



LUNA

Else Marie Brandlistuen

Bacheloroppgave
Motivasjon i skolen
«jeg vet du kan klare det»

Motivation in school
«I know you can do it»

Grunnskolelærerutdanningen 1-7

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Norsk sammendrag

Tittel: Motivasjon i skolen, «jeg vet du kan klare det».	
Forfatter: Else Marie Brandlistuen	
År: 2017	Sider: 32
Emneord: Motivasjon, mestring, positiv forsterkning, samarbeid, læringsmål.	
Sammendrag: Prestasjon i skolen henger tett sammen med motivasjon (Manger, 2013, s. 133). Noen elever er mere motiverte enn andre til å jobbe med skolearbeidet. Temaet for denne oppgaven er motivasjon og hovedfokuset ligger på hva lærerne vektlegger for å motivere elevene sine. Oppgaven bygger på kvalitativ forskning med observasjon og intervju av et utvalg informanter. Årsaken til dette valget var at jeg ønsket å komme tettere på informantene for å få en dypere forståelse og bedre innsikt i temaet. Informantene ble hentet ut fra en skole på Østlandet. Det viser seg at lærerne legger stor vekt på mestring, positiv forsterkning, samarbeid og tydelige mål til elevene for å motivere de til skolearbeidet.	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Motivation in school, « I know you can do it»,	
Author: Else Marie Brandlistuen	
Year: 2017	Pages: 32
Keyword: Motivation, mastery, positive reinforcement, collaboration, setting goals.	
Summary: Achievement in school is interrelated with motivation (Manger, 2013, s. 133). Some students are more motivated than others when it comes to schoolwork. In this project the theme is motivation, and the main focus is on what teachers emphasize to motivate their students. This assignment is based on qualitative research using observation and interviews. The reason I chose this method is because I wanted to be closer to the informants and get a deeper understanding of the theme. The informants were chosen from a school in Østlandet. My result shows that the teachers emphasize mastery, positive reinforcement, collaboration and setting goals to motivate their students.	

Forord

Denne oppgaven er skrevet av Else Marie Brandlistuen. Student ved grunnskolelærerutdanningen 1-7. trinn, oppgaven ble skrevet som en avslutning på pedagogikk og elevkunnskap, våren 2017, tredje året ved Høgskolen i Innlandet.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg mottatt mye hjelp og støtte ifra mange rundt meg. Jeg ønsker derfor å rette en stor takk til alle informantene jeg har benyttet meg av i denne studien, uten deres velvilje og positivitet ville arbeidet med datainnsamlingen blitt vanskelig. Jeg vil også sende en stor takk til min veileder på høyskolen, Hege Merete Somby. Tusen takk for all hjelp med oppgaven og alle motiverende ord når ting har stoppet opp og vært litt vanskelig. Du har vært til god hjelp hele veien og svart meg på mail både seint og tidlig. Du har hjulpet meg til det resultatet jeg sitter med nå, som jeg er godt fornøyd med.

Til sist vil jeg takke familie og venner for all tålmodighet og støtte gjennom dette halvåret som jeg har jobbet med oppgaven. Uten dere hadde arbeidet blitt tungt og vanskelig.

Else Marie Brandlistuen

Vingrom 03.05.17

Innhold

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	3
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	4
FORORD	5
INNHold	6
1. INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	7
1.2 PROBLEMSTILLING	7
2. TEORI OG STYRINGSdokUMENT	8
2.1 PRINSIPPER FOR OPPLÆRINGEN	8
2.2 MOTIVASJON	8
2.3 INDRE OG YTRE MOTIVASJON	9
2.4 SOSIOKULTURELT SYN PÅ MOTIVASJON.....	10
2.5 BEHAVIORISTISK SYN PÅ MOTIVASJON	11
2.6 HUMANISTISK SYN PÅ MOTIVASJON	12
2.7 MESTRINGSFORVENTNING.....	12
3. METODE	15
3.1 KVALITATIV METODE.....	15
3.2 INNSAMLING AV DATA.....	15
3.3 UTVALG AV INFORMANTER	16
3.4 VALIDITET.....	16
3.5 ETISKE HENSYN.....	17
4. FUNN OG RESULTATER	18
4.1 MESTRING	18
4.2 MÅL OG STRUKTUR I UNDERVISNINGEN	19
4.3 SAMARBEID.....	19
4.4 ROS OG POSITIV FORSTERKNING	19
5. DRØFTING AV FUNN I LYS AV TEORI	21
5.1 MESTRING	21
5.2 MÅL OG STRUKTUR I UNDERVISNINGEN	22
5.3 SAMARBEID.....	23
5.4 ROS OG POSITIV FORSTERKNING	24
6. AVSLUTNING	25
6.1 BESVARELSE AV PROBLEMSTILLING.....	25
LITTERATURLISTE	27
VEDLEGG	29
VEDLEGG 1: INFORMASJONSBREV TIL REKTOR OG INFORMANTER	29
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE.....	31
VEDLEGG 3: OBSERVASJONSSKJEMA	32

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av mine år ved grunnskolelærerutdanningen kommer jeg stadig over temaer og emner som jeg kjenner engasjerer meg ekstra mye, og som jeg ønsker å få mer kunnskap om. Ett av disse temaene er motivasjon og hvordan lærerne jobber for å motivere elevene sine.

Både elevene og lærerne er ulike, og det som motiverer en elev motiverer kanskje ikke en annen. Samtidig er arbeidsmåtene til lærerne ulike. Det viser seg også at prestasjon i skolen henger tett sammen med motivasjon (Manger, 2013, s. 133). Så for at alle elevene skal kunne få mest mulig ut av skoledagen og få et best mulig læringsutbytte, bør vi som lærere tilegne oss god kunnskap om dette temaet. Det er derfor min intensjon med denne oppgaven å finne ut hva lærere legger vekt på for å motivere elevene sine.

I min studie vil jeg observere og intervju et antall informanter. Etter innhenting av de dataene jeg trenger skal jeg drøfte funnene i lys av relevant teori. Dette er ett emne jeg mener jeg selv vil ha stort utbytte av å lære mer om før jeg skal ut å arbeide som lærer. Elevene i klasserommet er alle ulike, og det er vår jobb som lærer å legge til rette, slik at hver enkelt elev får en best mulig mulighet til å lære og utvikle seg i skolen.

1.2 Problemstilling

Jeg har utarbeidet en problemstilling, den vil være temaet gjennom hele oppgaven. Den vil ligge til grunn når jeg presenterer teori, resultater, drøfter og oppsummerer oppgaven. Min problemstilling er:

Hva legger lærere vekt på for å motivere elevene sine?

