelse av en del vil påvirke forståelsen av helheten, som igjen setter forståelsen av delen i et nytt lys. Denne spiraltenkningen sier noe om at en stadig får større forståelse (Thornquist 2018, Kvale 2015). Gjennom et hermeneutiske blikk ble det sett på hvilke faktorer/deler som påvirker helhetsopplevelsen til elevene ved å gå på skolen. Denne helhetsopplevelsen ble igjen viktig for forståelse av hva delene har å si for helheten/motivasjonen til eleven. I forskningen ble det derfor viktig at metodene og forklaringen på hvorfor jeg vil bruke denne metoden, passer med det fenomenet en ønsker å studere. I fenomenologien og hermeneutikken er kjennetegnet forståelse, og en forståelse av situasjonene forekommer i (Thornquist, 2018). Den hermeneutiske fortolkningen ble først brukt i selve intervjuene, ved å fortolke informantenes erfaringer og opplevelser. Deretter i fortolkningen av de transkriberte intervjuene, før en i det siste nivået arbeidet med å finne en større forståelse og tolkning av dataene (Kvale 2015).

4.3 Kvalitativt design

Gitt studiens problemstilling var det mest hensiktsmessig å benytte kvalitativt design og fokusgruppeintervju. I dette ligger at det ble viktigere å forstå og beskrive elevenes motivasjon og engasjement, enn å forklare disse fenomenene. Gjennom forskningsstrategien blir det beskrevet, analysert og tolket trekk, egenskaper og kvaliteter av fenomenet som ble undersøkt med en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk forankring (Malterud 2017). Hensikten var således å skaffe mer kunnskap om elevens tanker, erfaringer, opplevelser, forventninger og holdninger. Gjennom kvalitativ tilnærming kan vi undre og spør etter meninger som kan forsterke vår forståelse av handlingene menneskene gjør (Malterud 2017). Det ble også viktig å tenke gjennom hva jeg ønsket å belyse. Ved å sette søkelyset på elevens motivasjon og engasjement, vil andre ting komme i skyggen. Når det bestemmes at oppmerksomheten skal rettes mot elevens opplevelse, blir ikke elevenes engasjement og motivasjon sett gjennom lærerens opplevelse.

I den aktuelle kommunen var det gjennomført kvantitative undersøkelser i perioden

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

fra september 2019 til november 2020 av forskerne Bubb og Jones (Bubb & Jones 2020). Her ble de generelle oppfatningene elevene hadde til skolen studert. Den kvalitative forskningsmetoden ble videre benyttet for å utdype spørsmål fra de kvantitative studiene, en mer beskrivelse av situasjonen. Denne metoden egner seg godt der vi ønsker å se nærmere på sammenhengen mellom individ og kontekst (Jacobsen 2015). Ved å ta i bruk fokusgruppeintervju av ungdomsskoleelever kan vi få mer informasjon om elevenes opplevelse av engasjement og motivasjon, hvilken mening de legger i disse begrepene. Det kommer en dypere begrunnelse for valg av fokusgruppeintervju litt senere i oppgaven.

Kvalitativ undersøkelse kan bidra til at vi forstår de kvantitative resultatene enda bedre. Denne informasjonen kan si oss noe om vi er fornøyd med utøvelsen av yrket, eller om det må gjøres justeringer og tilpasninger for å ha en profesjonell yrkesutøvelse. Vi må sikre oss at handlingene som blir utført i klasserommet ikke er tilfeldige eller blitt en vane, men gjennom bevisste valg og grundige vurderinger (Thornquist 2018).

4.4 Utvalg

Etter avtale med skolesjefen og rektor på den aktuelle skolen, ble datamaterialet hentet inn i 8.-10.klasse. Fokusgruppene ble satt sammen med tre gutter og tre jenter fra 8.klasse, 9.klasse og 10.klasse, tre grupper totalt. Planen var å blande elevene fra 8.-10.klasse i en fokusgruppe, men på grunn av Korona-restriksjoner var det ikke lov å blande klassene. I ettertid ser jeg at deltakerne i gruppene var trygge på hverandre, noe de gjerne ikke hadde vært dersom trinnene hadde vært blandet.

I arbeidet med utvalg av informanter ble det reflektert over tema jeg ønsket å belyse, konteksten, tid og hvilke egenskaper som var viktige hos informantene (Jacobsen 2015). Her gjaldt det å være bevisst på hvem som deltar i fokusgruppen. Når vi snakker med ulike personer, vil det også komme ulike opplysninger. Ønsket var å gå for bredde. I samtale med kontaktlærerne som skulle spørre informantene om de ville delta, ble de bedt om å tenke på både flinke, umotiverte, motiverte og elever som sliter. Det ble valgt å gå for et slikt bekvemmelighetsutvalg for å få med informanter som var relevant for undersøkelsen, hente inn et rikt sett med data. I dette arbeidet ble følgende

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

oppskrift brukt: 1, bestem hvor mange, 2. foreta et utvalg, 3. gå kritisk gjennom de personen en har bestemt seg for – noen en har fått for mange av, og noen som mangler? 4. ha tid til å gjennomføre noen ekstra intervjuer, dersom behovet er der (Malterud 2012, Jacobsen 2015).

Teorien anbefaler å ha grupper med fem-åtte deltakere, og en fleksibel rekrutteringsstrategi slik at det går fort å finne nye deltakere dersom frafallet blir stort (Malterud 2012). I studien ble det forsøkt å foreta et strategisk utvalg for å kunne belyse problemstilling på best mulig måte. Gjennom et strategisk utvalg ble det funnet frem til deltakere som kunne bidra til at diskusjonene i gruppen hadde mest mulig relevans til problemstillingen i studien.

Utvalget ble satt sammen på denne måten for å innhente et rikt og variert materiale, slik at problemstillingen forhåpentligvis kunne belyses fra ulike sider (Malterud 2012). Kriteriene for utvalget ble godt ivaretatt i sammensetningen av gruppen. Det ble rekrutterte seks deltakere til hver gruppe. I to av gruppene kom alle, mens en jente var syk i den ene fokusgruppen. Det var likevel fem deltakere, så det ble valgt å gjennomføre intervjuet. Både størrelsen og sammensetningen på gruppen opplevdes som god. Dersom det hadde vært flere informanter ville det vært vanskeligere å få høre alle stemmene like godt. Det hadde vært en mulighet for å hente inn et enda bredere og rikere datamateriale, men da hadde informantene fått mindre tid til å prate og gjerne noen hadde blitt mer passive i diskusjonen. Hadde det vært en mindre gruppe ville informantene fått mer tid til å utdype erfaringene sine, men bakdelen her er at informantene kan kjenne på et press på å holde samtalen i gang (Malterud 2012, 2017).

4.5 Fokusgrupper som forskningsmetode og utarbeiding av intervjuguide

Problemstillingen i studien er utforskende, ønske var å belyse faktorer som hemmer/fremmer motivasjon og engasjement hos ungdommene. Til dette formålet opplevde jeg at fokusgruppeintervju var en velegnet metode. I fokusgruppene møtte jeg ungdommene i samtale om tema motivasjon og engasjement. Fikk innsikt i både gode og dårlige erfaringer informantene satt inne med. Metoden virket også trygg for deltakerne som deltok (Tjora 2017). Det ble vurdert å gjennomføre individuelle intervju, men da ville jeg ikke fått det samspillet og diskusjonen om

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

tema som var ønsket. I samtalene om erfaringer og historier kunne de stimulere og påvirke hverandre til å komme med enda flere erfaringer enn det jeg ville fått frem i et individualintervju. Metoden ble også valgt da den kunne bidra til at det var lettere for informantene å dele ideer og meninger enn i individuelle dybdeintervju (Malterud 2012, Tjora 2017).

Målet med fokusgruppeintervju var å få i gang en relativt fri samtale rundt tema motivasjon og engasjement. Legge til rette slik at informantene kunne reflektere over opplevelser og meninger knyttet til temaet. Sammensetningen av gruppen kunne påvirket kvaliteten på samtalen, om elevene ikke hadde vært komfortable med hverandre. Dersom noen elever ikke går overens kan det bli vanskelig å diskutere meninger og følelser åpent i en gruppe. Det var kontaktlæreren som satte sammen en god gruppe, slik han kjenner elevene. Dette var viktig i planleggingen fordi samspillet mellom elevene er en viktig faktor ved bruk av denne metoden (Malterud 2012, 2017). Ved å bruke åpne spørsmål var målet å få informantene til å utdype det de hadde å fortelle. En annen verdi bruk av fokusgruppe kunne få frem, var interaksjonen i gruppen. I analysen kan det da fremgå enigheter og uenigheter som gir et mer levende datamateriale (Tjora 2017). I samtalene ble det fanget opp interessante diskusjoner og meninger mellom deltakerene, og jeg erfarte hvordan informantene stimulerte hverandre til å få frem mange ulike erfaringer. Det var en god del de var enige om, men det kom også frem synspunkter deltakerne ikke var like enige i. Fordelen med fokusgruppeintervju var at jeg fikk god kontakt med informantene, og muligheten til et dypere dykk i deres erfaringer. Ulempen er at en når relativt få informanter, som gjør at generaliserbarheten reduseres (Lund 2006).

I forkant av intervjuene var det utarbeidet en intervjuguide som utgangspunkt for samtalen. Før selve intervjuene var det lest både nasjonale og internasjonale artikler, samt en del teori. Gjennom dette fagstoffet økte kunnskapene om viktige faktorer som må være tilstede for at mennesker skal oppleve å være motiverte og engasjerte. Det som gikk igjen mange ganger var mestring, selvbestemmelse, meningsfullhet, tilbakemelding og relasjon. Det ble reflektert en del rundt om hva som kunne være viktige forutsetninger for at elevene skal blir motivert og engasjert i undervisningen. Dette påvirket for forståelsen og «brillene» i intervjuene som ble gjennomført. Kategoriene i intervjuguiden ble formet ut fra den pedagogiske

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

litteraturen og var dermed teoristyrte (Kvale 2015). For å få tak i den informasjonen jeg var ute etter, var det nødvendig å være bevisst på hvordan spørsmålene ble stilt. Utfordringen her ble å ikke spørre på en slik måte at informantene svarte ja/nei. For å få tak i deres erfaringer og historier måtte spørsmålene være åpne. I tillegg til at jeg som forsker måtte ha kunnskap om fenomenet som ble undersøket, var det nødvendig å sette seg inn i ulike måter å spørre på, slik at de dataene som fremkom kunne besvare problemstillingen. Målet var å bruke spørsmål som fikk informantene til å komme med konkrete historier (Malterud 2012, Kvale 2015).

Intervjuguiden ble utarbeidet med tanke på å få elevene til å føle seg avslappet, før mer sentrale tema ble berørt. Den startet derfor med enkle spørsmål som hvilket fag du liker mest/minst før vi gikk innom tema som mestring, medbestemmelse, meningsfulle oppgaver, kjedsomhet, tilbakemeldinger og relasjon. Selv om min forforståelse og «briller» ligger der, var det søkelys på å være åpen for andre inntrykk og meninger som kunne være viktig for studien. Intervjuguiden ble ikke fulgt slavisk, det var viktig å følge elevene og høre på deres erfaringer, og heller bruke den som en huskelapp for tema jeg ønsket å høre mer om. Midt i det ene intervjuet var det en elev som påpekte at han nå skiftet tema, men at han synes dette også var viktig. Dette var et tema som ikke var satt opp, men som var veldig interessant for studien. Fokusgruppeintervjuene egnet seg godt når ønsket var en beskrivelse fra elevene om faktorer som kan påvirke motivasjonen og engasjementet på ungdomsskolen. Kunnskapen som kom frem her kan gi bidrag til forbedringsarbeid eller videre forskning om temaet (Malterud 2017).

4.6 Gjennomføring av intervjuene og datainnsamling

For at fokusgruppeintervjuene skal munne ut i empiriske data som skal analyseres må vi hente inn rådata og ha en plan for de innsamlede dataene (Malterud 2012). Før selve intervjuene fikk elevene i oppgave å tenke ut en historie hvor de opplevde engasjement og lærelyst. En time der tiden fløy avgårde. Intervjuene var til en viss grad styrt, halvstrukturert, ved å ta i bruk en intervjuguide for å sikre å komme innom alle temaene studien ønsket å belyse. Dette for å kunne besvare problemstillingen best mulig (Lund 2006) (Vedlegg 1).

I god tid før intervjuet ble det sjekket at lydopptaker og utstyr fungerte. Det ble også

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

vurdert hvor intervjuene skulle foregå og tidspunkt. Intervjuene ble gjennomført på hjemskolen der fokusgruppen hører til. Det ble avtalt et egnet rom med rektor på forhånd. Her tenkte vi gjennom hvor i bygget rommet er i forhold til støy og møblering. Det anbefales fra teorien at fokusgruppeintervjuet foregår rundt et bord, dette ble også ivaretatt (Malterud 2012).

Intervjuene ble gjennomført i rolige omgivelser uten noen avbrytelser. Før vi startet opptakeren skjenket vi brus i glassene og spiste kjeks, laget en hyggelig og god atmosfære. Fokuset var på et rolig kroppsspråk, og mens vi spiste kjeks og hygget oss ble elevene fortalt om formålet med oppgaven og hvordan intervjuet ville foregå. Det ble tydelig presisert at alle svarene ville være helt anonyme. Målet var å få en relativt fri samtale der elevene reflekterte over egne erfaringer rundt temaene som blandt annet var satt opp i intervjuguiden. Alle informantene var fortrolig med lydopptakeren. Noen lo og var litt spente i starten, men det gikk ikke mange minuttene før det så ut som de hadde glemt at den var på.

Intervjuene gikk i hovedtrekk gjennom tre faser, oppvarming, refleksjon og avrundning (Tjora 2017). Tjora viser til at det kan være lurt å starte med enkle spørsmål, som for denne studiens del var hvilke fag de liker best og ikke liker. Ikke for mange spørsmål som krever refleksjon, slik at elevene senket skuldrene og slappet av. Videre beveget vi oss over til refleksjonsdelen. Her ble det spurt om noen vil dele en historie hvor de ble engasjert og tiden fløy avgårde. Ut fra historiene fortsatte undringen over hvorfor denne økten gjorde at de ble engasjert. Malterud (2012) påpeker at data som presenterer egne opplevelser er bedre egnet for analyse. Det ble derfor vektlagt å få elevene til å dele konkrete historier. Gjennom intervjuene kom det flere personlige opplevelser. Intervjuguiden ble brukt som støtte for å komme innom de temaene studien ønsket å belyse. Det ble notert noen få stikkord underveis, samtidig som fokuset var på samtalen og oppklarende spørsmål ved behov. Til slutt ble intervjuet avrundet med å spørre om det var noen tanker de satt inne med som vi ikke hadde snakket om og takket informantene for innsatsen (Tjora 2017). I etterkant ser jeg at det kunne vært lurt å hatt en sekretær med under intervjuene. Det ble ikke tatt mange notater, da fokuset var på å være aktivt tilstede i samtalen. I starten på intervjuene ble det brukt en del spørsmål fra meg for å holde i gang samtalen, men etterhvert som elevene ble tryggere ble det

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

en bedre flyt i samtalen. Informatene kom med detaljerte og utfyllende svar om egne erfaringer. Jeg satt igjen med opplevelsen av at informatene var reflekterte og åpne. Det var også noen som hadde mye de ville si. Her gjaldt det å finne balansen med å slippe dem til, samtidig sikre at alle informantene ble sett og hørt.

Det ble tatt i bruk lydopptak for å sikre at alle dataene kom med. Her ble tonefall, pauser og latter registrert. Dette bidro til at jeg kunne konsentrere meg mer om deltakene og legge til rette for god kommunikasjon og flyt (Tjora 2017). I forespørsel om deltakelse i fokusgruppen ble det informerte om at det ville bli tatt i bruk lydopptak. Det ble også spurt om det var greit med lydopptak før intervjuet startet. Her ble det også opplyst at lydopptaket vil bli oppbevart i et arkivskap på Rådhuset, og at lydopptaket vil bli slettet når studien er levert inn i juni 2021. Bruk av videofilming var ikke aktuelt i denne studien. Ved filming kan det være en rekke utfordringer det må tas hensyn til. Det kan oppleves mer ubehagelig for informantene, kan ta en del av konsentrasjonen deres og som forsker ville det vært behov for mer hjelp under selve intervjuene. Fordelen med filming ville vært mer konkrete observasjoner av samspillet mellom informantene, som hadde styrket transkriberingsarbeidet mer.

