

**MASTEROPPGAVE**

**SKUT5910**

**November 2018**

Intervjustudie av lærere på ungdomstrinnet

Med Indre Motivasjon som Mål

Kimberley Quilario Sandberg

Kandidatnummer: 300

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

### **Bakgrunn**

Flere avisartikler, leserinnlegg og ulike typer forskningsresultater viser at en stor andel ungdomsskoleelever opplever angst og stress overfor skolearbeid. Dette skaper en bekymring hos flere lærere.

### **Mål**

Målet med dette forskningsprosjektet er å belyse problematikken om prestasjonspress blant ungdomsskoleelever. Jeg ønsker å se hvilke metoder som kan fungere for å dempe presset og fremme kvaliteter som indre motivasjon og mestring i klasserommet.

### **Metode**

Jeg har brukt kvalitativt forskningsintervju og intervjuet 10 ungdomsskolelærere. Hensikten med en slik metode er for å finne ut hva lærere sier at de opplever å møte i hverdagen. Til sist er det for å se om det er sammenhenger som gjør at det er vanskelig for lærere å fokusere på indre motivasjon og mestring.

### **Resultater**

Dagens ungdom skal jobbe hardt på skolen. De skal prestere innen idrett, ha en god utdanning og ha mange venner. Det er det mine informanter ser at elevene mener er definisjonen på suksess. Det største presset elevene legger på seg selv er fra dem selv. Resultatet av dette presset har blitt til en prestasjonskultur, hvor det er nødvendig å lykkes for å oppnå popularitet og suksess. Elevene ønsker å gjøre det bra på alle arenaer i sammenligning med sine venner og medelever

### **Konklusjon**

Denne oppgaven konkluderer med å komme frem til visse metoder som kan bidra til å støtte elevens motivasjon. Det har vært interessant å legge frem hvor mye fokus som er rettet på karakterer på ungdomsskolen. Ringshaug skole, er en skole som har prøvd karakterfri hverdag, noe som trolig vil bli mer aktuell sammen med ny læreplan.

**Nøkkelord:** Motivasjon, indre motivasjon, mestring, prestasjonspress, klasseromsmiljø, mestringsforventning og resultatforventning

## Abstract

### **Background**

Several newspaper articles, readers post and various types of research results show that a large proportion of secondary school students experience anxiety and stress related to school work. This creates concern among several teachers.

### **Purpose**

The purpose of this research project, is to highlight the problem of performance pressure among secondary school students. I want to see which methods can work to lower the pressure and promote qualities liker intrinsic motivation and mastery in the classroom.

### **Method**

I have used qualitative research interviews and interviewed 10 secondary school teachers. The purpose of such a method, is to find out what teachers say they experience to meet in everyday life. In the end, I want to see if there are contexts that makes it difficult for teachers to focus on intrinsic motivation and mastery.

### **Results**

The youth of today should work hard in school. They must perform well in sports, have a good education and have many friends. That is what the teachers in this study see that the students think is the definition of success. The biggest pressure they put on themselves are from no other than themselves. The result of this pressure has become a performance culture, where it is necessary to succeed in gaining popularity and success. Students want to do well in all arenas in comparison with their friends and fellow students.

### **Conclusion**

This study concludes by developing a certain knowledge about methods that may help support the motivation of students. It has been interesting to state research how much focus that are based on the students grades in secondary school. Rinshaug school, is a school that has for a couple of years tried a grade free everyday-life. This topic might become more relevant along with the new curriculum in the future.

**Key words**

Motivation, intrinsic motivation, mastery, performance pressure, classroom environment, master expectation and outcome expectation.

## Forord

Jeg er meget takknemlig for den hjelp jeg har fått til min masteroppgave. Prosessen har vært lang og det har vært flere ganger jeg har tenkt at dette er helt umulig å gjennomføre. Jeg har jobbet mye på egenhånd, men også med flere medstudenter. Det har vært et langt og innholdsrikt år med flere «bumps in the road». Det er først på slutten at jeg har følt at alle puslebrikkene har falt på plass.

Først og fremst vil jeg takke veilederne mine, Simon Michelet og Thomas Eri, for at dere til tross for en sliten student, klarte å være ærlige ovenfor arbeidet jeg har gjort. Dere har alltid klart å motivere og gitt meg et håp på at jeg skulle klare å levere. Det har vært gøy å bli bedre kjent med mine styrker og svakheter i dette arbeidet. Dere fortjener en evig stor takk for at dere har vært tålmodige og støttet opp med god veiledning og gode råd.

Jeg vil takke alle lærerne fra de forskjellige skolene som har tatt meg godt imot og gitt meg innsyn i deres lærerhverdag. Uten dere hadde ikke dette forskningsprosjektet vært mulig.

Stor takk fortjener min kjære kollega, Susanne Moe Pettersen, for korrekturlesing og bidrag med gode tips og studieteknikker til hvordan jeg skal få gjennomført denne oppgaven.

Til slutt, en stor takk til min familie og herlige samboer, Daniel Johansen, som har støttet og motivert meg gjennom hele min utdanning. Uten dere hadde dette vært ufattelig tungt.

Kimberley Quilario Sandberg

November 2018

«Alle barn har en gnist i seg.  
Alt vi trenger er å tenne den.»  
- Roald Dahl

## Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b>	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>4</b>
<b>FORORD</b>	<b>6</b>
<b>FIGUROVERSIKT</b>	FEIL! BOKMERKE ER IKKE DEFINERT.
<b>INNLEDNING</b>	<b>12</b>
<b>PROBLEMSTILLING</b>	<b>13</b>
<b>OPPGAVENS OPPBYGGING</b>	<b>14</b>
<b>BEGRENSNING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL</b>	<b>15</b>
<b>BEGREPSAVKLARING</b>	<b>17</b>
<b>KLASSEROMSMILJØ</b>	<b>17</b>
PLANLEGGING AV UNDERVISNING	18
VURDERING	19
<b>MÅLORIENTERING</b>	<b>20</b>
MESTRINGSKLIMA	21
PRESTASJONSKLIMA	21
<b>MOTIVASJON</b>	<b>22</b>
INDRE MOTIVASJON	22
YTRE MOTIVASJON	22
<b>OVERSIKT OVER RELEVANT FORSKNING</b>	<b>24</b>
<b>STRATEGI</b>	<b>24</b>
<b>KOMPLIKASJONER</b>	<b>25</b>
<b>OVERSIKT</b>	<b>26</b>
ANGST FOR SKOLEARBEID	26
SKOLEN, PRESTASJONSORIENTERT ELLER LÆRINGSORIENTERT?	28
MOTIVASJONSKLIMA OG TESTING	31
<b>ANNEN FORSKNING</b>	<b>33</b>
SAMMENHENG MELLOM KLASSEROMSKLIMA OG ELEVENES MOTIVASJON	33
SAMMENHENG MELLOM SOSIOØKONOMISKE FORSKJELLER OG MOTIVASJON	33
<b>TEORIKAPITTEL</b>	<b>37</b>
<b>BAKGRUNN FOR VALG AV TEORI</b>	<b>37</b>
<b>LÆREREN OG ELEVEN AV JOHN HATTIE</b>	<b>37</b>
LÆREREN	38
ELEVEN	39
<b>MOTIVASJON</b>	<b>40</b>
INDRE MOTIVASJON	40
MENNESKETS BEHOV AV MASLOW	41
MÅLORIENTERINGSTEORI AV NICHOLLS OG ROBERTS	42
MESTRINGSKLIMA	43
PRESTASJONSKLIMA	44
Å FREMME MOTIVASJON	44
<b>SELVBESTEMMELSESTEORI</b>	<b>45</b>



<b>SOSIAL KOGNITIV TEORI</b>	<b>46</b>
<b>FORVENTNING OM MESTRING AV BANDURA</b>	<b>46</b>
MESTRINGSTRO	49
RESULTATFORVENTNING	49
<b>SELVOPPFATNING</b>	<b>50</b>
<b><u>METODE</u></b>	<b><u>52</u></b>
<b>INFORMANTUTVALG</b>	<b>52</b>
<b>KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU</b>	<b>53</b>
<b>INTERVJUGUIDE</b>	<b>54</b>
<b>FENOMENOLOGISK TILNÆRMING</b>	<b>54</b>
<b>UTFORDRINGER</b>	<b>56</b>
ETISKE VURDERINGER	57
RELIABILITET	58
GYLDIGHET	59
GENERALISERBARHET	59
<b><u>PRESENTASJON AV ANALYSEN OG HOVEDTEMAER</u></b>	<b><u>60</u></b>
DATAANALYSESPIRAL	60
<b><u>RESULTATER</u></b>	<b><u>63</u></b>
<b>1. HVILKET MILJØ OPPLEVER LÆRERE Å MØTE I HVERDAGEN</b>	<b>63</b>
SOSIOØKONOMIENS PÅVIRKNING	63
PRESTASJONSPRESS I ET SOSIALT SAMSPILL	65
OPPSUMMERING, MILJØ I SKOLEN	66
<b>2. HVILKET MILJØ STØTTER LÆRERNE I UNDERVISNINGEN?</b>	<b>67</b>
MESTRINGSKLIMA ELLER PRESTASJONSKLIMA?	67
OPPSUMMERING, LÆRERE OG MILJØ	68
<b>3. HVILKE UTFORDRINGER OPPLEVER LÆRERNE Å MØTE?</b>	<b>69</b>
OVERGANG FRA BARNESKOLE TIL UNGDOMSSKOLE	69
RESULTATER OVER LÆRING	70
VURDERING OG TILBAKEMELDINGER	71
OPPSUMMERING, UTFORDRINGER SOM LÆRERE MØTER	72
<b>4. HVILKE OVERORDNEDE HINDRINGER OPPLEVER LÆRERE Å MØTE SOM SKAPER UTFORDRINGER?</b>	<b>73</b>
SAMFUNNETS FORVENTNINGER TIL SKOLEELEVER	73
VIKTIG MED KARAKTERER	75
OVERGANG FRA UNGDOMSSKOLE TIL VIDEREGÅENDE SKOLE	76
OPPSUMMERING, OVERORDNEDE HINDRINGER	77
<b><u>DRØFTING AV RESULTATENE</u></b>	<b><u>79</u></b>
<b>MILJØ</b>	<b>79</b>
I ET PRESTASJONSKLIMA	80
I ET MESTRINGSKLIMA	81
<b>UTFORDRINGER</b>	<b>82</b>
OVERGANGER	82
INDRE OG YTRE MOTIVASJON	82
<b>HINDRINGER</b>	<b>83</b>
KAN VI UNNGÅ KARAKTERER?	84
<b>LÆREREN</b>	<b>85</b>
<b>FINNES DET EN LØSNING PÅ DETTE?</b>	<b>87</b>

KARAKTERFRI HVERDAG	87
<b><u>KONKLUSJON</u></b>	<b>90</b>
<b><u>VEDLEGG</u></b>	<b>92</b>
VEDLEGG 1.0	92
VEDLEGG 2	96
<b><u>LITTERATURLISTE</u></b>	<b>99</b>



# Med Indre Motivasjon som Mål

## Innledning

For lærere er det viktig å huske på hvordan en selv var som elev. Selv om alle elever er ulike, kan dette være med på å hjelpe lærere med å sette seg inn i elevers situasjoner i skolehverdagen. For min del var jeg en elev som hadde et behov for å prestere, og derfor målte jeg meg mye med andre elever i samme omgangskrets. Når jeg ser tilbake på dette, ser jeg at dette har gjort mye med hvilke kunnskaper jeg sitter igjen med etter grunnskolen og videregående skole. Jeg ser nå at mine strategier for å lære på ungdomsskolen var preget av pugging og andre raske innlæringsmetoder for korttidshukommelsen. Hvorfor? Fordi den statusen det ga å ha kapasitet til å både «kunne alt» og å ha tid til et sosialt liv ga en status som alle var ute etter. I tillegg skulle også resultater fra avgangsprøver, eksamen og fag informere samfunnet, fremtidige arbeidstakere og utdanningsinstitusjoner om elevenes oppnådde kompetanse (Ottesen, 2009, s. 147).

Kunnskapsdepartementet (2015) skriver følgende om lærerrollen:

*Lærere som behersker og bruker flere undervisningsmetoder og som åpner for samarbeid og involvering av elevene, har elever som oppnår bedre resultater. Lærerens evne til å velge metoder tilpasset situasjonen i klasserommet, gjøre innholdet relevant for elevene og tilpasse vanskegraden til elevgruppen og den enkelte elev har stor betydning for om elevene lærer det de skal og opplever mestring.*  
(Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5)

Slik Kunnskapsdepartementet over beskriver den gode lærerrollen kan det diskuteres om deres forventninger til lærere stemmer overens med hva virkeligheten tilsier. Dette sitatet brukes i denne oppgaven da dette er Kunnskapsdepartementet svar på hvordan elever skal oppleve mestring og oppnå gode resultater. Det kan diskuteres om tid og riktig oppfølging av elever resulterer i det som Kunnskapsdepartementet beskriver som den riktige måten å få elever til å oppnå bedre resultater på. I dette forskningsprosjektet kan vi ut i fra mitt utvalg av

lærere få bekreftet eller få avkrefte om det oppleves slik det er anbefalt fra Kunnskapsdepartementet hos disse lærerne. Jeg undres over at følelsen og mestringen jeg opplevde som elev motstrider beskrivelsen Kunnskapsdepartementet her kommer med. En kan argumentere med at jeg kanskje hadde en lærer som ikke fylte lærerrollen som Kunnskapsdepartementet beskriver over, men jeg tar forbehold om at jeg ikke er unik i mine metoder og strategier som elev.

Det overordnede målet i norsk skole er å ruste barn og unge til å møte utfordringer i hverdagen (Kunnskapsløftet, 2006, s. 4-21). Elevene skal kunne utvikle grunnleggende ferdigheter sammen med sosial kompetanse, slik at de kan delta i det norske samfunnet. Dette er en lang prosess som krever mye av elevene. De må arbeide hardt og legge inn en stor innsats for at opplæringen skal gi gode resultater. For å klare dette, er elevenes motivasjon et stort og viktig aspekt. I Kunnskapsløftets (2006) *prinsipper for opplæringen*, beskrives motiverte elever som de som har lyst til å lære, er nysgjerrige og viser evne til å arbeide målrettet (Kunnskapsløftet, 2006, s. 26). Det krever at lærere bruker ulike fremgangsmåter for å fremme elevenes motivasjon. Videre er det viktig at elevene lærer å organisere gode læringsstrategier som fremmer deres motivasjon for å utføre en oppgave.

## Problemstilling

Som fremtidig lærer er det viktig for meg at elevene sitter igjen med kunnskap lenger enn etter en prøve, men jeg er bekymret over at mange elever kan ha et tilsvarende syn, som det jeg hadde på ungdomsskolen. Jeg ønsker å finne ut hvordan jeg kan forhindre dette hos mine fremtidige elever. Både for meg selv og elevene er jeg nå mer opptatt av at vi skal lære og lagre kunnskapen basert på egen indre motivasjon for læring.

Under Kunnskapsløftets *prinsipper for opplæringen* beskrives enkle og konkrete punkter som forklarer hvordan en lærer kan skape motivasjon hos elevene (Kunnskapsløftet, 2006, s. 25-28). I tillegg beskriver den metoder som bidrar til å utvikle og forbedre elevenes motivasjon. Kunnskapsløftet går lite i dybden på hvordan man kan påvirke enkeltelevers motivasjon, eller klasserommiljøet. Tiltakene som beskrives er generelle som baserer seg på å gi varierte og tilpassede oppgaver. Dette er generelle tiltak som ikke definerer hvordan man kan forbedre elevenes motivasjon på en tydelig måte. Derfor er det interessant å undersøke hvordan man

som lærer kan bidra til å påvirke elevene til å utvikle en mer definert motivasjon som vil bidra til å styrke deres kompetanse. Jeg har med dette som utgangspunkt valgt å belyse følgende problemstilling:

***Hvordan kan lærere støtte utviklingen av et klasseromsmiljø hvor fokus er på elevenes indre motivasjon og mestringsklima?***

Dette er en didaktisk forskningsoppgave hvor jeg først vil ta for meg hvordan klasseromsmiljøet kan påvirke elevenes motivasjon og mestring. Videre skal det diskuteres hvor vidt elevenes motivasjon i skolen blir påvirket av ulike faktorer som skole-hjem-samarbeid, vurdering, sosiale relasjoner og hvor motivert elevene viser at de er for skolearbeid. Viktigst av alt er jeg ute etter å finne ut hva lærere sier at de gjør for å støtte utviklingen om et klasserom med indre motivasjon og mestring, for å påvirke elevenes indre motivasjon og mestringsfølelse til en positiv retning.

## Oppgavens oppbygging

Det er flere relevante begreper som spiller inn i denne problemstillingen. Flere av disse vil jeg komme inn på under begrepsavklaringen. Mye forskning basert på motivasjon har ofte vist resultater fra elevenes perspektiv. Når det kommer til temaet mestring og motivasjon, og hvordan vi kan fremme disse i skolen, er det viktig for meg å ta utgangspunkt i hva læreren kan gjøre i arbeidet med elevenes motivasjon og mestring. Dette kan bidra til å skape en forståelse for hvorfor noen elever er mer motiverte enn andre. I tillegg til at det er nyttig kunnskap for å sikre kvalitet i undervisning.

Ut i fra dette har jeg valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode. Jeg ønsker å få frem beskrivende ytringer som et utvalg av lærere forteller om. Jeg er ute etter å finne ut av hvordan de sier at de jobber med motivasjon og mestring i skolen. Det er også viktig å ta for seg hvilke utfordringer de opplever å møte, som gjør det vanskelig å arbeide med motivasjon i skolen. Gjennom intervju får jeg et innblikk i deres lærerhverdag, hvor jeg kan ta tak i tematikken som omhandler elevers problemer i forhold til temaene om motivasjon og mestring. Målet mitt med dette forskningsprosjektet er å belyse spørsmål som handler om motivasjon i skolen for elever på ungdomstrinnet. I tillegg ønsker jeg å bli mer klar over utfordringer som kan dukke opp når man jobber med motivasjon og mestring i skolen. I et

samfunn hvor utdanning står høyt prioritert, er det viktig å finne fremgangsmåter som bidrar til å forhindre at elevene faller ut før endt utdanning. Jeg er ute etter å finne ut av nettopp dette.

Når det kommer til valg av metodisk tilnærming, må det til fordel for forskningsprosjektet brukes metoder som svarer på best mulig måte til å undersøke forskningsprosjektets problemstilling. Målet ved dette forskningsprosjektet er å utvikle en forståelse om arbeid med motivasjon og mestring ut fra lærerens rolle. Motivasjon er en viktig drivkraft som elevene behøver for å opprettholde lysten til å jobbe og forbedre seg innenfor skolearbeid. God læring er avhengig av elevenes driv og vilje til å gjennomføre et arbeid (Kunnskapsløftet, 2006, s. 11). Siden motivasjon spiller en sentral rolle i skolen er jeg ute etter å finne ut hvordan lærere tilrettelegger for undervisning med tanke på ulike motivasjonsklima, mestring og prestasjon. Jeg ønsker å forstå lærernes subjektive oppfatninger og erfaringer med motivasjon og mestring i skolen.

Som skrevet tidligere, er mye av forskningen på området om motivasjon og mestring sett ut i fra elevenes perspektiv. Selv om denne oppgaven tar for seg lærerens perspektiv, er det likevel viktig å legge frem forskningen som har tatt for seg fra elevenes side. Det gjør det enklere å kunne se alt i et perspektiv. Forskningen som ligger i dette feltet bidrar til å se viktigheten med å fokusere på dette temaet som jeg har valgt. Jeg har selektert forskning ut i fra hva som har vært relevant i forhold til oppgavens resultater. Den relevante teorien og forskningen vil senere bli drøftet i samsvar med oppgavens problemstilling.

## Begrensning og forskningsspørsmål

Motivasjon er et stort begrep, og det er viktig å legge frem hva det betyr for dette prosjektet. For å sette begrensninger til dette forskningsprosjektet, har jeg valgt å ta utgangspunkt i de ulike trinnene på ungdomsskolen. Et trinn som utmerker seg spesielt, er avgangsåret i tiende trinn. Mye av problematikken og utfordringene vi møter i dette forskningsprosjektet favner lærere som jobber med elever i tiende trinn. Dette er viktig å belyse, da dette er trinn hvor elever får avgangskarakterer, som har stor betydning for videregående skole. Jeg ønsker med mine forskningsspørsmål å finne ut hvordan lærere jobber for å fremme mestring og motivasjon i undervisningen. I tillegg vil jeg undersøke hvordan overgangen fra

ungdomsskole til videregående skole påvirker elevenes motivasjon. Samtidig er det viktig å se hvilke andre hindringer og utfordringer lærerne rapporterer at de opplever i arbeidet med motivasjon og mestring i klasserommet.



## Begrepsavklaring

I begrepsavklaringen vil jeg kort ta for meg begrepene som oppgavens problemstilling bygger på. Hvis vi ser tilbake på oppgavens problemstilling, er det naturlig å ta for seg begrepet klasseromsmiljø og hvordan dette begrepet anvendes og forstås i lys av oppgaven. I tillegg til begrepene som spiller en sentral rolle for denne oppgaven, må også flere relevante begreper redegjøres for.

Problemstillingen er utformet ut i fra hva som er gitt at lærere skal fokusere på i undervisningen, nemlig motivasjon og mestring (Kunnskapsløftet, 2006). Fra resultatene til intervjuene viser det seg at et flertall av lærerne opplever at elevenes fokus drives mer rettet mot en ytre motivasjon fremfor indre motivasjon. I tillegg oppleves det hos lærerne at klasseromsmiljøet er preget av et prestasjonsklima, noe som kan ha en stor påvirkning på om elevene er indre eller ytre motivert for skolearbeid. Derfor er det viktig å ta for seg disse begrepene og hva disse betyr for oppgaven.

### Klasseromsmiljø

Det var viktig for denne oppgavens oppbygging at det tidlig ble vektlagt hva som menes med et godt klasseromsmiljø. For å kunne svare på oppgavens problemstilling er det aktuelt å se på hva et godt klasseromsmiljø innebærer. I Stortingsmelding 22 (2010) forklares et godt klasseromsmiljø som et sted der elevene motiveres for å lære og gir lyst til å komme på skolen hver dag. Det skapes et trygt miljø overfor lærere og elever. Det er viktig å skape gode relasjoner og rom for motivasjon og læring (Det Kongelige Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 68-69). Miljøet påvirkes i en positiv retning dersom læreren evner til å holde en god flyt i undervisningen (Hattie, 2014). Det vil si at for at det skal oppleves som positivt er det færrest mulig negative avbrytelser i undervisningen. Læreren må evne til å holde aktiviteten i gang og identifisere årsaker til uro. Det krever at læreren er godt kjent med enkeltelever og elevgruppen.

Læreren fremstår som en viktig kilde til motivasjon. Det krever god planlegging av undervisningen. Lærerens arbeid bidrar til å påvirke klasseromsmiljøet i en positiv retning. Opplæringslova §9a omhandler elevenes fysiske og psykososiale miljø. Den understreker

blant annet at skolen skal sørge for at elevene opplever trygghet i det psykososiale miljøet. Det er gitt og krevd av oss som lærere at vi ønsker et klasserom som utvikles i en slik retning og som inkluderer livslang læring (Opplæringslova, 1997, §9a). Skolen skal strekke seg ut over en formell opplæring og et forhold mellom elev og lærer (Kunnskapsløftet, 2006, s. 21). Et godt klasserommiljø kombinerer godt samarbeid mellom lærer, eleven og hjemmet. Et godt samarbeid og god dialog med hjemmet kan bidra til å fremme et godt miljø for eleven og læreren.

### Planlegging av undervisning

Å opprettholde positive relasjoner mellom lærer og elever er grunnleggende for at elevene skal oppleve trygghet og tilhørighet (Linder, 2012). For at det skal være mulig, må lærer være bevisst over hva lærerrollen innebærer og kunne definere hvordan en selv er som lærer forstått ut i fra de rammene som er satt for læreryrket. Noe som kreves av lærere er god planlegging av undervisning, for at innholdet skal kunne tilpasses til elevene.

Lærere har ulike pedagogiske og didaktiske maler og modeller for planlegging av god undervisning, som skal føre til nettopp dette målet om god undervisning. Blant disse malene finnes den didaktiske relasjonsmodell (Bjørndal & Lieberg, 1978). Den didaktiske relasjonsmodellen er en felles plattform som lærere bruker for planlegging av undervisning, hvor ulike faktorer oppfattes som samspillende. Følgende faktorer spiller inn: mål, faginnhold, læringsaktiviteter, vurdering, elev- og lærerforutsetninger. Poenget med modellen er at det eksisterer et gjensidig avhengighetsforhold mellom alle disse faktorene og de må derfor tilpasses hverandre for at det skal oppfattes som god undervisning (Imsen, 2006, s. 405-407). Slik det kommer frem i intervjuene viser det seg at, det som oftest, under planlegging av undervisning er et stort fokus på vurdering. Som nevnt innledningsvis, er min erfaring som elev at fokuset på vurdering står høyt for å få sosial status. Ser vi på dette i forhold til den didaktiske relasjonsmodell, kan det se ut som at vurdering har fått en større rolle for elevene enn det de andre elementene som den didaktiske relasjonsmodell har. Dette vil vi se nærmere på i drøftingen.

Det er viktig at undervisningen ikke bare preges av vurderinger, da dette kan påvirke klasserommiljøet i en negativ retning. Det er viktig at læreren inntar en aktiv rolle i å flytte

elevenes fokus fra vurdering og skape den harmonien som kreves for at den didaktiske relasjonsmodell skal fungere som den i utgangspunktet er til for, god undervisning.

Når det kommer til utvikling av et godt klasseromsmiljø vil det i denne sammenheng være å jobbe for å redusere fokuset på vurdering, slik at tenkningen bak den didaktiske relasjonsmodell vil få den oppgaven det opprinnelig er til for, nemlig god undervisning. Under utvikling av et godt klasseromsmiljø vil det komme noen supplerende begreper som forklares i det store og det hele under oppgavens teoretiske del. Blant disse spiller også motivasjon og motivasjonsklimaene, mestringsklima og prestasjonsklima, en sentral rolle.

## Vurdering

Som det ble nevnt tidligere vil lærerens rolle i forhold til den didaktiske relasjonsmodellen, bli å snu elevenes fokus på vurdering, til å skape en likevekt i alle de bærende elementene i modellen. For å kunne forstå hvordan lærere skal få til dette må vi se på vurdering som et begrep.