2. Teori og styringsdokument

Som nevnt i innledningen henger motivasjon sammen med prestasjon, derfor er det en forutsetning at elevene er motiverte for skolearbeidet om de skal kunne få en optimal læring og utvikling. Det er en av lærernes arbeidsoppgaver å gi hver enkelt elev en mulighet til å få et maksimalt læringsutbytte. I teorikapitlet vil jeg presentere teori og styringsdokumenter som er knyttet til motivasjon. Jeg velger derfor ut teori som er relevant å ha kjennskap til når det gjelder motivasjon av barn i skolen.

2.1 Prinsipper for opplæringen

Prinsipper for opplæringen ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet i juni 2006. Et av de overordna prinsippene her er motivasjon. Under prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015) står det følgende:

Motiverte elevar har lyst til å lære, held ut lenge, er nysgjerrige og viser evne til å arbeide målretta. Meistringsopplevingar styrkjer evna til å halde ut i medgang og motgang. Fysisk aktivitet fremmar god helse og kan medverke til større motivasjon for å lære. Fagleg trygge, engasjerte og inspirerande lærarar og instruktørar, bruk av varierte, tilpassa arbeidsmåtar og høve til aktiv medverknad, kan vere med på å gi lærelyst og ei positiv og realistisk oppfatning av eigne talent og framtidsutsikter. (s. 3)

Dette sitatet viser at lærere har en stor jobb å gjøre når det kommer til å motivere elevene sine. Det sier oss også mye om hva elevene vinner på å være motiverte for skolearbeidet, og det i seg selv bør være en motivasjon for lærere til å jobbe med dette. Videre under prinsipper for opplæringen finner vi at opplæringen skal oppmuntre elevene ved å klargjøre hva målene er, legge til rette for varierte aktiviteter og elevene skal få muligheten til å velge oppgaver selv. Læreren må gi elevene gode læringsstrategier, da dette fremmer motivasjon og evnen til å kunne løse vanskelige oppgaver ikke bare på skolen, men også på fritiden, senere i utdanningsløpet og i arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3).

2.2 Motivasjon

«Motivasjon er en drivkraft som har betydning for atferd: både for retning, intensitet og utholdenhet» (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 72). Motivasjon kan ses på som en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, denne tilstanden styrer aktiviteten i bestemte retninger og

vedlikeholder den. Dette er nok noe vi alle opplever når det er noe vi virkelig har lyst til. Motiverte mennesker har en sterk stå på vilje, de er målrettet, engasjerte og ekstra utholdende. Noe som selvfølgelig vil være en stor fordel i skolehverdagen. De elevene som er motiverte gjør ofte arbeid de ikke blir pålagt fordi de har lyst, og de bruker ofte fritiden til å jobbe ekstra med ting de interesserer seg for (Manger, 2013, s. 134). Motivasjon består av kognisjoner, emosjoner og atferd. Det vil alltid være atferden til elevene som er det enkleste for læreren å oppdage, og ofte kan det være slik at læreren trekker beslutninger om motivasjonen til eleven utfra atferden deres. Dette vil ikke gi et nyansert og utfyllende bilde, det vil gi oss et blikk på hvor motiverte de er for den eksakte oppgaven de skal arbeide med, men ikke grunnen til at de er høyt eller lavt motiverte. Det vil heller ikke gi oss noe bilde på hva de er motiverte for (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14).

2.3 Indre og ytre motivasjon

Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 66) sier at innenfor motivasjonsforskning er det vanlig å sette et skille mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon omhandler interessen for aktiviteten som skal gjennomføres. Strandkleiv (2006, s. 14) skriver at indre motivasjon oppstår når aktiviteten er fri for press, selvbestemt og kompetansegivende. Elever som har en indre motivasjon, jobber på skolen fordi de liker det og synes det er gøy. De fortsetter også ofte med skolearbeidet hjemme fordi de interesserer seg for det. De er heller ikke opptatt av hvordan andre mener de presterer eller belønning for arbeidet (Strandkleiv, 2006, s. 14). Ifølge Deci & Ryan er det viktigste skillet mellom indre og ytre motivasjon interessen, at aktivitetene engasjerer elevene (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66).

Ytre motivasjon blir ofte forstått som at en aktivitet utføres for å oppnå belønning til slutt, ikke fordi aktiviteten engasjerer (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67) Ytre motivasjon handler derfor ikke om aktiviteten eller lærestoffet, men hva som venter etter aktiviteten. Dette kan for eksempel være en elev som jobber hardt på skolen for å få gode karakterer, eleven motiveres da av noe som ikke har med aktiviteten i seg selv å gjøre. Det kan også være elever som arbeider hardt for å motta ros og oppmuntring fra lærer eller foreldre. Elevene arbeider altså for å få den ytre tilbakemeldingen, og ikke av interesse for faget (Imsen, 2009, s. 351). Deci & Ryan legger frem et mer nyansert syn på ytre motivasjon. De setter et skille mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon. Den kontrollerte innebærer at en ikke har noe valg, men blir tvunget til å utføre en bestemt aktivitet. Ved den autonome ytre motivasjonen har

elevene internalisert skolens verdier både for atferd og verdien ved å lære. De arbeider da både for å gjøre det godt og for at arbeidet med fagene har en verdi i seg selv (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 68) mener at læreren bør arbeide for å utvikle indre motivasjon hos elevene, det er den indre motivasjonen som er den sterkeste drivkraften til skolearbeidet. Her må man være realistisk, det er ikke slik at alle elevene kan være interessert i alle skolefagene. Vi er alle ulike, med ulike interesser. Lærere bør derfor også prøve å bygge opp autonom ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68).

2.4 Sosiokulturelt syn på motivasjon

Vygotskij er den mest sentrale teoretikeren innenfor de sosiokulturelle læringsteoriene. Oppfatningen innen sosiokulturelle teorier er at det er i samhandling med andre mennesker vi lærer best. Her står menneskelig aktivitet, dialog og interaksjon mellom dem sentralt (Lillejord, 2013, s. 178). Dette gjenspeiler seg også i deres syn på motivasjon, der hovedvekten ligger på den sosiale samhandlingen som individet deltar i, de mener at vi ikke kan forstå elevenes motivasjon for fagene uten å forstå den rollen språket og kulturen spiller inn i de sosiale sammenhengene (Manger, 2013, s. 152).