4.7 Transkribering og analyse

4.7.1 Transkribering

Når dataene er samlet inn må de analyseres på en systematisk måte for å imøtekomme kravene til forskning (Malterud 2012). Det må velges en analysemetode som gjør at leseren får informasjon og kunnskap om hvordan studien er utviklet. Da kan det være en fordel å bruke analyseprosedyrer som er beskrevet i metodelitteraturen. Teorien minner oss på at det bør være en plan for hvordan dataene skal analyseres, før de blir samlet inn. Analysemetoden som ble tatt i bruk var også en hjelp både i utformingen av intervjuguiden, i selve intervjuet og i transkriberingen (Kvale 2015).

Lydopptakene ble så transkribert. Dette var en møysommelig prosess for å ivareta det opprinnelige materialet. Deltakernes erfaringer og meninger skulle bli korrekt gjengitt (Malterud 2017). I selve transkriberingsarbeidet ble jeg gjort oppmerksom på flere ting, men spesielt ironi og kroppsspråk var vanskelig å få frem i de skriftlige

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

tekstene. Gjennom transkriberingen av lydopptakene kom følelsen og stemningene som var i intervjuene, det sosiale samspillet, men jobben ble da å få dette frem i de transkriberte tekstene. Dette tydeliggjorde hva Kvale og Brinkmann legger i at transkripsjoner er gjengivelse av samtale som er tatt ut av sammenhengen (Kvale 2015).

Transkriberingen medvirket til læring. Planen var å ta et intervju og så transkribere det før neste intervju ble gjennomført. Dette ble det ikke tid til da Koronaen virkelig kom tett på kommunen og skolen, og i fare for at skolen skulle bli stengt ble intervjuene gjennomført på to dager. Skolen ble stengt samme dag, så akkurat der og da var gleden stor for å ha gjennomført intervjuene. Refleksjoner i ettertid viser imidlertid at den første planen hadde vært den beste. Under transkriberingen ble det erfart at noen av spørsmålene ble sagt i for lange setninger. Det ble heller ikke brukt særlig med navn på elevene, noe som gjorde at transkriberingen også tok lang tid. Malterud (2017) anbefaler å ha med en sekretær som skriver starten på hver setning og hvem som sier den. Under transkriberingen så jeg at dette hadde vært en fordel. Dersom jeg hadde gjennomført de to andre intervjuene etter at det første var transkribert, ville jeg vært mer nøye på å bruke navn, korte og presise setninger uten for mye om og, men innimellom. Det hadde også vært en fordel og hatt med en sekretær som kunne notert ned informantenes kroppsspråk.

Intervjuene ble transkribert på dialekt. Det ble også skrevet i klammer der eleven lo eller snakket ironisk. Dette valget ble gjort for på best mulig måte ivareta den «sosiale konteksten». Pausene ble ikke markert i transkripsjonen, og alle «eh» ble heller ikke tatt med. Dette valget begrunnes i Kvale og Brinkmann (2015) litteratur, der de peker på at dette ikke er nødvendig når det dreier seg om en meningsanalyse. Likevel måtte jeg være bevisst på at ulike tolkningsalternativer ikke skulle gå tapt. Transkripsjonen inneholder også etiske vurderinger. Informantene har fått fiktive navn, og der det ble nevnt navn på andre personer ble dette anonymisert. Opptakene og transkripsjonen ble lagret nedlåst i et arkiv. Sitater fra intervjuene som blir brukt i resultatdelen er skrevet i en korrekt skriftlig form. Dette for å ivareta eventuelle informanter som leser studien å unngå at en føler seg pinlig berørt av usammenhengende og repeterende ord. Dette ble tydelig da jeg selv følte på en pinlighet under transkriberingen.

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

Ved å gjøre transkriberingsarbeidet selv ble jeg godt kjent med datamaterialet, noe som var en fordel i analysearbeidet. Her fikk jeg godt innblikk i elementer som kunne være interessante å se nærmere på i analysearbeidet. Selve transkriberingen ble en prosess der intervjuene ble grundig repetert, samtidig som refleksjonene ble satt i gang. Transskripsjonen, der muntlig tale blir nedskrevet tekst, gjør at dataene er mer tilgjengelige og håndterbare til videre analyse (Kvale 2015). Når transkripsjonen var gjennomført satt jeg igjen med intervjuer i form av skriftlig tekst. De ferdig transkriberte intervjuene gjorde at det var lettere å få oversikt over datamaterialet.

De transkriberte forskningsintervjuene ble så sammenlignet og tolket. Det ble sett etter trekk og tendenser. Analyse av kvalitative data kan, enkelt sagt, deles inn i fire områder. Transkribere intervjuene, utforske dataene, systematisere og kategorisere før det til slutt trekkes sammenhenger (Jacobsen 2015).

Å analysere vil si å dele helheten opp i biter (Kvale 2015). Gjennom tverrgående analyse ble det sett etter likhetstrekk, forskjeller og variasjoner fra informantene om hva som fremmer/hemmer motivasjon og engasjement. En tverrgående analyse vil i hovedtrekk følge disse stegene: Få en oversikt over datamaterialet, en koding, sortering, av materialet for å finne meningsbærende enheter for til slutt å komme med en presentasjon av den nye kunnskapen (Malterud 2017).

Videre i kapitlet kommer en redegjørelse for hvordan analysen av innsamlet data ble gjennomført. Den innhentede empirien bestod av 63 sider med transkriberte intervju. For å sikre en transparent forskning blir det grundig beskrivelse av analyseprosessen.

4.7.2 Analysearbeidet

I analysearbeidet handlet det om å finne en hensiktsmessig metode for å hente frem forståelse og kunnskap i datamaterialet (Kvale 2015). Gjennom arbeidet med tolkning og analyse var det viktig å tenke gjennom om kjennskap til skolen og elevene kunne påvirke tolkningen. Det var også nødvendig å være bevisst på at jeg ikke skulle bli for opptatt eller begeistret for enkelte utsagn. Da kunne jeg stått i fare for å ikke vurdere sammenhengen den ble uttalt i (Malterud 2012). Jacobsen (2015) fremhever at troverdighet til studien henger sammen med forskerens evne til åpenhet, slik at leseren selv kan vurdere om metoden som er brukt er til å stole på. Gjennom analysearbeidet på relevante data er målet utvidet innsikt i et fenomen. Malterud

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

(2017) presiserer også at kvaliteten på studien blir vesentlig høyere dersom leseren forstår analyseprosessen som har blitt brukt. Det er tatt utgangspunkt i og hentet hjelp til analysen gjennom litteraturen til Malterud (Malterud 2012, 2017) og Kvale og Brinkmann (2015). Analysen har blitt gjennomført i fem trinn:

1. Lest gjennom intervjuene, fått kjennskap til helheten.
2. Bestemt meningsenhetene.
3. Meningsfortetning, uttrykket tema som dominerer.
4. Undersøkt meningsenheten i lys av studiens spesifikke formål.
5. De viktigste temaene ble bundet sammen i et deskriptivt utsagn.

Hentet fra Kvale & Brinkmann (2015, s.232).

Prosessen her beskrives i trinn for trinn, men analysearbeidet var preget av mye frem og tilbake underveis. Intervjuene ble lyttet til flere ganger og jeg måtte gjentatte ganger vende tilbake til de transkriberte intervjuene for å sikre at konteksten utsagnene til informantene kom i ble forstått riktig. Her hadde det vært en styrke for studien om jeg hadde hatt en sekretær/assistent med for å diskutere gruppedynamikken. Det hadde vært en mulighet og gått gjennom analysearbeidet med informantene i etterkant (Kvale 2015, Malterud 2012, 2017). Begrunnelsen for å ikke gjøre dette, er at kanskje informantene ville endret på uttalelsen når den ikke ble satt i sammenheng med konteksten den ble uttalt i.

4.7.3 Oversikt over datamaterialet

I intervjuguiden ble det utarbeidet kategorier (motivasjon, mestring, medbestemmelse, variasjon, relasjon og kjedsomhet). Disse ble så benyttet i analysen for å se etter felles trekk og tendenser. Det ble opparbeidet god kjennskap til datamaterialet gjennom transkriberingen. Etterpå ble de transkriberte intervjuene lest grundig, og det ble noterte ned stikkord og markert likhetstrekk og forskjeller. I denne fasen var det viktig å sette forforståelsen og det teoretiske rammeverket «midlertidig i parentes» (Malterud 2017). Dette var helt nødvendig for å være åpen for inntrykkene datamaterialet formidlet. Malterud (2017) presiserer at problemstillingen måtte imidlertid være tydelig fremme. Etter lesingen ble det fundert over hvilke temaer som vekket oppmerksomhet. Her ble jeg oppmerksom på at det var kommet flere temaer inn, som ikke var tenkt over før intervjuene.

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

4.7.4 Bestem meningsenhetene: Koding/sortering av datamaterialet

I det andre trinnet av analysen ble datamaterialet som ble tatt med videre organisert. I denne deskriptive analysen ble tanken om den hermeneutiske sirkelen brukt. Intervjuene, helheten, ble plukket fra hverandre og analysert gjennom koding og kategorisering. Denne prosessen gav dypere forståelse av hver enkelt del som igjen hjalp med å forstå helheten enda bedre. I dette arbeidet ble Malterud (2017) sin metafor for klesvask brukt. Hvilket datamateriell skulle nå «legges på loftet» og hva skulle «fordeles i skuffene på kommoden på en måte som var nyttig i det videre arbeidet»? (s.98). I arbeidet ble det brukt ulike fargepenner. Elevenes lignende uttalelser ble markert med samme farge. I tråd med Malterud (2017) ble det brukt god tid til å tenke gjennom de foreløpige temaene som var satt opp, og hvordan disse kunne brukes til å belyse problemstillingen. Hovedkategoriene som utmerket seg etter dette arbeidet var nå gått fra 6 til 12 kategorier: mestring, relasjon, medbestemmelse, variasjon, meningsfulle oppgaver, tilbakemeldinger, kjedsomhet, belønning, forutsigbarhet, lekser, trivsel og anmerkninger.

4.7.5 Meningsfortetning: Definere tema, kategorier

I den tredje fasen var datamaterialet sortert i 12 kategorier som kunne fortelle noe viktig i forhold til ungdomsskoleelevenes erfaringer i forhold til engasjement og motivasjon. Hver gruppe «var en skuff i kommoden» (Malterud 2017). Det ble så gjennomgått «skuff» for «skuff». På denne måten gikk jeg systematisk gjennom hele datamaterialet, samtidig som søkelyset var på problemstillingen. Her ble det tatt i bruk meningsfortetning som er utviklet av Giorgi (1975) (Kvale 2015). Det ble satt opp en tabell med to kolonner. I den første kolonnen ble hele uttalelsen skrevet, i den andre kolonnen ble intervjupersonens uttalelse til korte formuleringer med den umiddelbare meningen gjengitt med få ord. Ved å bruke denne metoden ble teksten fortolket med minst mulig påvirkning av min forforståelse. Datamaterialet som ble valgt med videre ble så sortert i disse gruppene: relasjon, mestring, medbestemmelse, variasjon og hensikt.

4.7.6 Meningsenhetene i lys av studiens spesifikke formål

Her ble det gått tilbake til de transkriberte intervjuene for å sike at kategoriene var meningsbærende og at sitatene ikke var tatt ut av sammenhengen. Deretter om

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

kategoriene kunne bidra til å svare på problemstillingen om hvilke faktorer som hemmer/fremmer motivasjon og engasjement. Kategoriene ble til slutt disse:

- Relasjon
- Mestring
- Medbestemmelse
- Variasjon og hensikt

Flere av de andre kategoriene så jeg etter hvert hang tett sammen med en annen kategori. I kategorien relasjon ble det naturlig å ta inn anmerkning. I kategorien mestring kom tema kjedsomhet, tilbakemelding og forutsigbarhet. Lekser kom inn under medbestemmelse.

4.7.7 Beskrivelser, begreper og resultater

I den femte fasen skulle bitene settes sammen igjen (Malterud 2017). Dette gav grunnlaget for underavsnittene i resultatdelen.

Hver kategori ble så utformet som en påstand:

- Relasjon medvirker til at elevene blir sett, hørt, akseptert og inkludert.
- Det å få oppgaver tilpasset sitt nivå medvirker til mestring og utvikling av god selvfølelse.
- Medbestemmelse medvirker til at eleven blir engasjert i egen læring.
- Meningsfulle oppgaver og variasjon i læringsmetodikken medvirker til mer kritisk og kreativ tenkning hos elevene.

4.8 Vurderinger med hensyn til etikk og personvern

For å drive kunnskapsutvikling gjennom forskning må vi forholde oss til forskningsetiske lover og retningslinjer som bygger både på jus og etikk. En del av retningslinjene er internasjonale, som Nürnbergkodeksen og Helsinkideklarasjonen (Lund 2006). Andre lover og retningslinjer er nasjonale, blant annet om forskningsetikk. Bakgrunnen for disse retningslinjene er å hindre forskningsetiske overgrep (Lid and Rugseth 2019). Studien ble meldt til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), grunnet innhenting og oppbevaring av personopplysninger av informantene. Her måtte det tilfredsstillende krav som ansvarlig for studien, oppstart og slutt, formålet med studien, hvilke

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

personopplysninger som skulle innhentes, oppbevaring av informasjon og hvilke sikkerhetstiltak jeg tok i bruk for å ivareta personvernet til informantene.

Søknaden inneholdt også prosjektplan, intervjuguide og samtykkeskrivet. Når studien var godkjent av NSD startet prosessen med å rekruttere informanter til studien.

I forskning står vi ovenfor en del etiske dilemma som må overveies før en starter med forskningen. Det må gjennom hele prosessen vurderes valg ut fra etiske prinsipper. Jacobsen (2015) viser til tre grunnleggende krav i forskningsetikken i Norge. Vi må ha på plass informert samtykke, det skal være krav om privatliv og informantene skal være sikre på å bli korrekt gjengitt. Når studien ønsket å se på ungdomsskoleelever fra 8., 9. og 10.klasse måtte jeg først ha informert samtykke. Dette fordi den som skal delta i studien skal delta frivillig, og at den som deltar vet hva deltakelsen går ut på. Dette samtykket ble i dette tilfelle sendt hjem til foresatte, siden jeg ønsket å studere elevenes opplevelse. Både foresatte og elev skrev under på samtykket (vedlegg 3). Eleven og deres foresatte skrev under på samtykkeskjema i god tid før intervjuet, slik at de hadde anledning til å ta kontakt ved eventuelle spørsmål til studien.

Jacobsen (2015) understreker at i forskning som gjelder barn må det være strenge krav til at resultatene er nyttige for de som undersøkes, og de skal ikke utsettes for negative konsekvenser ved deltagelse. Etter det første fokusgruppeintervjuet kjente jeg på følelsen av å være «tett på» skolen og elevene som PP-rådgiver for skolen. Spesielt refleksjonene elevene hadde rundt tema relasjoner, gjorde meg ekstra oppmerksom på å passe på at elevene ikke utleverte mer enn de ønsket og at de etiske perspektivene ble godt ivaretatt. Her var det viktig å observere om informantene gav uttrykk for ubehag når de delte erfaringer og historier, slik at forskningen hele tiden var etisk forankret og grunnleggende krav til informantene ivaretatt (Kvale 2015, NESH 2018). Det ble gitt informasjon om hensikten med studien og hvordan jeg ville benytte datamateriell som kom frem. Her ble det viktig å informere om at datamaterialet skulle ses opp mot teori, slik at de hadde en forståelse av hva erfaringene deres var tenkt å brukes til. For at informantene skulle oppleve å være trygge i intervjusituasjonen måtte jeg bygge opp en tillit til elevene (Kvale 2015). Her ble

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

det blant annet presisert at alt ble anonymisert, det var frivillig å delta, og at de kunne trekke samtykket når som helst. Studien var godkjent av NSD og hadde 17 informanter. Lydopptakene, informert samtykke og notater ble nedlåst i et arkivskap på Rådhuset i kommunen. Når studien er levert vil lydopptaket bli slettet og skriftlige dokumenter makulert.

I forskningen skal en ikke bare synliggjøre praksisfeltet, men også analysere det. Thornquist (2018) presiserer at det kan forekomme funn som praksisfeltet ikke liker å få belyst. Forfatteren viser til at praksis kan være basert på kunnskap, men også på ureflektert rutine og tradisjon. Ønsket er ikke å stille en yrkesgruppe i dårlig lys, men det må heller ikke unnlates å stille seg kritisk til eget fag og utvikling.