Formålet med vurdering er hovedsakelig for at elevene skal få kjennskap til hvor langt de har kommet i forhold til de ulike læringsmålene (Engh, Dobson, Høihilder, 2007, s. 25). I tillegg skal elevene gjennom underveisvurdering få en tilbakemelding på hvordan de bør arbeide for å nå disse målene. Opplæringen skal inkludere elevene i vurderingen som lærere gjør, slik at de er bevisst over hva de har lært, og hva de må gjøre for å nå læringsmålene (Kunnskapsløftet, 2006, s. 26). Forskrifter pålegger skolene å gjennomføre systematiske samtaler om elevenes arbeid og nivå. Sammen med lærer skal de gå gjennom kompetansemålene og generelt om elevens generelle utvikling. Videre er det skoleeiers ansvar at elevenes rett til vurdering blir oppfylt. Elevsamtalene skal bidra til å gi elevene gode tilbakemeldinger og veiledning. Disse skal gi elevene mulighet til å medvirke i vurderingsarbeidet (Ottesen, 2009, s. 148).

Formålet med vurdering er å få elevene til å forstå hvilke kriterier læreren bruker for å vurdere arbeidet de gjør (Hattie, 2014, s. 255). Det er dermed viktig at disse tydeliggjøres for eleven. Det er opp til den enkelte lærer om eleven har nådd målene på en vellykket måte eller ikke. Ofte vet elevene hva læringsmålet er, men er ikke klar over hvordan læreren bedømmer dem i forhold til sin prestasjon. Ved å konkretisere læringsmålene i form av at elevene vet

nøyaktig hva de blir målt etter, viser seg å ha en positiv innvirkning på elevenes læring (Hattie, 2014, s. 255).

I intervjuene forklarer flere av lærerne at de ønsker et klasserom som utvikles i positiv retning i form av et godt klasseromsmiljø preget av elever med indre motivasjon for å lære. Det er mange begreper og teorier som kommer innunder dette. Jeg har derfor valgt å begrense oppgaven og problemstillingen mot motivasjon og mestringsklima og hvordan disse kan bidra til et godt klasseromsmiljø. Klasseromsmiljø vil i denne sammenheng bety et klasserom hvor elevene ivaretar sin egen motivasjon for læring. Samt det sosiale aspektet blant elevene i klassen.

## Målorientering

Denne oppgaven tar utgangspunkt i Achievement Goal Theory, eller målorienteringsteori på norsk. Målorienteringsteorien er laget med utgangspunkt i måloppnåelse (Nicholls, 1984). Dette er en sosial-kognitiv motivasjonsteori. Det skilles mellom et fokus på mestring og et fokus på prestasjon.

Innenfor målorienteringsteorien finner vi to målorienteringer, mestringsorienterte elever og prestasjonsorienterte elever (Nicholls, 1984). Mestringsorienterte elever setter seg mål som omhandler å mestre en oppgave basert på å øke sin kompetanse. De velger oppgaver som er utfordrende og anser dette som en mulighet for å bedre egen kompetanse (Moran, 2004). På den andre siden er prestasjonsorienterte elever de som unngår å vise lav kompetanse på oppgavene. Elever som er prestasjonsorienterte søker for å bli sett ut i fra sine ferdigheter og sammenligner seg selv med sine medelever. En målorientering kan sees ut i fra et kollektivt og et individuelt nivå. I et klasseromsmiljø kan det defineres som et mestringsklima eller et prestasjonsklima (Nicholls, 1984).

Målorienteringsteorien spiller en stor og viktig rolle for dette forskningsprosjektet. Det er for å vise hvilke mål skolen verdsetter. Resultatene viser tydelig at både elevene og skolene oftest er prestasjonsorientert. Det handler om at prestasjoner og det å få gode resultater er viktig, for at elevene skal kunne oppnå de mål som er forventet av dem. Det skal sies at selv om en mestringsorientering og prestasjonsorientering beskrives som motsetninger, er det ikke alltid

tilfellet at man er enten eller. Om man er mestringsorientert eller prestasjonsorientert kan utvikles over tid. Ofte vil man som barn og unge hele tiden lære noe nytt og tilegne seg kunnskap uten å ha bevisste tanker om det. Etter hvert som man blir eldre blir sammenligning av andre rundt oss en viktig faktor. Ofte kan et individ legge merke til at en medelev er flinkere enn seg selv til en ting. Da er det opp til den enkelte elev å velge å se bort og konsentrere seg om sin egen fremgang, eller å fortsette å måle seg opp med den andre.

### Mestringsklima

I et mestringsklima er det fokus på å bedre ferdigheter for å mestre på høyere nivå. I et mestringsklima har klassen fokus på mestring og setter seg derfor dominerende mestringsmål (Roberts, 2012). Arbeidet man gjør bak resultatet er langt større enn selve resultatet. Elevene måler seg opp imot tidligere prestasjoner, og velger oppgaver som er utfordrende og som de kan arbeide seg videre i ferdighet (Moran, 2004). Disse elevene har ofte egeninteresse i aktiviteten som gjør at de er utholdende i læringsprosessen og har en sterk innsats. Man fokuserer på egen forbedring og målet mot egne prestasjoner og egen fremgang. Et mestringsklima kjennetegnes av mestring og læring. Her er det rom for å feile, samtidig som elevene selv velger oppgaver tilpasset sitt nivå. Fremgang og innsats er viktige kriterier for å mestre. Læreren er her opptatt av at alle får likeverdig anerkjennelse, tid og oppmerksomhet (Nicholls, 1984). Dersom man er mestringsorientert, er man likevel i stand til å delta i konkurranse og føle lyst for å vinne. Skuffelsen vil ikke være like vond, dersom man taper eller ikke helt oppnår det resultatet man hadde håpet på, enn hvis du sammenligner med en som er prestasjonsorientert.

### Prestasjonsklima

På den andre siden har vi prestasjonsklima. I et prestasjonsklima har klassen fokus på å sette seg dominerende prestasjonsmål (Roberts, 2012). Innenfor et slikt klasserommiljø preges det av sammenligning av ferdigheter og resultater blant elevene. Det å oppnå resultater og få anerkjennelse fremstår som viktig. Elevene setter seg selv opp mot hverandre, og de med best resultater er de som får mest oppmerksomhet og positive tilbakemeldinger fra andre i sin omgangskrets (Moran, 2004). Ofte vil prestasjonsorienterte elever unngå å be om hjelp, eller

velger enkle oppgaver som de vet at de presterer godt i. Dette er for å unngå å virke dårligere enn de er eller vise mangler.

## Motivasjon

Motivasjon kommer av det latinske ordet *movere*, som betyr å bevege (Kauffman & Kauffman, 2009). Motivasjon beskrives som en faktor som setter i gang og gir lyst i forhold til en måloppnåelse. Det kan være et behov for å oppnå et mål eller unngå en erfaring, følelse eller konsekvens (Deci & Ryan, 2000b). Det som får et individ til å handle avhenger av individets behov og følelser. Vi skiller mellom indre og ytre motivasjon. Felles for både indre og ytre motivasjon, er at begge begrepene er lystbetonte. Motivasjon er et dynamisk samspill av både indre og ytre motivasjon. Den er stadig i endring hele tiden. Karakterer og andre faktorer gjør ofte at ytre motivasjon er dominerende i skolen og i elevenes tankesett. Det er dette som kan gjøre det vanskelig å fokusere på indre motivasjon i skolen.

### Indre motivasjon

Intrinsic motivation, eller indre motivasjon, baserer seg på menneskets indre drivkraft til å søke utfordring og utvikle egen kompetanse (Deci & Ryan, 2000b). Det går ut på at aktiviteter, læring og arbeidsprosesser holdes ved like basert på elevenes interesse for arbeidet eller handlingen i seg selv (Imsen, 2014, s. 295). Læringen skjer basert på et ønske om å lære og elevene lærer seg ulike metoder for å tilegne seg kunnskap. Indre motivasjon kan til fordel for klasserommiljøet bidra til å skape et mestringsklima. Det optimale er at elevene arbeider utelukkende på grunnlag av en indre motivasjon. Det er fordi det forbindes ofte til elevenes glede til å utøve en bevisst handling (Deci & Ryan, 2000b).

### Ytre motivasjon

På den andre siden finner vi extrinsic motivation, eller ytre motivasjon. Elever som er ytre motivert er påvirket av drivkraften til å handle for å oppnå en belønning, eller for å unngå straff (Deci & Ryan, 2000b). Denne motivasjonstypen er ikke direkte knyttet til aktiviteten i seg selv, men selve belønningen eller målet (Imsen, 2014, s. 295). Resultater fra dette forskningsprosjektet viser at en stor andel av lærerne opplever at elevene er ytre motivert. Å

vært ytre motivert kan fungere for en liten periode, men kan i lengden resultere i negative innvirkninger på elevenes følelser.

## Oversikt over relevant forskning

Skolen er med på å danne rammer for barns liv og preges av et kunnskapsorientert samfunn. Opplæringslova § 2-1 *Rett og plikt til grunnskoleopplæring* opplyser om at barn i skolealder har en opplæringsrett og opplæringsplikt i Norge (Opplæringslova, 1998, §2-1). Det betyr at barn selv ikke kan velge om de vil gjennomføre grunnskoleopplæringen. Norges befolkning har aldri hatt høyere utdanningsnivå enn nå (NOU 2015:02, s. 57-58). Andelen mennesker med høyere utdanning og elever som starter i videregående opplæring, er høy. Samtidig er frafallet fra den videregående opplæringen også høy. Det at Norge er en del av et kunnskapssamfunn kan ha personlige konsekvenser, som går utover elevenes motivasjon for skolearbeid. Arbeidsgivere krever mer fra arbeidstakere, og etterspør samtidig flere med høyere utdanning. Noe som gjør at det blir vanskeligere for de elevene som dropper ut av videregående skole å få jobb ut i fra egne interesser.

I denne delen av oppgaven vil det legges frem hvordan jeg har funnet frem til den relevante forskningen som henger sammen med egne resultater fra dette forskningsprosjektet. I og med at dette forskningsprosjektet omhandler norske ungdomsskoleelever, vil norsk forskning være den mest relevante forskningen å bruke. Likevel vil noe internasjonal forskning tas i bruk. For å skille dette, har jeg valgt å legge frem den norske forskningen først, som forklares med sammenheng fra egne resultater i dette forskningsprosjektet. Avslutningsvis vil den internasjonale forskningen og annen supplerende forskning legges frem under annen forskning.

### Strategi

For å få et innblikk i hvordan jeg har gått frem for å finne den relevante forskningen jeg har inkludert under, vil jeg komme med eksempler på søk jeg har gjort i de ulike databasene Eric, CRISTIN og Oria. Dette gir leseren en oversikt over hvor mye eller hvor lite forskning det er på feltet som oppgaven min tar for seg.

For å finne de relevante forskningsoppgaver som passer dette forskningsprosjektet startet jeg med et helt enkelt søk på *motivation* i databasen, Eric. Søket ga 58 829 treff. I et hav av treff under *motivation*, valgte jeg å avgrense søket ved å finne ulike forskningsartikler som var



peer reviewed og fulltekst tilgjengelig i databasen. Dette gjorde at jeg kunne forsikre meg om at forskningsartiklene var kvalitetsjekkete og enkle å finne. Da ble søket minimert til 4319 forskningsartikler. I tillegg for å kunne avgrense søket, har jeg krysset av for å få frem de forskningsartiklene fra de siste 10 og 5 årene. Hvorav de siste 10 årene gav 3604 treff og de siste 5 årene gav 2353 treff. Videre har søket blitt avgrenset ved å inkludere *secondary school* i tillegg til *Europe* og *Norway*. Dette har minimert treffene til 382 og 364 treff. Den mest relevante forskningen er den som er gjort i Norge. Likevel er det interessant å se hvilke fremgangsmåter og resultater som finnes rundt samme tematikk i annen internasjonal forskning.

For å finne relevant forskning om indre motivasjon har jeg søkt *intrinsic motivation* og avgrenset søket til *Norway*. Dette søket ga 2 treff i Eric. Det kan tyde på at det er lite forskning rundt i Norge, men større variasjon internasjonalt. I CRISStin ga søket *indre motivasjon* lite treff om indre motivasjon relatert til skole. Forskningen som var å finne på CRISStin var rettet mot idrettsutøvere og arbeidssammenheng. Søket ga 10 treff i Oria, hvorav 2 av disse tok for seg indre motivasjon relatert til skole.

I alle typer forskningsoppgaver er det viktig å ta utgangspunkt i forskningsartikler fra samme felt. Jeg har gjennomført et systematisk, konfigurativt review. Her har jeg vært ute etter å finne ut hva den eksisterende forskningen tar opp når det kommer til tematikken som denne forskningsoppgaven omhandler. Når man går gjennom en slik teoretisk fremgangsmåte, må man stille seg kritisk til hva en søker etter i litteraturen. Søkene som er blitt gjort for å finne forskningsartikler har vært blant annet: ungdomsskoleelevers motivasjon, motivasjonsklima i skolen, karakterpress blant ungdom og generasjon prestasjon, emosjoner til skolerelatert arbeid. Jeg har vurdert til hvilken grad forskningsartiklene jeg har lest har vært tilfredsstillende i forhold til pålitelighet og gyldighet. Faktorene som disse forskningsartiklene fremhever vil være sentrale for oppgavens funn og senere sees i sammenheng med teoriene.

## Komplikasjoner

Selv om det er viktig å innhente relevant forskning fra nyere tid, har det også vært vanskelig å finne aktuell forskning. Databaser som CRISStin og Researchgate har gitt meg en oversikt over pågående forskning i dette feltet. Selv om det er interessant, er det lite nyttig for dette

forskningsprosjektet. Det har gjort at jeg har måtte ta i bruk eldre forskning ut i fra resultatene fra intervjuene. I og med at det er noe eldre forskning som blir presentert under, kan det diskuteres hvor vidt det er relevant akkurat nå. Likevel er det viktig å ta for seg, slik at man kan få en bekreftelse eller avkreftelse på hva resultatene i intervjuene viser til.

I tillegg vil det i drøftingsdelen bli presentert en skole som har gått inn i et prøveprosjekt med karakterfri hverdag. Grunnen til at denne ikke presenteres under forskningsoversikten, er fordi det foreløpig ikke er forskning som støtter dette prosjektet denne skolen gjør. Derfor har jeg valgt å først presentere denne skolens prøveprosjekt i drøftingsdelen.

## Oversikt

### Angst for skolearbeid

Det er blitt gjort mye forskning innen motivasjon og klasseromsmiljø. Likevel er det liten forskning som omhandler hvilken påvirkning akademiske emosjoner har for elevenes motivasjon og læringsstrategier i skolen (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). Emosjoner består av de opplevelser, uttrykk og kroppslige reaksjoner som elevene gjør seg. Vi kan skille mellom grunnleggende emosjoner og sosiale emosjoner. De grunnleggende emosjonene er glede, frykt, interesse, sinne og tristhet, mens sosiale emosjoner er skam, skyldfølelse, stolthet, misunnelse og sjalusi. Pekrun et al. (2002) gjennomførte 5 kvalitative studier hvor det viste seg at elever opplevde et mangfold av emosjoner knyttet til skolearbeid. Deriblant var angst og positive emosjoner de mest rapporterte tilfellene av emosjoner. Dette forskningsprosjektet fremhevet betydningen av følelser og hvilken betydning det har for elevenes prestasjoner i skolen. Likevel var det lite forskning i feltet som omhandlet andre emosjoner som tristhet, misunnelse og sjalusi. De mest vanlige emosjonene relatert til skolearbeid var angst og depresjon. Det kan antas at elevene opplever et rikt mangfold av følelser i akademiske omgivelser. De mest vanlige er positive emosjoner, som glede og mestring, og de negative emosjoner som frykt, angst og depresjon. Disse er de mest relevante emosjoner knyttet til elevenes følelser og emosjoner for skolearbeid.

Skaalvik & Federici (2015) har sammen gjennomført en undersøkelse hvor funnene viste at et sterkt prestasjonspress i skolen kan resultere i nedstemthet, utmattelse og lavere selvværd hos

elever (Skaalvik & Federici, 2015). Elevene yter lavere innsats og har mindre utholdenhet når det gjelder å få utfordringer i skolesammenheng. Forskningen viste at fokus på elevenes prestasjoner kan ha en negativ innvirkning på elever og lærere, hvor elever unngår å be om hjelp selv om de trenger det. Ofte resulterer det i at elevene skygger for hjelpen de trenger, for å virke flinkere enn hva de egentlig er. Elevene uttrykker i denne undersøkelsen at de opplever et sterkt press både i og utenfor skolen. Et prestasjonsorientert miljø er et resultat av verdier og forventninger som elevene opplever både i og utenfor skolen. I tillegg kan det bemerkes at elevene opplever et kroppspress og et behov for å få sosial anerkjennelse eller sosial status blant jevnaldrende (Skaalvik & Federici, 2015).

I Ung i Oslo-undersøkelsen (2012) viste det seg at en høy andel av ungdomsskoleelever så på skolearbeidet som stressende og for mye. Dette var sett opp imot hvor mye arbeid de klarte å fullføre i løpet av en periode. Det rapporteres av både gutter og jenter at de blir utslitte av det skolerelaterte arbeidet (Eriksen, Sletten, Bakken & Soest, 2017, s. 83). Videre i undersøkelsen kommer det frem at ungdom opplever mye stress i hverdagen. Skolen får skylden for dette. De rapporterer at de ønsker mindre karakterpress og færre konkurrerende krav fra lærere. Bak skolepresset ligger et behov for å prestere i hverdagen, og ungdommene er usikre i forhold til om de vil få en god utdanning og karriere. I dagens samfunn, hvor utdanning spiller en viktig rolle i menneskers karriere, oppleves det fra ungdommene som viktig å kunne komme inn på den riktige videregående skolen og riktig linje for å bli sett på som suksessrik. En viktig faktor for elever i tiende trinn er å komme inn på riktig videregående skole, slik det vises i Ung i Oslo-undersøkelsen. Elevene opplever dette valget som avgjørende for om de får det livet de ønsker seg i fremtiden (Eriksen et. al., 2017, s. 78). Å fokusere på prestasjoner i skolen kan føre til nedstemthet, utmattelse og lavere selvværd (Skaalvik & Federici, 2015).

### *Sammenheng, emosjoner i skolen*

Mye av denne forskningen tar for seg problematikken om at elever opplever følelser som stress, angst og prestasjonspress knyttet til skolen og skolearbeid. Dette kan sammenlignes og samsvarer med hva informantene beskriver i intervjuene. Noen skoler og klasserommiljøer setter høye krav om karakterer, noe som kan resultere i at elevene opplever følelser som angst og depresjon. Elever har rapportert at mindre karakterpress og færre konkurrerende krav kan forebygge prestasjonspresset blant elever. Bruner (1970) antar at når skolekarakter blir brukt som erstatning for den indre belønning som ligger i gleden ved læring, er det mulig at

skolelæringen vil svekkes så snart det ikke lenger blir brukt karakterer. Forskning har også demonstrert at noen skoleelever mister motivasjonen for bestemte oppgaver når de blir belønnet for å utføre dem (Bruner gjengitt i Manger et. al., 2011, s. 281). Det er avgjørende at skolen, som en viktig læringsarena, har et velfungerende og organisert innhold for at det skal oppleves som meningsfullt.

### Skolen, prestasjonsorientert eller læringsorientert?

En undersøkelse fra 2015, ble gjennomført blant 2346 elever fra tolv ungdomsskoler og tre videregående skoler i Norge (Skaalvik & Federici, 2015). For å kunne se sammenhenger, skiller de mellom alder, kjønn og de ulike trinnene elevene er på. Resultatene fra studiet viser at prestasjonspress i skolen og utseendepress øker gjennom ungdomsskolen og videregående skole. Jentene opplever et henholdsvis større prestasjonspress enn guttene (se figur 1).

Figur 1 Andel elever som opplever press på ungdomsskolen (Hentet fra: Skaalvik & Federici, 2015)

**Tabell 2 Prosentandel av elevene som opplever ganske sterkt press eller svært sterkt press**

	Ungdomsskole		Videregående	
	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter
Krav/press om å gjøre det bedre på skolen	39.7	55.0	40.4	61.4
Krav/press om å arbeide mer med skolefagene	42.5	50.6	38.8	57.0
Krav/press fra venner om å se ut på en bestemt måte (f.eks bli slankere)	5.6	12.7	4.7	17.6
Krav/press fra venner om å kle deg på en bestemt måte	4.5	8.3	4.6	10.5

Videre poengteres det at de elevene som opplever størst press, også føler seg nedstemt, har lavere selververd og en større grad av utmattelse.

I 2011 gjennomførte Stornes og Bru (2011) en undersøkelse for 1171 norske elever i 8. klasse. Undersøkelsen tok for seg hvilket motivasjonsklima de opplevde å møte i klassen og hvilken påvirkning det har for elevenes følelsesmessige- og atferdsproblemer. Elevene svarer på om klasserommiljøet var preget av et mestringsklima, hvor det var stort fokus på egen læring og framgang. Eller om klasserommiljøet var preget av et prestasjonsklima, hvor man målte seg med de andre i klassen etter hvilke resultater de hadde (Stornes & Bru, 2011, s.

425-435). I dette studiet adresseres problemer som konsentrasjonsvansker, forstyrrende atferd og emosjonelle problemer blant elevene som har gjennomført undersøkelsen (Stornes & Bru, 2011, s. 426). De emosjonelle problemene i dette tilfellet dekker angst og depresjon. Lærere har rapportert at det er økende problemer med bråk og uro i undervisningen som plager både lærere og elevene det gjelder. Det oppleves at læringsutbyttet reduseres blant elevene. Videre forklares det at lærere bruker mye tid på konflikthåndtering, erting, avbrytelser og forstyrrende bevegelser i undervisningen. Norge har blitt rangert som ett av de landene med dårligst disiplin i klasserommet (Stornes & Bru, 2011, s. 426). I tillegg er de rapportert et høyt antall elever som opplever angst og depresjon knyttet til skolearbeid. Skolen er en viktig arena for å forhindre at slike problemer skal oppstå. Forskningsprosjektet resulterte i at motivasjonsklimaet var rettet mot et prestasjonsklima.

I Skaalvik & Federicis (2015) studie skiller vi mellom en prestasjonsorientert skole og læringsorientert skole (Skaalvik & Federici, 2015). Hvor en prestasjonsorientert skole kan defineres som en skole hvor prøver og prøveresultater vektlegges i stor grad. Prestasjonene elevene gjør er sammenlignbare. Det gir ofte elevene signaler om at de må prestere på et høyt faglig nivå til enhver tid. På den andre siden, er en læringsorientert skole definert som en skole som legger vekt på innsats og framgang hos den enkelte elev. Elevenes prestasjoner er i motsetning til en prestasjonsorientert skole, mindre synlige og sammenlignbare. Fremgang oppleves som viktig og ikke prestasjonen i seg selv. Forskjellen på en prestasjonsorientert skole og læringsorientert skole er at det er stort fokus på resultater og hvor resultatene publiseres og sammenlignes mellom elevene og mellom ulike skoler. I Skaalvik og Federicis (2015) studie viser de til at elever opplever at skolene blir mer og mer prestasjonsorienterte. Fokus på prestasjoner har en rekke negative innvirkninger på elevene (Skaalvik & Federici, 2015). Eksempler på dette er at forholdet mellom elevene og lærer blir påvirket i en mindre positiv retning. Viktigst av alt, elevene yter lavere innsats og blir mindre utholdende i arbeidet med utfordrende oppgaver i skolen. Resultatet av dette, kan være at elevene opplever angst på skolen, fordi de ikke opplever noe mestring i arbeidet sitt.

Om klasserommiljøet viser seg å være preget av prestasjonspress og sammenligning av resultater, kan det ha en negativ innvirkning på elevenes emosjoner (Pekrun et. al., 2002). Det pekes på betydning av gode klasserommiljø og hvordan det kan ha en positiv påvirkning på elevene. I et godt klasserommiljø oppleves lærere som entusiastiske og de gir arbeidsoppgaver som er forståelige og tilpasset, i tillegg til at det gir elevene gode nok

utfordringer. Videre er det at elevene føler tilhørighet i klasserommet. Disse er kjennetegn på læringsmiljøer som fremmer de positive aktiverende følelsene. De positive aktiverende følelsene er følelser hvor elever opplever glede ved å lære, håp på suksess og stolthet over eget arbeid. Når elevene har negative deaktiverende følelser har de følelser som kjedsomhet, hvor elevene ikke opplever at de forstår noe eller ikke får gode nok utfordringer. Håpløshet, hvor elevene ikke klarer å løse oppgaver uten å gi opp, som negativ innvirkning på elevenes læring og kan føre til redusert læringsinnsats. Likevel kan negative aktiverende følelser gjøre at elevene jobber bedre i senere løp for å unngå at de opplever sinne, engstelse og skam ved andre oppgaver (Pekrun et. al., 2002).

Skaalvik og Federici (2015) poengterer at det er grunn til å tro at prestasjonspresset elevene opplever i skolen kommer på bakgrunn av signaler som skolen og samfunnet utenfor skolen sender til elevene om hva som er viktig og verdifullt (Skaalvik & Federici, 2015). Resultatene fra dette studiet viser at skolene ansees som prestasjonsorienterte, med fokus på elevenes resultater. Det kan antas at de målene som skolene signaliserer, også nedfelles som mål hos elevene.

### *Sammenheng, skolen, prestasjonsorientert eller læringsorientert?*

Om skolen er prestasjonsorientert eller læringsorientert kan ha mye å si for om elevene opplever et stort press for å prestere i skolen. Forskingen har vist at prestasjonsorienterte skoler har en rekke negative innvirkninger på elevene. I Stornes og Brus (2011) studie forsker de på om motivasjonsklimaet i klassen korresponderer med at det for mange elever kan være stress og angst knyttet til press og skolearbeid (Stornes & Bru, 2011, s. 426). Det rapporteres at det skolerelaterte stresset blant ungdommer kommer fra prøver, karakterer, akademisk nederlag og et konkurransepreget miljø (Stornes & Bru, 2011, s. 426). Mangel på å kunne håndtere stress i skolen, kan over tid føre til følelsesmessige- og atferdsproblemer blant ungdommer. Det er grunn til å tro at følelsesmessige- og atferdsproblemer henger i sammen med om klasserommiljøet er preget av et mestringsklima eller prestasjonsklima.

Ut fra intervjuene i dette forskningsprosjektet, opplever noen lærere at skolene de jobber på er prestasjonsorienterte. Selv om lærerne ønsker at skolene skal være mer læringsorienterte rapporterer flere og flere at skolene oppleves som prestasjonsorienterte. Avslutningsvis i Skaalvik og Federicis (2015) studie forklarer de at skolens oppgave er å ruste elevene for fremtiden og utvikle elevenes selvstendighet (Skaalvik & Federici, 2015). Skolen skal lære

elevene å sette seg mål, planlegge arbeid og vurdere sitt eget arbeid. Elevene må lære seg å stole på seg selv og kunne prøve å feile, for å bli mer utholdende i sitt arbeid. Problematisk med dette er at skolene blir mer og mer prestasjonsorienterte, og dermed elevenes framgang blir usynliggjort. Senere i oppgaven vil det bli lagt frem hvordan lærere opplever disse resultatene i forhold til at elevene opplever press om å gjøre det bra på skolen.