Vygotskij var opptatt av den proksimale utviklingssonen, med dette menes den nærmeste utviklingssonen. Det er «rommet» mellom det utviklingsnivået eleven er på, og det nivået de er på vei mot (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 129). «I dette rommet finnes spirer til utvikling i form av ennå uferdige læringsprosesser. Det er disse læringsprosessene som god undervisning ifølge Vygotskij må rettes inn mot» (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 129). Det Vygotskij mente var at barnet kan klare mer i samhandling med andre, eller ved hjelp fra en lærer enn alene. Dette resulterer i at det barnet kan klare i samhandling med andre i dag, klarer kanskje barnet alene ved en senere anledning. Elevene blir styrt mot et høyere trinn i sin utvikling gjennom samarbeid (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 125). Ved å gi elevene oppgaver de ikke kan klare alene, men som de kan løse ved hjelp fra en lærer eller medelever setter i gang mentale funksjoner som allerede er under utvikling. Det er derfor viktig at lærere tar hensyn til dette når de gir elevene oppgaver, en lærer som ikke tar hensyn til dette tar heller ikke hensyn til prinsippet om nærmeste utviklingszone (Manger, 2013, s. 153). Dette innebærer at en lærer må ha god kjennskap om sine elevers kunnskaper og nivå slik at oppgavene blir tilpasset elevenes forutsetninger. Om oppgavene blir for lette blir det fort kjedelig og utfordringene for små, blir det for vanskelig kan dette skape frustrasjon. Ingen av

delene vil være særlig gunstig for en elev som skal lære og utvikle seg, fordi det i begge tilfellene kan føre til at motivasjonen til elevene for skolearbeidet reduseres (Manger, 2013, s. 153).

2.5 Behavioristisk syn på motivasjon

Behaviorismen var en individorientert retning som fikk stor betydning i den norske skolen i 1960-årene. Behavioristene la vekt på at elevene lærer ved hjelp av en konsekvens av sine handlinger. Om arbeidet med skolefagene fører til et vellykket resultat, er det stor sjans for at elevene vil gjenta denne handlingen. Begrepet forsterkning er viktig innen behaviorismen, forsterkning er den hendelsen som følger etter en handling, og som øker sannsynligheten for at handlingen vil gjenta seg. «Et smil, et anerkjennende nikk eller ros fra en lærer når eleven har mestret en oppgave, antas å øke sannsynligheten for at eleven vil gjenta handlingene som førte til det vellykkede resultatet. Sannsynligvis vil også motivasjonen for faget dermed øke» (Manger, 2013, s. 138). For å øke motivasjonen vektlegger behavioristene bruk av forsterkninger og begrenser bruken av straff. Dette innebærer at læreren må jobbe målrettet med kun å bruke positive forsterkninger slik at det øker sjansen for at ønsket atferd vil bli gjentatt. For å få til dette må læreren skaffe seg kunnskap om hva som fungerer som belønning for den enkelte elev og hva som ikke gjør det. Ros fra lærer er ikke noe alle ønsker å få foran alle klassekameratene sine. Bruk av stjerner og klistermerker kan også fungere som en forsterkning på noen klassetrinn, men ikke hos alle (Manger, 2013, s. 138).

Enkelte forskere har argumenter mot behaviorismens bruk av belønning og straff. Middleton & Spanias nevner Lepper & Greene som noen av dem. De mener at ved å benytte seg av belønninger, kan det bli en fare for at elevene kun deltar i aktivitetene fordi det venter en belønning etter en god gjennomføring. Elevenes indre motivasjon vil ikke øke på denne måten og det kan redusere muligheten for at elevene vil delta på lignende aktiviteter senere, når det ikke venter noen form for belønning. De mener at belønninger kan ha en tendens til å svekke det egentlige ønske om å lære. Dette vil da si at bruken av belønning kan redusere indre motivasjon for å lære og arbeide med skolefagene (referert i Middleton & Spanias, 1999, s. 68-69).

2.6 Humanistisk syn på motivasjon

Det humanistiske synet på motivasjon står i sterk kontrast til det behavioristiske, det humanistiske synet setter fokuset på menneskets indre kilder. «Fra et humanistisk perspektiv blir det derfor viktig å oppmuntre og legge til rette for at menneskets indre ressurser kan realiseres, for eksempel i skole, utdanning, arbeidsliv og fritid» (Manger, 2013, s. 141). En kjent og sentral teoretiker innenfor humanistisk psykologi er Maslow. Maslows behovshierarki kan settes under det som kalles behovsteorier. «Behovsteoriene tar utgangspunkt i at mennesker er motiverte for å tilfredsstille sine behov, eller redusere den spenningen eller det ubehaget som skapes av ikke tilfredsstilte behov. Motivasjon ses da som et resultat av at viktige behov ikke er tilfredsstilt» (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 75). Maslow jobbet for å finne grunnleggende behov som kunne forklare fellestrekk ved menneskers atferd. Han skilte mellom to typer av behov: vekstbehov og mangelbehov. Mangelbehovene består av grunnleggende behov som alle mennesker trenger, dette er fysiologiske behov, sikkerhet og trygghet, tilhørighet og kjærlighet og behov for å bli verdsatt og verdsette seg selv. Om ikke disse behovene er oppfylt vil menneskers motivasjon gå til å oppfylle disse. Vekstbehovene handler om utvikling og kunnskap. Disse kan aldri helt kunne oppfylles slik som mangelbehovene, jo mer kunnskap en får, jo sterkere vil behovet for å få mer bli (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 76). Atferden til menneskene styres mot å tilfredsstille det mest grunnleggende, altså mangelbehovene først om disse ikke er oppfylt.

2.7 Mestringsforventning

Albert Bandura utviklet den sosialkognitive teorien om mestringsforventning. Denne teorien dreier seg om elevenes forventninger til å kunne utføre bestemte oppgaver (Manger, 2013, s. 151). Det handler ikke om hvor flinke elevene føler seg i de bestemte fagene, men om de tror de kan klare oppgavene de skal utføre. Mestringsforventningen vil derfor variere med hvilke oppgaver elevene skal utføre, hvor mye tid de har, hvilke hjelpemidler de kan bruke og hvilke arbeidsforhold de har, det er altså kontekstavhengig. Dette betyr at for at alle elevene skal kunne ha høy mestringsforventning på skolen må oppgavene og undervisningen tilpasses den enkeltes behov og forutsetninger. Mestringsforventningen til elevene vil derfor kunne variere fra fag til fag og time til time, avhengig av de ulike oppgavene som skal gjennomføres (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18).

Bandura slår fast at forventningene elevene har om hvordan de vil klare oppgaven er avgjørende for motivasjonen deres. Forventningen elevene har til å mestre en oppgave, blir elevenes oppfatning av sin egen kompetanse (Manger, 2013, s. 151).