Det er strenge etiske krav til kvaliteten på den vitenskapelige studien (Kvale 2015). Det må kontrolleres, validere funn, og det må etterstrebtes en transparent prosess frem til konklusjonene som trekkes. Studien er basert på forskningsetiske prinsipper. Gjennom en transparent fremstilling har jeg gjort rede for valg som tatt i bruk av metode, analyseverktøy og resultater som er tatt med videre for å belyse problemstillingen.

5. Funn

5.1 Oversikt over funnene

Hensikten med studien er elevenes opplevelse og erfaring knyttet til motivasjon og engasjement. Analysen setter søkelys på hvilke faktorer som fremmer eller hemmer motivasjon og engasjement for skolearbeidet. Funnene blir fremstilt gjennom fire hovedkategorier: relasjon, mestring, medbestemmelse, variasjon og hensikt. For å beskrive meningen med kategoriene ble de formulert til disse påstandene: A) Relasjon medvirker til at elevene blir sett, hørt, akseptert og inkludert. B) Det å få oppgaver tilpasset sitt nivå medvirker til mestring og utvikling av god selvfølelse. C) Medbestemmelse medvirker til at elevene blir engasjert i egen læring og D) Meningsfulle oppgaver og variasjon i læringsmetodikken medvirker til mer kritisk og kreativ tenkning hos elevene. Ved å gå dypere inn i disse påstandene vil jeg svare på problemstillingen som handler om hva som fremmer eller hemmer opplevelsen av motivasjon og engasjement i opplærings situasjonen hos ungdomsskoleelever.

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

5.2 Relasjon medvirker til at elevene blir sett, hørt, akseptert og inkludert.

En god relasjon til læreren krever ifølge elevene en følelsesmessig innlevelse, at de bryr seg, og støtter. Relasjonen til lærerne er viktig for elevene. En god relasjon til læreren gjør at det er lettere å komme på skolen, det er kjekkere og mer motiverende. En dårlig relasjon til læreren gjør at det er vanskelig å sitte i klasserommet, elevene kan føle at læreren ikke liker de og er imot de. Elevene blir ikke motivert og engasjert i undervisningen. *«Har du en god relasjon til læreren så går det bra, men dersom du har en dårlig relasjon til en lærer så blir du ikke motivert av det»* og *«Det er vanskelig å sitte i en klasse og føle at læreren ikke liker deg»*.

En del av informantene opplevde at lærerne ikke lyttet og prøvde å forstå hvordan eleven hadde det. De hadde også kjent på følelsen av å bli likt og ikke likt av de voksne. Dette merket de blant annet på stemmen til de voksne. Stemmen er avgjørende for om de åpner seg for læreren eller ikke. *«Du hører det litt på stemmen deres om de bryr seg eller ikke»*.

Når vi snakket om relasjon, begynte fokusgruppene å snakke om lærerne på barneskolen. De opplevde å bli mer sett og lyttet til der. Elevene reflekterte over at dette kunne henge sammen med at de hadde læreren mer og over lengre tid på barneskolen. Ble godt kjent og trygg på læreren. *«På barneskolen følte jeg at jeg kjente læreren min skikkelig godt»*.

Det kom også frem at elevene trives sammen med lærerne på ungdomsskolen. Kjente at de hadde god kjemi med læreren og som de sa: *«Det er bare noen lærere som er flinke med elevene egentlig»*. Flere informanter sier de trives på ungdomsskolen fordi det er kjekke lærere, føler seg litt mer voksen og læreren viser at de stoler på dem. Ved å få mer ansvar føler de seg også mer selvstendige.

Informantene forteller at det ikke var så alvorlig og seriøst på barneskolen som det er på ungdomsskolen. De voksne kunne tulle litt og le mer sammen med elevene. Nå sitter de med en følelse av det ikke er lov til noen ting. De savner mer humor, glede og lærere som tuller og skaper god stemning.

De ønsker voksne som kan se bak atferden/handlingen til eleven, en som lytter og bryr seg, møter de på følelsene. Elevene forteller at de voksne ser mer på handlingen din enn hva du føler og har det inni deg. Bruk av anmerkning gjør at

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

opplevelsen av å bli sett og lyttet til også reduseres. De opplevde lærerne på barneskolen som mer trøstende.

Både akademisk støtte og emosjonell støtte er viktig for elevene. Oppgavene må være tilpasset hver enkelt elev, alle må ha noe å strekke seg etter, men de må kjenne at det også er mulig å gjennomføre oppgaven. I dette arbeidet er det viktig å ha en god relasjon, være trygg på læreren. Voksne som gav emosjonell støtte, ble mest positivt fremhevet i opplæringssituasjoner. Lærere som var interessert i å høre hva de gjorde på fritiden, som så dem, kunne tulle med dem og som viste at de likte å være sammen med dem. Det ble også trukket frem læreren som fant på kjeffe og litt annerledes ting i timene flere ganger.

Informantene rapporterte også om at elever som var litt urolig fikk tilsnakk på en annen måte enn de som stort sett fulgte reglene. De opplevde at lærerne hadde en mer vennlig tone til de som gjorde oppgavene. Kjente på opplevelsen av å kunne bli behandlet annerledes i klasserommet. «Det er mindre lunte for læreren og de gir fortere anmerkning til de som ligger bak og strever med å bry seg».

Når de skulle beskrive drømmelæreren var det disse stikkordene som gikk igjen: bry seg om deg, ser deg, lytter, får deg til å føle deg god nok, bli møtt med forståelse ikke kjeft, en som vil hjelpe deg, er lærer fordi han/hun vil, ikke fordi de må, være streng, men ikke altfor streng – streng nok, glad – kunne le sammen, kan tulle – ha humor, en som er på laget ditt, litt kompis, ha energi, tilpasse – slik at du kjenner på mestring, skryte spesifikt slik at det betyr noe og gir deg motivasjon, en du kan kommunisere og samarbeide med, våger å åpne deg for, ser det fra elevens perspektiv, være litt mer avslappet – ikke så alvorlig, en som er interessert i deg også utenom skole og fag, viser at de stoler på elevene, gir de ansvar og legge til rette for selvstendighet.

5.3 Det å få oppgaver tilpasset sitt nivå medvirker til mestring og utvikling av god selvfølelse

Informantene opplevde varierende grad av mestring. De strevde mer med noen fag enn andre fag. En kunne også se sammenheng mellom mestring i faget og hvor godt de likte faget. I fag de hadde lave mestringsforventninger medførte dette til at de unnlot å gjøre oppgavene og gav lettere opp. De aller fleste informantene likte

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

praktiske fag og følte at de mestret disse fagene godt. Elevene påpekte viktigheten av å tilpasse undervisningen.

«Det har veldig mye med læreren å si. Læreren vi har er veldig flink til å tilpasse oppgaver sånn at det passer til alle. Vi har heller ikke bare skriftlig, men mye muntlig også, da får alle muligheten til å bli med i samtalen og da blir det lettere for alle å engasjere seg»

«Tilpasse mer til vårt nivå, så vi kan bygge oss opp og kjenne på mestringsfølelsen. Da vil vi jo jobbe mer. Det er slik at hvis jeg får en for vanskelig oppgave, da vil jeg ikke prøve og da får jeg heller ingen mestringsfølelse»

Informantene forteller at dersom de ikke mestrer oppgaven blir det kjedeligere. De mister motivasjonen for å jobbe. Flere av elevene reflekterer også videre på konsekvensen av dette. De opplever å ikke få det med seg og kjenner så på en følelse av å ligge bakpå, få hull i kompetansen sin. Kommer til prøven som de gjør det dårlig på, for så å starte på nytt tema som de igjen ikke har forutsetningen, kunnskaper, til å henge med i undervisningen. De forteller om en opplevelse av å komme inn i en vond sirkel. Som vi ser ut fra informantenes svar henger motivasjon og mestring nært sammen. Det de mestrer vil de ha større motivasjon for å holde på med. Fag en ikke kjente på mestring, gav lavere innsats som igjen førte til enda mindre mestring, følelsen av å ligge bakpå og mange hull i kompetansen. Som en elev sa *«Det er akkurat som du skal bygge et hus og så mangler du grunnmuren, da faller jo alt sammen uansett»*

Alle svarer at de blir glade og motiverte til å jobbe videre når de opplever å mestre oppgavene. Men her kom det også frem et interessant moment av mestring. Flere fokusgrupper tok opp bruken av matteprogrammet Kikora. Elevene synes det kan være gøy å holde på med, men det var bare til å trykke på tastene så kom det rette svaret til slutt. De satt ikke igjen med en følelse av å lære.

«Å jobbe med Kikora i matte er gøy, men jeg føler ikke at jeg lærer noe særlig der, ikke så veldig smart bruk av teknologi, fordi du kan med en gang, istedenfor å jobbe, gi opp og finne svaret uten å gjøre det selv»

Elevene forteller at når en opplever å ikke mestre kan de kjenne på en følelse *«er det noe galt med meg?»*. Dette påvirker hvordan eleven ser på seg selv. Elevene

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

sammenligner seg med de andre i klassen. Virker demotiverende på arbeidsinnsatsen. De blir skuffet, lei seg, irriterte og kan ødelegge mye av dagen. Disse negative tankene gjør at de ikke har lyst til å jobbe mer.

«Du føler det selv liksom, at du har gjort noe dårlig, at du er annerledes»

Karakterene påvirker hva elevene tenker om seg selv. For mange oppleves vurdering med karakter som seriøst og alvorlig. Elevene forteller at de sammenligner seg med de andre, og skulle ønske at det ikke var så synlig for alle om du fikk prøven til eller ikke. Denne synligheten ble først og fremst beskrevet i hvordan differensieringen av undervisningen for eksempel ble etter en prøve. De elevene som gjorde det bra på prøven gikk ut av klasserommet for å jobbe med vanskeligere oppgaver, mens de som trengte mer hjelp med teamet ble sittende igjen. For de elevene som da ble sittende igjen kom følelsen av å ikke være god nok og en mistet motivasjonen for å jobbe videre.

Elevene opplever at det er mye fokus på prøver etter hvert kapittel. Av og til kommer disse prøvene også tett oppå hverandre. Med mange prøver på kort tid kjente elevene på stress og flere kjente at de ble dårlige dersom de ikke fikk øvd til prøven. Med mange prøver tett oppå hverandre kunne konsekvensen også bli at de gjorde det dårlig på alle. Ved å tilpasse prøvene til hver enkelt kjenner elevene på mer mestring. Noen lærere legger opp til at elevene kan ta prøven muntlig, det syns elevene er en god strategi. Å få karakterer oppleves alvorlig og seriøst for mange. De kjenner på et karakterpress. I samtalen om det hadde vært best med en tilbakemelding uten karakter eller tilbakemelding med karakter, påpeker en del av informantene at de hadde ikke lagt like mye arbeid ned i oppgaven dersom de ikke hatt fått karakter. Noen tror at de ville prøvd å gjøre sitt beste både med og uten karakter. Elevene reflektere videre på dette, og en informant sa da at ved karakter blir det mer stress og en glemmer ut ting. Så gjerne en egentlig ville jobbet bedre dersom en ikke gikk og tenkte på karakteren. De som gjør det bra ønsker karakterer, mens de som får dårlig karakter selv om de la ned mye innsats, mister motivasjonen. Mange føler at karakterene trykker dem ned, opplever stress, vansker med søvn og vondt i magen.

Gode karakterer øker motivasjonen for skolearbeidet, mens dårlige karakterer virker demotiverende. Her ser vi en sammenheng med elevens opplevelse av egne ytelser

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

ikke verdsettes som viktige, og dermed svekkes selvbilde. Hvis karakteren ikke stemmer overens med forventningene påvirker dette også motivasjonen.

«Når du føler at du gjør det veldig bra, så får du plutselig 3, og følte det var 5. Det er veldig demotiverende, og føler: hva er gale med meg?»

Elevenes oppfatning om mestring i faget har stor betydning for motivasjonen. Når eleven opplever mangelfull mestring blir de sittende og ikke gjøre noe, noen rekker opp handa og noen spør medelever om hjelp. Flere mener at samarbeid med medelever er lærerikt, men opplever at det ikke er rom for dette mange ganger.

«Det er litt dumt, for ofte kan du lære mye av medelevene. Den som forklarer lærer også når de må formulere seg slik at en annen elev skal forstå. Så derfor er det litt dumt at vi blir hysjet på med en gang vi snakker, for ofte kan du lære ganske mye av elevene også»

For elever som vet at de ikke vil mestre oppgaven er ikke motivasjonen til å prøve der heller. *«Jeg hater å vise at jeg prøver og så få dårlig karakter, derfor vil jeg bare la være»*. Forventning om mestring gir dermed utslag på både innsats, utholdenhet og interesse.

Elevene forteller at de opplever å få gode tilbakemeldinger, men noen ganger kan de være litt tynne. Dette begrunner de med ønsket om at læreren er mer spesifikk på hva som kan forbedres, slik at man vet nøyaktig hva en skal jobbe med fremover. Elevene trekker frem ros som viktig i skolehverdagen. Ved gode tilbakemeldinger opplever elevene også å bli aktive i læringsprosessen. Elevene er enige i at det er tilbakemeldingen som er viktig for videre utvikling, men dersom karakter og tilbakemelding kommer samtidig, leser de fleste ikke tilbakemelding. Det er karakteren som blir viktigst. Elevene skulle ønsket at ikke alt handler om karakterer, oppgaver og stress. Elevene trekker frem at dersom en kunne sett en film og fokusert på filmen, hadde vært kjekkere, enn å notere for å få med seg hver minste detalj til en prøve som kommer etterpå. Av og til skulle de ønske at det var mer søkelys på selve læringsprosessen, ikke karakteren etterpå.

I undringen over hva som skal til for at en kjenner at tiden flyr av sted, svarte informantene: *«At jeg får det til» «Det er kjekt for jeg føler jeg får det til, og da blir alt mye gøyere»*. Forståelse fra lærerne når det er vanskelig ble også trukket frem som

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

et viktig punkt. Dersom de ikke forstod det læreren sa, satt de igjen med en følelse av at det var elevens feil. De mente dette også kunne henge sammen med hvordan læreren forklarte det, ikke traff elevens forståelse. Det var også viktig for elevene at hjelpen følte seg hjelpsom. Det var ikke god hjelp dersom læreren bare kom innom og sa *les videre her* og så gikk videre. I refleksjonen rundt tema kom informantene også frem til at det noen ganger ikke er sikkert eleven helt vet hva han egentlig trenger hjelp til, og at det da kan være vanskelig for læreren å vite hvordan han skal hjelpe. I samtalen rundt støtte og forståelse fra lærerne trakk elevene frem en positiv erfaring fra hjemmeskolen: *«Det som var greit med hjemmeskole, da kunne du bare sende en melding hvis det var noe du lurte på, så fikk du svar»*

De pekte også på viktigheten av å bli sett av læreren og at de skryter av spesifikke ting. Dersom læreren bare sier du er flink, det var bra, betyr det ikke så mye for elevene. Dersom læreren istedenfor sier konkret hva som gjorde at de var flinke blir det lettere for de å ta til seg komplimentet. Spesifikt skryt gav også elevene mer motivasjon for arbeidet.

Mange av informantene kjedet seg med skolefaglige aktiviteter. Når vi gikk nærmere inn på hva som gjorde at de kjedet seg kom disse svarene: det er for vanskelig, ser ikke vitsen – føler ikke at en har bruk for det, uinteressant, får ikke bestemme selv, sitter mye i ro, venter på hjelp og ikke alltid en våger og spør om hjelp. Når de kjeder seg, går tiden sakte og de mister motivasjonen. Flere påpekte at det var en sammenheng med at ting er kjedelig og at tiden går sakte. Dersom de er kjekke fag og elevene er interessert, forstår oppgaven, går tiden raskere.

5.4 Medbestemmelse medvirker til at elevene blir engasjert i egen læring

Elevene opplever mer medbestemmelse for eksempel i kunst og håndverk og arbeidslivsfag. Ha egne prosjekt i disse fagene oppleves som gøy.

«I arbeidslivsfag får vi velge selv, mye mer selvstendig. Vi får velge hvilke oppgaver vi skal ha og hvordan vi vil gjøre det»

Elevene erfarer at interessen for aktiviteten er større når de får være med å bestemme.

