



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for psykologi

Motivasjonsmestring hos norske lærere:

En fenomenologisk studie

—

Caroline Risjord

Veileder: Tove Irene Dahl

Masteroppgave i psykologi Mai 2016





Motivasjonsmestring hos norske lærere: En fenomenologisk studie

Caroline Risjord

Veileder:

Tove Irene Dahl

PSY-3900

Masteroppgave i psykologi

Det helsevitenskapelige fakultet

UiT Norges arktiske universitet

Mai 2016

Sammendrag

I 2013 ble det gjennomført en OECD-undersøkelse i 34 land, hvor norske lærere selv rapporterte at de ikke mestret å motivere de umotiverte elevene sine spesielt godt. Til sammenligning rapporterte danske lærere at dette var noe de mestret i stor grad. Formålet med denne studien var å undersøke hvorfor norske lærere føler at de ikke mestrer å motivere de umotiverte elevene sine spesielt godt, i en sammenligning med danske lærere. For å undersøke dette ville studien finne ut om norske og danske lærere forstår og fremmer motivasjon annerledes. Studien tok utgangspunkt i den sosialkognitive motivasjonsteorien Self-determination Theory (SDT), som er utviklet av Deci og Ryan.

Tolv norske og seks danske lærere ble intervjuet ved hjelp av en semi-strukturert intervjuguide, om deres oppfattelse av motivasjonsbegrepet.

Både de norske og de danske lærerne viste holdninger som kan støtte elevenes følelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet. På tross av dette viste de norske lærerne flere holdninger som også kan redusere tilfredstillelsen av de psykologiske behovene, hovedsakelig følelsen av autonomi, både hos lærerne selv og hos elevene. De norske lærerne føler et press ovenfra, noe som kan redusere deres egen autonomifølelse, og påvirke dem til å føre en mer kontrollerende undervisning. Flere av de norske lærerne brukte også belønning i undervisningen, noe som kan redusere elevenes følelse av autonomi. Generelt kunne det virke som at de norske lærerne ikke følte like mye kontroll over elevenes motivasjon som sine danske kolleger gjorde, og at de norske lærerne følte seg mer avhengig av at andre rundt, for eksempel foreldrene, for å fremme læringsrettede motivasjons hos elevene. De danske lærerne var heller opptatt av hvordan de som lærere kunne være tilstede for elevene, uavhengig av andre rundt dem.

Abstract

In 2013, an OECD-research was conducted in 34 countries, where Norwegian teachers reported that they did not manage to motivate their unmotivated pupils particularly well. In comparison, the Danish teachers reported that this was something they managed greatly. The purpose with this study was to examine why Norwegian teachers feel that they do not manage to motivate the unmotivated pupils particularly well, in a comparison to Danish teachers. To examine this, the study wanted to find out if Norwegian and Danish teachers understand and promote motivation differently. The study was based on the social cognitive motivation theory Self-determination Theory (SDT), developed by Deci and Ryan.

Twelve Norwegian and six Danish teachers were interviewed with a semi-structured interview guide about their perception on the motivation-construct.

Both Norwegian and Danish teachers showed attitudes that can support students' sense of autonomy, competence and relatedness. Despite this, the Norwegian teachers showed several attitudes that can also reduce the satisfaction of the basic psychological needs, mainly the feeling of autonomy, both among teachers themselves and among the students. The Norwegian teachers feel pressure from above, which may reduce their own autonomy sense, and influence them to lead a more controlling instruction. Several of the Norwegian teachers also used rewards in teaching, which can reduce students' sense of autonomy. In general, it could seem like the Norwegian teachers did not feel as much control over students' motivation as their Danish coworkers did, and that the Norwegian teachers felt more dependent on others around, such as parents, to promote learning-oriented motivation among pupils. The Danish teachers were rather concerned about how they, as teachers, could be present for students, regardless of others around them.

Forord

Rett før jeg startet på mastergraden i psykologi jobbet jeg på en barneskole i Tromsø kommune i et halvt års tid. Her fikk jeg brynet meg på hvordan man kan motivere elevene best mulig, og jeg ble interessert i psykologien bak motivasjon. Ideen til denne studien kom etter å ha lest en artikkel i Aftenposten høsten 2014, hvor det kom frem at norske lærere føler at de ikke klarer å motivere elevene sine. I forbindelse med veiledning kom jeg i kontakt med Tove Irene Dahl, som har jobbet mye med læring og interesse.

Prosesen har vært interessant og lærerik, og gitt mersmak på å jobbe videre med psykologien bak motivasjon

Den praktiske og empiriske delen av studien, som forskningsspørsmål, rekruttering av informanter, intervjuer, transkribering, analysering, og skriving ble utført av meg. Veileder Tove Irene Dahl professor ved Institutt for psykologi, UiT Norges arktiske universitet har kommet med nyttige innspill i forhold til struktur og fokus gjennom hele prosessen. Hun har kommet med raske, konstruktive tilbakemeldinger, gitt meg stå på-vilje når prosessen har vært utfordrende, og kommet med viktige innspill og refleksjoner på funnene i studien min.

Erkjennelse

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til alle deltakerne i studien. Jeg er evig takknemlig for at dere har gitt så mye av dere selv, og delt deres tanker og erfaringer med meg. Uten dere hadde ikke denne studien vært mulig å få til.

Jeg er takknemlig for all veiledning som Tove Irene Dahl har gitt meg. Hun er en fantastisk veileder, som jeg har lært mye av. Takk!

Jeg vil rette en spesiell takk til mine gode venninner Eli Grete Kristiansen og Michelle Olsen, som har gitt meg husly i forbindelse med lange studieturer i Tromsø. Jeg setter så uendelig stor pris på dere.

Jeg vil også takke mine flotte medstudenter for en minneverdig tid sammen. Jeg setter pris på de gode diskusjonene vi har hatt, og all støtte og hjelp som jeg har fått gjennom dere.

Ellers vil jeg takke kjæresten min Nicolai, familien, og venner for kjærligheten og tålmodighet som dere har vist meg. Dere er gull!

Motivasjonsmestring hos norske lærere: En fenomenologisk studie

Er norske elever godt motivert for skolen? Og er de like godt motiverte som andre elever i land vi liker å sammenligne oss med? Hvilke rolle spiller lærerne for elevenes motivasjon? Hvorvidt mener lærerne våre at de mestrer det som trengs for å motivere elevene våre?

Store spørsmål som dette krever mengdevis med forskning, og det er mange faktorer som spiller inn på motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Denne studien ville undersøke noen av disse faktorene, blant annet som et bidrag til motivasjons-forskning i Norden. Hensikten med studien var å utforske motivasjon i skolen i Norge og Danmark. Nærmere bestemt ville studien undersøke hvorfor norske lærere føler at de ikke mestrer å motivere de umotiverte elevene sine, sammenlignet med danske lærere - som føler at de mestrer dette godt (Caspersen, Aamodt, Vibe, & Carlsten, 2014). Lærernes mestringsforventning kan ha stor betydning for undervisningen, elevene, og lærerne selv (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Fokuset var opprinnelig på mestring i forhold til lærernes evne til å påvirke elevenes motivasjon, men det kom fort frem at for å forstå det var det vel så viktig å forstå aspekter ved lærernes egen motivasjon.

TALIS 2013

I 2013 gjennomførte OECD for andre gang den internasjonale studien TALIS (Teaching and Learning International Study), som blant annet har som formål å belyse viktige sider ved læreres yrkesutøvelse og forhold ved skolen som danner viktige forutsetninger for elevenes læring. En internasjonal undersøkelse som dette gjør det mulig å sammenligne forholdene i Norge med andre land, og det legges stor vekt på sammenligningen med de andre nordiske landene. TALIS 2013 kartlegger blant annet hvordan lærerne selv mener de underviser og hvordan de føler at de mestrer lærerrollen, noe som blir det nærmeste undersøkelsen kommer et mål på lærernes dyktighet i undervisningen. Denne kartleggingen er basert på lærernes egne vurderinger om utsagn som omhandler i hvilken grad lærerne mener at de er i stand til å oppnå bestemte undervisningsmål. Utsagnene er konstruert for å måle «self-efficacy», på norsk oversatt til «mestringsforventning»,

som er et begrep med utgangspunkt i Banduras teorier. Begrepet omhandler å tro at man er i stand til å utføre bestemte handlinger. I denne sammenhengen tar begrepet for seg forventinger om evne til mestring av lærerrollen, hvor elevengasjement, undervisningsmestring, og mestring av klasserommet inngår (Caspersen, Aamodt, Vibe, & Carlsten, 2014).

Begrepsforståelsen for mestringsforventning kan være problematisk ved at begrepet er komplekst og eksisterende forskning har brukt ulike måter å måle mestringsforventninger på. Likevel vurderes instrumentene som er utviklet for kvantitativ måling på læreres mestringsforventninger for å være valide og reliable, og mestringsforventning hos lærere anses som å være viktig og betydningsfullt for lærernes undervisningsatferd (Caspersen, Aamodt, Vibe, & Carlsten, 2014).

Hva sier lærerne? Resultater fra TALIS 2013

OECD-undersøkelsen TALIS ble gjennomført for andre gang i 2013 i 34 land. I Norge ble 200 barneskoler, 200 ungdomsskoler, og 150 skoler fra videregående trinn trukket ut for å delta i undersøkelsen. Totalt deltok over 8000 norske lærere. Undersøkelsen bygger på et omfattende spørreskjema, hvor blant annet kompetanse, arbeidstid og undervisningspraksis inngår. Spørsmålsbatteriet som ble brukt i TALIS 2013-undersøkelsen for å måle mestringsforventning besto av 12 utsagn, som fordeler seg over tre skalaer. Spørsmålet som ble stilt til utsagnene var «I hvor stor grad klarer du å oppnå følgende i din undervisning?», hvor man kunne velge mellom alternativene «Ikke i det hele tatt», «Til en viss grad», «I ganske stor grad» og «I stor grad». Lærerne skulle altså svare på hvorvidt de oppfattet at de mestret å oppnå hva utsagnene etterspurte. Utsagnene for måling av mestring er delt inn i tre indekser, som omfatter adferdsmestring, undervisningsmestring, og engasjementmestring.

Adferdsmestring handler om evne til å håndtere klassen, og baserer seg på svarene til følgende utsagn: «håndtere forstyrrende adferd i klassen», «være tydelig på forventinger om elevenes adferd», «få elevene til å følge reglene som gjelder i klasserommet», «roe ned en elev som

forstyrrer eller bråker».

Lærerne skulle følgelig svare på «I hvor stor grad klarer du å oppnå følgende i din undervisning?» til for eksempel utsagnet «håndtere forstyrrende adferd i klassen», ved å velge mellom de fire nevnte svaralternativene.

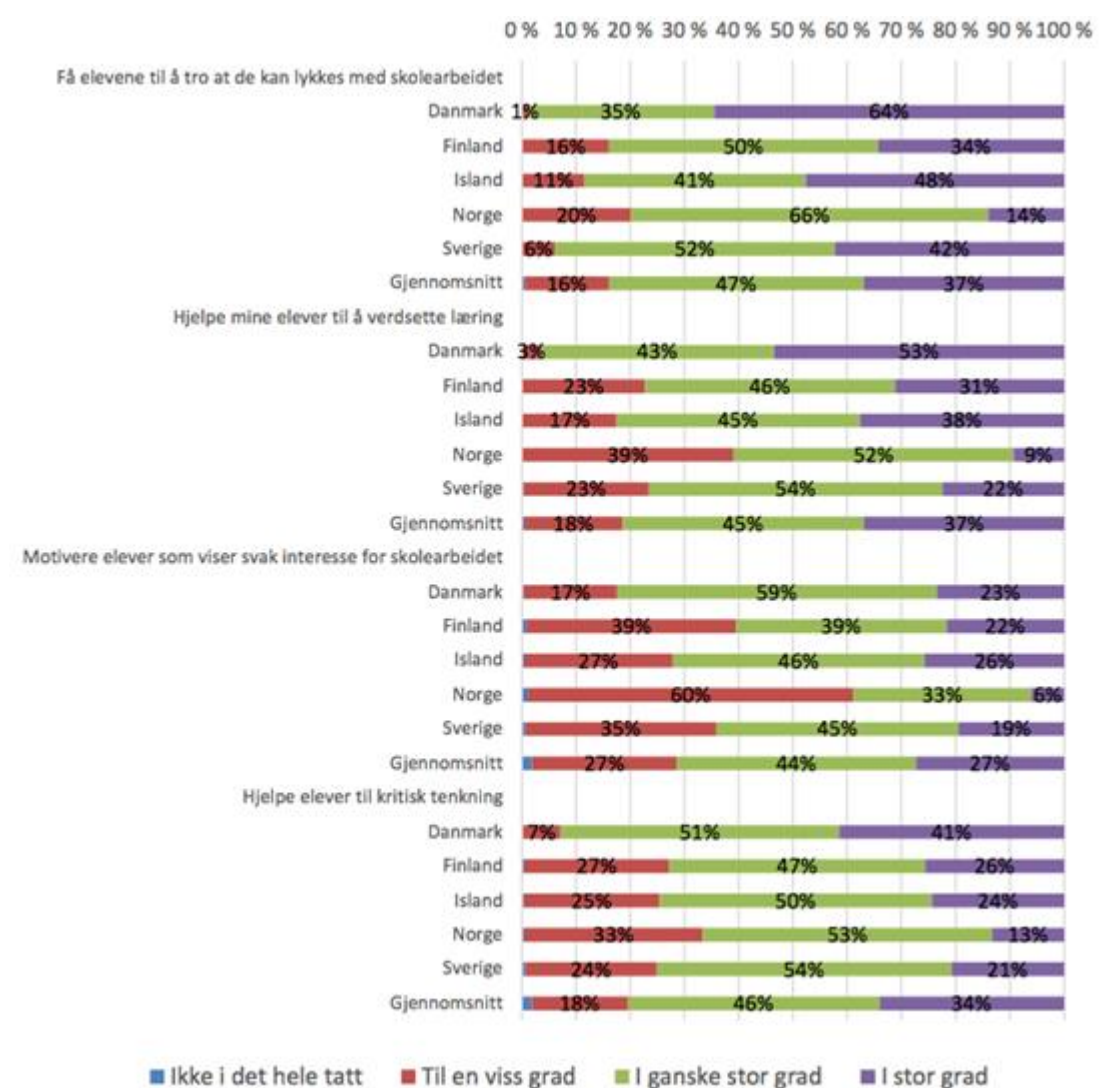
Undervisningsmestring måler evne til å mestre undervisningen, og baserer seg på følgende utsagn: «lage gode spørsmål til elevene mine», «bruke flere former for undervisningspraksis», «komme med alternative forklaringer når elever blir forvirret», «anvende alternative undervisningsmetoder i klasserommet».

Mens den tredje måling, engasjementmestring, går på evne til å skape engasjement, og baserer seg på følgende utsagn: «få elevene til å tro på at de kan lykkes med skolearbeidet», «hjelp mine elever til å verdsette læring», «motivere elever som viser svak interesse for skolearbeidet», og «hjelp elevene til kritisk tenkning».

Både undervisningsmestring og evne til å skape engasjement er skalaer som er ment for å handle om trygghet i underviserrollen, og hvor enkelte spørsmål går direkte på holdninger i forhold til elevens læring, for eksempel om de klarer å motivere elevene og om de kan få elevene til å tro at de kan lykkes med skolearbeidet.

Resultat på lærernes mestringsforventning. Resultatene for mestring av lærerrollen viser interessante forskjeller mellom Norge og de andre OECD-landene. Norge kommer dårligere ut sammenlignet med gjennomsnittet, spesielt på undervisningsmestring og engasjementmestring. Samlet sett på spørsmål som baserte seg på mestring av undervisning var det bare lærere i fire andre land, henholdsvis Estland, Tsjekkia, Korea og Japan, som vurderte egne evner lavere enn de norske. Når det gjelder evne å engasjere elevene, havner Norge enda lavere på lista - kun slått av Japan og Tsjekkia. På spørsmålet om i hvor stor grad de klarer å «motivere elever som viser svak interesse for skolearbeidet», svarer kun 6 % av de norske lærerne at de «i stor grad» klarer det. Den tilsvarende andelen er 27 % for det internasjonale gjennomsnittet. Hvis man tar med andelen som

mener at det klarer å motivere elever med svak interesse for skolearbeidet «i ganske stor grad», kommer Norge opp i 39 %. Spesielt interessant er det å finne Danmark helt i toppen, hvor den tilsvarende andelen er 82 %. Gjennomsnittet for alle TALIS-landene var 71%. Av de norske lærerne mener hele 60 % at de bare «til en viss grad» klarer å motivere elevene som viser svak interesse for skolearbeidet, mot Danmarks 17 %. Hvorfor er det slik at forskjellen mellom to naboland som Norge og Danmark, er så stor? *Figur 1.*, som er hentet fra TALIS 2013-rapporten, viser en helhetlig oversikt over de nordiske resultatene for lærernes mestringsforventning.



Figur 1. Resultatene på mestringsforventning fra TALIS 2013 for de nordiske landene (Caspersen, Aamodt, Vibe, & Carlsten, 2014, s.129).

Problematisk fortolkning av TALIS 2013. Undersøkelsen presiserer at resultatene ikke er enkle å fortolke. Den kommer med eksempler på mulige årsaker, hvor den blant annet påpeker at Norge er et av de landene som rapporterer et forholdsvis høyt antall elever med særskilte opplæringsbehov, og dermed står ovenfor mer utfordrende oppgaver i klasserommet enn lærere i andre land. Det argumenteres videre med at lærernes mestringsfølelse knyttet til elevenes læringsmotivasjon er lavest i fagområder der elever tradisjonelt ikke tas ut til støtteundervisning, som i for eksempel samfunnsfag. Det er likevel snakk om små forskjeller mellom fagene med støtteundervisning, eksempelvis matematikk, sammenlignet med fagene uten. Blant de norske skolene som deltok i TALIS 2013, oppgir 48 % av rektorene at «0 – 10 prosent» elever ved skolene deres har særskilte opplæringsbehov. Like mange rektorer oppgir at andelen med særskilte opplæringsbehov ligger et sted mellom «11 – 30 prosent». I tillegg til Norge, var det var kun seks andre land hvor flere enn 50 % av rektorene rapporterte om en høyere andel enn «0 – 10 prosent» elever med særskilte behov – henholdsvis Belgia, Canada, Polen, Island, Sverige og England. Til sammenligning rapporterte over 50 % av rektorene i 25 andre land at antall særskilte opplæringsbehov lå mellom «0 – 10 prosent» (Caspersen, Aamodt, Vibe, & Carlsten, 2014).

Det kan være betenkelig at Norge skulle ha flere barn med særskilte behov enn de fleste andre landene, og hvis man sammenligner med tall samlet av GSI (Grunnskolen Informasjonssystem, 2014) samme år, viser det seg at antall elever med enkeltvedtak om spesialundervisning i grunnskolen egentlig ligger på kun 8,3 prosent. Dermed er det et stort sprik mellom hva de norske rektorene rapporterer i TALIS 2013 om særskilte opplæringsbehov, og de faktiske tallene for elever som går i spesialundervisning.

TALIS 2013 opplyser selv at dette kan tyde på at rektorene oppfatter at det er flere som har behov for særskilt opplæring, på tross av at de ikke har enkeltvedtak om spesialundervisning, eller at de rett og slett har en bredere definisjon av «særskilte opplæringsbehov» enn hva som var gitt i spørreskjemaet.

