

*”Hvordan kan læreren skape lærelyst hos sine elever, for å unngå  
frafall i videregående skole”?*

**En oppgave om frafall, motivasjon og mestring**



Lida Haug Melhus

**Masteravhandling i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger,**

**Våren 2014**



Universitetet  
i Stavanger

**DET HUMANISTISKE FAKULTET**

**MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: Spesialpedagogikk

.....semesteret, 20...

Åpen/ konfidensiell

Forfatter: Lida Haug Melhus

.....

(signatur forfatter)

Veileder: Hanne Jahnsen

Tittel på masteroppgaven: *Hvordan kan læreren skape lærelyst hos sine elever, for å unngå frafall i videregående skole?*

Engelsk tittel: *To avoid drop-outs of high school, how can the teacher create a thirst for learning among her students?*

Emneord:

Frafall, motivasjon, mestring, klasseledelse

Sidetall: .....

+ vedlegg/annet: .....

Stavanger, .....

dato/år

# **Sammendrag**

## **Tittel**

Hvordan kan læreren skape lærelyst hos sine elever, for å unngå frafall i videregående skole?  
En oppgave om frafall, motivasjon og mestring.

## **Bakgrunn for valg av tema**

Min interesse for tema handler om hvordan jeg som lærer skal kunne hjelpe mine elever i forhold til motivasjon og mestring i læringssituasjoner, og langsiktig for å kunne unngå frafall i videregående skole for den enkelte. Regjeringens og samfunnets fokus både økonomisk og sosialt på dette tema er stort i dag, og det vil i følge forskning øke med årene. At flere får øynene opp for tema og interesserer seg for det vil kunne hjelpe de det gjelder, både på individ- men også på strukturnivå. Vi tjener alle på at så mange som mulig er med på å bygge landet.

## **Metode og teori**

Jeg ville ha innsikt i en elevs og to læreres opplevelser og erfaringer om frafall, motivasjon og mestring. Det er derfor blitt benyttet kvalitativ metode, med fenomenologisk design og semistrukturert intervju. Denne metoden gir mulighet for dybde og innsikt i informantenes livshistorier. Grunnlaget for teorien er hentet fra tidligere forskning, offentlige utredninger og teori.

## **Funn**

Undersøkelsen har gitt innsyn i en elevs erfaring og opplevelse av hva som gir motivasjon og mestring, og hva to lærere gjør for å fremme motivasjon og mestring hos sine elever. Hovedfunnene fra elevinformanten var betydningen av en god relasjon til læreren, og den sosiale og faglige støtten læreren kan gi eleven. Å oppnå en bedre kompetanse faglig og å ha et mål med å gjennomføre videregående skole var også viktige indikatorer for at min elevinformant var motivert for skolen. Hun opplevde mestring, og dette førte til en større interesse for læring.

Funn fra lærerinformantene handler om faglig og sosial støtte. De hadde et stort fokus på tilhørighet og kompetanse. Å se den enkelte, ved å ha høye forventninger og gi dem utfordringer sto i fokus hos læreren i videregående skole. Hun hadde også et stort fokus på mestring i fag, men også i det sosiale. Ungdomsskolelæreren hadde fokus på hvordan han kunne hjelpe den enkelte med å oppnå bedre faglig kompetanse, og hvordan dette kunne hjelpe elevene med å få større selvtillitt og et bedre utgangspunkt før overgangen til videregående skole.

Teorien undersøkelsen bygger på har mye fokus på autonomi i lærings situasjoner. Mine informanter hadde et mindre fokus på dette enn jeg ville trodd, siden litteraturen setter et så stort fokus på dette. De erfarte alle autonomi og medbestemmelse i undervisningen, men det synes som om de ikke var seg det like bevisst som antatt før datainnsamlingen.

For å skape lærelyst hos sine elever har denne undersøkelsen kommet frem til at en god lærer-elev-relasjon bygget på respekt, og en dyktig lærer som interesserer seg for elevene er avgjørende. Min elevinformant mente det å oppnå mestring og se resultater av arbeidet gir lærelyst. Læreren i videregående skole erfarte at det å sette trygge rammer rundt elevene, samtidig som hun brydde seg om dem, var positivt for å unngå fravær. Begge lærerne mente at faglig og sosial støtte var viktig, og det å se den enkelte og hva de trenger. Dette mente de bygget indre motivasjon for læring.

## Forord

Å skrive en masteroppgave om motivasjon og mestring var til tider et ironisk prosjekt. Ikke i meningen av at motivasjon og mestring er ironisk, men fordi min motivasjon i forhold til oppgaven av og til var lav. Det var vanskelig å holde den indre motivasjon for oppgaven oppe når det dukket opp utfordringer og jeg selv ikke opplevde mestring. Samtidig har nok en slik prosess hjulpet meg til å få litt forståelse av elevers frustrasjon over lite mestring og motivasjon i skolesammenheng.

Min interesse for tema handler om hva jeg som lærer kan gjøre for å hjelpe mine elever med både det sosiale og faglige, og kanskje mest det sosiale perspektivet i forhold til frafall i videregående skole. Gjennom å lese stortingsmeldinger og faglitteratur på området har jeg fått en større forståelse over hvor stort fokuset på akkurat frafall er i Norge i dag. Konsekvensene for den enkelte for å ikke fullføre videregående kan gi usikre fremtidige utsikter i forhold til yrkesliv og livet generelt. Hvis jeg som lærer kan være med å hjelpe bare en elev som er på vei ut, til å fullføre videregående skole vil dette være en mer enn ingen.

Når jeg nå etter seks måneders arbeid kan levere min masteroppgave er det i seg selv en seier. Med god hjelp og veiledning fra min veileder, Hanne Jahnsen ved Læringsmiljøsentret avd. Porsgrunn, har jeg skrevet en masteroppgave jeg er fornøyd med og jeg har utviklet meg faglig.

Til sist retter jeg en stor takk til informantene, familien min og gode venner. En super kollokviegruppe som har vært støttende selv om de har vært i prosessen med egen masteroppgave skal også ha en takk her.

Min gode venninne Karianne Lundager fortjener en ekstra takk for korrekturlesing, det samme gjør min mor Solveig Haug Melhus.

Stavanger, 12. mai 2014

Lida Haug Melhus

# Innhold

1 Innledning og bakgrunn for valg av tema .....	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven .....	1
1.2 Hensikten med oppgaven og problemstilling .....	2
1.2.1 Problemstillingen .....	3
1.3 Hva sier stortingsmeldingene? .....	3
1.4 Regjeringens egne satsninger på ungdomstrinnet .....	7
1.5 Begrepsavklaring .....	8
1.6 Oppgavens oppbygging .....	8
2. Teori .....	10
2.1 Frafall i videregående skole .....	10
2.2 Motivasjon .....	11
2.2.1 Indre og ytre motivasjon .....	12
2.3 Selvbestemmelsesteorien .....	13
2.3.1 Selvbestemmelsesteoriens utgangspunkt .....	15
2.3.2 Selvbestemmelse og behaviorisme .....	16
2.4 Covingtons teori om selvvord .....	17
2.5 Klasseledelse .....	20
2.5.1 Kompetanse .....	21
2.5.2 Autonomi .....	22
2.5.3 Autoritativ klasseledelse og elevenes følelse av tilhørighet .....	23
2.6 Mestring .....	25
3. Metode .....	27
3.1 Kvalitativ metode .....	27
3.1.1 Fenomenologisk design .....	27
3.1.2 Semistrukturert intervju .....	28

3.1.3	Utarbeiding av intervjuguiden.....	30
3.1.4	Fremgangsmåte ved intervjuundersøkelser .....	30
3.1.5	Utvalg og beskrivelse av informanter .....	31
3.2	Gjennomføring av undersøkelsen.....	32
3.2.1	Intervjuene.....	32
3.2.2	Organisering av datamaterialet.....	33
3.2.3	Analyseprosessen .....	33
3.3	Validitet og reliabilitet .....	35
3.3.1	Indre og ytre validitet .....	35
3.4	Etiske betraktninger/overveielser .....	36
3.4.1	Tre etiske problemstillinger .....	37
4.	Presentasjon av resultater .....	39
4.1	Motivasjon.....	40
4.2	Mestring .....	46
4.3	Autoritativ klasseledelse.....	48
4.5	Frafall .....	49
5.	Drøfting av funn .....	51
5.1	Motivasjon.....	51
5.1.1	Kompetanse .....	51
5.1.2	Autonomi.....	55
5.1.3	Tilhørighet.....	57
5.2	Mestring .....	58
5.2.1	Forventning om mestring .....	58
5.2.2	Å ha forventninger til elevene .....	59
5.3	Autoritativ klasseledelse.....	60
5.3.1	Grenser .....	60
5.3.2	Tilbakemeldinger .....	61

5.4 Frafall .....	62
5.5 Oppsummering av funn i forhold til problemstilling .....	63
6. Avslutning .....	65
6.1 Drøfting av metodiske tilnærminger .....	66
6.2 Pedagogiske implikasjoner og videre forskning .....	67
Kilder.....	68



# 1 Innledning og bakgrunn for valg av tema

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

I Norge i dag er det ca. 20 % av hvert årskull som ikke fullfører videregående skole. Samtidig har fokuset på betydningen av kunnskap og utdanning økt. I 2011 var det 220 000 studenter på høyskoler og universiteter i Norge, til sammenligning var det i 1970 50 000 studenter (Moderniseringsdepartementet, 2011). Slik ser det ut til at utdanning og kunnskap har fått et større fokus i samfunnet, og blitt viktigere for utviklingen av Norge. Departementet fremhever videre at ”en vesentlig årsak til økningen i høyere utdanning er også endringene av næringsstrukturen i Norge. Dette har gjort at behovet for personer med høyere utdanning har økt kraftig” (ibid).

I 2006 kom læreplanreformen Kunnskapsløftet. Denne reformen skulle være med å heve norske barn og unges kunnskap, spesielt i forhold til å etablere og forsterke de grunnleggende ferdighetene. Departementet mener det mest sentrale er å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, kunne lese og regne, og å kunne bruke digitale verktøy. Som basiskompetanse nevnes også læringsstrategier og motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2006). Kunnskap har blant annet fra politisk hold blitt tildelt stor plass i utviklingen av det norske samfunnet. I Meld.St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*, står det på s. 5: ”Vår felles kunnskap og arbeidsevne utgjør den største delen av nasjonalformuen”. Meldingen påpeker at skolen er den arenaen som må forvalte formuen bedre ”... slik at flest mulig får bidra med sine evner i samfunnet og arbeidslivet”(ibid.).

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* beskrives kunnskapssamfunnet. Denne meldingen sier blant annet at alle samfunn er basert på kunnskap på ulike vis. Begrepet kunnskapssamfunnet blir brukt fordi kunnskap og kreativitet er faktorer som ligger til grunn for at mennesker skal kunne utvikle seg. ”Kunnskapsutviklingen og den økte tilgangen på kunnskap innebærer også at den enkelte får et kontinuerlig behov for å oppdatere seg og tilegne seg ny kunnskap” (Kunnskapsdepartementet, 2003, s. 23). Statistisk sentralbyrå (SSB) anslår at rundt 80 % av den norske nasjonalformuen er menneskelige ressurser. Som mennesker vil vi i dette kunnskapssamfunnet aldri bli utlært, uansett hvor lenge vi studerer (ibid). Det innebærer et perspektiv som inkluderer at vi som mennesker lærer hele livet.

Med dagens fokus på utdanning og kunnskap, hvor 27 % (i 2009) av Norges befolkning over 16 år er utdannet fra høyskole eller universitet, vil det med årene som kommer ikke bli mindre fokus på dette. I følge SSB vil det i 2030 være over 40 % av Norges arbeidskraft som har utdanning fra høyskole og universitet (Moderniseringsdepartementet, 2011). Det tyder på et fokus om at utdanning og kunnskap gir jobb og velstand, og dermed også evne til å lykkes i det norske samfunnet. Det å falle fra i videregående skole vil dermed ha store konsekvenser for den det gjelder. Slik jeg oppfatter signalene fra nasjonale myndigheter, der de både beskriver viktigheten av å fullføre utdanningen i et samfunnsperspektiv og på vegne av eleven selv som aktør, mener jeg oppgaven er relevant og svært aktuell.

Å ikke fullføre videregående skole vil i følge forskning få konsekvenser i forhold til ”sannsynligheten for å oppnå stabil tilknytning til arbeidsmarkedet og virker inn på lønnsnivået til de som er i jobb” (Sletten & Hyggen, 2013, s. 19). Konsekvensene fra fall har for den enkelte handler om en usikker fremtid i forhold til arbeid, lavere lønnsinntekt og større sannsynlighet for å bli uføretrygdet (Kunnskapsdepartementet, 2010c). Å bli stående utenfor kunnskapssamfunnet kan føre til alvorlige konsekvenser for den det gjelder. Det er viktig å presisere at dette ikke gjelder alle som ikke fullfører videregående skole. Likevel forteller dette oss at samfunnet og eleven selv betaler en høy pris for det frafallet vi har i videregående skole i dag.

Min interesse for dette fenomenet handler om hva jeg som fremtidig lærer kan gjøre for å hjelpe elever som kan være i faresonen for å falle fra. Dette fordi jeg tror at mange unge har gode muligheter for videre utdanning, selv om det kan synes som om andre har gitt dem opp. Alle har en kompetanse som samfunnet kan bruke (Markussen, 2010). En stor del av hvert årskull som starter i videregående skole fullfører ikke, og oppnår dermed ikke yrkes- eller studiekompetanse. Utdanning er en viktig faktor for videre yrkesliv i dagens samfunn. Det kreves stadig mer utdanning i arbeidslivet, og yrkene hvor det ikke kreves utdanning, har gått kraftig ned de siste tiårene (Hernes, 2010).

## **1.2 Hensikten med oppgaven og problemstilling**

Hensikten med oppgaven er å utvikle kunnskap som kan komme praksisfeltet til gode. Det vil si til praktiserende lærere som arbeider med barn og unge som av ulike grunner viser lav motivasjon for skolearbeid. Videre håper jeg å finne områder som det vil være viktig å sette fokus på i videre forskning i forbindelse med motivasjon og mestring av skolefag og frafall i

videregående skole. Når jeg skal ut i arbeid, er det ungdommer i risikozonen for frafall jeg ønsker å jobbe med. Det innebærer at jeg trenger kunnskap om hva jeg som lærer kan bidra med. Egen erfaring tilsier at motivasjon og mestring henger nøye sammen og at lærere har stor betydning i denne sammenheng. For å kunne undersøke hva som kan motvirke tendensen til frafall, vil jeg se på fenomenene motivasjon og mestring som i følge forskning er viktige faktorer i forbindelse med frafall i videregående skole (Markussen, Frøseth, & Sandberg, 2011).

### **1.2.1 Problemstillingen**

Med utgangspunkt i at det er et stort fokus på frafall i det norske samfunnet i dag, vil jeg se nærmere på hva vi kan gjøre for å motvirke denne tendensen. Ut fra en antagelse om at elevenes motivasjon er viktig for å forebygge frafall på videregående skole, har jeg utviklet følgende problemstilling *"Hvordan kan læreren skape lærelyst hos sine elever, for å unngå frafall i videregående skole"?*

Dette spørsmålet rommer mer enn en masteroppgave har plass til. For å spisse oppgaven har jeg utarbeidet to delproblemstillinger. Disse handler om elevens og lærernes syn på hvordan motivasjon eventuelt kan ha innvirkning på frafall i videregående skole.

1) *Hva tenker en elev om hva som motiverer til innsats i skolen, og til å fullføre videregående skole?*

2) *Hva kan lærere gjøre for at elever skal oppleve mestring og bli motivert til å fullføre videregående skole?*

Ved å jobbe med disse spørsmålene håper jeg å finne noen svar på min problemstilling.

### **1.3 Hva sier stortingsmeldingene?**

Med tanke på økt gjennomføring i videregående skole vil jeg i det følgende gi en kort gjennomgang av offentlige utredninger (NOU) og Stortingsmeldinger/Melding til stortinget (St.meld./Meld.St.), som handler om kvalitet i opplæringen. Hovedfokuset vil være på Meld.St. 22 (2010-2011) *Motivasjon - Mestring – Muligheter*.

*Motivasjon – Mestring – Muligheter*, påpeker viktigheten av å se tidligere meldinger til stortinget (seks i antall) og Norske offentlige utredninger (NOU- to stykker), i sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2010b). I etterkant av denne Stortingsmeldingen er det kommet

ytterligere to meldinger fra Stortinget med fokus på opplæringsløpet og viktigheten av å lykkes på ungdomstrinnet, disse er Meld.St.18 (2012-2013) *Lange linjer – Kunnskap gir muligheter* og Meld.St. 20 (2012-13) *På rett vei*. Disse vil nå bli kort introdusert, etterfulgt av en lengre innføring i hva *Motivasjon – Mestring – Muligheter* forteller oss om motivasjon og mestring.

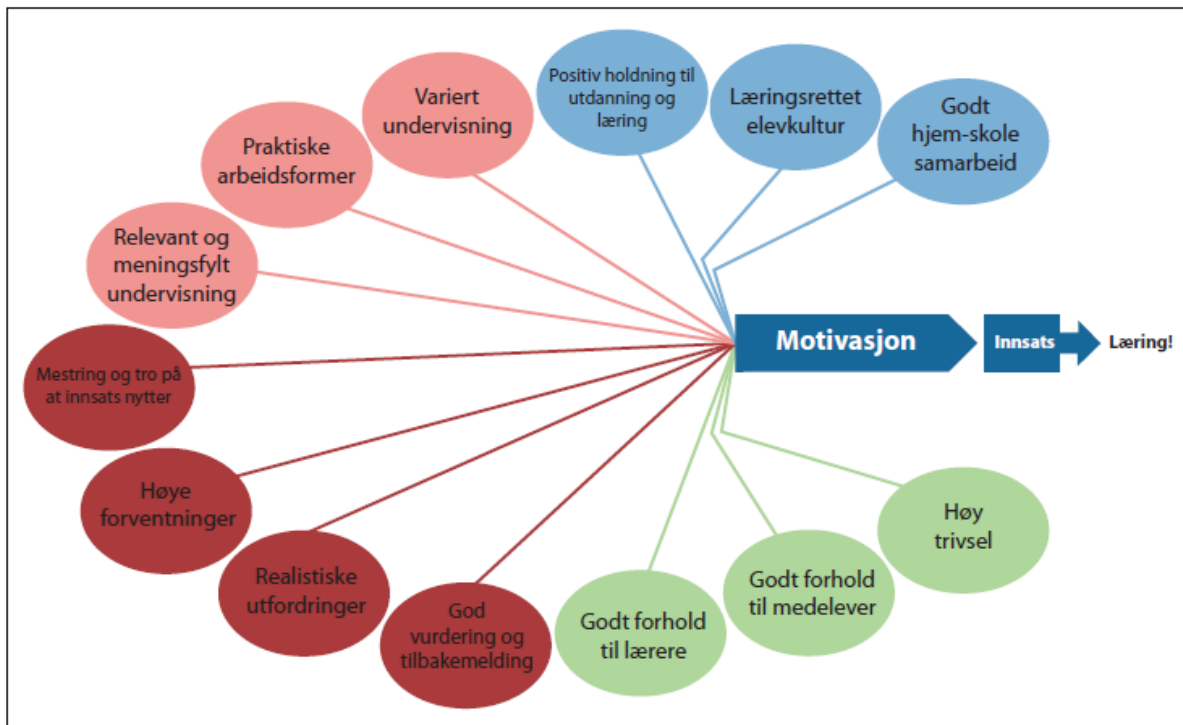
Meld.St. 18 (2012-2013) *Lange linjer – Kunnskap gir muligheter*, fokuserer på de lange linjene mot forskning og utvikling. Det er en videreføring fra St.meld. nr. 30 (2003-2003) *Klima for forskning*. *Lange linjer* handler først og fremst om høyere utdanning, og kvaliteten på denne (Kunnskapsdepartementet, 2012a). Utdanningskvaliteten har betydning for samfunnets omstillings- og innovasjonsevne. Høy kompetanse og god kvalitet på utdanningen vil være med å bidra til at Norge hever seg også i internasjonalt forskningsarbeid. Dette er viktig i dagens globale hverdag, hvor nasjoner må samarbeide om å nå felles mål for fremtiden (ibid).

Meld.St. 20 (2013-2013) *På rett vei* fokuserer på fellesskolen. ”Grunnlaget for rettferdighet og god fordeling skapes best gjennom en sterk offentlig fellesskole” (Kunnskapsdepartementet, 2012b). Denne stortingsmeldingen legger grunnlaget for hvordan fellesskolen bedre kan gjøres i stand til å møte det mangfoldet av barn og unge som finnes i samfunnet i dag, i forhold til behov og forutsetninger. Formålet med meldingen er hvordan grunnopplæringen kan gjøres bedre for å kunne møte fremtidens samfunn og arbeidsliv (ibid).

Meld.St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter* understreker viktigheten av å være motivert for å mestre eller at mestring skaper motivasjon. Tittelen indikerer at jeg er på rett vei når jeg antar at nettopp motivasjon og mestring har sammenheng med frafall i videregående opplæring. Meldingen gir opplysninger om at de fleste 10. klassinger er interesserte i å lære, og at 7 av 10 gjør leksene sine hver dag. 73 % liker skolearbeidet svært godt eller nokså godt (Kunnskapsdepartementet, 2010b). Selv om dette viser at mange elever i 10. klasse er interessert i skolen og å lære, er det 3 av 10 som ikke liker skolearbeidet spesielt godt eller ikke i det hele tatt (ibid).

Hva som påvirker motivasjon, er visualisert i figur 1. nedenunder. Her vises det til fire forhold denne forskningen har kommet frem til, som på hver sin måte påvirker motivasjonen, deretter innsatsen og som så fører til læring. De viser; positiv holdning til utdanning, praktisk relevant og variert opplæring, mestring og god vurderingspraksis, og trivsel og gode relasjoner. Det er

komplekse prosesser, men modellen gir en mer oversiktlig og enklere måte å forstå hva som påvirker motivasjonen hos elevene.



Figur 1. (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 18).

Hovedfokuset i meldingen er hva som kan gjøres for å bedre elevens motivasjon og mestring i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2010b). Det er hovedsakelig ungdomsskolen det fokuseres på, men også overgangene til og fra ungdomsskolen, siden dette er viktige faser for å hindre frafall i videregående skole. Det vil nå kort forklare hva stortingsmeldingen sier om motivasjon og mestring i forhold til klasseledelse og læringsmiljø, og vurdering for læring. Dette vil jeg gå nærmere inn på i teoridelen..

Klasseledelse kommer tydelig frem som en viktig faktor for motivasjon i skolen. ”Lærerens evne til å være en god leder av klassen er en forutsetning for å skape en variert opplæring, der elevene er motiverte og får et godt læringsmiljø” (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 11). I tillegg viser forskning at en av faktorene som er sterkest relatert til en elevs innsats og motivasjon er et positivt emosjonelt forhold til lærerne (ibid.). I følge Hattie (2009), sies det at ”lærerens arbeid som leder er den enkeltfaktoren som har størst betydning for læringsmiljøet” (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 69). Læringsmiljøet og elevenes resultater på skolen har

også en sammenheng, og elever som gruer seg til å gå på skolen, eller kjeder seg i timene, har dårligere resultater enn elever som trives i skolen.

Elevundersøkelsen fra 2010 viser at en elevs trivsel i forhold til sin lærer ser ut til å falle med økende alder. På de minste trinnene er elevene mer fornøyd med veiledningen og hjelpen fra læreren enn på ungdomsskolen og videregående skole. Det generelle bildet er imidlertid at elevene i norske skoler trives godt og at de har gode relasjoner til sine lærere (Kunnskapsdepartementet, 2010b).