«Hvis vi for eksempel selv velger læringsmåte, eller metode, så tror jeg at vi interesserer oss mer eller synes det er kjekkere og da tror jeg tiden går raskere ja»

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

I de fleste fagene opplever de varierende grad av medbestemmelse. Får av og til bestemme hvordan de skal øve til prøver og gjennomføre oppgaver, men ikke innholdet. Elevene sitter med en opplevelse at det som oftest er læreren som bestemmer, men at dette også varierer. De opplever at noen lærere er flinkere til å involvere dem i læringsprosessen, men mye av undervisningen er strukturert i en målplan og bestemt av læreren.

«Hvis du bare får utlevert en oppgave, gjør denne målplanen, så er det sånn: jeg vet jo hvordan jeg skal gjøre målplanen, men jeg vil jo gjøre det på en annen måte enn sist. Fordi det er kjedelig å gjøre det samme hele tiden»

I spørsmålet om de fikk være mer med å bestemme under hjemmeskolen svarte elevene at det måtte være i kroppsøving. Her laget de eget treningsprogram. De kunne ikke huske at de fikk være med å bestemme noe i de andre fagene.

«Jeg husker ikke at vi bestemte så mye selv, men vi var mye friere til å jobbe hvordan vi ville og hvor vi ville. Vi var jo hjemme, så det var ingen så kunne bestemme at vi måtte sitte i ro og konsentrere oss i 45 minutter konstant, vi kunne ha pauser og sånn, og levere innen en tidsfrist»

Det som var kjedelig med hjemmeskolen var at en ikke fikk være sammen, det sosiale fellesskapet. Utenom det fortalte informantene at det var veldig bra med hjemmeskole. Du gjorde det du skulle, og så var du ferdig. En kunne jobbe i sitt eget tempo, så lenge en ble ferdig til innleveringsfristen. Elevene ønsker mer medbestemmelse i skolehverdagen. Ønsker at lærerne skal spør hvordan de lærer best. Men de erfarer også å bli hørt. De hadde hatt en håndsopprekning for hvilken time som var best å ha prøve, en klasse hadde spilt inn ønske om å ha arbeidsoppgaver som gikk over en lengre periode, og noen forteller at de av og til får valget om de vil jobbe alene eller i gruppe. Det oppleves kjekkere for elevene å få være med å bestemme. For å bli mer motiverte og engasjerte ønsker informantene at det blir mer valgfritt for hvordan en vil løse oppgavene.

5.5 Meningsfulle oppgaver og variasjon i læringsmetodikken medvirker til mer kritisk og kreativ tenkning hos elevene.

Informantene opplevde at en del av skolearbeidet ikke var meningsfullt for dem. Så liten nytte av en del oppgaver og temaer. Når de ikke så hensikten med oppgavene

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

sank også motivasjonen til å ta fatt på dem. Når de erfarte at lærestoffet gav mening ble de mer interesserte og motivasjonen steg.

«Av og til føles det meningsløst, det eneste du gjør er å jobbe med et tema, så får du en prøve, så får du nytt tema og har du ny prøve. Det går liksom i ett»

«Vanskelig å bry meg. Jeg synes det er så uinteressant, at jeg ikke klarer å få det med meg. Jeg føler at jeg ikke har bruk for det»

«Hvis du bryr deg blir det jo kjekkere»

Når elevene ikke ser meningen med oppgaven føler de at tiden går sakte, blir trøtte, vil sove, kjeder seg og blir urolige. Elevene rapporterte også at praktiske oppgaver gav økt motivasjon. Viser til størst trivsel i fag en får være i aktivitet. *«Å hvis vi kunne fått det i skolen da hadde kanskje folk som ikke er så glad i å sitte å lese, klart og lært det litt bedre»*

Elevene erfarer å sitte altfor mye i ro ved pultene. *«Det må liksom ikke være en pause, det kan være faglig, bare vi får gjør noe annet enn å bare sitte i ro»*

En typisk skoletime er at læreren snakker, viser Power Point, har gjennomgang, arbeidstime (målplan), nettsider og stille jobbing. En typisk ønsket time hadde vært: variasjon, praktisk jobbing også i teoretiske fag, mattespill, konkurranser, være kreativ, skuespill, gruppearbeid, brukt naturen og uteområdet, og velge hvordan en vil løse oppgaven. De viktigste stikkordene for å bli motivert og engasjert var: kjekk lærer, varierte arbeidsmetoder, praktisk, muntlig, bruke uteområdet og gode spesifikke tilbakemeldinger. *«Hvis vi jobber med målplanen går det veldig sakte. Fordi det er kjedelig. Det er litt vanskelig og så liker jeg ikke måten og jobbe på»*

Naturfag ble også trukket frem som et kjekt fag når de hadde forsøk. Det å få prøve ut og undre seg over ting oppleves som gøy, og dermed også interessant. Gjennom utforskning blir de engasjerte i undervisningen. Teste ut hypoteser og se om en hadde rett, stimulerer motivasjonen til elevene.

«Jeg vet at jeg lærer mer når jeg har det gøy»

Dersom en kjeder seg i undervisningen forteller elevene at det er vanskelig å følge med. Elevene ønsker mer variasjon. Det blir mye arbeid med målplan, les i boken eller se en video. Mange forteller at *«det er ekstremt kjedelig»*. De erfarer å huske

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

lærestoffet bedre når de har vært i aktivitet og gjort det selv. Informantene forteller om en time de hadde i starten på skoleåret som virkelig hadde skapt interesse hos dem. De skulle finne ut hva som kunne ha skjedd i en historie de fikk høre – det å finne ut hva som kunne gi en mening, forske og være kreativ skapte engasjement hos elevene. *«Hadde vi hatt flere sånne fag på skolen så hadde vi nok veldig mange begynt å glede oss til skolen, en ahh nå er det skole, kjedelige, vanlige fag og bare jobbe»*

I spørsmålet om hva de skulle ønske de gjorde mindre av svarte flere arbeid på ulike nettsider. Mange opplever oppgavene på nettsidene som kjedelige og lite lærerike. Mye tid som går til repetisjon. Det blir fort at en svipper innom et videospill i slike timer. De etterlyser flere oppgaver der de får tenke selv *«At det ikke bare står svar i boken, men at vi får tenke litt selv hva svaret er. Når det liksom ikke er noe svar, det er det som er kjekt»* *«Her er oppgavene, her står svarene, etter du har lest går du inn og skriver svarene her. Det er kjedelig»* *«Det er kjekt når du kan finne ut litt selv istedenfor»*

Det kan også virke som det er ytre faktorer som motiverer elevene. Ønsket om mer belønning kom frem i alle gruppene. Belønning både i form av aktivitet og snop, men også gjennom ros. Gjennom eksemplene kunne det se ut som det var belønningen som styrte handlingen/innsatsen, ikke forventning om mestring. Der det var snakk om en ytre belønning ble elevenes forventning til utbytte med på styre motivasjonen. Men oppgaven må fremdeles oppleves som overkommelig for eleven.

«Det er lettere å jobbe hvis du gjør det for en belønning, gjør det for en premie tilbake»

6.0 Drøfting

6.1 Relasjon medvirker til at elevene blir sett, hørt, akseptert og inkludert.

Relasjonen til læreren er en av de faktorene som påvirker prestasjonene til elevene mest (Hattie 2013). Gode relasjoner til læreren gjør at elevene trives bedre på skolen og er mer engasjerte i undervisningen. Relasjon var et tema informantene snakket mye om. Her var det erfaringer på både gode og dårlige relasjoner. Det som gikk igjen på en dårlig relasjon var opplevelsen av å ikke bli hørt, bli oversett og urettferdig behandlet. Noen kunne også kjenne på følelsen av at læreren ikke likte de. Elevene

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

kunne se tegn på at læreren behandlet elevene ulikt ut fra om de var flinke og gjorde det de skulle, eller urolige og ikke jobbet så godt. Her kunne læreren oppfattes mer kontrollerende og korrigerende mot de urolige, mens stemmen/toneleiet var annerledes når de snakket med de «flinke». Denne væremåten vil ikke fremme elevenes læring (Skaalvik 2007). Drugli (2012) viser også til at elevene legger merke til hvordan du snakker til elevene. Dersom en lærer oppfattes mer streng, korrigerende og irritert i stemmen når han snakker til en elev, kan dette ha innvirkning på hvordan de andre elevene også snakker til og behandler eleven. I verste fall kan læreren være med på å bestemme om de skal like eleven eller ikke. Dersom det er positiv respons fra læreren, ligger forholdene bedre til rette for at de andre elevene skal like eleven.

I samtalen om relasjon brakte elevene bruk av anmerkning inn. De har en opplevelse av å «*få anmerkning for hver minste ting*». Er en uheldig å glemme noe, så blir det anmerkning. Informantene viser til at noen foreldre kan reagere voldsomt når en får anmerkning, mens andre sier «*Ja, ja, bare prøv å husk det til neste gang*». Foruten om foreldrene, reagerer også elevene ulikt. Hos noen går det veldig inn på en, mens andre ikke bryr seg. Elevene reflekterer over bruken av anmerkning, og tenker at dersom det er mer alvorlige ting som skjer, som slåssing, kan det være mer hensiktsmessig med anmerkning. Bruken av anmerkning gjør at elevene ikke føler seg sett og hørt. Det kan ligge mye bak at en glemmer eller er urolig en dag. Elevene opplever at bruken av anmerkning gjør at læreren ikke ser bak atferden til elevene. Informantene viser til at det å være tenåring kan være en turbulent tid. I tillegg at det kan være støy i vennekretsen, kan det være ting som har skjedd hjemme, hatt en krangel med foreldrene. Istedenfor at ting endte med en anmerkning, skulle de ønske at de voksne hadde møtt de mer på følelsene. Å få en anmerkning løser ikke vansken, den kan i verstefall bare medvirke til at du føler deg enda verre, sier elevene.

Det finnes mye forskning (Postholm 2013, Havik 2019, Drugli 2012, 2013, Mælan et al. 2018, Bosacki et al. 2019, Kiefer, Alley, and Ellerbrock 2015, Olivier et al. 2020, Hattie 2013) som forteller om viktigheten av gode relasjoner preget av varme og støtte. Opplevelse av å kunne stole på læreren, få forståelse og emosjonell støtte er viktige for å bygge en god relasjon til eleven. Dette er grunnleggende for å bygge en

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

god psykisk helse og fremme selvbestemmelsen. Forskning (Bosacki et al. 2019) peker også på sosiale ferdigheter som empati, samarbeidsevner og relasjonsbygging som viktig for elevene i problem- og konfliktløsning, refleksjonstenking og utvikling av metakognitive evner. Dersom en velger å ta i bruk anmerkning systemet i skolen må en, ut fra forskning, først ha en solid relasjon til eleven basert på trygghet. Deretter må en tenke på anmerkning som et system for registrering, men ikke som en løsning på problemet. Her kommer viktigheten av å gå inn og se bak atferden, møte eleven på følelsen og støtte i refleksjonstenkingen etter en hendelse. Som lærer betyr dette å ha et kritisk syn på egen rolle (Hattie 2013). Dette handler om lærere som spør seg selv, om hva må vi voksne kan gjøre annerledes for at eleven ikke skal havne i en slik situasjon igjen. Det vil si hvilken innvirkning de voksne har på elevens læring. Som lærer må en derved tenke gjennom effekten av anmerkning, samt la det bli en rutine å evaluere seg selv gjennom validerte strategier. For utfordrende elever blir læreren særlig viktig (Havik 2019) ved å forsøke å se bak atferden, ved å ta elevene på alvor, vise at en bryr seg og prøver å forstå dem. Det handler om å være oppmerksom på hvordan egen væremåte påvirker relasjonen. Her kommer også aspektet om å være en god rollemodell inn. Havik (2019) peker på at gode rollemodeller er viktig i lærer-elev relasjonen, men den har også en positiv betydning for relasjonen mellom elevene.

Informantene fortalte også om lærere de likte. De opplevde å få både akademisk og emosjonell støtte. Selv om den akademiske støtten var til nytte, var det den emosjonelle støtten som virket å ha størst betydning når de skulle beskrive læreren. De lærerne som gav emosjonell støtte, ble også mer positivt beskrevet av informantene. Når elevene følte at læreren brydde seg, de ble sett og hørt, opplevde de en god relasjon, og var tryggere på den voksne. Dette finner vi igjen i teorien til (Bowlby 1996) og begrepet han brukte som den «trygge basen». Trygghet er hovedingrediensen i en god tilknytning. Dette kom tydelig frem hos informantene som sa «*Jeg har snakket litt med kontaktlæreren min, men det er ikke ofte. Jeg liker egentlig ikke å snakke med lærere så jeg ikke kjenner godt, jeg vil på en måte ha veldig godt forhold med de for at jeg kan stole på de*». Ved å være en trygg base kan læreren fungere som en beskyttende faktor både faglig og emosjonelt for eleven. På den andre siden når elevene opplever at «*Det er vanskelig å sitte i en klasse og føle at læreren ikke liker deg*», vil relasjonen til læreren ikke oppfattes som «en trygg

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

base», men istedenfor en risikofaktor både faglig og emosjonelt. Forskning (Fiskum, Gulaker, and Andersen 2018) peker også på at lærere som støtter emosjonelt gir elevene en bedre forutsetning til å prestere mer.

Omfattende forskning, for eksempel, Bakke et al. 2016, Ringereide 2019b, a, Postholm 2013, Havik 2019, Hattie 2013, Korpershoek et al. 2020 har vist at relasjon er viktig og at barn profiterer på å omgås autoritative voksne. I teori og forskning ser vi derved at relasjon handler om trygghet, selvregulering, selvstendighet og motivasjon. Dette er faktorer som er tett knyttet sammen med livsmestring, som er et stort tema i skolen og Fagfornyelsen (Saabye and Pedlex 2019). Et doktorgradsprosjekt fra 2012 (Roland 2021), undersøkte hvordan lærere jobber med den autoritative lærerrollen. Her fant en at det var mangler på kunnskap om relasjoner. Når en da ser at relasjon skaper trygghet og er en forutsetning for motivasjon, vil det kreve at skole-Norge prioriterer dette arbeidet høyt.

Funnene fra denne studien, kan tyde på at lærerens rolle bør styrkes og tydeliggjøres. Voksne som vektlegger varme og omsorg i relasjonen til elevene. En «Warm demander» (Postholm 2013) kjennetegnet som hjelpsom, forståelsesfull, vennlig og som har forventninger. Tilhørighet i form av å føle seg inkludert, akseptert og respektert er viktig for å stimulere elevens motivasjon. Metaanalysen (Korpershoek et al. 2020) viser at en god relasjon til læreren er viktig for elevens engasjement og prestasjoner i skolen. Da er det viktig at en har kunnskap om hva som må til for å skape og vedlikeholde gode relasjoner (Mausethagen and Kostøl 2010). Havik (2019) viser også til at god relasjon til lærer kan redusere skolefravær og skolevegring. Studier viser at solid relasjon gjennom både akademisk og emosjonell støtte kan relateres til bedre innsats, større engasjement, god atferd og bedre læring (Havik 2019). Dette fører til at elevene kjenner tilhørighet til skolen, de trives bedre og utvikler en god mental helse.