### Motivasjonsklima og testing

I Stornes og Brus (2011) studie brukes målorienteringsteorien og elevenes målorientering som et verktøy for å måle ulike aspekter ved elevenes læring (Stornes & Bru, 2011, s. 426).

Målorienteringsteorien antar at det motivasjonelle klimaet i det enkelte klasserom også gir et bidrag til elevenes målorientering. De to motivasjonelle klimaet som det refereres til her er elevenes mestringsmål, som går under mestringsklima eller elevenes personlige prestasjonsmål, som går under prestasjonsklima. Om elever opplever å gjennomføre oppgaver på en suksessfull måte, er det større sannsynlighet for at de verdsetter deres målorientering og er motivert for videre arbeid (Stornes & Bru, 2011, s. 427-429). I et prestasjonsorientert miljø, er læring stimulert gjennom konkurranse og komparative forhold. Dette kan være ødeleggende for elevenes følelse av mestring og kognitiv utvikling. Om elever opplever gjentagende nederlag i et fag, assosieres det muligens med frustrasjon, stress og angst for å mislykkes, som kan føre til atferdsproblemer.

I dette studiet resulterte det i at motivasjonsklima henger sammen med akademiske resultater, bråk og uro i klasserommet (Stornes & Bru, 2011, s. 433-434). Det har vært lite forskning som har tatt for seg forholdet mellom atferdsproblemer og motivasjonsklima i klasserommet. Formålet med dette studiet var for å løfte frem at det kan ha en sammenheng. Forholdet mellom individuelt nivå og elever som er bevisst over sin målorientering anses som mestringsorienterte. I tillegg er de elevene som er mer eksponert for et mestringsklima, mer mestringsorienterte i sitt arbeid. Motivasjonsklima utgjorde en tendens til bråk i klasserom som var prestasjonsorientert, mens det i et mestringsorientert klasserom hadde mindre forstyrrende atferd. Det tyder på at i klasserom hvor ikke alle elever føler seg verdsatt, kan være en risikofaktor for forstyrrende atferd.

Forskning viser at motivasjon for skolearbeid er en betydelig utfordring i norsk skole, spesielt på de høyere klassetrinn (Stornes, Tvedt & Bru, 2013). Økt bruk av normative tester påvirker

læringsmiljøet og elevenes motivasjon for skolearbeid. Intensjonen bak bruk av kartleggingstester er for senere tid å gi informasjon om elevenes kunnskapsnivå. Skoler som klarer å bruke resultater fra tester og prøver til å forbedre praksis, kan ha stor nytte av slike undersøkelser (Manger, et. al., 2011, s. 20-21). Kartleggingsprøvene skal ikke brukes som et verktøy for sammenligning av elevers resultater (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Testing kan skape grunnlag for at elever blir mer opptatt av å sammenlikne resultater (Stornes et. al., 2013). Med kunnskapsløftet kom et sterkt ønske om innsikt i hvorvidt skolen lykkes med å heve elevenes kompetanse. Dermed ble nasjonale prøver innført i 2004. De nasjonale prøvene kan sies å ha et normativt preg. Med økt fokus på normativ testing er det imidlertid også mulighet for større grad av sosial sammenligning eller konkurranse mellom elevene og skolene. Dette kan føre til konsekvenser som kan gå utover elevenes prioriteringer i skolen. Motivasjon er viktig for elevenes læring gjennom deres utdanningsløp. Det betyr at utfordringen med elevers motivasjon for skolearbeid er viktig å ta tak i.

### *Sammenheng, motivasjonsklima og testing*

Fokus på testing kan resultere i at elevene blir mer opptatte av å sammenlikne resultater enn å fokusere på læring og utvikling. Diskusjonen om at nasjonale prøver skal offentliggjøres kan forsterke presset på rangering og prestasjonssammenlikning blant elever og skoler. Et konkurranseorientert læringsmiljø kan virke stimulerende for enkelte elever, men det kan også ha negativ innvirkning, som går utover motivasjon, innsats og redsel for å få dårlige resultater.

Testing har en nyttig hensikt dersom det følges av en individuell tilbakemelding (Stornes et. al., 2013). En slik tilbakemelding må hjelpe elevene til å sette konkrete og realistiske mål. En slik vurderingspraksis krever at læreren må ta i bruk sin kunnskap om elevene. Lærere foretrekker tester som er tilpasset den aktuelle undervisningssituasjonen. Målet med de nasjonale prøvene er etter hvert å bidra til bedre tilpasset opplæring for å motvirke negative motivasjonelle effekter og økt grad av sammenligning mellom elevene. En vurderingspraksis som baseres på enkeltelevens behov er det beste for å fremme langsiktig motivasjon og læring (Stornes et. al., 2013). Det viser seg at et slikt tilfelle er vanskelig å få frem. Det kan derfor være til fordel å unngå hyppig bruk av tester for å gå bort i fra den sosiale sammenligningen blant elevene.



Mange av intervjuene i dette forskningsprosjektet bekrefter at de opplever at ledelsen i skolen setter høye krav til lærere om å teste elevene og øke elevenes kunnskapsnivå og resultater. Dette skaper ikke bare et press hos elevene, men også hos lærere. I tillegg opplever lærere at elevene sammenligner sine resultater opp mot hverandre, noe som skaper et negativt klasserommiljø.

## Annen forskning

### Sammenheng mellom klasseromsklima og elevenes motivasjon

Anderson, Hamilton & Hattie (2004) gjennomførte en kvantitativ undersøkelse på 12 ulike ungdomsskoler i New Zealand. De undersøkte hvilken sammenheng klasseromsklimaet hadde i forhold til elevenes motivasjon for læring i engelskfaget (Anderson, Hamilton & Hattie, 2004). Resultatet dette forskningsprosjektet kom frem til var at det sosiale miljøet i klasserommet hadde en viktig innflytelse på elevenes motivasjon (Anderson et. al., 2004, s. 219). At elevene følte at de hadde venner viste seg å ha mye å si på hvordan elevene støttet hverandre. Dette var positivt for å kunne gjennomføre oppgaver, bli godt kjent med hverandre og det å trives med å jobbe sammen.

Dette forskningsprosjektet konkluderte med at «high affiliation» klasserom, altså klasserom med høy tilknytning til hverandre, var fordelaktig hos alle skolene det var undersøkt hos (Anderson et. al., 2004). Å oppsøke et high affiliation klasserom kan vise seg å være bra for lærere i deres oppgave å forbedre sin egen praksis. Forskningsprosjektet viste at elever som opplevde skolen som meningsfull med samarbeidende læring, klasseromspraksis som fremmer høye nivåer av high affiliation, var de elevene med høyest motivasjon for skole. Selv om denne forskningen er gjort i et annet land, er det grunn til å tro at tilknytninger og tilhørighet spiller en like stor rolle for skolene i Norge.

### Sammenheng mellom sosioøkonomiske forskjeller og motivasjon

I en NOVA-rapport fra 2011 forskes det på beskrivelser av de unges skolemotivasjon. Her er de ute etter å finne faktorer som hemmer eller fremmer skolemotivasjonen (Øia, 2011, s. 3).

Undersøkelsen er gjennomført på et utvalg med 4000 skoleelever fra 7. trinn og helt opp til 2. klasse på videregående, med størst fokus på elever på ungdomsskolen.

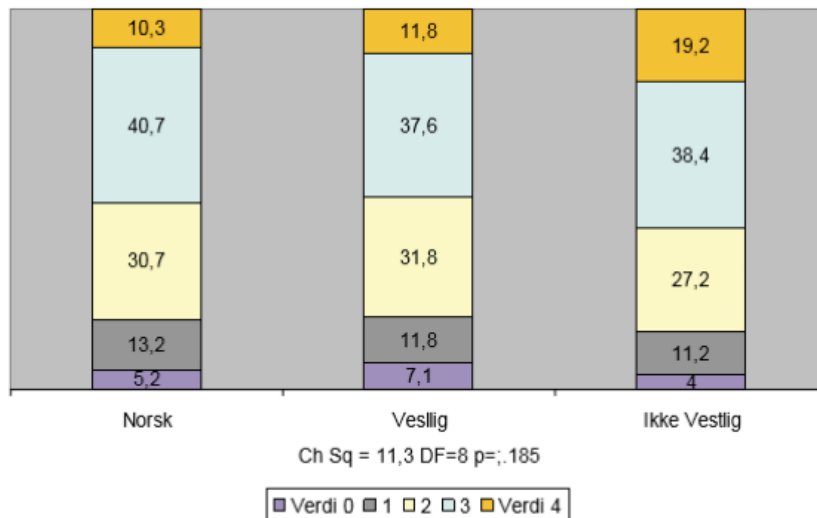
Mest relevant for denne oppgaven, ser vi på de sosiale og kulturelle forskjellene, som denne rapporten tar for seg. Det forskes på om det er sammenheng mellom sosiale og kulturelle forskjeller blant elevene, og om det har en påvirkning på elevenes motivasjon for skole og utdanning (Øia, 2011, s. 65-78). Foreldrene er viktig i samarbeid med elevene. De er elevenes viktigste bit i deres sosiale nettverk. Det kan hevdes at skolen reproducerer de sosiale relasjonene gjennom å distribuere det den dominerende kulturen anser som hva det vil si å være utdannet. I utgangspunktet er skolen rettet mot en over- og middelklassekultur, noe som ikke gagnar de elevene med bakgrunn fra arbeiderklassen. Rapporten tar for seg en hypotese om at barn og unge fra lavere sosiale lag mangler den kulturelle bakgrunnen og kompetansen som skolen forutsetter og krever. I tillegg forklares det at barn og unge som måles som middelklasseelever får bedre karakterer, samtidig som de tilpasser seg skolesystemet på en bedre måte (Øia, 2011, s. 65).

Valg av utdanning går ofte i arv mellom generasjoner (Øia, 2011, s. 66-67). Det innebærer at elever som kommer fra arbeiderklassen, er generelt lite interessert i utdanning, mens hos elever i middel- og overklassen vil oppleve negative effekter ved å ikke ta høyere utdanning. Dette gjør at barn og unge fra lavere sosiale lag er mindre motivert for skolearbeid, enn de barn og unge som er fra middelklassen eller overklassen.

### *Etnisitet og kulturell bakgrunn*

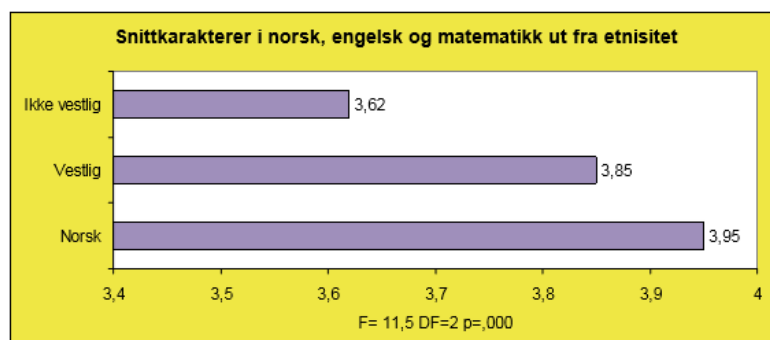
Rapporten tar for seg om det er en sammenheng mellom etnisitet, kulturell bakgrunn og skolemotivasjon og karakterer (Øia, 2011, s. 70-73). Slik vi ser i figur 2 under, viser det seg at elever med ikke vestlig bakgrunn, er de elevene som scorer høyest på skolemotivasjon. Elever med norsk bakgrunn scorer lavest etter de elevene med vestlig bakgrunn.

Figur 2: Tabell med andel som skårer 0, 1 2 3 eller 4 på samlemålet for skolemotivasjon ut fra etnisitet  
 Hvor 0 er lavest skolemotivasjon og 4 er høyest skolemotivasjon. (hentet fra Øia, 2011, s. 72).



I figur 2, ser vi også at elevene med norsk bakgrunn scorer 3 på skolemotivasjon. Noe som er litt høyere enn hos de elever med ikke vestlig bakgrunn. Videre sees det i figur 3, om det er sammenheng mellom etnisitet og snittkarakterer i norsk, engelsk og matematikk. Her ser vi at de elevene med norsk bakgrunn scorer med høyere snittkarakterer enn de elevene fra vestlige land og ikke vestlige land. For å konkludere dette, er det tydelig at de elevene med innvandrerbakgrunn har høyest skolemotivasjon, men lavest snittkarakter i fagene. Dette kan ha sammenheng med hvordan skolen er bygd opp tilnærmet elever med middelklassebakgrunn og overklassebakgrunn.

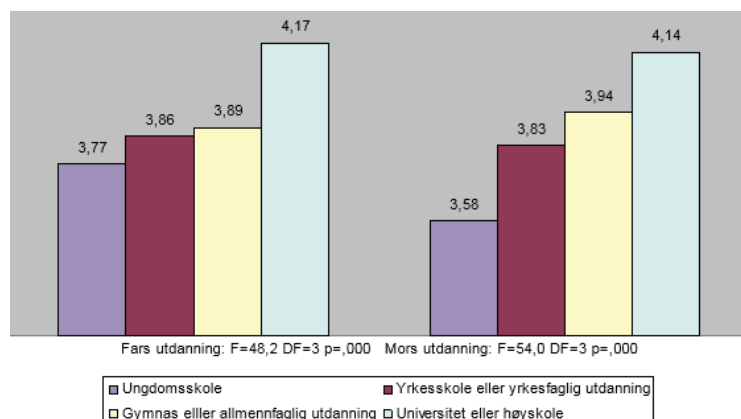
Figur 3: Snittkarakterer i norsk, engelsk og matematikk med sammenheng av tabellen i figur 2 (hentet fra Øia, 2011, s. 73)



### Foreldrenes utdanningsnivå

I NOVA-rapporten forskes det på i hvilken grad det er sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og elevers resultater i fagene norsk, engelsk og matematikk (Øia, 2011, s. 85-92). Elevene har først svart på hvilket utdanningsnivå de tror foreldrene har. Her er ungdomsskole, yrkesfaglig utdanning, allmennutdanning (Videregående skole) og høyskole eller universitet. En liten andel elever har svart «vet ikke», noe som antydningvis sier at de ikke vet hvilken utdanningsbakgrunn foreldrene har. Resultatet viser at et høyt antall mødre har høyskole- eller universitetsutdanning, mens et høyt antall fedre har yrkesfaglig utdanning. Tabellen under viser sammenhengen mellom foreldrenes utdanningsnivå og elevenes resultater i fagene norsk, engelsk og matematikk.

Figur 4: Tabellen viser snittkarakterer i norsk, engelsk og matematikk kontrollert for hvor lang utdanning de unge tror far og mor har (hentet fra Øia, 2011, s. 87)



Tabellen viser at de elevene som har mor og far med høyskole eller universitetsutdanning er de elevene med høyest snittkarakter i fagene norsk, engelsk og matematikk. De elevene med lavest snittkarakter, er de med foreldre som kun har gjennomført grunnskoleutdanning. Tallene er noe jevnt hos de elevene med foreldre som har fullført yrkesutdanning og videregående skole. Igjen, tyder det på at skolen er tilpasset de elever med middelklasse- eller overklassebakgrunn.

# Teorikapittel

## Bakgrunn for valg av teori

Teori som jeg har lest i denne delen har vært blant annet Banduras (1997) *Self efficacy.*, Deci & Ryan (2000) intrinsic and extrinsic motivation, Hattie (2014), *Visible learning*, Good & Brophy (2008) *Looking in classrooms*. I tillegg til supplerende bøker av Skaalvik & Skaalvik (2011), Manger, Lillejord, Nordahl & Helland (2009), Roberts (2012) og Uthus (2017).

Denne delen av oppgaven bidrar til å avgrense oppgavens tema og problemstilling. Tidligere i oppgaven tok jeg for meg de mest sentrale begrepene som finnes i problemstillingen. I denne delen vil jeg se nærmere på teoriene som belyser oppgavens funn. Begrepene som er valgt ut i denne delen er ut i fra analyse av empirien.

I og med at jeg selv velger teorien for denne oppgaven, kan det medføre at en kan ha visse antagelser eller at man leter etter bekreftelser på egen hypotese eller erfaring fra skolen. Det kan være med på å påvirke valg av litteratur og fortolkningen av dette. Resultatene fra mine intervjuer har bidratt til å styre hvilke teorier som er blitt inkludert i denne forskningsoppgaven. Det gjør at man kan se en sammenheng for hvordan man kan bidra til å jobbe med indre motivasjon og mestring i en positiv retning med støtte fra de ulike teoriene.

Det er viktig å stille seg kritisk til hvilke avgjørelser man tar når man velger teori. Det kan man gjøre ved å blant annet stille spørsmål som: Hvorfor ble akkurat denne litteraturen valgt? Hvem er forfatteren eller forskeren? Hvilken status har den i sitt miljø? Ved å stille disse spørsmålene, styrkes holdbarheten og troverdigheten til forskningslitteraturen. Ut i fra resultatene som jeg har samlet inn, har jeg fått en oversikt over sentrale begreper som må suppleres med teori for å heve kvaliteten til denne oppgaven. Dette gjør at leseren får en oversiktlig forståelse av oppgaven.

## Læreren og eleven av John Hattie

John Hattie er utdanningsforsker fra New Zealand. Han skriver at det er nødvendig å bli motivert både gjennom indre og ytre motivasjon (Hattie, 2012). Selv om begge

motivasjonstypene er viktige, mener Hattie at det skal være overvekt av indre motivasjon. Dette gir økt innsats og økt læring.

## Læreren

En god lærer vil kunne observere når læring skjer hos elevene (Hattie, 2014, s. 54). Dersom en god lærer opplever at elevene ikke har en jevn læringsutvikling, skal de gripe inn på gjennomtenkte og meningsfulle måter. Det krever at læreren er fleksibel og har gode kunnskaper. Dette er for at elevene skal kunne endre retning og oppnå ulike og utfordrende mål ved læringen. Likevel er det mange faktorer som gjør at undervisningen ikke oppleves som god for alle. I likhet med slik det kommer frem i intervjuene, er det flere lærere som opplever at det er problematisk å tilpasse undervisningen slik at den favner alle elevene. Det oppleves at de elevene som ikke får den tilfredsstillende tilpasningen de trenger, lett kan falle ut av undervisningen, eller ty til bråk og uro. Det spiller en rolle hva læreren gjør (Hattie, 2014, s. 54). De lærerne som underviser på en bevisst og synlig måte, er de lærerne som griper inn på gjennomtenkte måter dersom de ser at læring ikke skjer. Læreren er den største kilden til læring i skolen. Noen lærere kan variere i meningsfulle arbeidsmetoder hvor elevene kan oppnå spesifikke og utfordrende mål i undervisningen.

Lærere skal gi elever muligheter til å kunne utvikle læringsstrategier, slik at elevene skaper en konseptuell forståelse (Hattie, 2014, s. 54). For at dette skal fungere må alle elever ha et likt utgangspunkt for læring, men det er ingen ideell tanke, heller ikke mulig. Komplikasjonen bak god undervisning er at elever lærer på ulike måter, i tillegg til at de har ulike utfordrende mål. Undervisning krever bevisste tiltak for at det skal skje en kognitiv endring hos eleven. Dette gjør at god undervisning ofte kan bli handikappet eller sårbart for de elevene som sliter mest. Grunnen er for at de som sliter, ikke får den tilpasningen eller tilbakemeldingen de behøver for å kunne oppleve en kognitiv endring. Ingen elever er like, og læringsutbyttet er ulikt (Hattie, 2014, s. 54). Undervisning og planlegging av undervisning krever visse tiltak for læreren. Læreren må være bevisst over når en elev lærer for at det skal skje en kognitiv endring hos eleven. Læreren skal kunne se ut i fra elevenes perspektiv og gi dem tilstrekkelig med tilbakemeldinger slik at elevene kan foreta en egen vurdering, føle seg trygge og kunne lære seg å forstå innholdet i undervisningen. I og med at denne oppgaven tar for seg elever på ungdomstrinnet, kan det antas at elevene har kommet såpass langt at de klarer å ta ansvar for

egen læring. Derfor kan dette med egenvurdering virke sårbart for mange lærere, da de opplever at flere elever ikke tar ansvar for egen læring seriøst eller synes det er vanskelig.

Hattie (2014) mener at det ikke er lærere som utgjør en forskjell (Hattie, 2014, s. 71). Han konkluderer med at enkelte lærere har evnen til å utføre visse arbeidsmetoder tilpasset utfordrende læreplaner og som bidrar til å hjelpe elevene med hvordan de skal arbeide. Det er ikke en selvfølge at alle lærere er effektive og at de har sterk påvirkning på elevene. Det er viktig å kunne se i hvilken grad læreren har denne påvirkningen på elevene. Kvaliteten i undervisningen avgjøres av elevene, slik de oppfatter den. Det viktigste med lærerrollen er at læreren skal være åpen for nye erfaringer, gjøre feil, være åpen for tilbakemeldinger fra elevene, fremmer innsats og læringsengasjement (Hattie, 2014, s. 72).

## Eleven

Elevenes kompetansenivå kan være på ulike nivåer (Hattie, 2014, s. 54-66). Elevene kan også bruke mange ulike læringsstrategier for å oppnå mål. For mange elever er det å lykkes på skolen knyttet til å forstå hvordan og hva de bør lære. Elevene tar med seg tidligere kunnskap om læring i klasserommet. Disse kunnskapene fører til at elevene har forventninger til hva som skal skje i klasserommet. Forventningene som elevene har til det som skjer i klasserommet kan forsterke eller hemme mulighetene for arbeidsmetoder som læreren har.

Elever er gode til å vite hvordan de skal vurdere sin egen innsats på skolen (Hattie, 2014, s. 67). Hvis elevene vurderer sin egen innsats som høy uten at den er det, kan slike prestasjonsforventninger sette grenser for hva elevene ser på som mulig å oppnå. Læreren må bidra til å gi elevene utfordrende mål, som er mulig å oppnå, slik at elevene kan oppleve mestring. Slik det kom frem i intervjuene, fortalte flere informanter om at de synes det var vanskelig for elevene å jobbe med egenvurdering. Dette kan samsvare med slik Hattie skriver om at å vurdere egen innsats som høy, er de elevene som forventer å få gode resultater når det kommer til vurdering. De samme type elevene blir ofte skuffet, fordi de rett og slett ikke oppnår de resultatene de ønsker.

## Motivasjon

Det finnes mange måter å definere motivasjon på. De ulike motivasjonsteoriene har den hensikt å forklare og se hva som påvirker eller setter i gang en persons atferd. Motivasjon er fra latin, *movere*, som betyr å bevege. Deci og Ryans (2000) definisjon av motivasjon beskriver individets atferd som et driv for å oppnå et mål eller unngå en konsekvens (Deci & Ryan, 2000). Mennesker blir født med en naturlig tendens for motivasjon til å lære noe nytt. Dette er kritisk for den kognitive, sosiale og fysiske utvikling vi trenger for å utvikle kunnskaper og ferdigheter. Deci og Ryan (2000) skriver følgende:

*«From birth onward, humans, in their healthiest states, are active, inquisitive, curious, and playful creatures, displaying a ubiquitous readiness to learn and explore, and they do not require extraneous incentives to do so».*

(Deci & Ryan, 2000, s. 56).

For elever sin del faller det naturlig å bygge opp sine kunnskaper og ferdigheter, på lik linje som de utvikler sine holdninger til skolen (Kunnskapsløftet, 2006, s. 12). Dette arbeidet kan oppmuntres og påskyndes, men også på den andre siden hemmes og hindres av ulike faktorer rundt eleven. De som er rundt disse elevene kan påvirke hvordan elevene jobber for å bygge opp disse kunnskapene og ferdighetene. Ofte har klasseromsmiljøet noe å si på om motivasjon for skolearbeid hemmes eller hindres. Dersom en klasse har elever hvor flertallet er høyt motiverte i forhold til skolearbeid, vil det resultere i at elevene er stort sett motivert for å lære og bygge opp sine kunnskaper. På den andre siden, kan det i en klasse hvor flertallet er lite motiverte, resultere i bråk og lite effektivt skolearbeid. I følge Ryan og Deci (2000b) er det viktig at læreren etablerer en god og trygg relasjon til elevene, det kan bidra til forsterket indre motivasjon. En lærer som fokuserer på indre motivasjon under skolearbeidet har også lettere for at elevene søker hjelp (Deci & Ryan, 2000).

### Indre motivasjon

Det er viktig at læreren etablerer gode og trygge relasjoner til elevene. Det kan bidra til en sterk form for indre motivasjon hos elevene (Deci & Ryan, 2000). Om lærer fokuserer på indre motivasjon under skolearbeidet, er det lettere for elevene å søke hjelp hos læreren. Deci



og Ryan (2000b) skiller to tilnærminger til begrepet indre motivasjon. Først og fremst handler indre motivasjon om at den ikke er avhengig av en ytre belønning eller straff for at oppgaven skal utføres (Deci & Ryan, 2000b). Indre motivasjon handler om interesse for en oppgave og belønningen er den gleden over oppgaven man utfører. På den andre siden er indre motivasjon et grunnleggende psykologisk behov rettet mot selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet.

Et behov for selvbestemmelse, handler om følelse av å bestemme selv (Deci & Ryan, 2000b). Videre gir det muligheten til å oppleve at man er med på å bestemme handlingen som blir utført ut ifra egne interesser, verdier og valg. Selvbestemmelse gir et individ en indre kontroll over egen læring. Dersom en oppgave gjøres på bakgrunn av at man er lovet en form for belønning, handler det ikke lenger om indre kontroll, men ytre kontroll. Da utfører man ikke lenger en handling fordi man er motivert for den, men fordi man må. Dette er mye av problematikken en kjenner igjen i skolen, da det ikke er elevene selv som velger oppgavene de gjør i skolen, men lærere og læreplaner.

Behovet for å oppnå kompetanse er en viktig drivkraft (Deci & Ryan, 2000b). Det gjør et individ engasjert til å gjøre utfordrende oppgaver. I tillegg bidrar det til å gi en følelse av å være utholdende når oppgavene blir vanskelig. Videre gir behovet for kompetanse lysten til å fortsette med vanskelig oppgaver, eller gjenta oppgaven. Likevel er det viktig at eleven får oppgaver tilpasset egne forutsetninger. Dersom oppgavene blir for vanskelige over en periode, kan det resultere i at eleven gir opp og mister motivasjonen.

Til sist handler tilhørighet om behovet for å oppleve nærhet til andre personer (Deci & Ryan, 2000b). I en klasseromssammenheng handler det om at elevene skal gi og motta omsorg. I tillegg skal den enkelte elev føle seg akseptert av de andre rundt seg. Det er viktig for læreren å etablere et godt og trygt miljø, med gode relasjoner til elevene.