Stortingsmeldingen viser til at ”vurdering av elevens kompetanse er et effektivt verktøy for å øke motivasjonen, opplevelse av mestring og for å fremme videre læring” (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 60). Også her viser forskningen at hvor ofte en elev erfarer at læreren gir tilbakemeldinger på hva som skal gjøres for å bli bedre, minker med økende klassetrinn. I følge en undersøkelse gjort av Topland og Skaalvik i 2010, sa 29 % av 5. klassingene at de fikk tilbakemeldinger flere ganger i uken på hva de måtte gjøre for å bli bedre. Til sammenligning var det kun 6 % av elevene på vg2 som sa det samme (ibid.). Stortingsmeldingen som ligger til grunn for *Motivasjon – mestring – muligheter* er St.meld. nr. 31 (2003-2004) *Kvalitet i skolen*. Den omhandler hvilke mål og føringer som ligger til grunn for grunnopplæringen.

Tidlig innsats er sentralt i St.meld. nr. 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen - tidlig innsats for livslang læring*. Den påpeker som tittelen indikerer at tiltak må iverksettes for det enkelte barnet allerede i barnehagen. Dette for å kunne ha en god effekt for barnet det gjelder. Tidlig innsats er å sette i gang tiltak for den enkelte eleven så tidlig som mulig, for at eleven skal kunne bli godt forberedt for å holde følge i skolen. Dette kan gjelde det faglige så vel som det sosiale. Det handler om å utligne forskjeller, og gi barn et så likt utgangspunkt som mulig for utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I Meld.St. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage*, blir tidlig innsats understreket ytterligere og barnehagen blir betegnet som første trinn i et langt utdanningsløp. I følge st.meld. nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja*, er den viktigste faktoren for å kunne senke frafallet i alle delene av utdanningsløpet tidlig innsats. St.meld. nr. 11. (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen* viser til læreren og lærerutdanningen, og viktigheten av en dyktig lærer. En kompetent lærer er essensiell for å styrke elevenes kunnskap. I forbindelse med denne understreker St.meld. nr. 19 (2009-2010) *Tid til læring* viktigheten av styrket klasseledelse, som også handler om en faglig og sosialt dyktig lærer (Kunnskapsdepartementet, 2010b).

Å forbedre et barns studieforløp har en relevant effekt på frafall, det samme har et godt læringsmiljø og god oppfølging (Kunnskapsdepartementet, 2008). Videre er derfor elevers kunnskaper før overgangen til videregående skole viktig. Dette vil si at kampen mot frafall må begynne før elevene begynner i videregående skole. Det at 20 % av elevene i ungdomsskolen har problemer med grunnleggende kunnskaper i lesing gjør ikke overgangen til videregående skole lettere (Kunnskapsdepartementet, 2008).

#### **1.4 Regjeringens egne satsninger på ungdomstrinnet**

Regjeringen via Utdanningsdirektoratet (Udir) har egne utviklingsprosjekter med mål om å øke elevers gjennomføring av videregående skole. Det så ut til å være to prosjekter direkte knyttet til ungdomsskolen: *NY GIV* og *Ungdomstrinn i utvikling*. Jeg vil omtale prosjektene kort, og ta i bruk prosjektenes rammeverk videre i oppgaven.

##### NY GIV

Regjeringens tiltak for å øke kompetansen i lesing, skriving og regning for de elevene som trenger det før overgangen til videregående skole, har fått navnet Ny GIV. Ny GIV ble lansert ved skolestart 2010. ”Nå går startskuddet for en nasjonal dugnad for å øke gjennomføringen.[...] Alle gode krefter lokalt og nasjonalt må nå dra i samme retning, sier kunnskapsminister Kristin Halvorsen” (Kunnskapsdepartementet, 2010a). Det første Ny GIV-kullet startet våren 2011. Målgruppen for prosjektet er de 10 prosent svakest presterende elevene i kommunen etter 1. termin i 10 klasse (Johnsen, 2011). Hovedmålet med prosjektet er å redusere frafallet i videregående skole. NY GIV-lærere skal blant annet drive intensivopplæring i grunnleggende ferdigheter som lesing, regning og skriving. Bedre ferdigheter i de grunnleggende ferdighetene øker sannsynligheten for at elever fullfører videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Ny Giv handler også om motivasjon og mestring, slik at et annet mål for satsningen er, ”Tiltakene i prosjektet har som mål å øke elevenes motivasjon for, og evne til å gjennomføre videregående opplæring” (Kunnskapsdepartementet, 2013b).

##### Ungdomstrinn i utvikling

Dette programmet handler også om hvordan motivasjon og mestring kan føre til bedre læring i ungdomstrinnet. Visjonen er ”Motivasjon og mestring for bedre læring gjennom praktisk og variert undervisning” (Kunnskapsdepartementet, 2013a, s. 5). Det er en femårsplan, med oppstart høsten 2013. Strategien er et kompetanseløft for lærerne, og tiltak som settes i gang

skal være til støtte for lærer, skoleleder og skoleeier. Det skal gis tilbud om etterutdanning og kursing for at undervisningen skal kunne bli mer praktisk, variert og motiverende. Det handler om et kompetanseløft, hvor en bedring av klasseledelse og undervisning i grunnleggende ferdigheter står sentralt (ibid.).

## **1.5 Begrepsavklaring**

Frafall fokuserer at eleven faller ut av skolen. På engelsk benyttes begrepet ”drop-outs” (Rumberger, 2011). Frafall brukes i forbindelse med de som slutter helt i videregående skole, og som ikke klarer å oppnå yrkes- eller studiekompetanse senere (SSB, 2011). Markussen velger å bruke begrepet bortvalg, siden eleven faktisk tar et valg om å slutte i skolen (Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008). I denne oppgaven brukes likevel begrepet frafall i betydningen elever som ikke fullfører videregående skole. Mitt valg om å bruke frafall i oppgaven er opplevelsen av at begrepet favner videre enn begrepet bortvalg, og at det blant annet inkluderer læreratferd.

Motivasjon handler om en indre prosess som får oss fremover. Mennesket har et behov for å utvikle seg, og å sette seg mål for fremtiden. For å kunne nå målene er motivasjonen for å nå målet avgjørende (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996). Motivasjon deles av Deci og Ryan (2000) opp i indre og ytre motivasjon.

Mestring blir av Lazarus (1999) beskrevet som noe mennesket har, en egenskap eller en stil. Det handler om hvordan mennesket håndterer det å møte en utfordring. Mestring er også en prosess. Hvordan våre erfaringer med det å mestre er, gir oss indikasjoner på hvordan vi tror vi vil få til lignende utfordringer. Negative erfaringer med mestring vil kunne gi personen det gjelder psykisk stress i møte med oppgaveløsning.

## **1.6 Oppgavens oppbygging**

Oppgaven består av hovedkapitlene innledning, teori, metode, presentasjon av resultater, drøfting og til slutt en avslutning. Hovedkapitlene har en innledning som gir oversikt over hva hvert kapittel inneholder.

I innledningen gis det en innføring i bakgrunnen for min oppgave, en forklaring av hensikten og en presentasjon av mine problemstillinger. Videre har jeg sett på og presentert relevante



stortingsmeldinger og hva de sier om problemområdet. Til slutt gis det en begrepsavklaring for begrepene *frafall, motivasjon og mestring*.

I teorikapittelet presenterer jeg teori i forhold til frafall, motivasjon, klasseledelse og mestring. Under hvert hovedtema omtales teorier relevant til emnet og oppgaven. Under frafall blir det presentert statistikk og data i forhold til forskning om frafall i Norge i dag. Videre blir det i motivasjonskapittelet presentert teori om hva motivasjon er, og hva indre og ytre motivasjon handler om. Deretter forklares selvbestemmelsesteorien til Edward Deci og Richard Ryan. Det vil så kort introduseres flere motivasjonsteorier som er nært knyttet til Deci og Ryans teorier og som er relevant i forhold til motivasjon og skolen. Klasseledelse og lærer-elevrelasjon blir så presentert i forhold til de tre grunnleggende behovene i selvbestemmelsesteorien: kompetanse, autonomi og tilhørighet. Til slutt i teorikapittelet vil teori om mestring bli presentert.

I metodekapittelet blir de metodiske tilnærmingene og etiske problemstillinger lagt frem og reflektert rundt. Teori for valg av metode og design vil presenteres, og valg tatt i forhold til utvalg, intervju og analyse vil belyses. Kapittelet avsluttes med en refleksjon rundt forskerens rolle i denne undersøkelsen.

I kapittelet hvor resultatene fra intervjuundersøkelsen blir presentert vil alle tre informanter bli presentert. Videre vil jeg bruke kategoriene motivasjon, mestring, autoritativ klasseledelse og frafall. Jeg presenterer resultatene fra analysene systematisk. Under hver kategori vil først eleven, så ungdomsskolelæreren og til sist den videregående læreren sine tanker, erfaringer og opplevelser bli presentert. Dette for å lage det oversiktlig for leseren.

I drøftingskapittelet vil de samme kategoriene som i resultatdelen bli tatt i bruk for å skape system og oversiktighet: Motivasjon, mestring, autoritativ klasseledelse og frafall. Under hver hovedkategori vil det også forekomme underkategorier for å gi leseren økt forståelse av resultatene, og det vil være enklere å følge med på hva som blir drøftet når. Avslutningsvis vil det komme en oppsummering av funn i forhold til delproblemstillingene.

Til sist kommer det en avslutning i forhold til problemstillingen. Her vil også den metodiske tilnærmingen bli drøftet. Oppgaven avsluttes ved å se på pedagogiske implikasjoner og på videre forskning i forhold til temaområdet.

## **2. Teori**

Teoridelen vil starte med en redegjørelse om frafall i videregående skole. Videre en beskrivelse av fenomenet motivasjon og en presentasjon av selvbestemmelsesteorien av Deci og Ryan. Her vil fenomenene kompetanse, autonomi og tilhørighet bli trukket frem. Før de blir sett i sammenheng med relasjoner og klasseledelse, vil teori om selvvverd og prestasjonsmotivasjon presenteres. Klasseledelse blir relevant i min oppgave fordi et læringsmiljø som har fokus på relasjoner og klasseledelse vil i følge Deci og Ryan kunne utvikle og bygge anerkjennelse, omsorg og trygghet (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Til slutt forklares fenomenet mestring. Disse teoriene og begrepene er med på å gi oppgaven min teoretisk forankring og vil bli tatt med i diskusjonsdelen sist i oppgaven.

### **2.1 Frafall i videregående skole**

Den videregående skolen vi har i dag, med rett til videregående opplæring for alle, er et relativt nytt fenomen. Med reform 94 økte gjennomføringen spesielt på yrkesfag hvor de som fullførte økte fra 30 % til 60 %. Før 1994 trengte ikke elever å gå videre etter fullført grunnskole, de kunne gå rett ut i arbeid om de ikke hadde grunnlag for å komme inn på videregående utdanning (Hernes, 2010).

Frafall i videregående skole er ikke et nytt fenomen, men det ble mer synlig etter at retten til videregående utdanning ble gjennomført. Frafall fikk også et større fokus etter at det å fullføre videregående skole ble inngangen til et produktivt voksenliv (Hernes, 2010). Frafallet er altså ikke noe nytt fenomen. Problemet ligger i at det nå er et for stort frafall, i følge Hernes. For hvert årskull som starter i videregående skole i dag er det sju av ti som fullfører på normert tid eller i løpet av fem år (SSB, 2011).

Frafall i videregående skole har sammenheng med en rekke fenomen. På individnivå kan det synes som om skoleprestasjoner har størst betydning for gjennomføringen av videregående skole. Det å lykkes tidlig med skolefagene øker sannsynligheten for å lykkes i videregående skole. Foreldrenes utdanningsnivå, arbeidsinntekt og holdninger til utdanning synes også å ha stor betydning for at elevene lykkes i videregående skole (Hernes, 2010). Det er kompliserte prosesser som starter tidlig. Skolen har ansvar for å motvirke de faktorene som bidrar til at elever faller fra. Å falle fra i videregående skole handler altså om mer enn å gi seg (Lødding

& Holen, 2013). I følge Rumberger kan frafall forklares som en status, en hendelse eller en prosess (Rumberger, 2011, s. 48). Prosess er mest relevant i min oppgave. Det har tatt tid for eleven å slutte, det har ikke skjedd over natten. Det har vært et mønster som i en spiral, den har sakte med sikkert gått nedover. Disse mønstrene kan ha begynt å bli synlige lenge før eleven faller fra, ofte allerede i barneskolen/barnehagen (ibid). Det innebærer at lærere må etablere gode relasjoner til elevene sine fra starten av skoleløpet og jobbe systematisk med motivasjon og trivsel. Dette kan begrunnes med forskning som viser at elever som trives på skolen og har gode relasjoner til sine lærere synes å være mer motivert for å gjøre skolearbeid (Federici & Skaalvik, 2013; Hattie, 2009)

## 2.2 Motivasjon

Motivasjon kommer fra det latinske ordet *movere* som betyr å bevege (Schunk et al., 1996). Begrepet kan i korte trekk forklares som en indre bevegelse eller styrke som får oss fremover, holder oss i arbeid og hjelper oss med å fullføre oppgaver. Dale H. Schunk, Paul R. Pintrich, Judith L. Meece (1996) skriver om motivasjon i relasjon til opplæring og utdanning og det tas videre utgangspunkt i deres perspektiver på motivasjon.

Tidlige teorier om motivasjon var ofte basert på indre styrke, som instinkter, vilje og karaktertrekk. ”Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained” (Schunk et al., 1996, s. 5). Motivasjon er en prosess som inneholder målrettet handling hvor grad av måloppnåelse er sentral. Som mennesker trenger vi å ha noe som driver oss fremover, enten mot noe vi vil oppnå eller noe vi vil unngå. I prosessen mot målet trenger elever å gjøre en konkret handling. Hvor viktig målet er påvirker derfor motivasjonen og hjelper dem med å finne riktig handlingsvei (Schunk et al., 1996). Slik jeg forstår dette vil elever som går gjennom skolen uten å ha et mål eller oppleve mening med skolearbeidet, ha lav motivasjon til å gjøre det som forventes av ham eller henne.

Motivasjonen handler videre om noe igangsettende, noe som setter motivasjonen for aktiviteten i gang. Motivasjon handler også om noe vedvarende, en utholdenhet i forhold til å utføre en aktivitet. Å sette seg et nytt mål, og faktisk følge det, er ikke alltid enkelt. Dette er vanskelig fordi det handler om å forplikte seg til noe, og ta første skritt i retningen av målet. Motivasjon er særlig viktig når man setter seg langtidsmål, som å fullføre en utdanning. Det kreves mye av den enkelte både i forhold til forventninger og følelser (Schunk et al., 1996).

Når elever setter seg mål som de klarer å oppnå, gir dette dem troen på at de kan sette seg nye, mer utfordrende mål. Elever som er læringsmotiverte, merker ofte at når de lærer, blir de mer motivert til å lære mer (Schunk et al., 1996). Det å være motivert og oppleve mestring hører ofte sammen. De elevene som ikke opplever mestring, og dermed ikke oppnår målene sine, vil kunne ha problemer med å sette seg nye mål. Dette vil gjøre at de etter hvert vil gi opp, og på den måten melde seg ut av læringen. De mister troen på at de kan klare, og yter mindre. Spiralen går altså nedover i stedet for oppover. Motivasjonen for skolearbeidet forsvinner, og det kan føre til at motivasjonen for hele læringssituasjonen også forsvinner (ibid).

Forholdet mellom motivasjon, læring og ytelse er gjensidig relatert. I følge Schunk et al. (1996) kan motivasjon ha innflytelse på hva, når og hvordan vi lærer. En elev som er motivert for å lære et tema, for eksempel dur- og mollskalaer, vil følge med når en lærer underviser i dette. Han vil ta notater, tegne opp kvintsirkelen og være engasjert i læringsprosessen. En elev som ikke er interessert i musikk vil sannsynligvis ikke være motivert for å lære hvilke strategier som er best for å lære akkurat dette tema, og vil kanskje ikke være så nøye med å ta notater. Hvordan motivasjon påvirker skoleprestasjonen kan forklares slik: "motivation influences learning and performance and what students do and learn influences their motivation" (Schunk et al., 1996, s. 5).

Motivasjon er basert på ulike teoretiske prinsipper, og det er utviklet flere teorier i forhold til motivasjon, og hva vi kan gjøre for å oppnå den. Videre i oppgaven vil jeg presentere utvalgte motivasjonsteorier som har relevans for min oppgave, og først vil begrepene indre og ytre motivasjon forklares.

### **2.2.1 Indre og ytre motivasjon**

Motivasjon deles opp i to ulike typer motivasjon basert på ulike begrunnelser eller mål som setter i gang en handling (Ryan & Deci, 2000). Den ene er indre motivasjon, som handler om å gjøre noe fordi aktiviteten eller oppgaven er interessant eller gøy. Personen er engasjert for sin egen del og for den spontane opplevelsen av å lykkes. Den andre formen er ytre motivasjon, som handler om å gjøre en aktivitet påvirket av ytre forhold, for eksempel på grunn av ytre belønning, ytre press eller straff (ibid.).

Både White og Piaget (i: Skaalvik & Skaalvik, 2005) mener at indre motivasjon er med på å utvikle kompetansen for å mestre aktiviteter, siden mennesket har et naturlig behov for å lære nye ting (Edward L. Deci & Ryan, 1994). Deci og Ryan (1994) mener indre motivasjon for å lære bare kan brukes i sammenhenger der det er snakk om nye utfordringer, og ikke

aktiviteter som personen allerede behersker godt. Når en person er indre motivert for å gjøre en oppgave, gjøres oppgaven fordi personen har lyst og fordi det utfordrer. ”When intrinsically motivated a person is moved to act for the fun or challenge entailed rather than because of external prods, pressures, or rewards” (Ryan & Deci, 2000, s. 56).

Ytre motivasjon handler om hvilke ytre forhold som påvirker din handling. De fleste mennesker handler som oftest ut fra ytre motivasjon, selv om det er den indre motivasjonen som løftes opp som viktigst av de to (Ryan & Deci, 2000). I skolesammenheng viser forskning at den indre motivasjonen svekkes med økende alder og klassetrinn (ibid). Den sosiale settingen rundt et barn oppdrar det til å bli ansvarlig, og av og til gjøre aktiviteter selv om en ikke har lyst. Et barns frihet til å gjøre som det vil svekkes dermed, og da også den indre motivasjonen. Ytre påvirkning og kontroll i skolen gjør elevene mindre interessert i det som skal gjøres. I tillegg får de et negativt fokus, de forsøker mindre, og de legger lettere skylden på dårlige karakterer og på lærerne (Ryan & Deci, 2000). Å håndtere det å mislykkes viser seg å være dårligere hos elever som er negativt påvirket av ytre forhold. I motsetning til dette viser indre motiverte elever interesse, glede, kompetanse og positiv mestring i forhold til å løse oppgaver (ibid). Flere forskere finner aktiviteter som er styrt av indre kontroll som positive, motsatt at aktiviteter styrt av ytre kontroll som negative (Edward L. Deci & Ryan, 1994).

### **2.3 Selvbestemmelsesteorien**

I skolen både før og i dag, skjer mye av det elevene skal gjøre gjennom lærerens bestemmelser, altså ytre påvirkning. Elevene selv bestemmer lite over sin egen skolehverdag. Samtidig viser nyere forskning blant annet fra USA at lærere har et større fokus på elevenes medbestemmelse i egen læring, og at de veileder den enkelte eleven mer enn de gjorde tidligere (E. Deci, Jang, & Reeve, 2010). For å se på hva eleven kan vinne på å være med å bestemme, vil jeg nå gå inn på selvbestemmelsesteorien utviklet av Edward Deci og Richard Ryan (E. L. Deci & Ryan, 1985).

Teorien ligger innenfor et sosialt kognitivt perspektiv på læring. Dette perspektivet på læring som er utviklet av Alfred Bandura, handler om at ”læringen skjer i et gjensidig samspill mellom atferd, personlige faktorer og miljø” (Manger, 2012, s. 25). Dette gjensidige samspillet kalles i en sosial-kognitiv teori for resiprok determinisme (ibid.).

Selvbestemmelsesteorien handler først og fremst om indre og ytre motivasjon. Deci og Ryans forskning sier at indre motivasjon kommer fra en indre interesse eller driv for det en gjør.

Motsatt handler da ytre motivasjon om de ytre forhold som bidrar til å opprettholde interessen eller drivet for det man gjør (Edward L. Deci & Ryan, 1994). Selvbestemmelsesteorien bygger på at det er et skille mellom indre og ytre motivert atferd, og at det er den indre motiverte atferden som gir best utgangspunkt for læring (Ryan & Deci, 2000).

Deci og Ryan mener det er tre grunnleggende psykologiske behov som må være aktive for å kunne lære. Behovene handler om grunnleggende forhold som må være tilstede for at mennesker skal kunne nå sitt potensial. Disse er kompetanse, autonomi og tilhørighet (Edward L. Deci & Ryan, 2002). For å kunne oppleve et høyt nivå av indre motivasjon, må en person erfare tilfredsstillende av både kompetanse, og medbestemmelse/selvregulering (Ryan & Deci, 2000). Autonomi, eller selvbestemmelse, blir likevel ofte fremstilt som den viktigste, og selvbestemmelse er dermed blitt teoriens hovedfokus. Kompetanse, autonomi og tilhørighet beskrives under. Videre i oppgaven blir det fokusert på dette.

Kompetanse handler om kunnskap, å være god til noe og å ha en opplevelse av å mestre noe. Dette grunnleggende behovet er viktig for å kunne tilegne seg den kunnskapen en trenger for å overleve. I en læresituasjon vil økt kompetanse kunne gi en tilfredsstillende som gir lyst til å lære mer. Om en motsatt ikke opplever å beherske en aktivitet, vil lysten til å gjøre denne aktiviteten også minske. "Students will more likely adopt and internalize a goal if they understand it and have the relevant skills to succeed at it" (Ryan & Deci, 2000, s. 64). Kompetanse handler om ens evne til å utføre en aktivitet, og den kan minne om Banduras Self-efficacy (Self-efficacy, forventning om mestring vil bli belyst under kapittelet 2.6 Mestring).

Autonomi beskrives som selvbestemmelse eller medbestemmelse, og handler om kontroll for egne valg. Å oppleve å ha valgmuligheter vil kunne styrke en elevs indre motivasjon. Autonomi består i, i følge Deci og Ryan (2002) å handle på bakgrunn av interesse og egne verdier. Selvbestemte aktiviteter påvirkes av indre kontroll, mens det motsatte vil gi opplevelse av ytre kontroll om aktivitetene påvirkes av ytre forhold. Medbestemmelse gir en opplevelse av å være selvregulerende og å ha ansvar for egen læring. Deci og Ryan setter hovedfokus i selvbestemmelsesteorien på autonomi. Om autonomi blir støttet av en lærer vil dette kunne øke læringspotensialet hos elevene (E. Deci et al., 2010).

Tilhørighet handler om den sosiale konteksten, det vil si å oppleve å høre til i det sosiale miljøet. Nær tilknytning til andre mennesker har stort fokus. Dette behovet er ikke alltid en absolutt forutsetning for at den indre motivasjonen skal bli aktivert. Dette forklares med at en

kan gjøre en aktivitet alene og likevel være indre motivert til å gjøre den. I en læresituasjon og i en skoleklasse, er det likevel poengtert at å oppleve tilhørighet påvirker i positiv retning for læring, ved at det gir elevene en opplevelse av sosial inkludering (Skaalvik & Skaalvik, 2005)

Forskning på selvbestemmelse i skolesammenheng har funnet støtte for to konklusjoner. Den første er at autonomimotiverte elever trives godt i skolesammenheng, og den andre er at autonome elever har god nytte av lærerens støtte. Dette forstår jeg slik at hvis en elevs autonomi blir støttet av lærerne, vil han ønske større utfordringer og vil komme opp med mer kreative produkter og løsninger. Den andre konklusjonen har et større fokus på relasjonen mellom lærer og elev, og at elevens motivasjon for skolen handler om kvaliteten på denne relasjonen (Reeve, 2002, s. 183). Selvbestemmelsesteorien forklarer hvorfor en elevs autonomi gir nytteverdi for eleven, når den støttes av læreren.