I samtalen med informantene om relasjon begynte de å snakke om lærerne fra barneskolen. Flere opplevde å bli mer sett og lyttet til der. Informantene startet en refleksjon over dette. Det kunne henge sammen med at en tilbragte mer tid i lag med læreren og ble bedre kjent, men noen trakk også frem alvorlighetsgraden av å gå på ungdomsskolen. Lærerne på barneskolen brukte mer tid på å le og tulle sammen med elevene, mens dette kan ut fra funnene se ut som har avtatt når en starter på

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

ungdomsskolen. Som nevnt tidligere viser studier at opplevelsen av lærerstøtte reduseres når elevene blir eldre (Skaalvik 2015). Ut fra elevens opplevelser i denne studien kan det se ut som den emosjonelle støtten fremdeles er svært viktig og at en derfor bør ha søkelys på dette i ungdomsskolen. I teoridelen ble det skissert fire mulige forklaringer av Wigfield og Wagner (2005) på hvorfor motivasjon for skolearbeidet er dalende. Kort gjenfortalt kunne dette handle om større sosial sammenligning mellom elevene, skolens system som bidrar til sammenligning, flere faglærere som fører til færre timer i lag med læreren og at elevenes behov for frihet, sosial tilhørighet og autonomi øker. Interessene til elevene endrer seg, men skolen ivaretar ikke disse endringene. Dette kan igjen føre til at elevene har fokus på andre ting enn den faglige opplæringen. Her finner vi igjen det samme som informantenes refleksjoner handlet om, nemlig nok tid med læreren til å bygge en trygg og god relasjon. I innledningen så vi også at Meyer (2020) undret seg over om skolesystemet er organisert på en slik måte at en kan ivareta de individuelle behovene. Bowlby (1986) viser til viktigheten av å være oppmerksomme på barn og unges signaler og trå til med støtte ved behov, for å lage en trygg relasjon. En trygg relasjon er viktig slik at elevene ikke bruker kreftene sine på selve relasjonen, men kan utforske og være nysgjerrige. I en trygg relasjon blir også elevene mer emosjonelt stabile. Ved hyppig skifte av lærer kan det være vanskelig for den voksne å oppfatte ulike signaler og støtte ved behov. Konsekvensen kan bli utrygge relasjoner og elevens forutsetning for læring kan påvirkes negativt. Bergin og Bergin (2009) viser også til at elever som ikke kjenner på tilhørighet sier at læreren ikke kjenner dem. Anbefalinger som blir gitt er blant annet bruk av følelsesmessig tone og være respektfull, en rollemodell på sosiale ferdigheter og gjøre noe lystbetont sammen. Elevene etterlyste mer latter og kjekke opplevelser. Informantene tok også opp betydningen av stemmen/tonen til lærerne. De hørte det fort på stemmeleiet om læreren brydde seg eller ikke. Selv om en har mindre tid sammen med ungdomsskoleelevene, kan det, slik Hattie (2013) påpeker, være et smart trekk å evaluere seg selv og sin rolle som lærer, knyttet opp til disse anbefalingene fra Bergin og Bergin (2009).

Tilhørighet er et behov som selvbestemmelsesteorien også vektlegger (Ryan 2017). Elevene trenger å være tilknyttet lærere og medelever for å trives. Behovet for å bli sett må dekkes. Tilhørighet er ett av tre behov som må være oppfylt ifølge

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

selvbestemmelsesteorien, for at en skal bli indre motivert. For å legge til rette for god relasjon, kan en også se på hvordan en bruker undervisningen til dette. Elevene i studien rapporterer om mye stillesitting og lite praktisk undervisning. Ved å bruke praktiske arbeidsmetoder vil kanskje læreren komme tettere på elevene. En slik arbeidsmåte kan legge til rette for å bli mer kjent med elevene. Studien til Meland (2011) viser også til elever i videregående skole som opplever god autonomistøtte, ser mer mening med skolearbeidet. Dette tema blir grundigere omtalt under 6.4.

Som vi ser er relasjon helt nødvendig for elevenes læring, og særlig viktig, sier Drugli (2012), for elever som sliter med motivasjonen og kjeder seg på skolen.

Relasjonskompetansen til lærerne vil si noe om kvaliteten i relasjonen. Her handler det om forstå, kommunisere og ivareta eleven. Være bevisst vår rolle som lærer og den ansvarlige for kvaliteten i relasjonen (Drugli 2012). Som vi ser henger relasjonen til læreren tett sammen med motivasjon og engasjement for skolearbeidet (Skaalvik 2015). Lærerens evne til å skape et fellesskap der elevene har lyst til å være, få lov til å blomstre og utvikle seg.

6.2 Det å få oppgaver tilpasset sitt nivå medvirker til mestring og utvikling av god selvfølelse.

Elevene blir glade, og motivasjonen for skolearbeidet øker når de mestrer oppgavene og får gode karakterer. Når de derimot får svake karakterer og opplever at de ikke får det til, blir de demotivert. Dette ser vi ut fra funnene også påvirker selvtilliten, hvordan de tenker om seg selv, «*Du føler: hva er gale med meg, det er sikkert bare jeg så fikk så dårlig karakter*». Det er gjort mye forskning på hva en tenker om seg selv faglig og motivasjon (Skaalvik 2015). Resultater fra forskning fremhever at elevens tanker om egen prestasjon påvirker livskvaliteten, selvbildet og den mentale helsen (Etnan and Løhre 2019). For å få en dypere forståelse av hva dette handler om, kan vi støtte oss til teorien til Antonovsky om salutogonese (2012). Dette handler om eleven har en opplevelse av sammenheng gjennom de tre dimensjonene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Med begripelighet tenker vi på om eleven opplever undervisningen som forståelig og sammenhengende. Motsatt av begripelighet vil være en opplevelse av at ting er uforståelig og en følelse av kaos. Håndterbarhet innebærer at eleven har tro på å klare oppgaven. Til slutt handler det om meningsfullhet, om eleven ser på oppgaven som verd å engasjere seg i. Dersom

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

disse tre dimensjonene er oppfylt vil eleven ha en opplevelse av sammenheng som påvirker livskvaliteten, selvbildet og den mentale helsen positivt. Ut fra dette kan en også trekke den forståelsen at elever som opplever denne sammenhengen utvikler mer mot. Dette motet kan igjen bidra til at de våger utfordre seg selv mer, jamført at det kreves mot til å ta fatt på de ulike oppgavene i skolen.

Informantene fortalte om varierende grad av mestring. En kunne se en sammenheng mellom fagene de opplevde mer mestring og hvor godt de likte faget. I spørsmålet om hvorfor en likte akkurat det faget best, var begrunnelsen forankret i opplevelsen av å få til oppgavene. Det samme kom frem i spørsmålet om hvilket fag de likte dårligst, opplevelsen av å ikke få det til. Troen på å lykkes blir en viktig komponent, «*Hvis jeg forstår det, da kjenner jeg at jeg blir interessert*». Informantene fortalte også om opplevelsen av å få dårlig karakter, selv om du prøvd alt du kan, fører til at en gir opp. En vil ikke vise at en virkelig prøver, da er det bedre å la være å gjøre oppgaven. I slike situasjoner forteller de om dalende motivasjon, har ikke lyst til å jobbe og at det er kjedelig. St.meld. nr.22 (2010-2011) ser på vurdering av elevenes kompetanse som en viktig del for å øke motivasjonen til elevene. Ser man uttalelsen fra informantene her, er det ikke nødvendigvis en motivasjonsfaktor i seg selv. Et stort fokus på karakterer kan tyde på at eleven er mest ytre motivert, mens elever som er interessert og opplever glede ved læring er mer indre motivert.

Bru og Roland (2019) viste til funn i prosjektet *Se videre* at elever som opplever skolerelatert stress kjeder seg mer og er mindre indre motiverte. Dette kan igjen hemme forutsetningene for å få motivasjon og engasjement. Elevenes forventning om mestring påvirker tankemønsteret, motivasjonen, atferden og følelsene (Bandura 1997). Begrepet «self-efficacy», elevens tro på egen mestringsevne blir sentralt her. I tråd med Bandura hører vi elevene velger bort aktiviteter de ikke tror de vil klare og velger aktiviteter en har tro på at en vil mestre. Bandura (1997) påpeker at elevens forventning om mestring er det som påvirker motivasjonen mest. Lave mestringsforventninger kan føre til usikre elever med lav motivasjon. Elever som har forventning om å få til oppgaven vil delta i undervisningen, mens elever med lav forventning om å lykkes, helst vil unngå aktiviteten. Forventning om mestring vil dermed ha betydning for læringsutbytte til eleven. Som vi så i teorien skiller Bandura (1997) mellom forventning om mestring (efficacy expectations) og forventning om

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

utbytte (outcome expectations). I forventning om å lykkes med oppgaven gjør eleven en vurdering om en har de ferdighetene som kreves, mens i forventning om utbytte/læring gjør eleven en vurdering om hva som kan skje dersom en tar fatt på oppgaven. Ved å se på det gjennom Banduras briller kan vi da trekke forståelsen om at forventningen til å klare oppgaven kommer før forventning om læringsutbytte, og påvirker dermed denne.

Bandura (1997) trekker også frem begrepet «human agency», på norsk omtalt som å være «agent i eget liv». Dette handler om elevens evne til å sette seg mål og hvordan en vil gå frem. Her kommer troen på å kunne utføre handlingene for å nå målet en har satt. Mestringsforventning har da betydning for motivasjonen for oppgaven, men også en forventning om mestring til å være en agent i eget liv. Som vi ser, vil forventningen en har til å mestre påvirke motivasjonen i høy grad. Dersom elevene stadig opplever nederlag, vil en tro at en ikke har evnene/kompetansen som trengs for å klare oppgaven og motivasjonen til å prøve vil bli sterkt redusert. Informantene sammenlignet dette med å bygge et hus, og dersom du mangler grunnmuren vil jo alt falle sammen. De fortalte også om opplevelsen av å ikke mestre automatisk gjorde at det ble kjedelig. Når det ble kjedelig fikk de mindre motivasjon til å jobbe, som igjen førte til at de ble hengende etter i faget. Her kan vi trekke paralleller til selvbestemmelsesteorien (Ryan 2017). Elevene trenger en opplevelse av å være kompetent, for å klare oppgaven, og styrke den indre motivasjonen.

Dette bringer oss videre til begrepet tilpasset opplæring. I innledningen ble det vist til opplæringsloven om at «alle elever og lærlinger skal oppleve mestring» (Saabye and Pedlex 2019). For å nå dette målet ser vi at det er helt nødvendig å tilpasse opplæringen. Informantene påpekte også viktigheten av dette. Ved å tilpasse oppgavene til elevenes nivå, fortalte de at dette kunne bidra til at de bygget seg opp og fikk kjenne på mestringsfølelsen. Dette ville igjen resultere i at de jobbet mer. Derimot hvis de fikk for vanskelige oppgaver, ville en ikke prøve, og mestringsfølelsen uteble. For å nå målet om indre motivasjon blir tilpasset opplæring en viktig faktor. Ved å tilpasse opplæringen slik at eleven opplever å få til oppgaven, vil en påvirke elevens forventning om å mestre og motivasjon til å ta fatt på skolearbeidet (Skaalvik 2015). Teorien påpeker her også at det må være realistiske utfordringer og tilbakemeldinger som viser at eleven er i utvikling. Dersom skolen ikke

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

tar utgangspunkt i å tilpasse opplæringen, men følger et forhåndsbestemt løp, kan en risikere at undervisningen ikke fører til mestringsopplevelser, og motivasjonen for skolearbeidet uteblir hos elevene.

Selv om elevene påpekte behovet for tilpasset opplæring, hadde de ikke bare gode erfaringer med dette. Etter en prøve kan for eksempel tilpassingen være at de som mestret prøven godt gikk ut for å jobbe med litt vanskeligere oppgaver. De som ikke mestret prøven like godt, ble sittende igjen i klasserommet for å jobbe videre med teamet. Tilpassingen blir veldig synlig i slike tilfeller, «*det er åpenbart hvem som synes det er lett og hvem som synes det vanskelig*». Dersom en da kom i den gruppen som ikke hadde fått til prøven, opplevde en å miste motivasjonen. Tanker om at de andre er flinkere og at en ikke er god nok oppstod i slike situasjoner. En slik sammenligning med andre elever så vi tidligere i oppgaven at Wigfield & Wagner (2005) gav som mulig forklaring på elevenes dalende motivasjon jo eldre de ble. Når elevene opplever at de gjør det dårligere enn medelevene, kan det føre til redusert motivasjon. Wigfield og Wagner (2005) knytter denne sammenligningen som kommer med økende alder til skolens vurderingsform. Kompetansen blir synlig, og sammenligning mellom elevene kan derfor lettere oppstå (Skaalvik 2015). Mestring kan dermed få betydning ut fra hvordan en gjør det sammenlignet med medelevene. Skaalvik og Skaalvik (2015) viser til at utviklingen kan bli usynlig ved en slik sammenligning, og som videre kan føre til redusert motivasjon for skolearbeidet. Denne sammenligningen vil også påvirke elevenes oppfattelse på hvor flink en er i et fag.

Informantene beskriver at det blir kjedelig når en ikke får til oppgavene. I teorien så vi at Pekrun (2006) omtaler kjedsomhet som en emosjon. Når elevene kjeder seg, vil innsatsen og oppmerksomheten bli redusert (Pekrun and Linnenbrink-Garcia 2014). Elevene fortalte at tiden gikk sakte og at en ønsket å unngå aktiviteten, som er i samsvar med hva teorien sier denne emosjonen får en til å føle. Pekrun sin kontroll-verdi-teori ser på sammenhengen mellom kontroll, verdi og emosjonen til eleven i undervisningen. Kontroll i form av elevens forventning til seg selv, og verdi i form av om en opplever at oppgaven gir mening. En oppgave som ikke har noen verdi, kan kjedsomhet oppstå (Pekrun and Linnenbrink-Garcia 2014). For å hindre at elevene skal kjede seg må en være sikker på at forventningen en har til eleven stemmer

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

overens med elevens forventning til å mestre oppgaven. Dersom elevene opplever kontroll og verdi kan en forebygge følelsen av kjedsomhet. Dette er også i samsvar med Banduras «self-efficacy» (1997), og selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2017). For å stimulere elevene til motivasjon og engasjement må en tilpasse oppgavene slik at elevene ikke kjenner på frykt for å ikke lykkes på den ene siden, samtidig som en må unngå at de kjeder seg. Det handler om å finne elevenes flytsone (Fiskum, Gulaker, and Andersen 2018). Vedvarende mangel på mestring, kan i verste fall føre til skolevegring og «drop-out» (Havik 2019).

6.3 Medbestemmelse medvirker til at eleven blir engasjert i egen læring.

Fag som ble positivt fremhevet av elevene var en av grunnen følelsen av å få være med å bestemme. De fikk være med å bestemme både innholdet og hvordan en skulle løse det. Elevene opplevde oppgavene som mer interessante og kjekkere når de fikk være delaktig i hele prosessen. Informantene opplevde imidlertid at dette var i noen få fag, «*det er som oftest læreren som bestemmer*». Når elevene opplever å medvirke i undervisningen er det i forhold til om de ønsker å jobbe i grupper, alene, hvordan de skal øve til prøve og når det passer å gjennomføre prøven. Elevene formidler et stort ønske om mer medbestemmelse i undervisningen.

Den kvantitative undersøkelsen (Bubb & Jones 2020) viste positivt tegn når det gjaldt medbestemmelse under hjemmeskolen. I samtalen med fokusgruppene kom det frem litt flere detaljer rundt dette. Elevene følte de fikk være med å bestemme en del i kroppsøving, men ikke på innholdet i de andre fagene. De fikk mer innvirkning på organisering av dagen gjennom arbeidstempo, rekkefølge på arbeidet og pauser. De opplevde det mye friere å jobbe, ingen som bestemte at de skulle jobbe i 45 minutter konstant. Funn i studien viser tegn på at medbestemmelse fører til mer positiv innstilling for arbeidet, motivasjonen øker og opplevelsen av kjedsomhet reduseres. I kunnskapsløftet (Saabye and Pedlex 2019), er demokrati og medvirkning tatt inn som et verdigrunnlag i opplæringen. Her blir det lagt vekt på at forholdene skal legges til rette for medvirkning. Dette innebærer opplevelsen av å bli lyttet til, at de har innflytelse, stemmen deres blir hørt og at de gjennom dette kan påvirke det som angår dem. Følelsen av å bli tatt med i planleggingsprosessen og at lærere og elever sammen finner ut hva som kan være lærerikt, opplever informantene som gøy og de blir mer engasjert. Den overordnede delen viser til at ved å la elevene medvirke i

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

skolehverdagen opplever de å bli lyttet til og øver opp evnen til å ta bevisste valg (Saabye and Pedlex 2019).