Elevenes mestringsforventning i skolen har stor betydning for deres motivasjon for skolearbeidet. Forskning viser systematisk at elever som har høye mestringsforventninger, ser større verdi av å arbeide med skolefagene, yter høyere *innsats* i skolearbeidet, viser større *engasjement* og er mer *utholdende* når de møter utfordringer. (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19)

Bandura og Schunk har funnet ut at det er klare sammenhenger mellom mål for skolearbeidet og forventning om mestring. Forventningen om å mestre øker når elevene har fått mål å jobbe mot, dette klargjør for elevene hva som kreves for å lykkes og bli tilfreds. Dette gjelder både kortsiktige mål, som for eksempel mål for en eksakt time, eller mer langsiktige mål (referert i Manger, 2013, s. 259).

Ifølge Bandura er det fire kilder til mestringsforventning. Disse kildene er autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, sosial overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (Manger, 2013, s. 151). Av disse fire er det den autentiske som er den aller viktigste. Om elevene har erfaring fra tidligere med lignende oppgaver, med gode resultater øker dette forventningen om å mestre på nytt. Det å lykkes med oppgaver bygger opp elevene til å få en forventning til å mestre lignende oppgaver senere (Manger, 2013, s. 151). Dette gjelder også om elevene gjentatte ganger har feilet, det vil undergrave forventningen til elevene om å mestre ved en senere anledning, og spesielt om dette kommer før en positiv forventning om mestring er etablert (Manger, 2013, s. 252). «Vikarierende erfaringer (modellering, imitasjonslæring) handler om å lære av andres erfaringer» (Manger, 2013, s. 252). Om elevene ser andre lykkes kan det øke deres egen forventning om å mestre det samme. Vikarierende erfaringer eller modellering kan også føre til at elevene unngår å gjøre en handling, fordi de har sett andre som ikke fikk det til. Desto mindre erfaring en person har i å utføre en bestemt handling, jo mer påvirkning vil vikarierende erfaring gi (Manger, 2013, s. 253). Sosial overtalelse er også en kilde til forventning om mestring, det at foreldre, lærere eller kamerater har tro på at en elev vil klare det og gir positiv overtalelse, kan dette øke elevenes forventning om mestring (Manger, 2013, s. 255). På samme måte kan den reduseres om en elev får negative meldinger. Lærere og voksne bør unngå å skape urealistisk tro på barna, dette fører til nederlag og de mister troen på mestring. De voksne må sette seg inn i hva elevene har forutsetninger for å klare (Manger, 2013, s. 255). «I en skole som har tilpasset opplæring som mål, er det viktig at læreren har innsikt i forutsetningene for vellykket

sosial overtalelse. Dermed kan han eller hun øke både svake og sterkere elevers forventninger om mestring» (Manger, 2013, s. 256). Fysiologiske reaksjoner kommer fra kroppen, den gir oss hele tiden signaler som svetting, skjelving, muskelspenninger eller avslappethet. Om elevene opplever at de får ubehag når de skal løse en oppgave, kan det tolkes som vansker med å klare oppgaven, dette fører til redusert forventning til å klare den. Fravær av slike reaksjoner kan øke forventningen om mestring (Manger, 2013, s. 256).

3. Metode

Hittil i oppgaven har jeg presentert relevant teori for at jeg senere skal kunne drøfte problemstillingen. I dette kapittelet vil jeg presentere metoden jeg bruker for å få svar på min problemstilling, samt begrunne valg av metode og informanter.

3.1 Kvalitativ metode

Når det skal gjøres forskning innenfor samfunnsvitenskapen skiller man vanligvis mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Ved kvantitativ studie er man opptatt av å telle opp fenomener og kartlegge dens utbredelse, dette kan for eksempel gjøres ved at det sendes ut spørreskjema til et stort antall informanter. I kvalitativ studie benyttes ofte et mindre antall informanter, med hensikt å få frem fyldigere beskrivelser (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2005, s. 36). I min oppgave har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ tilnærming. Grunnen for dette er at jeg ønsker å få en dypere innsikt i temaet. Jeg mener at jeg vil få det ved å komme tettere på hver enkelt informant, enn ved å anvende meg av den kvantitative der jeg hadde trengt et mye større antall informanter.

3.2 Innsamling av data

Jeg mener det vil være mest hensiktsmessig for meg og min forskning å foreta en observasjon med etterfulgt intervju. Det gjør jeg for å komme tettere på informantene og få en grundigere og dypere forståelse av temaet. Samtidig som jeg får se lærerne i aksjon i klasserommet. Vi har alle en oppfatning av hva vi burde gjøre, men hva vi faktisk gjør i en gitt situasjon er noe helt annet. Derfor vil det lærerne si at de gjør kanskje sprike fra hva de faktisk gjør i en stresset klasseromssituasjon med 20-30 elever å ta hensyn til.

«Observasjon innebærer at forskeren er tilstede i situasjoner som er relevante for studien, og registrerer sine iakttagelser på bakgrunn av sanseinntrykk, først og fremst ved å erfare, se og lytte» (Johannessen et al, 2005, s. 117). Det er vanlig å skille mellom naturlig observasjon og arrangert observasjon. Ved naturlige observasjoner kan ikke fenomenet separeres fra sammenhengen den er erfart i, fordi det er både tid og kontekstavhengig (Johannessen et al, 2005, s. 119). Det er viktig for meg at observasjonen forgår i en mest mulig naturlig setting både for lærer og elev. For mine informanter blir dette i en vanlig klasseromsøkt, noe som er

den mest vanlige arbeidsmåten både for elevene og lærerne. På forhånd av observasjonstimene gjorde jeg klart et observasjonsskjema (vedlegg 3), jeg tok utgangspunkt i et skjema fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2015) som hadde samme fokus. Jeg valgte å ta vekk noen elementer som jeg ikke trengte for å få svar på min studie, samtidig som jeg tilførte andre elementer jeg mener var viktig å se på i klasserommet. Når man skal gjennomføre en observasjon mener jeg at det en stor fordel om en på forhånd har et observasjonsskjema klart. Dette fordi at det i løpet av en skoletime skjer så mye i et klasserom slik at det kan bli lett å miste fokuset på hva som er viktig for å observere.

Jeg vurderte også om det var mest hensiktsmessig å legge opp til et strukturert, delvis strukturert eller et ustrukturert intervju. Valget mitt ble å føre et delvis strukturert intervju, slik at jeg hadde mulighet til å stille informantene oppfølgingsspørsmål dersom det var nødvendig. Ved å velge delvis strukturert intervju, hadde jeg også mulighet til å stille spørsmål på bakgrunn av observasjon som ble utført i forkant av intervjuet. Jeg laget en intervjuguide (vedlegg 2) med spørsmål rettet mot problemstillingen. Informantene fikk muligheten til å se spørsmålene på forhånd av intervjuene, men det var ingen som ønsket dette. Det synes jeg ble den beste løsningen fordi jeg ønsket de spontane svarene fra informantene, ikke at de skulle bruke tid på å forberede seg på spørsmålene.