Erfaringer som handler om å mislykkes i skolen ødelegger ønsket om å utvikle seg, og den indre motivasjonen kan forsvinne. Å benytte selvbestemmelsesteori i skolen kan kanskje hjelpe elever med å oppleve motivasjon (Reeve, 2002). Lærere må ha kunnskap om hvordan den indre motivasjonen kan stimuleres, slik at eleven selv får lyst til å utvikle mer kompetanse.

### **2.3.1 Selvbestemmelsesteoriens utgangspunkt**

Ved utviklingen av selvbestemmelsesteorien ble fire miniteorier utviklet, som sammen danner utgangspunktet for selvbestemmelsesteorien. De er teorier om kognitiv evaluering (CET), organisk integrasjon (CIT), kausal orientering (COT) og grunnleggende psykologiske behov (Edward L. Deci & Ryan, 2002).

*Teorien om kognitiv evaluering (CET)* er en prototype av selvbestemmelsesteorien hvor indre motivasjon er i fokus. Den indre motivasjonen bygger som sagt på interesse og glede i aktiviteten som gjøres. Denne miniteorien har hovedfokus på den sosiale konteksten ved indre motivasjon (Edward L. Deci & Ryan, 2002). Fokuset ligger i om årsaken til suksess var påvirket av indre eller ytre faktorer. Det er en sammenheng mellom hvordan du opplever hvorfor du er villig til å gjøre aktiviteten, og din opplevelse av kompetanse for å kunne utføre aktiviteten.

*Teorien om organisk integrasjon (OIT)* gir et bilde på internaliseringen i utviklingen fra ytre motivasjon til indre motivasjon. Internalisering er en prosess hvor vi tar ytre forhold som verdier og holdninger og gjør det om til en del av vår egen personlighet. Teorien baserer seg

på at mennesket har en forutsetning for å ville lære noe av de erfaringene det gjør seg. Den viser hvordan en persons motivasjon kan graderes fra passiv deltakelse til aktiv medbestemmelse. Via internalisering kan noe som i utgangspunktet kun var ytre motivert få elementer av indre motivasjon og selvbestemmelse. Internaliseringsprosessen er avhengig av nødvendig forkunnskap og tilførsel av ny kunnskap for å utvikles. I denne teorien blir internalisering sett på som kontinuerlig og udelelig. Dette vil si at jo mer verdien internaliseres, jo mer blir den en del av selvet og dermed mer selvbestemmende. Kort forklart gir teorien en oversikt over forskjellige typer ytre motiverte reguleringer, som varierer i grad av representering av autonomi. Autonomi blir dermed viktig i denne teorien (Edward L. Deci & Ryan, 2002). Jo mer autonomi du har, jo mindre ytre motivert blir aktivitetene du utfører.

*Teori om Kausal orientering (COT)* omhandler tre motiverende orienteringer; de autonomiorienterte, de kontrollerte og de upersonlig orienterte. Teorien fokuserer på hvordan en person vurderer sider av sin personlighet i reguleringen av atferd og opplevelse (E. L. Deci & Ryan, 1985). *Autonome orienteringer* har en positiv korrelasjon med selvaktualisering, selvfølelse og andre helsefremmende indikatorer. *Kontrollerte orienteringer* er ikke assosiert med positiv trivsel, men har i stedet en sammenheng med selvsikkerhet blant folk. Det å ha *en upersonlig orientering* er negativt ladet, og det relaterer med dårlig selvfølelse og depresjon. Denne teorien beskriver individuelle forskjeller i menneskers evne til å engasjere seg i en selvbestemmende atferd (Edward L. Deci & Ryan, 2002).

*Basic needs theory (BNT)* spiller en viktig rolle i selvbestemmelsesteorien. Denne teorien viser et direkte forhold mellom motivasjon og trivsel. Mennesker har grunnleggende psykologiske behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet. Disse definerer de kontekstuelle faktorene som styrker motivasjon, atferd og trivsel. De grunnleggende behovene er viktige både i forhold til hvilke mål vi setter oss i livet og i forhold til våre daglige gjøremål og vår oppførsel (Edward L. Deci & Ryan, 2002).

### **2.3.2 Selvbestemmelse og behaviorisme**

I motsetning til selvbestemmelse og indre motivasjon står ytre motivasjon, som betraktes som et behavioristisk syn på læring. Skinner mente all atferd ble motivert av en type belønning. Behaviorismen fokuserer på belønning og betinget læring (Porter, 2006). Dette teoretiske perspektivet på læring står i kontrast til selvbestemmelse. Forskningen bak behaviorismen tydet på at belønning fungerte bra for elevene i forhold til læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Deci og Ryan problematiserer dette læringsynet, og mener det er den indre motivasjonen



som best øker læringen hos elevene (Edward L. Deci & Ryan, 1994). De mener ytre påvirkning, som belønning og straff svekker den indre motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Belønning fungerer for mange elever. Deci og Ryans (1985) forskning forteller likevel at når aktiviteten blir preget av belønning, gjør ikke elevene aktiviteten for seg selv, men for å få noe. Belønningen blir dermed ikke gleden av å utføre oppgaven, men å få noe fordi en utførte oppgaven. Forskjellen er stor. Selvbestemmelsen har forsvunnet, og eleven gjør oppgaven for noen andre i stedet for seg selv. Ytre belønning vil i følge Deci og Ryan (1985) ikke oppnå det samme for motivasjonen til å lære som det selvbestemmelsen gjør. Når man bruker belønning i forhold til indre motivasjon blir tilfredsstillelsen for å ha fått til eller gjort oppgaven, en type belønning (Ryan & Deci, 2000). Elever som har mistet motivasjonen trenger slik jeg forstår det ikke å bli fristet med ytre belønninger for å prestere bedre. De trenger støtte fra læreren til å ta eget initiativ, og de må få anerkjennelse og gode tilbakemeldinger for å stimulere den indre motivasjonen, og erfare en indre belønning i det å mestre en oppgave.

Oppsummerende handler selvbestemmelsesteorien om en indre motivert tilnærming til læring. De psykologiske behovene som ligger til grunn for å oppnå læring er kompetanse, autonomi og tilhørighet, hvor autonomi blir beskrevet som den sterkeste og viktigste av dem. Selvbestemmelse har vi også sett har en kobling til en lærer-elev-relasjon og til klasseledelse. Dette vil bli tatt opp igjen under kapittel 2.6 Klasseledelse.

For å få en dypere forståelse av motivasjon, og hva den kan ha å si for frafall, vil jeg nå videre se på Covingtons teori om selvverd. Andre relevante teorier vil bli nevnt. Dette for å gi en større forståelse av hva forventninger til egne prestasjoner betyr for den enkelte i en læringssammenheng.

## **2.4 Covingtons teori om selvverd**

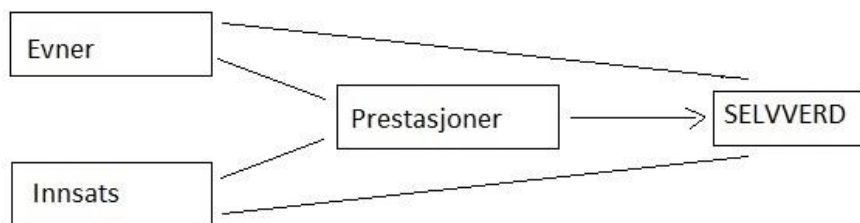
Selvverds motivet går ut på at vi som mennesker har et sterkt behov for å ha en positiv oppfattelse av oss selv. Mennesker trenger å ha tro på seg selv, siden denne troen former våre forventninger om hva vi tror vil skje, hva vi håper på og hva vi frykter. Altså hvilke følelser vi tror vi vil få i forskjellige situasjoner (Lazarus, 1999). Elever som har mislyktes i skolen har

sannsynligvis liten tro på egne evner i skolesammenheng, og hva og hvordan selvværdet påvirker skolearbeidet blir dermed relevant for oppgaven.

Morris Rosenbergs teori om psykologisk selektivitet (i: Skaalvik & Skaalvik, 2005) handler om hvordan vi beskytter selvværdet vårt. Selektivitet i denne sammenhengen handler om valg. Hvilke verdier vi velger å ha, hvordan vi tolker, hvilke standarder vi setter oss, hvem vi vil sammenligne oss med og hvilke aktiviteter og situasjoner vi velger å delta i. Disse valgene er beskyttelsesmekanismer som vi aktivt bruker i dagliglivet (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Covington (1992) beskriver selvværd og frykten for å mislykkes. Han er opptatt av hva som kan virke truende på elevens selvværd, og hva en slik trussel kan ha å si for motivasjonen for skolearbeidet. For at teorien skal fungere, forutsetter den et visst behov fra elevens side om å verdsette seg selv og å ha selvinnsett (Covington, 1992). Teorien bygger på attribusjonsteori, som handler om hvordan vi som mennesker i dagliglivssammenhenger plasserer skyld, årsaker og ansvar hos hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Teorien om selvværd legger til grunn at mennesket er på evig søken etter selvaksept, dette er dermed relevant for elever i skolesammenheng. Elever kan ofte tro at egenskap og verdi henger sammen, noe Covington (1992) mener er vanlig i vårt samfunn. Vi blir opplært til å tro at vi er så verdifulle som vi klarer å prestere. Evner blir dermed den viktigste årsaken til suksess og gode prestasjoner. Ved manglende opplevelse av mestring vil evner være den viktigste årsaken til nederlag. Oppfattelsen av egne evner ligger sentralt i selvoppfatningen og er av stor betydning for selvværdet og motivasjonen (ibid). For å forklare dette enklere kan figur 2 vise hvordan dette påvirker hverandre.



Figur 2. (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 156).

Selvoppfatning finner vi også igjen i Atkinsons prestasjonsteori, som handler om en persons ønske om å oppnå suksess og om å unngå å mislykkes. Mange elever unngår å gjøre oppgaver i skolesammenheng for å unngå å mislykkes. De vil lett kunne trekke seg unna prestasjonsrettede aktiviteter fordi de kjenner seg redd for å mislykkes. Elever som mangler motivasjon for skolearbeidet kan ha mistet motivasjonen til å prestere på grunn av erfaringer med å mislykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Prestasjonsmotivasjon kan i følge Atkinson (i: Skaalvik & Skaalvik 2005) bli påvirket av både forventninger og verdier. Forventninger sett i forhold til erfaringer eleven har med enten å mestre eller mislykkes i tilsvarende oppgaver. Verdier sett i forhold til hvor viktig det er for eleven å lykkes eller unngå å mislykkes med oppgaven (ibid). Atkinson sier at om en person setter sin egen verdi i det å lykkes, vil det for denne personen være bedre å unngå å gjøre den oppgaven som han eller hun er usikker på å klare, i stedet for å prøve for så å mislykkes. Det vil være et større nederlag for eleven å mislykkes enn ikke å prøve i det hele tatt (ibid).

Eccle og Wigfields (2000) teori om Expectancy-value (forventninger og verdier) handler om den enkeltes evne til å tro på å lykkes. Andre komponenter i teorien er en persons tro på å kunne gjøre aktiviteten. Hvilket vil si å ha forståelse av aktivitetens vanskelighetsgrad og sine egne individuelle mål. Forventninger og verdier blir i denne teorien to komponenter som forsterker hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2005). "Expectancies and values are assumed to be influenced by task-specific beliefs such as ability beliefs, the perceived difficulty of different tasks, and individuals' goals, self-schema, and affective memories"(Eccles & Wigfield, 2000, s. 69).

Viktige egenskaper blir i følge denne teorien å være utholdende og handlingskraftig i møte med en prestasjonsoppgave. Det forutsettes at indre motiverende verdier er til stedet for å utføre aktiviteten. Oppgaven må ha en verdi som er viktig for eleven, som gjør at eleven har en forventning om å kunne mestre oppgaven. De to faktorene forsterker hverandre. Eccles og Wigfield har funnet fire aspekter som verdien av en oppgave har for en person. De forklarer verdiene en elev trenger å erfare og forstå for å se hele bildet av å fullføre skolen. Disse er personlig verdi, indre verdi, nytteverdi og kostnad (Skaalvik & Skaalvik, 2005). *Personlig verdi* går på elevens selvoppfatning, og *indre verdi* handler om gleden eleven får av å utføre oppgaven. *Nytteverdi* er hvilken betydning det får for eleven å utføre oppgaven, og *kostnad* går mer på hvilke negative aspekter som finnes ved å utføre oppgaven (ibid.). I enhver oppgave vi gjør vil disse verdiene spille en rolle.

Ut fra forskning om blant annet de samfunnsmessige og individuelle konsekvensene av frafall i videregående skole vil man kunne si at det å fullføre har en verdi. Når mange elever muligens ikke opplever det slik, må en av lærernes oppgaver være å skape mening i arbeidet på skolen og bidra til at alle elever mestrer og ser verdien av å gjøre ulike typer oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2010b).

Et menneskes forventning om suksess blir med økende alder mer knyttet opp mot evner og mindre til innsats. Som barn er det innsatsen i det en gjør som er viktig. Likevel skjer det at når et barn vokser og lærer mer om seg selv og om verden rundt seg, vil hvilke evner han eller hun besitter bli viktigst. I tillegg til å miste barnets gode innsatsvilje, slutter vi å sammenligne oss med oss selv, og sammenligner oss isteden med de rundt oss. Dette får konsekvenser for selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Voksnes innsats i forhold til å løse oppgaver er fortsatt tilstede, men de får gjerne et annet fokus. Når man blir eldre reduserer man kanskje innsatsen noe i forhold til hvor mye oppmerksomhet man erfarer evnene får. Dette kan sammenlignes med prestasjonsteorien til Atkinson. Innsats har en positiv innvirkning på selvverdet og høy innsats kan virke truende på selvverdet for elever som har lav forventning om mestring. Covington (1992) mener derfor det er bedre for selvverdet å mislykkes på grunn av mangel på innsats, enn på grunn av manglende evner. Om en elev yter liten innsats for å beskytte selvverdet, kan dette virke motiverende for eleven, fordi en da beholder selvverdet sitt. Negative forventninger kan bli selvforsterkende. Å benytte seg av denne strategien er lite egnet for å unngå nederlag, fordi den kan bli tolket som latskap. Latskap vil heller frustrere og irritere de rundt eleven enn å gi dem en interesse for å motivere elevene. Denne typen beskyttelse av selvverdet gir som oftest en kortsiktig positiv beskyttelse, og de langsiktige konsekvensene kan bli negativt følt selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

## **2.5 Klasseledelse**

I delen om selvbestemmelsesteorien så vi at teorien viste til en sammenheng med relasjoner og læreratferd. Kompetanse, autonomi og tilhørighet vil derfor bli sett i sammenheng med relasjoner mellom elev og lærer og klasseledelse. Et læringsmiljø som legger disse verdiene til grunn, vil i følge Deci og Ryan, kunne høste anerkjennelse, omsorg og trygghet (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

### 2.5.1 Kompetanse

For at en elev skal kunne lære, er det viktig at læreren kan det som skal læres bort. Oppgaver som skal gjøres må gis på et nivå tilpasset den enkelte elev. I skolen handler ikke kompetanse bare om faglig kunnskap, men også om sosial kunnskap. En lærer må kunne legge til rette for begge typer kunnskap. ”Overordnet kan sosial støtte betraktes som de sosiale prosessene i skolen som optimalt bidrar til elevenes faglige og sosiale utvikling”, (Farmer & Farmer, 1996 i: Federici & Skaalvik, 2013, p 58). Sosial støtte er slik jeg forstår det like viktig som støtte til de faglige kunnskaper. Relasjonen mellom elev og lærer er viktig for elevene som har mistet motivasjonen for skolearbeidet (Pianta, 1999). Når motivasjonen hos en eleven går ned, er det stor sannsynlighet for at elevens atferd forandres i negativ retning. De reaksjonsformene som kan oppstå når selvpoppfatningen er truet kan være lav innsats, usynliggjøring, sosial tilbaketrekking, skulk og uro (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Å gi positive tilbakemeldinger som peker fremover vil kunne øke elevenes kunnskaper og opplevelsen av å mestre oppgaver. Å gi konkrete og tilpassede tilbakemeldinger både i forhold til kompetanse og oppførsel, vil dessuten kunne styrke relasjonene mellom lærer og elev (Schunk et al., 1996). En lærer kan ha flere måter å gi tilbakemeldinger til sine elever på. De kan bli gitt i forhold til hva eleven har gjort, i forhold til innsats eller til selve resultatet. De to første formene synes i større grad å føre til motivasjon for skolearbeid enn kun å fokusere resultatet (ibid.).

Tilbakemeldinger handler også om å sette forventninger til elevene sine. Hattie (2009) hevder dette er essensielt for en elevs læring, og i relasjonen med læreren. Han skriver, ”If teachers and schools are going to have expectations, make them challenging, appropriate, and checkable such that all students are achieving what is deemed valuable” (Hattie, 2009, s. 124). Elever trenger å bli satt forventninger til, og de trenger å få den i forhold til sin kompetanse for å kunne utvikle sitt potensial.

En lærer skal kunne gi både positive og kritiske tilbakemeldinger til sine elever når det er nødvendig. Meld.St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – mestring – muligheter* presiserer betydningen av tilbakemeldinger til den enkelte elev. Positive tilbakemeldinger skal gis som fremovermeldinger og vise eleven hva han skal gjøre for å komme videre i oppgavene. Å gi elever meldinger som peker fremover er viktig både når det gjelder skolefag og sosial atferd. Ros skal gi eleven et ønske om å fortsette den gode oppførselen (Schunk et al., 1996). Likevel tyder forskning på at ros er en svak tilnærming etter de første årene på skolen. I tillegg kan ros

gi en elev følelsen av at læreren ikke har stor tiltro til ham om han blir rost for små oppgaver som er enkle å løse. Å gi ros innebærer en balanse mellom å gi ros i riktig mengde og til riktig tid. Hvis denne rosen eller tilbakemeldingen blir gitt på feil måte, kan lærerens oppførsel gi eleven et galt bilde på sine egne kunnskaper og evner (ibid).

Motsatt vil kritiske tilbakemeldinger handle om negative utsagn, som går på elevens oppførsel og skolearbeid. Er elevene kompetente, og vet at de kan gjøre det bedre, vil kritiske tilbakemeldinger kunne motivere dem. For at dette skal kunne fungere må lærere også gi informasjon om hvordan de kan gjøre det bedre, og hvordan de kan nå målene sine. Et kritisk utsagn om en elevs holdning eller faglig arbeid kan gi eleven den utfordringen han trenger for å bli mer motivert. Måten læreren gir tilbakemeldingen på har derfor mye å si for hvordan beskjeden blir tatt imot hos eleven. Den må være motiverende, og ikke få eleven til å tro at han ikke er god nok (Schunk et al., 1996).

### **2.5.2 Autonomi**

Et ønske om å være kompetente mener Deci og Ryan stimuleres ved å ha selvbestemmelse eller autonomi (Skaalvik & Skaalvik, 2005). En autonomistøttende kultur fremmer læring, og det vil være av betydning at lærerne legger til rette for dette. Deci et. al (2010) dokumenterer betydningen av å ha en autonomistøttende læringskultur, og *Motivasjon – mestring – muligheter* påpeker viktigheten av å gi mer ansvar og valgfrihet til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2010b). For å gi elevene autonomi må klasselederen la elevene få være med å bestemme over egen læring. Om aktivitetene som skal gjennomføres i timen ikke har noe rom for elevenes medbestemmelse, vil de ytre forholdene påvirke negativt og dempe elevenes indre motivasjon for det som skal læres. Disse ytre påvirkninger kan være belønning, tvang og trusler om straff (Skaalvik & Skaalvik, 2005). En klasseleder må kunne gi elevene rom til å ta ansvar for egen læring, samtidig som han må være til stede å påse at oppgavene blir gjort. I undervisningen sier Deci og Ryan (1994) at autonomi må gis i en viss grad, både i forhold til innhold og arbeidsformer. Tilpasset opplæring er et viktig virkemiddel. Eleven får et opplegg som er tilpasset ham, og er på den måten med på å påvirke sin egen læring. Dette handler om vurdering for læring, og den enkelte eleven vil kunne tjene på å få tilbakemeldinger som er rettet mot seg. Vurdering for læring kan skje gjennom eksempelvis elevinvolvering, samtale med eleven, prøver og måloppnåelse (Nordahl & Hansen, 2012).

Å bruke selvbestemmelse i skolen har vist seg å være produktivt. Dette fordi teorien forklarer at autonome elever utvikler seg i positiv retning, og elever som har lærere som støtter deres

autonomi drar nytte av dette (Reeve, 2002). Lærere kan lære å gi støtte til sine elevers autonomi. Forskningen til Reeve (2002) viser at elever som har lærere som gir rom for medbestemmelse, gir elevene mange fordeler. En av faktorene som gjør lærere som støtter autonomi for elevene sine annerledes, er at de er gode til å lytte til elevene sine. I tillegg bruker de mindre rettleiding. Elevene skårer høyere på selvbestemmelse og kompetanse når læreren oppfordrer til diskusjon, gir tid til selvstudium, og gir mindre instruksjoner (Reeve, 2002).

### **2.5.3 Autoritativ klasseledelse og elevenes følelse av tilhørighet**

Å ha en god relasjon og tilhørighet til en voksen er viktig for en elev. I skolesammenheng er denne voksne læreren. En elev som opplever å bli sett og tatt vare på, vil ha et annet utgangspunkt for å trives enn en elev som opplever at læreren ikke liker ham. Elever som har et positivt forhold til læreren synes også å være bedre likt av sine medelever. Det er lærerens oppgave å ta initiativ til å bygge en god relasjon mellom ham og eleven. Forholdet er asymmetrisk. Det innebærer at det er læreren som har ansvaret for å etablere gode relasjoner til elevene. Det er ikke elevens ansvar å forbedre forholdet til læreren (Pianta, 1999). En lærer-elev-relasjon skal bygges på respekt og tillit.

For at relasjonen mellom lærer og elev skal bli så god som mulig, kan relasjonsmodellen til Diana Baumrind (1971) gi eksempler på ulike tilnærminger til klasseledelse og relasjoner. Den ble opprinnelig laget for å vise ulike foreldrestiler, men har vist seg like god i forhold til klasseledelse (Roland, 2012b). Modellen viser to piler, en horisontal og en vertikal. Den horisontale går fra kaldt til varmt, mens den vertikale går fra lite til mye kontroll. Begge pilene beskriver lærerens væremåte ovenfor sine elever. En lærer som vil bygge gode relasjoner med sine elever må oppholde seg i en balanse mellom varme og kontroll. Om kontrollen forsterkes, må også varmen styrkes (Baumrind, 1971; Roland, 2012b). Dette blir kalt en autoritativ lærerstil. Motsatt vil relasjonen mellom lærer og elev bli dårlig om det utøves for mye kontroll i forhold til varme, en autoritær lærerstil, eller for lite kontroll i forhold til varme, en ettergivende lærerstil. Er det for lite av både varme og kontroll blir det en forsømmende lærerstil, dette kan bli skjebnesvangert for elevene det gjelder (ibid). En egenprodusert modell for lærerstilene basert på Baumrind og Roland vises under:

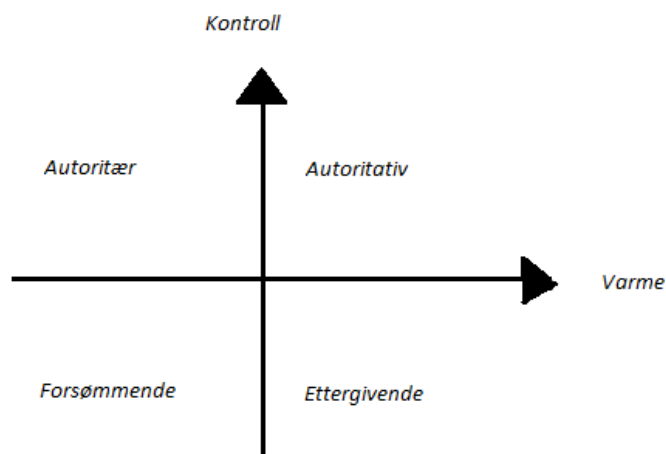


Fig. 3. Baumrinds relasjonsmodell (Baumrind, 1971)

For elever som nesten har, eller har gitt opp skolen, vil en autoritativ lærer som jobber med å skape en god lærer-elev-relasjon kunne være avgjørende. Dette vil kunne skape bedre motivasjon og lærelyst hos eleven. Nordahl skriver, ”Lærere med gode relasjoner til elever ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn lærere som ikke har en slik relasjon” (Nordahl, 2002, s. 112). En lærers innsats med å bedre relasjonen til eleven, og å bruke tid på å la eleven oppleve mestring vil øke elevens motivasjon. Lærerens relasjon til eleven vil kunne være essensiell i forhold til motivasjon og mestring i skolearbeidet. I følge en ny forskningsstudie gjennomført på 1880 elever i videregående skole i Sør-Trøndelag, viser resultater at ”manglende sosial støtte fra lærere fører til at tanken om å slutte på skolen er sterkere” (Mjaavatn & Frostad, 2014, s. 52).