### Menneskets behov av Maslow

Motivasjon er viktig i de aller fleste sammenhenger og da spesielt i skolen. I Maslows (1943) behovshierarki forklares ulike behov mennesker søker etter. Behovshierarkiet består av de grunnleggende behov, fysiologiske behov, trygghetsbehov og sosiologiske behov, behov for anerkjennelse og behov for selvrealisering (Maslow, 1984). De fysiologiske behovene baserer seg på å holde behovene for mat, vann og søvn. Disse er de mest grunnleggende behovene og

ligger nederst i behovshierarkiet. Trygghetsbehovet handler om behov for å tilfredsstilles følelsesmessig og behov for å føle seg sikker og trygg. Deretter er det sosiologiske behovet som handler om individets behov for tilhørighet og kjærlighet. Disse behovene betegnes som mangelbehov. Videre er det behov for anerkjennelse som status og omdømme. Helt til slutt er det behovet for selvrealisering som betegnes som behov for å forbedre eget potensiale. De to øverste behovene betegnes som umettelige behov. Det vil si at disse er behov man ikke får nok av.

Trygghetsbehovet, det sosiologiske behovet, behovet for anerkjennelse og behovet for selvrealisering er typiske behov man ofte møter i skolen. Elever søker etter det å føle seg trygg, i ulike sosiale settinger. Når elevene ikke blir tilfredsstillende følelsesmessig, kan det ifølge forskningen resultere i angst og depresjon. I løpet av ungdomsskoleårene blir status og eget omdømme desto mer viktig. Ofte er det dette behovet som kan skape det presset som det blir vist til i tidligere forskning. Mest relevant i skolen er behovet for selvrealisering. Det er et behov hvor man gjør handlinger motivert for å forbedre eget potensiale. Maslow (1984) anser motivasjon som bestemmende overfor menneskelig atferd og handlinger. Det vil si at motivasjonen driver oss til å gjøre handlinger basert på eget driv (Maslow, 1984).

### Målorienteringsteori av Nicholls og Roberts

Achievement Goal Theory, eller Målorienteringsteori på norsk, går under en sosial kognitiv motivasjonsteori (Roberts, 2012). En sosial kognitiv teori tar utgangspunkt i hvordan individer blir påvirket av den sosiale situasjonen. Den sier noe om hvordan elevenes motivasjon formes ut i fra dette. Under målorienteringsteorien tar det opp nettopp dette med hvordan elevenes motivasjon formes ut i fra den sosiale situasjonen, som i dette tilfellet anses som klasserommiljøet. For å utdype, handler målorienteringsteori om hvilke mål et individ har med en aktivitet (Nicholls, 1984). Teorien spesifiserer hvilke typer mål man setter seg, hvordan man tilnærmer seg aktiviteten med handling, hvordan individet opplever en aktivitet, hvordan arbeider og presterer i aktiviteten og til slutt hvordan man definerer suksess eller fiasko i den aktiviteten. Målorienteringsteorien tar opp det motivasjonelle klimaet i det enkelte klasserommet og hvordan det bidrar til elevenes målorientering. Det prates her om to typer motivasjonelle klimaer, mestringsklima og prestasjonsklima.

Motivasjon anses som en prosess som setter i gang og vedvarer en målrettet handling (Stornes et. al., 2013). En målorienteringsteori fokuserer på at de målene elevene knyttet til oppgaver er ulike avhengig av hvor motiverte de er. En individuell målorientering henviser til formålet som den enkelte har for å involvere seg i en prestasjonsorientert situasjon og hvordan eleven forstår suksess. Klasserommiljøet som eleven befinner seg i har en stor påvirkning på elevens målorientering.

Det er den mening og hensikt som eleven tillegger sine prestasjoner som er avgjørende for deres motivasjon (Stornes et. al., 2013). De elever som opplever at den primære hensikten med læringsoppgaver er for å tilegne seg ny kunnskap er de elevene som omtales innenfor et mestringsklima. Elever med denne typen kvalifikasjon utvikler sine evner og gjør ofte fremgang. I motsetning har de prestasjonsorienterte elevene en hensikt om å hevde seg bedre sammenlignet med andre medelever. Denne typen elever blir motivert av å være like flinke eller flinkere enn sine medelever. For disse elevene oppfattes karakterer og skoleprestasjoner som et middel til popularitet og status (Stornes et. al., 2013). Dette kan sees i sammenheng med slik det blir samlet opp av mitt datamateriale. Selv om lærere ønsker å holde seg innenfor et mestringsklima, oppleves det som vanskelig, fordi elevene har et stort fokus på å hevde seg med bedre karakterer basert på feil grunnlag. Elevene har som mål å oppnå gode karakterer, kun fordi det gir en ønsket belønning.

## Mestringsklima

Et motivasjonelt klima er et klima som verdsetter innsats og prioriterer elevenes forståelse av lærestoffet. Videre er deres mestring og faglig utvikling som åpner opp for feil, betrakter dette som en nødvendig del av læringsprosessen (Stornes et. al., 2013). Innenfor mestringsklima forberedes elevene på å møte motgang og utfordringer hvor de lærer å takle dette. Elever innenfor et mestringsklima verdsetter sin egen fremgang og stimuleres til langvarig innsats uavhengig av ytre belønning.

## Prestasjonsklima

På den andre siden betegnes prestasjonsklima hvor elevenes prestasjoner vektlegges i sammenlikning med andre (Stornes et. al., 2014). Innenfor en slik ramme anses feil som å indikere på manglende kompetanse. Her verdsettes gode prestasjoner sammenliknet med medelever, i tillegg til at hensikten med arbeidet er å gjøre det bedre enn andre. Innenfor et slikt motivasjonelt klima er sjansen større for å møte elever som er prestasjonsorienterte.

## Å fremme motivasjon

Good & Brophy (2008) bidrar med råd for hvordan man kan bidra til å gjøre elevene mer motiverte for skolearbeid (Good & Brophy, 2008, s. 168-176). Sett ut i fra læreren sitt ståsted, er det metoder som kan brukes for å fremme elevenes motivasjon. Metodene går ut på lærerengasjement. Lærere må fremstå som nysgjerrig og interessert. En lærer som evner å fatte elevenes interesser, får ofte elevene motiverte for skolearbeid. Videre må læreren videreformidle følelsen av læring og at det gir en personlig gevinst, som en rollemodell for elevene. Læreren må evne og bruke de elevene som er allerede motiverte og engasjerte. Dette engasjementet smitter ofte over på de elevene som ikke er like engasjerte. Læreren må godkjenne at elevene gjør feil og skape et slikt klasserommiljø som verdsetter og ufarliggjør de feilene man gjør i klasserommet. Bidra med å forberede elevene på viktig eller nytt stoff som blir presentert. Gi elevene tid til å stille spørsmål og reflektere gjennom det som blir presentert. Videre råder de lærere til å spille på noe elevene ikke forstår og dermed gjøre dem mer nysgjerrige på det som bli presentert. Å bevisstgjøre elevene på hva som interesserer dem, kan gjøre at de blir mer motiverte. Å gi de elevene muligheten til å spille på egne interesser bidrar til å øke deres motivasjon. I undervisningssituasjoner er det viktig å presentere læringsmålet på en ordentlig og presis måte, slik at det er enkelt for elevene å se hvilken vei og hensikt arbeidet er rettet mot. Helt til slutt, er det viktig å ha tro på at alle elever kan lære. Good & Brophy (2008) mener at for å få elever til å forstå et innhold, må man kunne finne den tilpassede formen, som får eleven til å forstå (Good & Brophy, 2008, s. 175).

## Selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelsesteorien er et rammeverk som handler om menneskelig motivasjon i sosial kontekst (Deci & Ryan, 2000). Den er utviklet av Deci og Ryan (1985) og tar for seg grunnlag og mål som utgjør en handling (Deci & Ryan, 2000, s. 55). Teorien fokuserer på den menneskelige motivasjon, fremfor hvor motivert man er. I selvbestemmelsesteorien kan et individ være aktiv og motivert etter å oppnå suksess, i og med at følelsen av suksess oppleves som tilfredsstillende. En kan dele motivasjon innenfor selvbestemmelsesteorien i tre hovedgrupper. Disse er amotivasjon, ytre motivasjon og indre motivasjon. Amotivasjon handler om å mangle drivet om å være motivert. En oppleves som hjelpeløs og motivasjon finner ikke sted. Under ytre motivasjon drives motivasjon av en belønning. Til sist er indre motivasjon den som driver handlinger ut i fra interesse over å utføre en oppgave eller handling (Deci & Ryan, 1985).

Det mest vanlige og relevante skillet er mellom intrinsic motivation, altså indre motivasjon og extrinsic motivation, som er ytre motivasjon. Når et individ har et tankesett rettet mot indre motivasjon, gjør de noe fordi det er av interesse å utføre en oppgave eller handling. I motsetning til når et individ er rettet mot ytre motivasjon, gjør de noe fordi det fører til en ytre faktor eller belønning. Forskning har vist at kvalitet i prestasjoner og erfaringer kan være veldig ulike når et individ handler ut i fra om han er indre eller ytre motivert (Deci & Ryan, 2000 s. 55).

Selvbestemmelsesteorien tar for seg individer som aktive, motivert på bakgrunn av egen interesse og nysgjerrighet (Deci & Ryan, 2000). Videre erkjenner den at et individ kan være passivt eller misfornøyd med en aktivitet. Relatert til skolen har alle elever psykologiske behov for å føle at en oppnår kompetanse, tilhørighet og autonomi (Deci & Ryan, 1985). Det sosiale klasserommiljøet og samhandling med medelever kan enten tilfredsstillende behovene for å oppleve tilhørighet og autonomi, eller hemme den. Når disse behovene er tilfredsstillende optimaliseres forhold for økt motivasjon, positiv utvikling og atferd. På den andre siden, kan det å hemme motivasjon ha en negativ innvirkning på elevenes utvikling.

Å oppleve tilhørighet i en gruppe er et grunnleggende behov hos alle mennesker og defineres som en medfødt tendens (Uthus, 2017). Elever lærer best i miljøet hvor de føler seg trygge (Ogden, 2012, s. 33). Aksept, respekt og samarbeid er viktig for at elevene skal oppleve

skolen som trygg. Klasserommiljøet etableres allerede første gang elevene møtes. Sosiale relasjoner skapes og gruppen avklarer temaer som popularitet, lederskap og fordeler roller i det som blir et sosialt læringsfellesskap. Tilhørighet kan også beskrives som en følelse hos den enkelte elev av å være i positiv emosjonell kontakt eller forbindelse til andre medelever (Uthus, 2017). Behovet for å høre til må være oppfylt før vi kan orientere oss mot og fatte interesse for læring og utvikling.

For de aller fleste i ungdomsalderen er behovet for å bli akseptert og inkludert i gruppen sterk (Ogden, 2012). Dette kan føre til at elever er villige til å strekke seg langt for å øke deres status i klassen. Dette kan bidra til å fremme eller hemme arbeidsinnsats og prestasjoner. I det rette omsorgsfulle miljøet kan elevene eksperimentere med å gjøre rett eller feil i klasserommet (Hattie, 2014, s. 54). I noen klasser utvikles det normer som støtter høy faglig arbeidsinnsats, mens i andre klasser kan normen gå ut på at en ikke må vise at en anstrenger seg for å få gode resultater. For lærere er det dermed viktig å følge med på hvilken norm elevgruppen setter for å forhindre konkurranse mellom elevene.

## Sosial kognitiv teori

Den sosial-kognitive teorien har lært oss å forstå menneskelig motivasjon innenfor skole og utdanning, derfor passer denne teorien godt med til denne oppgaven. Når det kommer til tilpasset opplæring innenfor den sosial-kognitive teorien, krever denne teorien støtte for individuelle tilbakemeldinger, å legge vekt på oppnåelig mestring i tillegg til ros og oppmuntring (Manger et. al., 2011, s. 249). Albert Bandura (1997) betegner forventning om mestring som helt sentral for de evner, kunnskaper og ferdigheter vi har som mennesker, ut i fra den sosial-kognitive teorien.

## Forventning om mestring av Bandura

Innenfor sosial-kognitiv teori skjer læring i et gjensidig samspill mellom atferd, personfaktorer og miljø (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2009, s. 249-252). Innenfor dette har forventning om mestring en helt sentral rolle. Mestring kan defineres som en persons evne til å håndtere ulike oppgaver og utfordringer som man må strekke seg etter (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elever med høy forventning om å mestre de oppgavene de står overfor, vil

jobbe hardere, være mer utholdende og prestere bedre enn de elevene med lav forventning om mestring (Bandura, 1997). Med høy forventning om mestring bidrar også disse elevene til å skape et positivt læringsmiljø. Dersom det er motsatt kan dette skape et rom hvor elevene unngår arbeidsoppgaver og skaper uro, som er av negativ betydning for læringsmiljøet. Med slike omgivelser tatt i betraktning, er det viktig at læreren gjør seg godt kjent med elevenes forutsetninger og sin evne til å tilpasse elevenes nivåer for å unngå et negativt klasseromsmiljø preget av bråk og uro.

I løpet av de siste årene har fokus rundt elevenes mestringsevne blitt til å utvide seg til i høy grad å ha noe å si for elevenes motivasjon og læring (Zimmerman, 2000, s. 82). Å være motivert betyr å ha en indre eller ytre drivkraft til å utøve en handling (Deci & Ryan, 2000, s. 54). Et individ som ikke har en drivkraft eller inspirasjon til å gjøre noe, karakteriseres som demotivert. På den andre siden defineres et individ som har energi og er aktiv mot slutten av en aktivitet som motivert. Vi bruker forventning om mestring som et måleverktøy for å måle elevenes motivasjon og læring. Forskere har lyktes i å verifisere forventning om mestring som motiverende konstruksjoner og kunne forutsi utfallet av motivasjon gjennom elevenes valg av aktiviteter, innsats, utholdenhet og deres følelsesmessige reaksjoner (Zimmerman, 2000).

Forskere har lenge anerkjent at elevenes tro om egne evner og mestring spiller en viktig rolle for deres motivasjon (Zimmerman, 2000, s. 82). Det har siden blitt bemerket at det er vanskelig å kunne måle elevenes forventning om mestring på en vitenskapelig måte. Albert Bandura (1977) foreslo en teori for måling av forventning om mestring på ulike områder. I Albert Banduras (1997) *Self-Efficacy* forklares self-efficacy som elevenes forventning om mestring. Elevene tolker sin mestring gjennom fire forventningskilder. Disse forventningskildene er autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske reaksjoner (Bandura, 1997, s. 79-113). Bandura mener at hvilke typer utfall folk forventer i stor grad avhenger av deres vurderinger av hvor godt de vil kunne utføre oppgaver i bestemte situasjoner (Bandura, 1986, s. 392).

I den autentiske mestringsopplevelsen jobbes det for å gi elevene en reel og ekte mestringsopplevelse (Bandura, 1997). Det har blitt vist at om elever får lignende oppgaver som de har lyktes med tidligere og vurderes som vellykkede, så øker forventningen om mestring. Den autentiske mestringsopplevelsen er viktig å bygge opp for en positiv

forventning til mestring. Med dette som grunn er det viktig at man i skolen arbeider med å gi elevene utfordrende oppgaver i en mer gradvis rekkefølge. Oppgavene bør bygge på det elevene kan fra før, men i grunn ikke være for lette å løse. For at eleven skal oppleve suksess må de kunne anstrenge seg og lære å bli utholdende for at de ikke skal gi opp når de senere møter motstand. Elevene må lære seg å oppleve nederlag, slik at de kan snu nederlag til seier ved å øke sin personlige kontroll over handlinger og situasjon (Manger et. Al., 2013, s. 251-252).

Vikarierende erfaringer handler om å lære av andres erfaringer (Bandura, 1997). Erfaringen kan være kilde til om en velger å utføre en handling eller unngå en handling. Ved å se om andre føler vellykkethet, kan det være med å øke personens forventning om mestring. Hvis man opplever at andre klarer en utfordring, kan det gi følelse av at en selv også kan klare det. Hvis opplevelsen reverseres og personen opplever at andre ikke mestrer en utfordring, kan det gi en følelse av at en selv ikke klarer det. Alder, kjønn, sosial bakgrunn og kompetanse påvirker om personen tar etter de vikarierende erfaringene. For elever som tviler på egne evner, kan ha god nytte av å samarbeide med en elev som er utholdende og klarer å mestre oppgavene. Det kan bidra til å hjelpe den som observerer til å forstå at feil kan skyldes utilstrekkelig innsats og mangelfull erfaring.

I verbal overtalelse kan eksempelvis venner, foreldre eller lærere påvirke eleven (Bandura, 1997). Elevenes forventning om mestring påvirkes gjennom verbal eller sosial overtalelse. I en positiv overtalelse kan man øke forventningen om mestring. Dette gis gjennom positive meldinger som for eksempel «du kan klare dette!». I en omvendt retning i en negativ overtalelse kan gi motsatt effekt. Dette gis som for eksempel «dette er ikke noe du kan få til». I skolen har læreren en veldig stor påvirkning av denne overtalelsen. Det er viktig å kjenne elevenes sterke og svake sider. Oppgavene bør ligge rett over elevenes ferdighetsnivå og læreren gir konkrete og oppmuntrende tilbakemeldinger (Manger et al., 2013, s. 255-256)

Til slutt er det de fysiologiske reaksjonene. Fysiologiske reaksjoner er de signaler kroppen sender, som fungerer som informasjon om den følelsesmessige tilstanden man er i (Bandura, 1997). Eksempel på dette kan være klamme hender, kriblinger i magen, skjelvninger osv. Dette kan betegnes som følelser ved prestasjonsangst eller redsel for å dumme seg ut foran klassen.



Innenfor sosialkognitiv teori forklares det at kroppen utløser en kognitiv mekanisme som den opplever når den utfører oppgaver. Stress er et mønster av de fysiologiske atferdsmessige, emosjonelle eller kognitive responser, som oppfattes å forhindre mål eller kan virke truende i enkelte tilfeller. Humøret man er i kan også ha en påvirkning på forventning om mestring. Med elever som ofte har tendens til dette, er det viktig å se på hvordan miljø og fagnivået kan forårsake disse reaksjonene. I enkelte tilfeller kan det være basert på hvordan eleven opplever tilhørighet i klassen eller om eleven sliter med prestasjonsangst.

Hvis vi overfører teorien om de fire kildene til mestringsforventning til skolen, vil det ha stor verdi å legge til rette for et trygt læringsmiljø der alle elever gis tilgang til mestringsopplevelser, gode sosiale rollemodeller og realistiske og oppmuntrende tilbakemeldinger (Uthus, 2017, s. 159-161).

### Mestringstro

Skolen er en læringsarena hvor elever utvikler og dyrker kognitiv kompetanse og tilegner seg kunnskap om problemløsning og kompetanse som er viktig for å kunne delta i samfunnet (Bandura, 1997, s. 174-175). Elevenes kompetanse og evne til å reflektere blir kontinuerlig testet, evaluert og stadig sammenlignet med hverandre i skolen. En sterk følelse av mestringstro gir økt motivasjon, fremmer akademiske prestasjoner og gir økt interesse for utvikling av faglige evner. Et grunnleggende mål i skolen er å utdanne selvstendige elever med evne om selvstyrte akademiske ambisjoner. Selvstyring bidrar også til å fremme livslang læring. Å ha tro på egne evner til å mestre er grunnleggende for menneskets motivasjon (Uthus, 2017, s. 159-161). Betingelsen om mestringsforventning er nært knyttet til psykisk helse. Det er vist at elever som mestrer skolearbeidet opplever verdien av arbeidet som legges bak som mer positivt. Denne typen elever er mer engasjerte, og investerer mer av sin tid enn andre. Elever som er bevisst over egen mestring legger inn innsats og er i tillegg mer utholdende når de møter motstand. Elever som er bevisste over egen mestring har i tillegg vist at de kan håndtere stress, angst og depresjon (Bandura, 1997).

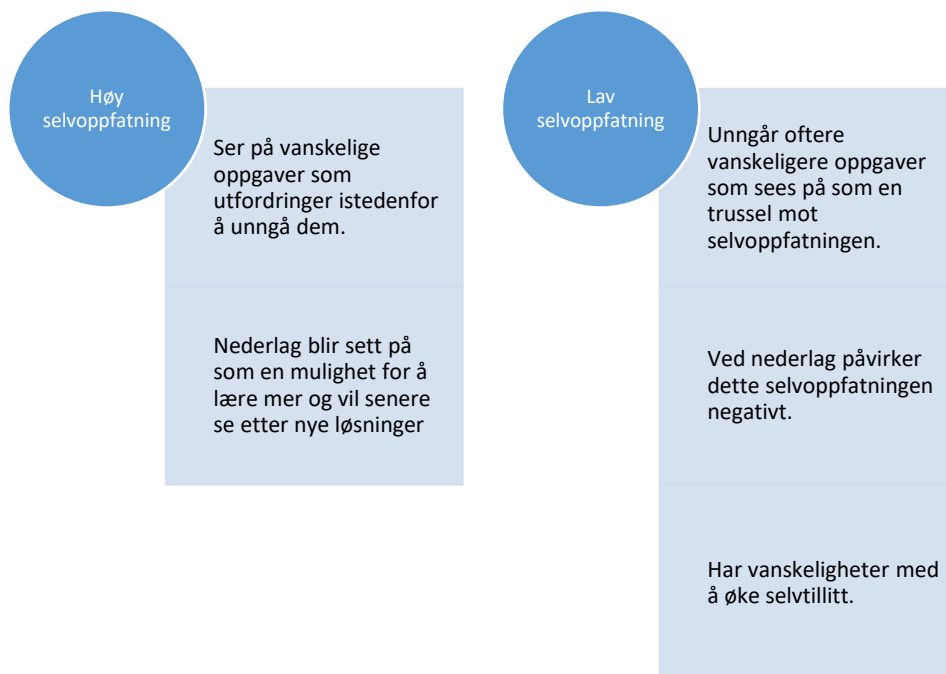
### Resultatforventning

Innenfor Banduras (1997) "outcome expectancy theory", altså, forventninger om resultater, fokuserer elevene på konsekvensen av handlingen og ikke handlingen i seg selv. Her er det selvet resultatet som gir best utfall hos eleven. For eksempel kan det å utføre en prøve eller en bestemt oppgave føre til en indre eller ytre konsekvens. En indre konsekvens kan være å være fornøyd med arbeidet som eleven har lagt bak seg, mens en ytre konsekvens kan være at resultatet er tilfredsstillende i forhold til hva elever forventet.

## Selvoppfatning

Attribusjonsteorien forklarer hvordan tolkninger av suksess og nederlag kan knyttes til elevenes forventning om mestring (Bandura, 1997). Man ser på om årsaken for forventning om mestring kommer på bakgrunn av personens egen lyst til å mestre, eller om det er en ytre faktor som skyldes elevens forventning om mestring. Dette har blitt undersøkt nærmere og kan måles om eleven opplever høy selvoppfatning eller lav selvoppfatning (Se figur 5).

Figur 5: Karakteristikk for ulik grad av selvoppfatning (Hattie, 2012, s. 41).



Høy selvoppfatning gir bedre utholdenhet (Hattie, 2012). Å takle motstand anses som en del av opplæringen hos det enkelte individ. For dette individet er det enklere å forplikte seg til

mer utfordrende mål. En elev som opplever høy selvoppfatning har høy forventning om mestring (Bandura, 1997).

Ved lav selvoppfatning opplever individet at det er vanskelig å øke selvtillit (Hattie, 2012). Det kreves ikke mange nederlag før man mister troen på egne evner. Elever som har lav selvoppfatning har vanskeligheter for å forplikte seg til mål, takle ulike utfordringer og viser en lavere innsats (Bandura, 1997).

Et trygt læringsmiljø for eleven er et miljø der feil ønskes velkommen (Hattie, 2014, s. 54). Det er fordi et individ vil lære av sine feil. Det krever at lærer holder kontroll over elevenes ulike læringsstrategier og holder oversikt over hvilke læringsstrategier som fungerer hos den enkelte elev.

## Metode

Forskning er nødvendig for å studere egenskaper til en gruppe innad i en befolkning, identifisere variabler som ikke er enkle å måle eller som i denne masteroppgaven, forske på et utvalg av lærere (Creswell, 2013, s. 47-48). Det kan være gode grunner til å drive forskning rundt ulike problemstillinger. En begrunnelse for å bruke forskning er for å tilegne seg kunnskap i stedet for å bruke forhåndsbestemt informasjon fra litteratur eller stole på resultater fra andre forskningsdokumenter. I forhold til at problemstillingen min omfatter hva lærere kan gjøre, var det naturlig å velge en metode hvor jeg kan ha en åpen dialog med rom for refleksjon, samtidig som jeg var ute etter personlige erfaringer. I kvalitativt forskningsintervju er dette en mulighet. Observasjon av motivasjon kan ikke gjøres direkte. Individet opplever eller føler noe overfor en oppgave, situasjon eller aktivitet. Min oppfatning er at alle individer ikke er like motiverte når de står overfor en bestemt oppgave, i en situasjon eller når de skal utføre en aktivitet. Derfor var det viktig å gå direkte til den som styrer undervisningen, nemlig læreren.

## Informantutvalg

I kvalitativ forskning benyttes ofte et bredt sammensatt utvalg som omfatter individuelle variasjoner som er relevante for det aktuelle temaet som studeres (Creswell, 2015). Jeg ønsket at informantutvalget skulle være en sammensetning som gjenspeilet variasjon innenfor det jeg ville forske på. Informanter av begge kjønn, med ulik lærererfaring bidro til variasjon i utvalget. Til dette forskningsprosjektet har jeg valgt å intervjuere lærere fra ulike steder utenfor en storby i Norge. Utvalget har bestått av lærere med ulik bakgrunn og erfaring i læreryrket. Til sammen har jeg intervjuet et utvalg av 10 ungdomsskolelærere. Jeg prøvde å finne et utvalg av informanter uavhengig av demografisk bakgrunn. Det var noe vanskelig å finne antallet jeg behøvde, men med gode kontakter fra praksis, kollegaer og bekjente, så ble det funnet et tilfredsstillende antall informanter.

Lærerne, i min forskningsstudie, er alle kontaktlærere på et trinn i ungdomsskolen. Lærernes bakgrunn i skolen var viktig for å bidra til å heve oppgavens kvalitet. Begrunnelsen for mitt valg for bruk av lærere, er på grunn av deres interaksjon med egen klasse med elever, og det

genuine samarbeidet med foreldrene. Under intervjuene opplevde jeg at informantene var interesserte og reflekterte rundt temaene som ble belyst. Dette merket jeg ved at informantene hadde en god del utsagn og meninger rundt de ulike temaene som ble tatt opp.