Elever som opplever å få ta mer del i hele prosessen kan føre til større engasjement og økt innsats i timene. Dette kan igjen føre til flere mestringsopplevelser. Så ved å legge til rette for medbestemmelse kan den faglige selvoppfatningen også bli styrket. Når undervisningen oppleves som interessant og eleven finner glede i selve oppgaven, ikke i ytre belønninger, er de indre motivert. Det er her den største drivkraften til å gjøre skolearbeidet ligger (Skaalvik 2015). Denne drivkraften, indre motivasjonen, er ifølge Deci og Ryan (2017) igjen avhengig av behovet for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. For å oppleve autonomi eller medbestemmelse er det nødvendig at eleven får ta aktivt del i handlinger og beslutninger, følelsen av å ha et valg. I selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2017) blir det lagt stor vekt på autonomistøtte. Skaalvik og Skaalvik (2015) viser til at flere studier har funnet at autonomistøttende lærere stimulerer til økt motivasjon hos elevene. De viser også til studier som ser at læringsmiljø preget av stor kontroll fra lærere, fører til svekket indre motivasjon hos elevene. Skaalvik og Skaalvik (2015) peker også på at Deci og Ryan (2009) ser at en skolekultur preget av prestasjoner og karakterer, er med å svekke den indre motivasjonen. Som vi så i innledningen med økt bruk av kartlegginger og nasjonale prøver, samtidig som informantene forteller om stort fokus på testing i skolehverdagen, kan dette være med på å hindre lærerne til å lage autonomistøttende miljø. Med fokus på tester og resultater kan det være vanskelig for læreren «å slippe kontrollen». Det kan oppleves tryggest for læreren å velge den undervisningsformen som gir dem best kontroll. Selv om vi har retningslinjer som sier at elevene skal være med å påvirke opplærings situasjonen (Saabye and Pedlex 2019), kan skolesystemet vårt med fokus på tester og resultater forhindre at lærerne tar steget fullt ut her.

Elevundersøkelsen i 2017 (Wendelborg, Røe, and Buland 2018) viser at elevmedvirkning er noe lav, på tross av retningslinjer og forskning som viser at medbestemmelse er viktig for å fremme motiverte elever (Skaalvik 2015). Djupedalsutvalget (NOU 2015:2) har også pekt på at elevene ikke blir nok involvert i læringen, og at manglende medbestemmelse er en av utfordringene i norsk skole.

Elevundersøkelsen i 2017 (Wendelborg, Røe, and Buland 2018) undersøkte blant

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

annet om elevene ble tatt med i utformingen av klasseregler, hvordan en skal jobbe med de ulike fagene og om de opplever å bli hørt. Et overraskende funn var tendensen til fallende elevmedvirkning jo eldre elevene ble. Rapporten viser til at elevene får mer ansvar etter hvert som de blir eldre, men en forklaring på dette kan være vektleggingen av testing og resultater som styrer undervisningsformen.

I teoriedelen (Skaalvik 2015, Ryan 2017) ble det fremhevet at medbestemmelse kan føre til flere mestringsopplevelser og økt faglig selvoppfatning. Dette kan igjen påvirke den psykiske helsen. I Opplæringsloven (1998) står det at «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». I Barnekonvensjonens artikkel 12 (1989) ser vi også at «*Barn har rett til å uttrykke meningene sine fritt, og at synspunktene deres skal tillegges behørig vekt i samsvar med deres alder og modenhet*». Ut fra disse lovene ser vi barn og unges rett til innflytelse, for denne studien, retten til å være inkludert i planleggingsprosessen og gjennomføringen av oppgaver og aktiviteter. Ut fra funn i studien kan vi se tendenser til at bruk av medbestemmelse blir praktisert ulikt. Spørsmålet er om det er opp til hver enkelt lærer hvordan en legger til rette for medbestemmelse, eller om en arbeider etter skolebaserte prosedyrer. Hva som er årsaken til at elevene opplever ulikt fokus på medbestemmelse kan være manglende prosedyrer, lite fokus på Barnekonvensjonens artikkel 12 (Forente nasjoner 1989), og hva innholdet i denne betyr for yrkesutøvelsen i praksis. Også Djupedalsutvalget (NOU 2015:2) viser til elevmedvirkning som en viktig brikke for å bidra til trivsel og tilhørighet. For å forstå dette enda bedre kan vi se det i lys av Banduras (1997) tanker om å være agent i eget liv. Elevene trenger opplæring i å kunne sette seg mål og legge planer for hvordan en vil gå frem, og en mestringsforventning om å beherske dette. En autonomistøttende lærer vil øke elevens opplevelse av selvbestemmelse som kan virke motiverende. I tillegg ser vi at det kan føre til økt trivsel og positiv opplevelse av å være i en opplærings situasjon.

6.4 Meningsfulle oppgaver og variasjon i læringsmetodikken medvirker til mer kritisk og kreativ tenkning hos elevene.

Denne påstanden er med å belyse hvilken rolle læringsmiljøet har for å fremme motivasjon og engasjement hos ungdomsskoleelevene. Funn i studien viser at mange ikke opplever skolearbeidet som meningsfullt. De ser ikke hensikten, blir ikke

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

interessert og opplever å kjede seg. I 2018 var det 25,5% som falt ut av videregående opplæring i Norge (Bru and Roland 2019). Forklaringen fra mange av ungdommene er manglende motivasjon eller psykososiale vansker. Manglende motivasjon i opplevelsen av at det er kjedelig og psykososiale vansker blant annet i form av skolerelatert stress. Bru og Roland (2019) viser videre til at flere hadde muligens fullført dersom de hadde opplevd et støttende læringsmiljø med vekt på mestring og lærings/oppgave-orientering. Vekt på å forstå og utforske lærestoffet, utvikle kompetanse. Dersom det er mest søkelys på prestasjonsorientert læring (egoorientering) er eleven mest opptatt av å fremstå som flink, demonstrere kompetanse. Bru og Roland (2019) hevder at de fleste elevene vil ha en kombinasjon av både prestasjons- og oppgaveorientering, men det som er viktig er hvilken av disse typene som dominerer. Hvilken orientering som vil dominere vil igjen påvirkes av læringsmiljøet.

Informantene fortalte om en følelse av at det er meningsløst. En typisk time blir beskrevet som arbeidstime, gjerne i form av målplan, der en svarer på spørsmål. Etter noen uker kommer prøven, så nytt tema, samme fremgangsmåte og ny prøve. Elevene jobber etter kriterier for måloppnåelse og jakter på gode karakterer. Det gjelder å få med seg alle spørsmålene på målplanen, informasjon fra filmer som blir vist for å kunne svare på spørsmålene som kommer på neste prøve. Ut fra det som blir presentert i teoridelen og Bru og Roland (2019) kan vi se tendenser, ut fra informantenes beskrivelser, at prestasjonskulturen er dominerende. I prestasjonskulturen vil en også gjerne se en del sammenligning mellom elevens prestasjoner, noe elevene også påpekte var tilfelle. I et mestringsklima er det innsatsen, utforskningen og forståelse som er hovedstikkordene. Her er det søkelys på å utvikle kompetanse (Bru and Roland 2019). Forfatterne viser videre til forskning at mestringsklima legger til rette for mer effektive læringsstrategier, positive emosjoner, elevene våger å velge utfordrende oppgaver og de tåler bedre å ikke mestre en oppgave. Et prestasjonsklima kan derimot føre til unngåelsesatferd. Forskning viser også at elever med lav faglig selvoppfatning er ekstra sårbare i et prestasjonsklima, og gruer seg mer for prøver enn elevene i et mestringsorientert klima (Bru and Roland 2019). Som vi så i teoridelen kan elevene i en klasse også oppleve klimaet og kulturen ulikt. Dette avhenger av personlighet, hvem en sammenligner seg med og om læreren behandler elevene ulikt.

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

Som nevnt i innledningen kan det store fokuset på teori og liten bruk av variasjon/praktiske arbeidsmåter få store konsekvenser for teorivake og umotiverte elever. Mange av disse elevene er flinke praktisk, men får ikke vist sine kvaliteter og oppleve mestring når det mest blir lagt til rette for teoretisk. Dette er noe informantene også påpeker i intervjuene. De etterlyser variasjon i læringsmetodikken slik at alle får oppleve mestring. «*Dersom det hadde vært mer praktisk så kunne elevene fått, de elevene som er litt mer praktiske, fått vist at de faktisk får det til de også. Så kunne alle lært litt, og alle blitt mer motivert*». Å tilpasse undervisningen slik at alle opplever mestring blir støttet i teorien til Bandura (1997) og Deci og Ryan (2017). Dette kan være en viktig faktor for å endre de negative mestringsforventningene til elevene. Informantene kom også med et tips at lærere burde gjøre noe annet enn bare lærerskolen, gjerne hatt et fagbrev i noe, slik at de jobbet litt annerledes sammen med elevene, mer praktisk rettet. Dette var et interessant utspill fra elevene, og gjerne lærere med erfaringer utenfor «skolelivet» kan medvirke til å knytte hensikten med aktiviteten tettere opp til fag og måten en underviser på. Koble teori og praksis sammen på en meningsfull måte, og skape en relevant undervisning. I Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 ser vi overordnet del også legger vekt på bruk av varierte læringsarenaer. Dette for at elevene skal få flere praktiske erfaringer, som igjen fremmer motivasjon og læring (Saabye and Pedlex 2019). Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 presiserer at «Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner» (s.13) (Saabye and Pedlex 2019). Det blir lagt vekt på at denne danningen skjer gjennom et stort spekter av aktiviteter. Både gjennom lek, teoretisk og praktisk utfordringer, for å lære hvordan en skal løse en oppgave, men også erfare at det ikke alltid finnes et fasitsvar.

En undervisning som oppleves relevant vil gi mer verdi til elevene. Mangler oppgaven verdi kan kjedsomhet oppstå (Reinhard 2006, Pekrun and Linnenbrink-Garcia 2014, Pekrun 2017). Når en ikke ser meningen med oppgaven og ikke opplever kontroll kan det føre til en opplevelse av kjedsomhet. Som igjen kan føre til at de ikke når målene sine. Ut fra dette kan en trekke forståelsen at verdi perspektivet er en viktig faktor for å fremme elevens motivasjon og engasjement. Postholm (2013) fant også at det var helt nødvendig for elevens motivasjon at de så hensikten med oppgaven. Skolen i Norge har fremdeles en vei å gå her når vi ser på funn i denne studien, men også

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

norsk forskning som viser at det er lite variasjon i arbeidsmåter (Storsve, Gjærum, and Rasmussen 2019). Fiskum, Gulaker og Andersen (2018) viste også til Dewey som i 1910 og 1915 påpekte at barn ikke er skapt til å ta imot passiv læring. Barn er nysgjerrige, de vil utforske og være i aktivitet. Han fremla viktigheten av å knytte læringen til konkrete situasjoner.

Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (Saabye and Pedlex 2019) legger nå som sagt til rette for aktiviserende undervisning der elevene skal få undre og utforske. Utfordringen til å få dette til i praksis kan være påvirket av både læreren, skolen og samfunnet sitt syn og holdninger til hvordan elevene lærer best (Fiskum, Gulaker, and Andersen 2018). Fiskum mfl (2018) viste videre til at en, enkelt sagt, kan dele synet på læring og hvordan en underviser til om en ser på eleven som et objekt eller et subjekt. Ved å se på eleven som et objekt forklarer de gjennom et objektivistisk syn at en underviser alle likt og alle lærer det samme. Her kan en planlegge en detaljert undervisning, og en gir ikke rom for ulike aktiviteter og arbeidsformer. Ved et subjektivistisk syn er en mer ute etter det unike hos hver elev. Det er mer fokus på elevens undring, utforsking og erfaringer. Studien fremhever at dersom vi har et subjektivistisk syn er det lettere for oss voksne å forstå og legge til rette for at elevene er unike og ulike, og at de trenger ulike måter for lære og utvikle seg (Fiskum, Gulaker, and Andersen 2018). Det var akkurat dette informantene også etterspurte. «*Jeg synes det er lettere å lære hvis vi gjør en aktivitet. Føler jeg husker det mye bedre enn hvis jeg hadde lest det i en bok. Vi trenger mer praktisk i skolen, for vi sitter altfor mye i ro*».

Imidlertid trekker informantene frem naturfag som et interessant fag. Når de får lov til å komme med egne hypoteser og forske/undre seg frem til en mulig forklaring, oppleves det som kjekt og engasjerende. Her ser vi interessen blir stimulert, de opplever mening med skolearbeidet og opplevelsen av kjedsomhet reduseres. Denne autonomistøttende læreren gir eleven rom til å ta egne valg både i handlinger og beslutninger. Ved å legge til rette og ta elevens spørsmål og ønsker på alvor, fremmer den autonomistøttende læreren motivasjonen hos eleven (Skaalvik 2015). Motsatt ved å praktisere en prestasjonsorientert kultur og se på elevene som objekter, ville disse kontrollerende læringsmiljøene bidratt til å hemme den indre motivasjonen og gleden ved skolearbeidet (Skaalvik 2015).

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

6.5 Metodiske betraktninger, reliabilitet og validitet

Lund (2002) fremhever at forskerens valg av metode er viktig for å sikre kvalitet i studien. Problemstillingen i studien ble besvart gjennom kvalitativt design. Validitet og reliabilitet er viktig når det skal vurderes kvalitet på studien. For at dataene skal være pålitelige må de ikke påvirkes av måten de blir samlet inn på (Lund 2002). Ved å synliggjøre hele prosessen har jeg forsøkt å ivareta disse aspektene.

For å få en valid studie må konklusjonene som trekkes være gyldige (Jacobsen 2015). Det må være en rød tråd mellom problemstillingen og analysen av innhentet data. Validitet forbindes med «måler studien det den siktet mot å måle?» og reliabilitet «knyttes til tallmessig presisjon og reproduserbarhet» (Thornquist, 2018, s.234). Forfatteren fremhever videre at «*det er selve måten et forskningsprosjekt gjennomføres på, som er avgjørende for om det regnes som vitenskapelig – ikke metodene i seg selv*» (2018, s.234). Ut fra dette trekkes forståelsen av at det handler om hva jeg valgte å spørre informantene om og hvordan informasjonen ble behandlet og tolket. Var det et relevant utvalg av informanter og hvilken kunnskap har jeg fått innsikt i. Når det gjelder utvalget ba jeg kontaktlæreren spørre elevene om de ville bli med i studien. Etterpå har jeg tenkt på at elever som ikke liker å snakke i grupper, vegrer seg for en slik deltagelse, dermed ble ekskludert fra å si sin mening om temaet. Dette kan være en svakhet ved studien.

Videre har jeg gjennom beskrivelse av utvalg og hvordan innsamlingen av data og analysen ble gjennomført, forsøkt å gjøre hele prosessen transparent. Målet var å sette sammen en gruppe som var trygg på hverandre. Det kan likevel ikke garanteres at alle deltakerne våget å si meningen sin. Reliabiliteten kan også undersøkes om er ivarettatt gjennom spørsmålsformuleringene som ble brukt (Kvale 2015). Her ble det sett på om det ble stilt ledende spørsmål, og om svarene ville vært annerledes om det var en annen intervjuer? Gjennom intervjuguiden var det lagt opp til åpne spørsmål, men det kan ikke utelukkes at noen av spørsmålene kunne oppleves ledende for noen. I selve intervjuene var det fokus på å ikke avbryte informantene, men holde en litt tilbaketrukket posisjon og lytte aktivt. I forberedelsene til intervjuene ble det repetert viktige huskereglene for hvordan en stiller spørsmål (Kvale 2015, Malterud 2012, 2017, Tjora 2017). Det å være bevisst på å unngå ja/nei spørsmål og ledende spørsmål i forkant av intervjuene. I transkriberingen ble det oppdaget

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

antydning til et ledende spørsmål og noen ja/nei spørsmål. Dette kan påvirke troverdigheten til studien. Her gikk jeg tilbake for å sjekke at det ledende spørsmålet ikke hadde gjort at rollen som forsker hadde styrt dialogen. Her var det viktig å sjekke ut at ikke informantens meninger kom som et resultat av min forforståelse. Det ledende spørsmålet var i denne situasjonen for å holde fokus på tema og høre mer om erfaringene. Rollen som forsker var å guide informantene gjennom samtalen, og unngå at egne meninger kommer frem. Dersom forskeren påvirker samtalen kan det resultere i at informantene ikke våger å svare ærlig eller holder tilbake informasjon (Kvale 2015, Malterud 2017).

For at studien så skal være reliabel, vil det si at andre som ønsker å gjennomføre studien kommer frem til de samme resultatene (Jacobsen 2015). Denne studien har et teoretisk utgangspunkt der dataene ble skapt i en kontekst. Men innen fenomenologisk forståelse og hvordan intervjueren opptrer, peker Kvale og Brinkmann (2015) på at ulike intervjuere som bruker den samme intervjuguiden «*kan produsere ulike utsagn om de samme temaene på grunn av forskjellige grader av sensitivitet og kunnskap om temaet for intervjuet*» (s. 49). For å undersøke studiens reliabilitet kan undersøkelsen gjennomføres ved en senere anledning, eller ved at andre forskere undersøker temaet og ser om de kommer frem til samme resultat. Inntrykket var at informantene hadde ganske like opplevelser og erfaringer. Dette kan også styrke påliteligheten.