Tilhørighet handler også om klassemiljøet. En elev trenger å oppleve tilhørighet til sine medelever. Ønsket om at noen vil samarbeide med en, og bli sett av de andre i klassen på en positiv måte er vesentlig om en skal kunne oppleve motivasjon og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Forskning i forhold til frafall sier at den videregående skolen har lite fokus på oppfølging av den enkelte elev og at dette er en faktor som påvirker frafallet. Også internasjonale studier setter fokus på at et godt forhold til en voksen kan være essensielt hvis en elev er på vei til å droppe ut av skolen (Rumberger, 2011). Videre viser forskningen at en god lærer-elev-relasjon er viktig for motivasjon og læring. Studier viser at det er hvilken oppfatning en elev



har av sin lærer som har innvirkning på motivasjonen i skolesammenheng (Federici & Skaalvik, 2013).

## 2.6 Mestring

Mestring (*Coping* på engelsk) er et fenomen som ofte forbindes med psykologen Richard S. Lazarus. Mestring handler om hvordan mennesker håndterer livets stressituasjoner (Lazarus, 1999; Skinner & Edge, 2002). Mestring kan bli sett på som en egenskap eller som en stil, og en kan tenke på mestring som en prosess (Lazarus, 1999). Som prosess handler det om hvilke strategier som fungerer for den enkelte, og de vil være forskjellige fra person til person, og fra oppgave til oppgave (Lazarus, 2006).

Mestring definerer seg selv ved å være en persons evne til å takle eventuelle problemer, og er dennes evne til å håndtere en situasjon. Hvis en person har mye stress i livet sitt vil det være lite mestring, og omvendt.

”... coping is an essential feature of stress *and* emotional reactions, and if we do not give major attention to how it works, we will fail to understand the constant struggle to adapt to troubling chronic stresses and those produced by changing life conditions” (Lazarus, 1999, s. 102).

Forventning om mestring er bestemmende for valg, innsats og utholdenhet når en person møter en vanskelig oppgave. Banduras teori om self-efficacy (forventning om mestring) handler om hva vi tror vi får til. Self-efficacy kan deles i to, efficacy beliefs, forventning og troen på å være i stand til å utføre en oppgave, og outcome expectations, forventning om hva som kommer til å skje om oppgaven løses (Bandura, 1997). Når en person møter en utfordring vil han eller hun vurdere utfordringen. Uansett om oppgaven er liten eller stor, vil personen senke eller øke innsatsen til oppgaven i forhold til forventninger om mestring. (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Bak menneskelig handling ligger det en tro på personlig gevinst. Mennesker handler ikke hvis de ikke ser en grunn til å handle. Mestringstro er derfor ifølge Bandura en hovedgrunn til handling. ”Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainment” (Bandura, 1997, s. 3). Denne troen på mestring handler om hvor mye innsats en person vil legge i en oppgave, og hvor mye tid han er villig til å bruke på den. Å ha positive forventninger til mestring vil dermed kunne hjelpe elever med å være mer selvregulerende, og

velge mer adekvate læringsstrategier når en ny oppgave skal løses. Bandura tillegger hvordan en person tolker sin mestringserfaringer mer betydning enn det Atkinson gjør (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

I følge Lazarus er det fire fenomener som påvirker stress og følelser, og dermed har påvirkning på mestringsfølelsen. Disse fenomenene er krav, begrensninger, muligheter og kultur. Hvordan en person blir påvirket av disse fenomenene er forskjellig. Hvor høy grad av krav en har til seg selv, eller hvor høye krav en opplever andre har til seg når en oppgave skal løses, vil gi utslag på stress og følelser. Det samme vil hvilke begrensninger du som person opplever å ha i forhold til oppgaven som skal løses. Hvilke muligheter en person mener han har for å kunne oppleve mestring har samme virkning. En persons kulturelle bakgrunn definerer ham og hans valg. Og dette har mye å si for hvordan han reagerer i forhold til stress og følelser (Lazarus, 1999). Alle disse fenomenene kan påvirkes av kontroll og sosial støtte.

Psykisk stress oppstår ofte når livet forandres. Forandringer som forsterker stresset kan være situasjoner som krever mye av en elev å håndtere (Lazarus, 1999). For elever som ikke opplever mestring i skolen, kan stresset oppstå nettopp på grunn av få erfaringer med mestring. De trenger nødvendigvis ikke å ha opplevd store kritiske forandringer i livet sitt, men forandringen kan være at de opplever å ikke mestre. Stresset de opplever handler da om dårlige erfaringer med skolearbeid og negative forventninger om mestring (Bandura, 1997). Også teorier om selvverd og prestasjoner vil være av betydning i diskusjonen om hva som påvirker mestringsfølelsen. Det har tradisjonelt vært to hovedmåter å definere psykisk stress på. Den ene setter fokuset på den utløsende årsaken til stresset (stimuli), og den andre på responsen av stresset. Det vil si hvordan en mentalt og kroppslig reagerer på stresset (Lazarus, 1999).

Til sist må selvbestemmelse ses i sammenheng med mestring. Mestring er helt sentralt i forhold til tilpassing og trivsel. To viktige faktorer er følelse av kontroll og sosial støtte. Dette kan innenfor selvbestemmelsesteorien forklares som autonomi og tilhørighet. For å unngå psykologisk stress blir sosial støtte regnet som den beste medisinen (Skinner & Edge, 2002).

Oppsummerende har det i dette kapitlet blitt presentert en begrepsforklaring på motivasjon. Teorien om selvbestemmelse, som oppgaven er forankret i, er beskrevet, og viktige faktorer i selvbestemmelsesteorien er kompetanse, autonomi og tilhørighet. Indre og ytre motivasjon er også sentralt i teorien, og påvirker i følge utviklerne av teorien læring. Til sist i teorikapitlet har vi gått nærmere inn på teori om selvverd, klasseledelse og begrepet mestring.

### **3. Metode**

I dette kapittelet vil jeg presentere og begrunne valg av forskningsmetode og design. Videre presenterer jeg intervjuforløpet, intervjuguider, utvalget og hvordan jeg har organisert og transkribert datamaterialet. Analyseprosessen og kvalitetssikring av analysene blir så beskrevet, og avslutningsvis belyses anonymitet og etikk i forhold til forskningsprosessen.

#### **3.1 Kvalitativ metode**

Metode i vitenskapelig sammenheng innebærer teknikker for å undersøke fenomen, finne ny kunnskap eller sette sammen og analysere gammel kunnskap på en ny måte. Det handler blant annet om å samle data på en systematisk måte (Kvale & Brinkmann, 2012).

Metode deles vanligvis inn i to hovedområder, kvantitativ og kvalitativ. Kvantitativ gjennomføres ofte ved hjelp av spørreskjema, store utvalg og mye opplysninger. Kvalitativ metode har større muligheter for dybde, innsikt og kunnskap i et fenomen eller en case. Dataene er ofte preget av innsamling av ulike tekster, både muntlig og skriftlig (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

Kvalitativ metode ble valgt siden jeg ville høre hva informantene selv tenkte om, og hvordan de opplever arbeid knyttet til motivasjon og mestring i skolen. Det kvalitative forskningsdesignet blir brukt for å forstå ulike sider om informantens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2012). De sier videre at den beste måten å få tilgang til en elevs tanker, som i denne oppgaven er hva som motiverer til innsats og til å bli i skolen, er å få eleven til å fortelle om tankene i et kvalitativt intervju. Dette gir muligheter for informanten til å fortelle mye om ett fenomen som er viktig for henne, og intervjueren har god mulighet til å stille oppfølgings spørsmål ved interessante tema.

##### **3.1.1 Fenomenologisk design**

Innenfor kvalitativ metode er det flere typer design en kan velge for å besvare problemstillingen. Jeg valgte fenomenologisk design. Fenomenologi kan forklares som læren om begivenhetene, i motsetning til tingene selv (Postholm, 2005). Det handler dermed om å undersøke et fenomen gjennom menneskers erfaringer om dette fenomenet. Det har som mål å utvikle forståelsen av fenomener som oppstår i menneskers sosiale virkelighet. I dette tilfellet frafall, motivasjon og mestring i forhold til videregående skole. Fenomenologisk filosofi handler i følge Johannessen et al. (2010) om ”læren om ”det som viser seg”[...]” (s.82).

Videre skriver Creswell (i: Postholm, 2005) at fenomenologisk forskning har som mål å gripe enkeltindividets opplevelser, samtidig som forskeren vil undersøke hvordan erfaringene av samme fenomen oppleves av andre enkeltindivider.

Å finne en mening med et fenomen kan være enkelt om vi alle hadde delt det samme synet på saken. Vi ser fenomen og hendelser med ulikt utgangspunkt, og vil også ha forskjellige meninger om det. Vi har forskjellige erfaringer og opplevelser som gir oss forskjellig utgangspunkt. Som forsker er det viktig å være var på dette. Et fenomen som gir mening for forskeren, må likevel fortolkes for å kunne forstås (Gilje & Grimen, 2011). Som sosiale aktører bedriver vi stadig fortolkninger. Uten å fortolke er det vanskelig å samhandle med andre aktører. Det ligger i oss å finne mening i det andre sier og gjør. ”Når vi tolker hva en handling eller det noen har sagt betyr, må handlingen eller ytringen ses i lys av den sammenhengen den forekommer innenfor” (Johannessen et al., 2010, s. 82). I følge Fangen (2004, I: Johannessen et al., 2010) må meningen skapes og forstås innenfor den sammenhengen der meningen er. Dette fordi begreper kan bety forskjellige ting i forskjellige settinger.

En forsker har en hensikt og et formål med å intervju informantene. I denne oppgaven hvor jeg utforsker fenomen jeg har en forforståelse om, vil det kunne forekomme ubevisste fortolkninger av fenomenet fra min side. I analysen av datamaterialet vil jeg heller ikke kunne stille meg helt utenfor analysen. Hva informantene har sagt kan tolkes på flere måter, og dette må jeg som forsker være meg bevisst i analysen.

En fenomenologisk studie har som mål å forstå meningsfulle og konkrete relasjoner som finnes i en bestemt situasjon. I følge Moustakas (1994, I: Postholm, 2005) kan ikke dette observeres, siden erfaringene er avsluttet. Derfor er det samtalen og intervjuet som er den beste måten å samle inn data på i fenomenologisk design (Postholm, 2005). Neste underkapittel vil ta for seg det semistrukturerte intervjuet som er tatt i bruk i min undersøkelse.

### **3.1.2 Semistrukturert intervju**

Intervju er en metode som ofte brukes for å innhente data i forskning med en fenomenologisk design (Creswell, 2007). Gjennom intervju får man et innblikk i informantenes liv og egne tanker og meninger om temaene det fokuseres på. Motivasjon, mestring og frafall er fenomen det er vanskelig å få tak i gjennom for eksempel observasjon (Postholm, 2005). Observasjon ville kunne gitt meg en annen type informasjon enn det jeg var ute etter. I et

forskningsintervju er maktforholdet asymmetrisk, hvilket vil si at det er intervjueren som sitter med makten i forhold til hvordan samtalen skal ledes. Det er intervjueren som bestemmer tema, og som kommer med oppfølgings spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2012).

For å la intervjuene bli en samtale, valgte jeg en semistrukturert intervjumetode, også kalt halvstrukturert intervju (Postholm, 2005). En intervjuguide ble brukt som hjelpemiddel for å utføre intervjuet. Denne formen for intervju brukes i sammenhenger der forskeren vil belyse temaer fra dagliglivet som "... skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver" (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 47). Et semistrukturert intervju ligner på en vanlig samtale, og samtalen er en vesentlig del av alle menneskers liv (Kvale, 2010). Ved å bruke denne formen for intervju håpet jeg å kunne komme nærmere mine informanter. Intervjusamtalen ville muligens kunne oppleves mer naturlig og informantene ville kunne føle seg tryggere i intervjusituasjonen. Formålet med mitt intervju var å finne elevens og lærernes beskrivelse og meninger om frafall, motivasjon og mestring. Jeg ville de skulle fortelle meg sine historier, hvor deres erfaringer, opplevelser, tanker og argumenter rundt disse fenomenene kom frem. I tillegg ville jeg høre deres refleksjoner og resonnementer rundt mulige sammenhenger mellom frafall i videregående skole og motivasjon og mestring.

I følge Postholm (2005) handler et halvstrukturert intervju om å ta i bruk en temaliste, eller intervjuguide. Denne bruker forskeren som en sjekklister for å berøre alle emnene han eller hun vil belyse. Rekkefølgen har ikke betydning så lenge alle emnene blir berørt. Forskeren må på forhånd ha bestemt seg for hvordan han eller hun vil følge opp med oppfølgings spørsmål der dette er nødvendig (ibid.). Kvale og Brinkmann (2012) hevder dette er en god metode om en vil benytte traktformede spørreteknikker, det vil si å nærme seg emnet gradvis.

Fordeler ved det semistrukturerte intervjuet er forklart over. Ulemper ved semistrukturert intervju kan være vanskeligheten med å holde balansen mellom å styre intervjuet for å dekke alle tema i intervjuguiden, og å la informantene snakke åpent og fritt om tema som opptar de mest (Postholm, 2005). Dette kan bli en utfordring for forskeren. Et strukturert intervju, hvor alle spørsmålene er nedskrevet og i rekkefølge, vil gi forskeren mer systematikk og oversikt gjennom intervjuet (ibid.). Forskeren har en forforståelse for tema som belyses. Dette er det viktig å prøve å legge til side under de forskjellige intervjuene. Siden intervjuene ikke følger en fast rekkefølge kan det være lett for forskeren å gå utenfor tema, og det er derfor viktig å huske på at det er deltakernes perspektiver som skal løftes frem (ibid.).

### **3.1.3 Utarbeiding av intervjuguiden**

Intervjuguiden ble utarbeidet med ulike tema siden intervjuformen er semistrukturert. For å finne ut av problemstillingen måtte jeg dekke temaene som er med i den. Temaene er frafall, motivasjon og mestring. For at samtalen skulle bli så god som mulig, der informantene kunne forklare og beskrive sine erfaringer og historier, prøvde jeg å lage åpne spørsmål og gi stikkord underveis i samtalen. Slik håpet jeg å la informantene fortelle, og la min deltakelse bli mer lyttende og oppfølgende. Intervjuguiden er et manuskript (se vedlegg 2,3,4), og dette manuskriptet skal strukturere intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2012).

Å bruke en intervjuguide var i utgangspunktet noe som skulle gjøre intervjuet lettere for meg som intervjuer. Samtalen ville bli mer åpen. I intervjusituasjonen gjorde denne formen meg litt stresset fordi jeg ikke visste hvor mye informanten ville komme til å si, og om de kom til å gi meg noe som kunne brukes til oppfølgingsspørsmål. Det å intervjuer godt er en kunst, og det krever trening å bli en dyktig intervjuer. Jeg opplevde at det kunne være vanskelig å stille gode oppfølgingsspørsmål, men etter mer trening og erfaring gikk dette bedre. Det siste intervjuet var enklere å gjennomføre enn det første. Jeg erfarte at å bruke en semistrukturert intervjuguide gjorde intervjuene til samtaler, og at det ga meg som forsker mulighet til å finne oppfølgingsspørsmål når det trengtes.

### **3.1.4 Fremgangsmåte ved intervjuundersøkelser**

Johannessen et al. (2010) bruker fremgangsmåten til Creswell som et godt hjelpemiddel ved gjennomføring av forskning i fenomenologisk design. Denne fremgangsmåten er basert på arbeidet til flere forskere før Creswell, som for eksempel Moustakas og Polkinghorne (i: Creswell, 2007), for å nevne noen. Den gir et godt bilde på hva som skal gjøres i dette designet.

Først er forberedelsen viktig (jfr. Kvale og Brinkmann (2012) det er 7 steg i kvalitativt intervju, hvor planleggingsfasen er den andre, tematisering er den første), siden dette bygger på tidligere erfaringer og kunnskap. Forskere må sette seg inn i hva som er gjort på feltet tidligere, og ”forstå hvilke filosofiske perspektiver som ligger bak fenomenologien – spesielt det å studere hvordan mennesker erfarer et fenomen” (Johannessen et al., 2010, s. 83). Det er selve fortolkningen menneskene som studeres gjør seg av fenomenet som er interessant. Min forberedelse handlet om å lese teori på temaområdene, og undersøke hva statistikken, forskningen og stortingsmeldingene sa. Å lage intervjuguiden var også en del av forberedelsen.

Etter forberedelsen er datainnsamlingen essensiell for forskeren. Forståelsen informantene har, gir forskeren et bilde på fenomenet. Det vi selv tenker om fenomenet, fortolkningen og forståelsen er slik vi tenker at fenomenet er. Forskeren må være seg bevisst at informanten ikke nødvendigvis ser på fenomenet på samme måte som seg selv. I tillegg bør forskeren reflektere over, og stille spørsmålet ”Hva er det ved meg som gjør at jeg ser fenomenet på en spesiell måte”? (Johannessen et al., 2010, s. 83). For å kunne forstå andre mennesker, må en også kunne forstå sin egen tolkning.

Analyse og rapportering trekkes avslutningsvis frem som viktig i dette designet (Creswell, 2007). Datamaterialet samlet inn via intervju danner grunnlaget for analysen. Forskeren må prøve å danne seg et helhetsinntrykk av datamaterialet, for så å kunne dele opp og finne ut hva som gir fenomenet mening. Når dette er gjort må forskeren gå inn i, og bak dataen. Hva er det egentlig som blir sagt? Til slutt må det skrives et sammendrag og en avslutning (ibid.). Jeg opplevde denne fremgangsmåten som nyttig, spesielt det å analysere eller dele opp helheten på ulike måter. Det ga meg en bredere forståelse av hva de ulike informantene var opptatt av.

### **3.1.5 Utvalg og beskrivelse av informanter**

Hensikten med studien min er først og fremst å få et innblikk i de ulike informantenes meninger, opplevelser og erfaringer som kan komme andre lærere og elever til nytte. Videre er hensikten med oppgaven å kunne formidle kunnskap og erfaringer som kan gi inspirasjon til mulig videre forskning. Hensikten er ikke å generalisere til andre, men om mulig skaffe ny kunnskap som kan bidra inn i arbeidet med å motivere elever til innsats i skolen og hindre frafall i videregående skole. Denne typen generalisering blir av Stake og Trumbull (I: Postholm, 2005) kalt for naturalistisk generalisering. Dette vil si at en situasjon kan tilpasses og overføres til en annen situasjon om den er beskrevet detaljert, slik at leseren kjenner den igjen og oppdager likheter.

En masteroppgave er en mindre forskningsstudie, og Postholm (2005) anbefaler mindre studier å holde seg til lavest anbefalt antall personer, på grunn av tid og ressurser. Dukes mener tre til ti informanter er nok, og ved å bruke tre personer vil dette kunne gi forskeren et bilde på hva den felles essensen hos informantene er (ibid.). Johannessen et al. (2010) sier det i kvalitative oppgaver som regel ikke finnes noen nedre eller øvre grense på hvor mange informanter en vil ta i bruk. Creswell (2007) sier at det i fenomenologisk design er normalt med 5-25 informanter. På grunnlag av dette vil det å ha kun tre informanter slik jeg har, være nok til å gi meg et innblikk i informantenes forståelse av fenomenene som blir studert.

Analyse i kvalitativ metode er omfattende, og det å ha tre transkriberte intervjuer vil være nok for å gjennomføre gode analyser. Det begrensede antall informanter ble valgt først og fremst på bakgrunn av tid og omfanget av min masteroppgave.

Utvalget i denne studien besto derfor av tre informanter som står i forskjellige situasjoner, men som alle har erfaring med frafall, motivasjon og mestring i skolen: En elev som hadde vært ute av videregående opplæring i flere år, men nå prøvde på nytt. En ungdomsskolelærer som hadde en gruppe elever i regi av Ny GIV, og hadde erfaringer med andre undervisningsmetoder og en interesse for å motivere og la elevene oppleve mestring. Den tredje informanten er lærer i videregående skole. Alle informantene skulle intervjues kun en gang i ca 30 minutter, noe de ble informert om i forkant av intervjuene.

Det er benyttet strategisk utvalg i denne undersøkelsen. Johannessen et al. (2010) skriver at ”*strategisk utvelgelse* vil si at forskeren først tenker igjennom hvilken målgruppe som må delta for at han skal få samlet nødvendig data, mens det neste steget er å velge ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen” (Johannessen et al., 2010, s. 106).

For å finne informanter til undersøkelsen kontaktet jeg oppfølgingstjenesten. Oppfølgingstjenesten ba meg ta direkte kontakt med rektorene på skolene i nærmiljøet. Siden det store flertallet av elever som dropper ut av videregående går på yrkesfaglige linjer, ville jeg velge en videregående skole med et yrkesfaglig tilbud. Jeg valgte ut noen videregående skoler med yrkesfaglige studieretninger og tok kontakt med rektorene på disse skolene. En av skolene responderte på min e-post, og var positiv til å hjelpe meg med informanter. Min kontaktperson på den utvalgte skolen hjalp meg med å finne en aktuell elev som var villig til å delta i min undersøkelse. Hennes kontaktlærer som hadde erfaring med frafall, motivasjon og mestring ble også valgt ut. Læreren i grunnskolen ble valgt ved at jeg tok direkte kontakt med en lokal ungdomsskole. Jeg forhørte meg om de kunne være interessert å bistå med et intervju, og læreren som hadde ansvar for Ny GIV gruppen sa seg villig til å bli intervjuet.

## **3.2 Gjennomføring av undersøkelsen**

### **3.2.1 Intervjuene**

Intervjuene ble gjennomført ved å dra ut til skolene der informantene befant seg. Dette for å skape en trygghet for informantene (Postholm, 2005). Jeg ga informantene mine en kort



introduksjon til prosjektet mitt og hva intervjuet ville gå ut på. Noe som også kunne skape trygghet for dem.

Da intervjuet begynte lot jeg informantene først fortelle om tema frafall. Deretter lot jeg intervjuet fortsette ved å ta i bruk intervjuguiden, og kom med oppfølgingsspørsmål der dette virket naturlig. Informantene hadde forskjellige tema de merket seg og snakket mer om enn andre tema. Jeg prøvde å la informantene snakke mest mulig, men måtte noen steder forklare hva jeg egentlig mente, og utdype noen begreper. Dette var spesielt tilfellet med eleven, der jeg noen ganger brukte begreper hun ikke var fortrolig med.