Jeg valgte å gi informasjon om temaet på forhånd, men tilbakeholdt spørsmålene bevisst. Dette gjorde jeg for å forhindre at informantene skulle komme frem til et mer pedagogisk korrekt svar, eller et mer påpyntet svar enn det jeg ville innhente av informasjon på spørsmålene som jeg hadde. Problemstillingen min omhandler i det store, hva lærere kan om fra før og hva de sier at de gjør i undervisningen. Ved å inkludere de inn i tematikken som oppgaven handler om, så fikk informantene tid til å reflektere rundt temaene før vi startet intervjuet.

## Kvalitativt forskningsintervju

Jeg har benyttet et semistrukturert forskningsintervju. Det er en åpen og induktiv datainnsamlingsmetode som går ut på å forholde seg til spørsmål og temaer som har relevans til fenomenet som belyses (Postholm & Jacobsen, 2012, s. 40; 78-79). I motsetning til en deduktiv tilnærming, vil en induktiv tilnærming tillate og gå ut i feltet med et åpent sinn. Induktiv metode gir rom for å forholde seg til utvalgte temaer og spørsmål som er gjort på forhånd, men tillater at man kan bevege seg frem og tilbake mellom temaene. Når en metode er mer fleksibel, slik som i kvalitative metoder, tillates spontanitet og forskeren kan tilpasse seg den enkelte informant. I motsetning til kvantitativ metode stilles det i kvalitativ metode åpne spørsmål og man er ikke låst til identiske svaralternativer slik som i kvantitativ metode. Med dette som utgangspunkt var det gode grunner til å velge kvalitativ metode for mitt arbeid.

Det finnes både fordeler og ulemper ved kvalitativ metode i forhold til kvantitativ metode. Interaksjoner mellom mennesker er vanskelig å fange med kvantitative tilnærminger (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er en risiko at deltakerne kan miste følelsen av anonymitet når man prater sammen i virkeligheten, noe som kan føre til at deltakeren kan snakke usant. Gjennom kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskapen sosialt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Det vil si at informanten og intervjueren påvirker hverandre i et samspill. Det er viktig å sette grenser for et samspill som kan virke angstprovoserende eller utløse forsvarsmekanismer hos informanten. Dette gjorde at jeg var nødt til å jobbe med spørsmålene mine på forhånd,

slik at jeg ikke skulle virke påtrengende. Jeg sørget for å forsikre mine informanter om at ingen personlig informasjon om dem eller skolen som de jobbet på ville bli nevnt i oppgaven. Jeg opplevde at dette var med på å bygge en trygghet hos informantene.

## Intervjuguide

Ved kvalitativt forskningsintervju som metode er det behov for å utarbeide en intervjuguide som man kan bruke for å støtte seg til under intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009).

Temaene intervjuguiden dekker omhandler informasjon om informantene, i tillegg til en oppfatning av hvordan de rapporterer at de jobber med motivasjon og mestring sammen med sine elever. Temaene skal til sammen bringe den informasjonen som er nødvendig for å kunne besvare og belyse oppgavens problemstilling. Jeg er ute etter å få et innblikk i hvordan lærere vurderer eget arbeid med motivasjon og mestring. Med åpne spørsmål, gir det fritt rom å stille oppfølgingsspørsmål til lærernes svar. Sammen med informantene ble vi enige om å ikke gi intervjuguiden på forhånd. Poenget med å ikke dele ut intervjuguiden på forhånd er for at jeg ønsket spontane og uoppfordrede svar.

## Fenomenologisk tilnærming

Slik det er blitt nevnt tidligere er metoden jeg har brukt fenomenologisk inspirert.

Fenomenologien ble grunnlagt av Edmund Husserl rundt 1900 (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44-45). Siden den tid har fenomenologien blitt videreutviklet. Fenomenologi er de ting eller begivenheter som viser seg eller framstår for oss mennesker via sansene (Creswell, 2013, s. 76-83). For å kunne forstå et fenomen må det fortolkes. Man kan si at det handler om å finne det som ligger bak det som blir sagt. Ofte kan mening bety det samme som hensikt, grunn eller lignende (Krogh, 2014, s. 47-50). Fra samfunnsvitenskapen kjenner vi begrepet *hermeneutikk* som handler om fortolkningslære. En viktig tanke i hermeneutikken er at man alltid vil møte verden med en viss forforståelse. Denne forforståelsen er bygget opp av den bakgrunnen vi har og kan inneholde blant annet disse komponentene: 1) Aktørens språk og begreper, 2) Typer trosoppfatninger og forestillinger, altså det aktører mener er tilfellet og 3) Personlige erfaringer (Gilje og Grimen 1993, s. 143-148).

En fenomenologisk studie beskriver den felles betydningen for flere personers opplevelser eller erfaringer med et konsept eller et fenomen (Creswell, J. W., 2013, s. 76-83).

Fenomenologer fokuserer på å beskrive hva alle deltakerne har til felles når de opplever et fenomen. Under intervjuene innebærer det at intervjueren lytter aktivt til hva informanten sier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170-171). Jeg prøvde å forholde meg åpent mot mine informanter under intervjuene.

Kvalitativt forskningsintervju brukes, i denne sammenhengen, for å øke en forståelse rundt lærere og deres erfaringer med temaene motivasjon og mestring. Forskerens oppgave er å prøve å forstå meningen med et fenomenene gjennom en gruppe menneskers øyne. I dette tilfellet er min oppgave å forstå hvordan lærere erfarer at de kan jobbe med motivasjon og mestring for å bygge klima for indre motivasjon og mestringsklima. Utvalget mitt er kontaktlærere som jobber tett med sine elever i hverdagen. Det er derfor naturlig å undersøke hvilke erfaringer lærere har når det gjelder å tilrettelegge for undervisning i et forsøk på å øke elevenes motivasjon og mestring. I den sammenheng er det av betydning å se nærmere på hvilke tanker lærerne gjør seg i forhold til elevenes opplevelse av skolens mening.

Innenfor fenomenologien kan vi skille mellom en sosiologisk og psykologisk tilnærming (Creswell, J. W., 2013, s. 76-83). Mens en sosiologisk tilnærming har som mål å forske på grupper med mennesker, vil psykologisk tilnærming ha individet i fokus. Til dette forskningsprosjektet ønsker jeg å forske på den individuelle læreren og deres vurderinger i arbeidet med elevers motivasjon og mestring i skolen. Det vil si at jeg til dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i en psykologisk tilnærming. Min oppgave er å samle inn data fra lærere som i samhandling med elever arbeider med motivasjon og mestring i skolen. Ut i fra innsamlingen av dataene vil jeg utvikle en sammensatt beskrivelse av opplevelsen som lærerne belyser. Til denne oppgaven har jeg forsøkt å bruke deltakernes subjektive vurderinger med en så tilnærmet lik måte slik det har kommet frem i intervjuene. Jeg har måtte gjøre meg bevisst på egen forforståelse i forhold til intervjuene for å ikke påvirke deltakernes uttalelser.

## Utfordringer

Når man driver et forskningsprosjekt er det en del utfordringer som oppstår som preger forløpet underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Ethiske problemstillinger, grad av pålitelighet og gyldighet er viktige i kvalitativt arbeid og spesielt i arbeid med menneskers privatliv. Det er avgjørende for at forskningen skal være pålitelig og anvendbar i praksis at forskeren hele tiden er bevisst faktorer som kan svekke påliteligheten og gyldighet i studien. Disse er avhengig av hverandre, og svikt på ett område kan redusere verdien av hele forskningsprosjektet. Derfor er det viktig å drøfte mulige trusler mot gyldighet og pålitelighet i denne masteroppgaven. Jeg vil også beskrive hva jeg har gjort for å forebygge svakheter i oppgaven. Disse skal jeg i dette kapitlet diskutere og forklare hvordan jeg har løst utfordringene som har oppstått underveis.

Når man intervjuer er det tre posisjoner man må passe på (Silverman, 2006). Disse er emosjonalistisk posisjon, positivistisk posisjon og konstruktivistisk posisjon. Under følger en beskrivelse av hva disse posisjonene er og hvordan jeg har løst de underveis.

Den positivistiske posisjonen handler om allmennkunnskapen vi vil ha tak i (Silverman, 2006). Dette blir en utfordring under intervju da vi får frem informantenes subjektive meninger. Når man intervjuer er det vanskelig å finne valide og riktige opplysninger. Det er viktig å legge til grunn at man ikke er ute etter å finne sannhet, da det er mye som påvirker informantenes svar. Det er viktig å huske på at kvalitative intervjuer kun gir svar på subjektive meninger og erfaringer (Silverman, 2006). Når man intervjuer kan man oppleve å møte svar som er motstridende i forhold til egne tanker og erfaringer. Det er slike utsagn som ofte gjør et slikt forskningsprosjekt interessant. Utsagnene som kommer frem i dette forskningsprosjektet har vært interessante i forhold til at mye av de lærerne opplever å møte i klasserommet, strider imot det som beskrives i Kunnskapsløftet.

Den emosjonalistiske posisjonen omhandler det sosiale aspektet til informantene.

Utfordringen ligger i å dra frem de viktige aspektene i det informantene sier (Silverman, 2006, s. 118). Hva en lærer sier, og hva en lærer gjør kan være forskjellig. Dette kan ha flere grunner. Det kan være som sagt tidligere at informanten ikke føler seg trygg nok på intervjuer



som person. Det er også slik at ikke alle mennesker er like gode på å kommunisere, eller av ulike grunner ikke vil kommunisere den viktige informasjonen. Da blir det viktig med en profesjonell tilnærming (Widerberg, 2001). Jeg ønsket i mine intervjuer at informantene drev samtalen underveis. Jeg valgte å gjøre dette for å holde meg så objektiv som mulig. Måten jeg løste dette på var å støtte det informantene sa og stilte oppfølgingsspørsmål. Dette gjorde det mulig for meg å dra frem de viktigste trådene etter å ha transkribert intervjuene.

Den siste posisjonen er konstruktivistisk posisjon. Under intervjuet vil informantene skape sine egne meninger og holdninger rundt tematikken som tas opp underveis (Silverman, 2006, s. 118). Dermed er det viktig å distansere seg fra egne holdninger og meninger i forhold til temaene. I tillegg går også forskeren og informanten inn i forskningsprosjektet med sin egen forforståelse. For å klare å distansere meg fra min egen forforståelse rundt tematikken, var det for meg viktig å finne motstridende argumenter som kunne være med å støtte opp for forskningen. Dette opplevde jeg under et av mine intervjuer. I min forskning var jeg negativ til bruk av karakterer som en form for ytre motivasjon. En av mine informanter brukte karakterer som en «løkkemekanisme» for å få elevene til å arbeide i timene. For å kunne distansere mitt eget forhold til dette, valgte jeg å heller støtte informantens utsagn, enn å bruke min egen mening om dette. Dette opplevde jeg som viktig for å ikke påvirke informantenes svar underveis.

## Etiske vurderinger

I kvalitativ forskning er det noen etiske betraktninger som det må legges til grunn for. Etikk er noe man må ta hensyn til gjennom hele forskningsprosjektet. I arbeidet med mennesker er det spesielt tre prinsipper som forskeren må ta hensyn til (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41-42). Disse er: informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade. Med disse prinsippene tatt i betraktning har jeg brukt fiktive navn og anonymisert områdene som kan gi informasjon om hvor informantene jobber. Alle sensitive opplysninger er blitt utelukket i denne oppgaven. Det er viktig å opprettholde informantens integritet både etter og under selve intervjuet.

Bruk av intervju med mennesker krever at man tenker og planlegger gjennom verdispørsmål og etiske dilemmaer som kan oppstå i løpet av intervjuet (Kvale & Brinkmann, s. 98). Før

intervjuene var jeg spesielt redd for å beskyldte lærere for å være prestasjonsorienterte i en negativ betydning. Jeg opplevde å møte lærere som hadde et prestasjonsorientert fokus, noe som jeg ser i ettertid har vært viktige å få frem for å bidra til diskusjon i dette forskningsprosjektet.

## Reliabilitet

I kvalitativ forskning er forskerens rolle viktig for å ivareta reliabiliteten (Dalen, 2004, s. 103-113). Det avhenger av arbeidet jeg som forsker legger i forbindelse med forarbeidet og etterarbeidet ved intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2014, s. 129-131). Intervjuene må være robuste for å øke reliabiliteten. For at kvaliteten av arbeidet skal være godt legger det til grunn for at det skal ha blitt arbeidet systematisk med datainnsamling, analysen og fremstillingen av funnene. Pålitelighet handler ofte om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Men når det er snakk om reliabilitet i en kvalitativ forskningsmetode kan det være vanskelig å etterprøve resultatene som blir vist til med hensyn på tid og omfang. At et resultat er reliabelt, vil si at det er pålitelig, riktig og til å stole på.

Ved å bruke taleopptak har jeg kunne få med meg detaljer, og senere analysere intervjuets innhold. Jeg har brukt Silvermans transkripsjonsstandard for forskningsintervju (se Vedlegg 2). Ved å forholde seg til en transkripsjonsstandard kan det bidra til å vise hvor informantene legger trykk i samtalen. I tillegg får jeg som forsker, en større oversikt over hva informantene sier. Jeg har laget en oversikt over temaer som oppstår under intervjuene, som gjør det mer oversiktlig (Se vedlegg 1).

Det er like viktig å se på hva som kan gjøre arbeidet bra og hvilke svakheter som kan oppstå. I løpet av tiden hvor jeg har transkribert intervjuene har jeg sett at jeg burde satt av litt mer tid til å gjennomføre enkelte intervjuer. Enkelte av intervjuene ble kortere enn forventet, noe som kan påvirke oppgavens reliabilitet. Heldigvis for oppgavens del har jeg vært heldig å ha hatt informanter som har sagt seg villig til å svare på eventuelle spørsmål i etterkant. Dette er noe jeg har utnyttet meg av som jeg ser på som positivt for oppgavens reliabilitet.

## Gyldighet

I et intervju er jeg opptatt av intervjuets relevans, altså validitet eller gyldighet. Det er viktig å legge til grunn for at det som blir samlet av dataene ikke er en virkelighet, men informantenes representasjoner av den (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Semi-strukturert intervjuform tilstreber at mine informanter i størst grad beskriver sine erfaringer på en nyansert og utfyllende måte. Jeg er ute etter å se hva de beskriver angående motivasjon og mestring. Dermed er det viktig å finne den beste måten å innhente data som representerer mine informanter på best måte. Gyldighet handler om å finne forhold som utforskes gjennom indikasjoner (Wormnæs, 1996, s. 63). Mine informanter beskriver sine vurderinger og oppfatninger gjennom å forklare hvordan de selv jobber for å øke elevenes motivasjon og hvordan de jobber for at elevene skal oppleve mestring. Det er lærernes vurderinger og oppfatninger jeg er ute etter å forske på, derfor er denne dataen valid i forhold til min problemstilling og tema. Gyldigheten avhenger av hvordan jeg legger til rette for å få frem informantens refleksjoner og tanker på en subjektiv måte. Resultatene fra dette forskningsprosjektet støtter at lærere opplever at elevene opplever stress og press i skolen. Resultater fra tidligere forskningsprosjekter støtter disse lærernes resultater. Dermed kan man anse det som en gyldighet for dette forskningsprosjektet (Wormnæs, 2002, s. 61).

## Generaliserbarhet

I kvalitativ forskning er man ikke ute etter å finne en universal forklaring for et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289-290). Det er viktig å legge til grunn for at om forskningsprosjektet vurderes som reliable og gyldige, at tolkningene kan være av lokale interesser eller kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner. Som i dette forskningsprosjektet var det samtlige lærere som hadde tilnærmede svar om hvorvidt skolen opplevdes som mestringsorientert eller prestasjonsorientert. Innenfor kvalitativt forskningsintervju oppfattes respondentenes svar som en deskriptiv del av deres virkelighet og erfaring (Silverman, 2013, s. 237-238). Med dette til grunn kan man anta at flere lærere vil ha en formening om dette, slik mine informanter også har.

## Presentasjon av analysen og hovedtemaer

I fenomenologisk analyse er det meningsinnholdet i intervjuene som er sentralt (Creswell, J, W, 2013). Det går ut på at forskeren forsøker å fortolke innholdet i intervjuene. Som inspirasjon har jeg brukt Moustakas (1994) Data Analysis Spiral strukturerte metode for analyse av datamateriale (Moustakas, 1994, gjengitt i Creswell, 2013, s. 193-195). Jeg har valgt å bruke oversette begrepet Data Analysis Spiral om til dataanalysespiral til denne oppgaven. I en dataanalysespiral er de fem viktige tilnærmingene følgende: organisering av data, meningsfortolkning, koding, tolkning og representasjon viktig i presentasjon av analyse.

Dette kapittelet vil jeg bruke til å redegjøre for hvordan jeg har valgt å analysere, samtidig presentere hovedtemaene jeg sitter igjen med etter de intervjuene som jeg har gjennomført. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet har vært å beskrive og forklare temaer i informantenes hverdag. Grunnlaget for mitt datamateriale vil i dette forskningsprosjektet være taleopptakene og de transkriberte intervjuene

Å analysere betyr å dele noe opp i små biter eller elementer (Christoffersen & Johannessen, 2012). Først beskriver forskeren sin egen erfaring innenfor fenomenet for å kunne sette til side forskerens egne personlige erfaring vedrørende fenomenet (Creswell, 2013, s. 193-195). Deretter lages en oversikt over framtrædende utsagn hos informantene. På denne måten vil vi se informantenes erfaringer ut i fra deres perspektiv og ikke forskerens tolkende briller. Moustakas (1994) fokuserer mindre på tolkninger fra forskeren, men mer på deltakerens beskrivelse av sine erfaringer (Moustakas, 1994 gjengitt i Creswell, 2013, s. 80). Dette er et av Edmund Husserls konsepter kalt epoche. Epoche går ut på å rette seg mot informantenes erkjennelser og kun forholde seg til dette. Her går man bort i fra det å finne en sannhet i det informantene erfarer. Det er i analysedelen at informantenes erfaringer begrunnes og belyses i lys av teori og forskning.

### Dataanalysespiral

Denne delen av dataanalysespiralen setter det hele i gang. For å organisere intervjuene må datamaterialet gjøres om til tekst (Creswell, 2013, s. 182-183). Tekstene i sin helhet legger grunnlaget for analysen. Jeg har transkribert intervjuene og brukt Silvermans (1993)

transkripsjonsstandard. Standarden er lagt til under vedlegg 2.0. Med en slik transkripsjonsstandard inkluderes all stamming, pauser og trykk. Dette gir teksten et mer levende minne av hvordan intervjuet foregikk. Fordelen med å bruke en slik transkripsjonsstandard er at det gjøres enklere å lese og forstå intervjuene slik de originalt er blitt gjennomført. Som skrevet tidligere er det meningsinnholdet som er sentralt for dataanalyse. Etter å ha transkribert intervjuene har jeg brukt tid på å fortolke og sammenfatte innholdene i intervjuene. Jeg har sett etter temaer som har vært viktige i forhold til problemstillingen. Deretter har jeg funnet forskning som støtter eller omhandler det som informantene svarer på i intervjuene. For å markere viktige utsagn har jeg brukt memo for å holde oversikt.

Neste del av dataanalyse spiralen er å finne meninger i intervjuene ved hjelp av memo (Creswell, 2013, s. 183-184). I denne delen skal forskeren legge merke til de små detaljene og dokumenteres med memoer og notater på siden og leses gjennom flere ganger. Memoene og notatene hjelper til i prosessen i å analysere dataene. Memoene og notatene kan være ideer, nøkkelord eller små utsagn. Dette skal bidra til å finne mening i innholdet, før det skal brytes inn i små deler til analysen. Å følge en transkripsjonsstandard gir en god indikasjon på hva informanten legger trykk på, noe som gir mer liv i det informanten sier. Jeg brukte både den skrevne teksten fra intervjuene og opptakene for å forklare om informanten la vekt på lærerrollen eller elevenes perspektiv. På denne måten kunne jeg senere se hva informanten hadde mest fokus på under intervjuene.

Den neste delen i spiralen går ut på å gå bort i fra lesing og memo, over til å beskrive, klassifisere og tolke dataen. Forskeren benytter detaljerte beskrivelser og utvikler temaer eller dimensjoner (Creswell, 2013, s. 184). Den detaljerte beskrivelsen går ut på at forskeren beskriver hva de ser. Disse gis en tolkning i lys av egne synspunkter eller synspunkter ut i fra litteraturen. Jeg har fanget opp elementer, begreper og uttrykk som informantene har felles, og som er viktig for oppgavens problemstilling. Disse vil komme frem i begrepsavklaringen og vil være viktig for teoridelen i oppgaven. Viktige utsagn som kom frem var: bruk av vurdering, klasserommiljø, relasjoner mellom lærer og elev, ressurser og motivasjon for skolearbeid. For å fange opp disse har jeg brukt et kodesystem. Koding brukes for å sette merkelapper for å påvise og organisere meningsbærende informasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Kodene klassifiseres i kategorier eller temaer, deretter har datamaterialet blitt sortert ut i fra disse kategoriene. Her har jeg vært interessert i å finne ut

hva hver av informantene har sagt og fordelt disse i ulike temaer. Jeg har plottet alt inn i et systematisk skjema, hvor jeg har fordelt svarene til alle informantene i skjemaet. Dette har jeg gjort for å få en videre oversikt og kan enkelt se likheter og forskjeller.

I analysen skal informantenes svar fortolkes og forskeren skal prøve å forstå den dypere mening i den enkelte informantens erfaring (Creswell, 2013). Kodeprosessen innebærer å kombinere og slå sammen de visuelle dataene inn i informative kategorier. Kategoriene må begrenses, for å holde det oversiktlig. Kategoriene vises tydelig i transkripsjonene og noe informasjon forkastes. Ved hjelp av fargekoder gis det en indikator på hvilken interesse informanten har for temaet. Ut i fra dette kunne jeg holde oversikt ved hjelp av fargekodene. Jeg er spesielt interessert i hva informantene uttrykker at de erfarer i forhold til oppgavens problemstilling, men er også ute etter å finne sammenhenger mellom disse erfaringene.

Å tolke data vil si å finne en mening av datamaterialet (Creswell, 2013, s. 187). Det handler om å se det overordnede bildet og er en prosess som går ut på å ekspandere og utvikle kodene og temaene. Ved å se på temaene i en større sammenheng, finner man mening og grunnlaget for hendelser som informantene erfarer. I den siste delen av spiralen presenteres dataene og det som blir funnet i form av tekst. Jeg har brukt tabeller for å kunne se likheter og forskjeller, men vil i en helhet presentere hva den enkelte informant har erfart ut i fra intervjuene.

Jeg har brukt fargekoder for å skille ulike kategorier i intervjuene. I tillegg til å skrive memo og notater har fargekodene gitt en bedre oversikt over hva informanten fokuserer på i intervjuene. Jeg har kategorisert kodene i følgende temaer:

- *Hvilket miljø opplever læreren?*
- *Hva sier læreren at h\*n gjør for å støtte opp for sitt motivasjonsklima?*
- *Hvilke muligheter finnes det for å støtte motivasjonsklima?*
- *Hvilke faktorer opplever lærer at hindrer h\*n fra å støtte opp for motivasjonsklima?*
- *Hvilke utfordringer støter h\*n på?*

Disse kodene står i samsvar med intervjuguiden som er brukt til intervjuene. Når resultatene og drøftingen legges frem, vil de legges frem ved hjelp av de temaene som ble presentert ovenfor. Det gjør det lettere å følge den røde tråden inn i resultatdelen og drøftingsdelen.

## Resultater

I dette kapitlet vil de mest viktige og interessante funnene fra studiet presenteres. Jeg har valgt å dele inn dette kapitlet ut i fra forskningsspørsmålene jeg har hatt underveis. Disse er følgende: 1. Hvilket miljø opplever lærere å møte i hverdagen. 2. Hvilket miljø sier lærere at de støtter i undervisningen? 3. Hvilke utfordringer opplever lærerne å møte som gjør det vanskelig å jobbe med motivasjon og mestring? 4. Hvilke overordnede hindringer opplever de å møte som skaper utfordringer?

Ut i fra intervjuene ser vi at lærerne forteller om ulike utfordringer de opplever i forhold til å støtte for indre motivasjon og mestringsklima hos elevene i klasserommet. Utfordringene kan komme på bakgrunn av klassens sosioøkonomiske bakgrunn eller være en overordnet forventning fra de som jobber over lærerne. Resultatene vil under beskrives med en generell tendens, deretter skal det eksemplifiseres med utsagn fra intervjuene.

### 1. Hvilket miljø opplever lærere å møte i hverdagen

#### Sosioøkonomiens påvirkning

Det er ulike faktorer som påvirker hva som forventes av elevene i skolen. Demografisk bakgrunn, klassemiljø, foreldrenes utdanningsbakgrunn er blant de viktigste faktorene man må legge til grunn for når man jobber som lærer. Sosioøkonomiens standard spiller en viktig rolle, og det er derfor viktig å ta hensyn til dette i hverdagen. Hvilken påvirkning elevene får fra hjemmet og hvilken påvirkning de får fra sosiale relasjoner spiller en viktig rolle i deres hverdag. I enkelte av mine intervjuer nevner lærerne at forholdet mellom familier med høy utdanningsbakgrunn har noe å si for hva som forventes av den eleven i skolen. Skolen oppfattes som mer viktig og det skaper forventninger hjemmefra hos enkelte elever.

Lærere opplever at foreldre er mer engasjerte i elevenes skolearbeid. Området som Adele bor i viser også til at det skapes en del forventninger hos elevene fra foreldre. Grunnen er slik som Adele beskriver under:

*Adele: Her i området tenker jeg at det er inngrodd over en relativt lang tid. At det er flere akademikerfamilier og familier med høyere utdanning og hvor relativt stor andel av foreldrene har det (høy utdanning). Og dermed blir skole viktig og de blir fulgt opp mer hjemmefra". (Linje 129-132).*

Med tett oppfølging hjemmefra i et område hvor gjennomsnittet kommer fra en familie med høyt utdannede foreldre, er det klare rammer for hva den enkelte elev skal kunne oppnå i skolen, hvor forventningene kommer hjemmefra. Dersom elevene ikke klarer å leve opp til forventningene skaper det et stort press hos elevene og motivasjonen for skolearbeid kan reduseres. Det er dermed viktig å jobbe for å få vekk fokuset rundt dette presset for å forhindre negative konsekvenser hos elevene. I tillegg til at elevene får tett oppfølging hjemmefra, tilsier også miljøet mellom elevene også veldig mye. Hos alle informantene mine var det felles at elevene var opptatt av å sammenligne seg selv med hverandre.