3.3 Utvalg av informanter

I en forskningsprosess kan det være vanskelig å avgjøre hvor mange informanter man trenger for å kunne få svar på problemstillingen. I samråd med veileder ble det bestemte at på grunn av oppgavens omfang ville tre informanter være tilstrekkelig. Med tanke på tidsbruken og antall informanter, vil ikke resultatene være mulig å generalisere alt for mye. Utvalget av informanter ble gjort strukturert, slik at de representerer ulike klassetrinn på barneskolen, fordi jeg ønsker å se bredden. Å motivere elever på 1. trinn er ikke helt det samme som å motivere elever på 6. trinn. Ved å gjøre valgene på denne måten håper jeg at jeg får et nyansert svar på spørsmålene jeg stiller.

3.4 Validitet

Min forskningsprosess gjennomføres som en fenomenologisk studie. Postholm (2005, s.78) skriver at i en fenomenologisk studie handler om å finne meningen og essensen i opplevde

erfaringer. Innen kvalitativ studie er det viktig å nevne den hermeneutiske sirkel. Denne sirkelen illustrerer hvordan vi fortolker verden rundt oss.

Johannessen et al, (2005) skriver at:

All fortolkning består i stadig bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke og den konteksten det fortolkes i, mellom det vi skal fortolke og vår egen forståelse. Hvordan delene skal fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten fortolkes, er avhengig av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt. (s. 315)

Det er ingen vei ut av den hermeneutiske sirkelen, fortolkninger blir alltid begrunnet med andre fortolkninger. I arbeidet med denne studien skal jeg finne ut av hva lærere vektlegger for å motivere elevene sine. Når jeg i ettertid av undersøkelsen skal analysere data vil resultatene være tolket av meg, disse baseres på hva jeg har sett i observasjon og hvilke svar lærerne ga meg i intervjuet. Selv om jeg i denne sammenhengen skal ta på meg «forskerbriller», vil mine tolkninger, synspunkter, opplevelse og førforståelse sammen med antall informanter være med å prege oppgaven. Når jeg senere i oppgaven presentere funn og drøfter, velger jeg å bruke en del sitater fra informantene, dette gjør jeg for å gi ett tydeligere innblikk i hva informantene legger vekt på.

3.5 Etsiske hensyn

I forkant av observasjonene ble informantene gitt grundig informasjon om hva oppgaven dreiet seg om og hva den skal brukes til. De ble også gjort oppmerksomme på at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, uten at de trengte å begrunne dette på noen måte (vedlegg 1). Alle mine informanter vil bli behandlet med full anonymitet, det vil ikke være mulig i ettertid å spore opp hverken hvilken skole eller hvem som har deltatt i denne studien. Skole, personopplysninger eller annen sensitiv informasjon er ikke relevant for å finne svar på min problemstilling. Jeg velger å bruke lydopptak under intervjuene, både for å sikre at jeg får med meg alt, men også for å selv kunne være mer aktiv under intervjuet. Det vil ikke bli opplyst om noe sensitiv informasjon på lydopptaket og informantene vil kun bli omtalt som: informant A, B og C.

4. Funn og resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere funn og resultater fra studien. Funn fra både observasjonene og intervjuene vil bli lagt frem samlet i dette kapitlet.

Under analysearbeidet har jeg sammenlignet svarene på spørsmålene jeg stilte informantene, samt sammenlignet funnene fra de ulike observasjonene og kategorisert de. Slik ville jeg se om det var noe lærerne gjorde og la vekt på som viste seg å være felles, eller om de alle ga meg helt ulike svar. Selv om jeg systematisk valgte ut informanter spredt i klassetrinn på barneskolen, så jeg fort at de vektla mye av det samme på spørsmålene jeg stilte. Samtidig så jeg under observasjonene at mange av arbeidsmåtene og tilnærmingene de hadde i klasserommet var like. For å systematisere funnene har jeg valgt å dele de inn i fire kategorier, som går igjen hos alle informantene. Kategoriene jeg sitter igjen med er: *mestring, mål og struktur i undervisninga, samarbeid og ros og positiv forsterkning*. Det tydeligste og klareste funnet, og det som lærerne vektla aller høyest var mestring. Det var det de alle anså som det viktigste for å gi elevene motivasjon.

4.1 Mestring

Informantene var opptatt av at alle elevene skulle oppleve mestring i klasserommet. De forsøkte å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev sine forutsetninger. «*Det viktigste for motivasjonen er at det som skal læres er innenfor mestringsnivået til den enkelte elev*» (informant B). Oppgavene måtte ligge innenfor det hver enkelt kunne klare å få til, det skulle ikke være for vanskelig og ikke for lett. Informant C påpekte at det var lettere å tilpasse undervisningen etter at de hadde startet å bruke nettbrett i klasserommet. Hun kunne nå lage oppgaver, kriterier og mål tilpasset hver enkelt elev, uten at det ble synlig for alle. Hun ga også ofte alle like oppgaver i starten, men etter hvert som hun gikk rundt til elevene kunne hun tilpasse arbeidet til hver enkelt. Informant B nevnte at det å gjennomføre samme aktivitet flere ganger hadde stor effekt hos de elevene som strevde litt på skolen. Når aktiviteten var kjent, var det ofte enklere for alle elevene å oppleve mestring. I observasjonsøkta hadde hun henteditat i samfunnsfag, dette var noe elevene var godt kjent med fra før. I forberedelsene hadde hun tilpasset oppgavene som skulle gjøres ut fra elevenes forutsetninger. Hun hadde tilpasset dette både i vanskegrad på setningene, og i antall setninger. Noen skulle skrive 5 setninger av en farge, mens andre skulle kanskje skrive 2 av en annen farge. Når jeg observerte

denne økten fikk jeg inntrykk av at alle elevene opplevde mestring, samt at alle ble ferdige med sin arbeidsoppgave. To av informantene var også inne på at man måtte jobbe for å styrke selvtilliten til elevene. Ved å gjøre det kunne elevene lettere oppleve mestring og det ble enklere å holde på og styrke motivasjonen til elevene.

4.2 Mål og struktur i undervisningen

«Tydelige rammer, struktur og synlige mål for undervisningen er viktig» (informant C). Når jeg foretok observasjonene mine la jeg merke til at alle informantene startet øktene sine med å gjennomgå målene for timen. De forklarte også grundig for elevene hva de skulle gjøre denne gitte timen. Informant C som brukte nettbrett i undervisningen, hadde i tillegg til å snakke med elevene, delt et tankekart på nettbrettet deres. Tankekartet presenterte mål, arbeidsformer, tid, lærestoff og kriterier. Under intervjuene var dette også noe som ble presentert av samtlige informanter når jeg spurte hva de mente motiverte elevene sine. Alle mente at tydelig presenterte mål, klare rammer og en struktur i undervisningen var en viktig del av det å skape motivasjon.