Etter at studien er ferdig, må den være til å stole på. Formidling av vitenskap er en stor del av forskerens ansvar (Ingjerd 2015). Gjennom prosessen ble det derfor viktig å vurdere mulige svakheter av resultatene som kom frem. Med min kjennskap til forskningsfeltet ble det viktig å sikre at ikke funn ble oversett eller vektlagt i større grad. For å sjekke dette ble de transkriberte intervjuene lest grundig, på jakt etter eventuelle utsagn som strider mot mine tanker, og utsagn som jeg ble begeistret av. Dette for å øke min egen bevissthet, slik at ikke viktige funn gikk tapt og andre tatt ut av konteksten. I tillegg var jeg oppmerksom på om funn ikke var tatt med, i frykt for eventuelle reaksjoner i skolesektoren.

Som tidligere lærer og nå PP-rådgiver innebærer det god kjennskap til fagområdet. Fordelen med å forske i en kjent kultur er at jeg kan sette meg inn i informantenes situasjon. Ulempen er at det kan oppstå blinde flekker, ta ting forgitt og ikke oppdage

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

viktig informasjon (Malterud 2017). Siden det ble forsket på et fagområde som er knyttet sterkt opp til meg som individ, gjennom utdanning og jobb, gjaldt det å være bevisst på bakgrunnen gjennom hele forskningsprosessen. Egne erfaringer og verdier kan prege arbeidet (Anne Elizabeth 2013). Gjennom bruk av analytisk rammeverk der jeg begrunnet teori, metode og avgrensninger ble dette synliggjort og ivaretatt.

Det var helt nødvendig å være bevisst på min teoretiske bakgrunn og forståelse av temaet, da dette ubevisst kan påvirke utarbeidingen av intervjuguiden og tolkningen av dataene (Kvale 2015). Det er blitt reflektert rundt dette gjennom hele prosessen. Opplevelsen er at forforståelsen og «brillene» ikke har påvirket resultatene som kommer frem i studien. Min nysgjerrighet og mange spørsmål på hva som skal til for at elevene blir motiverte og engasjerte, har ført til at jeg har gått inn i studien med et åpent sinn på jakt etter elevens stemme. Ved at analysen en stund satt med 12 kategorier som kunne være med å gi svar på problemstillingen, tar jeg som et signal på at jeg har klart å være åpen for inntrykkene som kom. Hensikten med studien var å løfte frem elevens erfaringer om motivasjon og engasjement og bidra med enda mer forståelse om temaet. Samtidig vil min forforståelse være en faktor i forskningen, men da gjelder det å ha en så tydelig gjennomsiktighet at det ikke vil påvirke resultatene.

Dataene består av gjengivelser av elevenes egne oppfatninger og erfaringer med å gå på skole. Det kan stilles spørsmål ved om kategoriene som er valgt ut gir et riktig bilde av hva som må til for at elevene skal oppleve å være motiverte og engasjerte i skolefaglige aktiviteter. Burde studien tatt mer utgangspunkt i læringsmiljøets struktur og innhold? Brukt observasjon over tid, slik at selve undervisningen kunne blitt mer beskrevet. Målet helt fra starten av var å høre elevens stemme. Og det er til slutt elevens opplevelse som vil være gjeldene for om de blir motivert eller ikke.

Et større utvalg ville gitt mer kraft i dataene. Studien har et begrenset antall informanter og man kan dermed ikke generalisere funnene, men den kan være med å belyse et tema som vi ser ut fra tidligere forskning og denne studiens funn, at det fortsatt trengs stort søkelys på. Således kan funnene ha en overførbarhet til utøvelsen av læreryrket. (Malterud 2017).

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

6.6 Oppsummering og konklusjon

Med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket ser vi at mange funn i studien har en teoretisk forankring. Studiens problemstilling om hva som hemmer eller fremmer opplevelsen av motivasjon og engasjement hos ungdomsskoleelever i opplærings situasjonen kan besvares i funn både innen relasjon, mestringsopplevelser, medbestemmelse, hensikt og variasjon.

Studien viser at emosjonell støtte fra læreren er en viktig faktor for at elevene skal oppleve det trygt og godt på skolen. Disse resultatene tyder på at ungdomsskolene må jobbe systematisk med hvordan emosjonell støtte helt konkret ser ut i klasserommet. Det må være en dypere forståelse for hva det vil si å være en autoritativ lærer. Det må være en bevissthet på hvordan den voksne i klasserommet bygger relasjoner som fremmer trygge, motiverte, engasjerte og glade elever. Det må ligge en forståelse av teorien i bunn, som gjør oss i stand til å reflektere over erfaringene som skjer i praksis. Ved å jobbe skoleomfattende, med systematisk oppfølging for å innarbeide gode holdninger og gi elevene den emosjonelle støtten som er nødvendig (NUBU,2017), kan det bidra til å fremme motiverte og engasjerte elever.

En annen viktig faktor er elevenes mestringsforventninger. Forskning viser at elevene vil bli mer indre motivert og engasjert i mestringsorienterte miljø (Skaalvik 2015, 2020, Bru and Roland 2019). Funn fra studien kan tyde på at miljøet er preget av noe mer prestasjonsorientert retning. Dersom vektleggingen av prestasjoner, karakterer og sammenligning mellom elevene er den mest dominerende, kan dette hindre elevens engasjement og indre motivasjon (Skaalvik 2015). Resultatene fra forskningen viser en sammenheng mellom mestringsforventninger og motivasjon i faget. Det å lykkes og kjenne på mestringsopplevelser førte til mer interesserte og engasjerte elever. Motsatt var det funn som viste at elevene vegrer seg og bruker unngåelsesstrategier i skolefaglige aktiviteter. Dette er helt i tråd med Banduras mestringsforventning (1997) og selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2017). Tilrettelegging i et mestringsorientert miljø er en viktig faktor for å fremme motivasjon og engasjement hos elevene.

Flere funn viser også at det må legges til rette for et mer autonomistøttende læringsmiljø. Elevene etterspør mer medbestemmelse, variasjon og praktiske

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

tilnærminger. Studien til Bubb og Jones (2020) etter hjemmeskolen viser at vi bør tenke gjennom hvordan læringsaktiviteter kan organiseres. Mange elever hadde gode erfaringer med mer fleksibilitet. Der de kunne organisere sine egne daglige rutiner, jobbe i sitt tempo og opplevde mer selvstendighet. Dette kom også frem i mine fokusgruppeintervju. Nå som de er tilbake på skolen savner de dette.

Oppsummert kan vi si at funn fra studien viser viktigheten av trygge og relasjonsskapende voksne som legger til rette for et mestringsorientert miljø, med vekt på autonomi og fokus på utforskende læring i varierte læringsmetodikker, og som legger til rette for at eleven skal bli motivert og engasjert i opplæringssituasjonen. Elever som kjenner på en opplevelse av tilhørighet, mestring, medbestemmelse og samtidig ser en mening med oppgaven, øker den indre motivasjonen som er sentral for læring og utvikling. NOU 2015:8 viser til at «Elevene må ha en aktiv rolle i undervisningen og få øve seg på å mestre utfordringer i et trygt og samarbeidsorientert læringsmiljø» (s.73). Når vi hører hva elevene fremhever som viktige faktorer, stemmer dette helt overens. Da gjenstår jobben med å få teori og praksis til å gå «hånd i hånd».

Kunnskapsbidraget i denne studien er elevenes opplevelse om hva som fremmer eller hemmer opplevelsen av motivasjon og engasjement. Funnene i studien tyder på vi trenger økt fokus på hvordan vi skal motivere og engasjere elevene i ungdomsskolen. Videre viser funnene at det er en sammenheng mellom elevens motivasjon og lærerens rolle for å legge til rette, slik at vi fremmer motiverte elever.

6.7 Tema for videre forskning

Studiens mål har vært å høre elevenes egne erfaringer om hva som fremmer og hemmer motivasjon og engasjement. Ved å forske på motivasjon gjennom elevens stemme gir det en god pekepinn på hvor vi er og hva vi må jobbe videre med. Den røde tråden gjennom alle funn handler om lærerens rolle og relasjonsferdigheter. Kompetanse om hvilke faktorer som er viktige for å dekke elevens behov, slik at de kan stille indre motiverte i skolefaglige aktiviteter. Det handler om rett oppgave til rett tid, til rett elev på rett måte. Det kunne vært interessant og forsket på om innføring av CLASS¹-observasjoner hadde ført til mer

¹ CLASS er et observasjonsverktøy der en finner bevis på blant annet hva som skaper positivt klima, lærer sensitivitet, håndtering av atferd, lærerstøtte og produktivitet (Pianta, Hamre & Mintz, CLASS manual, 2012).

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

motiverte og engasjerte elever.

Når vi ser på viktigheten av relasjonen til læreren og hvordan anmerkningssystemet kan sette kjepper i hjulet for dette, indikerer det et behov for mer forskning på konsekvensene av systemet. Hva er det som gjør at elevene opplever å ikke bli hørt og forstått? De sitter igjen med erfaringer om å ikke bli møtt på følelsene, og liten forståelse for hva som ligger bak atferden. Er anmerkningssystemet i skolen egentlig hjelpsomt?

Ut fra studiens funn om viktigheten av å bli sett, hørt og møtt, kan det virke som den emosjonelle støtten var den viktigste. Det kan da stilles spørsmål til om Regjeringens store satsning på videreutdanninger gjennom Kompetanse for kvalitet og Lærerløftet der «*videreutdanningstilbudet som tilbys lærerene, inkluderer opplæring i samtlige skolefag og vektlegger undervisningspraksis og vurdering av elevenes kompetanse i fagene*» (NOU 2015:8, s.99) treffer riktig. Burde søkelyset vært enda mer på den relasjonelle kompetansen? Har staten brukt ressursene på den beste måten, eller bør vi gå dette litt nærmere i sømmene?

Et annet funn i studien som vekket interesse, er bruk av digitale verktøy og læringen her. I studien til Bubb og Jones (2020) kom det frem at en ønsker å fortsette med framgangen med bruk av teknologi. I samtale med elevene var ikke bare den store bruken av data utelukkende positiv. De rapporterte om litt lite læring, spesielt i matematikk og engelsk, lite variasjon og at det var kjedelig. En elev sa det slik: «*hadde lært mer på den gammeldagse måten*». Et interessant moment det burde forskes videre på, er vi på rett spor i den digitale bruken?

7.0 Referanser

- Andersson, Mette. 2018. "Kapittel 3: Vitenskapelig kredibilitet og formidlingsutfordringer." In *Kampen om vitenskapeligheten*, 45-61.
- Anne Elizabeth, Stie. 2013. "Bør utredninger være forskningsbaserte?" *Stat & Styring* 23 (4):34-35.
- Antonovsky, Aaron. 2012. *Helsens mysterium : den salutogene modellen*. Edited by Ane Sjøbu, Unraveling the mystery of health. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Arnesen, Anne-Lise. 2020. *Pedagogisk nærvær : skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Edited by Anne-Lise Arnesen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakke, Hege Helene, Benedicte Blytt, Werner Fredriksen, and Charlotte Elvedal. 2016. "Dra sammen, samtidig - et mer inkluderende skoleliv." *Tidsskrift for psykisk helsearbeid* 13 (1-02):167-170. doi: 10.18261/issn.1504-3010-2016-01-02-21.
- Bakken, Anders. 2019. *Ungdata 2019. Nasjonale resultater*. NOVA, Oslomet.
- Bakken, Anders. 2020. *Ungdata 2020: Nasjonale resultater*. NOVA, OsloMet.
- Bandura, Albert. 1986. *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*, Prentice hall series in social learning theory. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bandura, Albert. 1997. *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bosacki, Sandra, Flavia Moreira, Valentina Sitnik, Kathleen Andrews, and Victoria Talwar. 2019. "Theory of Mind, Emotion Knowledge, and School Engagement in Emerging Adolescents." *International Electronic Journal of Elementary Education* 11 (5):529-538.
- Bowlby, (1989). *At knytte og bryde nære bånd*. Tilknytning og tab. Selvtillid og sorg. Det lille forlaget, Danmark.
- Bowlby, John. 1996. *At knytte og bryde nære bånd : tilknytning og tab, selvtillid og sorg, Tidsel-serien*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Bridget, K. Hamre, and C. Pianta Robert. 2001. "Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eighth Grade." *Child Dev* 72 (2):625-638. doi: 10.1111/1467-8624.00301.
- Bridget, K. Hamre, C. Pianta Robert, Burchinal Margaret, Field Samuel, LoCasale-Crouch Jennifer, T. Downer Jason, Howes Carollee, LaParo Karen, and Scott-Little Catherine. 2012. "A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice." *American educational research journal* 49 (1):88-123. doi: 10.3102/0002831211434596.
- Bru, Edvin, and Pål Roland. 2019. *Stress og mestring i skolen*. 1. utgave. ed. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bubb, S., & Jones, M. -A. (2020). Listening to pupils to improve schools, especially in COVID-19 times. DLL research seminar, UCL: London. VIRTUAL EVENT: Listening to students to improve schools especially in COVID-19 times | Institute of Education - UCL – University College London
- Bubb, S. (2020). How the COVID-19 home-schooling experience can boost creativity and enhance teacher feedback. Institute of Education Blog. Retrieved from <https://blogs.ucl.ac.uk/>
- Bubb, S., & Jones, M. -A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23(3), 209-222. doi:10.1177/1365480220958797 this is a key doc
- Bubb, S., & Jones, M. -A. (2020). Fagfornyelsen i praksis – erfaringer med hjemmeskole i Tysvær kommune [Curriculum development in practice - experiences with home school in Tysvær municipality]. *Bedre Skole*, 2020(3), 20-28. Retrieved from <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole>
- Bubb, S., & Jones, M. -A. (2020). Student voice to improve schools: Perspectives from students, teachers and leaders in 'perfect' conditions. *Improving Schools*, 1-12. doi:10.1177/1365480219901064
- Christi, Bergin, and Bergin David. 2009. "Attachment in the Classroom." *Educational psychology review* 21 (2):141-170. doi: 10.1007/s10648-009-9104-0.

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

- Danielsen, Anne G. 2012. "Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever?" *Nordic Studies in Education* 32 (2):115-125.
- Danielsen, Anne Grete. 2010. "Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet." *Norsk pedagogisk tidsskrift* 94 (6):462-475
- Deci, Edward L. 1985. "Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior." In, ed Richard M. Ryan. New York, NY: Springer US : Imprint: Springer.
- E.
- Drugli, May Britt. 2012. *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Drugli, May Britt. 2013. "How are Closeness and Conflict in Student-Teacher Relationships Associated with Demographic Factors, School Functioning and Mental Health in Norwegian Schoolchildren Aged 6-13?" *Scandinavian journal of educational research* 57 (2):217-225. doi: 10.1080/00313831.2012.656276.
- Ekspertgruppa om, lærerrollen. 2016. Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag. Fagbokforlaget.
- Etnan, Randi, and Audhild Løhre. 2019. "Engasjement og faglig tilfredshet i klasserommet." *Norsk pedagogisk tidsskrift* 103 (1):16-28. doi: 10.18261/issn.1504-2987-2019-01-03 ER.
- Fiskum, Tove Anita, Dag Gulaker, and Hans Petter Andersen. 2018. "Den engasjerte eleven : undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen." In. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fokkens-Bruinsma, M., E. C. M. Van Rooij, and E. T. Canrinus. 2020. "Perceived classroom goal structures as predictors of students' personal goals." *Teachers and teaching, theory and practice* 26 (1):88-102. doi: 10.1080/13540602.2020.1740195.
- Forente nasjoner. 1989 FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989, Ratifisert av Norge 8. januar 1999 (Rev.oms. mars 2003 med tilleggsprotokollar). Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bdf/bro/2004/0004/ddd/pdf/178931-fns_barnekonvensjonen.pdf
- Fried, Leanne, and Elaine Chapman. 2012. "An Investigation into the Capacity of Student Motivation and Emotion Regulation Strategies to Predict Engagement and Resilience in the Middle School Classroom." *Australian Educational Researcher* 39 (3):295-311.
- Fullan, Michael. 2018. *Dybdelæring*. Edited by Joanne Quinn, Joanne McEachen and Frantz T. Gregersen, *Deep learning : engage the world, change the world*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Greve (2019) *Hvordan kan vi lære barn å mestre livet? Dybdelæring*. Cappelen Damm Akademisk DOI: <https://doi.org/10.5617/pri.6856>
- Hafen, Christopher A., Bridget K. Hamre, Joseph P. Allen, Courtney A. Bell, Drew H. Gitomer, and Robert C. Pianta. 2015. "Teaching Through Interactions in Secondary School Classrooms: Revisiting the Factor Structure and Practical Application of the Classroom Assessment Scoring System—Secondary." *J Early Adolesc* 35 (5-6):651-680. doi: 10.1177/0272431614537117.
- Hattie, John. 2013. *Synlig læring for lærere : maksimal effekt på læring*. Edited by Ingvill Christina Goveia, *Visible learning for teachers*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Havik, Trude. 2018. *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal
- Havik, Trude. 2019. *Skolefravær : at forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Edited by Kåre Dag Jensen. 1. utgave. ed, *Skolefravær*. Frederikshavn: Dafolo.
- Helse- og omsorgsdepartementet (2017) *Mestre hele livet*. Regjeringens strategiplan for god psykisk helse 2017-2022. Lest fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/mestre-hele-livet/id2568354/>
- Hestholm, Grethe Nina. 2008. "«Jeg holder vel ut» – Kritikk av grunnskulens teoretiske kunnskapsideal." *Norsk pedagogisk tidsskrift* 92 (1):52-63

E.