*Victoria: Elevene er flinke til å sammenligne seg selv med andre. Og de legger ikke skjul på det heller. Og når det kommer til karakterer er ofte sånn: «Hva fikk du? Hva fikk du?». Det har vi jo jobbet mye med å hause ned, sånn at man skal prøve å holde karakterene for seg selv, men vi vet jo ikke om de snakker om det i friminuttene" (Linje 23-26).*

Ungdomsskoleårene er preget av elever i psykisk og fysisk utvikling. For elevene er det viktig å føle seg sosialt akseptert. Med dette kommer et miljø hvor elevene jobber for å bli sosialt akseptert. Standarden elevene følger, spiller en viktig rolle for klasserommiljøet.

I enkelte områder hvor det er mange valgmuligheter for videregående skoler er det ofte vanskelig å komme inn på de mest populære skolene og de mest populære linjene. For enkelte elever er det viktig å opprettholde vennskapelige forhold i overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole. Derfor er det viktig for de å komme inn sammen med noen de kjenner. Det gjør at det dermed er viktig for elevene å få gode nok karakterer for å komme inn på den videregående skolen som de ønsker.



## Prestasjonpress i et sosialt samspill

Det er ingen tvil om at kommunikasjonen har blitt enklere mellom enkeltindivider nå til dags. Problemet med en slik tilgjengelighet er at vi er «online» mye mer enn før. Dette kan gjøre at det forventes av oss å være tilstede til enhver tid, og prestere når det trengs. Bruk av sosiale medier gjør at det ved et tastetrykk viser informasjon om deg som person. For en annen person gir det et inntrykk av hva du gjør og hva du oppnår i hverdagen din. Dette gjør at behovet for å se bra ut fra utsiden er større nå, enn det var før. Mine informanter opplever at et press hos elevene skyldes overforbruk av sosiale medier og behovet for å se bra ut for venner, familie og bekjente.

Dagens ungdom skal jobbe hardt på skolen. De skal prestere innen idrett, ha en god utdanning og ha mange venner. Det er det mine informanter ser at elevene mener er definisjonen på suksess. Det største presset elevene legger på seg selv er fra dem selv. Resultatet av dette presset har blitt til en prestasjonskultur, hvor det er nødvendig å lykkes for å oppnå popularitet og suksess. Elevene ønsker å gjøre det bra på alle arenaer i sammenligning med sine venner og medelever. Dette merkes i skolen. Det som finnes spennende ved en lærerhverdag er de ulike og uforutsigbare dagene i arbeidslivet. I tillegg er elevenes personlighet et stort mangfold som har en enorm påvirkning på hvordan miljøet i klasserommet er og hvordan hverdagen til en lærer kan se ut.

*Adele: Det er elever som har et veldig sterkt ønske om å få gode karakterer og det er et konkurransepreget miljø (...) Men samtidig så har vi også ganske godt miljø som går på motivasjon. Vi har mange elever som synes det er gøy å lære. Og det er klart at de driver jo klassen i positiv retning (Linje 36-37, 38-40).*

Det er ikke bare å se bort ifra at lærere opplever å ha elever som jobber hardt for å oppnå læring, slik vi kan se Adele beskrive over. Å ha elever som jobber ut ifra sin indre motivasjon, kan bidra til å økt fokus på indre motivasjon hos klassen som en helhet, da arbeidsmoralen i klasserommet defineres ut i fra klassemiljøet. Da er det dermed viktig å holde på dette mener flere av mine informanter. Klasseromsmiljøet påvirkes av ulike faktorer. Det handler om elev-elev relasjon og lærer-elev relasjon. På ungdomstrinnet har elevene vært i gjennom mange år med utvikling av gode rutiner.

Det er variert hvordan elever jobber for å oppnå læring, men samspillet mellom elevene har noe å si for hvilket nivå elevgruppen ønsker å ligge på. Når jeg spør Sindre om hvilket motivasjonsklima han opplever å møte i klasserommet svarer han:

*Sindre: Jeg vil si at elevene har et mye mer fremtredende prestasjonsklima seg imellom. Ehh. Hvor de prøver sine arbeider opp mot hverandre. Og dette tror er jeg er naturlig resultat av at de ønsker bekreftelse seg imellom både sosialt, men også hvorvidt arbeidene er tilfredsstillende i forhold til gitte oppgaver (Linje 31-34).*

Slik det blir beskrevet over, ser vi at i klassen som Sindre jobber på er det et tydelig prestasjonsklima mellom elevene, enn hva han ønsker å jobbe med. Ut ifra det Sindre beskriver over kan vi se at klassemiljøet påvirker Sindres arbeidsmetoder i klasserommet.

### Oppsummering, miljø i skolen

Lærere opplever at relasjonene mellom dem og elevene er gode. På ungdomsskolen er det klart at miljø spiller en viktig rolle for elevenes læring. Når det gjelder oppgaver og tilbakemelding på elevers arbeid er det tydelig at elevene får god oppfølging hjemmefra, og at det dermed stilles krav til hvordan læreren setter opp undervisning og gjennomfører vurdering. Dette skaper et arbeidsomt miljø blant elevene. Det er tydelig at elevenes sosioøkonomiske bakgrunn spiller en stor rolle på klassemiljøet, slik lærerne opplever det. Elevene jobber hardt for å oppnå gode resultater, hvor flere har fokus på det å mestre utfordringer og ulike læringssituasjoner, mens noen kun har fokus på det å få gode karakterer for å få best mulig standpunkt karakterer. Elevene sammenligner seg selv med hverandre, noe som lærere ønsker å gå bort i fra i sin undervisning, men det oppleves som vanskelig. Dette kan henge i sammen med at venner har stor betydning for elevenes alder, og at de ønsker å fortsette på samme skole eller linje ved senere anledning. Det oppleves at elevene har større fokus på å prestere på skolefronten, heller enn å mestre. Det er grunn til å tro at årsaker nevnt ovenfor kan henge sammen med prestasjonspresset som lærere opplever at elevene har.

## 2. Hvilket miljø støtter lærerne i undervisningen?

### Mestringsklima eller prestasjonsklima?

Læreren bidrar mye med å styre hvordan klasserommiljøet blir, i stor grad, slik som elevene. Hvilke verdier læreren ønsker å fremme har også mye å si for hvordan undervisningen legges opp. Det er gitt at lærere bør fokusere på mestring i klasserommet for å få størst utbytte av undervisningen. Ut i fra intervjuene viser majoriteten at de støtter et klima som fremmer elevenes evne til å mestre i alle fag, altså mestringsklima. Dette viser de ved å forklare hvilke verdier de legger i undervisningen. De er fokusert på elevenes faglige utvikling og at de skal oppleve mestring. Lærerne jobber for at elevene skal kunne sammenligne sin egen fremgang med seg selv, fremfor å sammenligne seg med andre.

*Thea: Jeg er veldig opptatt av at alle skal føle at de utvikler seg og at de må sammenligne seg selv med seg selv og at det skal være et trygt læringsmiljø. Samfunnet trenger alle typer mennesker, ikke bare de med best karakterer. Fordi samfunnet trenger alle typer mennesker, praktikere, teknikere (Linje 34-38).*

Det er ikke gitt at dette er et tilfelle i alle klasserom. Det kan legges til grunn for at blant annet karakterer ved prøver og eksamener spiller en viktig rolle for elevenes hverdag. Behovet for å få gode resultater kan rettferdiggjøre at det blir et stort fokus på det å prestere i skolefagene blant elevene. Lærerne opplever det som vanskelig å støtte et mestringsklima i klasserommet, da klasserommiljøet kan preges av et prestasjonsklima blant elevene. I intervjuene forklarer de at det er vanskelig å få elevene til å gå bort i fra dette fokuset som de har, spesielt på ungdomsskolen.

*Kari: I første omgang er det ikke prestasjonen det går på, det går på om de mestrer oppgaven, det går på hvordan de er i gruppearbeidet og hvordan de støtter hverandre enn at det er det eh.. «tut og kjør karakterpresset» (Linje 80-82).*

Selv om det er gitt at lærere bør støtte et mestringsklima i klasserommet, er det ikke gitt at det er dette som er fokuset blant elevene. En fellesnevner for de informantene som opplever å jobbe på skoler som er prestasjonsorienterte, er at de sliter med å jobbe med elevenes

motivasjon for skolearbeid. Her oppleves det at elevene har for høyt fokus på å oppnå de beste karakterene, at de glemmer å reflektere over hvordan de skal komme seg til det målene de har satt sammen. Den eneste muligheten som lærerne føler de kan bruke er å ha samtale med elevene om deres interesser og hvordan de skal nå de målene som må til for å klare det. Noen lærere velger bevisst å ikke dele ut karakterer før elevene har fått tilbakemelding på sine arbeid. Dette gjør at fokuset går med på selve tilbakemeldingene og ikke karakteren.

Flere av lærerne opplever at karakterpresset gjør at elevene har lettere for å falle ut, spesielt når elevene ikke oppnår de resultatene de ønsker. Karakterene kan brukes på både godt og vondt, da noen kan bli mer motiverte til å forbedre sine karakterer, mens andre jobber mindre i frykt for å mislyktes.

*Michelle: Noen er jo motiverte og jobber med det de skal, mens andre har lettere for å falle ut. Begynner kanskje bra og sklir det kanskje ut i løpet av timen. Men det er kanskje lettere å skjule det nå som man sitter mer på iPaden og det er lettere å være inne på nettsider, istedenfor før hvor man kanskje var litt mer urolig. Men stort sett så tror jeg at målet er at de ønsker å selv å jobbe og klarer å jobbe med faget, men at det blir litt mange fristelser og at de ikke klarer å konsentrere seg en hel time. Så det er lettere å falle for de fristelsene.*  
(Michelle, linje 64-70)

Slik som Michelle beskriver over oppleves bruk av nettbrett som i blant forstyrrende for elevene. Hun opplever at elevene har lettere for å miste konsentrasjonen, noe som kan ødelegge for deres arbeid.

### Oppsummering, lærere og miljø

Det er ønskelig at alle lærere skal ha mindre fokus på hvilke karakterer som er bra for elevene, men karakterer er en del av vurderingsformen som vi bruker i norsk skole, og blir derfor et stort fokus likevel. Lærere ønsker å fokusere på et mestringsklima i klasserommet, men det oppleves som vanskelig da elevene selv ønsker å oppnå gode resultater, som resulterer i et prestasjonsklima. Det oppleves også som vanskelig for lærerne å vite hvordan de skal få elevene til å gå bort i fra fokuset på prestasjon og karakterer.

### 3. Hvilke utfordringer opplever lærerne å møte?

#### Overgang fra barneskole til ungdomsskole

Det er gitt at det er ønskelig at fokuset hos elevene skal ligge rundt egen mestring. En fellesnevner hos de fleste informantene var at majoriteten av elevene hadde et for stort fokus på karakterer. Det viste seg at det kunne være mange grunner til at det nettopp var et stort fokus på karakterer. Informantene forteller om ulike situasjoner hvor de syns det er vanskelig å støtte opp for mestring i undervisningen og gå bort i fra prestasjonsfokuset. Flertallet av mine informanter jobber i tett dialog sammen med elever på tiende trinn. På tiende trinn er det naturlig at karakterene vil spille en stor rolle i lærerne og elevenes hverdag, mens det på åttende og niende trinn er mer fokus på det å gå fra samarbeid til mer selvstendig arbeid. Fem av mine informanter opplever at overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen blir brå for elevene. En utfordring for lærerne er at det som forventes av elevene er høyere enn hva elevene er vandt til å jobbe med. Dette skaper ofte en bekymring hos elevene og en utfordring på hvordan læreren kan legge opp undervisningen. Når jeg spør en av mine informanter om hva hun syns om overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen svarer hun følgende:

*Kari: At de (elevene) er relativt unge og har ikke prøvd seg på så mye selvstendig arbeid på barneskolen som de får på ungdomsskolen. Det stilles jo andre faglige krav fra skolen ikke minst. (...) I forhold til at læringsmålene er annerledes, det blir mer selvstendig arbeid, du skal ha selvstendige tanker hele veien. Men det kreves litt for mye, at de (elevene) blir litt overveldet med arbeid. Og da tenker jeg at når de kommer rett fra barneskolen over på ungdomsskolen at vi må jobbe for at de får en veldig eehm.. smooth innkjøring (Linje 52-58).*

Som vi ser her foreslår Kari at lærere må jobbe systematisk for at elevene skal oppleve at overgangen mellom barneskolen til ungdomsskolen skal bli mindre brå for elevenes del. Bekymringen som Kari uttrykker er at elevene prakker på med mye arbeid og forventer gode resultater uten å legge inn ekstra arbeid. Denne bekymringen uttrykker også de andre informantene.

*Adele: Jeg opplever at når elevene begynner hos oss i 8. klasse, så er de opptatt av å prestere, med det så mener de å få høye karakterer, det er på en måte et mål som de har da. Å*

*være flink. Det er fra 8. Klasse at de er bekymret for at de ikke skal komme inn på den skolen de ønsker seg, selv om de ikke vet hvilke skoler de vil på en gang (Linje 149-153)*

Hos noen av mine informanter opplever de at elevene er nysgjerrige på sine karakterer allerede før de har kommet i gang med første halvår i 8. klasse. Det er tydelig ut i fra hva informantene sier at elevene er tydelig preget av resultater, men fokuserer lite på veien å gå for å oppnå de resultatene som de ønsker.

### Resultater over læring

Slik det ble beskrevet tidligere skal elevene gjøre mye arbeid, på kortest mulig tid. Mine informanter opplever at det har liten eller ingen funksjon over en lengre periode.

Bekymringen ligger i at elevene tyr til metoder som gjør at læringen de får av sine arbeidsmetoder er kortvarige. Lærere opplever i dialog med sine elever at de kun fokuserer på resultatene som de får, fremfor hvordan de kan forbedre seg. Dette gjør at de synes det er vanskelig å gi tilbakemeldinger som elevene viser at de tar til seg.

Et annet problem som er tydelig hos mine informanter er at de opplever å ha en del «flink-pike»-elever som jobber hardt og lenge med skolearbeid i hverdagen, men at de fortsatt ikke klarer å oppnå de resultatene som de ønsker i forhold til karakterer. Dette oppleves som frustrerende hos elevene, og gjør at de på langsikt kan oppleve mye motgang og miste motivasjonen. Bakgrunnen for at fokuset på vurdering og karakterer er viktig for elevene er at videregående skoler stiller krav til ungdomsskoleelever, hvor det er viktig med høyest mulig snitt for å komme inn på det elevene anser som de beste studiene. Det gjør at elever som har klare mål om hva de ønsker å gjøre i fremtiden, må oppnå en viss snittkarakter for å kunne oppnå det.

*Adele: men så har du jo noen elever som har bare femmere og seksere som på en måte kan komme inn hvor de vil, men som allikevel går med høye skuldre fordi de tenker hvis de ikke får sekser. Og de jobber jeg veldig mye med og må sette det i perspektiv. Hva er det som betyr noen ting. Og hvor viktig er det. Og hvor mye kan vi styre. Hvor små er marginene mellom fem pluss og seks? (Linje 52-56)*

Miljøet på Adeles skole er preget av et konkurransedrevet miljø, hvor det da er tydelig at gode resultater er det som drives elevene. Blant elevene er det en god blanding av elever som jobber for å oppnå bra resultater og de elevene som jobber for å oppnå læring og som ser på det som meningen med skolen. Selv om det er et skille mellom disse to typer elever, oppleves det som en utfordring for lærere å jobbe med begge. Elevene påvirker hverandre i en retning der det skapes forventninger i forhold til hvilken videregående skole de skal komme inn på i fremtiden. Dette bidrar til å skape mål for å klare å oppnå å komme inn på de skolene som er ønskelig. Det er tydelig at et press blant elevene skapes tydelig da det er karakterer som elevene tydelig legger vekt på.

### Vurdering og tilbakemeldinger

Å jobbe med å vurdere og gi tilbakemeldinger til elevene oppleves som utfordrende hos lærere. Lærerne er opptatt av at elevene skal lykkes. Her går det på det etiske samspillet mellom læreren og eleven. De jobber stadig i et tett samarbeid med elevene og jobber fremover med at de skal klare å oppnå målene de setter sammen. Lærerne opplever her at elevene er opptatt av karakterene, for de ser på det som eneste veien for å oppnå målene de setter seg. Dermed er det vanskelig for lærere å gi tilbakemeldinger som de opplever at elevene følger. I og med at karaktervurdering er viktig på ungdomstrinnet opplever lærere at det er vanskelig å jobbe med vurdering av elevene. De opplever at elevene finner det viktigste med skolen er å måle gjennomsnittskarakterer med hverandre og vite hvilke karakterer de har til de ulike fagene. Flere av informantene bruker tilbakemeldinger for å fortelle elevene kort om hva de må jobbe videre med for å eventuelt forbedre karakteren. Et problem for noen er at de opplever at elevene er likegyldige til tilbakemeldingene og kun forholder seg til sine egne og andres karakterer.

*Kristian: Jeg maser mye om at karakteren ikke er så viktig, men at man må prøve å finne motivasjon andre steder. Også blir det sånn at det å lære i seg selv skal bli det viktigste da. Det er ikke alltid det hjelper. Noen er bare opptatt av karakteren. Noen ganger, så gir jeg ikke karakter. Bare tilbakemeldinger. Så er litt sånne ting. Ehm men de blir veldig frustrerte altså. Det synes det er dumt, fordi de vil ha det tallet (Linje 46-58).*

Slik det ble skrevet tidligere, lever vi i et samfunn hvor vi baseres på tall og gjennomsnitt i form av karakterer i utdanningen. Det gjør at fokuset fort rettes mot hvilke karakterer de ligger på i forhold til andre.

Daniel: *ehm (.) jeg tror nok elevene her på skolen er veldig opptatt av resultater. Ehm (.) kanskje de sammenligner seg. Jeg vet ikke om jeg skal si at det er et problem. Men de gjør det jo litt da (..) det kan være etter en prøve, så er de veldig ofte opptatt av hva slags karakterer de fikk og ikke egentlig så mye på tilbakemeldingene, mhm.*

(Linje 28-32)

Slik Daniel beskriver over viser det at hos hans elever er det tydelig at elevene er nysgjerrige på hverandres prestasjoner. Det er grunn til å tro at det kan komme av at de søker bekræftelse etter hvordan de ligger an i forhold til sine venner, i tillegg til at de ønsker å ligge høyere enn sine medelever.

### Oppsummering, utfordringer som lærere møter

Overgangen fra barneskole til ungdomsskole oppleves som vanskelig for lærere. Enkelte av mine informanter forklarte det som at det var mye for elevene å lære seg i løpet av kort tid på ungdomsskolen. Dermed opplevdes overgang fra barneskole til ungdomsskole som brå for elevenes del. Det oppleves at det legges store forventninger fra lærere til elever og at det gjør at skolen kan oppleves som vanskelig for elevene i overgangsfasen.

Det oppleves at elevene har et mye større fokus på egne resultater enn læringen de får under arbeid. Lærerne uttrykker bekymring i hvordan studieteknikker elevene bruker. Elevene fokuserer lite på hvordan de kan bruke tilbakemeldingene sine til å forbedre sine resultater. I en tid hvor venner og status er viktig, blir også hvilke videregående skoler som elevene skal inn på et mer aktuelt tema. Lærere opplever flere av elevene som «flinke-pike»-elever, men ser på det som en bekymring at de anser skolearbeidet som belastende.

Vurdering og tilbakemeldinger er desto viktig for elever som ønsker å oppnå gode resultater. Lærerne opplever at elevene kun bryr seg om karakteren som en helhet, i motsetning til å se på tilbakemeldingen som de har fått på arbeidet. En av mine informanter har prøvd å gjøre



karakterene mindre viktig i arbeid, men mislyktes med dette. Elevene er opptatte av hverandres karakterer og sammenligningen blir det mer av jo høyere de kommer opp i trinn.

#### 4. Hvilke overordnede hindringer opplever lærere å møte som skaper utfordringer?

##### Samfunnets forventninger til skoleelever

Samfunnet krever mye av dagens unge. Det er ikke en selvfølge at man kommer like langt uten utdanning nå som det har vært tidligere. Flere og flere yrker krever spesialisering eller en form for utdanning. Uten videregående utdanning eller høyere er det spesielt vanskelig å lykkes. Kristian forteller her om et skifte i fokus som bygger på bakgrunn av hva samfunnet forventer av dagens unge:

*Kristian: Jeg føler det handler om generasjon eller de som er elever har andre krav til å prestere i forhold til hvordan vi hadde det da, eller jeg. Og det presset har blitt mye større. Jeg husker jo da jeg gikk på ungdomsskolen, hvis du var veldig god i fag, da var du nerd. Så det var negativt, dette har jo snudd (Linje 103-107).*

Slik vi ser at Kristian beskriver over her, opplever han og flere av mine informanter at fokuset har skiftet fra å unngå skolearbeid, til å jobbe mye med skolearbeid. I dagens samfunn forventes det at barn og unge skal nå langt, på kortest mulig tid. Samtidig som at man innehar god kunnskap innenfor området man spesialiserer seg til. Det er viktig for landets økonomi og arbeidskraft at ungdom fokuserer på utdanning. Lærere opplever at elever har en tendens til å prakke på med mye arbeid, hvor resultatene skal være urealistisk gode. Dagens ungdom setter høye krav til seg selv og hverandre. Kravene og presset dette skapes støttes av familie og venner i et håp om å se bra ut fra utsiden. Familie og venner har en stor påvirkningskraft hos elevene, og det spiller en stor og viktig rolle. I flere av mine intervjuer tar lærerne opp at presset om å gjøre det bra på skolen øker jo høyere opp i trinn elevene kommer. Det kan også være grunn til å tro at i områder hvor foreldre er høyt utdannede, krever det mye av elevene og innholdet som arbeides med i skolen. Flere av mine informanter melder om at de opplever

at foreldrene bidrar til å skape et press for elevene. Det merkes ved at de er opptatt av resultatene som elevene oppnår.

*Kristian: Her skal du ha bra karakterer da, eller så er du den som skiller seg ut og ikke gjør det bra da. Så det har liksom blitt helt motsatt da og da blir det et voldsomt press. Også har nok skolen blitt mye mer viktigere enn det var. Hvis man hopper ut etter ungdomsskolen nå så er det ikke så mye å velge i lenger. Også er det sånn systemet er. Så karaktersnittet avgjør om du kan gå videre eller hvor du skal.*

(Linje 107-112).

Vi ser her som Kristian opplever at fokuset på skolen har økt fra da han selv var skoleelev. Det er vanskelig å få dette bekreftet, men han legger til grunn ut i fra egen erfaring at det er mer akseptabelt å være skolevinner blant elevene nå, enn hva han har opplevd tidligere. Dette karakterpresset oppleves som en utfordring skapt av samfunnet.

*Sindre: det sender uklare signaler til elevene, og da er det forståelig at elevene tenker prestasjon. Store klasser gjør det vanskelig å få til praktiske opplegg ehm uten at det går på bekostning av kvaliteten av gjennomføringen. Vi går riktig vei med vurdering uten karakter, men det er fremdeles en vei å gå. I noen grad kan også et prestasjonsklima være sunt så lenge man klarer å holde jaget etter det perfekte under sjakk. Det er jo i vår natur å konkurrere mot hverandre (Linje 109-113).*

Slik vi ser over her beskriver Sindre at et prestasjonsklima sender uklare signaler hos elevene. I og med at elevene har et behov for å sammenligne seg selv med hverandre gjør at et prestasjonsklima kan bidra enda mer til sosial sammenligning. Sindre går ikke bort ifra at litt konkurranse kan være negativt for elevenes del, men tvert imot. Han har tro på at litt konkurranse er sunt for elevene, da dette vekker instinkter hos oss som mennesker.

Ut i fra Sindres uttalelser om konkurranse kan vi sammenligne videregående inntak som en konkurranse for å komme inn. Det viser til at videregående inntak er noe som står høyt blant elevenes prioritering og er dermed viktig for elevene. Det er vanskelig å vite hvilke typer elever som fokuserer mest på karakterer og videregående inntak. Men flere av lærerne poengterer at kjønn kan ha mye å si.

Daniel: *Man ser det litt på kjønn, men samtidig så syns jeg både jentene er hakket mer prestasjonsorienterte, men kanskje også mer motiverte for læring. Man kan kanskje generelt si at guttene er litt mer laidbacke i forhold til karakterer, men også litt mindre gira på at det må være så lærerikt hele tiden (Linje 68-74).*

Bakgrunnen for at det er slik er det vanskelig å finne svar på. Det kan antas at personlig utvikling har mye med hvorfor noen er mer prestasjonsorienterte eller mestringsorientert i sitt skolearbeid.

### Viktig med karakterer

Vi lever i et samfunn hvor skolene baseres på tall og gjennomsnitt i form av karakterer for å kunne bruke det til å finne jobb, søke til videregående utdanning i tillegg til å lage nye materialer om kvalitet i skolen. Det gjør at det er viktig at elevene oppnår de karakterene som skal til for at de skal kunne oppnå det de selv ønsker for fremtiden. Så lenge vi tar i bruk karakterer i skolen, vil det ligge et behov for å jobbe systematisk for å gjøre det beste en selv klarer. Hos mine informanter ligger det et press på elevene fra flere instanser om å få høye karakterer. Dette opplever de at bidrar til å skape et prestasjonpress. Slik det ble presentert tidligere er det tydelig at foreldrene er mer engasjerte i elevenes skolearbeid. Foreldrene er en viktig ressurs for skolen, og det er viktig at de holder seg involvert i elevenes arbeid. Det som oppleves som bekymringsfullt hos lærerne, er at med dette opplever de at elevene også får et press av forventninger hjemmefra.

Thea: *Det er mange ressurssterke foreldre og det gjør at de (elevene) opplever noe press i forhold til det å prestere og ha gode karakterer. Og at det da henger veldig høyt. Og det å komme inn på videregående skoler og hvilken videregående i kommunen som er mest populære der det er veldig høyt snitt (Linje 55-57).*

I enkelte områder hvor det er mange valgmuligheter for videregående skoler er det ofte vanskelig å komme inn på de mest populære skolene og de mest populære linjene. For enkelte elever er det viktig å opprettholde vennskapelige forhold i overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole. Derfor er det viktig for de å komme inn sammen med noen de kjenner.

Det gjør at det dermed er viktig for elevene å få gode nok karakterer for å komme inn på den videregående skolen som de ønsker.

*Thea: Jeg tenker at vi er en skole som er relativt opptatt av å få gode karakterer.*

*Thea opplever at i og med at skolen allerede er opptatt av karakterer at det kan smitte over på elevene. Når skolen i seg selv ønsker å være en skole med elever som oppnår gode resultater, sender det signaler til elevene om å få gode resultater. (Linje 34-38)*

Det er ikke bare for elevenes del at høye karakterer er viktig. Et stort flertall av mine informanter opplevde å jobbe på skoler som var opptatt av snittkarakterer hos elevene. Noen syns at dette gir blandede signaler hos elevene, da dette kan bidra til å påvirke karakterpresset og lærernes arbeidsmetoder. For lærerens del opplever flere at de får et press fra ledelsen om å jobbe for å få opp karaktersnitt og spesielt i tentamens- og eksamensperioder. Flere opplever at dette stresset lærerne får på seg, også smitter over på elevene.