4.3 Samarbeid

En ting som kom frem i intervjuene, men som ikke var synlig under observasjonene var at informantene vektla samarbeid med andre som en motivasjon og en mestringsfaktor blant elevene. Dette var ikke synlig i de undervisningstimene jeg observerte, men det kan forklares med at det ikke passet til læringsøkta som var planlagt når jeg observerte. «Jeg spiller mye på at elevene samarbeider og hjelper hverandre, de har mye å gi til felleskapet» (informant C). Informantene mente at elevene hadde mye å tilføre hverandre, samtidig kunne alle være aktive på sitt nivå når de samarbeidet. Ved samarbeid kunne også informantene styre litt hvem som kunne arbeide sammen, på denne måten ble de svakere elevene ivaretatt og kunne bidra på en god måte i de aktuelle aktivitetene.

4.4 Ros og positiv forsterkning

Ros og positiv forsterkning var noe alle informantene vektla høyt. Noe som var spesielt tydelig under observasjonene, lærerne ga elevene ros og konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet de gjorde i timen. Informant B og C hadde en del egenarbeid da jeg observerte, jeg la da merke

til at de gikk rundt til hver enkelt elev og kommenterte arbeidet deres. De kom med ting de kunne endre på samtidig som de roste det som var bra. Under intervjuene var alle informantene enige om at ros motiverte elevene. «*Jeg passer på å gi de mye ros for det som er bra, men rosen må være reel og konstruktiv, den virker bedre da*» (informant A). Informantene presiserte at rosen måtte være konstruktiv, en lærer skulle ikke rose for å rose, men rose det som var bra. Informant A hadde det laveste trinnet av informantene, hun poengterte at hun jobbet for å «ta» elevene i å gjøre noe bra, for så å kunne gi de positiv forsterkning på det de gjorde. Dette gjaldt spesielt elever som det ofte kunne bli en del negativ oppmerksomhet rundt i timene. Hun var da påpasselig med å kommentere det når det var noe hun kunne rose elevene for. Slik fikk også disse elevene noe positiv oppmerksomhet hver eneste dag.

5. Drøfting av funn i lys av teori

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene og resultatene jeg tidligere har presentert. De ulike kategoriene som jeg la frem i forrige kapittel vil jeg nå drøfte i lys av teori presentert tidligere i oppgaven.

5.1 Mestring

Informantene var opptatte av at alle elevene skulle oppleve mestring i klasserommet og at dette var avgjørende for motivasjonen deres. De la vekt på at arbeidsoppgaver skulle være tilpasset hver enkelt elev sine forutsetninger. Informantene snakket også om at de jobbet for å bygge opp selvtilliten til elevene, samt at elevene skulle vite at lærerne trodde på at de kunne klare de ulike oppgavene. *«Det er viktig at elevene har et inntrykk av at vi voksne tror at de kan klare det, at vi oppmuntrer de ved å si for eksempel: jeg vet du kan klare det»* (informant A). Albert Banduras teori om forventning om mestring vektlegger at forventningene elevene har om hvordan de vil klare å løse en oppgave er avgjørende for motivasjonen til elevene (Manger, 2013, s. 151). Sosial overtalelse er en av Banduras fire kilder til mestringsforventning. Det omhandler at om noen, som foreldre, lærere eller kamerater viser at man tror eleven klarer å mestre og gir positiv overtalelse, kan forventningen om mestring øke (Manger, 2013, s. 255). Informant A var opptatt av dette, elevene skulle vite at det voksne hadde troen på at de kunne mestre ulike oppgaver. Hun vektla dette som en kilde til selvtillit og motivasjon.

«Jeg prøver å gjøre ting flere ganger, ulikt fagstoff, men samme arbeidsmåte. Ved å bruke en kjent arbeidsform er det noe elevene kjenner igjen, de svakere elevene opplever å mestre bedre da. Det blir en motivasjon for de» (informant B).

Informant B var tydelig på at hun gjennomførte samme arbeidsmetoder flere ganger, dette var spesielt med hensyn til de svakere elevene som ofte strevde på skolen. Dette gjenspeiler seg i Banduras fire kilder til mestringsforventning og autentiske mestringsopplevelser, som også er den viktigste av de fire (Manger, 2013, s. 151). Det at elevene har positive erfaringer fra tidligere gjør at forventningene deres til å løse nye lignende oppgaver øker. Dette var noe informantene snakket mye om, for dem var det viktig å jobbe for at elevene skulle ha gode og positive erfaringer å ta med seg i skoleløpet. Motivasjonen kom ofte med de gode erfaringene.

Utfordringene med å få alle elevene til å oppleve mestring og bygge opp mestringsforventningen deres, er å klare å tilpasse til hver enkelt elev. Det er viktig å kjenne elevene godt for å kunne tilpasse undervisning og oppgaver. Ofte er klassetrinnene store og elevene er på ulike nivå, men likevel må lærerne tilpasse slik at alle har mulighet til å føle at de mestrer oppgavene de skal gjennomføre.

5.2 Mål og struktur i undervisningen

«Det motiverer med målene på tavlen og at undervisningen er tydelig, strukturert og i faste rammer, at de hele tiden vet hva det skal lære og hvorfor de skal lære dette» (informant A). Som vist i dette sitatet fra en av informantene kom det frem i intervjuene at de vektla at målene skulle være synlige for elevene, at undervisningen skulle være strukturert og med tydelige rammer. Bandura har funnet ut at det er klare sammenhenger mellom mål for skolearbeidet og forventning om mestring. Det å vite hva de skal lære og hva som kreves av dem, hjelper elevene til å få en høyere forventning om å mestre skolearbeidet, noe som igjen fører til økt motivasjon. Dette gjelder både kortsiktige mål og mer langsiktige, altså det kan være mål for en arbeidstime eller det kan være mål man setter for en lengre periode (Manger, 2013, s. 259).

Som presentert i teoridelen, så settes det ofte et skille mellom indre og ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Mål for undervisningen vil være en ytre motivasjon, siden det ikke kommer fra noe i eleven selv. Målene klargjør for elevene hva som skal læres og hva som kreves for å lykkes. Ved at elevene ser at de oppnår målene og lykkes vil motivasjonen og forventningen de har til å mestre øke (Manger, 2013, s. 259). Det vil da etter hvert kunne utvikle seg til en indre motivasjon hos elevene, som fører til at eleven vil arbeide og lære for å nå målene sine.