### **3.2.2 Organisering av datamaterialet**

Når intervjuene var utført, transkriberte og organiserte jeg det innhentede materialet. Intervjuene ble tatt opp med lydbånd, og ble lagt inn i Nvivo. Filene fikk nummer og dermed anonymisert for andre enn meg selv. Å transkribere betyr å transformere, i denne sammenheng fra muntlig til skriftlig form. Kvale og Brinkmann (2012) stiller spørsmålsteget ved at mange forskere forsømmer transkriberingsspørsmålet. Mye kan gå tapt i transkripsjonen fordi noen muntlige fremstillinger ikke lar seg gjengi skriftlig, som for eksempel ironi (ibid.). Det å transkribere intervjuene stiller krav til meg som forsker. Jeg må være klar over at den transkriberte utskriften ikke nødvendigvis gir et like klart bilde på intervjuet som selve intervjuet ga. Det muntlige språket gjør seg ikke nødvendigvis like godt i skriftlig form.

Når intervjuene var transkribert kopierte jeg alle transkripsjonene inn i Word for å få hjelp til rettskriving og for å få en bedre oversikt over hva som var blitt skrevet. Det var flere setninger som ga lite mening. De ble skrevet om og rettskrevet. Med rettskriving menes å ta vekk gjentakende ord og talefeil. Transkriberingen skulle gi utgangspunkt for analyse og sitater til resultatdelen, og dermed var det viktig at språket ble godt nok til å kunne leses og forstås.

### **3.2.3 Analyseprosessen**

Analysen av datamaterialet startet med en kategorisering og organisering av informantens utsagn og ytringer i meningsfulle enheter. Dette kalles ofte fortetning av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2012). I fenomenologisk design brukes koding til å finne hovedtemaene.

Det å velge metode for analyse er viktig å gjøre før datainnsamlingen finner sted. Hvis ikke vil mengden med datamateriale kunne drukne entusiasmen for å gå løs på analysen (ibid.). Etter at intervjuene var transkribert ble hvert intervju lest inngående. Utsnitt av teksten som

syntes viktig ble tatt ut og sortert i de kodede mappene. Denne analysemetoden ble brukt for å finne de meningsfulle setningene, og dermed redusere og organisere datamaterialet (Johannessen et al., 2010).

Det ble gjennomført tre analyser av mitt innhentede datamateriale. Analysemetoden som er valgt i denne sammenhengen er tematisk analyse. Med denne analysemetoden kan man ta i bruk tre forskjellige måter å velge ut temaer på. En empirinær tilnæringsmåte, hvor en tar utgangspunkt i empirien, en teorinær fremstillingsmåte, hvor det er teorien en tar utgangspunkt i, eller fremstillingsformen (Widerberg, 2011). I følge Widerberg (2011) bruker man ofte litt av alle, men har hovedfokus på en av dem. Jeg har hovedfokus på teorinær tilnæringsmåte, da to av mine analyser er gjennomført med denne tilnærmingen. For å se resultatene fra en annen vinkel, vil jeg også gjennomføre en analyse ved å ta i bruk empirinær tilnæringsmåte. Det kan være informantene har mye fokus på forskjellige tema, selv om temaene i intervjuguiden var de samme. På den måten kan jeg få en dypere og bredere forståelse av noe jeg selv kanskje ikke var klar over, og slik kunne finne noe nytt.

I den første analysen av materialet benyttet jeg kategoriene slik de står i intervjuguiden. Dette var frafall, motivasjon og mestring. Når den første kodingen var gjennomført, leste jeg igjen materialet grundig for å se om det var flere utsagn som burde være med. Siden det var store deler av teksten som ikke ble fanget opp i første koding, valgte jeg å foreta en ny analyse.

I den andre analysen tok jeg utgangspunkt i de tre grunnleggende behovene i Selvbestemmelsesteorien som er beskrevet i teorikapittelet. Dette er kompetanse, autonomi og tilhørighet (Edward L. Deci & Ryan, 2002). Dette for å se hva datamaterialet kunne gi meg når det ble sett på fra en annen vinkel. Ved å ta i bruk disse kodenavnene ble mer av materialet fanget opp.

En siste analyse ble utført ved å se på hva informantene snakket mest, middels og minst om. Informantene kunne ha mye informasjon om forskjellige tema, selv om de samme temaene ble tatt opp hos hver informant. Da jeg gjennomførte denne analysen fant jeg at autoritativ klasseledelse ble et viktig funn. Dette siste analysetrinnet avslørte i tillegg flere underkategorier av hovedkategoriene. Disse var grenser, læreren, frustrasjon, fortid/erfaring, undervisningsmetoder, sosial støtte, fagets betydning og muligheter. Denne analysen ga meg en dypere forståelse av hva informantene tenkte om de forskjellige fenomenene, og det ga kategoriene jeg alt hadde funnet en dypere mening. Å gå ut av oppgaven, og se intervjuene fra

en annen side, tror jeg styrker mine analyser. Dette fordi jeg da ikke har en forforståelse for hva jeg vil finne, og jeg blir mer åpen for noe uforutsett.

### **3.3 Validitet og reliabilitet**

Validitet og reliabilitet skal forsikre gyldighet og pålitelighet i forhold til kvalitetssikring av forskningen. Validitet handler om slutningene som er trukket er sanne og riktige. I samfunnsvitenskapen handler validitet om metoden som er blitt valgt for undersøkelsen er egnet til det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2012).

Reliabilitet handler om påliteligheten av undersøkelsen, og ofte i sammenheng med om resultatet som kommer frem i undersøkelsen kan reproduseres på et annet tidspunkt av andre (Kvale & Brinkmann, 2012). Johannessen et. al (2010) mener reliabilitet i kvalitative studier ikke er like viktige som validiteten, siden det vil være vanskelig for en forsker å kopiere en annens kvalitativ forskning.

#### **3.3.1 Indre og ytre validitet**

I følge Johannessen et. al (2010) handler indre validitet om troverdighet, ”måler vi det vi tror vi måler” (Kerlinger 1979 I: Kvale og Brinkmann 2012, s. 250). For at dette skal kunne gi mening må svarene vi får bygge på tall, og kunne måles. Indre validitet blir derfor i kvalitative studier å regne som ugyldige (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2012). Validitet kan likevel benyttes i kvalitative studier, om vi i stedet for å måle i tall, ser på hva observasjonene gir oss (Kvale & Brinkmann, 2012).

Overførbarhet handler om den ytre validiteten ved en undersøkelse. Kan resultatene fra undersøkelsen overføres til lignende fenomener? Forskning handler ikke bare om å samle inn opplysninger om et fenomen, det må også kunne bidra med noe nytt til vitenskapen (Johannessen et al., 2010). I kvantitativ forskning brukes begrepet generalisering mer enn i kvalitative studier. Kvale og Brinkmann (2012) setter spørsmålsteget ved akkurat dette: Hvorfor må all forskning generaliseres? De mener at dette ikke trenger å være tilfellet i all samfunnsvitenskapelig forskning.

Min undersøkelse skulle ikke generalisere kunnskapen som ble avdekket, den skulle være overførbar til andre som arbeidet med det samme fenomenet jeg undersøkte. Dette kan være en begrensning ved min oppgave. ”En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt det lykkes å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre

områder enn det som studeres” (Johannessen et al., 2010, s. 231). Kvale og Brinkmann (2012) hevder at om det å generalisere er av betydning for forskeren, er det viktig å vurdere om kunnskapen som er produsert kan overføres til andre relevante situasjoner, og ikke om den kan generaliseres globalt.

I denne forskningsprosessen har jeg en forforståelse av det som undersøkes, og det trekkes slutninger ut av innsamlet materiale. Slutninger som blir gjort underveis handler for eksempel om å bestemme hvilke av informantenes utsagn som passer til hvilken kategori. Videre hvilke av disse som skal være med som resultater og hvilke som ikke skal det. Det handler om meningsuttrykk og begreper som gjennom analysen kan bli forandret fra hva informanten sa, til hva jeg som forsker tolket det som. Det skjer en seleksjon fra forskerens side, og det er viktig å være seg den bevisst. Disse slutningene handler om validitet, og viser til kvaliteten i forskningen (Johannessen et al., 2010). Hvordan jeg som forsker har tatt beslutninger underveis kan ha innvirkning på kvaliteten. Å ha en diskusjon av fortolkningen av datamaterialet som er samlet inn viser til validiteten på forskningen. Min undersøkelse gikk igjennom tre analyser, som viser at jeg som forsker tok et skritt tilbake fra min forforståelse og lot materialet gi meg nye funn.

### **3.4 Etske betraktninger/overveielser**

I dette kapittelet vil jeg gå igjennom etske betraktninger i forhold til min undersøkelse.

Widerberg (2011) hevder det ikke er individet selv, men individet som bærer av sosiale mønstre vi vil utforske. Dette betyr at det ikke er personene i seg selv, men hva personene kan lære oss om frafall, motivasjon og mestring denne oppgaven er interessert i. Troverdigheten i min forskning handler også om etikk. Det handler blant annet om hvordan jeg som forsker har ivaretatt enkeltpersonene som deltar i undersøkelsen.

I kvalitativ forskning er det spesielt viktig å være bevisst de etske retningslinjene for forskningen. Som forsker påvirker jeg informantene mine. Etske problemstillinger preger hele løpet i en intervjuundersøkelse. Ikke bare når intervjuet blir utført (Kvale & Brinkmann, 2012). Undersøkelsen i denne oppgaven ble søkt om å få gjennomføre til NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, og ble godkjent før datainnsamlingen begynte (se vedlegg nr. 5). NSD sine krav for å få godkjent en undersøkelse handler om anonymisering i

forhold til behandling av personopplysninger og om frivillig deltakelse i undersøkelsen (NSD, 2012).

### **3.4.1 Tre etiske problemstillinger**

Jeg skal nå se nærmere på tre etiske problemstillinger i forhold til min oppgave. Disse er, informert samtykke, eventuelle konsekvenser for informantene og konfidensialitet.

Informert samtykke kan være et etisk usikkerhetsområde, fordi det går en balansegang mellom total åpenhet og tilbakeholdelse av informasjon fra deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2012). I min undersøkelse var det planlagt å intervju en elev på videregående skole. Dersom eleven er mindreårig er det mest vanlig at foresatte gir samtykke til undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2012). Det viste seg imidlertid at elevinformanten i undersøkelsen hadde fylt 18 år, slik at vedkommende selv kunne ta stilling til deltakelsen i undersøkelsen. Informert samtykke dreier seg ikke bare om å gi samtykke til å delta i undersøkelsen, det handler også om informasjon i forhold til hva undersøkelsen innebærer. Kvale og Brinkmann (2012) sier blant annet: ”Fullstendig informasjon om design og formål forhindrer at deltakerne villedes” (s. 89). Med utgangspunkt i dette fikk alle informantene informasjon om formålet, designet og innholdet i studien (vedlegg 1), og de skrev under på at de frivillig var med på intervjuene. De hadde mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen, men dette benyttet ingen av mine informanter seg av.

Ved gjennomføring av intervjuundersøkelser er det viktig å undersøke eventuelle konsekvenser deltakelsen i undersøkelsen kan få for informantene. Kunne undersøkelsen på noen måte skade mine informanter med de spørsmålene jeg stilte? Kvale og Brinkmann (2012) skriver ”fra et nytteperspektiv bør summen av potensielle fordeler for deltakeren og betydningen av den oppnådde kunnskap veie tyngre enn risikoen for å skade deltakeren, og dermed gjøre det berettiget å gjennomføre undersøkelsen” (s. 91). Det er viktig å være bevisst etisk usikkerhet ved gjennomføring av intervjuer ansikt til ansikt slik jeg gjorde (Kvale & Brinkmann, 2012). Det etiske perspektivet opplevdes spesielt viktig i relasjon til eleven. Jeg forsøkte å få frem hvor viktig det var å høre hennes egne historier, refleksjoner og erfaringer. Dette ble trukket frem både innledningsvis og i avslutningen av intervjuet. Innledningsvis snakket vi også om bruk av begreper, ord og uttrykk og jeg ba informantene om å si i fra dersom jeg brukte faguttrykk som var vanskelige å forstå. Likevel erfarte jeg å bruke noen begreper som eleven ikke forsto, som selvfølgelig skulle vært unngått. Det kan være vanskelig

å vite hvilke ord og begreper en elev kan og dette ble håndtert ved at jeg forklarte hva jeg mente, og at jeg beklaget meg.

I alle kvalitative studier er det viktig med konfidensialitet. Som forsker var det viktig å kunne gi informantene mine bekreftelse på at de ikke skulle kjennes igjen i oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2012). For å skape fortrolighet til mine informanter, gjorde jeg det klart for informantene før intervjuet at det bare var meg selv og min veileder som ville ha adgang til intervjuene. I oppgaven er alle informantene gitt pseudonymer som vil ivareta anonymiteten til den enkelte informanten. Ved at jeg har gitt alle mine informanter pseudonymer har jeg klart å anonymisere hver enkelt. Det er tydelig at det er en mann og to kvinner i studien, men det er likevel ikke mulig å kunne finne ut hvem den enkelte er. Intervjuene har vært i et passordbeskyttet program lagret på min datamaskin, hvor også denne har hatt passord. Jeg slettet også lydfilene fra båndopptakeren etter de var lagt inn i Nvivo.

## 4. Presentasjon av resultater

I dette kapittelet presenteres hovedfunnene i studien. Jeg har valgt en temabasert fremstilling av resultatene, på tvers av de tre informantene. På denne måten er det enklere å se hvordan informantene snakker likt eller forskjellig om de områdene jeg har fokus på i studien. Temaene relaterer seg til oppgavens tematikk, som er frafall, motivasjon og mestring. En uforutsett variabel ble etter tredje analyse sett på som et viktig funn, og dermed er *autoritativ klasseledelse* tatt med som egen overskrift. Rekkefølgen vil være motivasjon, mestring, autoritativ klasseledelse og frafall. I presentasjonen vil min oppsummering av hovedfunnene i intervjuene bli eksemplifisert med sitater fra informantene slik at hver av de tre informantene sine tanker, historier og erfaringer blir synliggjort. I hvert kapittel vil først eleven, så ungdomsskolelæreren, og til sist læreren i videregående skole sine opplevelser og refleksjoner bli presentert. Som beskrevet i metodekapittelet 3.4.1, har de tre informantene fått pseudonymer. Eleven blir kalt Ingrid, ungdomsskolelæreren Magnus, og læreren i videregående skole kalles Karianne. På den måten blir det oversiktlig og anonymisert. Før resultatene blir presentert, vil jeg presentere informantene mine.

### Ingrid:

Ingrid er elev ved en videregående skole i Rogaland, på linjen design og håndverk. Ingrid startet i videregående skole for noen år siden, men sluttet etter ca en måned. Hun har altså vært borte fra videregående opplæring i flere år, men har nå prøvd på nytt.

### Magnus:

Magnus er lærer og har en Ny GIV-gruppe på en mellomstor ungdomsskole. Gruppen består av sju elever, hvorav fire går i 10. klasse. For å øke gruppens størrelse ble tre elever fra 9. klasse inkludert i gruppen. Dette skoleåret har gruppen fokus på matematikk, fordi flere elever strevde i dette faget.

### Karianne:

Karianne er Ingrids lærer 17 timer i uka, i kunst og design. Hun har mange års erfaring med elever som strever med motivasjon og mestring i skolen, og har selv hatt elever i klassen som har sluttet underveis. Hun har også erfaring med elever som har hatt lav motivasjon for skolen, men som likevel har fullført videregående skole.

## 4.1 Motivasjon

### Kompetanse

#### Ingrid

Ingrid er en elev som på intervjuetidspunktet forteller at hun er svært motivert for å få gode karakterer på videregående skole. Hun opplevde nå i forhold til tidligere skoleår en indre motivasjon for skolearbeidet. På barneskolen hadde Ingrid gjort skolearbeidet for å gjøre det, og hennes mor hadde gitt henne belønninger som litt penger, få lov til å gjøre litt mer eller bli tatt med på spennende ting da hun fikk gode resultater. Dette hadde motivert Ingrid i hennes daværende situasjon. Nå var det å se resultater for skolearbeidet, og å få gode karakterer en bedre belønning, noe som gjorde henne mer interessert i å fortsette. Historien hennes var med på å motivere henne til ikke å gi opp. Hun sier det slik:

*«Jeg er ganske stolt av å si at jeg har relativt gode karakterer i alle fag, selv om de (fagene) ikke interesserer meg sånn. (...) er jeg villig til å gjøre det meste for å holde de gode karakterene (...).»*

Ingrid hadde hatt vanskeligheter med matematikken på ungdomsskolen, men fikk nå gode karakterer i dette faget. Måten læreren underviste på nå, i forhold til på ungdomsskolen var annerledes. Hun presiserer at det er noe med *måten* ting blir forklart på som gjør det enklere å forstå. I tillegg synes Ingrid det høres enklere ut også. Å få til matematikk gir henne en positiv mestringsopplevelse, og det gir henne lyst til å fortsette.

*”Når det kommer til matematikk, jeg var, jeg lå veldig dårlig an på ungdomsskolen (...), og det at jeg har fått så gode karakterer her, det synes jeg er kjempegøy. Så det skryter jeg av” (Ingrid).*

Ingrid fortalte at hun i perioden hun ikke hadde gått på skole, hadde fått et nytt syn på kompetanse og betydningen av en utdanning. Målet Ingrid satte seg for skolen var å fullføre uten å stryke. Hun ville ta ett skritt av gangen og erfarte dette som motiverende. Da jeg fulgte opp med et spørsmål om hva hun nå ville oppnå, var svaret jeg fikk:

*”Ja, målet mitt generelt med skolen er å fullføre dette året, og gjøre det relativt bra, ikke stryke. Så alt bedre enn to er jeg kjempefornøyd med. (...) hvis jeg skulle sikta på og fått en sekser på hver eneste prøve og så fått en treer eller firer, så hadde jo ikke jeg hatt så mye lyst til å forsette å gå på skole” (Ingrid).*



På spørsmålet om hvorvidt hun satte seg for lave mål i oppgaveløsning for å beskytte selvværdet, kom det frem at hun hadde siktet for høyt og blitt skuffet flere ganger. Hun fortalte videre at dette virket demotiverende på innsatsen. Hun har begynt å opparbeide seg nye erfaringer, og med økende positive resultater sikter hun høyere.

*Men ikke sant, hvis jeg setter meg et mål om at jeg skal i alle fall ikke få lavere enn tre, pugger hardt og da får en femmer, så blir jo jeg kjempefornøyd og tenker at dette her skal jeg gjøre igjen” (Ingrid).*

### Magnus

Magnus vil forsøke å hjelpe elevene sine med å øke kompetansen i matematikk. Undervisningen i Ny GIV-gruppen er mer tilpasset den enkelte, siden de er få elever i gruppen. I en større gruppe vil det være mer ulikhet i kompetansen, og Magnus tror det vil være vanskeligere å se og hjelpe de som ligger under gjennomsnittet. I gruppen kan han benytte seg av mer tavleundervisning, og finne ut *hvor skoen trykker*. Magnus trodde det var en større samlet motivasjon for å lære matematikk i Ny GIV-gruppen enn i hans ordinære klasse. Magnus formidlet av hovedmålet til Ny GIV-elevne var å gjøre det bedre faglig, og motivasjonen var knyttet til å lære matematikk. Elevenes hovedfokus handlet om å lære her og nå, mens tanker om fremtiden virket fjernere for dem. Med et smil måtte Magnus innrømme at det mest sannsynlige målet for elevene var å komme seg igjennom ungdomsskolen, og så håpe på de beste resultatene. Magnus' håp for elevene var at ved å øke kompetansen ville de kanskje unngå å falle fra i videregående skole.

Magnus mente indre motivasjon var av betydning for å kunne lære, og selv om de ikke diskuterte dette fenomenet i gruppen opplevde Magnus det som tilstedeværende i timene. Siden elevenes mål var å gjøre det bedre i matematikk virket det som de hadde en motivasjon for å lære. Å ta i bruk belønning var dermed ikke nødvendig i hans gruppe. Hans tanker om belønningsprinsippet var:

*”For de som virkelig er motivert så tror jeg det er den indre gnisten av å få det til som virkelig drar det. For de som har en dårlig motivasjon kan nok en belønning fungere i en viss grad, men så hva skjer når de ikke får belønning”?*

For å motivere elevene sine brøt Magnus opp undervisningen med aktiviteter og tavleundervisning. Denne metoden erfarte han som effektiv. En annen metode som virket effektiv for elevenes motivasjon var å snakke matematikk, og ikke bare gjøre den.

*”Du må bryte opp en del aktiviteter sånn at de faktisk synes at dette er motiverende og interessant” (Magnus).*

Magnus hadde erfart at elevene i gruppen fikk mer interesse for faget, og han kunne se at de glødet opp når det kom praktiske aktiviteter som de skulle gjøre. Variasjon og praktisk tilnærning mente han kunne gi ny motivasjon i forhold til matematikken.

*”Hvis dem kan gjøre noe annet en det og bare ha blyanten i hånda og jobbe med oppgaver hele tiden, som de har gjort i 10 år, da blir de mer motivert” (Magnus)*

### Karianne

Indre motivasjon mente Karianne var drivkraften i elevene. Denne kraften gjorde elevene interessert i å lære mer, oppnå kompetanse og fortsette når de møtte motgang. Karianne prøvde å hjelpe sine elever med å oppdage denne indre kraften. Dette erfarte Karianne utfordrende fordi mange av elevene hennes hadde lav motivasjon for skolearbeidet. For å øke elevenes faglige kompetanse prøvde hun å se hver enkelt elev, gjøre dem oppmerksomme på hva de kunne, og hva de kunne få til om de jobbet mer. Karianne hadde høye forventninger til hver enkelt, og gjorde dem oppmerksomme på at de måtte ut av komfortsonen sin.

Karianne forteller at en del av hennes jobb er å øke elevenes sosiale kompetanse og klargjøre dem for voksenlivet. Hun behandler elevene sine som voksne, og voksne blir ikke belønnet fordi de oppfører seg adekvat og som forventet. Karianne brukte derfor ikke belønning som strategi i undervisningen. Karianne mente det å kjøre en basis, og så heller komme med noe annet innimellom var bedre og mer lærerikt enn å komme med *gulrøtter* hele tiden. Hun kunne likevel se at det av og til fungerte motiverende. Elevene i henne klasse fikk ikke lov å høre på musikk i timen. Hun forklarte at hennes undervisning krevdes fokus og konsentrasjon, i tillegg jevnlig veiledning. At hver enkelt satt med ørepropper fungerte derfor ikke. Likevel hendte det at rektor kom inn himmelfallen og spurte om det var disko, og da fikk han svaret at det stemte, siden det var fredag. Hun forteller:

*”Ja, av og til får de høre på musikk, og det har vært en kamp hele høsten, for de vil jo høre på musikk hele veien, og jeg sier nei. Men det at de da får høre musikk innimellom, det er sånn som jeg ser motiverer de” (Karianne).*

## **Autonomi**

### Ingrid

Ingrid fortalte at lærerne ga medbestemmelse i flere teoretiske fag. Slik hadde det ikke vært på ungdomsskolen. Der måtte de gjøre alt lærerne sa, og for Ingrid kom det da ikke på tale å gjøre det. I videregående forklarte læreren hvorfor de skulle jobbe med utleverte oppgaver, og de fikk være med å bestemme når og i hvilket tempo de ville jobbe. De fikk valgmuligheter i forhold til hva som skulle gjøres. Ingrid hadde selv et ansvar for å få gjort det hun skulle. Dette ga Ingrid lyst til å jobbe med det. På spørsmålet om hva læreren gjorde, svarte hun:

*”Du får jobbe i ditt eget tempo. Hvis du ikke blir ferdig må du jo eventuelt gjøre det hjemme, eller neste gang. Jeg vet ikke, men det er vel bare måten det blir gjort på, mattelæreren deler ut et hefte med forskjellige oppgaver og med et spesielt tema, og sier at dette hefte må dere jobbe med for da kan dere være bedre forberedt til prøven” (Ingrid).*

### Magnus

Magnus pleide å ha et opplegg i gruppen hvor noen punkter skulle gjennomføres. I hvilken rekkefølge de ble utført kunne variere. Elevene kunne være med å bestemme hva de ville gjøre når. Elevene i gruppen hadde også medbestemmelse hvis det var noe annet de mente hadde større relevans, for eksempel å øve til en prøve. På den måten jobbet elevene i sitt eget tempo og oppleve at de hadde medbestemmelse i forhold til egen læring. I tillegg kunne det se ut som Magnus mente at selvbestemmelse var med på å styrke en lærer-elev-relasjon.