### Overgang fra ungdomsskole til videregående skole

Noen lærere forklarer at presset med karakterer oppleves som noe sterkere jo nærmere elevene kommer til videregående inntak. De ser på elevene som mer fokuserte for læring gjennom ungdomsskolen, men kommer til en barriere i tiende klasse, hvor fokuset blir enormt mye på karakter. Ungdomsskoleårene er veldig kritiske. I løpet av denne tiden lærer elevene å kjenne seg selv og veldig mye nytt om seg selv. Samtidig som sosiale relasjoner er viktig, er det også viktig å oppnå bekreftelse på at de lykkes. I og med at skole er så viktig er det tydelig for lærerne at arbeidet med elevenes videregående inntak er viktig.

*Adele: (...) Tiende klasse som er veldig opptatt av dette med videregående inntak (.) og det er klart at har du veldig lyst til å komme inn på en skole du ser du ligger helt i grenseland for å komme inn på, så er det ikke vanskelig å forstå at de føler et press på at de bør (...) Jeg bruker mye å prøve å spørre de om hva det verste som kan skjer er. Og det verste som kan skje er at de ikke kommer inn på den skolen de ønsker. (Linje 57-62).*

Adele opplever det som vanskelig i samhandling med elever som ligger på vippepunktet i å komme inn på skolen som de ønsker å komme inn på. Arbeidet med karakterer gjør det dermed viktig fordi det spiller en stor rolle i forhold til videregående inntak. Det er ikke

vanskelig å forstå at elevene har ønsker om hvilke skoler de vil inn på. Lærerne opplever at de selv ønsker at elevene skal lykkes, men det er vanskelig når elevene selv må initiere til å arbeide for å oppnå det som trengs.

*Daniel: Ja, det er nok litt høyt snitt på videregående skoler i nærheten her. Det er vanskelig å komme inn på studiespesialiserende skoler. Men det er jo veldig mange flinke her (...) De får veldig mye samtaler om hva de vil drive med, så blir det mye fokus på å ha et visst karaktersnitt for å komme inn på de skolene (.) og da forstår jeg veldig godt at de kan bli ufokuserte og ikke tenker så mye på at de skal forbedre seg selv (.) og at de føler at de må nå det for å oppnå et karaktersnitt (Linje 48-50, 55-59).*

I enkelte områder er det stor konkurranse hos de enkelte skolene og det gjør at det dermed er viktig å få opp fokuset på tilbakemeldinger til den enkelte elev, slik at de kan oppnå det som trengs for å komme inn på de skolene med høy etterspørsel.

### Oppsummering, overordnede hindringer

Det er ikke like lett å finne godt betalende arbeid med ingen krav om utdanning i dag, som det har vært tidligere. Karakterer blir brukt for å opplyse utdanningsinstitusjoner og arbeidsgivere om den enkelte elev. Det kan oppleves at videregående inntak er en hindring som gjør det vanskelig for lærere å fokusere på mestringsklima i skolen. Dette med bakgrunn på at utdanning er viktig i dagens samfunn. I tillegg har det vært et skifte fra elever som unngikk situasjoner hvor de arbeidet med skolearbeid, til slik det er nå, hvor det er status med gode karakterer og stort fokus på skolearbeid.

Videregående skoler med mye interesse har oftest høye snittkarakterer for å komme inn. Det gjør at elevene blir nødt til å jobbe, for å kunne komme inn på den riktige skolen. Det oppleves også at enkelte skoler fokuserer mer på resultater enn andre. Dette kan motsi det mange lærere jobber for å gå bort i fra. Det oppleves at skoler som fokuserer på resultater nettopp sender blandede signaler til elever. I og med at enkelte lærere ønsker å gå bort i fra fokus på karakterer, gjøres det vanskelig når mange skoler fokuserer på resultater. Lærere opplever også et press fra skoleledelse om at deres elever bør prestere med gode resultater på eksamen.

Med et stort frafall i videregående skoler som vi ønsker å få ned, så er det desto viktig at elevene opplever å lykkes i skolen. Dersom elevene ikke kommer inn på de skolene som er mest ønskelig, kan motivasjonen for å fortsette skolegangen reduseres.

## Drøfting av resultatene

Denne masteroppgaven tar for seg følgende problemstilling: *hvordan kan lærere støtte utviklingen av et klasseromsmiljø hvor fokus er på elevenes indre motivasjon og mestringsklima?* Mitt utgangspunkt i forhold til problemstillingen var å fokusere på hvilke holdninger og oppfatninger lærere har for å kunne støtte opp for elevenes indre motivasjon og mestring i skolen. Jeg har forsket på om dette står i samsvar med Utdanningsdepartementets beskrivelse av den gode lærerrollen og hvordan få elevene til å oppleve mestring, slik det ble beskrevet innledningsvis. Underveis i prosessen fant jeg imidlertid andre interessante og relevante utfordringer som gav mening i forhold til å se temaet i et større perspektiv. Min oppmerksomhet rettet seg fort mot elevenes holdning i forhold til sin motivasjon for å oppnå god læring, slik lærerne oppfatter dem.

Det er også viktig å se på hvilke spørsmål problemstillingen tar tak i. Vi kan dele problemstillingen inn i flere underspørsmål for å kunne helt til slutt besvare den. Jeg har valgt å dele denne drøftedelen inn i de samme underspørsmålene som ble brukt til resultatdelen. Jeg ønsker først og fremst å drøfte hvilke holdninger og følelser elevene har til skolearbeid, som gjør at det er vanskelig for lærere å fokusere på et miljø hvor elevenes indre motivasjon og mestring står høyt. Deretter vil jeg se på hva lærere sier at de gjør, sett opp imot forskningen og teorien som har blitt introdusert tidligere. I tillegg skal et prøveprosjekt fra Ringshaug skole presenteres som et bidrag til drøftingen. Hvor jeg helt til slutt vil svare på oppgavens problemstilling og se på en mulig vei videre.

### Miljø

Ideelt sett skulle elevene ha den glede av kunnskap som skolen formidler. Lærere ønsker at elevene skal være mest indre motivert og mestringsorientert. I tillegg ønsker lærere at elevene skal være nysgjerrige og synes at stoffet er interessant og spennende. Dessverre, er ikke dette alltid virkeligheten. Lærerne i dette forskningsprosjektet har erfart at det er andre interesser som driver elevene til å gjennomføre skolerelatert arbeid, derav et prestasjonsklima blant elevene.

Tilhørighet er et grunnleggende behov hos oss mennesker. Det gjør at man ofte gjør ting som anses som normalen, spesielt i et klasserommiljø. Elever og foreldre har gitt uttrykk til lærere at de opplever at skolen og skolearbeid er viktig for å oppnå suksess i fremtiden. Elevene kan oppleve at det ikke alltid er like enkelt å tilfredsstille alle krav som må til for å kunne oppnå det de definerer som suksess. Som barn og unge samfunnsborgere har de fleste fritidsaktiviteter som de føler behov og interesse for å drive med, ved siden av alt skolearbeidet. I et samfunn hvor all informasjon ligger lett tilgjengelig via sosiale medier skapes det inntrykk, som gjør at man ønsker å fremstå som suksessrik, selv i ung alder.

### I et prestasjonsklima

I klasserommiljø med fokus på prestasjon fremfor mestring, møter vi elever som kan oppleve nedstemthet, utmattelse og lavere selvverd i forhold til skolearbeid. Det viser seg at elever rapporterer et press både i og utenfor skolen, slik vi har sett under forskningsdelen. Dette henger i sammen med Pekruns (2002) negative aktiverende følelser. Det kan føre til at elevene får mindre utholdenhet for skolearbeid som oppleves som utfordrende. Et prestasjonsorientert klasserommiljø kan føre til at elever unngår å be om hjelp, selv om de trenger det, for å virke flinkere enn hva de egentlig er.

Lærerne i dette forskningsprosjektet legger frem at de opplever at elevene sammenligner sine resultater med hverandres. Det kommer frem at sosial aksept står høyt hos elever i denne alderen og det dermed blir et press om å gjøre det bra. Skolen blir en arena der et konkurransepreget miljø står høyt blant de elevene med behov for å prestere. De elevene med behov for å fremstå som suksessrike, er de som kjemper om plassen for å få de beste resultatene. Dette gir de den høye statusen de trenger for å være tilfredsstilt til sosial aksept.

Ofta kommer behov for sosial aksept og behov for å prestere høyt på bakgrunn av foreldrenes krav til elevene. Flere av informantene i dette forskningsprosjektet jobber og holder til på steder i Norge hvor foreldre har høy utdanningsbakgrunn. Dette henger sammen med at det norske folk har aldri hatt høyere andel med høyere utdanning enn nå. Likevel er det en liten, bemerkelsesverdig forskjell blant de lærerne som jobber på steder der foreldrene har høy utdanningsbakgrunn, og de lærerne som jobber steder der foreldrene ikke har, eller har liten utdanningsbakgrunn. Forskjellen baserer seg på hvilken oppfølging elevene får fra hjemmet.



Fra forskningskapitlet lærer vi at et stort antall elever opplever emosjoner som angst og depresjon i skolen. Dette har en stor betydning for elevenes læring. Videre rapporteres det også at det skolerelaterte stresset kommer fra prøver, karakterer, skolerelatert nederlag og konkurransepregede miljøer. I ulike læringssituasjoner kan det oppleves emosjoner som frykt for å presentere et arbeid, angst for å få dårlige resultater enn forventet, eller depresjon etter dårligere resultater enn antatt. Dette kan tyde på et klasseromsmiljø som er preget av ytre motivasjon, hvor det er fokus på karakteren i en aktivitet, fremfor fremgang og innsats. Hvis vi ser på Pekrun et. al. (2002) 4 emosjoner er det i slike klasseromsmiljø preg av negativ aktiverende følelser, hvor sinne, engstelse og skam kommer før, eller negativ deaktivierende følelser, hvor elever føler kjedsomhet og håpløshet (Pekrun et. al., 2002). I klasserom som preges av disse typer emosjoner kan det virke som at lærer ikke når opp til det å lage undervisningsopplegg som fatter elevenes interesse eller nivå. Ofte kan innhold som anses som vanskelig for elevene gi en følelse av hjelpeløshet, kjedsomhet og skam. Mangel på å kunne håndtere stress i skolen, kan over tid føre til følelsesmessige- og atferdsproblemer blant ungdommer. Det er grunn til å tro at følelsesmessige- og atferdsproblemer henger i sammen med om klasseromsmiljøet er preget av et mestringsklima eller prestasjonsklima. Derfor er det viktig at man arbeider godt for å unngå at elever faller under denne kategorien med emosjoner.

### I et mestringsklima

For å se det fra en annen side, tyder det på at et klasseromsmiljø preget av indre motivasjon og mestring gir en glede ved å lære. Elevene håper at dems innsats gir suksess og stolthet for egen fremgang. Disse elevene blir kategorisert under Pekrun et. al. (2002) positivt aktiverende følelser og positivt deaktivierende følelser. Her er det rom for å feile uten at det nødvendigvis gir negativt aktiverende følelser og heller lyst til å forbedre seg. For å fremme de positivt aktiverende følelsene hos elever behøver lærere å være entusiastiske, gi gode nok utfordringer til elevene og interessante arbeidsoppgaver som engasjerer elevene. Dersom dette ikke overholdes kan de negativt deaktivierende følelsene utløses, og elevene opplever å kjede seg. Det viser seg at elever som opplever de negative aktiverende følelsene kan etter hvert bli mer motivert for å forbedre sin læring for å unngå å oppleve følelser som sinne, engstelse og skam. Ofte vil det i klasseromssammenheng forekomme episoder hvor elever blir utsatt for å

føle seg dumme eller at de ikke strekker til. På bakgrunn av dette, kan det gjøre at elevene skjærer seg og finner nye læringsmetoder som hjelper de å innhente ny kompetanse.

Lærerne i dette forskningsprosjektet tydeliggjør at de ønsker at klasserommiljøet skal være preget av mestringsklima og indre motivasjon. Det er lærerens oppgave å sørge for at de viktige verdiene som mestring og motivasjon står høyt i et klasserom. Likevel er det ikke gitt at det er dette fokuset elevene forventer av seg selv. Flere av lærerne anser det som umulig å bare jobbe med mestring og motivasjon, da det til syvende og sist er karakterene som spiller den viktigste rollen hos elevene. Det oppleves som vanskelig å jobbe med de elevene som ikke får den karakteren de ønsker. Ofte faller de helt ut og mister motivasjon for skolearbeidet. Likevel er det viktig at elevene blir eksponert for nederlag, slik at de kan lære seg å takle den følelsen. Bandura mener at nederlaget kan gjøres om til seier hvor eleven får personlig kontroll over hvor han må jobbe for å bli bedre. Læreren må kunne gi oppgaver som er tilpasset elevenes nivå og øke nivået gradvis.

## Utfordringer

### Overganger

Lærerne i dette forskningsprosjektet viser at de synes at overgangen fra barneskole til ungdomsskole oppleves som brå for elevene. Lærerne problematiserer at forventningene øker i høy grad fra barneskolen til ungdomsskolen. De opplever at elevene er bekymret over at forventningene er så høye. Det krever at lærerne er nødt til å legge opp undervisningen slik at den tilfredsstillende læringsmålene som Kunnskapsløftet dekker og tilpasningen det krever for å tilfredsstillende elevene. Bekymringen ligger i at elevene legger for mye arbeid, men ikke riktig mengde arbeid, noe som resulterer i at de blir skuffet over resultatene de får.

### Indre og ytre motivasjon

Indre motivasjon er en viktig type motivasjon. Likevel gjør man ikke nødvendigvis aktiviteter på bakgrunn av at man er indre motivert. Forskingen har vist at jo høyere opp i skolen elevene kommer, dess mindre indre motivasjon møter vi. Ytre motivasjon blir verdsatt høyere

på ungdomstrinnet og videregående skole. Karakterer blir mer viktig, noe som gjør det problematisk å fokusere på indre motivasjon og som kan føre til større grad av prestasjonspress hos elevene. Det er vanskelig å snu et fokus, noe som gjør at man ofte kan overse det. En endring vil ta tid og til tider skaper frustrasjon hos lærere. Derfor er det ofte blitt sånn, at man ikke gjør noe med problemet som skaper blant annet prestasjonspress hos elevene.

## Hindringer

Skoler og skoleeiere stilles til ansvar for de resultatene elevene oppnår. Disse sees gjennom kartleggingsprøver og nasjonale prøver. Resultater evalueres både i forhold til nasjonale og internasjonale resultater. Denne testingen setter et press på at lærere må få sine elever til å prestere og få tilfredsstillende resultater. Det kan diskuteres om fokus på testing og resultater burde ha et så stort fokus som det har i dag. Norge er med på det meste som er av internasjonale prøver og evalueringer (Sjøberg, 2014). Tester som kartleggingsprøver skal ha den effekten hvor den kan gi individuelle tilbakemeldinger til hvor den enkelte elev ligger, sett ut i fra kompetansemålene. De nasjonale prøvene skal ha den hensikt for å undersøke hvor vi skårer dårlig og hvilke ressurser vi behøver å sette inn. Problemet ligger bak at mange skoler puffer og øver til disse prøvene for å få best mulig resultater før de blir gitt. Kartleggingsprøvene og de nasjonale prøvene mister derfor sin hensikt. Det gjør at skolene blir mer opptatt av resultatet sett opp imot andre skoler, land eller elever. Dette resulterer i at elevene blir mer bevisst over sine egne resultater sammenlignet med andre. Det at de ulike prøvene har blitt vurdert om de skal offentliggjøres, kan forsterke presset på rangering og sammenligning av prestasjoner blant elever og skoler. Et konkurranseorientert læringsmiljø kan virke stimulerende for enkelte elever, men det kan også ha negativ innvirkning, som går utover motivasjon, innsats og redsel for å få dårlige resultater. Dette er ikke en løsning som vil fungere for et individ over en lengre periode, noe som til slutt kan resultere i den nedstemtheten og angsten som flere elever har rapportert i tidligere forskningsresultater.

En lærer forteller i intervjuet at det har blitt mer viktig med skole, enn hva det har vært de andre årene mens han har jobbet som lærer. Samfunnet stiller høye krav til dagens elever. Dagens ungdom er mer oppdatert nå, enn de har vært tidligere ved hjelp av sosiale medier. Utdanning har tatt en viktig del i ungdommens hverdag. Selv om indre motivasjon er en viktig

type motivasjon, er aktiviteter vi gjør ikke nødvendigvis preget av indre motivasjon. Jo høyere opp i skolen elevene kommer, jo mindre indre motivasjon møter vi. Dette kan preges av det som læreren forteller i intervjuet, at høyere utdanning spiller en større rolle. Å komme inn på videregående skole krever resultater fra elevene i form av gjennomsnittskarakterer. På de mest populære videregående skoler, hvor en høy andel elever søker seg inn, er snittet ofte høyt. Det gjør at ytre motivasjon spiller en større rolle for elevene. Det handler om at karakterer, som er en ytre belønning blir mer viktig. Problemet bak dette er det blir større fokus på resultater og sammenligning blant elevene. I tillegg er det vanskelig for de elevene som ikke oppnår de resultatene de i hovedsak ønsker, å ha motivasjon for skolen videre. Ofte kan det resultere i at elevene begynner videregående skole på en linje de i utgangspunktet ikke ønsket å gå på. Noe som igjen, kan resultere i at de dropper ut før endt skoleløp.

### Kan vi unngå karakterer?

Ut i fra resultatene i dette forskningsprosjektet, tyder det på at en stor del av skolene i dette studiet faller under prestasjonsorienterte skoler, fremfor læringsorienterte. Likevel må det bemerkes at informantene i min forskningsoppgave ønsker at skolen skal være mer læringsorientert, men det er ytre faktorer som gjør at det er vanskelig å legge opp skolehverdagen som mindre prestasjonsorientert. Det er viktig å bemerke at standpunktkarakterer og eksamenskarakterer gjør at ungdomsskole og videregående skoler ofte faller under kategorien prestasjonsorienterte skoler. Disse resultatene har betydning for videreutdanning senere i livet for disse ungdommene og anses derfor som viktige. Dette kan henge sammen med det som har blitt presentert her, at elevene opplever følelser som angst og nedstemthet og lite indre motivert.

Målet med undervisningen i skolen er at elevene skal oppnå faglig mestring og bli motivert til å lære mer for å bli gode samfunnsborgere. Bandura (2007) snakker om at for at eleven skal kunne oppleve suksess, må de kunne anstrenge seg og oppleve nederlag. Nederlaget skal brukes for å snu følelsen av nederlag om til seier, for å oppnå mestring. Om ikke dette blir gjort slik det beskrives, kan elevene oppleve motstand og deretter nekte å arbeide med utfordrende oppgaver senere. Slik det ble resultert i flere av studiene opplevde et mangfold av norske ungdomsskoleelever angst relatert til skolearbeid (ref.: Pekrun et. al., 2002, Stornes & Bru, 2011, Eriksen et. al., 2012, Skaalvik & Federici, 2015). Hva dette kan komme av er ikke lett å si, men det er grunn til å tro at stress for skolearbeid og behov for å oppnå gode

resultater på eksamen og som standpunkt karakter, kan være grunn til at elevene opplever et behov for å prestere og få gode karakterer, derav angst relatert til skolearbeid. Dette kan tyde på at elevene ikke har jobbet med nok utfordrende oppgaver og møtt den motstanden man trenger for å utvikle utholdenhet for personlig gevinst, slik Bandura forklarer. Dette kan henge sammen med slik det ble vist under mine intervjuer hvor lærere uttrykte en bekymring på elevenes fokus på skolen. Selv om en stor andel elever hadde fokus på egen læring, hadde fortsatt en stor andel fokus på det å få gode karakterer. Mye av dette var bekymringsverdig hos flere av lærerne, fordi de opplevde at samfunnet, foreldre og venner hadde stor skyld for dette presset elevene får. Dette henger sammen med Banduras verbale overtakelse. Hvor foreldre, venner og lærere påvirker elevene. De som elevens nærmeste, må kunne motivere eleven til å mestre, fremfor å skape en forventning til et resultat. Å bidra til en positiv verbal overtakelse, kan ha en positiv innvirkning på elevenes klasseromsmiljø og indre motivasjon.

## Læreren

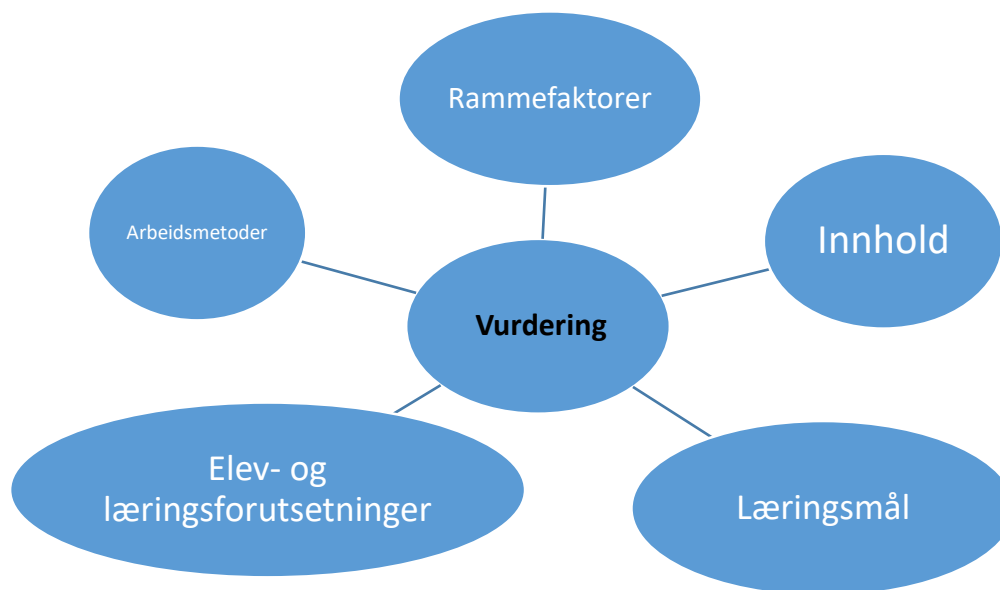
Et bidrag til denne masteroppgaven er en illustrasjon, slik det vises i figur 6 under, av min oppfatning av hvordan lærerne anser arbeidet i skolehverdagen. Den kan forklares på følgende måte. Tidligere så vi på hvordan den didaktiske relasjonsmodellen brukes som en veiledning og modell for hvordan man skal planlegge god undervisning. Ut i fra mine intervjuer med lærere tyder det på at mye av den gode undervisningen mister preg fra å være den gode undervisningen, fordi fokuset på vurdering faller inn og tar en stor del under alle kategorier innenfor den didaktiske relasjonsmodellen.

Innhold og arbeidsmetoder i undervisningen blir styrt av vurdering. Det er fordi at det på ungdomsskolen kreves at elevene skal få tilbakemeldinger og vurdering i form av karakterer på alt arbeid de gjør i skolen. Læringsmål som i første omgang er utformet i Kunnskapsløftet er i seg selv noe prestasjonsorientert og lite tilpasset til den enkelte elev. Det betyr at elever som sliter med enkelte temaer innenfor undervisningen ikke får den tilpasningen de trenger.

Rammefaktorer og elev- og læringsforutsetninger er miljøstyrt. Det vil si at det har noe å si på om elevene har et høyt fokus på skolearbeid og resultater, eller om de ikke har et høyt fokus på skolearbeid og resultater. Lærerne i intervjuene opplever at noen elever får et stort press hjemmefra, noe som også gjør at elev- og læringsforutsetningene faller stort sett på vurdering.

Derfor blir fokus på vurdering i denne illustrasjonen, mer sentral.

Figur 6: En illustrasjon inspirert av den didaktiske relasjonsmodellen, slik den kommer frem i min forskning



Det rapporteres at mye av innholdet i undervisningen blir påvirket av vurderingen elevene har rett på, i tillegg til at den tar stor plass i undervisningen. I mange av intervjuene viste det seg at lærerne synes det var vanskelig å jobbe med å gi fungerende og gode tilbakemeldinger til elevene, da fokuset var høyt i forhold til vurdering. Slik det vises i illustrasjonen over.

Lærerne informerer om at de opplever å ikke få tak i mennesket bak vurderingen, altså innsatsen eleven har gjort, men kun at det er selve statistikken som spiller en viktig rolle hos elevene.

Informantene opplever at karakterer og vurdering styrer mye av skolens innhold og miljø. Derfor er det viktig å ta tak i dette fokuset. I og med at Norge er et kunnskapsamfunn, hvor karakterer definerer vårt kunnskapsnivå, er det forståelig at karakterer og vurdering spiller så stor rolle som den gjør. Dette fokuset har gått så langt at flere og flere ungdommer rapporterer at de opplever prestasjonspress, angst og depresjon knyttet til skolearbeid.

Selv om læreren spiller en stor rolle i et klasserom, er det fortsatt elevenes resultater som definerer kvaliteten i undervisningen, slik Hattie (2014) beskriver det. Læreren bruker visse arbeidsmetoder tilpasset elevenes nivå. Dette bidrar til å hjelpe elevene med hvordan de skal arbeide for å oppnå ønskelige resultater. Det er dessverre ingen selvfølge at læreren har en

sterk påvirkning på elevene, men det er viktig at læreren er åpen for tilbakemeldinger fra elevene, slik at de opplever en selvbestemmelse. Læreren må bidra til å fremme innsats og læringsengasjement for at det skal utgjøre en forskjell hos elevene.

### Finnes det en løsning på dette?

Det er vanskelig å si med sikkerhet, uten at det har blitt forsket på og prøvd ut, at det finnes én effektiv løsning på problematikken dette forskningsprosjektet tar for seg. Alle lærere har ulike tilnærminger de bruker i undervisningen sin. I tillegg lærer alle elever ulikt, noe som man må ta utgangspunkt i, når det kommer til planlegging av undervisning. Det er tydelig at karakterer gjør det vanskelig for lærere å fokusere på et klasserommiljø preget av indre motivasjon og mestring blant elevene. Men utgjør det noen forskjell å innfri en helt karakterfri hverdag? Ringshaug ungdomsskole i Tønsberg har de siste fire årene testet ut dette (Ruud, 2018). Det har resultert i at elevene opplevde mindre konkurransepress i skolen og hadde større forståelse for hva de måtte jobbe videre med.