En utfordring med mål, både kortsiktige og langsiktige, faller på læreren. Det kan være svært utfordrende for en lærer å sette mål for elevene om han ikke kjenner elevene godt. For å klare å sette mål som passer hver enkelt elev er det grunnleggende at læreren kjenner elevenes faglige nivå. Om læreren lager mål som eleven ikke klarer å oppnå, vil det kunne føre til at motivasjonen synker, det samme gjelder om det ikke blir nok utfordringer for eleven (Manger, 2013, s. 153).

5.3 Samarbeid

Informantene trakk frem samarbeid som viktig for elevenes motivasjon, noe som de la til rette for i undervisningen sin. Det gjorde de både for at de mente at elevene ble motiverte og lærte mer av samarbeid, men også som en faktor for å variere arbeidsmåtene sine.

«Jeg forsøker der det er mulig å spille på elevenes styrker, lar de hjelpe hverandre og samarbeide. Det er stor forskjell på hva elevene klarer når de arbeider alene og hva de kan få til med hjelp fra meg eller medelever» (informant C).

Læring i fellesskap er som nevnt tidligere sentralt i sosiokulturelle teorier. Ut fra slike perspektiver mener man at læring skjer i samhandling med andre. Jeg presenterte tidligere i oppgaven om Vygotskij sin teori om nærmeste utviklingszone, og at undervisningen burde rettes mot den, fordi det ville føre til motivasjon og læring (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s.129). Ved å la elevene få oppgaver de i første omgang kan klare i samhandling med andre, enten med hjelp fra en voksen eller medelever, vil elevene i neste omgang kunne klare alene. Dette vil ifølge Bandura (Manger, 2013, s. 151) gi elevene en høyere motivasjon, siden det elevene har fått til tidligere vil de ha en høyere forventning til å klare å mestre ved en senere anledning. Informantene la opp til arbeid både i fellesskap hele klassen, grupper og to og to. Ved å arbeide på denne måten vil elevene ha mulighet til å kunne reflektere, diskutere og føre en dialog samtidig som det blir variasjon i skolehverdagen.

Om man ser dette i forhold til humanistisk syn på motivasjon vil læringsmiljøet i klassen spille en stor rolle. Det er avgjørende at det er et trygt læringsmiljø i klasserommet. *«Det skal være et trygt læringsmiljø, der alle elevene føler seg sett og tatt godt vare på, dette er grunnleggende for at de skal tørre å utfolde seg»* (informant B). Maslow skilte som nevnt tidligere mellom mangelbehov og vekstbehov, og han mente at motivasjonen til menneskene først og fremst vil gå til å tilfredsstille mangelbehovene (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 76). Det vil da i forhold til det humanistiske synet være helt grunnleggende det informant B snakker om. Trygghet er et av mangelbehovene, om en elev ikke føler seg trygg i klasserommet vil all energi og motivasjon gå til å oppfylle disse behovene. Eleven vil ikke da ha noe mulighet til å lære og utvikle seg i klasserommet. Det er ifølge Manger de fysiologiske behovene som er de mest grunnleggende for motivasjonen (Manger, 2013, s. 142).

Det kan være vanskelig og tidkrevende å bygge opp et læringsmiljø som er godt for alle elevene. Det er viktig at det blir lagt ned tid på dette for at alle skal kunne ha det bra i

skoledagen. Lærerne bør jobbe for at alle elevene skal ha det bra på skolen, bli sett, føle seg verdsatt i fellesskapet og at det er et trygt læringsmiljø. Da vil elevenes motivasjon kunne gå til å lære og utvikle seg i skolen.

5.4 Ros og positiv forsterkning

«Jeg går alltid innom elevene når de sitter og arbeider og gir de positive tilbakemeldinger på arbeidet deres og hjelper de litt videre. Det viktige er at rosen er konstruktiv, vi skal ikke bare rose for å rose. De elevene det ofte kan være litt styr rundt og negativ oppmerksomhet rundt, passer jeg på å gi noe positivt til når de gjør noe bra. Jeg prøver liksom å ta de på fersken i å gjøre noe bra for å gi de positiv oppmerksomhet» (informant A).

Informantene snakket mye om at elevene fikk motivasjon når de ble roset for noe de gjorde. Dette står i samsvar med det behavioristiske synet, der forsterkning var viktig og at elevene lærte av konsekvensen av sine handlinger (Manger, 2013, s. 138). Alle informantene påpekte at de vektla ros og positiv forsterkning som en kilde til motivasjon. De så på dette som en ytre motivasjon men, at det etter hvert ville utvikle seg til en indre fordi elevene ønsket å gjøre oppgavene. Ikke bare fordi de fikk positiv forsterkning, men fordi de etter hvert ville føle at de mestret det. Dette er ikke i samsvar med det Lepper & Greene mente med at bruken av belønning og straff kunne redusere indre motivasjon (referert i Middleton & Spanias, 1999, s. 68-69) Informantene la heller vekt på at den ytre påvirkningen etter hvert ville vokse til en indre motivasjon. Informantene snakket om at rosen måtte være reel og konstruktiv for det var da den virket best. Det var det som ga læring og motivasjon hos elevene.

Utfordringen med ros kan være å hele veien klare å rose det som er bra, samtidig som at elevene får vite hvorfor akkurat det er bra. For at rosen skal være læringsfremmende må de få vite hva som er bra og hvorfor. Det kan være utfordrende å hele veien kunne klare å se hva som bør roses, og å klare å fange opp de tingene som elevene trenger å roses for, for at motivasjonen deres skal øke. Igjen er man tilbake til det å ha god kunnskap om elevenes faglige nivå og utfordringer de har i skolen, har man det vil det være enklere å fange opp hver enkelt elevs behov.

6. Avslutning

Problemstillingen på denne oppgaven har vært: *Hva legger lærerne vekt på for å motivere elevene sine?* For å kunne jobbe meg fram til ett svar på denne problemstilling falt valget mitt på å gjennomføre en kvalitativ studie, med observasjon og intervju av tre informanter og drøfte funnene mine i lys av relevant teori.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg sett at motivasjon av elever i skolen er ett stort og omfattende tema, der det er mye som er viktig. Jobben lærerne har med å motivere alle elevene sine er stor og utfordrende, men utrolig viktig for elevenes læring og utvikling. På grunn av oppgavens omfang har jeg vært nødt til å begrense en del, selv om jeg ser at det er mange andre tema som kunne vært med og belyst oppgaven. Dette er tema som blant annet klasseledelse og relasjoner.