*”Generelt kan en vel si at jeg setter opp noe som skal gjøres, i løpet av økta, de bør ha jobba litt og tatt litt teori også tar vi gjerne en eller to sånne aktiviteter før vi bryter opp. (...) Og det trur jeg også dem synes er veldig bra, at da blir dem faktisk litt hørt” (Magnus).*

I forhold til selvbestemmelse i ordinær undervisning, var det vanskeligere å utøve den der. Siden klassen var større kunne det bli mange meninger om hva de skulle gjøre. Han sier:

*”Mye lettere å gi den selvbestemmelse i den Ny GIV-gruppa. Den er jo mye mindre og lettere å gjøre noe med. (...) Hvis det er såpass mange, og du skal ta hensyn til en enkelt elev eller kanskje tre, også har du 25 andre som du også skal forholde deg til” (Magnus).*

### Karianne

For Karianne var elevens medbestemmelse vanskeligere gjennomførbart. Dette fordi hun hadde et praktisk fag hvor elevene trengte mye veiledning og oppfølging. Det ble derfor

vanskelig å la de være med å bestemme hvordan undervisningen skulle foregå. Arbeidet ble utført i elevenes tempo, men hva som skulle gjøres hadde hun erfart fungerte best uten for mye medbestemmelse fra elevenes side. Karianne fortalte at hun lot dem være med å bestemme i noen tilfeller. Det handlet om medbestemmelse på Kariannes premisser. Å forklare nøye hvorfor de skal gjøre ulike oppgaver, mente hun motiverte dem. Et eksempel var da de skulle begynne på et nytt prosjekt som skulle pågå i over 2 måneder, hun forteller:

*”Så sist onsdag så var de med da, hvor mange skisser skal de levere inn i dag, hvor mange av skapet, hvor mange av collagen de skal lage. (...) Men jeg må jo si det at jeg fikk det jo sånn som jeg ville, men de tror jo at de har vært med og bestemt det. (...) De ble veldig tent denne gangen. For da forklarte jeg veldig nøye hvorfor jeg gjorde det på denne måten” (Karianne).*

## **Tilhørighet**

### Ingrid

På ungdomsskolen jobbet Ingrid lite med skolearbeid etter første halvåret i 8. klasse. Hun opplevde lite oppmuntring fra lærerne i forhold til skolearbeid, og måten de opptrådte på påvirket Ingrids motivasjon for skolearbeidet i negativ retning. Når hun startet på videregående skole for andre gang opplevde hun at lærerne var interessert i henne og at hun forsto fagene. Lærernes interesse for hennes faglige utvikling og klare forventninger til læring ga Ingrid ekstra motivasjon for skolefaglig innsats. Hun forteller:

*”Jeg synes læreren har veldig mye med motivasjonen å gjøre. (...) Det er mye mer annerledes, hun er så høflig, hyggelig, hun er grei og hun gjør det så lett. (...) Jeg tror egentlig det bare er måten hun snakker på, måten hun forklarer ting på. Hun får det til å høres så lett ut egentlig.. ” (Ingrid)*

Større innsats med skolearbeidet erfarte hun ga en bedre relasjon med sine lærere. Hun opplevde å bli sett på en positiv måte som fremmet en god relasjon, tilhørighet og lærelyst. Lærerne vil at hun skal få til skolearbeidet, og dette oppleves positivt for Ingrids motivasjon og evne til å samarbeide. Nå synes hun det er greit å yte større innsats i skolearbeidet.

*”... kan liksom møte de på halvveien, det var ikke sånn før, så nå er egentlig alt blitt så mye lettere. For det å gjøre en innsats, de gjør en innsats. Det blir så mye lettere å samarbeide og sånt. (...) Så jeg tror det har mye å si” (Ingrid).*

### Magnus

For Magnus er en lærer-elev-relasjon sentral. I Ny GIV-gruppen kommer Magnus nærmere elevene sine siden gruppen er mindre enn ordinær klasse. Det er lettere å bygge en relasjon med elevene, og Magnus tror elevene vil lære mer hvis denne er god. Hans erfaringer pekte på at samhandlingen med elevene ble enklere dersom relasjonen var god. Han formulerte seg slik:

*”Du behøver gjerne litt tid på det, men jeg føler jo gjerne det at den gruppa jeg har nå, er det en god relasjon. (...) Det varierer veldig, både i forhold til fag og hvilke elever det er, men ja, sånn i høyeste grad, synes at den er viktig. Det er mye lettere for dem å spørre om hjelp også hvis en har en god relasjon til læreren (...)” (Magnus).*

### Karianne

Å motivere elevene til innsats i skolen, er en utfordring for Karianne. Det krever styrke, utholdenhet, tålmodighet, og en vilje til ikke å gi seg. Å behandle alle elevene likt i forhold til regler og grenser erfarte Karianne som motiverende ved etableringen av en lærer-elev-relasjon.

*”Trygge grenser, helt trygge grenser. Når de kommer inn i klasserommet her så er jeg så tydelig som jeg kan, på at faktisk er det jeg som er læreren i klasserommet, og det vil alltid være noen som tester disse grensene (...). Du får jo motbør, og du må jo gå igjennom møter med rektor, må gå igjennom møter med foreldrene hvert eneste år, men det er den beste måten å få en elev til å være.” (Karianne).*

Videre fortalte hun at den beste metoden for å bedre relasjonen til elevene på var å vise dem respekt og å bry seg om dem. Hun viste respekt for valgene deres, og som eksempel trekker hun frem Ingrid. Hun viste stor respekt for Ingrids valg om å begynne på nytt i videregående skole. Karianne tror det å benytte denne metoden ovenfor Ingrid har gjort at hun har fått henne med seg.

*”Så å vise respekt for den avgjørelsen de tar, og det valget hun har tatt, et kjempetøft valg, det skal vi vise respekt for. Det er den beste måten, på den måten tror jeg faktisk jeg har klart å få henne med meg.(...) Vise at du bryr deg. Og de synes det er irriterende” (Karianne).*

## 4.2 Mestring

### Ingrid

Ingrid erfarte mer mestring nå enn før, og forsto mestring slik:

*”Få til et eller annet, egentlig. Er det ikke det det er? (...) nei altså, at det er noe du får til, og at du holder deg der oppe, ikke sant” (Ingrid).*

På ungdomsskolen hadde Ingrid hatt lite forventning til mestring. Hun fortalte at den eneste grunnen til at hun møtte opp på skolen var for å se vennene sine. Det hun forteller viser til lav motivasjon og lite engasjement for skolearbeidet.

*”Ikke egentlig, jeg kunne ikke ha brydd meg mindre, eneste grunnen til at jeg gikk på skolen var for å treffe de vennene mine som faktisk var på skolen, hvis jeg kunne finne noe bedre å gjøre, så gjorde jeg det” (Ingrid).*

Videre ba jeg henne tenke på om hun hadde hatt forventninger til å starte på videregående skole igjen, og hva hun gjorde denne gangen i forhold til sist gang. Hun forklarer:

*”Jeg hadde ingen forventninger der i det hele tatt. Jeg tok rett og slett en dag av gangen, en prøve om gangen, gjorde så godt jeg kunne, og det går kjempebra. Og jo bedre det går jo mer lyst har jeg til å fortsette å jobbe så hardt” (Ingrid).*

### Magnus

Magnus trodde de fleste elevene i sin gruppe hadde opplevd mestring i skolen. Noen var gode i andre fag, men strevde i matematikk. Andre hadde mindre erfaring med mestringsfølelse i skolesammenheng.

*”Så, store deler av den gruppa har en form for mestring, har opplevd det. Men kanskje at de strever litt i matematikk.(...) Også har de kanskje andre fag som de mestrer veldig godt” (Magnus).*

Han så for seg at den ekstra undervisningen i matematikk ville gi flere av elevene i gruppen større selvtillit når det kom til dette faget. Han sier:

*”Du må jo komme litt innpå dem, og det viser faktisk at dette nytter og dette her mestrer du og dette kan du. Så det ser jeg vel for meg at det sikkert er noen av dem som vil få større selvtillit i forhold til dette å jobbe med matematikk” (Magnus).*

## Karianne

Forventning om mestring handlet for Karianne om erfaringer med å bli satt forventninger til. Hun trodde flere av elevene ikke hadde opplevd mye mestring i skolesammenheng. Hun trodde mange av elevene sine hadde opplevd å bli satt lave forventninger til fra lærerne i forhold til skolefaglige prestasjoner og fremgang, noe Karianne syntes var galt. Hun fortalte at det var flere elever i klassen som kunne betraktes som underytere.

*”Jeg har mange av dem, kan si fire med en gang. De er ikke klar over at de er underytere, for de er kanskje ikke blitt satt forventninger til. (...) Det å frata den følelsen og ikke mestre, eller det og ikke gå inn i noe, det å ikke tørre, kaller det nesten for barnemishandling jeg” (Karianne).*

For å hjelpe sine elever med å oppleve mestring prøvde hun å se hver enkelt elev. Metoden var å lage en strategi for den enkelte, noe som både var slitsomt og utfordrende, men som hun så tjente elevene best.

*”Du ser at de mestrer, og det er det som ligger i det, og det er ikke noen regel. Jeg tror bare jeg går inn og ser hver enkelt. Det er tøft å gjøre det og jeg sier ikke at det er enkelt å gjøre det. Jeg går hjem beinsliten innimellom, men det er det viktigste å klare og se hver enkelt elev, og se hvordan jeg kan motivere dem” (Karianne).*

Karianne setter forventninger til sine elever. Når elevene får utlevert oppgaver skriver hun eksplisitt i oppgaveteksten hva hun forventer at de skal gjøre, og hva de skal oppnå. Karianne har vurderingskriterier for å sette karakterer, og dette gir elevene forutsigbarhet. En annen metode Karianne benytter for å sette forventninger til elevene er å fortelle eleven:

*”Nei, vet du hva, du må vise meg noe mer, for dette har du gjort mange ganger før, du må ut av komfortsonen. Alle kan tegne pent, men det er ikke dette vi ber om” (Karianne).*

Å være ærlig og direkte, erfarte hun fungerte godt med faglige og sosialt sterke elever. Hun vet de trenger slike beskjeder for å komme ut av komfortsonen og utvikle seg enda mer. Andre elever trenger isteden å gjøres oppmerksomme på at de har en komfortsone, og hvis de vil nå lengre må de på et tidspunkt prøve å gå ut av denne. Det å ha forventninger til elevene sine mente Karianne var avgjørende for motivasjon og mestring. Når Karianne så at elevene oppnådde de forventningene hun hadde satt til dem, beskrev hun en ubeskrivelig glede.

### 4.3 Autoritativ klasseledelse

#### Karianne

Karianne erfarte grenser som et viktig nøkkelord for å bygge en god relasjon med elevene sine. Karianne var bevisst på å være konsekvent når det gjaldt grenser og regler, fordi hun mente det var til elevenes beste. Å behandle elevene sine likt opplevde hun som motiverende for elevene. Hun satte regler som gjaldt for alle. Hvis en elev hadde snus i timen, ble det slått ned på uansett hvem det var. Å være konsekvent når hun reagerte på regelbrudd så Karianne på som avgjørende. Å ha tydelige grenser og regler ga henne mye motstand, ved at elevene testet grensene. Selv om hun erfarte grenser som motiverende for elevene sine, var det en kamp for Karianne å komme dit at elevene selv så dette. Det å skape et godt klassemiljø handler om at elevene ikke alltid får det som de vil. Hun sier:

*”Du blir ikke populær av det, men det er helt greit. I juni er jeg populær, og for ikke å snakke om i september neste år” (Karianne).*

Karianne presiserer at om en velger å bli lærer er det lærer en skal være, og ikke bare en voksenperson. En lærer må bite i det sure eple, ta støyten og tåle å være upopulær. Det er utfordrende å være den upopulære læreren som setter grenser. Likevel opplevde Karianne at elevene faktisk satt pris på det når de var kommet igjennom, og kunne se tilbake.

*”Det er kjempesurt å skrive anmerkninger, det er det verste jeg vet, men faktisk så må du bare gjøre det, hvis ikke så gjør du de en bjørnetjeneste (...) Holder de seg innenfor grensene så er det et kjempe læringstrykk, for det er jo det som er poenget, å få et læringstrykk i timen” (Karianne).*

#### Karianne

Mange av Karianne sine elever har lav motivasjon når det kommer til skolearbeidet. Hun sa de generelt var svake både i teoretiske og praktiske fag. For flere av elevene var nedsatt orden og atferd vanlig. Karianne er konsekvent ved brudd på regler, men er også tydelig når elevene gjør det bra. Hun forteller:

*”Fordi at da vil det si at når de gjør det bra, da får de gode tilbakemeldinger, og det er jeg heftig på. Gjør de noen ting bra får de kjempegode tilbakemeldinger på det, men de får klare tilbakemeldinger hvis det er noe som ikke er bra. Og det liker de, for på den måten skaper du en trygghet, også ser de at det på den måten så behandler jeg alle likt” (Karianne).*



Samtidig som å overholde reglene, var det like så viktig å gi positive tilbakemelding når noe var bra. Dette var hun bestemt på. Hadde en elev gjort noe som fortjente ros og gode tilbakemeldinger var hun raus med dem. Når elevene vet hvor de har Karianne vil det styrke relasjonen, og tilbakemeldinger må gis på både inkompetent og adekvat oppførsel.

## 4.5 Frafall

### Ingrid

Ingrid hadde erfaring med frafall:

*”Jeg prøvde meg for et par år siden. Det gikk ikke så bra, det var en måned. Jeg var vel på skolen i sju dager totalt på den måneden. Men det var ikke noe for meg.(...) Det var bygg og anlegg. Det hørtes spennende ut der og da, men det var ikke så veldig spennende (Ingrid).*

På ungdomsskolen hadde den negative tendensen begynt etter jul. Ingrid fortalte at hun hadde jobbet hardt og fått gode karakterer på høsten i 8.klasse. Etter jul hadde elevene fått beskjed om at karakterene ikke telte før i 10. klasse, og Ingrid opplevde denne beskjeden som demotiverende. Da hun ikke fikk forklart hvorfor hun også måtte jobbe hardt i årene før 10. klasse, ble dette en demper på motivasjonen. Ingrid forteller:

*« (...) så da var det sånn at åja, da kan jeg lene meg litt mer tilbake og slappe av, ikke sant. Så når jeg kom til 9-klasse hadde jeg mista den tråden og da ga jeg bare helt opp, orket ikke å bry meg med å komme inn i det igjen. Så ble det bare verre».*

Årene mellom første og andre gangs forsøk på å gjennomføre videregående skole hadde gitt Ingrid mer livserfaring, en sønn og en ny motivasjon for å fullføre skolen. Hun jobbet med fagene selv om hun ikke likte alle like godt, og forklarer:

*”Men med tanke på min bakgrunn og min historie er jeg villig til å gjøre det meste for å holde de gode karakterene, selv om det er et fag som ikke interesserer meg i det hele tatt. Når det kommer til meg selv, det som motiverer meg mest når det kommer til alt er jo historien min og ungen min. Hvis jeg ikke hadde fått han lille tror jeg ikke jeg hadde vært motivert til å gjøre noe som helst. Du vil jo være i stand til å få en god jobb, og gi ungen din en god fremtid” (Ingrid)*

## Karianne

Karianne har erfaringer med frafall, og at elevene dropper ut. Fem av elevene som startet høsten 2013 hadde sluttet, og hun sier en av grunnene til dette er fordi linjen ble omgjort fra studiespesialiserende til yrkesrettet. Snittet for å komme inn ble kraftig senket. Hun forklarer:

*”Jeg tror vi hadde et snitt på 2,3. Hvis vi går tilbake på den gamle tegning, form og farge, som du kan sammenligne med studiespesialiserende, så hadde vi 4,7 og 4,9 for å komme inn. Så det er en helt annen elevmasse. Men som lærer er det meg likegyldig, for det er ingenting som gir en større tilfredsstillelse enn hvis du får inn en svak elev som kommer på skolen maksimalt av tiden sin og gjør det han skal. Så vil du løfte han, og å se den eleven få mestringsfølelse, det er ingenting som gjør deg bedre” (Karianne).*

I tillegg til et lavt snitt, forventer flere av elevene hennes mindre arbeid. Karianne forklarer at det er en tung studieretning. Det er mye mer enn å male ett bilde eller tegne en tegning. Hun forklarer:

*”... Vi har stort frafall, siden det er feil elever som blir tatt inn. De tror de kan komme hit og bare leke. (...) Og det ser jeg; trygge rammer. For jo videre rammer de har, jo større blir frafallet” (Karianne).*

## 5. Drøfting av funn

I denne delen vil funnene fra resultatkapittelet bli drøftet opp mot relevant teori. Strukturen vil være lik som i resultatkapittelet, men funnene vil i tillegg ha egne underoverskrifter. Til sist i kapittelet vil det bli en oppsummering av funnene i lys av problemstilling og delproblemstillinger for å gi en oversikt før avslutningen til sist i oppgaven.

### 5.1 Motivasjon

Analysen av datamaterialet viste at informantene hadde et høyt fokus på motivasjon. Denne delen blir dermed større enn de andre temaene. Den er oppdelt etter kompetanse, autonomi og tilhørighet som Deci og Ryan presenterer som grunnleggende psykologiske behov i Selvbestemmelsesteorien (Edward L. Deci & Ryan, 2002).

#### 5.1.1 Kompetanse

Ingrid er stolt over sin nåværende kompetanse i matematikk. Deci og Ryan (2000) beskriver det å ha kompetanse som et grunnleggende psykologisk behov i oss, som hjelper oss med å oppnå kunnskap for å overleve. Kunnskapsamfunnet fokuserer på betydningen av å ha kompetanse for å få et velfungerende liv (Kunnskapsdepartementet, 2003). Å oppnå kompetanse øker interessen for å lære mer (Edward L. Deci & Ryan, 1994).

Ingrid opplever at det er lettere å forstå hva hun skal gjøre rent faglig på videregående skole, og arbeidet hun legger ned i matematikken resulterer i gode karakterer. Hun trekker frem læreren som avgjørende i denne situasjonen. Ingrid sier det er noe med *måten* undervisningen foregår på i videregående skole. Lærernes undervisningspraksis er av betydning når det handler om elevers motivasjon for læring, noe vi kan se regjeringen fokuserer på ved utarbeiding av både stortingsmeldinger og rundskriv (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Også Fredrici og Skaalvik (2013) er opptatt av hvordan læreren signaliserer og gir støtte til elevene både faglig og sosialt. For Ingrid stimulerer det å ha dyktige lærere til videre jobbing. Denne *måten* lærerne på videregående skole oppfører seg og underviser på, synes å føre til en lyst og interesse for læring som trigger til ekstra innsats hos min elevinformant. Dette stemmer overens med Reeves (2002) forskning om kompetanse og indre motivasjon. En positiv opplevelse av læreren som resulterer i innsats vil gi et godt utgangspunkt for elevene, og læreren bør derfor være seg bevisst hva det er som engasjerer elevene både faglig og sosialt.

Når Magnus bryter opp undervisningen med aktiviteter er det for å gjøre matematikken mer interessant. Det å gjøre noe annet enn elevene har gjort i alle år, gjør elevene mer interessert i å lære mer. Dette handler om undervisningspraksis. Regjeringens program *Ungdomstrinn i utvikling* (2013a) fokuserer på lærerkvalitet og en undervisningsform som er praktisk og variert for å fremme elevens kompetanse og lærelyst. Motivasjonen hos Magnus' elever ser ut til å være god, og det kan se ut som om hans evne til å se den enkelte og variere undervisning gir elevene motivasjon for faget.

Ingrid hadde tidligere blitt motivert av belønningene hun fikk av moren for å gjøre skolearbeidet. Også Magnus kunne se at belønning kunne fungere hos elevene i noen sammenhenger. Han spør seg likevel hva som skjer når eleven ikke lengre får belønning? Deci og Ryan (2000) sier belønning kan fungere for mange elever, og Skinner (I: Porter, 2006) viser til at all atferd motiveres av en type belønning. Deci og Ryans (2000) forskning viser til at store deler av menneskers aktiviteter er påvirket av ytre forhold. De hevder imidlertid at indre motivasjon fremmer læring, ved at belønningen for å utføre en oppgave vil bli tilfredsstillende av å få til oppgaven. Læringspotensialet vil kunne bli større hvis oppgaven utføres av egeninteresse og indre motivasjon (ibid). Ytre belønning kan redusere den indre motivasjonen.

Karianne erfarer belønning som en negativ metode for læring. Både i faglige og sosiale sammenhenger. Belønning blir ofte sammenlignet med ytre påvirkning, og spesielt i sosiale settinger mener Karianne at elevene hennes er voksne nok til å oppføre seg adekvat uten å få belønning for det. Deci og Ryans (2000) forskning handler om indre og ytre påvirkning i forhold til faglig læring. Jeg tror dette kan overføres til læring av sosial kompetanse, og ønsket om å oppføre seg adekvat vil også bli bedre om den er indre motivert.

Ingrid gjør skolearbeidet blant annet fordi hun mestrer det, og fordi hun vil lære mer. Hun har en indre motivasjon for skolearbeidet. Belønningen hun får er tilfredsstillende av å få til matematikken. Dette sier Deci og Ryan (2000) stemmer med opplevelsen av indre motivasjon. Opplevelsen av å mestre gir et indre driv for å mestre og å lære mer. At Ingrid opplever å lære mer fordi hun ser at hun mestrer og får til oppgavene er positivt for hennes kompetanse.

## Mål for læring

Ingrid har et klart mål med videregående skole, og hennes historie spiller en viktig rolle for hennes utholdenhet med skolearbeidet. Å ha et mål skriver Schunk et al. (1996) er en drivkraft i oss. Prosessen fra å sette seg et mål, for så å gjennomføre er dermed en viktig komponent for å kunne lære. For å kunne oppnå målet en setter seg kreves det å måtte utføre konkrete handlinger, kunne ta initiativ og å ha et ønske om å ville oppnå målet. For å opprettholde motivasjonen trengs derfor personlige egenskaper som utholdenhet og en lyst og interesse for å nå målet sitt, altså indre motivasjon. Selv om det å sette seg mål her ser ut som å være påvirket av indre motivasjon, konstaterer Deci og Ryan (2000) at å ha et mål kan innebære en påvirkning av ytre forhold.

For Ingrid er målet selvvalgt og påvirket av hennes nye livsstil. Hun har selv valgt å gå tilbake til skolen fordi hun ser det er veien å gå for å få seg en god jobb i vårt nåværende kunnskapssamfunn. Kunnskapssamfunnet har stor betydning i dag, og vil få mer betydning fremover (Kunnskapsdepartementet, 2003). Ingrids tanker om å fullføre videregående utdanning for å få en god jobb kan dermed ha grunnlag i denne tanken om viktigheten av en utdanning. Altså er målet påvirket av ytre forhold, men videreført av en indre motivasjon for å realisere målet. Målet gir også Ingrid en mening med skolearbeidet, siden hun ser hvorfor hun må gjøre det.