### Karakterfri hverdag

En lærer på Ringshaug ungdomsskole forklarer at uansett hvordan tilbakemeldinger elevene fikk tidligere, var de mest opptatte av tallkarakteren (Ruud, 2018). Dessverre er det ingen oversikt over hvilke ungdomsskoler som bruker karakterfri hverdag i dag. Ringshaug ungdomsskole er et unntak som har prøvd ut karakterfri hverdag de siste fire årene. Det hele startet med at vurdering opplevdes som frustrerende blant lærerne. De skriftlige tilbakemeldingene de ga elevene ble som oftest oversett og elevene hoppet rett over til å se tallkarakteren. Denne tilnærmingen opplevdes derfor ikke som en god løsning på denne skolen. Ringshaug ungdomsskoles løsning var å gi de to karakterene det var krav på, altså halvårsvurdering og sluttvurderingen. Elevene fikk underveis skriftlige og muntlige framovermeldinger. Disse ga et grunnlag for hvordan elevene lå an i forhold til kompetansemålene.

Målet med en slik tilnærming er for å sette jaget etter karakterer til siden og heller rette oppmerksomheten mot selve læringsprosessen i fagene. Elevenes utgangspunkt er ulike og en tallkarakter sier lite om hva elevene spesifikt må jobbe med, selv om resultatet er likt. Mange

elever på Ringshaug ungdomsskole var i likhet med slik det fremsto hos flere av informantene i dette forskningsprosjektet, interessert etter selve tallkarakteren. Det tok tid for elevene å godta at de ikke fikk vite hva tilbakemeldingen tilsvarte i karakter. Etter hvert som det ble godtatt hos elevene, opplevdes det som en god måte å få tilbakemelding på.

En slik overgang tar lang tid og skjer ikke over natten. Det er for tidlig å kunne svare på om å fjerne karakterer kan dempe prestasjonspresset hos elevene. I tillegg er det vanskelig å svare på om det er karakterer alene som er årsaken til at det er vanskelig å opprette et klasserommiljø hvor indre motivasjon og mestring står i fokus.

På slutten av 1970-tallet var det et forslag om at hele den norske grunnskolen skulle være karakterfri (Sjøberg, 2014). Det var på bakgrunn av at skolen skulle være et sted hvor elevene kunne vokse og sosialisere seg. Den gangen mente man at tall og målinger kun skapte tapere i stedet for vinnere. Slik det er den dag i dag, er Norge med på de fleste internasjonale tester, blant annet nasjonale prøver, elevundersøkelser og andre former for evalueringer og rapporter. Mye av tiden i skolen brukes på nettopp dette, og svært lite tid brukes til undervisning og læring. I 2013 kom et forslag om å innføre karakterer fra 5. trinn. Dette forslaget ble droppet (Ruud, 2018). En ny skolereform er på vei, og sjansene for at forslaget som kom i 1970 blir luftet igjen, kan være meget sannsynlig og relevant for å dempe stress relatert til skole.

Hvis vi ser tilbake på Kunnskapsdepartementets beskrivelse av den gode lærerrollen:

*Lærere som behersker og bruker flere undervisningsmetoder og som åpner for samarbeid og involvering av elevene, har elever som oppnår bedre resultater.*

*Lærerens evne til å velge metoder tilpasset situasjonen i klasserommet, gjøre innholdet relevant for elevene og tilpasse vanskegraden til elevgruppen og den enkelte elev har stor betydning for om elevene lærer det de skal og opplever mestring.*

(Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5)

Kan vi her se at metodene som Kunnskapsdepartementet beskriver, viser at lærere må være i stand til å tilpasse metoder og gjøre innholdet autentisk og relevant ut i fra elevenes kompetanse for at de skal oppleve mestring. Det som derimot ikke blir belyst er tiden og kapasiteten en lærer behøver for å kunne tilfredsstille det Kunnskapsdepartementet krever av



en lærer. Å jobbe som lærer krever at du skal kunne samarbeide med den individuelle elev i tillegg til eleven sett ut i fra et klasseroms-perspektiv, hjem-perspektiv og det sosiale perspektivet. I tillegg skal du kunne tilpasse til den enkelte elev i et større klasseroms sammenheng. Vi ser at dette betyr mye jobb for den enkelte lærer, og mange krav å tilfredsstillere.

## Konklusjon

Dette forskningsprosjektet resulterer i følgende: *Dagens ungdom skal jobbe hardt på skolen. De skal prestere innen idrett, ha en god utdanning og ha mange venner. Det er det mine informanter ser at elevene mener er definisjonen på suksess. Det største presset elevene legger på seg selv er fra dem selv. Resultatet av dette presset har blitt til en prestasjonskultur, hvor det er nødvendig å lykkes for å oppnå popularitet og suksess. Elevene ønsker å gjøre det bra på alle arenaer i sammenligning med sine venner og medelever* (gjengitt fra resultatkapitlet).

I denne oppgaven har jeg intervjuet lærere og blitt bedre kjent med hvorfor noen lærere synes at det er vanskelig å jobbe med motivasjon og mestring i skolen. Det er bekymringsfullt at flere lærere og elever opplever at skolen blir mer og mer prestasjonsorientert. Det er forsket på at det skaper negative innvirkninger til elevenes skolehverdag. Mye av de forventningene elevene har til seg selv, slik det beskrives over, er mye av grunnen til at skolen blir prestasjonsorientert.

Resultater dette forskningsprosjektet har kommet frem til er at det er ulike grunner for at det er vanskelig å fokusere på mestring og indre motivasjon i skolen. Forskning har vist at det for elevene blir tilnærmet et prestasjonsklima fremfor mestringsklima, jo eldre elevene blir. Videre har lærere bekreftet at de opplever skolene som prestasjonsorienterte og mye av det begrunnes med at karakterer er en nødvendig formalitet for videre opptak til videregående skole og høyere utdanning.

For å se på mitt bidrag innen problematikken som denne oppgaven omhandler, nemlig hva lærere kan gjøre for å forebygge et sterkt prestasjonspress blant elever, er det noen tiltak man kan sette i gang. Likevel må det sies at å forebygge prestasjonspress i skolen ikke nødvendigvis krever en løsning, men flere løsninger kan funke bedre hos noen skoler. Komplikasjonen ved disse løsningene, er at ikke alle skoler har ressursene som behøves å settes i gang, for å kunne forebygge prestasjonspresset i skolen i dag. Tett oppfølging til den enkelte elev og god tilpasset opplæring, i tillegg til interessante arbeidsoppgaver som favner elevene, er blant de løsningene som kan fremme elevenes indre motivasjon i skolen. Bekymringsfullt ligger bak den tid og arbeidet det kreves av lærere, noe som blir uttrykt i

intervjuene. Forventningene fra lærerne er for høye i forhold til lærernes arbeidskapasitet. Det var derfor det var så viktig å belyse denne oppgaven fra lærerens perspektiv.

Dette forskningsprosjektet har lyktes til en viss grad, å finne løsninger som kan bidra til å fremme elevenes motivasjon. Likevel har det vært flere utsagn som har vært interessante å belyse i dette forskningsprosjektet. Motivasjon er et stort og viktig tema i skolen. Det har derimot vært interessant å se resultater fra Ringshaug skoles prøveprosjekt om en karakterfri hverdag. For å se på en vei videre, kan det være interessant å følge med på veien til en ny læreplan og om fokuset på karakterer vil være like stort og aktuelt i fremtiden, eller om det vil bli i likhet med Ringshaug, flere skoler som kjører karakterfri hverdag.

# Vedlegg

## Vedlegg 1.0

	<b>Hvilke type klima opplever du å møte i hverdagen?</b> Hvilket klima mener du at du hovedsakelig støtter?	<b>Hva opplever du at du kan gjøre for å støtte opp for det klimaet du støtter?</b>	<b>Hvilke utfordringer gjør det vanskelig for deg å støtte opp for ditt motivasjonsklima?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Er dette i samsvar med det du ønsker (ANALYSE)</li> <li>• Hva tror du elever fokuserer mest på?</li> </ul> Hva kan dette komme av?	<b>Hvilke faktorer opplever du hindrer deg fra å støtte ditt motivasjonsklima?</b>
Kristian	<p>Informanten opplever å møte en majoritet av elever som er prestasjonsorienterte. Han opplever at elevene har mer fokus på hvilke karakterer de får til hver prøve, enn hva som skal til for å oppnå læring. Likevel har han noen elever som skiller seg ut som viser en glede for læring. Han opplever at disse jobber på skolen på en litt annerledes måte.</p>	<p>Informanten mener at ved å legge vekk fokuset på karakterer, så vil det bli mye mindre jag etter å få de høyeste og beste resultatene. Ved å skifte fokus og rette motivasjon mot andre faktorer, så kan man gå mer bort i fra karakterene og heller fokusere på læringen i seg selv.</p> <p>Et tiltak som har blitt gjort er å unngå å gi karakterer, men heller et større fokus på å gi tilbakemeldinger, slik at elevene får noe tilstrekkelig å jobbe med i en periode.</p>	<p>Elevene finner det mest viktig å vite hvilke snitt de ligger på i ulike fag. Det er derfor problematisk for informanten å gi tilstrekkelig med tilbakemeldinger, da elevene kun viser til å bry seg om karakterene de ligger på.</p> <p>Dette mener informanten er med på å skape et press for elevene.</p> <p>Bra karakterer er blitt en trend. Det er negativt å skille seg ut (dvs. Være en med dårligere karakterer)</p> <p>Man ønsker å se bra ut fra utsiden (Les: den teknologiske generasjon). Spesielt på sosiale medier. Et ønske om å fremstå som mer vellykket.</p>	<p>Videregående skole inntak er problematisk. I området er det svært høye snitt som må til for å komme inn på de beste videregående skolene. Det skaper et jag blant elevene om å få høyest mulig snittkarakterer.</p> <p>Tiden spiller en stor rolle, og med mange frister og mye innhold å komme gjennom, så merkes det blant lærere. Det er mange faktorer som stjeler tid fra undervisningen, og det smitter også over på elevene når det må brukes mye tid på annet. Og spesielt den siste tiden i tiende klasse, hvor lærere kan være med på å bygge opp under press.</p> <p>Skole er blitt mye viktigere nå enn før. Ikke like lett å komme langt uten utdanning.</p> <p>Foreldrene blander seg inn i mye og i mange tilfeller er ønsket om hvordan barnet skal prestere og hvilke resultater som er godkjent, noe høyere enn hva som er optimalt for barnet.</p>

Sindre	<p>Informanten opplever begge klimaene, men de kan i det store og hele deles mellom forholdet som informanten har med elevene, og forholdet elevene i mellom.</p> <p>Han mener at elevene har et mye mer fremtredende prestasjonsklima seg i mellom hvor de prøver sine arbeider opp mot hverandre.</p> <p>Informanten er ingen tvil om at han støtter mestringsklima.</p>	<p>Informanten anser kreative undervisningsopplegg som viktig for å favne alle elevene. Ved å jobbe systematisk over en lenger periode, kan man fokusere på utviklingen seg i mellom.</p> <p>Skjerme elevene slik at det er mindre mulighet for sammenligning.</p>	<p>Dette tror jeg er et naturlig resultat av at de ønsker bekreftelse seg i mellom både sosialt men også hvorvidt arbeidene er tilfredsstillende i forhold til gitte oppgaver.</p> <p>Klassestørrelse gjør det vanskelig og reduserer kvaliteten av undervisningen på langsikt.</p>	<p>Utforming av universale oppgaver som kan løses på det nivået elevene er og samtidig holde vurderingssituasjonen meningsfull og solid for alle elevene. Så gjennomføring av undervisningen og det med å variere den.</p> <p>Informanten anser skolesystemet som lagt opp til å skape et prestasjonsorientert klima hvor vi måler elevens prestasjon opp mot andre. Han ser på dette som et fremtredende problem.</p>
Carl	<p>Informanten anser elevene som svært drevet av prestasjon og spesielt jo eldre de blir. I tiende klasse opplever informanten at elevene mister helt fokus på læring, men kun om hvilke karakterer de får.</p> <p>Informanten ønsker å gå bort i fra dette med karakterer.</p>	<p>Han anser at den beste løsningen kunne vært å gå helt bort i fra karakterer, da han sammenligner med skoler som kjører karakterfritt på ungdomsstrinnet.</p> <p>Informanten mener at tett dialog og spesielt dialog om meningen med karakterer er viktig. Han anser ikke som karakterene på ungdomsskolen som viktigst.</p>	<p>Informanten opplever karakterer som motiverende kun for de elevene som opplever å få høye resultater. Han anser karakterer som en utfordring hvor elevene faller under presset.</p> <p>Han opplever at de sterke elevene er mer reflekterte og enklere å prate med i forhold til hva de kan utvikle seg videre i.</p>	<p>Selv om ønsket er å fjerne karakterer helt, så mener han at det er en umulig oppgave da karakterer alltid vil ligge svingende bak der.</p>
Kari	<p>Informanten informerer om at hvilke av de motivasjonsklimaene hun møter avhenger av aktiviteten de gjør i klasserommet.</p> <p>Hun er klar på at hun støtter mestringsklima.</p>	<p>Hun anser muntlig aktivitet som viktig. Ved å skape et miljø som åpner for å kunne "feile", så bidrar man til mindre press og at de blir mer komfortable til å åpne seg.</p> <p>Elevene jobber mye med læringspartnere.</p>	<p>Overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen er noe brå. Elevene må få mulighet til å innarbeide gode rutiner.</p> <p>Informanten opplever læringsmål fra kunnskapsløftet som noen ganger vanskelig og uoppnåelige.</p>	<p>Elevene har for høye ambisjoner i forhold til skolen. Det er et problem som vedvarer og kan eskalere jo eldre de blir.</p> <p>Nasjonale prøver bidrar til å sammenligne. Det er negativt.</p>

		<p>Det er en løsning å konkretisere oppgavene, slik at de blir lettere forståelig for elevene.</p> <p>Også ved å jobbe med foreldrene og informere hvordan man ønsker å jobbe med elevene for at de skal oppnå best mulig resultater.</p> <p>Være kreativ om hvordan man sitter i klasserommet.</p>	<p>Informanten opplever trespråklige elever som utfordrende i forhold til å klare å motivere de tilstrekkelig.</p> <p>Ledelsen forventer mye av lærere.</p> <p>Få timer med praktisk arbeid. Skolen er for teoretisk anlagt.</p>	
Adele	<p>Informanten opplever et stort prestasjonspress blant elevene. De er flinke til å sammenligne seg selv med andre, men legger stort sett ikke skjul på det heller.</p> <p>Informanten ønsker at elevene skal oppleve mestring på det nivået som de er på.</p>	<p>Ved å utvikle en forståelse blant elevene om at de selv lærer ulikt, kan bidra til at det blir mindre sammenligning.</p> <p>Ekstra styrke gjør at elevene har mindre sjanse for å falle ut.</p> <p>Man behøver også å se på elev-elev relasjonene.</p>	<p>Tiden er med på å jage lærere istedenfor at de skal kunne fokusere på læringen de skal gi elevene.</p>	<p>Hun opplever at det er press fra skolen, hjemme, lærere og medelever.</p>
Thea	<p>Informanten opplyser om at motivasjonsnivået avhenger av hvilke fag. Det merkes en tydelig forskjell på praktisk estetiske fag. Mat og helse er et fag hvor innsats teller mindre enn i de andre praktisk estetiske fagene.</p> <p>Hun opplever elevene som konkurrerende i tillegg til at skolen i seg selv er prestasjonsorientert.</p>	<p>Tett dialog med elevene og prate om hva som er viktig for de for å få de til å forstå.</p> <p>Jobbe med å finne elevers interesser da informanten legger vekt på at det finnes mange forskjellige type mennesker der ute.</p>	<p>Ressurssterke foreldre bidrar til at det blir konkurranse og press hos elevene. Det skaper også en utfordringer for lærere.</p> <p>Det at elevene er så opptatte av å ha venner, smitter over, og bidrar til at det kan skape press.</p> <p>”Flink – Pike”</p> <p>Sosiale medier</p>	<p>En utfordring å komme inn på videregående skoler da snittene er høye.</p> <p>Elevene har mange baller i luften på en gang.</p> <p>Skolen sammenligner seg selv med andre skoler i forhold til dette med karakterer.</p>

	Hun er tydelig på at hun ikke ønsker et konkurransepreget klasserom og velger derfor å gå bort i fra det.			
Michelle	<p>Opplever motivasjonsnivået som noe ulikt i forhold til klassetrinnene (Informanten er på alle trinn på ungdomstrinnet)</p> <p>Hun opplever elever som er spesielt interessert i idrett som svært prestasjonsorienterte.</p> <p>Hun mener selv at hun ligger et sted mellom prestasjonsklima og mestringsklima.</p>	<p>Informanten ønsker at elevene skal motiveres via egen driv.</p> <p>Mer fokus på praktisk-estetiske fag bidrar til å luke ut de elevene som er mer praktiske av seg, det gjør det lettere å være i dialog og samarbeid med foreldrene om hva eleven kan bidra med til samfunnet.</p> <p>Elevene bør ha tett oppfølging med rådgiver for å finne ut hva de kan jobbe mot. Da blir skolen mer meningsfull.</p>	<p>Elevene er opptatte av karakterer allerede på 8. Trinn. Noe som gjør at det mistenkes om at presset kommer fra barneskolen av.</p> <p>Informanten mener også at karakterer kan brukes til å få elevene til å gjøre slik hun vil.</p>	<p>Presset kan komme fra ledelsen, men informanten opplever også at noe av presset kan komme fra henne selv. Hun ønsker at elevene skal prestere når det gjelder.</p>
Daniel	<p>Opplever elevene på skolen som opptatte av resultater.</p> <p>Han ønsker selv at elevene skal se på egne prestasjoner. Så sammenligning av seg selv.</p>	<p>Han mener at å gi alternative prøver kan bidra til å skape mindre press og spesielt hos de svakeste elevene.</p> <p>Mer praktiske prøver, slik at man er i en bedre dialog med elevene.</p>	<p>Karakterfokuset oppleves som for høyt blant elevene.</p> <p>Informanten opplever at elevene har et driv som drar dem mot å se perfekte ut fra utsiden.</p> <p>Lærere får også frister som de forholde seg til. Det skaper et stress som lett smitter over på elevene.</p> <p>Størst fare for de elevene som vipper mellom karakterer. Han opplever de svakeste som likegyldige til skole generelt.</p>	<p>Det er høyt snittinntak på videregående skoler, så det oppleves som problematisk.</p>

## Vedlegg 2

### Transkripsjonsstandard for intervju

Ut fra Silverman (1993/2006:398), tilpasset intervjuenes hensikt og form. Eksempel fra prosjekt *Elevene i mellom*<sup>[1]</sup><sub>SEP</sub>: Komma, punktum og stor bokstav, spørsmålsteget og utropsteget

, . ? !

Brukes som en vanlig skriftsspråklig tegnsetting for gjengivelse av muntlig tale, for å representere utsagnet, uten at tegnsetting trenger å være korrekt i forhold til skriftspråkets konvensjoner.

I: Okey. (1) Lenge, holdt på lenge? Elev: Det var tre uker. I: Okey. Aleine eller sammen med - sammen med faren, du og faren din?

#### *Rettskrivning - ord og uttrykk*

Fus-valg Det brukes tilnærmet norsk rettskrivning for bokmål, og ikke en mer lydrett gjengivelse av dialekt eller aksent. Derimot blir anvendte ord og uttrykk som ikke finns i norsk bokmålsordbok gjengitt tilnærmet lydrett, alternativt ut fra rettskrivning på originalspråk (eksempelvis engelsk)

Elev: Kåre, han tar alltid fus-valg.

#### *Skarp parentes*

[ ved innskutte kommentarer i en replikk. Parentesen indikerer punktet hvor nåværende talers replikk blir overlappet av en annens innskutte kommentar. Den innskutte kommentaren(e) skrives på ny linje etter replikken, også markert med skarp parentes, plassert på linja slik at parentesene kommer rett under hverandre. Ekstra linjeskift før ny ordinær replikk:

Sebastian: Så da måtte de falle på bakken og så telle, og så [ klatre opp. Og da måtte jeg (.) - hvis de skøyt meg, så måtte jeg legge meg ned og telle til ti, [ og da hadde fortsatt ikke de rukket å klatre opp. For det var så vanskelig, så det var derfor jeg hadde litt ...<sup>[1]</sup><sub>SEP</sub>]: [Ja

I: [Okey I: Det var flott base, da.

#### *Likhetstegn*

= Et likhetstegn på enden av en replikk og et på begynnelsen av neste indikerer at det ikke er noe opphold mellom replikkene.



Elev: Nei, men jeg var med på karate = I: = Du var med på karate, ja.

#### *Punktum i parentes eller tall i parentes*

(.) Punktum i parentes angir en liten pause, under et halvt sekund. Angis bare når det kan være grunn til at det er viktig for innholdet som skapes.

(0,5) Tall i parentes angir pause i talestrømmen. Angis som et halvt sekund eller i antall hele (4) sekunder.

Elev: Hvis det er dårlig vær, så (1) så er vi inne og leker med (.) Barbie.

#### *Understreking*

\_\_\_ At ordet er uttalt med spesielt trykk.

Elev: Kristina, hun pleier littegrann å være kranglete.

#### *Store bokstaver*

NEI!

At ordet er sagt med høyere volum enn ordene rundt.

I: I friminuttene, ja. Du liker deg i friminuttene? Elev: Ja, jeg synes det er KJEMPEGØY.

#### *Rekke av kolon*

::: En rekke av kolon indikerer forlengelse av lyden foran, antallet indikerer hvor lenge. Elev: E:::gentlig, så er det nesten alltid William.

#### *h'er*

hhhh Indikerer inn/utpust. Antall h'er indikerer hvor lengde. I: Nja hhh, det er ikke så godt å si ...

#### *Tom parentes*

( ) Indikerer at det ikke er mulig for den som transkriberer å høre hva som blir sagt

Elev: Men det var litt vanskelig å forstå ( ) som finns.

#### *Ord i parentes*

(han) Ord i parentes indikerer mulige høringer. Elev: Men jeg tror (han liker) å spille fotball.

### *Tre prikker*

... ved uavsluttet setning, hvor taleren trolig antar at det som er til stede har en så klar, felles oppfatning av meningen at den ikke trenger å verbaliseres. Ofte, men ikke alltid, kombineres det med en pause i talestrømmen. For eksempel:

I: ehm - Hva mer tok du bilde av, da? Elev: Jeg vet ikke hvor man skifter bilder, da. Jeg bare zoomer tilbake (6). Er det noen andre knapper som ... ?<sup>[SEP]</sup>I: Ikke som jeg vet.

### *Bindestrek*

- ved uavsluttede utsagn, kan være litt usammenhengende. For eksempel:

I: .hh Okey, fortell hvordan gjør du det. Elev: Det er på internett [ så - (0.5) du på en måte - bygger din egen nasjon sterkere. Så kan du sloss med andre fiender, eller - ikke mot andre (1) e:: sånne computere, da. Så kan du få masse bra utstyr, og sånn. I: [Ja.

## Litteraturliste

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?* Oslo: H. Aschehoug & Co.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design – Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming (2. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Rochester: Academic Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000b). *The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104\_01.

Det Kongelige Kunnskapsdepartement. (2010). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – ungdomstrinnet*. (Meld. St. 22 (2010-2011)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

Engh, R., Dobson, S. & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & Soest, T. V. (2017) *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utberedelse av psykiske helseplager*. (NOVA rapport 6/2017). Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Stress-og-press-blant-ungdom>

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Good, T. L. & Brophy, J. (2008). *Looking in Classrooms*. 10.utg. Boston: Allyn & Bacon.

Hattie, J. (2014). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm.

Hattie, J. (2012). *Synlig læring for lærere – maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm.

Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk – om å forstå og fortolke*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Imsen, G. (2008). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. 5. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. 4. utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring*. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f\\_4276\\_b\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. Utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Linder, A. (2012). *Detta vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Manger, T., Lillejord, S., Helland, T. & Nordahl, T. (2009). *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 1*. Bergen: Fagbokforlaget.

Maslow, A. H. (1943). *A Theory of Human Motivation*. *Psychological Review* (50), 370-396.  
Hentet fra: <http://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fh0054346>

Moran, A. P. (2004). *Sport and Exercise Psychology*. New York: Routledge.

Nicholls, John G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 18.

NOU 2015:02. (2015). *Å høre til*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse – praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Opplæringslova. (1997). *Kapittel 9A. Elevane sitt skolemiljø*. Hentet fra:  
<http://www.skoledata.net/Kommune/Lover/Opplæringslova/opl-09a.htm>

Ottesen, E. (2009). Kvalitetsvurdering, læringsutbytte og skoleutvikling. I Møller, J., Prøitz, T, S. & Aasen, P. (red.). *Kunnskapsløftet – Tung bør å bære?* (rapport 42/2009). Hentet fra:  
<https://docplayer.me/318686-Kunnskapsloftet-tung-bor-a-baere.html>

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R, P. (2002) Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research, *Educational Psychologist*, 37:2, 91-105, DOI: 10.1207/ S15326985EP3702\_4

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2014). *Læreren med forskerblikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Roberts. (2012). Motivation in Sport and Exercise From an Achievement Goal Theory Perspective: After 30 Years, Where Are We? I G. C. Roberts & D. C. Treasure (Red.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (3 Utg., s. 5-58). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ruud, M. (2018). På Ringshaug ungdomsskole har elevene karakterfri hverdag. *Utdanning nr. 11/5. oktober 2018*, s. 10-15.

Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: methods for analyzing talk, text and interaction* (3rd ed. utg.). Los Angeles: SAGE.

Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage

Sjøberg, S. (2014). *PISA-syndromet – Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD* (01/2014 (Volum 31)). Hentet fra: <https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/nnt/2014/01/pisa-syndromet - hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av>

Skaalvik, E, M. & Federici, R, A. (2015). *Prestasjonspresset i skolen*. Hentet fra [https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_3\\_2015/UTD-BS0315-WEB2\\_ny\\_versjon\\_22sept\\_skaalvik\\_federici.pdf](https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_3_2015/UTD-BS0315-WEB2_ny_versjon_22sept_skaalvik_federici.pdf)

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stornes, T. & Bru, E. (2011). *Perceived motivational climates and self-reported emotional and behavioural problems among Norwegian secondary school student*. *School Psychology International*, 32 (4), 425-438.

Stornes, T., Tvedt, M, S. & Bru, E. (2013). *Best med test?* Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Universitetsforlaget

Utdanningsdirektoratet (2018) *Kva er kartleggingsprøver?* Hentet fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/hva-er-kartleggingsprover/>

Uthus, M. Et helsefremmende inkluderingsbegrep i Uthus, M. (red.). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wormnæs, O. (1996). *Vitenskap – enhet og mangfold*. Oslo: Gyldendal.

Zimmerman, H. J. (2000). *Self-efficacy: An essential motive to learn*. Rochester: Academic press.

Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever: motivasjon, mestring og resultater* (NOVA-rapport 9/2011). Hentet fra: [http://www.nova.no/asset/4604/1/4604\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/4604/1/4604_1.pdf)