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

- Hopfenbeck, Therese Nerheim. 2011. "Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring?" *Norsk pedagogisk tidsskrift* 95 (5):360-373
- Ingjerd, Helene. 2015. "Godt skjønn i formidling av vitenskapelig usikkerhet." In *Etisk skjønn i forskning*, 62-76.
- Jacobsen, Dag Ingvar. 2015. *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utg. ed. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jones, Mari-Ana, and Sara Bubb. 2020. "Student voice to improve schools: Perspectives from students, teachers and leaders in 'perfect' conditions." *Improving schools*:136548021990106. doi: 10.1177/1365480219901064.
- Kiefer, Sarah M., Kathleen M. Alley, and Cheryl R. Ellerbrock. 2015. "Teacher and Peer Support for Young Adolescents' Motivation, Engagement, and School Belonging." *RMLE Online: Research in Middle Level Education* 38 (8).
- Korpershoek, H., E. T. Canrinus, M. Fokkens-Bruinsma, and H. de Boer. 2020. "The Relationships between School Belonging and Students' Motivational, Social-Emotional, Behavioural, and Academic Outcomes in Secondary Education: A Meta-Analytic Review." *Research Papers in Education* 35 (6):641-680.
- Korpershoek, Hanke, Esther Tamara Canrinus, Marjon Fokkens-Bruinsma, and Hester de Boer. 2019. "The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education : a meta-analytic review."
- Kvale, Steinar. 2015. *Det kvalitative forskningsintervju*. Edited by Svend Brinkmann, Tone Margaret Anderssen and Johan Rygge. 3. utg. ed, *Interview[s] learning the craft of qualitative research interviewing*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lid, Inger Marie, and Gro Rugseth. 2019. "9. Samproduksjon av kunnskap i forskning: noen forskningsetiske refleksjoner." In *Samproduksjon i forskning*, 163-195.
- Lillemyr, Ole Fredrik. 2007. *Motivasjon og selvforståelse : hva ligger bak det vi gjør?* Oslo: Universitetsforl.
- Lund, Thorleif. 2002. *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Lund, Thorleif. 2006. *Forskningsprosessen*. Edited by Bente Fønnebø and Richard Haugen. Oslo: Unipub.
- Malterud, Kirsti. 2012. *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforl.
- Malterud, Kirsti. 2017. *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. 4. utg. ed. Oslo: Universitetsforl.
- Mausethagen, Sølvi, and Anne Kostøl. 2010. "Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen." *Norsk pedagogisk tidsskrift* 94 (3):231-243
- Meld.St.19 (2014-2015). Folkehelsemeldingen: Mestring og muligheter, Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Meld.St.22 (2010-2011),Motivasjon-Mestring-Muligheter. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- ER.
- Meyer, Alexander. 2020. *Det store skolespranget : en skole for mer læring, mening, mestring og innsats*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mælan, Ellen Nettet, Hege Eikeland Tjomsland, Børge Baklien, Oddrun Samdal, and Miranda Thurston. 2018. "Supporting pupils' mental health through everyday practices: a qualitative study of teachers and head teachers." *Pastoral care in education* 36 (1):16-28. doi: 10.1080/02643944.2017.1422005.
- NESH (2018). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. (Hentet 23.3.2021) fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

- Niemiec, Christopher P., and Richard M. Ryan. 2009. "Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice." *Theory and research in education* 7 (2):133-144. doi: 10.1177/1477878509104318.
- Nordtug, Birgit, and Gunn Engelsrud. 2016. "Boken som mangler, ord som går på tomgang og sykt flinke jenter: Kunnskap og helse." *Tidsskrift for kjønnsforskning* 40 (3-04):3-19. doi: 10.18261/issn.1891-1781-2016-03-04-02 ER.
- Norge, Helsedirektoratet. 2015. "Trivsel i skolen." In. Oslo: Helsedirektoratet.
- Norge, Kunnskapsdepartementet. 2006. *Innføring av Kunnskapsløftet : om fag- og timefordeling i grunnopplæringen, tilbudsstrukturen m.m.* Vol. 12/2006 B, Rundskriv F / Kunnskapsdepartementet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8, 2015. Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b77a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>.
- NOU 2015:2, 2015. Å høre til. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NUBU, Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge (2017) PALS håndbok modul 1, Skoleomfattende forebyggende tiltaksnivå. Bokstav og bilde AS.
- Olivier, Elizabeth, Benoit Galand, Virginie Hospel, and Sébastien Dellisse. 2020. "Understanding Behavioural Engagement and Achievement: The Roles of Teaching Practices and Student Sense of Competence and Task Value." *British Journal of Educational Psychology* 90 (4):887-909.
- Opplæringsloven (lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa). LOV-1998-07-17-61. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- ER.
- Pekrun, Reinhard. 2006. "The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice." *Educational psychology review* 18 (4):315-341. doi: 10.1007/s10648-006-9029-9.
- Pekrun, Reinhard. 2017. "Emotion and Achievement During Adolescence." *Child development perspectives* 11 (3):215-221. doi: 10.1111/cdep.12237.
- Pekrun, Reinhard, and Lisa Linnenbrink-Garcia. 2014. *International handbook of emotions in education, Educational psychology handbook series*. New York: Routledge.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K & Mintz, S. 2012. Classroom assessment scoring system: Secondary manual. Teachstone.
- Postholm, May Britt. 2013. "Klasseledelse i ungdomsskolen – Fire læreres meninger og opplevelser." *Norsk pedagogisk tidsskrift* 97 (2):127-140
- Ringereide, Karen Elise. 2019a. *Folkehelse og livsmestring : tanker, følelser og relasjoner*. Edited by Siri Landstad Thorkildsen, Clementine Darling and Pedlex. Oslo: Pedlex.
- Ringereide, Karen Elise. 2019b. *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Edited by Siri Landstad Thorkildsen, Clementine Darling and Pedlex. Oslo: Pedlex.
- Roland, Pål. 2021. *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole : relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Edited by Pål Roland. 1. utgave. ed. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ryan, Richard M. 2017. *Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Edited by Edward L. Deci. New York: Guilford Press.
- Skaalvik, Einar M. 2007. *Skolens læringsmiljø : selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. Edited by Bjørn Næve and Sidsel Skaalvik, *Skolen som læringsarena*. København: Akademisk Forl.

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

- Skaalvik, Einar M. 2015. *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Edited by Sidsel Skaalvik. Oslo: Universitetsforl.
- Skaalvik, Einar M. 2020. "Motivasjon for læring : teori og praksis." In, ed Sidsel Skaalvik. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stornes, Tor, Maren Stabel Tvedt, and Edvin Bru. 2013. "Best med test? – Et motivasjonsteoretisk perspektiv på bruk av normative tester i grunnskolen." *Norsk pedagogisk tidsskrift* 97 (4-05):315-325.
- Storsve, Kristine, Rikke Gürgens Gjørsum, and Bjørn Rasmussen. 2019. "Demokratisk samhandling." *DRAMA – Nordisk dramapedagogisk tidsskrift* 2 (1):60-69. doi: 10.18261/issn.2535-4310-2019-01-14.
- Saabye, Malin, and Pedlex. 2019. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 : grunnskolen*. 1. utgave. ed, *Kunnskapsløftet 2020*. Oslo: Pedlex.
- Sælebakke, (2018). *Livsmestring i skolen. Et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal Akademisk.
- Thornquist, Eline. 2018. *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori : for helsefag*. 2. utg. ed. Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, Aksel Hagen. 2017. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3. utg. ed. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wendelborg, Christian, Melina Røe, and Trond Hallgeir Buland. 2018. *Elevundersøkelsen 2017 : Analyse av Elevundersøkelsen, Foreldreundersøkelsen og lærerundersøkelsen*. NTNU Samfunnsforskning AS.
- Wigfield, A. og Wagner, AL 2005 . " Kompetanse, motivasjon og identitetsutvikling i ungdomsårene ". I *Handbook of expertise and motivation* , redigert av: Elliot, AJ og Dweck, CS 222 - 239 . New York : Guilford Press

Vedlegg nr. 1 intervjuguide

Intervjuguide

I forskning må vi hele tiden vurdere valg ut fra etiske prinsipper. Jacobsen (2015) viser til tre grunnleggende krav i forskningsetikken i Norge. «Informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt» (2015, side 47). Når jeg nå skal intervju dere som går i 8.-10-klasse må jeg ha informert samtykke. Dette fordi den som skal delta i studien skal delta frivillig, og at den som deltar vet hva deltakelsen går ut på. Det er også strenge krav til at resultatene er nyttige for dere som undersøkes, og dere skal ikke utsettes for negative konsekvenser ved deltagelse. Dette krever at det gis tilstrekkelig informasjon om hensikten med studien og hvordan jeg vil benytte datamateriell som kommer frem.

Intervjuguiden vil inneholde følgende spørsmål/tema:

Motivasjon og engasjement:

- Hvilket fag liker du best/minst? Hvorfor?
- I de timene du opplever at tiden går fort, der det er kjekt, hva gjør dere da?
- I de timene du opplever at tiden går sent, du kjeder deg, hvorfor kjeder du deg?
- Hvilken undervisningsform gjør at du blir motivert/kjeder deg?
- Hva skal til for at du blir interessert, engasjert?

Mestring:

- Oppgaver som er begripelige, håndterbare og meningsfulle?
- Tro på egen mestring
- Hva gjør en når en ikke mestrer oppgavene?
- Når en ikke mestrer, hvordan føles det?
- Tilbakemeldinger som hjelper dem til å bli bedre – ikke bare en bekreftelse som «bra jobbet» I forskningen som Bubb og Jones gjennomførte svarte elevene at de fikk bedre tilbakemeldinger fordi lærerne fikk mer tid til å se den enkelte. Hva tenker dere nå i forhold til slik det var med hjemmeskole.

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

Medbestemmelse:

- Elevmedvirkning, involvering
- Eierforhold til oppgavene
- Erfarer at en har valgmuligheter for hvordan en vil løse oppgaven
- Blir en oppmuntret til å være kreativ, utforskende og nysgjerrig?

Variasjon:

- Hva synes du læreren bør gjøre mer av?
- Hva synes du læreren bør gjøre mindre av?
- Variasjon, hvilken undervisningsform dominerer?
- Dersom elevene sier mer kreativt, utdype hva en mener med kreativt.
- Relevans, hensikt med oppgavene dere må gjøre, har det noen verdi
- Kartlegging, prestasjonspress
- Oppgaveorientert (fokuserer på målet om å få til oppgaven) eller evneorientert (konkurranse, bli best, sammenligne seg med de andre)?

Relasjon:

- Varme voksne, relasjon, forstår læreren deg?
- Lærer støtte, måten de voksne svarer og bekrefter elevene
- Hva kjennetegner en lærer som det er lett å få en god relasjon til?
- Hvordan er det å være likt av læreren?
- Hvordan er det å ikke være likt av læreren?
- Hvordan føles det når du ikke får den hjelpen du trenger?
- Beskriv drømmelæreren
- Sosiale klimaet, hvordan har dere det sammen i klassen?
- Hvilke forventninger har læreren til deg?

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

Kjedsomhet:

- Hva fører til at dere kjeder dere?
- Hvilken følelse har du når du kjeder deg?
- Opplever en å kjede seg ofte?

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Motiverte og engasjerte ungdomsskoleelever. Hva? Hvorfor? Hvordan?

Referansenummer

901415

Registrert

26.01.2021 av Pcdcrscn Synne Merethe Bustad - synne.m.b.pedersen@stud.himolde.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Molde — Vitenskapelig Høgskole i Logistikk / Avdeling for helse- og sosialfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder/ stipendiat)

Karl Yngvar Dale , karl.Y.Dale@himolde.no, tlf: 91630393

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Synne Bustad Pedersen synnebustad@gmail.com , tlf: 90913244

Prosjektperiode

08.02.2021 - 25.06.2021

Status

04.03.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

04.03.2021 - Vurdert

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den

04.03.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personventjenester/fulle-ut-meldeskjema-for->

[personopplysninger/melde-endringer-imeldeskjema](https://www.nsd.no/personopplysninger/melde-endringer-imeldeskjema) [https://meldeskjema-nsd-](https://www.nsd.no/meldeskjema-nsd-)

[no/vurdering/600ed6ee-dd7e-47ef-ad88-a7f96017ea29](https://www.nsd.no/vurdering/600ed6ee-dd7e-47ef-ad88-a7f96017ea29) 1/2

25.4.2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Elevene vil også samtykke til deltakelse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. I bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5. I d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/600ed6ee-dd7e47ef-ad88-a7f96017ea29>

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Motiverte og engasjerte ungdomsskoleelever Hva? Hvorfor? Hvordan ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva som fremmer/hemmer opplevelse av engasjement og motivasjon hos norske ungdomsskoleelever i opplærings situasjonen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hensikten med studien er å ta et dypere blikk på ungdomsskoleelevens motivasjon og engasjement for læring. Det er ønskelig å undersøke hvilke faktorer som hemmer og fremmer opplevelsen av motivasjon for læring. Denne oppgaven er min avsluttende del av masterprogrammet i Helse og sosialfag ved høgskolen i Molde.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Molde er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

18 elever fra kommunen får henvendelse om å delta i studien. Tre fokusgrupper med 6 deltakere i hver gruppe. Det er elever fra 8.-10.klasse som blir spurt om de kan tenke seg å bli med i prosjektet. Gruppe 1 består av 3 jenter og 3 gutter fra 8.klasse. Gruppe 2: 3 jenter og 3 gutter fra 9.klasse og gruppe 3: 3 jenter og 3 gutter fra 10.klasse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Gruppeintervjuet vil vare maks 60 minutter, og gjennomføres på skolen. Intervjuet vil inneholde spørsmål om hvilke fag du liker best og hvorfor? Hvilken undervisningsform du liker best, elevmedvirkning, tilbakemeldinger, lærerstøtte, variasjon-hvilke undervisningsformer dominerer, kartlegging og det sosiale klimaet. Dersom foreldrene ønsker å se intervjuguiden på forhånd er det bare til å ta kontakt. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ingen personer vil bli gjenkjent i publiseringen av oppgaven. Alle navn anonymiseres. Lydopptak av intervjuet vil bli lagret og låst inne adskilt for å ivareta konfidensialitet. Det er

Masteroppgave i Helse- og sosialfag

kun jeg og min veileder, Karl Yngvar Dale ved høghskolen i Molde, som vil ha tilgang til lydopptaket og notatene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 25.06.21. Lydopptaket vil bli slettet, og de transkriberte dataene er anonymisert.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høghskolen i Molde har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høghskolen i Molde ved veileder Karl Yngvar Dale, Karl.Y.Dale@himolde.no eller student Synne Bustad Pedersen, synnebustad@gmail.com.

Vårt personvernombud er Merete Ludviksen ([+47 712 14 118](tel:+4771214118) - Merete.Ludviksen@himolde.no) ved Høghskolen i Molde

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Karl Yngvar Dale
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Synne Bustad Pedersen
Student

Samtykke til deltakelse i studien

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Jeg har mottatt informasjon om studien «Motiverte og engasjerte ungdomsskoleelever. Hva? Hvorfor? Hvordan?», og fått anledning til å stille spørsmål.

Mitt barn kan delta i gruppeintervju.

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet. _____

Signert av foresatte til prosjektdeltaker og prosjektdeltaker (elev), dato.