I dagens kunnskapssamfunn kan det virke som om mange har en oppfattelse av at verdi og evner henger sammen. Derfor sikter noen lavere enn nødvendig (underyttere), for å unngå å mislykkes. Ingrid har erfaring med å sette seg for høye mål. Hun sier hun er blitt mer realistisk når hun setter seg mål. I følge Covington (1992) handler dette om å beskytte selvverdet sitt og unngå å mislykkes. Man sikter lavere, pugger hardere og får resultater som ofte er bedre enn forventet. Teorien fungerer kun hvis eleven har selvinnsikt og verdsetter seg selv (Ibid.). Aktinsons prestasjonsteori om å ville oppnå suksess handler også om dette, det samme gjør Rosenbergs teori om psykologisk selektivitet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det kan se ut som om Ingrid tar noen bestemte valg for å unngå å mislykkes. Hun beskytter selvverdet ved å sette seg lavere mål, og på den måten opplever hun å lykkes i det hun gjør. Covingtons teori om selvverd bekrefter Ingrids måte å håndtere dette på. På kort sikt vil dette gi motivasjon for skolearbeidet. På lang sikt derimot er dette en dårlig praksis, siden det kan gi negative følger for selvverdet (Covington, 1992).

For Magnus' Ny GIV gruppe er et hovedmål å øke elevenes kompetanse i matematikk før de går over i videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Magnus varierer undervisningen ved å lage konkrete, praktiske oppgaver tilpasset elevene i gruppen fordi han ønsker at elevene skal lære, og oppleve å mestre matematikken. I tillegg til å heve kompetansen, tror Magnus at kompetanseløftet vil gi elevene hans bedre selvtillitt i matematikk. Å oppnå bedre kompetanse gir en opplevelse av å mestre og å kunne noe. Dette fører igjen til økt motivasjon til å gjøre en bedre innsats, noe som stemmer med Eccles og Wigfilds forskning om forventninger og verdi (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

For Karianne er målet å hjelpe sine elever med å oppnå motivasjon for skolearbeidet. Hun mener det er den indre motivasjonen som er elevenes drivkraft, noe som samsvarer med Deci og Ryan (2000) sitt arbeid, og med Schunk et al. (1996). Metoden Karianne bruker er å sette høye forventninger til elevene og gi gode tilbakemeldinger som peker fremover. Hun mener lærere må arbeide hardt for å stimulere elevene slik at de gradvis blir indre motivert. Høye forventninger mener Karianne fremmer motivasjon og mestring, noe som støttes av både Nordahl (2012) og Hattie (2009). Betydningen av å ha forventninger til sine elever blir påpekt i St. meld. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*, og det presiseres hvor viktig det er at læreren setter realistiske og høye forventninger til sine elever for å motivere dem. Å sette høye forventninger til elevene signaliserer samtidig en tro på at elevene kan (Nordahl & Hansen, 2012).

Karianne er opptatt av at elevene kan målene og vet hva læreren forventer av dem. Hun lager alltid delmål for elevene så de vet hva de skal strekke seg etter. Dette gjør hun ved å skrive eksplisitt i oppgaveteksten hva hun forventer av elevene, i forhold til oppgaven som skal løses. I tillegg til dette har prosjektene de skal igjennom flere stadier, og hvert stadium blir et delmål som må nåes før neste påbegynnes. Ved å ta i bruk delmål senker læreren frustrasjonsnivået noe hos elevene. I følge Schunk et al. (1996) må elever ha et mål og en mening med det de gjør for å kunne oppleve motivasjon, som handler om vurdering for læring (Nordahl & Hansen, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2010). Prosessen fra start til slutt vil bli enklere for elevene om de ser hvorfor de gjør det de gjør, og ved å ha delmål vil de altså kunne bli motivert til å nå selve målet.

Kariannes strategier om høye forventninger og konkrete delmål med kriterier for måloppnåelse, samt gode tilbakemeldinger til elevene støttes av teori om motivasjon og vurdering for læring. Å ha kriterier for måloppnåelse tydeliggjør målet for elevene, og på den

måten kan de selv være med å kontrollere om de har lært det de skal. Dette handler om autonomi, og vil kunne føre til motivasjon.

### **5.1.2 Autonomi**

Ingrid opplever nå å ha mer ansvar for egen læring enn det hun hadde på ungdomsskolen. Medbestemmelse i en læringssituasjon hevder Deci og Ryan (1994) påvirker den indre motivasjonen. Ingrid får gode begrunnelser for faglig innsats og en større mulighet til å velge. Å erfare støtte for autonomi motiverer Ingrid til å gjøre som lærerne sier. En elev må ha en oppfattelse av autonomi for å ville prestere (E. Deci et al., 2010). Går vi inn i selvbestemmelsesteorien, vil vi kunne se at autonomi er et grunnleggende behov for motivasjon, og for å lære (Edward L. Deci & Ryan, 2002). På videregående skole opplever Ingrid å ha mer ansvar for egen læring, og lærerne forklarer bedre hvorfor noe skal gjøres. Meld.St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*, presiserer viktigheten av å gi elevene ansvar og valgmuligheter.

Fokuset til Ingrid ligger i mestring og kompetanse. Deci og Ryan (2000) hevder kompetanse handler om å kunne være med i aktiviteter og selv være med å påvirke resultatet. Kompetanse kan slik dette er beskrevet også synes å handle om autonomi og ansvar for egen læring.

For Magnus' elever handler autonomi om at de får være med å påvirke hva som er viktig å gjøre, og de får jobbe i sitt eget tempo. Magnus mener de allerede er indre motivert for å jobbe med matematikken. Om mengden autonomi Magnus gir elevene er nok til å stimulere elevenes interesse for matematikken er det vanskelig å konkludere noe om, da jeg bare har intervjuet læreren en gang. Deci og Ryan (1994) sier indre motivasjon fremmer læring og en lyst for å lære, og at medbestemmelsen kanskje er den viktigste faktoren som fører til indre motivasjon.

Magnus' elever syntes å ha indre motivasjon, men mindre grad av medbestemmelse. Magnus sier at hans elever i utgangspunktet var indre motivert for å forbedre sin kompetanse i matematikk. Dette kan være grunnen til at de holder ved sin motivasjon til tross for lav grad av selvbestemmelse. Kariannes elever synes ikke å være like indre motivert for læring som elevene i gruppen til Magnus. Karianne har erfart at ansvar for egen læring trenger mye oppfølging hos flere av hennes elever. Erfaringene tilsier i følge Karianne, at de ikke er modne nok for å få full frihet.

Både Magnus og Karianne sitter med det overordnende ansvaret for elevens læring, og kan ikke gi elevene fritt spillerom. De har fagplanen, men er åpne for å la elevene komme med innspill. Elevene får jobbe i sitt tempo med veiledning fra lærerne, og de blir forklart hvorfor de skal jobbe med de ulike oppgavene og hvordan de skal gjøre oppgavene. Ingrid sier blant annet at matematikk er lettere å forstå på videregående skole. Deci, Jang og Reeve (2010) hevder at struktur i skolen handler om en lærers evne til å gi informasjon elevene trenger for å forstå hvorfor noe må gjøres. Ingrid forteller at å få en forklaring på hvorfor arbeid skal gjøres, for så å ha en lærer som støtter hennes autonomi er motiverende. Dette stemmer overens med Reeve (2002) og Deci, Jang og Reeve (2010). En elevs nytteverdi av autonomi blir større når den støttes av læreren (ibid).

Et interessant funn i lys av dette er informantenes lave fokus på autonomi i læringssituasjonen, når teorien påpeker viktigheten av dette. Deci og Ryans forskning (1994, 2000) hevder at medbestemmelse øker læringslysten og opplevelsen av mestring i møte med oppgaver. Dette vil kunne gi en indre motivasjon til å ville gå i gang med nye oppgaver. Ingrid sier hun opplever mer ansvar for egen læring som positivt, og både Magnus og Karianne gir sine elever noe medbestemmelse og autonomi i forhold til å løse oppgaver. Til tross for dette er Karianne opptatt av å ha kontroll og at hun blant annet bestemmer på grunn av fagplanene. Deci, Jang og Reeve (2010) konkluderer med at elevene både trenger autonomistøtte og struktur fra læreren for å engasjere til læring.

Informantene gir altså mer fokus til andre tema, og gir lite beskrivelse av autonomi i læringen. Lærerne synes å se dilemmaet mellom å gi elever mer medbestemmelse og deres behov for å komme gjennom fagplanene i hvert enkelt fag. Det kan synes som at begge lærerne har et større fokus på å komme gjennom teorien for å nå kunnskapsmålene, enn å gi plass for mye selvbestemmelse. Deci og Ryan (2002) fremhever elevens autonomi som det viktigste i selvbestemmelsesteorien, likevel ser vi at Magnus og Karianne er påpasselige med å være ledere selv om de lar elevene erfare noe autonomi.

Deci og Ryan (2002) mener ikke slik jeg forstår deres teori at elevene skal ha full frihet, så kanskje den medbestemmelsen Magnus og Karianne gir er nok i starten av en prosess mot å erfare medbestemmelse og indre motivasjon. For Kariannes elever kan det å ha lite fokus på autonomi også handle om elevens sosiale og faglige kompetanse.



### 5.1.3 Tilhørighet

#### Lærer-elev-relasjon

Ingrid snakker om det å prestere. Hun er opptatt av å bli sett, tilegne seg kompetanse og oppleve tilhørighet. St.meld. nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja* trekker frem viktigheten av å bli sett, hørt og forstått. Lærerne på videregående skole beskrives av Ingrid som høflige, hyggelige, greie og at de skaper et godt læringsmiljø. Måten læreren snakker og forklarer faget på gir Ingrid en større motivasjon nå enn tidligere. Samme stortingsmelding bekrefter denne erfaringen. Elevene må ha en opplevelse av at lærerne bryr seg og respekterer dem (Kunnskapsdepartementet, 2010b). Også Kunnskapsløftet (LK06) understreker dette ved å si ”Lærerne avgjør ved sin væremåte både om elevenes interesser består, om de føler seg flinke og om deres iver vedvarer ”(Utdanningsdirektoratet, 2011). Pianta (1999) mener det er avgjørende i en læringssituasjon at læreren ser eleven. Dette vil gi eleven et godt utgangspunkt for å trives og for læring. Gode relasjoner mellom elever og lærere støttes av forskere både nasjonalt og internasjonalt. Hattie (2009), Nordahl (2012), Federici og Skaalvik (2013), og Deci og Ryan (2002), påpeker alle det avgjørende ved å bli sett, hørt og å ha gode relasjoner til sine lærere.

Ingrids erfaringer med lærerne på ungdomsskolen var negative. Hun opplevde ikke å bli respektert eller sett på samme måte som nå. Lærerne som hadde lite engasjement i undervisningen hadde en negativ effekt på Ingrids interesse både for å få en relasjon med dem, og i forhold til læring. Regjeringens program *Ungdomstrinn i utvikling* (2013a) fremmer betydningen av kompetente lærere.

Både Magnus og Karianne er opptatt av å se og støtte den enkelte eleven og bygge en god lærer-elev-relasjon. Federici og Skaalvik (2013) hevder at ”positive lærer-elev-relasjoner kan tenkes å ha gode vekstvilkår i klasserom hvor læreren viser elever omsorg og respekt (emosjonell støtte) i kombinasjon med individuell veiledning og instruksjon (instrumentell støtte)”(s. 59.). Karianne bygger en relasjon med sine elever ved å vise at hun bryr seg om dem, og respekterer dem gjennom valgene de tar. Internasjonal forskning viser at sosial støtte fra lærere og å ha en følelse av tilhørighet er viktig for elevers motivasjon (Federici & Skaalvik, 2013).

Ingrid vil gjennomføre første år uten å stryke og hun er klar over at dette innebærer en større egeninnsats enn tidligere. Hun erfarer at god innsats fra hennes side gjør samarbeidet med lærerne bedre. Furrer og Skinner (2006, I: Drügli, 2012) mener gode lærer – elev – relasjoner

gjør elevene i stand til å yte en bedre innsats for skolearbeidet, og samarbeide bedre med sine lærere. Dette betyr at når Ingrid viser en vilje til å yte større innsats stimuleres lærerne til å støtte henne, og hun får igjen god veiledning og støtte som gir henne lyst til å jobbe mer. Dette blir en vinn - vinn situasjon for begge parter.

Lærerne blir også et viktig element i Ingrids prosess mot måloppnåelse. Federici og Skaalvik (2013) konstaterer betydningen av skolefaglig støtte, og Mjaavatn og Frostad (2014) finner i sin forskningsstudie at det er sammenheng mellom faglig – og sosial støtte fra læreren og elevenes tanker om gjennomføringen av videregående skole. Jo mindre støtte fra lærerne, jo større er sannsynligheten for at elevene dropper ut av videregående skole. Begge forskningsstudiene viser at faglig og sosial støtte fra lærer er en avgjørende faktor for at en elev skal bli utholdende og motivert for læring i skolen.

## **5.2 Mestring**

### **5.2.1 Forventning om mestring**

Ingrid hadde ved skoleårets begynnelse liten forventning til egen mestring. Hun erfarte det å få bra på prøver som positivt for å få en større forventning til mestring. Ved økende kompetanse økte også forventningene til å mestre. Bandura (1997) påpeker at forventning om mestring både handler om en forventning om troen på å kunne løse oppgaven, og en forventning om å vite hva som kommer til å skje om oppgaven løses. Dette vil kunne bli bestemmende for hvilke valg som tas, nivå av innsats og utholdenhet. Ingrid er blitt mer utholdende og legger en større innsats i det hun gjør. Det kan synes som om Ingrids forventninger til mestring øker med positive resultater, og hun ser muligheter for å fullføre videregående skole slik målet hennes er. Lazarus (1999) hevder det å vite hvilke muligheter en har for å oppleve mestring påvirker hvor mye stress en føler for å løse oppgaven.

Å erfare mestring i en læringssammenheng vil som Ingrid erfarer føre til en større innsats i forhold til oppgavene som skal løses. Å få positive erfaringer med mestring vil også være til hjelp når det handler om selvregulering. Å merke seg sin egen kompetanse, og få erfaringer om mestring vil kunne gjøre Ingrid mer bevisst på valg av læringsstrategier. Ingrids erfaring med mestring i skolesammenheng har siden 8. klasse vært dårlig. Lazarus (1999) uttaler at erfaringer med lite mestring skaper stress. Ingrids dårlige erfaringer vedrørende mestring har derfor skapt stress i tidligere skoleår. Ingrid opplever nå en sosial støtte fra lærerne hun har,

og hennes forventninger om mestring har økt. Skinner og Edge (2002) har funnet at den beste medisinen mot psykologisk stress er sosial støtte. Tatt Ingrid's negative erfaringer med matematikk i betraktning, er hennes historie om dårlige mestringserfaringer på ungdomstrinnet et godt eksempel på hvordan god støtte fra lærer, og positive erfaringer om mestring kan gi en økende interesse for å lære mer. Det har ført til større innsats og gode karakterer. Det psykologiske stresset i forhold til matematikk er blitt redusert, og hun merker en mestring i forhold til skolearbeidet. Mestringstro er i følge Bandura (1997) den viktigste grunnen til handling.

### **5.2.2 Å ha forventninger til elevene**

Karianne setter høye forventninger til sine elever samtidig som hun veileder dem mot målet. Dette signaliserer faglig støtte og en tro på elevene. Hattie (2009) setter fokus på betydningen av en lærers høye forventninger til sine elever, og han fremmer det å ha utfordrende forventninger til dem. Et barn trenger å bli satt forventninger til for å kunne utvikle seg, og for å lære (Hattie, 2009). I st. meld. nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*, nevnes viktigheten av å sette forventninger til sine elever. Det synes viktig for Karianne å sette forventninger til atferden elevene hennes har, noe som samme stortingsmelding også stadfester. Hun skal forberede de både faglig og sosialt.

Negative erfaringer med forventning om mestring vil kunne gi stress i møte med nye utfordringer (Lazarus, 1999). Kariannes fokus på å sette forventninger til elevene sine vil kunne være med å påvirke i positiv retning. Skinner og Edge (2002) hevder som sagt at god sosial støtte fra en lærer reduserer stress hos elevene. Ved at Karianne bruker mye tid på å se den enkelte eleven kan det synes som dette hjelper elevene med å få positive forventninger om mestring.

Magnus erfarte større grad av læring og mestring hos elevene i Ny GIV gruppa enn i ordinær klasse. Hvis han kunne hjelpe elevene i Ny GIV gruppa med å oppleve lysten for å lære, håpet han de ville få en indre motivasjon for å lære. Magnus' fokus på indre motivasjon for å lære, samsvarer med Deci og Ryan sin forskning. De uttaler at om en person er indre motivert for å gjøre en oppgave, gjøres oppgaven fordi personen vil og fordi det utfordrer dem (Ryan & Deci, 2000). Magnus håper kompetanseløftet i matematikk vil øke selvtilliten hos sine elever, og på den måten også en forventning om mestring. St.meld. nr 44 (2008-2007) *Utdanningslinja* fremmer betydningen av å forbedre en elevs studieførløp, siden kompetanse har positiv effekt på frafall. Både teori om selvværd (Covington) og prestasjon (Atkinson) vil

kunne ha betydning i forhold til hva som påvirker mestringsfølelsen (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Magnus nevner ikke det å ha forventninger til elevene sine eksplisitt, men han forteller om en undervisningsmetode hvor det å hjelpe den enkelte, og få alle med er sentralt. Det vil synes naturlig at han da også har forventninger til at de skal kunne klare det de skal igjennom.

### **5.3 Autoritativ klasseledelse**

Det kan synes som om Karianne er et eksempel på den autoritative klasselederen. Hun har et balansert forhold mellom kontroll og varme. Karianne var seg bevisst denne autoritative lærerstilen. Hun er en klar klasseleder, og hun fremmer viktigheten av å sette grenser og ha konsekvenser ved regelbrudd. Samtidig viser hun respekt og omsorg for sine elever. Dette samsvarer med Roland (2012) sin beskrivelse av en autoritativ klasseleder.

#### **5.3.1 Grenser**

Analysene av materialet viste at Kariannes hovedfokus var å sette grenser og å skape struktur og forutsigbarhet for elevene. Hun mente grenser og trygge rammer var utslagsgivende når det kom til frafall. Pellering (2005 I: Roland, 2012) hevder den autoritative klasselederen er den beste metoden for å bedre resultatet i forhold til motivasjon, hindre skolevegring og unngå skulk. Kariannes erfaring med at det er en sammenheng mellom trygge rammer og mindre frafall, stemmer overens med denne teorien. I tillegg ser Karianne at læringstrykket blir sterkere om elevene holder seg innenfor grensene som er satt.

Å sette grenser handler om å være en tydelig klasseleder. Dette fremmes i flere stortingsmeldinger, blant annet nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring - Muligheter* og nr. 19 (2009-2010) *tid til læring*. Det presiseres at god klasseledelse er en avgjørende faktor for motivasjon hos elevene, og da også for læringen (Kunnskapsdepartementet, 2010b). Kariannes regler i timen er fastsatt, og de gjelder for alle. Å være konsekvent opplevde hun ga en trygghet for sine elever. Magnus snakker lite om sosial kompetanse og å sette grenser. Han nevner betydningen av en god lærer-elev-relasjon i en læresituasjon og har fokus på at han er lederen. Likevel synes han mer opptatt av det faglige fokuset i forhold til sine elever enn grensesetting og relasjoner.

Det kan synes som om Karianne jobber for at elevene skal forstå hvorfor hun setter grenser og er konsekvent ved brudd av regler. Hun handler via ytre påvirkninger, og håper ved å ta tiden til hjelp at elevene selv skal se hvorfor hun setter grenser. Hennes erfaring er at elevene etter

påske begynner å forstå poenget med reglene, og spesielt ser hun er utvikling nærmere juni. Teorien om organisk integrasjon (OIT) forklares i forhold til faglig kunnskap. Jeg mener at den også kan forklare hvordan sosial kunnskap internaliseres fra passiv til deltakende medbestemmelse. Det synes som om Karianne prøver å la elevene erfare og oppleve hvilken verdi det har å ha respekt for grenser og regler. Dette er ikke indre motivert ved skolestart, og det kreves i følge Karianne mye hard jobbing. Ved å la elevene utvikle seg, og selv erfare at verdien for læring og respekt internaliseres i selvet, vil de i følge denne teorien bli mer selvbestemmende (Edward L. Deci & Ryan, 2002). Så om læreren ved å benytte ytre påvirkning, det vil si regler og grenser, og samtidig være seg bevisst at dette er en prosess, vil det sannsynligvis kunne føre til en indre motivasjon for adekvat oppførsel.

### **5.3.2 Tilbakemeldinger**

Karianne gir tilbakemeldinger, både kritiske og positive. Hun ser dette engasjerer og motiverer elevene. Schunk et al. (1996) sier tilbakemeldinger kan øke motivasjonen for læring hos elever. Også Meld.St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*, fremmer tilbakemeldinger som avgjørende for den enkeltes læring. En lærers ærlighet ovenfor elevene om deres kompetanse og utvikling skriver Schunk et al. (1996) vil kunne motivere dem. Her ligger det en bakenforliggende tanke om at læreren vet at elevene er kompetente nok til å tåle konstruktive tilbakemeldinger. Karianne benytter ærlige tilbakemeldinger med de elevene hun ser kan håndtere det. Også Nordahl (2010) beskriver viktigheten av tilbakemeldinger i en elevs prosess mot å lære mer. Tilbakemelding er en form for vurdering, og eleven trenger dette for å utvikle seg både faglig og sosialt.

En elevundersøkelse gjennomført i 2010 av Topland og Skaalvik viste at en elevs oppfatning av tilbakemeldinger fra elevene sank med økende alder. Kun 6 % av elevene i vg2 sa de fikk tilbakemeldinger på hvordan de kunne bli bedre flere ganger i uken (Kunnskapsdepartementet, 2010b). Ut ifra dette kan det synes som om Karianne har et større fokus på tilbakemeldinger enn det den gjennomsnittlige lærer i videregående skole har.

Magnus kommenterer ikke tilbakemeldinger, og heller ikke Ingrid snakker eksplisitt om dette. Selv om mye av Karianne sitt fokus i intervjuet handler om grenser og tilbakemeldinger i forhold til sine elever, nevner ikke Ingrid hva Karianne gjør. Hun snakker generelt om lærerne sine. Det kan se ut som om Ingrid får tilbakemeldinger, men hun tenker kanskje ikke på dem i sin læringssituasjon. For henne er det lærerens væremåte som er viktig, og deres evne til å gi henne ansvar for egen læring og vise støtte som er av betydning.

## 5.4 Frafall

Ingrid sa hun mistet motivasjonen for skolearbeidet i 8. klasse. Hun mente lærerne signaliserte at det ikke var viktig å få gode karakterer før i 10. klasse. Sett i lys av dette kan det se ut som at Ingrid ikke opplevde læringen som målrettet på ungdomsskolen. Motivasjonen for læringen var ikke indre påvirket. Deci og Ryan (2000) sier den ytre påvirkningen for motivasjon ikke er optimal for læring. Ingrids opplevelse av å bli bestemt over var en ytre påvirkning som ga henne et negativt syn på å lære.

Ingrid har ikke hatt karakterer i matematikk siden 8. klasse, og hennes kompetanse var lav ved skolestart høsten 2013. I henhold til Markussen et al. (2010) er lave karakterer den viktigste faktoren til frafall i videregående skole. Ingrid prøvde seg i videregående skole rett etter ungdomsskolen, men dette fungerte ikke. Den gangen var det etter hennes mening feil linje, om det var for vanskelig å følge med i timene sier hun ingenting om. Hernes (2010) hevder også at dårlige karakterer fra ungdomsskolen gir et dårlig utgangspunkt for videregående skole, i tillegg er høyt fravær i grunnkunnskapen og det å bytte linje utslagsgivende for frafall. Ingrids nye forsøk på å gjennomføre videregående opplæring kan i denne situasjonen tyde på det motsatte og at disse faktorene ikke nødvendigvis trenger å være utslagsgivende om motivasjonen for å fullføre er indre påvirket. Reeves (2002) forskning på kompetanse og motivasjon kan også gi denne forklaringen.

Ingrid oppnår nå gode resultater i matematikk, og det gir henne lyst til å lære mer. Dette finner vi hos Deci og Ryan (2000) og hos Bandura (1997). I forhold til kompetanse og karakterer har Ingrid samme utgangspunkt for begge sine to forsøk på å begynne i videregående skole. Første gang klarte hun det ikke, men denne gangen viser det seg å gå bedre. Det kan derfor se ut som om det ikke bare er karakterene og høyt fravær det handler om i Ingrids situasjon. Motivasjonen hennes for å gjennomføre videregående opplæring denne gangen handler om hennes historie. Hun har sett at det å gi sin sønn en god fremtid handler om at hun selv får en god jobb. Enkeltpersonens konsekvenser for frafall handler om å ha usikre utsikter i forhold til jobb, lavere lønn og større sjanser for uføretrygd (Kunnskapsdepartementet, 2010c; Sletten & Hyggen, 2013). I lys av dette kan det synes som om Ingrid nå ser betydningen av å gå tilbake for å fullføre videregående skole.

Magnus sine elever hadde enda ikke begynt i videregående skole. Det at de er med i Ny GIV viste at de ville gjøre noe med sin kompetanse før overgangen til videregående skole. Ny GIV

ble startet for å gi de svakest presterende elevene et løft og en mulighet til å bedre sine karakterer før overgangen til videregående skole, for på den måten å være bedre rustet for de skolefaglige utfordringene der. (Kunnskapsdepartementet, 2010a). Den siste evalueringen av programmet fremlegger at dette ennå ikke er blitt en realitet (Lødding & Holen, 2013).

Karianne sier mange elever generelt tror de kommer til en linje hvor de skal tegne, male og leke når de har valgt design og håndverk. Flere av elevene er svake i teoretiske fag, noe hun mener er hovedårsaken til frafallet fra linjen. Motivasjonen er lav siden det er «feil elever» som går der, hevder Karianne. Markussen et al. (2010) stadfester i rapporten *Bortvalg og kompetanse*, at det er karakterene som spiller sterkest inn når det kommer til frafall i videregående skole. Hernes (2010) hevder også at karakterer er viktige i overgangen, men han ser også på dem som en indikator på hvilken progresjon elevene vil ha i videregående skole.

Som vi har sett opplevde Ingrid å velge feil linje første gang hun startet videregående skole. I tillegg var karakterene fra ungdomstrinnet lave. Ved andre forsøk valgte hun en ny linje og hadde fremdeles svake karakterer. Forskjellen var at hun denne gangen hadde et klart mål og en motivasjon for å prøve igjen.

## **5.5 Oppsummering av funn i forhold til problemstilling**

Problemstillingen jeg skulle besvare med denne oppgaven var: *Hvordan kan læreren skape lærelyst hos sine elever, for å unngå frafall i videregående skole?* Med delspørsmålene; 1) *Hva tenker en elev om hva som motiverer til innsats i skolen, og har dette sammenheng med å fullføre videregående?* Og 2) *Hva kan lærere gjøre for at elever skal oppleve mestring, og bli motivert til å fullføre videregående skole?*

Undersøkelsen har gitt innsyn i en elevs erfaring og opplevelse av hva som gir motivasjon og mestring, og hva to lærere gjør for å fremme motivasjon og mestring hos sine elever. Disse funnene skulle sammen gi et bilde på hva jeg som lærer kan gjøre for å hjelpe mine elever med å erfare lærelyst og slik muligens unngå frafall i videregående skole.

- 1) *Hva tenker en elev om hva som motiverer til innsats i skolen, og til å fullføre videregående skole?*

Funn i forhold til eleven handler om elevens stolthet for å ha oppnådd kompetanse. Hun erfarer det å mestre, og det gir henne motivasjon og lyst til å fortsette å lære. Hun har et mål

om å oppnå noe med å fullføre videregående skole, noe som hun ser motiverer henne til innsats. En god relasjon med sine lærere, og et gjensidig forhold bygd på respekt og muligheten til å møtes på halvveien ser hun på som avgjørende for hennes lærings situasjon. Læreren evne til å gjøre undervisningen enkel, og vise en positiv og høflig holdning ovenfor elevene motiverer Ingrid til å gjøre det som forventes av henne. Videre er Ingrids egen historie med på å motivere henne. Hun ser hun trenger en utdanning for å kunne forsørge sin sønn, og måten å komme dit på er først og fremst å fullføre videregående skole. Kort oppsummert handler motivasjon og innsats i skolen for Ingrid om å oppleve faglig mestring, ha lærere som ser henne og bryr seg, og å ha et mål som hun ser verdien av.

*2) Hva kan lærere gjøre for at elever skal oppleve mestring, og bli motivert til å fullføre videregående skole?*

Magnus og Karianne har forskjellig fokus på hva som er viktig for å oppleve mestring og motivasjon. Magnus' fokus ligger i det faglige, og hvordan timene hans kan være spennende og gi elevene den hjelpen de trenger for å øke den faglige kompetansen. Kariannes hovedfokus ligger i den sosiale kompetansen og høye forventninger til skolefaglig innsats. Betydningen av grenser, regler og hvordan læringen bedre kan skje om det er trygge rammer for elevene blir fremhevet. Begge har et mål med undervisningen og setter forventninger til sine elever.



## 6. Avslutning

Funnene i denne oppgaven er hentet både fra en elevs og to læreres ståsted. Dette ble gjort for å kunne se om det var noe eleven erfarte som positivt som kanskje ikke læreren tenker over. Problemstillingen har vært *Hvordan kan læreren skape lærelyst hos sine elever, for å unngå frafall i videregående skole?*

Elevinformantens store fokus på læreren, og betydningen av lærerens væremåte er spennende. Tidligere forskning bekrefter hvor viktig læreren er for elevens læring og motivasjon for skolearbeidet. Det handler om å skape en god relasjon med eleven sin, vise respekt for valgene deres og ha interesse for at eleven skal oppnå kompetanse. For eleven var dette det som skapte lærelyst, se at hun mestret å bli sett på en positiv måte av lærerne. Teorien jeg bygde min oppgave på handler om indre og ytre motivasjon, og dette kunne se ut til å ha et mindre i fokus hos min elevinformant, men fortellingene og refleksjonene hennes viser noe annet. Hun hadde erfart ytre påvirkning i læringssammenheng på ungdomsskolen, og opplevde dette som negativt. På videregående skole ble også mye av læringen ytre påvirket, men hun erfarte mer ansvar for egen læring, og opplevde en positiv relasjon med lærerne. Hun opplevde at gode karakterer ga henne en drivkraft til større innsats og at det å ha klare mål var viktig. Hovedfunnet for hva som motiverer til innsats i skolen vil synes å være læreren, ha tydelige mål og å nå målene sine i relasjon til faglig kompetanse.

For lærerne handlet det for Magnus om å gjøre undervisningen spennende, praktisk og variert. La elevene få oppleve mestring i et fag de egentlig ikke hadde kompetanse i. Dette krevde oppfølging, å se den enkelte og mer forberedelse av undervisningen. Karianne mente også at mestring handlet om å finne en strategi for den enkelte elev, og det å sette høye forventinger, delmål og konkrete kriterier for måloppnåelse samt gode tilbakemeldinger til elevene ga motivasjon og lærelyst. I tillegg var hennes fokus på trygge rammer noe hun erfarte som avgjørende for å unngå frafall. Også her er fokuset på indre motivasjon lavt, og hva lærerne fysisk gjør i forhold til faglig og sosial kompetanse kommer tydeligere frem. De har likevel slik jeg tolker det en underliggende bevissthet om at indre motivasjon er avgjørende og drivkraften til elevene. Selv om de ikke presiserer hvor mye de fokuserer på den, synes den tilstedeværende i både Magnus og Kariannes undervisning.

Oppsummerende kan læreren, i følge mine funn, skape lærelyst hos sine elever ved å bygge en god relasjon med dem. Denne relasjonen må være bygget på respekt og en interesse for elevens evne til å utvikle seg faglig og sosialt. I tillegg vil det å være en tydelig klasseleder

med fokus på tydelige grenser, gode tilbakemeldinger og høye forventinger være i fokus. Når eleven opplever mestring, kompetanse og tilhørighet vil dette kunne gi en lyst til å lære, og gode karakterer og trivsel ser vi har påvirkning på frafall. Funnene i min studie viser seg å korrelere med tidligere forskning på området, men mine lærerinformanter snakker mindre om autonomiens betydning i læring. Dette synes interessant siden dette har et stort fokus i Deci og Ryans (2002) teori om selvbestemmelse.

## **6.1 Drøfting av metodiske tilnærminger**

Å benytte kvalitativ metode og seminstrukturert intervju synes hensiktsmessig i min undersøkelse. Den seminstrukturerte guiden hjalp meg i å holde tråden i intervjuet og fikk meg inn på sporet i tilfeller hvor informantens historier kunne ta en annen retning enn forventet. Ved å intervjuer fikk jeg del i informantens historier og erfaringer som viste seg interessante. Ved å ha et større utvalg ville jeg fått en bredere og dypere innsikt, og kunne på den måten ha lært mer om hva elever og lærere mener motiverer til innsats i skolen. Jeg kunne muligens ha utvidet med en elevinformant som ikke var i risiko for frafall. Dette ville sannsynligvis gitt meg mer informasjon om hva elever tenker om fenomenene jeg studerte. For denne undersøkelsen har likevel tre informanter vært nok. Datamaterialet har vært stort, og tiden brukt for å analysere har vært lang. Med et større datamateriale ser jeg det ville vært nødvendig med mer tid.

I forhold til validitet og reliabilitet var utfordringene min forforståelse som forsker og størrelsen på utvalget. Målte jeg det jeg trodde jeg målte? Jeg ville finne ut hva en elev og to lærere tenkte om frafall, motivasjon og mestring. Dette opplever jeg å ha fått gode svar på. Med mer trening i intervju ville eventuelle oppfølgingsspørsmål gitt meg dypere kunnskap om mine informanters opplevelser og erfaringer. Det er altså mulig at jeg har gått glipp av viktige fenomen på grunn av manglende erfaring med kvalitative intervjuer. Som forsker kan jeg ha tolket noen utsagn annerledes enn de var ment, men jeg håper ved bruk av flere analyser og bearbeidelse av utsagnene at jeg har holdt meg så nære informantens virkelighet som mulig. Det vil selvfølgelig være tilfelle at noe har blitt feiltolket. De etiske retningslinjer i forhold til mine informanters anonymitet er ivaretatt og jeg har gjennom denne oppgaven fått en økt respekt for deres historier og erfaringer.

## 6.2 Pedagogiske implikasjoner og videre forskning

Funnene som er beskrevet i denne studien er ikke generaliserbare. Som forklart i metoddelen er det kun overførbarhet til lignende situasjoner funnene i denne oppgaven kan gi. Å ha sett på hva en elev opplever som motiverende og positivt i forhold til mestring kan gi innsikt og ideer til andre lærere som står i situasjoner hvor de har elever som ikke opplever mestring og motivasjon i skolesammenheng. Lærerinformantenes synspunkter og erfaringer omkring tema som motivasjon og mestring vil også kunne være til hjelp for andre lærere som står i lignende situasjoner. Det viktigste denne oppgaven gjør vil være å belyse tema om frafall i skolen, og hva mine informanter mener om motivasjon og mestring i betydning for frafall. Selv om det ikke kan gjelde alle, vil det informantene har fortalt kunne berøre enkeltpersoners oppfatning av temaområdet, og eventuelt gi personene nye syn på hva som kan hjelpe i sin situasjon. Som nyutdannet lærer vil erfaringene og funnene som her er blitt presentert være til hjelp i mitt arbeid for å motivere og hjelpe mine elever til å oppleve mestring.

Begge lærerinformantene i studien snakket om relasjonen lærer – elev. Elevinformanten min snakket mest om måten læreren oppførte seg, snakket og la frem det teoretiske stoffet på. Pål Rolands (2012) funn hvor lærere uttrykker ”at relasjonsarbeidet til elevene er en komplisert og mindre konkret faktor å implementere enn arbeidet med kontroll” (Roland, 2012a) er spennende sett i sammenheng med mitt funn. Å studere hva som ligger i elevens utsagn om at det handler om lærerens væremåte, sett med elevens øyne ville vært en interessant oppfølging av min studie.

Videre forskning på dette feltet vil være av betydning i årene som kommer. Fokuset på kunnskap som vi i dag har i Norge vil etter det forskningen viser ikke bli mindre. Dette skaper en risiko for ikke kun å falle ut av videregående skole men også av yrkeslivet. Det vil begrense den enkeltes muligheter for sosial tilhørighet og opplevelsen av å være verdifull. Det vil være viktig å finne ut hva som skal til for å redusere frafall i videregående skole.

## Kilder

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Existing of Control*. New York: Freeman.
- Baumrind, D. (1971). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4.
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade*. Cambridge, New York: Press syndicate of the University of Cambridge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. California, Sage: Thousand oaks.
- Deci, E., Jang, H., & Reeve, J. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 13.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting Self-determined Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 3-14.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of Self-Determination Theory. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*. New York: The University of Rochester Press.
- Drügli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev, avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer–elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre Skole*, 1, 58-63.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger - Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning, A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein*. Oslo: FaFo.
- Johannessen, A., Tufte, P. a., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Johnsen, D. (2011). *Målgruppen i Ny Giv overgangsprosjektet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *St.meld. nr. 30(2003-2004) Kultur for Læring* Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *St.meld. nr. 44 (2008-2009) Utdanningslinja*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2010a). Skolestart 2010: Ny GIV mot frafall [Press release]. Hentet 09.02 2014, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Nyheter-og-pressemeldinger/pressemeldinger/2010/skolestart-2010-ny-giv-mot-frafall.html?id=612779>
- Kunnskapsdepartementet. (2010b). *Meld.St. 22 (2010-2011)Motivasjon - Mestring - Muligheter* Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2010c). *Utdanningsspeilet*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2012a). *Meld.St. 18 (2012-2013) Lange linjer*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Meld.St 20 (2012-2013)På rett vei*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2013a). *Motivasjon og mestring for bedre læring*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2013b, 22.10.13). NyGiv. Hentet 22.01, 2014, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/overgangsprosjektet.html?id=632137>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and Emotion, A New Synthesis*. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser, en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Lødding, B., & Holen, S. (2013). Intensivopplæring i eller utenfor klasserommet? Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utvikling.
- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Markussen, E. (2010). Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden *TemaNord*. København: Nordisk Ministerråd.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B., & Sandberg, N. (2008). Bortvalg og kompetanse (Vol. 13). Oslo: NIFU.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-Completion in

- Norwegian Upper Secondary Education. *Scandinavian Journal of Education Research*, 55, 225-253.
- Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2014). Tanker om å slitte på videregående skole Er ensomhet en viktig faktor. *Spesialpedagogikk*, 01, 48-55.
- Moderniseringsdepartementet, K. o. (2011). Kompetansearbeidsplasser – drivkraft for vekst i hele landet. Hentet 19.02, 2014, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kmd/dok/nouer/2011/nou-2011-3/4/1.html?id=635192>
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør, Fokus på elevenes læring og handlinger* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Dette vet vi om vurderingspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- NSD. (2012). Personversombudet for forskning. Hentet 28.04, 2014, fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/>
- Pianta, R. C. (1999).
- Porter, L. (2006). *Behaviours in Chools* (2 ed.). Berkshire, England: Open University Press.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode, En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasestudier*. Oslo: Unversitetsforlaget.
- Reeve, J. (2002). Self-Determinaion Theory Applied to Educational Setting. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*. New York: The University of Rochester Press.
- Roland, P. (2012a). Doktorgrad på implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt. Hentet 12.05, 2014, fra <http://www.uis.no/om-uis/nyheter-og-presserom/doktorgrad-paa-implementering-av-skoleutviklingsprogrammet-respekt-article60276-8108.html>
- Roland, P. (2012b). *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt* (Vol. nr. 156). Stavanger: UiS.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping Out : Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done about It*. Cambridge, MA, USA Harvard University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 14.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (1996). *Motivation in Education, Theory, Research, and Application*. Berkley: Pearson Education International.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena, Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skinner, E., & Edge, K. (2002). Self-Determination, Coping, and Development. In E. Deci & R. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*. New York: The University of Rochester Press.
- Sletten, M. A., & Hyggen, C. (2013). Ungdom, frafall og marginalisering. Oslo: Forskningsrådet.
- SSB. (2011). Sju av ti fullførere videregående utdanningen. *Samfunnsspeilet*. Retrieved 05.02, 2014, from <http://ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sju-av-ti-fullforer-videregaaende-opplaering>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Bakgrunn for Kunnskapsløftet. Hentet 19.02, 2014, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Artikler/Bakgrunn-for-Kunnskapsloftet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Udir-1-2010 Individuell vurdering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Kunnskapsløftet, generell del. Hentet 30.04, 2014, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/#a4.8>
- Widerberg, K. (2011). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

## **Vedlegg 1. Infoskriv til informanter**

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

*”Hvordan kan læreren skape lærelyst hos elever i videregående skole. En oppgave om frafall, motivasjon og mestring”*

#### **Bakgrunn og formål**

Temaet i dette mastergradsprosjektet er frafall i videregående skole, motivasjon og mestring. 1/3 av elevene som begynner i videregående opplæring slutter uten å fullføre. Det å kjenne til hva som skaper motivasjon og mestring hos elevene, vil kunne være en stor hjelp for både lærere og elever. Mestring i skolen gir motivasjon og lyst til å lære mer. Jeg ønsker at enkelteleven skal oppleve at læring er gøy, og bli motivert for videre utdanning. Ny Giv er ment for å hjelpe de elevene som har dårligst karakterer, til å heve seg siste halve året på ungdomsskolen. Dette for at de skal ha mulighet til å henge med på videregående skole, øke motivasjonen og mestringen, og dermed ha større sjanse for å fullføre videregående skole. Derfor har jeg valgt å hente informanter som har erfaring med Ny Giv.

*Forskningsspørsmålene som skal analyseres er disse:*

- Hva mener elever om hva som motiverer til innsats på skolen og hva som fører til skolefaglige mestringsopplevelser.
- Hva gjør lærere for å fremme motivasjon for videre skolegang og la elevene oppleve mestring i skolearbeidet?

Utvalget er trukket ved hjelp av oppfølgingstjenesten i Stavanger og rektoren på skolen eleven går på.

Du ble valgt av rektoren på skolen din fordi de trodde du ville bidra med viktig informasjon til min studie.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i dette prosjektet innebærer enkeltvis å bli intervjuet av meg i ca en halv time. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd. Opplysningene som innhentes handler om egen



oppfatning av læresituasjonen, og hva dere selv tror kan være med å bidra for å øke motivasjon og mestring i skolen, for å unngå frafall i videregående skole.

*Intervjuguiden kan fremvises til foreldre/foresatte om dette ønskes.*

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er veileder og meg selv som har tilgang på personopplysninger, og opplysningene og lydfilene vil bli lagret og oppbevart i passordbeskyttet mapper og programmer på datamaskinen. Kodingslisten på hvilke informanter som er hvem, vil bli oppbevart adskilt fra resten av datamaterialet. Denne listen blir makulert når masteroppgaven er levert i juli 2014. Du som deltaker vil ikke kunne bli gjenkjent i denne oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.14. Personopplysninger blir anonymisert, ved at navn, koblingsnøkkel og e-postadresser vil slettes. I tillegg vil jeg slette lydfilene når prosjektet er ferdig.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Lida Haug Melhus, på enten mail [lida.melhus@gmail.com](mailto:lida.melhus@gmail.com) eller mobil 47643419, mastergradsstudent Universitetet i Stavanger.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato

## Vedlegg 2. Intervjuguide elev i videregående skole

(Bakgrunn – Fortell litt om deg selv)

### Temaer

- **Frafall**
  - 1/3 slutter i skolen
    - Tanker om hvorfor
    - Hva tror du kan hjelpe
    - Tror du Ny-Giv hjalp for deg?
    - Oppfølging - fra skolen/hjemme
    - Motivasjon/mestring – fokus
- **Mestring**
  - Mestring, før – nå
    - I skolen – utenfor skolen
    - Yndlingsfag? hvorfor
    - Forventning om mestring
- **Motivasjon**
  - Motivasjon – hva tenker du det er?
    - Yndlingsfag vs. ”verste”-fag (hva er forskjellen?)
    - Interesse - er det noe du kan holde på med lenge, bare fordi du trives med å gjøre det?
    - Kjenner du forskjell når det er ting du ikke interesserer deg for?
  - Relasjoner
    - Lærere - hva gjør de? Evt. Hva gjør de ikke?
    - Relasjonen med lærerne, hvordan er den?
  - Selvbestemmelse
    - Bestemme selv = mer motivert?
  - Selvverd
    - Innsats og beskyttelse av dette
  - Self-efficacy
    - Forventinger om hva du tror du får til
      - Hvordan er den nå i forhold til før?
  - Fremtidsplaner
    - Setter du deg noen mål som du vil nå?

## Vedlegg 3. Intervjuguide lærer i ungdomsskolen

- **Frafall**
  - 1/3 slutter i vgs.
    - Hvorfor?
    - Hvordan unngå noe
    - Motivasjon og mestring
  
- **Mestring**
  - Ny Giv
    - Hvorfor Ny-Giv?
    - Mestring – hvordan, hvor viktig?
    - Dine elever – hva gjorde du med dem?
    - Mestringsstrategier
  
- **Motivasjon**
  - I skolearbeidet
    - Lærelyst – hva tror du gir det?
    - Hva motiverer? (belønning, interesse, andre oppgaver)
    - Forventninger – (motiverer det?)
  - Relasjoner
    - Hvordan bygge relasjon? (relasjonsmodellen, varme - kontroll)
    - Forventninger
    - Relasjon og motivasjon
  - Selvbestemmelse
    - Motivasjon når elevene selv får bestemme

## Vedlegg 4. Intervjuguide lærer videregående skole

- **Frafall**
  - 1/3 slutter i vgs.
    - Hvorfor?
    - Hvordan unngå noe
    - Motivasjon og mestring
  
- **Mestring**
  - Mestring – hvordan, hvor viktig?
    - Hva gjør du for å fremme mestring generelt?
    - Din elev – hva gjør du med henne?
    - Mestringsstrategier
    - Forskjell på elever fra Ny-Giv og andre?
    - Prestasjoner, hva er viktig for eleven
    - Fremtidsplaner, har elevene noen mål de setter opp?
  
- **Motivasjon**
  - I skolearbeidet
    - Lærelyst – hva tror du gir det?
      - Har du noen læringsstrategier som du ser fungerer?
    - Hva motiverer? (belønning, interesse, andre oppgaver)
      - Indre ytre motivasjon
    - Forventninger – (motiverer det?) om mestring
  - Relasjoner
    - Hvordan bygge relasjon? (relasjonsmodellen, varme - kontroll)
      - Tettere oppfølging, hva tenker du om det?
    - Forventninger til elevene
    - Relasjon og motivasjon
  - Selvbestemmelse
    - Motivasjon når eleven selv får bestemme
    - Forskjeller
  - Selvverd, verdi og forventning
    - Mestring
    - Motivasjon

# Vedlegg 5. Godkjenning fra NSD

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr. 985 321 884

Hanne Jahnsen  
Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger  
  
4036 STAVANGER

Vår dato: 17.01.2014

Vår ref: 36766 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36766	<i>Hvordan kan læreren skape lærelyst hos elever i videregående skole. En oppgave om frafall, motivasjon og mestring</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Hanne Jahnsen
Student	Lida Haug Melhus

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no