Således vil det være problematisk å tolke evne til å motivere elever med svak interesse for skolearbeidet, som at Norge tilsynelatende har flere elever med særskilte behov. Både fordi forskjellen i motivasjonsevne mellom fag som bruker støtteundervisning og de som ikke bruker det, er relativt lav, og fordi diagnoser og terskel for hva som svarer til særskilte opplæringsbehov kan være forskjellig fra land til land.

Videre er det ingen overenstemmelse i forklaringsmåten av at andel særskilte opplæringsbehov rapportert av rektor skal påvirke motivasjonsmestring hos lærere, hvis man sammenligner de samme faktorene med for eksempel England. England scorer svært høyt på evne til å motivere elever, men ligger på bunnivået over rapporterte elever med særskilte opplæringsbehov. Henholdsvis 54 prosent av de engelske rektorene rapporterer mellom «11 og 30 prosent» elever med særskilt opplæringsbehov. Finland derimot, scorer relativt lavt på motivasjonsutsagnet, men har likevel et lavt antall rapporterte særskilte opplæringsbehov. 77 % av rektorene i Finland rapporterer at antallet ligger sted mellom «0 – 10 prosent». Med andre ord vil det være problematisk å forklare manglende evne til å motivere elever med svak skoleinteresse med andel rapporterte særskilte opplæringsbehov i TALIS 2013.

Videre foreslår TALIS 2013 bedre selvrefleksjon som en annen mulig årsak til de norske lærernes lave score på motivasjonsutsagnene. Norske lærere kan være mer bevisst om hvor mye arbeid som ligger i det å engasjere de med svakest motivasjon for læring, noe som kan være et uttrykk for en høy grad av selvrefleksjon. Med dette som mulig årsak impliserer undersøkelsen at det ikke nødvendigvis er slik at norske lærere er dårligere på å motivere elever med svak skoleinteresse, men heller at de har en høyere grad av selvrefleksjon enn mange av de andre landene. Begrunnelsen for dette er at det ifølge undersøkelsen skal ha vært flere nasjonale satsninger de siste årene, som kan ha gitt norske lærere et mer realistisk syn på hva de kan oppnå i klasserommet.

Hva sier elevene? Resultater fra PISA 2012

Hvorvidt norske lærere faktisk er mer selvbevisste og reflektert sammenlignet med for eksempel danske lærere, er ikke noe TALIS 2013 har undersøkt. En mulig indikator på dette kunne midlertidig vært å sammenligne elevenes egen motivasjon med lærernes rapporterte evne til å motivere. Resultatene fra PISA 2012, som også er en internasjonal skoleundersøkelse, er hovedsakelig opptatt av å måle elevenes prestasjoner i forskjellige skolefag, men har også foretatt en måling på elevenes indre og instrumentelle motivasjon. I 2012 var matematikk hovedtema for PISA-undersøkelsen. PISA 2012 er imidlertid ikke bare opptatt av at skolen har et ansvar om å lære elevene matematikk, men at de skal bidra til at elever er motiverte og engasjerte. Indre motivasjon er derfor et sentralt konstrukt i undersøkelsen. Videre viser PISA til at indre motivasjon og matematiske ferdigheter påvirker hverandre gjensidig. Den målte motivasjonen er imidlertid gjort innenfor matematikk-faget, ettersom matematikk var hovedområdet for PISA i 2012. Det kan dermed ikke generaliseres til elevenes generelle skolemotivasjon, eller sammenlignes med motivasjonen for andre fag. Likevel vil det være interessant å sammenligne de norske motivasjonsresultatene med andre land i PISA-undersøkelsen, ettersom det kan gi en pekepinn på hvor motiverte elevene faktisk er. PISA 2012 skiller mellom indre og instrumentell motivasjon når de måler motivasjon for læring av matematikk. Forklaringen for at PISA 2012 måler både indre og instrumentell motivasjon, er blant annet fordi motivasjonstypene påvirker ferdigheter i forskjellig grad. Av den grunn er motivasjon også av interesse fra et ferdighetsperspektiv, i tillegg til at det skal være engasjerende å lære (Kjærnsli & Olsen, 2013).

Instrumentell motivasjon forklares som en type motivasjon elever med svake fagkunnskaper og naive strategier ofte er preget av. Motivasjonen drives fram av nytteaspektet ved matematikk og pragmatiske motiver. Indre motivasjon derimot knyttes til glede og interesse ved faget. Elever med indre motivasjon ser også nytteverdien av faget, og kan både være motivert av den indre og den instrumentelle verdien av faget. Elever med først og fremst instrumentell motivasjon har ikke et like tydelig forhold til indre motivasjon for faget (OECD, 2013; Deci & Ryan, 2000).

For å måle indre og instrumentell motivasjon svarte elevene på fire enkeltutsagn tilhørende hver av motivasjonskonstruktene ved å krysse av på en firedelt skala som strekker seg fra «svært enig» til «svært uenig». Indre og instrumentell motivasjon ble dermed målt uavhengig av hverandre. De samme utsagnene som ble utformet til 2003 er også benyttet i 2012-undersøkelsen.

Instrumentell motivasjon ble målt med følgende utsagn «Mye av de jeg lærer i matematikk, vil hjelpe meg til å få jobb», «Matematikk er et viktig fag for meg fordi jeg trenger det når jeg skal studere videre», «Å lære matematikk er viktig for meg fordi det vil gi bedre yrkesmuligheter», og «Å gjøre en innsats i matematikk er viktig fordi det vil hjelpe meg i det arbeidet jeg skal gjøre senere». Konstruktet for «indre motivasjon» er omdøpt fra konstruktet «interesse for matematikk», som ble brukt i 2003. De fire utsagnene som ble brukt for å måle «indre motivasjon» er henholdsvis «Jeg er interessert i det jeg lærer i matematikk», «Jeg arbeider med matematikk fordi jeg liker det», «Jeg ser fram til matematikktimene», og «Jeg liker bøker om matematikk».

Resultat på elevenes indre motivasjon. Resultatene til PISA 2012 viser at elevene i Norge har noe lavere indre motivasjon for matematikk enn gjennomsnittet i OECD, og betydelig lavere enn i andre nordiske land (med Finland som unntak). Elevene i Danmark, Island og Sverige ligger derimot over gjennomsnittet. Danmark er det landet i Norden med høyest motivasjon, og befinner seg også på topp 5 listen for indre motivasjon av alle andene som deltok – kun slått av Singapore (Egelund, 2013).

Den største forskjellen mellom Norge og Danmark finner vi på utsagnet «Jeg arbeider med matematikk fordi jeg liker det», hvor 32 % i Norge svarte «Svært enig» eller «Enig» mot Danmarks 57 %. Norge er også lengst unna gjennomsnittet (38 %) på dette utsagnet. På «Jeg er interessert i det jeg lærer i matematikk» svarer 50 % i Norge, 64 % i Danmark, og 53 % av gjennomsnittet «Enig» eller «Svært enig». I Norge er det 33 % som ser fram til matematikktimene, mot 52 % i Danmark, og 36 % av gjennomsnittet, mens 27 % i Norge, 40 % i Danmark, og 31 % av gjennomsnittet liker bøker om matematikk.

Det er også kjønnsforskjeller på indre motivasjon for matematikk i de fleste OECD-landene, hvor gutter rapporterer høyere indre motivasjon enn jenter. Dette gjelder også de nordiske landene, med unntak av Island. I Norge og Finland har midlertidig kjønnsforskjellene blitt mindre siden 2003.

Resultat på elevenes instrumentell motivasjon. Alle landene i Norden, foruten om Finland, rapporterer om høyere instrumentell motivasjon enn gjennomsnittet for OECD. Danmark litt høyere enn Norge, og Island med høyeste score. I PISA 2012 baserer konstruktet instrumentell motivasjon seg på hvor viktig elevene synes matematikk er for videre utdanning og yrkesliv. Resultatene viser at elever i hele OECD i stor grad rapporterer å være enige eller svært enige i utsagnene knyttet til instrumentell motivasjon. Både i Norge og generelt for OECD er elevenes instrumentelle motivasjon høyere enn indre motivasjonen for matematikk. Norske elever rapporterer høyere score på instrumentell motivasjon enn gjennomsnittet. Norske elever kan dermed sies å være positive til nytteverdien av matematikkfaget, ifølge PISA-undersøkelsen. På utsagnet «Å gjøre en innsats i matematikk er viktig fordi det vil hjelpe meg i det arbeidet jeg skal gjøre senere», finner vi den største prosentforskjellen mellom Norge (77%) og gjennomsnittet (66%). Danmark scorer 72 % på samme utsagn. Singapore scorer midlertidig høyest av alle landene, både på indre motivasjon og instrumentell motivasjon. PISA referer også til Kislenkos' (2011) undersøkelse på norske elever, hvor 91 % av elevene i 9.klasse og første år i videregående opplæring mente at matematikk er nyttig, og 81 % mente de ville få bruk for det videre i livet. Ut ifra resultatene til PISA ser ikke instrumentell motivasjon i matematikk ut til å skulle være et problem i norske skoler.

Fortolkning av resultatene til PISA 2012.

Indre motivasjon. Resultatene for PISA 2012 viser at Norge scorer lavere enn gjennomsnittet på indre motivasjon i matematikk, mens Danmark scorer høyere. Vi ser at PISA-resultatene er i samvariasjon med mestringsforventning til både de danske og norske lærerne på utsagnet om i hvilken grad de klarer å motivere elever som viser svak interesse for skolearbeidet.

Hvorvidt vi kan tolke årsaken til de lave scorene til norske lærere i TALIS 2013 som at de har *bedre* evne til selvrefleksjon enn for eksempel Danmark, vil være problematisk når vi ser på elevenes egen motivasjons-rapport i matematikkfaget. Den samme tendensen til samvariasjon finner vi blant annet hos Finland, som havner relativt lavt både i TALIS- og PISA-undersøkelsen, og Island som scorer høyt på begge undersøkelsene.

Det er sannsynligvis flere faktorer som bidrar til lavere motivasjon hos norske elever, men lærerens egen mestringsforventning kan spille en betydelig rolle. En rekke studier har vist at lærernes mestringsforventning har stor betydning for undervisningen, elevene, og lærerne selv (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Blant annet har forskning funnet at lærernes mestringsforventninger påvirker elevenes motivasjon, (Ashton & Webb, 1986; Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989; Moore & Esselman, 1992; Ross, 1992), og selvoppfatning og holdninger (Anderson, Greene og Loewen, 1988; Cheung og Cheng, 1997). Generelt viser forskningen at høy grad av mestringsforventninger synes å ha en positiv innvirkning på elevenes og lærernes motivasjon, prestasjonsnivå, undervisningspraksis og jobbtilfredshet, mens lav mestringsforventning følger mer negative konsekvenser av dette (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Man kan dermed spørre hvorvidt lav motivasjon hos norske elever delvis er et resultat av lav mestringsforventning hos norske lærere, eller om lærernes lave mestringsforventning er et resultat av manglende metoder for å motivere elever.

TALIS 2013 og PISA 2012: operasjonell definisjon av motivasjon

TALIS 2013 og PISA 2012 har ulike data på begrepet «Motivasjon». TALIS 2013 spør kun om hvordan lærere føler at de klarer å motiverer elevene sine, mens PISA 2012 har forskjellige utsagn for indre og instrumentell motivasjon. En konsekvens av dette er at undersøkelsene har ulike nyansering i hvordan de operasjonaliserer motivasjon. TALIS 2013-undersøkelsen gir faktisk ingen definisjon av begrepet «motivasjon». Det er dermed usikkert hvilken type motivasjon lærerne tenker på når de svarer på hvorvidt de oppnår å «motivere elever som viser svak interesse for

skolearbeid». PISA 2012 bruker Self-determination theory (SDT) sin definisjon av indre og ytre (instrumentell) motivasjon. SDT forklarer at motivasjon rettet mot et spesifikt mål ikke bare en funksjon av styrke, men også en funksjon av kvaliteten på motivasjonen. Denne forklaringen er unik for Self-determination theory, og gir den en annerledes vinkling på motivasjon sammenlignet med andre motivasjonsteorier, som ofte fokuserer på grunner til at motivasjon oppstår og heller forklarer utfallet av motivasjon basert på styrken av den (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste, Lens, & de Witte, 2005).

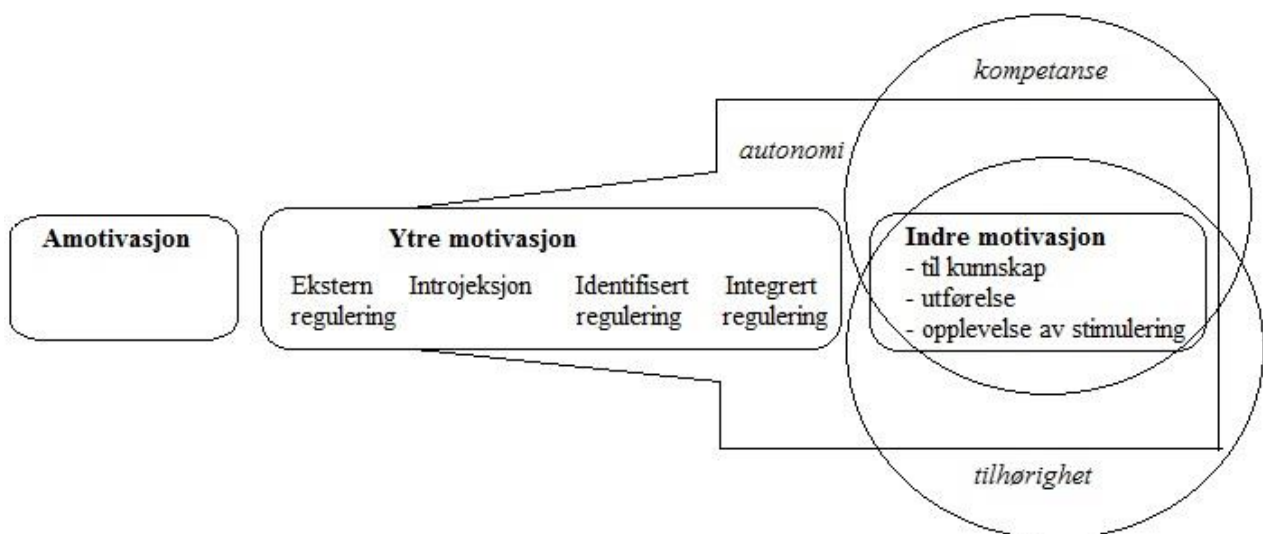
I likhet med PISA 2012, vil denne undersøkelsen ta utgangspunkt i SDT, ettersom det er en omfattende motivasjonsteori som det foreligger mye forskning bak (Deci, 1971; Eccles, 1983; Eccles et al., 1983; Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000). SDT viser at kunnskap om forskjellige *typer* motivasjoner er viktig for å forstå hvordan de påvirker oss, og hvilke konsekvenser de fører med seg. Resultatene fra PISA 2012 viste at norske elever hadde høy instrumentell motivasjon, men lå under gjennomsnittet på indre motivasjon. I tillegg til høy instrumentell motivasjon, hadde de danske elevene også høy indre motivasjon. Kan det være at norske og danske lærere bruker forskjellige undervisningsstrategier, som fører til forskjellige motivasjonstyper? Ved å se nærmere på norske og danske læreres oppfattelse av- og holdninger mot motivasjon, med SDT som utgangspunkt, kan vi muligens oppnå en større forståelse for TALIS 2013-resultatene. Denne studien vil således undersøke både norske og danske læreres oppfattelse av motivasjon, holdninger, og lærernes egne teorier på TALIS 2013-resultatet, i et forsøk på å finne ut hvor eventuelle forskjeller kan ligge mellom dem, som kan hjelpe oss bedre å tolke TALIS 2013-resultatene. Følgende kommer en gjennomgang av SDT.

Self-determination Theory

SDT er en omfattende sosialkognitiv- og motivasjonsteori, utviklet av Ryan Conell og Edward Deci. Teorien adresserer blant annet motivasjon knyttet til skole og utdanning. Den argumenterer for at motivasjon ikke kan sees på som et enhetlig fenomen, og beskriver hvordan

forskjellige retninger av motivasjon påvirker kvaliteten og utfallet på aktiviteten som utføres, hvor tilfreds man er med aktiviteten, og hva som er avgjørende for de forskjellige motivasjonstypene (Deci & Ryan, 2000). Den skiller hovedsakelig mellom indre og ytre motivasjon, som videre deles inn i flere undergrupper av motivasjon. Motivasjonene har forskjellige underliggende reguleringsprosesser, og kan oppstå på forskjellig vis. Dette fører til forskjellige konsekvenser for motivasjonstypene, som påvirker valg og adferd (Gagné & Deci, 2005).

SDT har etterhvert utviklet et kontinuum, hvor undergruppene av motivasjon plasseres ut ifra grad av selvbestemmelse – eller grad av *autonomi*. Total mangel på motivasjon, amotivasjon, befinner seg i ene enden, mens indre motivasjon, som representerer motivasjonen med mest autonomi, befinner seg i den andre enden av kontinuumet. Forskjellige former for ytre motivasjon er fordelt utover midten (Gagné & Deci, 2005). *Figur 2.* gir en oversikt over hvordan motivasjonstypene fordeler deg ut over autonomi-kontinuumet.



Figur 2. Indre motivasjon anses for være den motivasjonsorienteringen som har høyest grad av autonomi, mens amotivasjon og den ytre motivasjonstypen *ekstern regulering* anses for å være fraværende av autonomi. I tillegg til behovet for autonomi, består indre motivasjon av behovene for kompetanse og tilhørighet.

Holdninger og mål er utgangspunktet for hvorvidt man karakteriserer motivasjonen som ligger bak adferden som ytrestyrt eller indrestyrt (Deci & Ryan, 2000). For eksempel kan en elev være aktiv under timen og spørre læreren forskjellige spørsmål om emnet det undervises i, fordi han er nysgjerrig og synes emnet er interessant. En annen elev kan være like så aktiv under timen, men den bakenforliggende grunnen kan være at eleven vil oppnå en god muntlig karakter. I begge situasjonene kan mengde motivasjon være lik, men betingelsene for motivasjonene kan derimot være forskjellig. Den første eleven har en indrestyrt motivasjon, mens den andre eleven har en ytrestyrt motivasjon. SDT fokuserer på hvordan indre og internaliserte motivasjoner kan føre til interesse for læring og det å se verdien av utdanning, når teorien benyttes i sammenheng med utdanning (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 2011).

Ytre motivasjon

Aktiviteter og handlinger som er basert på følgende konsekvenser, karakteriseres som ytre motivasjon. Det er det ønskede resultatet av handlingen eller aktiviteten som er interessant eller gir glede, ikke adferden i seg selv (Deci & Ryan, 1985). For eksempel ønsket om å oppnå konkrete belønninger i form av materielle gjenstander. Typisk vil en ytre motivasjon skapes ved lovnad om belønning når man oppnår gode karakterer på skolen.

Grad av autonomi i motivasjon er en viktig faktor i skillet mellom de forskjellige motivasjonstypene. Eksterne reguleringer som sosiale krav, press og ekstern kontroll, samt internaliserte motivasjoner, er forskjellige former for ytre motivasjon, og vil variere i grad av autonomi (Gagné & Deci, 2005). Dette vil eksemplifiseres med to forskjellige situasjoner.

Eksterne reguleringer. I den ene situasjonen har vi en lærer som føler seg presset til å øke karaktersnittet til klassen på den neste matematikkprøven. Læreren legger derfor strenge føringer på hvordan elevene skal arbeide, og godtar ikke forslaget som den motiverte eleven Jim kommer med til en alternativ måte å løse et regnestykke på – selv om regnemåten fører til riktig svar. Undervisningstilnærmingen til læreren oppfattes dermed som kontrollerende av Jim. Dette er en

situasjon som viser at Jim sin autonomifølelse står i fare for å reduseres. Så lenge Jim vil være på lag med læreren, er han nødt til å regne regnestykket på den eneste måten læreren sier han får lov til, på tross av at det finnes flere måter å gjøre det på. Jim ender derfor opp med å regne ut regnestykke på den tillatte måten.

Ifølge Ryan og Deci (2000), samsvarer denne formen for motivasjon som Jim får med ekstern kontroll. Ytre motivasjon følger blant annet av eksterne reguleringer. Motivasjon som kommer fra sosiale krav, press og ekstern kontroll kjennetegnes av lite eller ingen grad av autonomi. Forskning har for eksempel funnet at når lærere bruker mer kontrollerende undervisningsstrategier minsker elevenes følelse av autonomi (Deci & Ryan, 1987; Fink, Boggiano, & Barrett, 1990). Bruk av en kontrollerende undervisningstilnærming, påvirkes blant annet av hvorvidt læreren selv føler seg presset. Fink, Boggiano og Barrett (1990) fant at når lærere føler seg presset til å maksimere elevenes prestasjoner ble de mer kontrollerende i undervisningstilnærmingen sin, sammenlignet med lærere som kun får beskjed om å hjelpe elevene med å lære.

Internalisert motivasjon. I den andre situasjonen oppfordrer læreren elevene til å tenke selv, og applauderer Jim for å klare å vise til en annen måte regnestykket kan utføres på. Lærerens lite kontrollerende undervisningstilnærming tillater at Jim får prøve ut andre, selvvalgte metoder, som gir et godt grunnlag for å øke autonomifølelsen. Dette kan utvikles til en form for internalisert motivasjon, som *identifisert regulering*.

Internalisering, som er en form for ytre motivasjon, handler om at ytre regulert adferd blir indre regulert i stedet. Dette skjer ved at man tar til seg verdier og holdninger som samsvarer med en gitt aktivitet, eller at adferden samsvarer med verdiene og holdningene man har fra før. Internalisering kan for eksempel skje ved at en elev - som på tross av å mislike lekser, velger å gjøre dem likevel, fordi læreren har forklart ham hvorfor lekser er viktig. Lekser kan føre til en bedre forståelse av faget, som gjør at man mestrer skolegangen bedre, og er viktig for videre studie- og

jobbmuligheter.

Internalisering kjennetegnes ved at eksterne belønninger ikke er nødvendig lengre, men motivasjonen er fortsatt ytrestyrt (Gagné & Deci, 2005). Det finnes tre former for internaliserte motivasjoner, henholdsvis introjeksjon, identifisert regulering, og integrert regulering. Introjeksjon er en kontrollert motivasjon, men i noe mindre grad enn ekstern regulering. I kontrast er identifisert regulering og integrert regulering en delvis eller helt selvbestemt motivasjon. Selv om verdiene og holdningene som knyttes til aktiviteten samsvarer med individet, vil motivasjonen kategoriseres som ytrestyrt når aktiviteten i seg selv ikke er interessant for ham. En slik motivasjon kan for eksempel oppstå hvis en lærer lager matematikkoppgaver som omhandler Justin Bieber til en gruppe elever som ikke er spesielt interesserte i matematikk, men som til gjengjeld elsker Justin Bieber.

Indre motivasjon

Indre motivasjon handler om glede og interesse for aktiviteten i seg selv, og befinner seg på motsatt ende av amotivasjon (mangel på motivasjon) i kontinuumet til SDT (Deci & Ryan, 1985). Dermed karakteriseres indre motivasjon også av fullkommen autonomi i aktiviteten. Dette kan for eksempel være når en elev vil lære mer om et stoff i seg selv fordi han synes det er spennende, eller når eleven gir en ekstra innsats i gymtimen når det spilles fotball, fordi han ganske enkelt elsker fotball. Indre motivasjon har dermed mye å si for glede ved læring, i tillegg til å påvirke barns utholdenhet i forbindelse med læringsaktiviteter (Jakobsen, 2010).

SDT mener det finnes tre grunnleggende og universelle psykologiske behov som er nødvendig for å fremme og vedlikeholde indre motivasjon. Behovene er autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Ifølge SDT, må disse behovene tilfredsstilles for at elevene skal oppleve indre motivasjon (Niemic & Ryan, 2009). *Figur 2.* viser nærmere hvordan dette henger sammen.

Autonomi. Som allerede forklart handler autonomi om behovet for å ta egne valg og å selv

være initiativtaker til aktiviteter, for eksempel ved at en elev setter seg ned med en pensumbok en lørdags kveld for å lære mer om noe man synes er interessant (Deci & Ryan, 2000).

Autonomibehovet kan tilfredsstilles ved at elevene føler de har elevmedbestemmelse i undervisningen og mulighet til å utfolde seg.

Kompetanse. Deci og Ryan (1985) definerer kompetansebehovet som behovet for å være i interaksjon med miljøet og ønsket om å bruke egne evner og ferdigheter, gjennom å beherske ideelle utfordringer. Aktiviteter med optimal utfordring, dvs. aktiviteter som oppleves utfordrende, men håndterbare, er med på å fremkalle indre motivasjon (Danner & Lonky, 1981). Forskning har vist at positiv feedback, for eksempel i form av at eleven får verbal støtte fra læreren, kan forsterke følelsen av kompetanse (Deci, 1971).

Tilhørighet. Tilhørighet er behovet vi har for å føle en tilknytning eller likhet med andre mennesker, noe som kan skapes ved en god relasjon til en lærer eller at man har en lærer man kan relatere seg til (Deci & Ryan, 2000).

Forskning viser at lærernes støtte av elevenes psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, har betydning for utfallet av elevenes motivasjon. (Niemic & Ryan, 2009). Når lærere bruker ekstern kontroll, nøye overvåkning og evalueringer hvor belønning og straff følger, reduseres tilfredsstillelsen av autonomi, kompetanse, og tilhørighet. Dette påvirker utviklingen av indre motivasjonen negativt, og kan føre til at motivasjonen heller blir ytrestyrt (Niemic & Ryan, 2009). Hvorvidt lærerne støtter elevenes behov, påvirkes blant annet av lærernes holdninger mot læring og oppfattelse av motivasjon. Dette kan eksemplifiseres ved en lærer som har en oppfattelse av at bruk av belønning relatert til prestasjoner er noe som gir motivasjon. Belønning kan øke motivasjonen til elevene, men det påvirker hvilken *type* motivasjon det er som øker, som i dette tilfellet vil være den ytre motivasjonen. En annen ting som påvirker lærerens støtte av de psykologiske behovene til elevene, er hvorvidt lærerens egne psykologiske behov er tilfredsstillt. Opplevelsen av et press ovenfra kan for eksempel påvirke lærernes egen autonomifølelse og gjøre

læreren mer kontrollerende i undervisningstilnærmingen (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008; Pelletier, Legault, & Séguin-Lévesque, 2002).

Forskjellige typer av indre motivasjon

Innenfor indre motivasjon finnes det en systematisk tredeling, som består av motivasjon til kunnskap, utførelse, og opplevelse av stimulering (Vallerand et al., 1992). Alle former for indre motivasjon er gunstig innen utdanning, men *indre motivasjon til kunnskap* vil kanskje være spesielt gjeldene. Dette kommer fram ved at den knyttes sterkt opp mot læringsmål, nysgjerrighet, utforskning, og læring (Gottfried, 1985). Indre motivasjon til kunnskap innebærer glede ved å lære, noe man oppnår når man utfører en aktivitet som gir glede samtidig som man lærer og prøver å forstå noe nytt.

Den andre motivasjonstypen, *indre motivasjon til utførelse*, handler om behovet for mestring, følelsen av kompetanse, og det å oppnå noe eget (Harter, 1981; Deci, 1971; Deci & Ryan, 1985). Denne formen for motivasjon verdsetter selve prosessen i utførelsen, ikke utkommet. Man opplever glede når man prøver å oppnå eller skape noe. Denne gleden ligger til grunn for motivasjonen (Vallerand et al. 1992). Når en elev legger ned mer tid enn nødvendig i en innleveringsoppgave, fordi han finner glede i selve utførelsen av oppgaven, ser vi en slik form for motivasjon.

Den siste motivasjonstypen er *indre motivasjon til opplevelse av stimulering*. Denne formen for motivasjon drives fram ved at man engasjerer seg i en aktivitet for å oppleve en stimulerende følelse. Det kan være både sensoriske gleder eller estetiske opplevelser, for eksempel når en elev opplever at det er stimulerende å lære noe ved skolearbeidet. Dette er en form for kognitiv glede. Flow, som er en mental tilstand hvor man er fullt fokusert, føler glede og medvirkning over handlingen som utføres, er også en form for indre motivert opplevelse av stimulering (Csikszentmihalyi, 1975).

En oppsummering av SDT viser at teorien beskriver to hovedtyper for motivasjon: indrestyrt

og ytrestyrt motivasjon, som fordeler seg over et selvbestemmelse-kontinuum. Amotivasjon befinner seg i det ene ytterpunktet, hvor motivasjonen karakteriseres som fraværende og upersonlig. Ytre motivasjon befinner seg i midten av kontinuumet. Denne motivasjonen deles inn i fire forskjellige motivasjonsformer: ekstern regulering, og de internaliserte motivasjonene introjeksjon, identifisert regulering, og integrert regulering. De ytre motivasjonsformene varierer i grad av autonomi. I andre enden av amotivasjon befinner indre motivasjon seg, og kjennetegnes av at aktiviteten er selvstendig og personlig. Denne formen for motivasjon gir glede/tilfredshet, er frivillig, og indre regulert. For å utvikle indre motivasjon må autonomi-, kompetanse- og tilhørighetsbehovene tilfredsstilles. Hvorvidt elever utvikler en ytre- eller indre motivasjon påvirkes blant annet av holdninger hos- og undervisningstilnærmingen til lærerne.

Utvikling og utfall av motivasjon

Hvilke undervisningsstrategier lærere bruker kan være betydningsfullt for hvilke type motivasjon det fremmer hos elevene. Kunnskap om dette er viktig ettersom indre og ytre motivasjon kan påvirke kvaliteten av læring, utførelse og utholdenhet forskjellig (Vansteenkiste, Lens, De Witte, Feather, 2005).

Forskning har for eksempel vist at indre motivasjon fremmer kreativitet, utholdenhet, forbedret konseptuell læring, utholdenhet, fleksibilitet, problemløsning (Gagné & Deci, 2005; deCharms, 1968; Heider, 1958). I tillegg øker indre motivasjon mestringsfølelse og psykologisk velvære (Vallerand et al., 1992; Ryan & Deci, 2000). Elever som er indre motivert til læring og faglig innhold, vil med andre ord oppleve glede, tilfredshet og ha flere læringsfordeler.

Verbale belønninger kan forsterke indre motivasjon, ettersom dette kan øke kompetansefølelsen (Deci, 1971). Lærere som roser og gir gode tilbakemeldinger på elevenes arbeid kan dermed legge et godt grunnlag for å fremme indre motivasjon hos elevene.

Negativ feedback kan derimot føre til amotivasjon, ettersom det reduserer både indre og ytre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Det vil dermed være lite hensiktsmessig av en lærer å kun

fokusere på negative tilbakemeldinger på arbeidet til elevene. Videre har forskning funnet at ytre faktorer som håndgripelige belønning, konkurranse, og evaluering, kan redusere positive utfall fra indre motivasjon, som kreativitet, fleksibilitet, og problemløsning. I tillegg kan ytre faktorer redusere følelsen av autonomi, hvorpå motivasjonen endrer seg fra indrestyrt til ytrestyrt (deCharms, 1968; Heider, 1958). Forskning innen utdanning har for eksempel funnet at kontrollerende motivatorer, som prestasjonstester og karakterer, svekker konseptuell ytelse og dyp prosessering. I tillegg viser resultater fra forskning at håndgripelige belønninger kan redusere konseptuell læring (Gagné & Deci, 2005). Det vil si at hvis en lærer gir belønning basert elevenes prestasjoner og fokuserer på karakterer, kan resultatet være at elevenes kreativitet, fleksibilitet, problemløsning, konseptuelle læring og ytelse, og dype prosessering svekkes.

Deci et al. (1999) fant derimot i en meta-analyse at håndgripelig belønning som ikke er relatert til en spesifikk oppgave, ikke har en reduserende effekt på indre motivasjon. For eksempel hvis elevene mottar belønning i form av godteri på slutten av semesteret for generelt å ha arbeidet seg gjennom skoleåret, sammenlignet med å motta godteri basert på prestasjoner for hver enkelt arbeidsoppgave. Dermed viser forskning en samhandling, både negativt og positivt, mellom indre og ytre motivasjon - og hvordan lærerne kan være med på å påvirke elevenes motivasjon og utfall.

Problemstilling for studien

Formålet med denne studien var å finne ut hvorfor norske lærere føler at de ikke mestrer å motivere de umotiverte elevene spesielt godt. Den ville undersøke hvilke type motivasjon lærerne sier de fremmer hos elevene, basert på spørsmål som berører de tre psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. Dette settes i sammenligning med danske lærere, som føler de er gode på motivere elevene sine. For å komme nærmere svaret spør studien etter:

1. Hva er norske og danske læreres oppfattelse av begrepet motivasjon og hvordan forholder de seg til det?
2. Finner man forskjeller og likheter mellom de norske og danske lærerne fra et SDT-

perspektiv?

Dette omfatter også å se nærmere på hvilke type motivasjon lærerne selv har, ettersom lærerens motivasjon påvirker elevenes motivasjon. Videre, hva tror lærerne selv kan være årsaken til TALIS-resultatene? Ved å se på lærernes egne teorier kan betydningsfulle holdninger komme fram.

Med utgangspunkt i SDT vil studien således undersøke hva som kan ligge bak hvorfor norske lærere føler at de er dårlige på å motivere de umotiverte elevene sine, sammenlignet med danske lærerne. Følelsen av å være god eller dårlig på å motivere elevene er definert ut fra hvordan de står i forhold til gjennomsnittet i TALIS 2013 og hvor mange prosent som svarte «i stor grad» og «i ganske stor grad» på spørsmålet «I hvor stor grad klarer du å oppnå følgende i din undervisning: Motivere elever som viser svak interesse for skolearbeidet?». Kan det for eksempel tenkes at norske lærere har større fokus på ytre motivasjon, som karakterer, belønning og senere jobbmuligheter, framfor indre motivasjon hvor elevene opplever interesse for faget i seg selv?

Bruk av kvalitativ metode for å supplere TALIS-undersøkelsen

Det finnes lite eller ingen forskning som har undersøkt direkte årsaker til TALIS-resultatene. For å undersøke problemstillingen ble det foretatt en kvalitativ undersøkelse. Det kan være hensiktsmessig med kvalitative undersøkelser på fenomener som det foreligger relativt lite vitenskapelig forskning bak. Ved kvalitative undersøkelser kan man få en dypere forståelse av fenomenet, og avdekke faktorer man ellers ikke er observant på. Det gir studien mulighet til å nyansere beskrivelsene fra de forskjellige kvalitative aspektene av lærernes opplevelse. Holdninger, tanker og opplevelsen av det å motivere elever kan undersøkes mer dynamisk.

Steinar Kvale (1997) skriver at kvalitative intervjuer har som mening å beskrive den opplevde verdenen til den som blir intervjuet, tolke meningen bak fenomenet som beskrives, og forstå den intervjuedes livsverden. I denne sammenheng blir oppgaven å beskrive og å tolke hva lærerne mener når de beskriver opplevelser de har knyttet til motivasjon og det å motivere elever.

Kvalitative intervjuer gir oss dermed tilgang til å forstå lærernes opplevelse og å lytte til deres erfaringer, samtidig som man tolker dette. Man kan stille nye spørsmål underveis, og få klargjort tvetydige svar. Ved å ha en naiv tilnærming på spørsmål uten antakelser, kan man også få rikere beskrivelser av en spesifikk situasjon. Bruk av kvalitative intervjuer tillater oss derfor å fokusere nærmere på motivasjon i den norske og danske skole.

Kvale (1997) argumenterer også for at styrken ved kvalitative intervju er at man fanger og får billedgjort mangfoldet av subjektive syn på tema man undersøker. Sammenlignet med spørreskjemaundersøkelser, gir intervjuer flere fullstendige og sikre opplysninger, og man kan få opplysninger man ikke oppnår i spørreskjemaer. Viktige aspekter som kan bli oversett i spørreskjemaer, kan belyses av intervjuobjektet selv eller ved at intervjuer trekker forholdene frem under intervjuet. Ettersom det foreligger lite forskning på TALIS-resultatene vil en slik fordel være betydningsfull. I tillegg er intervjuer en billig metode å ta i bruk (Kruuse, 1996).

Kruuse (1996) trekker frem fordelen ved å bruke intervjuer når man skal undersøke et ukjent emne, ved at man kan bruke de innsamlede opplysningene som grunnlag for oppstilling av hypoteser og teorier, som videre kan brukes til senere kvantitative undersøkelser. I denne sammenhengen kan man utvikle spørreskjemaer basert på svarene til de norske og danske lærerne. Dette kan for eksempel gjøres ved å bruke uttalelser fra intervjuene i spørreskjemaet, hvor en større og mer representativ gruppe lærere svarer på hvorvidt de er enige i uttalelsene fra den kvalitative undersøkelsen. Da dette er målet på sikt er det utenfor denne oppgavens omfang. Dermed fokuseres det på det kvalitative i denne omgangen.

Metode

Intervjuene har fokus på lærernes opplevelse av fenomenet «å motivere elever», og en åpenhet til lærernes erfaringer på fenomenet. Dette er et fenomen som vil være av betydning for de fleste lærere. Det gjelder å finne essensielle meninger i beskrivelsene til lærerne. Studien har med andre ord en fenomenologisk tilnærming (Kvale, 1997). Essensielle meninger går i hovedsak ut på å

finne betydningsfulle meninger og holdninger som gjentar seg i inngruppene, men også på tvers av gruppene. Studien har to grupper: norske lærere og danske lærere - som vil sammenlignes.

For å komme frem til fenomenets essens, må forsker gjennom en tekstuell- og en strukturell beskrivelse. En tekstuell beskrivelse er en beskrivelse av *hva* informantene har erfart eller opplevd i henhold til fenomenet, mens en strukturell beskrivelse er en beskrivelse av *hvordan* de opplever det. Dette gir et bilde av essensen på fenomenet (Moustakas, 1994). For å komme frem til de essensielle meningene til lærerne må man dermed først prøve det å avdekke hvordan lærerne generelt oppfatter begrepet motivasjon. Deretter å avdekke hvordan lærerne tenker og handler i henhold til SDT, og til slutt finne ut hva lærernes egne teorier på TALIS-resultatet kan være. Svarene fra intervjuene må undersøkes generelt for alle lærere, sammenlignes mellom gruppene og innad i gruppene, som sammen kan gi et bilde av deres essens. Et viktig poeng å få med er at essensen aldri vil dekkes helt. Å undersøke samme emnet på et annet sted, ved en annen tid, eller foretatt av en annen forsker vil gi en annen essens (Moustakas, 1994).

Utvalg

Ettersom dette er en studie hvor norske og danske lærere skulle sammenlignes, besto studien av to grupper som utgjorde 18 informanter til sammen. Det ble rekruttert tolv informanter fra Norge og seks informanter fra Danmark. De norske informantene var mellom 26 og 60 år (45 år i gjennomsnitt og er standardavvik på 16), hvorav syv var kvinner og fem var menn. Alle jobbet i grunnskolen. De danske informantene var mellom 36 og 61 år gamle (46 år i gjennomsnitt og et standardavvik på 8), med en kjønnsfordeling på tre kvinner og tre menn. To av de danske lærerne jobbet på videregående skole, mens de resterende fire jobbet på grunnskolen. Kravet for å være med i intervjuene var at informantene skulle være ferdig utdannet lærere, enten fra grunnskolen eller videregående, og å ha jobberfaring fra læreryrket ved å undervise.

Intervjuene ble utført i tidsrammen fra oktober 2015 til januar 2016. Det var satt av cirka en måned på rekruttering og intervjuprosessen til hvert land. Først ble det sendt ut e-postforespørsler

om å delta i undersøkelsen til skolenes administrasjon i Lofoten og Vesterålen. Skoler hvor svar uteble ble det tatt kontakt med per telefon eller ved direkte besøk. I e-posten var det vedlagt kort skriftlig informasjon om studien, hvor den gjeldende skole ble invitert til å delta i en intervjuundersøkelsen om «motivasjon i skolen». Videre i e-posten sto det at det var av interesse å intervju en til tre lærere per skole, og at intervjuene ville ta mellom 15 og 30 minutter.

Rekrutteringsbrevet finnes i Appendix A. Syv norske lærere ble rekruttert på denne måten. En norsk lærer ble rekruttert via snowballmetoden, og fire lærere ble kontaktet direkte via Facebook. Lærerne som ble rekruttert via Facebook var bekjente av intervjuer. Fem av informantene jobbet på skoler i Lofoten, tre jobbet på skoler i Vesterålen, og fire jobbet på skoler i Tromsø. Rekrutteringsprosessen gikk relativt raskt med tanke på tid som var satt av til prosessen. Generelt viste skolene og lærerne iver og interesse for å delta i undersøkelsen. Syv andre potensielle informanter ble ikke intervjuet ettersom intervjuprosessen på det gjeldende sted var avsluttet da positiv respons på e-post kom.

Rekrutteringsprosessen i Danmark var ikke like enkel som i Norge. På samme måte som i Norge ble det sendt en e-postforespørsel, henholdsvis på dansk, til flere skoler som inneholdt samme informasjon. E-posten ble sendt til alle 13 grunnskoler i Århus kommune, hvor kun fire skoler responderte på e-posten. Alle svar var negative. Deretter ble to skoler i Randers, en i Viborg, to i Skanderborg, tre i Horsens, fire i Vejle, og ni skoler i København kontaktet, uten hell. Til sammen ble 34 skoler kontaktet, uten at det resulterte i noen intervjuer. I alt var det 12 skoler som svarte på e-postforespørselen. Svarene var gjentakende og gikk ut på at lærerne ikke hadde tid til intervju og at de fikk mange lignende forespørsler.

Eksempelvis: «Jeg kan desværre ikke imødekomme dit ønske om interview af lærere i øjeblikket. Vores lærere er alle meget optaget og jeg kan ikke presse dem yderligere til også at indgå i interview. – Beklager (A. Schwartz, personlig kommunikasjon, 30. november, 2015)».

Det kan også være verdt å nevne at svarene kom fra administrasjonen, og ikke fra lærerne selv. Basert på svar som dette fikk ikke lærerne velge selv om de skulle delta i undersøkelsen. Det

var imidlertid et par av skolene som responderte som skrev at de ville sende e-posten videre til lærerne, men samtidig hentydet at det ville være vanskelig.

Eksempelvis: «Jeg kan spørge nogle lærere, men det er meget svært [vanskelig], fordi vi får mange henvendelser om undersøgelser og lærerne føler generelt at de har meget at lave [gjøre] (A. Littauer, personlig kommunikasjon, 30. november, 2015)»

Etter avslagene fra skoleadministrasjonene, ble syv lærere kontaktet direkte via e-post og en via SMS. Fem av åtte hadde lyst til å stille til intervju. Lærerne var venner av bekjente på Aarhus Universitetet. I tillegg ble en lærer rekruttert ved et tilfeldig møte på universitetet. I alt falt studien på et utvalg med seks danske lærere, selv om flere hadde vært ønskelig. Det var ikke mulig å få til flere rent tids- og ressursmessig. I utgangspunktet var planen å ha opp mot like mange informanter fra Danmark som fra Norge. Til gjengjeld er det informantenes opplevelser og erfaringer som er det viktigste for studien.

Intervjuene

Ved kvalitative intervjuer kan man velge mellom semi-strukturerte og ustrukturerte intervjuer. Det var nødvendig å utvikle flere spørsmål på forhånd, blant annet for å få svar på spesifikke områder innenfor SDT. Studien har derfor valgt å benytte seg av semi-strukturerte intervjuer. Fordelen ved denne formen for intervju er at man kan sammenligne svar på de samme spørsmålene, man får en strukturert og teoretisk forankring i ferdigstilte spørsmålene, samtidig som man ikke er bundet til å kun forholde seg til dem. Man kan utdype eller stille uforberedte spørsmål i respons på hva informantene byr på av svar (Kruuse, 1996).

Intervjuene ble dermed gjort etter en semi-strukturert intervjuguide. På forhånd har forsker laget en plan for hva man ønsker å snakke om. Kvale (1997) beskriver intervjuer som en samtale mellom forsker og informant som styres av forskeren. Informantene betraktes som aktive subjekter, og fortolker og produserer mening og kunnskap i en interaktiv prosess sammen med meg som forsker (Holstein & Gubrium, 2003). Flere av spørsmålene var designet til å være åpne, for at

holdninger og meninger skulle komme best mulig fram, samtidig som de kunne reflektere fritt rundt temaene som kom opp. Åpne spørsmål sørger også for at forsker ikke skal legge føring på svarene, og sikrer at spørsmålene ikke blir ledende.

Norske intervju spørsmål. Til de norske intervjuene hadde spørsmålene tilpasset en fast struktur. Intervjuene besto av tre deler. Den første delen av intervjuet hadde *åpne* spørsmål, som hadde til hensikt å undersøke lærernes oppfattelse av motivasjonsbegrepet - uten at informantene ble styrt inn mot SDT. Undersøkelsen ville finne ut hvordan svarene på de åpne spørsmålene samsvarte med autonomi-, kompetanse- og tilhørighetsbehovene i SDT. Ved å undersøke hvilke oppfatninger lærerne generelt har i henhold til motivasjonsbegrepet, kan viktige holdninger som påvirker undervisningen og elevenes motivasjon komme frem. Denne delen av intervjuet omtales som «Åpen oppfattelsen av motivasjonsbegrepet». For å måle hvordan lærerne oppfatter motivasjonsbegrepet, ble de spurt om hvilke *opplevelse* de har til det å motivere umotiverte elever, hvilke *situasjoner* de mener påvirker motivasjon, hvilke *faktorer* som ligger bak en motivert elev, og om de benytter seg av *belønning* i undervisningen.

Den andre delen av intervjuet besto derimot av spørsmål som var direkte styrt mot autonomi-, kompetanse- og tilhørighetsbehovene, og omtales derfor som «SDT-styrt oppfattelse av motivasjonsbegrepet». Denne delen av intervjuet er ment som et supplement til den første delen, for å se mer eksplisitt på sammenhengen mellom hvordan de tenker selv om motivasjon. Spørsmålene som var direkte rettet mot autonomibehovet var: «Hvordan mottar du som lærer, elevene sine perspektiver eller forslag på alternative måter å løse oppgaver på?» (elevenes autonomi), og «Har du frihet til å endre undervisningen?» (lærerens autonomi). Kompetanse-spørsmålene var «Hva slags tilbakemeldinger gir du til elevene på skolearbeidet?» (elevenes kompetanse), «Har du nok tid til å gi tilstrekkelige tilbakemeldinger» (elevenes kompetanse), og «Det er mye variasjon i hvor eksplisitt lærere er i å lære bort læringsstrategier. Hvor ofte vil du si at det å lære bort læringsstrategier er et tema hos deg, og hvordan gjøres det?» (elevens kompetanse). Spørsmålet

knyttet til tilhørighet var «Hvordan er relasjonen mellom deg og de umotiverte elevene?» (elevens tilhørighet). Det er størst fokus på hvordan elevenes behov støttes av læreren. Hvorvidt lærernes behov er støttet, kommer tydeligere fram i den siste delen av intervjuet. De to første delene av intervjuet kan kanskje føre oss nærere svaret på problemstillingen i henhold til hva slags motivasjon lærerne er mest opptatt av å fremme hos elevene

Den siste delen av intervjuet handler om hva lærerne selv tror kan være forklaringen til TALIS-resultatet, og kalles «Lærernes egne teorier om TALIS 2013». Her ble resultatene for TALIS 2013 presentert for lærerne, og de ble stilt spørsmål på hvorfor de tror at norske lærere føler de er dårlige på å motivere elever med svak interesse for skolearbeid. Dette var et spørsmål ga rom for spekulering ut fra egen erfaring.

Nye oppfølgingsspørsmål ble også stilt til hver enkelt lærer gjennom hele intervjuet, basert på hva som ble sagt. Lærerne ble ofte bedt om å komme med konkrete eksempler på svarene de gav, for å klargjøre hva de mente. De norske intervjuene tok mellom 25 og 40 minutter. Åtte av intervjuene fant sted på skolen, og fire fant sted hjemme hos lærerne. Alle spørsmålene finnes i Appendix B.

Danske intervju spørsmål. De danske intervjuene hadde samme struktur som de norske intervjuene, for at en sammenligning skulle kunne gjennomføres. Først fikk de danske lærerne de samme åpne spørsmål vedrørende «oppfattelse av motivasjonsbegrepet» og deretter de samme spørsmålene som var direkte rettet mot autonomi, kompetanse og tilhørighetsbehovet. I tillegg ble TALIS-resultatene presentert for de danske lærerne på samme måte som i de norske intervjuene. Her ble derimot spørsmålet omformulert til hvorfor de tror danske lærere føler at de er *gode* på å motivere de umotiverte elevene. Under denne intervjudelen fikk de danske lærerne vite hva de norske lærerne hadde svart da de ble spurt om TALIS 2013-resultatet i Norge, for å høre om de danske lærerne kanskje hadde noen synspunkter på hvordan dette forholdt seg i Danmark.

Både de norske og de danske lærerne viste stort engasjement i temaene som ble tatt opp, og

uttrykte at det var oppløftende å reflektere rundt dem. Alle intervju ble utført av forfatter. De ble tatt opp med digital lydopptaker, av type ALON Dictaphone for iPhone, og senere transkribert. Informantene ble opplyst om anonymisering av intervju, og lydopptakene ble slettet så snart transkriberingen var utført.

Transkribering

Transkriberingen av intervjuene ble utført av forfatter fortløpende etter hvert intervju. Microsoft Word 2013 ble brukt som programvare til transkribering. Alle intervjuene ble transkribert til bokmål. De danske intervjuene ble også transkribert til bokmål, med unntak av spesielle ord og uttrykk som bare finnes på dansk. Ord og uttrykk som tilhører norske dialekter ble også bevart i transkriberingen. Navn på elever, lærere, og skoler ble gitt pseudonymer eller utelatt i transkriberingen.

Analyseprosessen

Moustakas (1994) fenomenologiske analyseprosess ble brukt som utgangspunkt i analyseprosessen. Hvert intervju ble lest nøye gjennom flere ganger for å få en overordnet forståelse for fenomenet. Signifikante uttalelser ble identifisert og organisert i forskjellige temaer. Ved å identifisere signifikante utsagn, får man en forståelse for hvordan informantene oppfatter motivasjonsbegrepet. Dette ble gjort ved horisontalisering, hvor uttalelsene betraktes som likeverdig. Irrelevante utsagn for problemstillingen ble utelatt. Utsagnene ble organisert i ulike temaer, basert på utsagnenes innhold. Dataprogrammet NVivo 11 pro, som er et analyseprogram for kvalitative dataanalyser, ble brukt for å organisere utsagnene i temaer. De norske og danske intervjuene ble organisert separert fra hverandre. Organiseringen gjorde det mulig å lage en tekstuell beskrivelse av uttalelsene og hvert tema, som beskriver *hva* informanten opplevde. Og videre med utgangspunkt i de tekstuelle beskrivelsene, kunne strukturelle beskrivelser utarbeides. I strukturelle beskrivelsen prøver forfatter å beskrive *hvordan* informantene opplever fenomenet. Dette innebærer å nøyere undersøke hvilke mening fenomenet hadde for informantene og i hvilken

kontekst det settes i. Analyseprosessen ble utført av forfatter

Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Validitet viser til i hvilken grad man kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg som formål å undersøke. I denne studien betyr det hvorvidt studien klarer å gi et vitenskapelig svar på problemstillingen. Kravet ble i første omgang ivare tatt gjennom dialogisk validering, hvor intervjuer stilte oppklarende og utdypende spørsmål til informantene gjennom hele intervjuet. Dette var ment for å sikre at intervjuer hadde en korrekt forståelse av informantenes utsagn. Videre ble datamaterialet analysert med et kritisk blikk, og gjennomgått flere ganger. I tillegg ble tre utenforstående personer bedt om å plassere 12 signifikante utsagn inn i temaene de mente dem passet best inn i. Plasseringen var basert på definisjonen til hvert tema, og var ment for å validere temaene som intervjuer hadde opprettet. Over 90 % av plasseringene til de uteomstående samsvarte med intervjuers plassering.

Reliabilitet omhandler konsistens eller stabilitet i målinger, og i denne sammenhengen handler det om hvor pålitelig undersøkelsen er. Etersom kvalitative forskningsintervju påvirkes av kontekst med intervjuer og den som intervjues, vil den samme settingen og det unike samarbeidet aldri være direkte gjentakbart (Moustakas, 1994). Lignende intervjuer hvor selve fremgangsmåten er lik vil likevel være mulig å gjennomføre, noe som muliggjør sammenligninger og etterprøvelser. Studiens reliabilitet styrkes også med god kvalitet på båndopptaker og ordrett transkribering (Creswell, 2007).

Kvalitative studier kan ikke generaliseres i den tradisjonelle forstand, hvor resultatene fra analysen meningsfullt kan generaliseres til en større populasjon. Derimot kan studien kaste et nytt lys over en problemstilling. I denne undersøkelsen kan viktige aspekter og tendenser hos norske og danske lærere i henhold til motivasjon komme frem av intervjuene, hvor man kan diskutere hvorvidt de er representativ for den aktuelle gruppen og hva man kan gjøre for å bedre avdekke det i videre forskning.

Resultat og diskusjon

Resultat- og diskusjonsdelen blir, i likhet med intervjuene, delt i tre deler - henholdsvis «Åpen oppfattelsen av motivasjon-begrepet», «SDT-styrt oppfattelse av motivasjonsbegrepet», og «Lærernes egne teorier om TALIS 2013». Hver del starter med betydningsfulle utsagn fra lærerne, med tekstuelle beskrivelser av *hva* lærerne har opplevd og strukturelle beskrivelser om *hvordan* de opplever dette. Deretter følger en sammenligning hvor norske og danske lærere blir nærmere undersøkt og diskutert, med SDT som utgangspunkt. Avslutningsvis kommer en diskusjon som ser på helheten av de tre delene satt opp mot problemstillingen. Det vil også diskuteres hvorvidt SDT er en god og dekkende teori for problemstillingen. Resultat- og diskusjons-delen er presentert sammen, for å lette forståelsen av resultatene og bevare flyten i teksten.

Åpen oppfattelsen av motivasjonsbegrepet

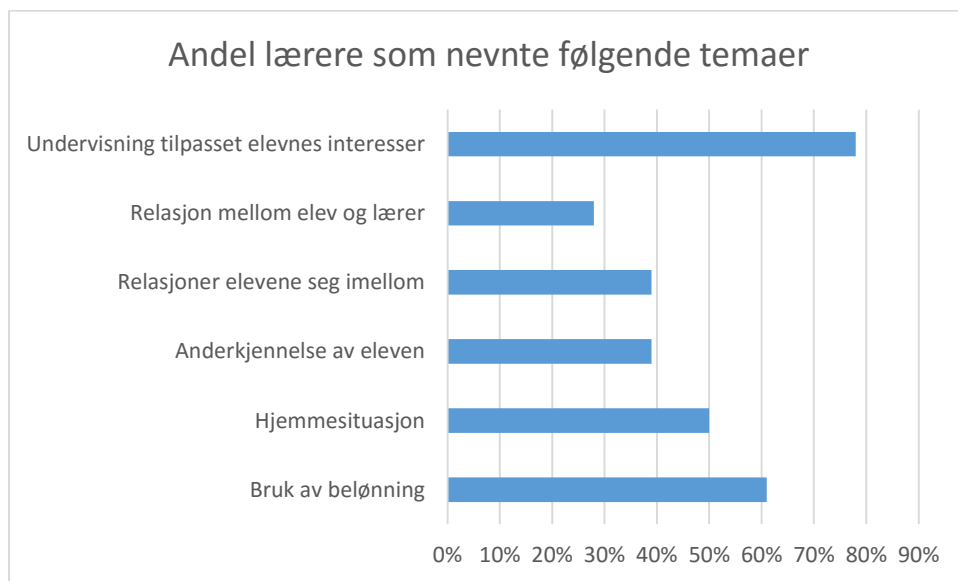
«Åpen oppfattelsen av motivasjonsbegrepet» ser nærmere på innholdet lærerne legger i begrepet motivasjon, og hvilke holdninger og tanker som er knyttet til det. Hvordan definerer lærere motivasjon? Hvilke likheter og forskjeller er det i mellom de norske og danske lærerne på dette?

Undersøkelsen ser først på viktige utsagn fra lærerne generelt for å kunne danne et bilde av hvordan deres åpne oppfattelse av motivasjonsbegrepet forholder seg. Det er mange utsagn som kommer inn på samme temaer, og de går igjen hos både norske og danske lærere. Utsagnene organiseres dermed inn i de forskjellige temaene som lærerne, sett i ett, tok opp selv.

Temaer som ble tatt opp av lærerne på spørsmålene knyttet til «Åpne oppfattelsen av motivasjonsbegrepet» var henholdsvis *undervisning tilpasset elevens interesser, relasjon mellom elev og lærer, relasjoner elevene seg imellom, anerkjennelse av eleven, og hjemmesituasjon*. Siden denne delen omhandler «åpen oppfattelsen av motivasjonsbegrepet» er det lærerne selv som har bragt disse temaene opp, ikke intervjuer.

En enkelt informant kunne komme med flere utsagn, som omhandlet forskjellige temaer. Eksempelvis var det en lærer som tok opp viktigheten av hjemmesituasjonen når det kommer til motivasjon, men som også kom inn på temaet om relasjonen mellom elev og lærer. Dette er dermed

ikke en gjennomgang av hva den enkelte informant mener, men heller en gjennomgang av temaer som ble tatt opp generelt. *Figur 3.* viser hvor mange lærere som kom innom hvert av temaene. I figuren er andelen målt i prosenter, hvor 100 % tilsvarer alle informantene til sammen. Det kommer tydelig fram at *undervisning tilpasset elevenes interesser* var det temaet som ble nevnt av flest lærere, mens *relasjon mellom elev og lærer* var temaet som færrest lærere kom innom.



Figur 3. Prosentandel av lærere som nevnte hvert tema i deres åpne refleksjoner om motivasjon.

Først etterpå, i diskusjonsdelen om likheter og forskjeller mellom norske og danske læreres åpne oppfattelse av motivasjonsbegrepet, vil vi se på hvor mange av disse utsagn som var fra norske og danske lærere.

I presentasjonen av informantenes utsagn har deres virkelige navn blitt byttet ut med et fiktivt navn, for å bevare anonymiteten. Alle nordmenn har navn som starter på N og danskene har navn som starter på D.

Undervisning tilpasset elevens interesser. Hvordan lærerne forteller om sin åpne oppfattelse av motivasjon varierer fra lærer til lærer. Noen lærere snakker om betydningen av

undervisningsmetoden, hvor praktisk og variert undervisning ofte trekkes fram som motiverende for elevene. Lærere som fokuserer på variert og tilpasset undervisning, fokuserer mye på elevenes interesser når de snakker om motivasjon. Studien har dermed valgt å sette «fokus på elevenes interesser» og «fokus på variert/praktisk undervisning» under samme tema, henholdsvis *undervisning tilpasset elevens interesser*. Det vil si at uttalelsene til lærere som snakker om elevenes interesser og det å tilpasse undervisningen til elevene faller under samme tema. Mestringsfølelse blir også ofte nevnt i forbindelse disse uttalelsene.

Noah, som er en norsk ung lærer, forteller at han synes det er en ekstremt vanskelig oppgave å motivere de umotiverte elevene, men at det gir ham glede når han finner noe som motiverer dem. Han fokuserer mye på elevenes interesser og mestringsfølelse, og forteller at han har god erfaring med bruk av praktisk undervisning.

Noah: «Jeg ser en økt motivasjon hos elevene når de får gjort ting praktisk, i stedet for at det skal være så veldig teoretisk. Da ser jeg ofte en stor motivasjon og en mestringsfølelse. Med en gang de får en mestringsfølelse så ser du motivasjonen går opp. Og så er det så klart også når det er noe som de har interesse av. Da ser man en økt motivasjon.»

Nils oppfattelse av motivasjon går også ut på undervisningsstrategier og hvordan man legger opp undervisningen.

Nils: «Det er å prøve å finne den rette strategien for å gjøre ting spennende. Gjøre de nysgjerrig. Hvis du driver på i samme stil hele tiden så blir det fort kjedelig. Det er å ha variasjoner i måten man underviser på, måten å legge fram nye ting på. La ungene jobbe med forskjellige metoder – er det som jeg tror er viktigst, som motiverer ungene og får en nysgjerrighet og en spenning i det å lære på».

Nils mener at situasjoner som påvirker motivasjonen varierer fra elev til elev, ettersom de er så forskjellige. Han ser dem som enkeltindivider. I likhet med Noah, kommer han også inn på hvor viktig følelsen av mestring er for motivasjon.

Nils: «... Et bredt spekter av måter å undervise på, og prøve å la ungene få nye måter å prøve ting på. For nye ting er alltid spennende. Og får de det til så føler de mestring, og så får de jo den store gleden igjen. For mestrer de ikke så blir det fort å stå å stange i murveggen.»

Nils mener mestring gir glede av faget og at mestring er den viktige hovedfaktoren i hvert fag. For å få elevene til å mestre, er han opptatt av at han som lærer klarer å finne rett undervisningsstrategistrategi. Lærere som tar opp mestringsfølelse hos elevene, snakker mye om hvordan mestring og interesse henger sammen. De mener at motivasjon oppstår når elevene får jobbe med noe som kan kobles opp mot interessene deres, og at dette således fører til en mestringsfølelse av faget. Lærerne kommer med forskjellige eksempler på hvordan de bevisst har gått inn for å knytte lærestoff opp mot interesser, blant annet ved å finne lesestoff som omhandler hunder til hunde-interesserte elever, bruk av analogier fra sportsverden, koble matematikken til Star Wars og Minecraft osv.

Dagfinn synes det er utfordrende å motivere elevene sine, men vet at han klarer det når han fanger dem i deres ballbane. Han lar dem for eksempel ta bilder av notater med mobilene deres, ettersom mange unge er veldig opptatt av mobilen sin i dag. Han understreker også at når oppgavene omhandler dem selv, så blir de mer motivert.

Dagfinn: «De skal ha følelsen av at det er deres oppgave. Og der har jeg et eksempel på et forsøk, som jeg holder riktig mye av. Det omhandler at de skal finne saltkonsentrasjonen i smør, eller havvann eller hva det nå skal være. Det har jeg dreiet, så nå skal de finne saltkonsentrasjonen i deres egen svette. Så de skal først svette. Så skal vi oppsamle deres svette. Så får de to plastikk-poser, en på hver arm

med et gummibånd. Så kommer de ned i idrett i 45 min, så har jeg en riktig god kollega som forstår å få pulsen opp på dem. Så svetter de mye, så vi har nok svette som vi kan bruke i laboratoriet. Det motiverer dem. Så det skal omhandle dem selv. Hvis jeg på en eller måte kan få faget til å omhandle dem, så er det lett nok.»

Relasjoner mellom lærer og elev. Andre lærere kommer inn på temaet om relasjonen mellom dem og elevene, og hvordan det kan påvirke motivasjon. Hvis en elev er umotivert, så kan en nærmere relasjon være til hjelp. Natalie forteller en historie om en lærer som ville motivere sin umotiverte elev i åttendeklasse.

Natalie: «Det husker jeg, vi var på kurs med han Erling Roland, og da fortalte han også det, at det var en åttendeklassing han hadde og han var ikke interessert i noe og.. men så begynte han å spørre han hva slags interesser han hadde. Og det er akkurat med det – å klare å fange dem akkurat der de er. Så kanskje, da får du en liten connection mellom deg og eleven. Og da kom han (åttendeklassingen) og fortalte om den her rotta, og da fikk de skikkelig god kommunikasjon. Og da var det mye lettere for han (læreren) å motivere han til å gjøre ting. Og det handler egentlig om dette ganske ofte – at man får gode relasjoner til ungene. Gode relasjoner er faktisk Alfa og Omega.»

Nina nevner blant annet på spørsmål om hva hun gjør hvis hun har elever som er umotiverte:

Nina: «Da må man prøve først å få en relasjon til de. Bli kjent med de. Og bygge på demmes sterke side.»

Lærerne går relativt lite i dybden når de snakker om betydningen av relasjonen mellom elev og lærere. Temaet nevnes med få setninger av flere lærere. Dette temaet blir til gjengjeld tatt opp av intervjuer i intervjudelen «SDT-styrt oppfattelse av motivasjonsbegrepet». Derimot er det flere som snakker mye om anerkjennelse av elever. Dette regnes som et eget tema, og blir undersøkt nærmere etterpå.

Eleverelasjoner. Relasjonene som elevene har seg imellom nevnes også ofte, spesielt hos de norske lærerne. Flere lærere forteller at opplevelser i friminuttene mellom elevene påvirker motivasjonen, og at klassemiljøet kan være avgjørende. Nicoline er opptatt av å skape gode og trygge rammer i klasserommet, og ser på klassen som «flokken» sin. Hun forklarer hvordan «flokken» påvirker hverandre.

Nicoline: «Det er alltid noen elever som av en eller annen grunn har meldt seg ut eller har sluppet tak i det med selvtilliten på det om de tror at de kan lære. Og da har min opplevelse vært at de gode rammene jeg prøver å legge i klasserommet, trygge rammer, der det er arbeidsro, der andre elever som liker å jobbe er i gang med å jobbe – har ofte vært igangsettere for de andre. De ser på dem å bare «hæ, hvorfor er det artig. Ja det ser jo artig ut.» Og så er dem i gang. Jeg har tenkt litt på

Hundehviskeren hvis du har sett han. Han sier «I'll bring your dog to my pack».

Flokken min.»

Hun forklarer videre hvordan elevene også kan redusere motivasjonen til hverandre:

Nicoline: «Har de gode venner på skolen, så er det en ting som påvirker dem. Er de utrygg på om de har noen å være med i friminuttet så tror jeg det påvirker det som skjer inne i klasserommet. Det tror jeg på.»

Dinas oppfattelse er at klassemiljøet har nesten alt å si for motivasjonen til elevene. Hun prøver å gjøre det spennende ved å gjøre noen koblinger til andre fag som elevene liker, men sitter likevel igjen med følelsen av at man ikke kan gjøre noe som helst i enkelte klasser. Hun forteller om sin nåværende klasse hvor hun bare klarer å motivere et fåtall, mens andre bare er «fullstendig tom i blikket».

Dina: «I den klassen som jeg tenker på her er det simpelthen fordi deres sosiale oppførsel er sånn at det er ikke «in» å være faglig forberedt. Så er det vanskelig som lærer å gjøre det om. Det er den ene matematikk-klassen jeg har. Og så har jeg en

annen matematikk-klasse der er det «in» å være faglig nerd, og der trenger jeg ikke å si mye før jeg får et «Ja!». Så hvis det er en som henger litt med mulen eller er litt umotivert, så er det ikke vanskelig der inne. Den vanskelige klassen er så spesiell, og jeg har aldri opplevd noe lignende. Det har noe med sosial oppførsel å gjøre.»

Hun forklarer at klassemiljøet er dårlig, og at det foregår en del mobbing i klassen hennes. Fokuset er stort sett vendt ut på elevene, og hvordan de påvirker sin egen motivasjon. Nicolai er også opptatt av klassemiljøet når det kommer til elevenes motivasjon. Hvis en elev er motivert for å gjøre skolearbeid, så er det ikke bare arbeidet i seg selv som står for motivasjonen. Det har med hele situasjonen i klassen å gjøre:

Nicolai: ... «Det er jo selvfølgelig i klasserommet - at det ikke er andre elever som er ufyselig og gjør livet surt for deg, sagt veldig konkret. For det skjer jo noen ganger. Og selv om vi på skolen har aldri så gode planer på hvordan vi skal gjøre det og løse det, så kan vi ikke alltid hindre at det skjer. Men vi kan stoppe det. Det klarer vi.»

Anerkjennelse av eleven. Nicolai har imidlertid et mer nyansert syn på hva som påvirker elevens motivasjon, og trekker også seg selv inn som en viktig rolle. Holdninger mot elever kommer tydelig frem, og han påtar seg et ansvar ovenfor dem. Han poengterer at det er svært viktig at han som lærer ser eleven.

Nicolai: ... Og om den personen føler seg sett, og verdsatt, og behandlet med respekt. Alle disse tingene må være på plass. Og det er jo noe som jeg synes er veldig viktig, og er som en rettesnor. Jeg vil ikke at en elev skal gå hjem, uten at jeg har sett han. Det er et prinsipp.

På spørsmål om hva han bruker å gjøre for å vise at han ser eleven svarer han:

Nicolai: «Det er kanskje et klapp på skuldra. Det å se på det som er gjort av den faglige biten. Og noen ganger hvis jeg ser at de er triste og lei seg så går jeg inn i den

samtalen. Da spør jeg om det er noe jeg kan gjøre – og det er jo alltid noe jeg kan gjøre, det vil det alltid være, hvis de stoler på meg. Og de jeg har hatt i mange år, de stoler på meg. Alle. Det har jeg ikke opplevd at de ikke har gjort.»

Det å være opptatt av *kvaliteten* på relasjonen mellom elev og lærer framfor å det å være obs på *at* det skal være en elev/lærer-relasjon, skiller temaene «Relasjoner mellom lærer og elev» og «Anerkjennelse av eleven» fra hverandre. Å sikre seg et godt forhold til elevene og å gå inn for at elevene skal vite at læreren er der for dem, kommer frem hos få norske, men flere danske lærere. Dorthe mener det er hennes oppgave som lærer å finne motivasjonen til elevene, og dette kan hun gjøre ved å se hver enkelt elev:

Dorthe: «... Så det er jo min oppgave – å finne motivasjonen i dem, sammen med meg. Og det jeg tenker er at det handler vilt mye om å se den enkelte elev. Hvor er Achmed og hvor er Maria. Hvor er de hen, og hva har de bruk for, fordi de har ikke bruk for det samme. Akkurat nå har jeg en jente som synes alt ting er bare baaah.. Så er det noe med å få spurt henne: hvor er du hen, hva skjer i ditt liv. Kan jeg hjelpe med noe, er det noen jeg skal snakke med, skal vi hente noen folk inn.»

På spørsmål om hvor hun vil plassere seg selv i graden på hvor godt hun mestrer å motivere de umotiverte elevene, svarer hun:

Dorthe: «Men jeg tenker at som lærer der ligger du like under mor og far. Og i familie hvor mor og far ikke er så velfungerende, der kan du godt ligge over mor og far. Altså jeg tenker at det er ... noen ganger noen som sier mor til meg. Fordi at de oppfatter meg som en de kan regne med, og det jeg sier er også noe de kan bruke til noe. Og jeg vil dem gjerne vel. Det er en sånn anerkjennelse at jeg hører på hva de sier og jeg prøver å gjøre noe med det hvis de har et problem. Hvis de har et problem i matematikk eller dansk eller ... at jeg gjør noe ved det.»

For Dorthe er det viktig å gi av seg selv, og hun tenker at hun nesten er som en mor for dem. Også Dagfinn gir seg selv en foreldrerolle ovenfor elevene, og tar med seg ansvaret det innebærer.

Dagfinn: «Jeg pleier å beskrive meg selv som elevenes andre far. Og i det legger jeg at jeg synes de er søte og kjærlige og holder mye av dem, men jeg er også deres far så det vil si at hvis de ikke gjør det de skal så skjeller jeg dem ut og oppdrar dem. Vi er en familie. Det er min relasjon. De umotiverte ... jeg starter med å spørre søtt: hvorfor byr du deg ikke inn. Det kan være mange forskjellige grunner. Utrolige mange unge mennesker har flere og flere bekymringer, flere valg de ikke kan overbære, og så kommer alle kjærlighetssorger og alt det der. Det er masse problemer. Det skal vi først avdekke. Men når vi har funnet ut at det egentlig bare er de dovene, så kommer kniven. Så kommer farsfiguren inn med oppdrageren.»

Dette er imidlertid et svar på et spørsmål fra «SDT-styrt oppfattelse av motivasjonsbegrepet» om tilhørighet, men blir likevel tatt med i dette temaet ettersom beskrivelsen er relevant for «Åpen oppfattelse av motivasjons-begrepet». Flere lærere legger vekt på anerkjennelse av eleven.

Ditte: «Jeg tror det aller aller viktigste i forhold til å motivere dem, det er at man viser at man gidder dem. At man er der for deres skyld. At man viser at «Jeg gidder deg, og jeg vil gjerne hjelpe deg.»

Hun forteller at noen elever får motivasjonen med seg hjemmefra, men de som har hatt det vanskelig hjemme trenger opplevelsen av å kunne se et formål med det det holder på med eller føle at det er håp. Den umotiverte eleven må få følelsen av at læreren «gidder» han, selv om eleven har vært borti mye trøbbel eller har vansker med skolearbeidet – følelsen av at han er verdt noe og blir sett. En lærer som utmerker seg i uttalelsene sine er Dennis. Han har er kanskje den mest engasjerte læreren av alle informantene, og den som legger mest følelser i uttalelsene sine.

Dennis: Jeg bruker mye humor i undervisningen, og det motiverer. For hvis en elev av meg kan like meg, at vi liker hverandre, så er det mye å hente der. Men jeg bruker også mye for eksempel at jeg ringer til ham, jeg snakker med foreldrene først selvfølgelig ... så ringer jeg til han for eksempel når han har kommet hjem og sier «Hei, kan du huske hva vi gjorde i dag? Jeg skulle bare høre din stemme, du virket litt sånn ...», og på den måten så kan jeg hurtig fange dem inn. Mange ganger i hvert fall.»

På spørsmål om hvilke faktorer som ligger bak en motivert elev svarer Dennis han:

Dennis: «Det ligger helt klart ... det er et merkelig ord å bruke, men kjærlighet til det man gjør. Humor, det er ting som er så viktige. Også kanskje mange ... For meg er lærerjobben et kall. Jeg synes for unge lærere ... der er det et arbeid. Og det er en himmelvide forskjell i det. Jeg har kollegaer som sier: «Klokken 16, da er min telefon lukket». Sånn kan ikke jeg være lærer. Barn skal kunne ringe til meg, de skal kunne komme forbi. Altså, jeg har jo besøk nesten ukentlig av elever som kommer forbi.»

Hjemmesituasjon. Den siste type uttalelser som utmerker seg blant informantene går på hvordan foreldre og hjemmet påvirker motivasjonen. Lærerne som tar opp elevhjemmet forteller at de merker stor forskjell på elever som får støtte hjemme og de som har mindre engasjerte foreldre. Nadia presiserer at det er lærerne som har hovedansvaret for å motivere, men at de er avhengig av at foreldre støtter opp om å motivere for at skolen er noe som er bra. Hun har blant annet opplevd at foreldre er motstandere av lekse, og føler at det er tungt når foreldre jobber mot henne.

Nadia: «Det kan også være vanskelig i de situasjoner når foreldre ikke er på lag, de er motstandere på blant annet lekser. Jeg gir jo ikke mye lekser, og jeg mener at det er viktig at de fortsetter å jobbe med det hjemme, sånn at de øver på det å jobbe alene. Og når vi har enkelte foreldre som mener at det bare er tull – da kan det være

litt vanskelig hvis du hører at de har med seg holdninger, og du kanskje vet det fordi du har tatt opp ting. Kjempeviktig at foreldre er med.»

Nadia påpeker imidlertid at skolen også kan fungere som et fristed for enkelte elever som ikke har det så lett hjemme. Nette henviser til forskning på spørsmål om å utdype hva hun mener med at «hjemmet» er en situasjon som påvirker motivasjonen: Hvis foreldre er opptatt av skole, så blir ungene også opptatt av skole. Hun sier også at hvis det har skjedd noe hjemme, for eksempel en krangel, så påvirker det motivasjonen negativt. Kroppen og tankene er en annen plass.

Nette: «Og foreldrene er jo de viktigste, egentlig, for elevene sin læring. Det nytter egentlig veldig lite hva vi lærere gjør på skolen, hvis ikke foreldrene uttrykker og mener at det er viktig det å være på skolen og lære noe på skolen. For da blir det veldig sånn motstridende, sant, med hva det de hjemme sier, hva det vi på skolen sier.»

Nina er også en av lærerne som tar opp at holdninger skapes i hjemmet. Hun har eksempelvis opplevd at enkelte elever ikke yter på skolen fordi de har en mor som sitter hjemme og ikke gjør noe – således lærer eleven at han ikke trenger å gjøre noe. På spørsmål om hvilke situasjoner som påvirker elevens motivasjon svarer hun:

Nina: «Motivasjonen hjemmefra. Om de har motivasjon hjemmefra. Har de foreldre som er på banen. Eh ... det er veldig avgjørende for om de presterer på skolen. For hvis det ikke er meningen i det de gjør. Hvis det er ingen som stiller krav til de, så trenger de jo ikke å gjøre det. Og det tror jeg ligger i den menneskelige natur – hvis det ikke er noen som stiller krav så kan vi skyve det unna.»

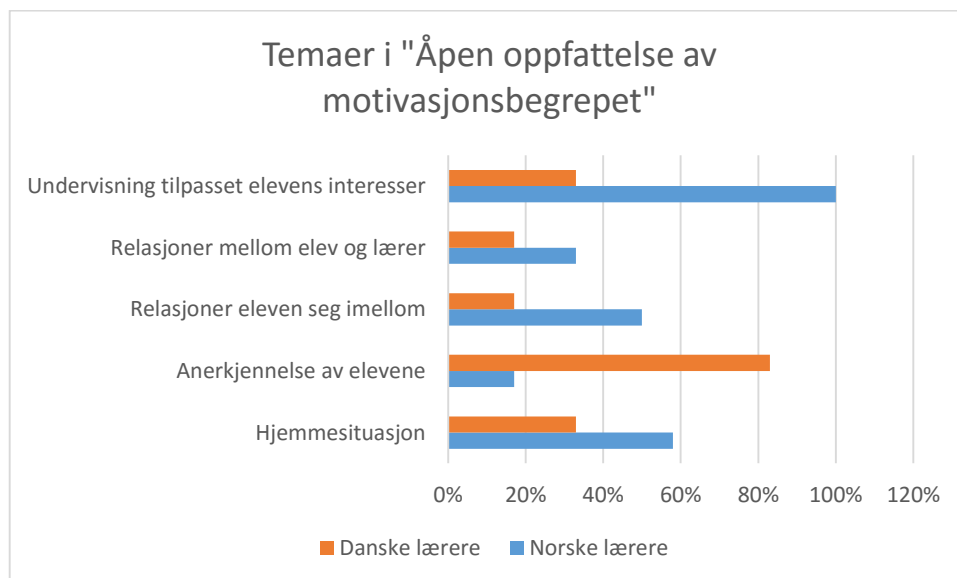
Det er viktig å få med at dette kun er en del av hva Nina tar opp under «Åpen oppfattelse av motivasjonsbegrepet». Hun nevner også andre temaer som elevenes selvtillit, samt relasjoner til elevene (se tidligere avsnitt om relasjoner mellom lærer og elev). De fleste lærerne tar, som tidligere nevnt, opp flere temaer under «Åpen oppfattelse av motivasjonsbegrep».

Lærerne ble også spurt om de benyttet seg av belønning. Flere lærere hadde positive erfaringer med dette, og brukte bl.a. kosetimer og godteri som belønning, mens andre tok avstand fra dette. Dagfinn var en av lærerne som ikke benyttet seg av belønning, og ble overrasket over spørsmålet.

Dagfinn: «Belønning?? He he! Nei, det tror jeg ikke. Altså, god stemning, det er det en av de viktigste.»

Diskusjon av lærernes åpne oppfattelse av motivasjonsbegrepet

For å fremme og vedlikeholde en indre motivasjon, påstås det i SDT at de tre psykologiske behovene autonomi, kompetanse, og tilhørighet må tilfredsstilles (Deci & Ryan, 2000). Hvordan samsvarer lærernes fritt uttalte temaer med de tre psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet? Og hva med bruk av belønning? Se *figur 4*. for en oversikt over fordelingen mellom norske og danske lærere på hvilket tema de kom innom.



Figur 4. Fordelingen mellom norske og danske lærere etter motivasjonstema de kom innom i sine svar på de åpne spørsmålene.

Autonomi. Autonomi handler om behovet for å ta egne valg og å selv være initiativtaker til aktiviteter (Deci & Ryan, 2000). *Undervisning tilpasset elevens interesser* vedrører blant annet autonomibehovet, ettersom lærerne snakker om å tilpasse undervisningen slik at elevene blir interessert og selv har lyst til å delta. Lærerne som tar opp forhold som går under dette temaet viser holdninger som er viktige for å fremme autonomifølelsen hos elevene. Noah forteller at han ser en økt motivasjon når man tar noe som går på elevenes fritidsinteresser inn i skolen. Lignende uttalelser finner vi hos flere norske lærere – både Nadia, Nora, Nathan, Niklas og Nette kommer inn på hvordan undervisning som er rettet mot elevenes interesser fremmer motivasjon. I tillegg til å være opptatt av å gjøre undervisningen interessant for elevene, forteller Natalie at elevene kan legge opp skoledagen selv ved å velge hvilket fag de vil jobbe med, til hvilket tidspunkt. Dette kan også fremme autonomifølelsen hos elevene sine. Det er ikke like mange danske lærere som kommer inn på elevenes interesser, men det nevnes blant annet at undervisning som omhandler elevene selv motiverer dem, samt variert undervisning.

Bruk av ytre belønning kan derimot være med på å *svekke* autonomifølelsen. En av de største forskjellene mellom de norske og de danske lærerne kommer fram på spørsmål om bruk av belønning. Overraskende nok, så har de norske informantene en større tendens til å bruke ytre belønninger sammenlignet med de danske. Kun to norske lærere sier at de aldri har hatt noe til overs for belønning i skolen, og dermed aldri benyttet seg av det. De resterende norske lærerne (bortsett fra én lærer som aldri fikk dette spørsmålet) har enten brukt belønning før eller gjør det fortsatt. Til sammenligning er det kun én av de danske lærerne som gjør det samme. Det er imidlertid forskjellige holdninger innad blant de norske informantene, hvor vi også finner norske lærere som er imot belønning. Niklas og Natalie er de eneste lærerne som har gått bort fra belønning, ettersom de *egentlig* mener at det er unødvendig.

Niklas: «For å si det sånn, jeg hadde et system som jeg egentlig først var veldig imot.

Men så oppfattet jeg det sånn at dette var noe de fleste egentlig gjorde, og elevene vil

gjerne at ting skal være likt. Så vi hadde et klistermerkesystem hvor vi satte opp kriterier ved at de skulle ha oppført seg i løpet av en dag.»

Nicoline har i utgangspunktet samme holdning om at belønning er unødvendig, men innrømmer at hun dessverre måtte revurdere holdningen etter at hun fikk en ny klasse. I denne klassen har alt gått på belønning, også før hun ble lærer i den. Nina forteller at hun ga belønning på slutten av skoleåret til elevene som hadde økt karaktersnittet sitt mest. Bortsett fra Nicoline, stiller ikke lærerne som benytter seg av ytre belønning seg ikke kritisk til dette i løpet av intervjuet. Flere forteller at de ser på belønning som positivt og virkningsfullt. To lærere, deriblant Nicoline, mener at ytre belønning absolutt er nødvendig for å klare å motivere klassen sin på nåværende tidspunkt. Noen bruker belønning kun på adferd, for eksempel hvis klassen holder seg rolig, og noen bruker det også hvis elevene har gjort en god innsats på skolearbeidet. Lærerne forklarer at belønningen ofte går ut på at elevene får en kosetime, se film, spise noe godt, eller gå tur. Det skal også nevnes at noen av de norske lærerne som forteller om bruk av belønning anser positive tilbakemeldinger som en del av belønningen.

Ved bruk av belønning baserer aktiviteten seg i større grad på konsekvenser. Ytre motivasjon vil selvfølgelig være å foretrekke framfor amotivasjon, men ytre faktorer reduserer elevenes følelse av autonomi, hvorpå motivasjonen endrer seg fra indrestyrt til ytrestyrt (deCharms, 1968; Heider, 1958). Følgelig kan det tenkes at elevene som allerede har en indrestyrt motivasjon, vil få en mer ytrestyrt motivasjon i klasserommene hvor belønning som godteri benyttes. Dette kan igjen resultere i at positive utfall fra indre motivasjon, som kreativitet, fleksibilitet, og problemløsning reduseres hos elevene til lærerne som benytter seg av ytre belønning (deCharms, 1968; Heider, 1958). Deci et al. (1999) fant derimot at belønning som ikke er relatert til en *spesifikk* oppgave, ikke har en reduserende effekt på indre motivasjon. Nina som gav belønning på slutten av skoleåret til elevene som hadde økt karaktersnittet sitt mest, kan således unngå å redusere den indre motivasjonen til elevene. Hvor ofte bruk av belønning forekom var ikke noe denne studien

undersøkte.

Sammenlagt kan det se ut til at de norske lærerne har motivasjonsperspektiver som både kan støtte og svekke autonomibehovet til elevene. Det er derimot lite som indikerer at de danske lærerne har motivasjonsperspektiver som svekker elevenes autonomibehov.

Kompetanse. Kompetansebehovet omhandler behovet for å være i interaksjon med miljøet og ønsket om å bruke egne evner og ferdigheter, gjennom å beherske ideelle utfordringer (Deci & Ryan). *Undervisning tilpasset elevens interesser* vedrører derfor også kompetansebehovet, ettersom lærerne snakker om elevenes mestringsfølelse i forbindelse med viktigheten av å tilpasse undervisningen. Flere lærere som snakker om elevenes interesser, deriblant Nils, kommer innom mestringsfølelse. Behovet for mestring, følelse av kompetanse, og det å oppnå noe eget er en egen type for indre motivasjon (Harter, 1981; Deci, 1971; Deci & Ryan, 1985). Lærerne som er opptatt av elevenes mestringsfølelse kan klare å fremme glede hos elevene når de prøver å skape eller oppnå noe. Denne gleden ligger til grunn for «indre motivasjon til utførelse» (Vallerand et al. 1992).

Det kan også tenkes at Nils, som er veldig opptatt av at undervisningen skal være spennende og trigge nysgjerrighet til elevene, klarer å dekke elevenes kompetansebehov og fremmer en «indre motivasjon til kunnskap» hos elevene, ettersom denne formen for motivasjon knyttes sterkt opp mot læringsmål, nysgjerrighet, utforskning, og læring (Gottfried, 1985).

Elevenes interesser er ikke et tema det fokuseres mye på hos de danske lærerne. Det nevnes i få setninger, og da ved at lærerne prøver å knytte faget de har opp til et annet fag som elevenes synes er mer spennende. De danske lærerne kommer heller inn på hvordan de kan gjøre undervisningen i seg selv spennende, for eksempel ved bruk av humor og fortellinger (Dennis og Daniel). Det kan dermed tenkes at disse lærerne, i likhet med Nils, fremmer «indre motivasjon til kunnskap».

Bruk av belønning kan påvirke kompetansebehovet til elevene med tanke på lærerne som presiserte at det «kun ble brukt belønning i form av positive tilbakemeldinger». Positiv feedback, for eksempel i form av verbal støtte, kan forsterke følelsen av kompetanse (Deci, 1971). Nesten ingen av de danske lærere benytter seg av ytre belønning, og forteller at ros, godt humør, og god atmosfære er den eneste «belønningen» de tar i bruk. Noen virker til og med overrasket over å få spørsmål om de benytter seg av belønning i undervisningen. Noah og Nicolai har heller aldri benyttet seg av ytre belønning, men heller fokusert på ros og mestring hos elevene. Natalie har gått bort fra ytre belønning, sier at et av skolen hun jobber på sine prinsipper er at *mestringsfølelse* skal være nok belønning. Dette er henholdsvis en Montessori-skole. På tross av å ha benyttet belønning i undervisningen tidligere, mener Niklas at *ros* og *oppmerksomhet* skal være «belønningen».

Alt i alt kom det lite fram som indikerte at lærerne, både norske og danske, hadde noen form for motivasjonsperspektiver som kunne redusere kompetansebehovet til elevene.

Tilhørighet. Tilhørighet går ut på å føle seg knyttet til andre mennesker, og det å bry seg om hverandre (Deci & Ryan, 2002). I skolesammenheng handler det blant annet om elevenes behov for å føle seg respektert av læreren og de andre elevene. Temaene *Relasjonen mellom lærer og elev*, *elevrelasjoner*, og *anerkjennelse av elever* diskuteres derfor i sammenheng med tilhørighetsbehovet.

De norske lærerne som kommer inn på relasjonen mellom lærer og elev, nevner at det er viktig med en god relasjon, uten å utdype temaet noe mer. En tydelig diskusjon på holdningene og meningene deres rundt relasjoner blir dermed vanskelig, ettersom fokuset ikke er så stort. Derimot kan fraværet av å gå i dybden på relasjonene indikere at det ikke er et stort fokusområde hos de norske lærerne. Kun to, Nicoline og Nicolai, fokuserer på relasjonen ved å snakke om anerkjennelse og omsorg ovenfor elevene. De gir uttrykk for noe dypere og mer ansvarsfullt enn bare det å ha en «relasjon» til eleven.

Nesten alle danske lærere derimot, er opptatt av gode relasjoner til elevene på spørsmål basert på oppfattelsen av motivasjonsbegrepet. De snakker om viktigheten av å anerkjenne elevene,

og to lærere trekker frem at de har en slags foreldrerolle ovenfor elevene sine. Dennis forteller at han kan kontakte elevene på fritiden hvis de for eksempel virket litt trist på skolen.

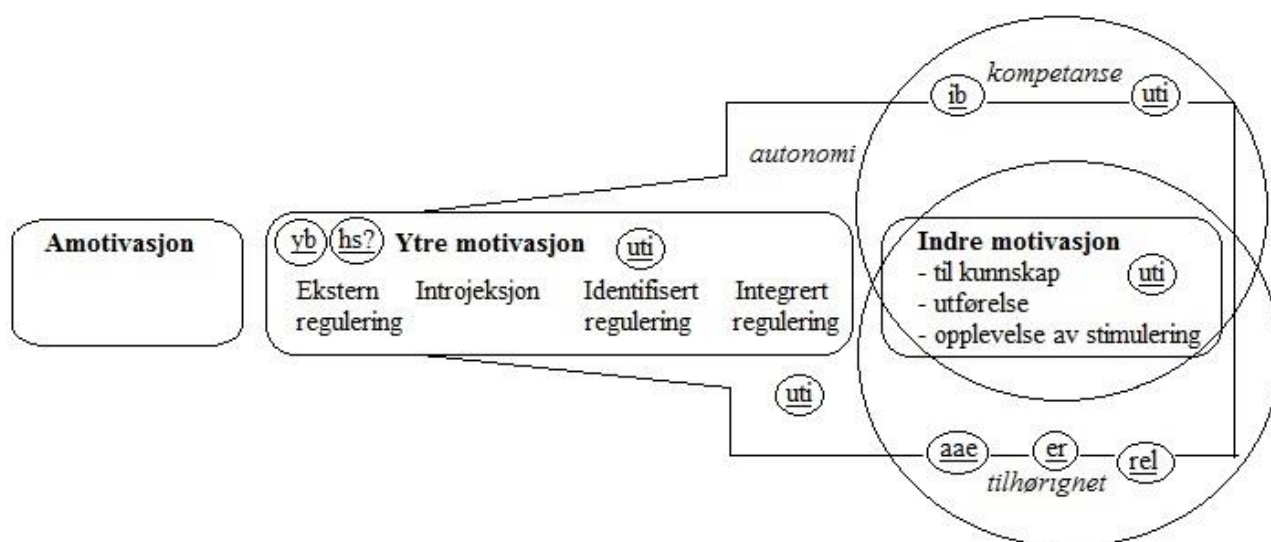
Ifølge SDT kan behovet for tilhørighet blant annet dekkes hvis elevene føler seg ivaretatt, får en følelse av tilhørighet, eller har en god relasjon til læreren (Deci & Ryan, 2000). Det kan dermed tenkes at dette er et behov som i størst grad tilfredsstilles hos elevene til de danske informantene, i tillegg til elevene til norske Noline og Nicolai.

Følelsen av at man betyr noe for andre er også viktig for tilhørighetsbehovet. Elevrelasjoner blir tatt opp av flere lærere, forholdsvis flest norske. Bevisstheten om at elevrelasjoner og klasserommiljøet påvirker motivasjonen kan være til hjelp hvis læreren klarer å påvirke relasjonene i en positiv retning. Noline forteller for eksempel at man skal komme til «flokkene» hennes hvor hun står for de trygge rammene, som gjør at klassemiljøet blir godt, slik at de umotiverte elevene blir inspirert av de andre elevene som er motiverte. Samtidig kan det ligge noe ansvarsfraskrivelse og en avhengighet av andre i fokus på motivasjon knyttet til elevrelasjoner. Dina sier for eksempel at klassemiljøet bestemmer motivasjonen, og impliserer at det er ikke så mye hun kan gjøre med det. Man kan ha flaks med at det er «in» å være skoleflink blant elevene. I hennes nåværende klasse er det «in» å ikke være motivert for skole, og hun føler dermed at det er håpløst. Dina er også den eneste av de danske lærerne som ikke fokuserer på anerkjennelse og viktigheten av å se elevene.

Temaet om *hjemmesituasjon* er vanskeligere å plassere i henhold til autonomi, kompetanse og tilhørighet. I likhet med elevrelasjoner, kan det imidlertid tenkes at det ligger noe ansvarsfraskrivelse, eller en foreldreavhengighet, i holdninger som baserer seg på foreldrenes påvirkning på elevenes motivasjon. Hjemmesituasjon var et tema som ofte ble nevnt hos norske lærere, hvor flere beskriver elever som får hjelp og støtte hjemmefra som mer motiverte, og forteller at foreldrenes engasjement er svært viktig for motivasjonen til elevene. Nina forklarer dette med at hvis foreldrene ikke stiller krav til barna, så trenger jo ikke barna å gjøre noe på skolen. Foreldrenes egen arbeidslyst og krav til barna sine er ofte essensen til lærerne som tar opp temaet.

Hjemmesituasjon ble også tatt opp av noen danske lærere, men med en litt annen vikling. Dorthe forteller at det er flere på skolen som ikke har så gode bakgrunner, hvor foreldrene ikke har vært så flinke til å støtte dem. Hun synes derfor at det blir ekstra viktig at elevene kan stole på henne som lærer, og at de kan se på henne som en slags mor. Dennis vil være med på å påvirke hjemmesituasjonene ved at han ringer hjem til foreldrene hvis elevene har gjort noe bra. Dette gjelder elever som har det litt vanskelig og kanskje har en tendens til å komme i trøbbel. Han vil ikke at foreldrekontakten kun skal forekomme når eleven har gjort noe dumt.

Det kan dermed se ut til at norske lærere gir mer uttrykk for en foreldreavhengighet sammenlignet med de danske lærerne. De norske lærerne trekker fram hvor mye foreldrene påvirker motivasjonen til elevene, og at det er lite de kan gjøre hvis ikke foreldrene er på banen. Når de danske lærerne trekker fram hjemmesituasjon fokuserer de heller på sin egen rolle når foreldrene ikke er tilstede. Se *figur 5*. for en oversikt over hvilke aspekter i SDT temaene kan knyttes til.



Figur 5. Figuren illustrerer hvilke aspekter av SDT temaene som lærerne kom innom under «åpen oppfattelse av motivasjonsbegrepet» kan knyttes til. Navnet på temaene er forkortet med bokstaver, hvor undervisning tilpasset elevens interesser = uti, relasjon mellom elev og lærer = rel, elevrelasjoner = er, anerkjennelse av eleven = aae, hjemmesituasjon = hs, ytre belønning = yb, og

indre belønning = ib.

Flere av temaene som lærerne tar opp under «Åpen oppfattelsen av motivasjonsbegrepet», ser ut til å kunne støtte behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Vi ser at autonomibehovet til elevene ser ut til å kunne støttes hos de norske og danske lærerne ved positive holdninger mot elevenes interesser i undervisningen, og positive holdninger mot variert og spennende undervisning. Derimot kan følelsen av autonomi svekkes hos elevene hvor lærerne bruker belønning – en tilnærming flere av de norske lærerne, og kun én av de danske, har brukt.

Kompetansebehovet forsøkes derimot å bli ivaretatt hos norske lærere ved at de kobler mestringsfølelse opp mot motivasjon, og hos danske lærere ved at undervisningen i seg selv skal være spennende - noe som ifølge SDT er relatert til både autonomi- og kompetansebehovet. I tillegg bruker de fleste danske lærere, og et par norske, kun positive tilbakemeldinger som «belønning», noe som fremmer kompetansebehovet.

Tilhørighetsbehovet ser ut til å fremmes i høyere grad hos de danske lærerne, sammenlignet med de norske lærerne. Danskene er meget opptatt av å se elevene og anerkjenne dem. Flere norske lærere nevner kort relasjoner mellom lærer og elev, men fokuserer ikke spesielt mye på kvaliteten av forholdet i denne relasjonen. Det kan derfor tenkes at de norske lærerne ikke fremmer tilhørighetsbehovet i like stor grad som de danske lærerne, basert på hva de forteller under den åpne oppfatningen lærerne har av motivasjonsbegrepet.

«SDT-styrt oppfattelse av motivasjonsbegrepet»

Målet med de åpne spørsmålene var å finne ut hvilke helt uaffiserte holdninger og tanker lærerne har til motivasjon – og hvordan dette samsvarer med de tre psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. Etter at lærerne hadde svart på de åpne spørsmålene, fikk de nye spørsmål som var styrt til å fange svar spesifikt rettet mot autonomi, kompetanse og tilhørighet.

Lærerne ble også stilt spørsmål som hadde til hensikt å undersøke hvordan autonomibehovet ble dekket hos lærernes selv, ettersom dette kan påvirke hvorvidt de har en kontrollerende undervisningstilnærming (Pelletier, Legault, & Séguin-Lévesque, 2002). Til disse analysene sammenlignes de norske og danske lærerne.

Autonomi. For å supplere forståelsen vår for hvorvidt lærerne fremmer autonomibehovet til elevene, ble de spurt hvordan de tar imot elevenes forslag, perspektiver, og tanker på alternative måter å jobbe på. Lærerne ble også spurt om de selv føler de har frihet til å endre undervisningen hvis de vil, for å undersøke lærernes egen autonomifølelse.

Det er mange likheter mellom norske og danske lærere når det kommer til det å være åpen for elevenes forslag på måter å jobbe på. De fleste lærerne, både norske og danske, tar imot dette med åpne armer og synes det er fint hvis elevene kommer med egne forslag. Mange presiserer at forslagene må være gjennomførbare og faglig relatert for at de skal ta dem i bruk. Niklas forklarer hvorfor han er åpen for forslag fra elevene:

Niklas: «... Men jeg er i utgangspunktet veldig åpen, fordi ungene ser ting egentlig bedre enn meg mange ganger. Jeg opplever flere av dem som mer kreative og flinke til å se utenfor rammen. Den generasjonen som kommer nå synes jeg er mye flinkere til å sprengte rammer. Og det tenker jeg er en god ting.»

Når kontrollerende strategier brukes for å få elevene til å utføre en rekke aktiviteter, reduseres elevens følelse av autonomi og et ytre press skapes. Dette kan undergrave indre motivasjon for de gitte aktivitetene (Deci & Ryan, 1985, 1987; Harter, 1978). Ved å la elevene slippe til og å sørge for at de får en følelse av medbestemmelse på skolearbeidet, kan indre motivasjon og skoleprestasjoner fremmes (Boggiano, Flink, Shields, Seelbach, & Barrett, 1993).

På spørsmålet om lærerne selv føler de har frihet til å endre undervisningen hvis de vil, finner vi den største likheten mellom norske og danske lærere. Så og si alle informantene forteller at de har stor frihet til å legge opp undervisningen slik de selv ønsker. Det kan tenkes at muligheten til

å kunne endre undervisningen fremmer lærernes egen autonomifølelse. Hvorvidt lærernes motivasjon er autonom, påvirker hvor kontrollerende de er mot elevene. Lærere som føler høy grad av autonomi, pleier å være mindre kontrollerende, som igjen påvirker elevenes følelse av autonomi positivt (Pelletier, Legault, & Séguin-Lévesque, 2002).

Basert på lærernes uttalelser kan man anta at både norske og danske lærere fremmer autonomifølelsen hos elevene – i alle fall når det kommer til elevforslag til undervisning. Lærernes egen autonomifølelse på hvordan undervisningen gjennomføres ser også ut til å være ivaretatt. Det er imidlertid begrensede spørsmål i intervjuene, som kun tar for seg en liten del av hvordan autonomi kan fremmes i klasserommet. Lærernes autonomifølelse kommer tydeligere frem på andre spørsmål, noe som diskuteres senere.

Kompetanse. Spørsmålene som undersøker kompetansedelen i «SDT-styrt oppfattelse av motivasjonsbegrepet» ble formulert for å finne ut hvorvidt lærerne ser ut til å kunne dekke kompetansebehovet hos elevene. Behovet for kompetanse forklarer hvorfor man søker optimal stimulering og utfordrende aktiviteter, ifølge Wigfield og Eccles (2000). Spørsmålene som ble stilt gikk ut på hvilke type tilbakemelding lærerne gir, hvor ofte læringsstrategier er et fokus i undervisningen og hvordan læringsstrategier læres bort.

Flere norske lærere kommer inn på klassestørrelsen under kompetansedelen. De forteller at klassestørrelsen påvirker hvor gode tilbakemeldinger de får gitt underveis, og de foretrekker små klasser. Deriblant Nils og Nathan.

Nils: «Men det er klart at å skulle følge opp 25 elever alene, så er det sånn at du kjemper og føler at du har for lite tid til hver enkelt elev. Du får ikke nok muligheter til å være der og veilede.»

Nathan: «Ja, det har stor betydning (klassestørrelse). Absolutt mye å si. For du har de som er selvdrevende og har en motivasjon i seg selv. De får mye mindre

oppmerksomhet, mye bekreftelse, dem får færre korrigeringer også. Fordi noen.. noen kan ha atferdsproblemer, noen har læringsvansker, noen hva som helst som du må ta ekstra hensyn til og bruke ekstra tid på. Så jeg klarer ikke å se 24 stykker i løpet av en økt. Ikke på den måten som jeg skulle ønsket.»

Det påpekes også at det handler om prioriteringer, men at det likevel er mer utfordrende når klassene har et høyt antall elever. Enkelte lærere har valgt å løse dette problemet blant annet med at elevene er med på å rette hverandres oppgaver, eller at læreren gir korte og konkrete tilbakemeldinger.

De danske lærerne gir *ikke* uttrykk for å være spesielt opptatt av klassestørrelse – Dina påpeker til og med at man kan ha en motivert klasse på 31 elever, mens en annen klasse på 23 kan være umotiverte.

De fleste danske lærerne synes imidlertid det kan være vanskelig å gi tilstrekkelig med tilbakemelding tidsmessig, blant annet på grunn av en relativt ny reform som tredde i kraft i 2014. Reformen har gitt lengre skoledager, som gir utslag i flere undervisningstimer. Dette medfører at de danske lærerne føler at de får mindre tid til å gi tilbakemeldinger.

Dennis skiller seg imidlertid ut fra både de danske og de norske lærerne på spørsmål om det er nok tid til å gi tilstrekkelige tilbakemeldinger. Han forteller ganske enkelt at dette er noe han tar seg tid til.

Dennis: «Jeg tar tid til det, det er så viktig. Så er det det samme om det går litt tid av det private hjemme, eller om det går tid av et frikvarter. Det er fullstendig likegyldig. Tilbakemeldingen er viktig for eleven, men det er også viktig for meg.»

Lærerne generelt er opptatte av at tilbakemeldingene de gir skal være konstruktive og fremoverrettet. Dette samsvarer med kompetansebehovet, som tilfredsstilles ved oppfattelse av evne til å kontrollere utkommet av aktiviteten og opplevelse av mestring (White, 1959)

Det kan se ut til at de danske og de norske lærerne er relativt like på ivaretagelse av kompetansebehovet til elevene når det er snakk om tilbakemeldinger. De fleste er opptatte av konstruktive tilbakemeldinger. De norske lærerne føler seg derimot styrt i større grad av klassestørrelsen når det kommer til tilbakemeldinger. Til gjengjeld føler de danske lærerne seg styrt mer av tidspress utenfra etter at den nye reformen tredde i kraft.

Tilhørighet. Spørsmålet i «SDT-styrt oppfattelse av motivasjonsbegrepet» som omhandlet tilhørighet, gikk ut på å finne ut hvordan lærerne oppfattet relasjonen mellom dem og de umotiverte elevene. Fem av de norske lærere svarte at relasjonen til de umotiverte elevene ofte ble *ekstra* god, ettersom disse elevene får tettere oppfølging. Én av disse, Nadia, kom også innom «foreldrerollen» da hun ble spurt om dette.

Nadia: «Noen elever behandler meg nesten som mora si, at de blir sint på meg og sier ting, men de vet at jeg tilgir dem. Vi har den der. Så det er ganske tett på noen av dem. Og de vet at de kan snakke med meg om alt, og at jeg holder fred.»

Ellers forteller fire andre norske lærere at relasjonen er «god». Alle danske lærere, bortsett fra én lærere som aldri svarte direkte på spørsmålet, gav også uttrykk for at de hadde en god relasjon til elevene som var umotiverte.

Sammenlignet med hva som ble sagt under «Åpen oppfattelsen av motivasjonsbegrepet» kommer norske lærere nærmere inn på elev/lærer-relasjonen når de får spørsmål som er direkte rettet mot relasjoner, mens de danske lærerne var mer utdypende om relasjoner på de åpne spørsmålene i «Åpen oppfattelsen av motivasjonsbegrepet».

Videre forteller halvparten av de norske lærerne at det kan være utfordrende med relasjoner til de umotiverte elevene. Hovedgrunnene til at det kan være utfordrende å ha en god relasjon går ut på at elevene blant annet kan oppfattes som late, og at læreren føler seg presset og blir utslitt. Nelly er en av lærerne som er sliten.

Nelly: «Det har jo nok blitt.. holdt på å si dårligere. Men vi er så slitne. Den tålmodigheten vår er borte. Men vi har et ok forhold.»

Nicolai er en av lærerne som foreller at han har både en «god» og kanskje «ekstra god» relasjon til de umotiverte elevene, men han er også en av dem som gir også uttrykk for at det kan være utfordrende.

Nicolai: «... Men det er klart, jo større problemet er, jo vanskeligere er det for en lærer å ha i bakhodet hele tiden at du skal behandle dem med respekt. Det er ikke lett, for du blir noen ganger presset helt til det ytterste av elevene, som lærer.»

Natalie er også en lærer som er opptatt av at relasjonen skal være god, samtidig som hun synes det kan være utfordrende.

Natalie: «Men det er klart at, sånn som jeg sa om han som går i 3.nå – uansett hvor god relasjon vi har, så er han veldig dårlig å motivere. Men nå viser det seg jo at han har sikkert noen sånne vansker i tillegg. Men det er klart, latheten som han er oppfostret med fra han var liten ... det er veldig vanskelig å få av han.»

Ingen av de danske lærerne kommer inn på utfordringer og vansker i henhold til relasjoner på tilhørighets-spørsmålet. Det nevnes at relasjonen er god blant annet fordi elevene opplever aksept, læreren er der for dem 24/7, lærerne anerkjenner elevene, eller at læreren er som en oppdragende far for dem. Én lærer, Dina, svarer imidlertid ikke direkte på hvordan relasjonen er mellom henne og elevene, men forteller heller at det er vanskelig å få de umotiverte elevene til å forstå det faglige.

Svarene på autonomi-spørsmålene indikerer at autonomifølelsen fremmes hos både elevene og lærerne. Kompetansebehovet til elevene ser også ut til å være ivaretatt, men med mulige utfordringer i henhold til klassestørrelse (norske lærere) og tidspress utenfra (danske lærere). Både de norske og de danske lærere gir uttrykk for å ha gode relasjoner til de umotiverte elevene. De norske lærerne gir imidlertid også uttrykk for at relasjonen kan oppleves som utfordrende. Det kan dermed tenkes at tilhørighetsbehovet til elevene ser ut til å være noe mer dekket av de danske

lærerne.

Lærernes egne teorier på TALIS 2013

På slutten av intervjuene ble TALIS-resultatene presentert, hvorpå de norske lærerne fikk spørsmål om hva de trodde kunne være grunnen til at norske lærere rapporterte at de ikke er så gode på å motivere de umotiverte elevene sine. I kontrast ble de danske lærerne spurt om hvorfor de tror at danske lærere rapporterte at de er gode på å motivere de umotiverte elevene sine.

I likhet med de to første delene av intervjuet, som omhandlet oppfattelsen av motivasjonsbegrepet, kan holdninger som er relevant for SDT komme til syne i denne delen av intervjuet. Samtidig kan vi oppnå en større forståelse generelt for resultatet til TALIS 2013.

TALIS 2013-resultatene kom ikke som en stor overraskelse på flere av de norske lærerne. Noen måtte tenke seg godt om på hva de trodde kunne være grunnen til resultatet, mens andre svarte på spørsmålet med en gang. Det var i hovedsak seks antakelser som gikk igjen blant de norske lærerne på hva som kunne være grunnen til det norske TALIS 2013-resultatet – henholdsvis at (1) det var for mye press ovenfra, (2) det var for lite krav til elevene, (3) skolen er lagt opp for én type elev, (4) skolen er for gammeldags, (5) lærerne tilpasser seg for lite til elevene og/eller (6) Janteloven. Den enkelte lærer spekulerte ofte i flere i grunner til resultatene. Ettersom den enkelte lærer ofte hadde flere teorier, og dette likevel resulterte i kun seks hovedteorier/antakelser, kan det se ut til å være relativt stor konsensus på svarene blant de norske lærerne.

Press ovenfra var kanskje teorien som engasjerte lærerne mest. Hele syv av tolv norske lærere mente dette kunne være årsaken til hvorfor norske lærere føler at de ikke er spesielt gode på å motivere elevene. Dette var dermed teorien som utmerket seg mest og ble nevnt flest ganger. Lærerne som antok at press ovenfra var grunnen til TALIS 2013-resultatet, brukte også minst betenkningstid på spørsmålet. Teorien deres gikk ut på at TALIS 2013-resultatet kunne være relatert til press fra politikere og samfunnet generelt. Flere lærere fortalte at det er for høye forventinger til hva lærerne skal kunne. Dette har blant annet oppstått på grunn av mislykkede reformer, politikeres

innblanding i hvordan lærerne skal arbeide på, måten lærere omtales på i media, og foreldres syn på hva læreren skal kunne. Lærerne reagerer på at de blir lite hørt av politikere, og referer blant annet til måten arbeidstider, nedskjæringer, målstyring, og klassestørrelser blir bestemt på. Nora fortalte at det har vært en utvikling av kravene til- og meninger om lærerne:

Nora: «... Så det har skjedd et eller annet med at kravene til lærerne har blitt så enormt stor. Og du får liten tid til samarbeid og ... ja. Det skjer noe litt sånn hesblesende i skolen nå. Og det er mye meninger om lærere.»

Svarene på autonomi-spørsmålet som var rettet mot lærernes egen autonomifølelse i intervjudelen «SDT-styrt oppfattelse av motivasjonsbegrepet», kunne tyde på at norske læreres autonomifølelse var ivaretatt. Alle svarte at de hadde frihet til å endre undervisningen som de ville. Det ble imidlertid understreket at studien ville komme tilbake til lærernes autonomifølelse.

Press ovenfra er et viktig aspekt i sammenheng med autonomi. Press reduserer følelsen av at en aktivitet utføres fordi man selv ønsker det, og autonomifølelsen svekkes. Ifølge SDT kan press endre motivasjonen fra indrestyrt til yrestyrt (Deci & Ryan, 2000). I tråd med forskning på SDT, kommer blant annet Nadia inn på at motivasjonen til lærerne påvirkes av det opplevde presset.

Nadia: «Det er klart dette her med myndighetene, det må endres. Dette systemet de har laget til. Det er de nødt til. Jeg tror lærere trenger litt påfyll som kan gjøre nesten dag veldig bra. Man trenger litt motivasjon som lærer også. For det er klart det er krav krav krav, rapportering hit og dit også.»

Det kan dermed tenkes at lærenes egen autonomifølelse svekkes, og motivasjon endrer seg til å bli mer yrestyrt når de opplever det ytre presset som de beskriver. Dette igjen kan påvirke elevenes motivasjon. Jobbrelatert press kan redusere tilfredstillelsen av autonomibehovet til lærerne og påvirke undervisningstilnærmingen deres til å bli mer kontrollerende (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008). Elever viser høyere nivå av indre motivasjon og autonomi når lærerne er mer autonomistøttende, og høyere nivå av ytre motivasjon og mindre autonomi når lærerne er

kontrollerende. Det kan dermed tenkes at følelsen av press ovenfra gjør at de norske lærernes motivasjon er mindre autonom, som videre resulterer i at de blir mer kontrollerende mot elevene.

Fire lærere spekulerte i om grunnen til at lærere ikke synes de er gode på å motivere elevene kunne være at det er for lite krav til elevene i dagens samfunn. I forbindelse med dette kom de blant annet inn på velferdsstaten og hvilken rolle foreldrene har. I dag forventer man kanskje for lite av elevene, de får ting litt servert på et sølvfat, og alle har sosiale goder selv om man ikke evner å få en utdanning - er ting som blir nevnt.

Tre lærere snakket om at skolen er mer til for «mainstream»-elever enn avvikere, hvor skolen er spesielt tilpasset én type elev – nemlig den som kan sitte pent i ro og skrive.

En annen teori som kom opp var at skolen er for gammeldags. Måten man organiserer klassene på og lite utvikling med tanke på den digitale alderen vi lever i gjør at skolen ikke henger med i tiden.

I likhet med spekulasjoner om at press ovenfra kunne være årsaken til TALIS 2013-resultatet, har teorien om for lite krav til elevene, «mainstream»-skolen, samt at skolen er for gammeldags, et fokus på ytre årsaker. Samfunnet, foreldre, og skolesystemet angis som mulige påvirkningsfaktorer. Det kan tenkes at norske lærere føler at de ikke har nok kontroll over sin egen rolle. Kanskje de føler at de ikke klarer å motivere elevene sine tilstrekkelig fordi de føler at andre rundt dem hindre dem i det? Eller at andre har en større påvirkning enn lærerne selv på motivasjonen til elevene? Dette samsvarer også med hva flere av de norske lærerne fortalte tidligere i intervjuet angående hjemmesituasjonens påvirkning. De norske lærerne som ble intervjuet nevner ofte hvordan foreldre og samfunnet påvirker motivasjonen til elevene, men de nevner sjeldnere hvordan de selv påvirker motivasjonen. Lærerne gir uttrykk for å takle situasjoner med en følelse av avmakt, og en følelse av at de blir kontrollert – som gir dem en mindre autonom følelse.

Det var overraskende nok bare tre av 12 lærerne som rettet blikket mot lærere og undervisningssituasjonen. Nils var en av dem, og uttrykte at lærere hadde et ansvar å ta.

Nils: «Mitt inntrykk er i alle fall det at lærere generelt er litt for lite flink til å gå inn å tilpasse undervisningen ut ifra behov. Og det er klart at hvis du ikke tilpasser undervisningen til den enkelte eleven, for å få mestringen, så får du ikke opp motivasjonen heller».

Niklas spekulerte i om det kunne ha noe å gjøre med at norske lærere tidligere har scoret dårlig på elevmedvirkning. Noah kom imidlertid inn på at lærerne kunne være en medvirkende faktor ved at de ikke er nok oppdaterte på datakunnskaper i forhold til dagens digitale generasjon med elever. Han tror at dette kan påvirker elevene i den forstand at de ikke har samme interesse eller samme syn på dette med det digitale.

I likhet med tre andre lærere, funderer Noah også på om Janteloven kan være grunnen til at lærerne har svart som de gjorde i TALIS 2013-undersøkelsen. At det rett og slett er en kulturelt betinget faktor, hvor man er mer ydmyk i Norge når det kommer til å fortelle hvor god man er. Denne antakelsen tilsier at lærerne underrapporterer hvor gode de egentlig er i det å motivere elevene sine.

Som et motargument til denne teorien svarer for eksempel 80 % av norske lærere at de i «nokså stor» og «stor» grad klarer «å få elevene til å tro at de lykkes med skolearbeidet» i TALIS 2013-rapporten. Hvorvidt Janteloven er årsaken til motivasjons-spørsmålet i TALIS 2013 blir dermed noe forkommen.

Da TALIS 2013-resultatet ble presentert for de danske lærerne var det flere som ble overrasket over den store forskjellen mellom Norge og Danmark. Det som overrasket dem mest, var resultatet til de norske lærerne. De spekulerte i om det var kjønnsforskjeller, for eksempel at det kunne være flere kvinner som deltok i TALIS 2013-undersøkelsen i Norge, eller om det kunne være aldersforskjeller mellom deltakerne i landene. En av de danske lærerne, Dagfinn, spekulerte i om norske lærere kanskje var mer ydmyk da de svarte på motivasjonsspørsmålet – en teori som ligner Jantelov-teorien som ble nevnt av fire norske lærere. Samtidig fortalte Dagfinn at han hadde en personlig holdning om at det var hans oppgave som lærer å motivere elevene, og at man aldri er

ferdig utlært som lærer. To andre lærere fortalte at de trodde grunnen til det danske resultatet i TALIS 2013 handler om at man er opptatt av tett kontakt med elevene og anerkjennelse av dem i Danmark.

De danske lærerne fikk også høre teoriene som de norske lærerne kom med på hva som kunne være årsaken til at norske lærere følte seg dårlige til å motivere elevene – blant annet press ovenfra. Da var det en av de danske lærerne som sammenlignet seg med teorien til de norske lærerne om press ovenfra, hvor hun påpekte at selv om den nye reformen i Danmark pålegger dem mer arbeid hvor de ser elevene mindre, så er det ingen reform som kan endre på hennes anerkjennelse av elevene.

I alt var det fire av seks danske lærere som trodde at danske lærere føler de er gode på å motivere elevene sine fordi de er opptatt av å se elevene og anerkjenne dem.

Konklusjon

Kort oppsummert kan en si: Ved å undersøke hvilke oppfattelse lærerne har av motivasjonsbegrepet både når det stilles åpne spørsmål og når spørsmålene er direkte rettet mot autonomi, kompetanse og tilhørighet, har flere holdninger som er relevante i henhold til SDT kommet til syne. Betydelige holdninger kommer også til syne ved å undersøke lærernes egne teorier på TALIS 2013-resultatet. De uttrykte holdningene bringer oss nærmere svaret på forskningsspørsmålene, kanskje spesielt med tanke på hva slags motivasjon lærerne er mest opptatt av å fremme hos elevene.

De norske og danske lærerne har ulike oppfattelser av begrepet motivasjon og dermed forholder de seg til elevene på forskjellig vis

I forbindelse med oppfattelse av motivasjonsbegrepet, fokuserer de norske lærerne mye mer på elevenes interesser i undervisningen, sammenlignet med de danske lærerne. De kommer med forskjellige eksempler på hvordan de bevisst har gått inn for å knytte lærestoff opp mot elevenes interesser, blant annet ved å finne lesestoff som omhandler hunder til hunde-interesserte elever, bruk av analogier fra sportsverden, koble matematikken til Star Wars og Minecraft osv.

Flere av de norske lærerne kommer også innom elevenes mestringsfølelse, noe de mener elevene kan oppnå blant annet ved at lærerne variere undervisningen.

Ellers anser norske lærere hjemmesituasjon og relasjoner elevene seg imellom som relevant for elevenes motivasjon, ved at foreldre og klassekamerater påvirker elevens motivasjon.

De danske lærerne er derimot hovedsakelig opptatt av anerkjennelse av elevene. De gir uttrykk for det er viktig for dem å vise at de bryr seg om dem, for eksempel ved å gå inn i samtaler med elevene og spørre hvordan de har det. Flere av de danske lærerne kommer også innom det å gjøre undervisningen spennende for elevene. Til forskjell fra de norske lærerne kommer ikke de danske lærerne innom elevenes interesser eller mestringsfølelse når de snakker om spennende undervisning.

Det er noen relevante likheter og forskjeller mellom landene fra et SDT-perspektiv

SDT-Likheter. Studien fant likheter mellom de norske og danske lærerne på de autonomifremmede holdningene om åpenhet til elevens forslag til alternative måter å løse oppgaver på og det å gjøre undervisningen interessant, for eksempel gjennom variert og praktisk undervisning. I tillegg mener alle lærerne at de har frihet til å legge opp undervisningen slik de selv vil, som støtter lærernes eget autonomibehov. Alle lærerne er også opptatte av å gi konstruktive tilbakemeldinger, noe som støtter elevens kompetansebehov. På disse punktene ser autonomibehovet og kompetansebehovet ut til å være tilfredsstilt hos både elevene og lærerne.

SDT-Forskjeller. Studien finner også tydelige forskjeller mellom de danske og de norske lærerne. De mest fremtredende forskjellene finner vi kanskje, overraskende nok, når det kommer til bruk av belønning, responsen på følelsen av press ovenfra, fokus på relasjon til elevene, og hvilken plass elevens hjemmesituasjon tar i lærerens tilnærming til eleven. Dette er emner som hovedsakelig kan relateres både til behovet for autonomi (bruk av belønning for elevene, press ovenfra for lærerne) og elevenes behov for tilhørighet (relasjoner). Elevens hjemmesituasjon handler kanskje mer om en avhengighet til andre.

Nesten alle norske lærere har brukt eller bruker belønning i undervisningen, sammenlignet med de danske lærerne hvor kun én rapporterer å gjøre det samme. Bruk av belønning kan redusere autonomifølelsen til elevene.

Over halvparten av de norske lærerne føler et relativt sterkt press ovenfra. Dette kan føre til at de får en mer kontrollerende undervisningstilnærming, som videre påvirker elevenes autonomifølelse. Til kontrast, på tross av at de danske lærerne viser misnøye over et nytt tidspress som er et resultat av politiske avgjørelser, ser de ikke på ytre press som en avgjørende faktor for hvorvidt de klarer å motivere elevene sine. Det nevnes at de klarer å motivere elevene sine på tross av dette, og en spør seg om hvorfor ikke lærerne også skal bidra når det er vanskelig å få økonomien til å gå opp. Ut fra dette kan det dermed tenkes at de norske lærerne i mindre grad støtter elevens autonomibehov, ettersom deres eget autonomibehov ser ut til å være svakere, sammenlignet med de danske lærerne.

Det er mye som indikerer at de danske lærerne i stor grad tilfredsstillere elevenes tilhørighetsbehov. De aller fleste er betydelig opptatt av å vise omsorg, anerkjenne, og å ta vare på elevene på tross av motsigende eller fraværende foreldrerelasjoner og tidspress på skolen. Det er få norske lærere som fokuserer på relasjonene mellom dem og elevene, og enda færre som fokuserer på kvaliteten til relasjonene. Når de får spørsmål spesifikt rettet mot relasjonen mellom læreren og de umotiverte elevene, gir de derimot uttrykk for at relasjonen som oftest er god, men at de også opplever en del utfordringer i en slik relasjon. Dette kan indikere at de norske lærerne ikke støtter elevenes tilhørighetsbehov i like stor grad som de danske lærerne.

Norske lærere er opptatt av at elevens hjemmesituasjon påvirker motivasjonen deres, og noen mener det er lite lærerne kan gjøre hvis ikke foreldrene backer opp. Dette står i kontrast til flere av de danske lærerne, som fokuserer på at lærerrollen deres blir ekstra viktig når foreldrene ikke er tilstede.

Studiens begrensninger og fremtidig forskning

Studiens begrensinger en noe fremtidig forskning bør ta i betraktning. Datamaterialet er analysert ut fra forfatters subjektive meninger i forhold til hvordan datamaterialet forholder seg til SDT. Forfatterens egne forventninger til studien kan også ha påvirket prosessen, for eksempel under intervjuene eller under analyseringen. Selv om man skal prøve å sette til side de antagelsene man har om fenomenet fra før, såkalt bracketing, vil det være umulig å klare dette fullt ut (Bengtsson, 1999). Til gjengjeld var validering av kategoriene en del av metoden for å motvirke dette. På grunn av problemer med rekruttering har studien kun halvparten så mange danske som norske informanter, noe som kan redusere generaliserbarheten av studien ytterligere. Fremtidig forskning kan bedre ivareta objektivitet og generaliserbarheten for eksempel ved bruk av kvantitative spørreskjemaer.

En annen svakhet med studien var den relativt lille geografiske spredningen til de norske informantene. Svarene de gav hadde imidlertid en ganske høy konsensus, noe som kan tilsi at det ikke er så store forskjeller mellom lærerne i Norge. Jeg foreslår for fremtidig forskning å inkludere lærere fra flere landsdeler, for å sikre seg en større geografisk bredde blant informantene.

Når det kommer til valg av motivasjonsteori kan det se ut til at SDT ikke omfavner lærernes fokus på *hjemmesituasjon* og det at andre rundt dem må spille på lag med lærerne for at de skal klare å motivere elevene. Teorien omfavnet derimot de fleste andre temaene, og det var mulig å knytte dem til autonomi, kompetanse og tilhørighet. I tillegg til SDT, kan andre teorier være nyttig å ta med i betraktning for fremtidig forskning.

Det var relativt få spørsmål som var knyttet direkte til autonomi, kompetanse og tilhørighet. Det vil derfor være usikkert hvorvidt studien faktisk klarte å fange opp hvorvidt lærerne ser ut til å støtte eller redusere elevenes tre grunnleggende behov under «SDT-styrt oppfattelse for motivasjonsbegrepet». På tross av dette kom det flere viktige holdninger og tanker frem på den åpne spørsmålene. Det vil likevel være nyttig å ta i bruk kvantitative spørreskjemaer for å kunne inkludere flere spørsmål rettet mot autonomi, kompetanse og tilhørighet. Bruk av

observasjonsstudier er en annen måte fremtidig forskning kan utforske dette på.

Konklusjon

Studien gir oss en matnyttig pekepinn på hvordan norske og danske lærere betrakter motivasjonsbegrepet, hvilke holdninger de har, og hvordan de tenker at motivasjon fremmes.

Basert på resultatene kan man konkludere med at de norske lærerne har en større følelse enn de danske av at deres eget autonomibehov ikke er tilstrekkelig ivaretatt. Det det flere ting som tyder på at norske lærere i noe grad ser ut til å tilnærme undervisningen med en motivasjonsforståelse som er mer tilbøyelig for å fremme ytre motivasjon hos elevene sine, mens de danske lærerne ser ut til å tilnærme undervisningen med en motivasjonsforståelse som er tilbøyelig for å fremme indre motivasjon hos elevene. Dette samsvarer også med PISA 2012-resultatene, som viser at norske elever ligger høyt på ytre motivasjon og at danske elever ligger høyt på indre motivasjon. For fremtidige utgaver ville det vært bedre om TALIS og PISA kunne speile hverandre med tanke på operasjonalisering av motivasjonsbegrepet. Det vil også være viktig å undersøke norske læreres egen motivasjon, ettersom tidligere forskning har vist at lærernes motivasjon har betydning for elevens motivasjon. Elever som er mer indre motiverte er ønskelig.

Spørsmålet som gjenstår er om holdningsendringer blant norske lærere kan forbedre deres egen autonomifølelse, med positive følger for elevene?

Referanser

- Anderson, R. N., Greene, M., & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research, 34*, 148–165.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bengtsson, J. (1999). *Med livsvärlden som grund : bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Boggiano, A. K., Flink, C. A., Shields, A., Seelbach, M., & Barrett, M. (1993). Use of Techniques Promoting Students' Self-Determination: Effects on Students' Analytic Problem-Solving Skills. *Motivation and Emotion, 17*(4), 319 – 336.
- Cheung, W. M., & Cheng, Y. C. (1997). *A multi-level analysis of teachers' self-belief and behaviour, and students' educational outcomes*. Presentert på årsmøtet til American Educational Research Association i Chicago.
- Caspersen, J., Aamodt, P. O., Vibe, N., & Carlsten, T. C. (2014). *Kompetanse og praksis blant norske lærere*. Oslo: NIUF
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Danner, F. W., & Lonky, E. (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development, 52*(3), 1043–1052. doi: 10.2307/1129110
- deCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behaviour*. New

York: Academic Press

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115. doi:10.1037/h0030644

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of Intrinsic Motivation and Self-Determination. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, 11-40. doi:10.1007/978-1-4899-2271-7_2

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037. doi:10.1037/0022-3514.53.6.1024

Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *HEDP Educational Psychologist Educ. Psychologist*, 26(3), 325-346. doi:10.1207/s15326985ep2603&4_6

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Egelund, N. (2013). *PISA 2012*. Kbh.: KORA.

Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 916-924. doi:10.1037/0022-3514.59.5.916

Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior J. Organiz. Behav.*, 26(4), 331-362. doi:10.1002/job.322

- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631-645. doi:10.1037//0022-0663.77.6.631
- Grunnskolen informasjonssystem (2014). *Tall fra Grunnskolen informasjonssystem*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Harter, S. (1978). Effectance Motivation Reconsidered Toward a Developmental Model. *Human Development*, 21(1), 34-64. doi:10.1159/000271574
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312. doi:10.1037/0012-1649.17.3.300
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. doi:10.1207/s15326985ep4102_4
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2003). *Inside interviewing: New lenses, new concerns*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Jakobsen, A., M. (2012). Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø I kroppsøving. UiN. Hentet 14. mai, 2015, fra: www.idrottsforum.org/jakobsen121010
- Kislenko, K. (2011). *Exploring pupils' beliefs about mathematics: Cases from Estonia and Norway*. Hentet fra http://www.academia.edu/868509/Exploring_pupils_beliefs_about_mathematics_Cases_from_Estonia_and_Norway
- Kruuse, E. (1996). *Kvantitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. København: Dansk psykologisk Forlag

Kvale, S. (1997). *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258. doi:10.1037/0022-0663.81.2.247

Moore, W. & Esseiman, M. (1992). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience. (n.d.). Hentet 11. mai, 2015, fra <http://www.oalib.com/references/15354492>

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. doi:10.1177/1477878509104318

OECD (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Paris: OECD publishing

Olsen, R. V., Kjærnsli, M., Nortvedt, G. A., Roe, A., Narvhus, E. K., Eriksen, A., & Jensen, F. (2013). *Fortsatt en vei å gå: Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.

Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548. doi:10.1037/0022-0663.91.3.537

Ross, J. A. (1992). Teacher Efficacy and the Effects of Coaching on Student Achievement. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 17(1), 51-65. doi:10.2307/1495395

Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from

below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196. doi:10.1037/0022-0663.94.1.186

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611

Taylor, I., M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determinatin theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(1), 75 – 94.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
doi:10.1177/0013164492052004025

Vansteenkiste, V., Lens, W., Witte, H., & Feather, N. T. (2005). Understanding unemployed people's job search behaviour, unemployment experience and well-being: A comparison of expectancy-value theory and self-determination theory. *British Journal of Social Psychology*, 44(2), 269-287. doi:10.1348/014466604x17641

Appendix A

Til norske skoler:

Hei,

Jeg vil gjerne invitere ... skole til å delta i en intervjuundersøkelse om motivasjon i skolen. Mitt navn er Caroline Risjord og jeg er student ved sisteåret på masterstudiet i psykologi ved Universitetet i Tromsø. For tiden er jeg i gang med å skrive masteroppgave, hvor motivasjon i den norske skole er hovedtema. Innsamling av data til oppgaven foretas i form av kvalitative intervju av lærere i barne- og ungdomsskolen. Jeg vil derfor være interessert i å intervju noen lærere ved ... skole.

Jeg trenger 1 til 3 lærere per skole, og intervjuene tar ca mellom 15 og 30 minutter. Intervjuene skjer individuelt, som vil si at det er én lærer per intervju. Intervjuene vil finne sted så fort som mulig (ettermiddags-tid er også mulig). Håper ...skole er interessert i å delta i undersøkelsen min.

Med vennlig hilsen

Caroline Risjord

Mail: cri010@post.uit.no

Til danske skoler:

Hei,

Jeg vil gerne invitere lærere ved ... skole til å delta i en interview-undersøgelse om motivation i skolen. Mit navn er Caroline Risjord og jeg er studerende ved sisteåret på master-studiet i psykologi ved Universitetet i Tromsø (Norge). For tiden er jeg i gang med at skrive masteroppgave, hvor

motivation i den norske og danske skole er hovedtema. Innsamling af data til oppgaven foretas i form af kvalitative interview af lærere i folkeskolen. Jeg er dermed interessert i at interviewe nogle lærere ved ... skole.

Jeg trenger 1 til 3 lærere per skole, og interviewene vil tage ca 30 minutter. Interviewene sker individuelt, som vil sige at det er én lærer per interview. Interviewene vil finne sted så hurtig som muligt fra og med fredag 4.desember. Jeg er fleksibel på placering og tidspunkt, og kan ta interviewene både morgen og aften. Håber lærere ved ... skolen er interessert i at delta i min undersøgelse.

Tlf.nr: 60 66 87 62. Mail: cri010@post.uit.no

Med vennlig hilsen

Caroline Risjord

Appendiks B

Åpen oppfattelser av motivasjonsbegrepet:

1. Hvilke opplevelse har du av det å motivere de umotiverte elevene
2. Hvilke situasjoner mener du påvirker motivasjon
3. Hvilke faktorer tror du det ligger bak en motivert elev
4. Benytter du deg av belønning i undervisningen?

SDT-styrt oppfattelse av motivasjonsbegrepet:

1. Hvordan mottar du som lærer, elevene sine perspektiver eller forslag på alternative måter å løse oppgaver på?
2. Har du frihet til å endre undervisningen?
3. Hva slags tilbakemeldinger gir du til elevene på skolearbeidet?
4. Har du nok tid til å gi tilstrekkelige tilbakemeldinger?
5. Det er mye variasjon i hvor eksplisitt lærere er i å lære bort læringsstrategier. Hvor ofte vil du si at det å lære bort læringsstrategier er et tema hos deg, og hvordan gjøres det?
6. Hvordan er relasjonen mellom deg og de umotiverte elevene?

Lærernes egne teorier på TALIS 2013:

Til norske lærere: Hvorfor de tror at norske lærere føler de er dårlige på å motivere elever med svak interesse for skolearbeid?

Til danske lærere: Hvorfor tror du at danske lærere føler at de er gode på å motivere elever med svak interesse for skolearbeid?