Selv om resultatet fra denne studien ikke kan generaliseres så altfor mye til det store flertallet, mener jeg at jeg har kommet frem til og fått gode svar på hva lærerne vektlegger som viktig. Men det er ikke til å komme bort i fra at hadde jeg benyttet meg av andre informanter eller ett større antall informanter ville jeg kanskje sittet igjen med andre svar.

6.1 Besvarelse av problemstilling

Jeg har gjennom arbeidet med denne oppgaven kommet frem til fire ulike faktorer som lærerne vektlegger for å motivere elevene sine. Informantene i denne studien anså *mestring, tydelige mål og struktur i undervisningen, ros og positiv forsterkning og samarbeid* som viktige faktorer for å motivere elevene sine. Det klareste og tydeligste funnet var likevel mestring, informantene kom stadig tilbake til dette temaet. Det at hver enkelt elev skulle kunne kjenne på mestringsfølelse ved å få oppgaver tilpasset sitt eget nivå, var det de anså som det klart viktigste. Skoledagen vil være vanskelig for de elevene som sjelden eller aldri opplever noen form for mestring. Elever som stadig møter nederlag både i skolen og ellers kan miste selvtilliten, og troen på at de vil klare noe vil synke. Noen vil da kanskje etter hvert velge å ikke gjøre oppgaver for å slippe skuffelsen om de eventuelt skulle mislykkes. For å bygge opp elevenes mestringsforventning vil det lønne seg å gi de oppgaver og aktiviteter som man som lærer er helt sikker på at de vil gjennomføre og fullføre på en god måte. I tillegg bør man bygge opp eleven sin tro på at vi lærerne tror på at de kan klare å løse oppgavene. Over tid vil elevene klare å bygge opp en forventning om at de mestrer, og de vil bli bedre rustet om de

skulle møte nederlag senere. Det er også viktig å huske på at det er en balansegang her også, oppgavene kan ikke være helt uten utfordringer for elevene. Det kan fort bli kjedelig og kan også føre til at motivasjonen synker. Dette er et omfattende arbeid for lærerne i skolen, både lærestoff, oppgaver og aktiviteter skal tilpasses til hver enkelt elevs evner og forutsetninger. Det er også lovfestet i opplæringsloven § 1-3: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven...» (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Om man får til å bygge opp elevenes mestringsforventning i tillegg til å gi de mål for undervisningen, positiv forsterkning og lar de samarbeide, vil det ifølge mine informanter gi elevene motivasjon til å arbeide med skolearbeidet.

Litteraturliste

Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten, *Vygotskij i pedagogikken* (s. 123-143). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag as

Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I S. Lillejord, T. Manger, T. Nordahl & T. Helland, *Livet i skolen 1, Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., s. 177-206). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Manger, T. (2013). Motivasjon og læring. I T. Manger, S. Lillejord & T. Nordahl, *Livet i skolen 2, grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2.utg., s. 133-163). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Manger, T. (2013). Læring og forventning om mestring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland, *Livet i skolen 1, grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.utg., s. 241-270). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Middleton, J. A. & Spanias, P. A. (1999). Motivation for Achievement in Mathematics: Findings, Generalizations, and Criticisms of the Research. *Journal of Research in Mathematics Education*. Vol. 30, (No. 1), 65-69.

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2017). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Tano AS

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

Strandkleiv, O. I. (2006). *Motivasjon i praksis, håndbok for lærere*. Oslo: Elevsiden DA

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsippier_lk06_nn.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Motivere og ha positive forventninger*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/motivasjon-og-forventninger/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsbrev til rektor og informanter

01.02.17

Lillehammer

Informasjonsbrev til rektor og informanter

Informasjonsskriv om Bacheloroppgave: **Motivasjon i skolen.**

I forbindelse med mitt 3. studieår på grunnskolelærerutdanningen 1-7. trinn ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar, skal jeg skrive en bacheloroppgave.

Bakgrunn for prosjektet

I min oppgave ønsker jeg å foreta en observasjon med påfølgende intervju av lærere ute i praksisfeltet. Jeg vil undersøke hva lærere vektlegger for å motivere de ulike elevene sine.

Foreløpig problemstilling

Hva vektlegger lærere for å motivere elevene sine?

Hva innebærer det å være informant

Jeg vil i oppgaven benytte meg av kvalitativ forskningsmetode, der jeg observerer informantene og gjennomfører et intervju knyttet til temaet motivasjon.

Informasjonen jeg får vil ikke være knyttet opp mot informanten som person. Jeg som student ved Høgskolen i Innlandet, har full taushetsplikt, informasjonen vil kun bli brukt til å svare på oppgavens problemstilling.

Etiske hensyn

Alt jeg ser under observasjon og all informasjon jeg vil få vil bli anonymisert. Det vil ikke bli mulig å spore hverken hvilken skole eller hvilke informanter som er brukt. Deltakelsen er frivillig, og informantene har mulighet til å trekke seg fra å delta når som helst, uten begrunnelse.

Praktisk gjennomføring og fremdrift

Planen er å gjennomføre observasjonene og intervjuene i perioden 13.02.17- 10.03.17. Bearbeiding av materialet og analyser vil skje etter innsamling av data. Prosjektet avsluttes senest 01.06.17.

Ansvarlig veileder ved Høyskolen i Innlandet er

Hege Merete Somy

Med vennlig hilsen: Else Marie Brandlistuen

TLF: XXXXXXXXXX

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

1. Hva tenker du motiverer for læring?
2. Hva gjør du for at elevene skal oppleve mestring?
3. Hvordan jobber du for å motivere dine elever?
4. Lager du oppgaver ut fra elevenes interesser?
5. Er du bevist på hvilke kriterier du stiller på oppgaver med tanke på mestringsfølelse?
6. Hvordan planlegger du undervisningen for at den er tilpasset hver enkelt elev?
7. Hvordan jobber du for å styrke elevenes indre motivasjon?
8. Hvordan jobber du for at alle elever skal bli sett hver dag?
9. Kan du beskrive situasjoner i klasserommet der du opprettholder elevenes motivasjon?
10. Er det noe ved dine forventninger og motivasjon til elevene du opplever som utfordrende?

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Hva gjør læreren for å motivere elevene?	
1, Læreren vekker og opprettholder elevenes engasjement.	Notater:
2, Læreren oppmuntrer elevene til læring og utvikling.	Notater:
3, Læreren bidrar til å engasjere elevene i ulike læringsaktiviteter.	Notater:
4, Læreren gir tilbakemeldinger om elevenes progresjon og fremgang.	Notater:
5, Læreren har fokus på læring.	Notater:
6, Læreren tilpasser oppgavene til elevenes forutsetninger.	Notater:
7, Læreren gjennomgår fagstoffet i fellesskap.	Notater: