



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Skoleflinke elevers motivasjon til læring

En kvalitativ studie av elevers og læreres opplevelse av motivasjon i videregående skole

Lone Aasheim

Masteroppgave i Pedagogikk

Emnekode PED-3900

Forord

Da er tiden inne for å levere denne masteroppgaven og min tid som pedagogikkstudent går nå mot slutten. Jeg har mange jeg ønsker å takke for hjelp, støtte og oppmuntringer gjennom hele studietiden, og spesielt dette året med masteroppgaveskriving som har vært ekstra hektisk og tidskrevende.

Først vil jeg takke alle elevene og lærerne som har deltatt i prosjektet. Tusen takk for deres bidrag!

Tusen takk til min veileder, Line Lundvoll Warth, for hjelp og støtte gjennom hele prosessen. Takk for at du hadde troen på meg.

I løpet av masterstudiet har jeg også vært så heldig å bli kjent med deg, Gunn-Ida. Vi «fant» hverandre allerede første studiedag, noe jeg er utrolig glad for. Vi har delt mange frustrasjoner og gleder i løpet av studietiden, noe som har vært til stor hjelp når det har stormet som verst. Takk for ditt vennskap.

Jeg vil også takke min fantastiske mamma! Takk for at du har heiet på meg hele veien og for all hjelp gjennom hele studietiden.

Takk til min kjære samboer. Takk for din støtte og tålmodighet i alle disse årene jeg har studert. Takk for at du har hatt troen på meg og for at du har heiet på meg. Du er fantastisk!

Sist men ikke minst, tusen takk til mine to flotte barn som har vært så tålmodige og snille mens mamma har vært mye opptatt med skolearbeidet. Jeg ser frem til å tilbringe mye mer tid sammen med dere fra nå av 😊

Tusen takk, alle sammen!

Sammendrag

Formålet med denne studien var å undersøke skoleflinke elever og deres læreres opplevelse av motivasjon. Det har også vært av interesse å undersøke hvilke faktorer som bidrar til å fremme motivasjon hos disse elevene, knyttet til hvorvidt lærerens undervisningspraksis og relasjonen mellom lærer- elev har betydning for elevens (prestasjon)motivasjon.

Til denne undersøkelsen har jeg benyttet meg av en kvalitativ metode med intervju av skoleflinke elever i den videregående skolen og deres lærere. Gjennom intervju av elevene har jeg fått et innblikk i skoleflinke elevers opplevelse av egen motivasjon og hvordan lærere opplever motiverte elever.

Funn i denne undersøkelsen, viser at de skoleflinke elevene er styrt av en indre motivasjon. De er både lærelysten, opplever fag som interessante og vil gjerne lære mer- de vil gjerne lengre enn det faget setter som mål. Gjennom forventinger fra omgivelsene (familie, venner og lærere) og sine forhåndsatte mål for videre utdanning, er de også styrt av en ytre motivasjon.

Elevene synes at god lærer-elevrelasjon og lærerens undervisningspraksis er viktig, men ikke på den måten at det har noe betydning for deres motivasjon til å prestere bra, da gode karakterer er viktig for elevene. Elevene foretrekker også at læreren har variasjon i undervisningen, og opplever variert undervisning som motiverende. For lærerne er variert undervisning også viktig for å motivere elevene, men at undervisningen også er styrt av et system utenfor skolen som begrenser muligheten til variert undervisning.

I forhold til lærer-elev relasjonen viser det seg, både fra lærerne og elevene, at det ofte er slik at disse elevene ikke har behov for en tett personlig relasjon med læreren, men foretrekker en faglig relasjon.

Andre funn som kommer frem i denne undersøkelsen er at elevene synes lærernes pedagogiske evne er viktig for både motivasjon og læringsutbytte. Samtidig er det viktig for elevene og klassemiljøet/læringsmiljøet, at de kommer i samme klasse med andre skoleflinke elever. Skoleflinke elever motiveres av, og foretrekker, samarbeid med andre skoleflinke elever og opplever at de får best læringsutbytte av å være blant «likesinnede».

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Forskningsspørsmål.....	6
1.2 Frafall og tiltak.....	7
1.3 Læringspotensial.....	11
1.4 Oversikt over oppgaven.....	12
1.4.1 Motivasjon til læring.....	12
1.4.2 Lærer-elev relasjonen.....	13
1.4.3 Variert undervisning.....	14
1.4.4 Skoleflinke elever.....	15
2. Studier på feltet.....	16
3. Teoretisk tilnærming.....	23
3.1 Ulike tilnærminger til flinke elever.....	23
3.2 Utviklingsteori.....	27
3.2.1 Kognitiv tilnærming.....	28
3.2.2 Sosial kognitiv tilnærming.....	30
3.3 Sosial kognitiv læringsteori og motivasjon.....	30
3.3.1 Banduras motivasjonsteori.....	32
3.3.2 Selvoppfatning og skoleflinke elever.....	34
3.3.3 Indre og ytre motivasjon for læring.....	35
3.3.4 Prestasjonsmotivasjon.....	37
3.4 Forhindring av læringspotensial hos evnerike.....	38
4 Metode.....	39
4.1 Valg av metode.....	40
4.2 Vitenskapelig tilnærming.....	41
4.3 Semi-strukturerte intervju.....	44
4.3.1 Intervjuguidene.....	45

4.4 Rekruttering.....	46
4.4 Transkripsjon og analyse.....	49
4.5 Etikk og personvern	51
4.6 Pålitelighet og gyldighet.....	52
4.7 Vurdering av metodevalg	54
5 Empiri og analyse.....	56
5.1 Elevenes opplevelse av egen motivasjon	56
5.1.1 Læringsmiljøets betydning for elevenes motivasjon.....	58
5.1.2 Lærerens formidlingspraksis	59
5.1.3 Betydningen av relasjonen mellom elev og lærer	61
5.1.4 Betydningen av lærerens undervisnings- og leksepraksis.....	62
5.2 Lærernes opplevelse av motivasjon hos elever	65
5.2.1 Arbeidet med å motivere elever	67
5.2.2 Betydningen av lærer- elev relasjonen	69
5.2.3 Opplevelse av egen undervisnings- og leksepraksis	72
6 Drøfting	75
6.1 Læringsmiljøets betydning	76
6.2 Pedagogiske formidlingsevner er viktig.....	77
6.3 Relasjonens betydning.....	77
6.4 Undervisnings og leksepraksisens betydning.....	78
6.5 En motivert elev er indre motivert og selvdreven	80
7 Avslutning	82
Referanseliste	83
Vedlegg 1- Vurdering fra NSD	89
Vedlegg 2- Informasjonsskriv	90
Vedlegg 3- Intervjuguide elever.....	93
Vedlegg 4- Intervjuguide lærere	95

1. Innledning

Denne masteroppgaven handler om skoleflinke elever i videregående skole, og om elevenes og deres læreres opplevelse av motivasjon, relasjon og undervisningens betydning i læringssammenheng. Jeg stiller spørsmålet: *Hvordan opplever skoleflinke elever og deres lærere motivasjon? Hvilke faktorer bidrar til å fremme elevens motivasjon?*

Det er i dag stort fokus på utdanning blant unge. Gjennom opplæringsloven (1998) § 2-1 fremkommer det at alle barn og unge har rett og plikt til grunnskoleopplæring, mens opplæringsloven § 3-1 viser til at alle elever i Norge som har fullført grunnskolen har etter søknad rett til opptak ved den videregående skolen (Opplæringslova, 1998, § 3-1). For noen år tilbake kom en fornyelse av ungdomsretten som nå er gjeldene for ungdom mellom 15 og 24 år. Ungdomsretten gir rett til tre års videregående opplæring, eller flere år hvis opplæringstiden som er fastsatt i lærerplanen er lengre. Videre innebærer ungdomsretten at man har rett til å velge mellom utdanningsprogram som yrkesrettet utdanning, eller studiespesialisering. Man kan også velge å kombinere disse studieretningene. Dette vil si at dersom man velger yrkesrettet utdanning kan man i løpet av studieforløpet velge å ta et teoretisk påbyggingsår i stedet for yrkeskompetanse.

Dette er en stor forandring fra lov om videregående skoler (1974), hvor utdanningstilbudene var mange og uoversiktlig, og hvor denne ordningen ble kritisert. Ifølge Volckmar (2016) handlet denne kritikken om at skoleordningen fra 1974 inneholdt for mange grunnkurs. Noen utdanningsveier ga heller ikke et treårig tilbud og elever fra yrkesutdanningene måtte starte helt på nytt hvis de ville studere videre på høyskoler eller universitetet (Oldervik et. al 2020). Her antok man, ifølge Thuen (2017), at den stramme strukturen var årsaken til at flere mistet motivasjon og droppet ut av skolen, samtidig som at den strenge strukturen begrenset elevenes tilgang til å ta høyere utdanning.

Fra datidens til nå-tidens skoleordning er det skjedd mange forandringer. Flere har mulighet til å søke opptak til videregående skole og gjennom ungdomsretten og opplæringsloven § 3-1 (1998), har vi fått en mer strukturformet skoleordning, som gir flere valgmuligheter til å ta videregående opplæringen.

Tall fra SSB (2019) viser at det er over halvparten så mange som søker på studieforbereende utdanningsprogram fremfor yrkesrettet. Dette kan tilsa at flere ønsker generell studiekompetanse som gir inngangsbillett til høyere utdanning. Ungdata undersøkelsen (2017-2019) viser til at 69 % av dagens videregående elever ønsker å ta høyere utdanning.

Det har i den Norske utdanningspolitikken vært bred politisk enighet om å satse på at utdanningen skal styrkes slik at flest mulig skal fullføre videregående skole og at elevene skal gis mulighet til høyere utdanning. For at formålet om at flere skal fullføre videregående opplæring skal oppfylles, har det vært gjennomført storstilte offentlige programmer som *Satsing mot frafall* (2003-2007) og *Ny giv* (2010-2014) og det pågående tiltaket *Program for bedre gjennomføring*. Til tross for de ulike tiltakene holder frafallet i den videregående skolen seg like fullt stabilt høyt (Oldervik et. al. 2020, s.53).

Årsaken til at flere elever viser interesse for å ta studieretninger som fører til generell studiekompetanse kan grunnes i at dagens utdanningssystem har gitt økende tilgang til å ta generell studiekompetanse. Dagens videregående skole har gått fra å være en skole for de få, til å bli en skole for alle med lovfestet rett til opplæring (Oldervik et. al 2020, s.56). Dette tilsier at de som går ut fra ungdomsskolen med et lavt karaktersnitt fortsatt har rett til studieplass og opptak til videregående skole. Her kan det tenkes at elever som har hatt faglige utfordringer på ungdomsskolen tar dette med seg over til den videregående opplæringen og at mange dropper ut fordi kompetansemålene blir for utfordrende.

En undersøkelse gjort av utdanningsdirektoratet (skoleporten) viser at i skoleåret 2017-2018 var det på landsbasis totalt 194 851 elever i den videregående skolen, hvorav 7368 elever i løpet av dette skoleåret droppet ut. Vår tidligere kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen uttalte seg for noen år tilbake om at til tross for at det har vært iverksatt mange ulike tiltak i håp om at frafallstatestikken skal synke, har tiltakene ikke fungert (Aftenposten 2015). Det er også en realitet at de utprøvde tiltakene har gitt oss lite kunnskap om hvordan man får frafallene ned. Det er derfor urovekkende at frafallstatestikken i den videregående skolen er så høy og fortsetter å være det, selv om det over lengre tid har vært et kjent samfunnsproblem som har fått mye fokus og oppmerksomhet.

Svarstad (2017) og tall fra SSB (2017) viser at det er de studentene som har høyt utdannede foreldre som oftest fullfører utdanningen. Dette kan tilsi at barn av høyt utdannede foreldre allerede fra barneskolealder har bedre fullføringsevne og får de beste forutsetninger i utdanningsforløpet. Fra 2007 har SSB ført statistikk over karakterer i grunnskolen og nasjonale prøver, som viser at barns resultater på skolen har sammenheng med foreldrenes utdanningsnivå, og at disse barna er overrepresentert på nivåene over gjennomsnittet. Barn og unge med høyt utdannede foreldre kan ofte være de elevene som er skoleflinke.

Ifølge Andersen (2009) viser forskning at elever og studenter med høy klassebakgrunn får bedre karakterer enn elever med lavere klassebakgrunn, og at jo høyere sosial bakgrunn foreldrene har jo høyere er sannsynligheten for at også barna deres velger å ta høyere utdanning. Samtidig er det mange studier som ikke anvender klassebegrepet, men finner at høyt utdannede foreldre er positivt korrelert med de beste karakterene (Andersen 2009).

I forskrift til opplæringsloven § 3-1 fremkommer det blant annet at elever i den videregående skolen har rett til en individuell vurdering av deres skoleprestasjoner, hvor formålet med vurderingen i de ulike fag er å fremme læring underveis og uttrykke kompetansen til eleven (§ 3-2). Fra og med 8. klassetrinn og i videregående opplæring skal elevene også vurderes i form av tallkarakterer (1-6) i de ulike fag (forskrift til opplæringsloven § 3-4). De som får karakterene 5 og 6 gis en vurdering om at elevene har god og fremragende kompetanse i faget. Etter forskrift til opplæringsloven § 3-4 defineres karakterene fem og seks slik;

- a) karakteren 6 uttrykker at eleven har framifrå kompetanse i faget
- b) karakteren 5 uttrykker at elevene har mykje god kompetanse i faget.

Ut fra dette karaktersystemet er de som får høyest karakterer, karakterene 5 og 6, de «flinkeste». I denne masteroppgaven er det disse skoleelevene jeg har intervjuet, og som jeg betegner som skoleflinke.

Det var på 1980 tallet at det ble større fokus på kvaliteten i det Norske utdanningssystemet og ifølge Thuen (2017) interessant å stille spørsmål ved elevenes faglige prestasjoner og motivasjoner. Gudmund Hernes, som på 90-tallet ble utnevnt til Kirke-, Utdannings- og Forskningsminister, mente at skolen generelt sett ikke ga elevene et tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag, og bidro til dårlige arbeidsvaner.

Ifølge Volckmar (2016) var det behov for mer struktur, mer standardisering, mer arbeidsdisiplin, mer faglig konsentrasjon og mer krav til innsats fra elevene.

På bakgrunn av dette tok Hernes grep om hele utdanningssystemet, noe som på 1990 tallet førte til St.meld. nr 33 (1991-1992) *Mer kunnskap til flere*, og fikk betegnelsen reform 94 med tilhørende læreplaner for den videregående skolen (Oldervik et. al 2020). Også denne reformen fikk kort levetid da OECDs undersøkelse om elevenes skoleferdigheter (PISA 2000) ble offentliggjort og hvor den Norske skolen fortsatt ble fremstilt som middelmådig.

Ifølge Hølleland (2007) viste PISA 2000 at Norge lå langt fra verdenstoppen i både i lesing, matematikk og naturfag. Dette førte til en ny reformering av utdanningssystemet, St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring. En skole for kunnskap, mangfold og likeverd*, og fikk fellesbetegnelsen kunnskapsløfte som vi fortsatt i dag benytter oss av.

Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) består av undervisningsmål formulert som stegvise kompetansemål, og hvor det er opp til hver enkelt lærer og skole hvilke arbeidsmåter de vil benytte seg av for å nå kompetansemålene. Videre fremkommer det i læreplanens overordnede del at skolen skal legge til rette for læring for alle elever, samt stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Utdanningsdirektoratet). I dette legges det vekt på lærer- elev relasjon og å skape motivasjon og læringsglede gjennom undervisningen.

Ifølge Federice & Skaalvik (2013) har betydningen av elevens forhold til lærerne de siste årene fått økt oppmerksomhet i skolepolitisk debatt, men også i den pedagogiske forskningen. En av årsakene til det er ifølge Federice & Skaalvik (2013) grunnet i at økende antall studier kan dokumentere at lærer-elev relasjonen er en sentral faktor for elevens motivasjon og læring. I en gjennomgående studie der klasseromsintaksjon og elevengasjement ble undersøkt, kunne det rapporteres om at elever som opplever mer støtte fra lærerne er mer engasjerte (Havik & Westergård 2019). Det har også ifølge Nordenbo et al. (2008) vist seg at undervisningsmetoder som legger til rette for aktivitet og elevmedvirkning gir bedre læring.

Ifølge Grimsæth & Hellås (2019) er det ingen bestemte undervisningsmetoder som er gode eller dårlige, men avhengige av hvordan lærere mestrer dem. Samtidig er innholdet viktig, elevens preferanser, relasjon mellom lærer og elever, og at det praktiseres stor variasjon i arbeidsmåter (Grimsæth & Hellås 2019). Lærere står overfor en viktig oppgave når det kommer til å nå flest mulig elever og at de klarer å utfordre elevene på en slik måte at de får størst mulig utbytte av skolegangen.

Dette kan være utfordrende for lærerne da elevvariasjonen er stor, elevens forutsetninger og interesser varierer, samtidig som elevenes hjemme og oppvekstmiljø kan være ulike. På bakgrunn av dette vil det ifølge Haug (2012) være slik at ulike elever profiterer på forskjellige arbeidsmåter i skolen. I lærerrollen vil det dermed være viktig å vite hvilke aktiviteter og arbeidsmåter, og hvilken læringsarena som er fornuftige å benytte, slik at flest mulig elever skal lære i de forskjellige fagene. Samtidig må læreren møte elevenes individuelle behov, hvor det er viktig at skolens rektorer og lærere fortløpende diskutere enkeltelevers behov og tilpasser opplæringen deretter (NOU 2016:14 s.79).

I NOU rapporten (2009) fremkommer det at alle elever har lik rett til utdanning. Her inngår blant annet tilpasset og inkluderende opplæring. Tilpasset opplæring tilsier at skoleeier, opplæringsstedets ledelse og personal er pliktig til å gi en god og forsvarlig opplæring ut fra den enkeltes evner og forutsetning, og hvor inkluderingsprinsippet blant annet dreier seg som hvordan skolen kan møte elevens forutsetninger og behov på best mulig måte.

I Meld. st. nr. 21 fremkommer det at regjeringen vil at dagens skoler skal gi alle en sjanse til å bli den beste versjonen av seg selv. Elevens familiebakgrunn skal ikke avgjøre hvilken mulighet den enkelte skal ha i livet. Utdanning bidrar til et godt og trygt liv og denne muligheten skal være gjeldene for alle. Samtidig står den Norske skolen overfor noen utfordringer. Vi vet at norske skoler reproducerer sosiale forskjeller, og regjeringen har derfor satset massivt på videreutdanninger for å styrke lærernes kompetanse, samt forsterket lærerutdanningen til en femåring mastergrad (tidligere 4 åring) (Meld. St. 21, 2016-17).

Det er i hovedsak to grunner til mitt engasjement for videregående opplæring, frafall og gjennomføringsevne. Det ene er den høye frafallsstatistikken i den videregående skolen, og det andre er at jeg selv har vært en del av frafallsstatistikken. I mitt tilfelle som drop out elev var det manglede motivasjon som førte til frafall.

Grimstæth & Hallås (2019) påpeker at forhold utenfor skolen kan ha sterk innflytelse på elevers motivasjon, og at lærerne og skolen i stor grad kan kompensere for forhold utenfor skolen dersom lærerne opptrer støttende og påpeker elevenes muligheter. Ifølge verdier og prinsipper for grunnopplæringen skal skolen legge til rette for læring for alle elever og

stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Grimsæth & Hallås 2019).

Disse verdiene og prinsippene opplevde jeg ikke ble ivaretatt i min tid som videregåendeelev. Jeg gikk ofte med følelsen av å ikke mestre skolearbeidet og jeg opplevde oppfølging fra lærerne som fraværende. Dette ble et dårlig utgangspunkt for min del, da jeg allerede slet med skolerelatert motivasjon på ungdomsskolen. Utenfor skolearenaen hadde jeg heller ikke noe støttende nettverk rundt meg når det gjaldt min skolegang, noe som jeg i dag tenker hadde stor innvirkning på valget om å droppe ut.

1.1 Forskningsspørsmål

Motivasjon er en viktig faktor og forutsetning for læring (Imsen, 2014). Det er det som holder oss gående og som gir drivkraft og retning (Lillemyr, 2007). På bakgrunn av motivasjonens betydning for læring i skolen ønsker jeg å stille spørsmål til hva det er som gjør elever motiverte til å gjennomføre videregående skole. I den forbindelse ble det for meg interessant å forske på skoleflinke elever og deres opplevelse av motivasjon.

Oppgavens problemstilling er: *Hvordan opplever skoleflinke elever og deres lærere motivasjon? Hvilke faktorer bidrar til å fremme elevens motivasjon?*

I denne studien har jeg intervjuet 5 skoleflinke videregåendeelever som har gitt meg et innblikk i hvordan de opplever motivasjon, hvilken betydning en god lærer-elev relasjon har for motivasjon og betydningen av lærernes undervisningspraksis for deres motivasjon til læring. For å kunne danne meg et større bilde av dette temaet har jeg også intervjuet 4 av deres lærere, slik at lærerperspektivet også får sin plass i denne studien.

Når det gjelder elevens motivasjon er dette noe skolen kan fange opp gjennom at lærerne kan observere elevens tilstedeværelse og engasjement i klasserommet, elevens interesse for fag og gjennom elevens resultater på prøver og eksamener. Samtidig kan læreren selv også være en av de viktigste brikkene i forhold til elevens motivasjon.

I denne oppgaven er jeg interessert i hvilken rolle lærerne har når det kommer til å motivere sine elever. Generelt sett er lærerens rolle i skolen godt presisert i LK06, gjennom beskrivelser av hvordan de skal fremme prestasjoner hos elevene. Skaalvik & Skaalvik (2015) skriver innledningsvis i sin bok *motivasjon for læring* at en av de største utfordringene som

lærerne står overfor, er å motivere sine elever. Videre pekes det også på at manglede motivasjon er et alvorlig problem i skolen, og at manglede motivasjon for skolearbeid hos elever i den videregående skolen ender med frafall (Skaalvik & Skaalvik 2015, s. 14).

Mangel på motivasjon kan like gjerne inntreffe skoleflinke elever som elever som ikke har de høyeste karakterene. Det kan tenkes at der de svake elevene møter faglige utfordringer som da tærer på deres motivasjon, kan de skoleflinke elevene få vanskeligheter med å bevare motivasjonen dersom arbeidsoppgaver blir for lette og/eller lite utfordrende. Her vil læreren ha en viktig rolle med å se hver enkelt elev og elevens læringsbehov. Sagt på en annen måte skal læreren tilpasse elevens opplæring ut ifra elevens forutsetninger, noe som også fremkommer i LK06.

Jeg tenker at man i den Norske skolen har behov for noen «løft» når det gjelder skoleflinke elever og tilpasset opplæring. Dette på bakgrunn av at elever som har toppkarakterer i alle fag blir vurdert til å ha fått fullt læringsutbytte av opplæringen. Ulike faktorer kan påvirke de skoleflinke elevenes motivasjon til læring. En av disse kan eksempelvis være karaktersystemet.

Mitt bidrag i dette prosjektet er for det første en utforskning av skoleflinke elever og deres lærere opplevelse av motivasjon, samt motivasjonens, relasjonens og undervisningens betydning i læringssammenheng. For det andre vil mitt bidrag være å sette fokus på skoleflinke elever og deres læringssituasjon i dagens skole.

1.2 Frafall og tiltak

Elevers historier om hva som fører til frafall er både ulike og komplekse, men det mulig å finne visse fellestrekk i en del av historiene (Regard og Rogstad 2016, s.96). Noen fant seg ikke til rette og slet med å nå skolens krav og forventinger, mens andre slet med motivasjon grunnet feil valg av utdanningsretning (Regard & Rogstad (2016). Det vises også tendenser til at elever som har hatt lavt prestasjonsnivå på ungdomsskolen, har større sjanse for å falle fra på videregående (Kunnskapssenteret for utdanning 2015). Andre studier viser til at foreldrenes utdanningsbakgrunn har stor betydning for om elever fullfører videregående skole eller ikke (Bufdir).

Gjennom Ny GIV prosjektet (2013) ble ulike tiltak utført for å ivareta de elevene som av ulike årsaker hadde droppet ut av skolen, eller var i fare for å droppe ut. Prosjektet baserte seg på et

partnerskap mellom flere sentrale aktører og sektorer for å styrke gjennomføringen i videregående opplæring, gjennom ulike tiltak og mål for de ulike elevgruppens behov for oppfølging. I studiene om frafall i videregående skole opplever man at det ofte er tatt utgangspunkt i de svakeste elevene. Dette har ført til at det har vært særlig interesse for oppfølging av elever med svake basiskunnskaper og deres behov for spesialundervisning (Utdanningsforskning 2015). Det er derimot vanskeligere å finne ut hvilke tiltak, eller forebyggende tiltak, som blir gjort eller er gjort rettet mot skoleflinke elever. Et begrenset antall studier har gitt oss kunnskap om denne elevgruppen, og hvordan de opplever at de blir ivaretatt i det Norske Utdanningssystemet.

Læreplanverket for kunnskapsløftet er en skolereform i to deler. En generell del som utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæring, og inneholder det verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet 2015), og del to, læringsplakaten.

Læringsplakaten består av 11 punkter som inngår i prinsipper for opplæringen og slår fast at skolen skal gi alle elever like gode forutsetninger for å utvikle evner og talent individuelt og i samarbeid med andre. Spesialpedagogisk hjelp i skolen er i hovedsak prioritert for de elevene som ikke klarer holde følge med skolens krav og forventinger. Dette kommer tydelig frem i utdanningsdirektoratets (2009) veiledningshefte som viser til hvordan skolene skal ivareta elever ved bruk av opplæringsloven, når det gjelder spesialpedagogisk hjelp og undervisning;

«Retten til spesialundervisning omfatter ikke elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet, og som derfor ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

Spesialundervisning må ses i sammenheng med prinsippet om likeverd og skal sikre at også elever som for eksempel lærer senere enn gjennomsnittet, får et forsvarlig utbytte av opplæringen. Særlig evnerike elever har allerede utbytte av opplæringen. For elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet, vil prinsippet om tilpasset opplæring, jf- opplæringsloven §1-3 gjelde. Søknader om spesialundervisning fra elever som fordi de er særlig evnerike og derfor ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, kan ikke innvilges». (Utdanningsdirektoratet veiledningshefte 2009 s.30).

For ivaretagelse av de evnerike elevens rettigheter vises det til opplæringsloven §1-3 *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten* (Lovdata, 2008).

Jørgen Smedsrud (2019) diskuterer i sin PhD avhandling hvorvidt evnerike elever også burde inkluderes innenfor tilbudet om retten til spesialpedagogisk hjelp i skolen, da også skoleflinke elever kan bli understimulerte og underytete hvis de ikke mottar den hjelpen som er tilpasset deres forutsetninger. De negative konsekvensene som kan oppstå på bakgrunn av dette er at dersom begavede elever og deres behov ikke blir dekket i en tilstrekkelig grad i skolen, kan elevene begynne å slite med psykososiale vansker og/eller at de begynner å underprestere Smedsrud (2019, s. XI).

Smedsrud (2019, s. XI) viser til Rubenstein, McCoach, Reis & Siegle (2012) som skriver at evnerike elever som ikke mottar den hjelpen de behøver i skolen kan ende med drop outs. Drop outs i den videregående skolen er et kjent samfunnsproblem, og det er ikke sagt at de som dropper ut av skolen er de som sliter mest med å møte skolens krav og forventinger. Noen dropper ut av den overnevnte årsaken, mens elever med stort læringspotensial kan underprestere og ifølge Utdanningsdirektoratet (2019) miste motivasjon og dropper ut dersom de ikke får utfordret sitt potensial, eller får den oppfølgingen de behøver.

Gjennom forskning er det påvist at hovedfaktorene bak underprestering hos elever med høyt læringspotensial er mangel på tilpasset opplæring, mangel på stimulering og utvikling av gode læringsstrategier og negative relasjoner til lærer og medelever (Utdanningsdirektoratet 2019).

Videre viser forskning til at motivasjon er en hovedfaktor bak en god prestasjon (Lie 2014, s 25). Med dette gjøres man oppmerksom på viktigheten av at lærere har kunnskap om motivasjon og hva som fører til, eller bevarer, elevenes motivasjon for læring, uansett nivå. Samtidig som det vil være viktig at lærere ser hver enkelt elev og kjenner til elevens læringsbehov.

Det kan virke til at skoleflinke elever som har godt gjennomføringsevne og presterer godt, er de elevene som blir «glemt» eller usynliggjorte. I dagens skole kan det tyde på at det i høyere grad fokuseres på de svakeste elevene og arbeidet om forebyggende tiltak for frafall. Dette tenker jeg kommer ganske klart frem i utdanningsdirektoratets (2009) veiledningshefte som viser til hvordan skolene skal ivareta elever ved bruk av opplæringsloven, når det gjelder spesialpedagogisk hjelp og undervisning. Her understrekes det blant annet at elever som har godt utbytte av opplæringen ikke vil kunne få spesialpedagogisk hjelp.

Dette er også gjeldende for de elevene som opplever at de ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, fordi de presterer utover skolens kompetansemål i de ulike fagene. Dette kan forstås som at elever som har god gjennomføringsevne og som følger/forstår skolens koder, blir ansett som elever som klarer seg og at fokuset rettet mot denne elevgruppen blir mindre omtalt og vurdert.

Når fokuset i norske skoler i større grad er rettet mot svakere elever fører dette også til at lærere må jobbe tett opp mot denne elevgruppen, slik at de skal lykkes. Dette er også noe jeg fikk inntrykk av da jeg intervjuet lærerne som deltok i dette prosjektet. Skoleflinke elever blir i mange tilfeller overlatt til seg selv og får ikke tilrettelagt undervisning som tilpasser deres forutsetninger, slik det fremkommer i læreplanverket for kunnskapsløftet (2006).

Ifølge Idsøe (2019) kan disse elevene miste motivasjon og underprestere, da de ikke får utviklet sitt potensial. Forskning viser at manglende motivasjon kan føre til at elever dropper ut av videregående skole (Utdanningsdirektoratet 2019). Dette kan tilsi at det ikke bare er elever med skolefaglige utfordringer som dropper ut, da motivasjon i seg selv er individuelt forankret og kan påvirkes i positiv og negativ retning ut fra ulike faktorer. Motivasjon henger ifølge Imsen (2014 s. 293) nøye sammen med aktivitet, læring og trivsel, samtidig som motivasjon er en viktig betingelse for at elevene skal få et godt utbytte av opplæringen i skolen og føle seg anerkjent i det sosiale fellesskapet.

Gjennom forskningen til Mirjam Harkestad Olsen, Elisabeth Sjøblom & Alf Mathisen (2016) har det blant annet kommet frem at elever med gode karakterer ikke føler seg faglig inkludert i den Norske skolen. Elever med gode karakterer ønsker tilbakemelding og hjelp til å bli enda bedre faglig. Elevene opplever at tallkarakterer ikke er en god nok vurdering, da karakterer ikke sier noe om hva de kan jobbe med videre for å forbedre sitt potensial. I et intervju (utdanningsforskning) sier Mathisen og Olsen at elever med høy måloppnåelse slutter å be om hjelp til faglig videreutvikling fordi de opplever å bli sett på som masete (Utdanningsforskning 09.11. 2016).

Ifølge Olsen et al. (2016) kan deres forskning på elevperspektivet bekrefte konklusjoner tilhørende i NOU 2016:14 rapporten -Mer å hente. *Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Rapporten konkluderer med at Norske skoler risikerer å gå glipp av enestående verdiskapning og samfunnsutvikling fordi elever med et stort læringspotensial

ikke får en tilpasset opplæring i skolen som gjør at det er mulig for dem å nå sitt faglige maksnivå (NOU (2016:14)).

Videre konkluderer NOU (2016:14) med at manglende realisering av evner kan utgjøre store tap for både individ og samfunn, og føre til konsekvenser som blant annet frafall og/eller underprestasjoner dersom elever ikke blir sett og møtt i skolesammenheng.

1.3 Læringspotensial

Slik jeg ser det er det å gi utfordringer til elevene, en måte å utnytte deres læringspotensial. Ifølge Olsen & Skogen (2019) utgjør elever med stort læringspotensial 10-15% av elevpopulasjonen. Med i beregningen er elever som presterer på høyt nivå og elever som har et potensial for å prestere på et høyt nivå. Men hvordan identifiserer man disse elevene? Elever som ikke blir identifisert tidlig står i fare for å bli understimulert, samtidig som identifiseringen er avgjørende for å ivareta elevenes potensial (Olsen & Skogen 2019). I St. meld. Nr 16 (2006- 2007) fremkommer det også at utdanningssystemet så tidlig som mulig skal hjelpe, stimulere, veilede og motivere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt læringspotensial. Men ifølge Olsen & Skogen (2019) har man ikke faste rutiner for identifisering av læringspotensial og hvor man har få verktøy man kan støtte seg til. Det er derimot mer vanlig at elever i skolen gjennomgår primært spesifikke tester for å utelukke eller finne tegn til vansker (Olsen & Skogen 2019). Olsen og Skogen (2019) mener at dette kan forklares med at det historisk har vært lite aksept og tradisjon for kartlegging av evner eller potensial.

Selv om faglitteraturen skiller mellom skoleflinke elever og elever med høyt læringspotensial, ser jeg det relevant å knytte læringspotensial til skoleflinke elever, da begge disse elevgruppene har et fellestrekk som relateres til det å være skoleflinke og med gode forutsetninger til ytterligere læring, dersom det legges til rette for det.

1.4 Oversikt over oppgaven

Jeg vil her presentere kort begrepene som legger premisser for forskningen.

I kapittel 2, *Studier på feltet*, vil jeg gjennomgå noen studier på feltet som anser som relevant for denne oppgaven. I kapittel 3, *Teoretisk tilnærming*, gjennomgår jeg gjennom aktuell teori. Her starter jeg med å redegjøre for ulike tilnærminger til skoleflinke elever. Det blir også redegjort for hvordan definisjon av skoleflinke elever jeg har valgt å benytte meg av. I kapittel 4, *Metode*, vil det metodiske rammeverk for denne studien bli presentert. I kapittel 5, *Empiri og analyse*, blir funn fra empirisk materiale og resultat fra analysen bli presentert. I kapittel 6, *drøfting*, drøfter og diskuterer jeg resultatene i lys av relevant teori. I kapittel 7, *Avslutning*.

1.4.1 Motivasjon til læring

Motivasjon er spesielt viktig i pedagogisk sammenheng (Lillemyr 2007) og er en viktig faktor for fremgang og ikke minst til at man skal nå sine mål. Grimsæth & Hallås (2019) henviser til Dale (2010) som hevder at det ikke har vært tradisjon i skolen for å vektlegge motivasjon som en del av lærernes kompetanse. På bakgrunn av dette bør lærerutdanningene gi grunnlag for utvikling av en profesjonalitet der kunnskap og erfaringer vedrørende engasjement og motivasjon for læring er like vesentlig som fagkunnskap (Grimsæth & Hallås 2019).

Ved oppstart i den videregående skolen er det kanskje en nødvendighet at elevene innehar en viss grad av motivasjon for å lykkes, i tillegg til at deres motivasjon til læring bevares gjennom hele studieforløpet. Dette er avhengig av hvordan lærerne møter og ser eleven og elevens behov, da lærerne har stor betydning for hver enkelt elev (Grimsæth & Hallås 2019).

Når man snakker om motivasjon er det vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon (Imsen 2014, s. 295), eller som noen av lærerinformantene kaller det, indre og ytre driv. Når man omtaler elevens indre motivasjon holdes aktiviteten, læringen eller arbeidsprosessen ved like på grunn av interessen for saken, lærestoffet eller handlingen i seg selv (Imsen 2014). For eksempel er det noen elever som opplever læring i skolen som gøy og meningsfullt gjennom at aktiviteten eller oppgaven vekker interesse og engasjement. På den måten blir læringen en motivasjon i seg selv. I det daglige er det den indre motivasjonen som er utslagsgivende for elevens prestasjon, da den kan lede til sterk arbeidsinnsats, altså en atferd der elevene gjør så godt de kan (Grimsæth & Hallås 2019, s.129).

Samtidig velger man gjerne også mer utfordrende oppgaver, der man oppvurderer sin egen kompetanse og viser større utholdenhet (Diseth 2019).

Når enn snakker om ytre motivasjon peker det til belønningen som kommer etter at aktiviteten er utført (Diseth 2019). Eksempelvis kan elever oppleve at aktiviteten i seg selv verken er interessant eller gøy, men jobber hardt fordi de må få gode karakterer som kvalifiserer til opptak ved et spesielt ønsket studium. Hos noen elever kan det også være slik at de må oppnå gode resultater fordi omgivelsene rundt forventer at de presterer godt. Ifølge Imsen (2014) er det et ideal at elevene skal arbeide og lære ut fra indre motivasjon, men at karaktersystemet og utsikter til andre utenforstående ønskemål lett kan føre til at den ytre motivasjonen blir dominerende.

1.4.2 Lærer-elev relasjonen

Relasjon mellom lærer og elev, og lærerens undervisningsmetode/praksis er noe jeg vil undersøke nærmere i denne oppgaven. Har relasjonen og lærerens undervisningspraksis betydning for skoleflinke elevens motivasjon til læring?

Grimsæth & Hallås (2019) peker på at oppmerksomhet rundt væremåter, verdier og holdninger, hva som fremmer gode relasjoner og opplevelser hos både lærere og elever, er viktige temaer i skolens kollektive utvikling. Tidligere forskning viser at forhold mellom lærer og elever er en sentral faktor for elevenes motivasjon og læring (Federice & Skaalvik, 2013), og lærerens positive forventinger øker elevens psykologiske velvære og trivsel og dernest elevens læringsresultater (Grimsæth & Hallås 2019).

Læreren har ansvar for kvaliteten i relasjonen mellom lærer og elev. For at gode relasjoner skal skapes mellom lærer og elev vil det være viktig at læreren inngår i en sosial relasjon til den enkelte elev, og viser empati og engasjement overfor elevene (Grimsæth & Hallås 2019). For at dette skal lykkes vil det være viktig at lærerne innehar relasjonskompetanse, slik at de vet hvordan de skal nå eleven på en slik måte at gode relasjoner utvikles og/eller skapes.

Relasjonskompetanse er ifølge Spurkeland (2011) ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etableres, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker.

Elevenes læring reguleres for en stor del gjennom kvaliteten på relasjonen til læreren, og det vil dermed være viktig at læreren allerede ved første møte med eleven legger vekt på tillit og positiv relasjonsutvikling (Spurkeland 2011). Spurkeland (2011) påpeker at lærerens relasjonskompetanse er avgjørende for hvordan selve relasjonen til hver elev blir, samtidig som den avgjør mye av formidlingsevnen og den samlede pedagogiske gjennomslagskraften fra læreren.

At eleven opplever å bli sett, hørt og forstått av læreren skaper en positiv følelse hos eleven, samtidig som lærerens tydelige væremåte og forventninger legger grunnlaget for hvordan elevene forstår og tolker lærerne, og hvilken tillit som oppstår mellom dem (Grimsæth & Hallås 2019). Federici & Skaalvik (2013) peker på at positive lærer-elev relasjoner kan tenkes å ha gode vekstvilkår i klasserom hvor læreren viser elevene omsorg og respekt (emosjonell støtte) i kombinasjon med individuell veiledning og instruksjon (instrumentell støtte). Gjennom tidligere forskning er det dokumentert at emosjonell og instrumentell støtte av lærerne, fremmer elevenes motivasjon, læring og trivsel i skolen (Federice & Skaalvik 2013).

1.4.3 Variert undervisning

Selv om dagens skoler har nasjonale styringsdokumenter som gir retning for arbeidet i skolen har også læreren frihet til å velge hvordan de ønsker å legge opp undervisningen sin.

Nordenbo et al (2008) viser til at i skolen vil man, avhengig av fag og kompetansemål, kunne velge variasjon og metodemangfold (Grimsæth & Hellås 2019). Det er dette jeg sikter til i det jeg omtaler som læreren undervisningspraksis. Lærere har muligheten til å velge mellom ulike arbeidsmetoder. Bruk av ulike arbeidsmetoder kan omtales som variert undervisning.

Motivasjonsforskning trekker fram variert undervisning som viktig for elevenes motivasjon i læringsarbeidet (Utdanningsdirektoratet 2013). Noen lærere foretrekker kanskje den tradisjonelle undervisningsmetoden som tavleundervisning, mens andre foretrekker eksempelvis praktiske øvelser, gruppearbeid, og bruk av power point. Det er altså mange metoder som kan benyttes for at elevene skal tilegne seg kunnskap i dagens skole, og varierte metoder er kanskje også hyppigere brukt i dag. Elever lærer på ulike måter, samtidig som lærere er mer opptatt av å få elever mer interessert i læring gjennom å endre sine undervisningsopplegg (Grimsæth & Hallås 2019).

1.4.4 Skoleflinke elever

Skoleflinke elever kan beskrives ut ifra ulike definisjoner. Evnerike elever, lærevillige elever, elever med akademisk talent, begavede elever, eksepsjonelle elever. Bak definisjonene ligger ulike behov og utfordringer, som kan ha blitt avklart gjennom ulike kartleggingstester, evnetester eller intelligenstester. Alle elevene har et fellestrekk, og det er at de har, eller får, gode karakterer. I og med at mine informanter er skolefaglige flinke, har gode karakterer, reflekterte og er bevisste omkring mye som omhandler skolehverdagen deres, har jeg tatt utgangspunkt i at de er skoleflinke elever. Med dette ønsker jeg i denne oppgaven å benytte meg av Idsøes (2014 s.16) definisjon av skoleflinke elever;

De skoleflinke elevene fokuserer på mestring av det lærestoffet som vi presenterer dem, de har generelt høy motivasjon, fullfører oppgavene sine og presenterer arbeidet sitt på en god måte [...]. De gjør det også bra på tester, eksamener og nasjonale prøver, har gode relasjoner til sine lærere, akseptere regler uten å diskutere, har et godt selvbilde og lite sosiale problemer [...].

Elevene i denne undersøkelsen virker til å være velfungerende i det pedagogiske systemet og er motiverte for skolearbeidet. De presterer godt og har gode karakterer, noe som utgjør en definisjon på at de er skoleflinke.

2. Studier på feltet

I 2016 ble det publisert en litteraturgjennomgang som dekker sentrale temaer innen forskning på skoleflinke elever. Børte et. al (2016) har gjort en forskningsoppsummering fra reviewartikler som er blitt publisert i perioden 2010-2015. Forskningsoppsummeringen rapporterer om at det i senere år er blitt utviklet mye forskning og litteratur rettet mot skoleflinke elever, men at kvaliteten på empiriske studier og rapporteringen er variabel (Børge et. al. 2016). Videre trekker forskningsoppsummeringen frem flere funn som jeg anser relevant å nevne i denne oppgaven.

Rapportering av forskningsfunn viser at inkluderende utdanning i mange land lenge har vært synonymt med samfunnets ansvar for å ta vare på de svake, og at det tradisjonelt har blitt antatt at skoleflinke elever klarer seg selv (Børte et al. 2016). I forskningen fremkommer det at denne holdningen har dominert både i Norge og andre land som blant annet Finland, Australia, Tyskland, Østerrike og Sveits, og har vært preget av en forståelse av at inkluderende utdanning er ensbetydende med samfunnets særlige ansvar for å ta vare på de svake.

Norske studier viser at det Norske utdanningssystemet er bygget opp på et ideal om en enhetsskole som skal gi alle elever rett på et likeverdig utdanningstilbud basert på tilpasset opplæring (Børte et. al 2016, s.5). Samtidig viser Sekowski & Tubianka (2015) til at både Norge og andre land som følger idealet om en inkluderende skole, har et begrenset juridisk rom for å legitimere spesialbehandling av skoleflinke. Tidligere har argumentene om å sette inn tiltak også for skoleflinke blitt betraktet som elitisme, men også til dels en undergraving av likhetsprinsippet (Børte et. al. 2016).

Det er også påvist at det sosiale miljøet og sosial tilhørighet for skoleflinke elever med høyt læringspotensial er svært viktig for deres faglige utvikling, og at dette forutsetter en tidlig identifisering og tilrettelegging av opplæringen (Børte et al. 2016). Viktigheten av et sosialt miljø for skoleflinke elever er også rettet mot elevens relasjon til læreren. Svake relasjoner og manglende tilknytning til læreren kan blant annet være forklaringen på hvorfor noen av disse elevene dropper ut fra skolen.

I det Norske utdanningssystemet og gjennom Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring- Muligheter*, gis skoleflinke elever noe oppmerksomhet gjennom tilpasset opplæring med utgangspunkt i deres faglige potensial. Her påpeker Børte et al (2016) at det ikke bare er akademisk og faglig støtte som er viktig for disse elevene, men at det også har behov for at de får relevant og god lærerstøtte for å bevare sin motivasjon. I følge Børte et al. (2016) viser forskningen at det er skolens samtlende kompetanse og lærernes profesjonelle skjønn som er avgjørende for kvaliteten på det tilbudet elevene får.

Om elevens sosiale interaksjon med andre viser forskningen at skoleflinke elever lærer best i grupper. Selv om noen forskere mener at skoleflinke elever yter best når de får jobbe sammen med likesinnede, kan ikke forskningen gi et entydig svar på hva som er den optimale gruppesammensetningen for skoleflinke elever (Børte et al 2016). Dette tilsier at det er behov for mer forskning på dette området. Det er også påvist at skoleflinke elever utfordrer skolens undervisningspraksis, da skoleflinke elever får best læringsutbytte av undervisningsopplegg som er godt pedagogisk gjennomtenkt med progresjon og at det er behov for stadig nye innfallsvinkler på fagstoffet (Børte et al. 2016).

I forskningslitteraturen innen dette feltet blir det brukt mange ulike begreper som favner om «skoleflinke» elever. Flinke elever beskrives både som evnerike, begavede eller talentfulle. Giftedness er ofte brukt blant engelske forskere og retter seg mot begavede elever med teoretiske og akademiske evner, mens begrepet talent retter seg mot elever som har praktiske og sportslige ferdigheter eller kunstneriske anlegg (Sekowski & Lubianka, 2015 og Bailey m fl. 2012). Sekowski & Lubianka (2015) viser til at begrepene talent eller begavelse innen det europeiske forskningsmiljøet enten blir brukt overlappende eller hver for seg, og at dette varierer fra land til land. Det blir også brukt mer deskriptive definisjoner som elever med intellektuelle evner eller intellektuelt modne barn. I Norge er forskning på feltet ofte knyttet til begreper som evnerik, begavede, talentfull, høyt presterende og dobbeleksepsjonelle elever (Børte et al 2016, s. 4). Fellestrekkene mellom alle disse begrepene er at elevene har evner som medvirker til generelt gode skoleprestasjoner, høyt læringspotensial og gode karakterer.

Gjennom NOU (2016:14) er det gjennomført en undersøkelse av Norske elever med stort læringspotensial fra ulike steder i landet, i håp om å få mer kunnskap om hva elevene selv mener kan gjøres for å gi et bedre skoletilbud til elever med stort læringspotensial (NOU

2016:14). Elevene som er blitt brukt i analysen er elever med karakteren seks i samfunnsfag, naturfag, matematikk og norsk skriftlig.

NOU 2016:14 viser til at en relativt stor andel elever opplever at de ikke har et læringsmiljø hvor de kan realisere sitt potensial for læring. NOU 2016:14 understreker her at;

Ulike behov må møtes med en opplæring som lar hver enkelt elev realisere sitt potensial for læring, uavhengig av kognitiv kapasitet. Elevens læringsforutsetning påvirkes av anstrengelse, arbeid og de relasjonene elevene inngår i, og potensialet for læring endres med tid, alder, motivasjon, opplevelse og erfaringer (s. 8).

Videre viser NOU (2016:14) rapporten at undersøkelsen måtte ta utgangspunkt i internasjonal forskning på dette feltet, da denne elevgruppen viser seg å ikke ha vært prioritert innenfor det Norske forskningsmiljøet. NOU (2016:14) har her tatt utgangspunkt i Børte et. al (2016) og deres forskningsoppsummering på feltet. Her vises det til fire sentrale forutsetninger som må være tilstede for at et utdanningssystem kan imøtekomme lærings- og utviklingsbehov til elever med stort læringspotensial på en god måte. De fire sentrale forutsetningen å (1) anerkjenne at elever med stort læringspotensial trenger oppfølging.

Dette handler om å identifisere elever med høyt læringspotensial og at deres behov blir ivaretatt. (2) Tverrinstitusjonelt samarbeid. Med dette viser forskningsoppsummeringen til viktigheten av samarbeid mellom profesjoner og institusjoner i forbindelse med identifisert av elever med stort læringspotensial og i arbeidet med å utvikle og tilrettelegge undervisningstiltak for denne elevgruppen (NOU 2016:14).

(3) Tilpasset opplæring. Her legges det vekt på at handlingsrommet må åpnes opp på policy- og forvaltningsnivå, slik at skoleeier og den enkelte skole kan sette inn tiltak for denne elevgruppen (NOU 2016:14). (4) Fleksibel infrastruktur. Ifølge NOU 2016:14 handler dette om infrastrukturen i utdanningssystemet som skal sikre fleksibiliteten i opplæringsløpet fra barnehage via barneskole, ungdomstrinn, videregående opplæring og høyere utdanning. På bakgrunn av at forskningsoppsummeringen fremhever det sosiale som sentralt, blir det som skjer i overgangene mellom skolegangene som nevnt over, svært viktig.

Smedsrud (2019) har i sin artikkelbaserte PhD avhandling forsket på hvordan matematisk evnerike elever reflekterer og opplever deres skolegang i Norge. Resultater fra denne studien viser at studentene var positive til akselerasjon i matematikkfaget, de ønsker å lære etter sin hastighet. For mange av studentene var akselerasjon avgjørende for å opprettholde motivasjonen og interessen for matematikk på skolen. Flere av studentene fortalte at de i tidligere skoleår, spesielt i barne- og ungdomsskolen hadde kjedet seg og følt seg skolelei, fordi de ikke hadde fått utfordringer tilpasset deres forutsetninger.

Baser på sine funn i studien peker Smedsrud (2019) at det Norske skolesystemet ikke har tilstrekkelig retningslinjer for hvordan akselerasjon skal implementeres for elever med høyt læringspotensial. Ifølge Smedsrud (2019) er det heller ikke noe oppfølgingsstrategi for de elevene som blant annet blir raskere ferdig med fagene. Studenten som deltok i undersøkelsen opplevde mange at de ikke fikk støtte og veiledning i matematikkfaget, noe som ifølge Smedsrud (2019) er bekymringsverdig fordi mange matematiske begavede elever blir umotiverte og underprestere allerede tidlig i skoleforløpet.

Det har også vært skrevet mange masteroppgaver relatert til temaet motivasjon og læring. Funnene viser blant annet at karakterer er dominerende for elevens egen motivasjon og læring (Lund & klomsten 2016), læreres unike posisjon til å gi støtte styrker indre motivasjon, og det har vært skrevet om at foreldrestøtte ikke har sammenheng med indre motivasjon (Meisingset, 2019). Felles for disse studiene er at de ikke tar utgangspunkt i skoleflinke elever, men i elever i videregående skole.

Når det kommer til skoleflinke elever er det blant annet nylig utført en studie av Farstad (2019), som har fokus på skoleflinke elever med høyt akademisk potensiale. Farstad fokuserer på tilpasset opplæring for skoleflinke elever i matematikk. Han har gjennomført kvalitative intervju av to skoleflinke elever med høyt akademisk potensiale i niende klasse, og undersøkt hvordan de oppfatter tilpasset opplæring. Han intervjuet også deres matematikklærer om vektlegging av tilpasset opplæring for denne elevgruppen, og hvordan læreren disponerer tiden i klasserommet.

Farstads (2019) har undersøkt elevenes opplevelser innenfor kategoriene; utfordringer, forskende læring, samarbeid og lærer- elev relasjonen, hvor han har fått interessante resultater som er relevant for denne oppgaven. Farstad (2019) viser til at elevene ønsker at de ble utfordret mer i matematikkfaget, men at det ikke blir tilrettelagt for at de får utfordret seg

ytterligere. Elevene ønsker også mer utforskede opplegg i timene, da de synes det er gøy og interessant å forske og finne ut sammenhenger og forstå matematikk, og hvor det ifølge Farstad (2019) tyder på at elevene liker å lære og at de er nysgjerrige på å utforske mer enn hva det legges opp til i undervisningen.

Farstads (2019) undersøkelse rundt samarbeid er rettet mot gruppearbeid, like elever og nivådeling (klassenivå). Her viser resultatene at elevene liker å jobbe individuelt, og dersom de må jobbe i grupper ønsker de å samarbeide med likesinnede, altså elever som er på det samme faglige nivået som dem selv. De foretrekker også at de selv får velge gruppeinndelingen, slik at de kan samarbeide med de elevene som har like stor interesse for læring som dem selv. Resultatene viser også at elevene stiller seg positivt til at klasser skulle ha blitt delt inn etter nivå, fordi dette ville ha gitt bedre utbytte av læringen. Med utgangspunkt i forskningsoppsummeringen til Børte et. al (2016) viste jeg til at argumenter om å sette inn tiltak også for skoleflinke har blitt ansett som elitisme. Om dette skriver Idøse (2014) at også nivåinndeling kan være problematisk prosess da det vil fremstå som elitisme.

I forhold til lærer-elev relasjonen viser resultatene fra Farstads (2019) undersøkelse at elevene har et godt forhold til lærerne og opplever lærerne engasjerte. Men at de som skoleflinke elever opplever at de svakere elevene får mer oppmerksomhet fra læreren og at de som skoleflinke blir tillagt mer ansvar for egen læring en de svakere elevene. Dette er også noe som fremkommer i forskningsoppsummeringen av Børte et al. (2016).

Læreren som deltok i Farstads (2019) undersøkelse gir også en bekreftelse på at læreren fokuserer mest på de svakeste elevene, slik at de skal klare å henge med i undervisningen. På denne måten blir fokuset mot de skoleflinke og deres ønske om å strekke seg lengre i faget fraværende. Det fremkommer også at det er for lite fokus på tilpasset opplæring for de skoleflinke elevene, og at det ikke faller seg naturlig inn at lærerne har forberedt mer utfordrende oppgaver til de elevene som har nådd fagets kompetansemål. De skoleflinke elevene blir oppfordret av læreren til å jobbe med andre fag, eller eventuelt hjemmelekser, dersom de har fullført og oppnådd det de skulle i selve matematikkfaget.

Astrid Lenvik (2020) er stipendiat ved universitetet i Bergen hvor hun forsker på elever med stort læringspotensial. I en spørreundersøkelse har Lenvik (2020) bedt 339 lærere å si noe om hvilken erfaring de har om elever med stort læringspotensial. I undersøkelsen fremkommer det at 14% oppga at de ikke hadde noe kunnskap om denne elevgruppen (Lenvik 2020).

Samtidig vider et annet resultat at de aller fleste lærerne i undersøkelsen, selv synes at de har

for lite kunnskap om denne elevgruppen og at det er behov for mer kunnskap om hvordan de skal tilrettelegge for dem (Lenvik 2020).

De lærerne som har kunnskap om elevgruppen oppgir at det måtte tilegnet seg kunnskapen på egenhånd, eller at det har fått kunnskap gjennom erfaringer (2020). Det vises til at de færreste har fått kunnskap gjennom lærerutdanningen. Lenvik (2020) skriver at de som nevner utdanningen, oppgir at de bare så vidt har vært borti temaet der. At lærerne forteller at de så vidt har vært borti temaet i sin lærerutdanning, kan tyde på at det ikke er særlig fokus på at kommende lærere skal ha kunnskap om skoleflinke elever.

Videre i Lenviks (2020) spørreundersøkelse fremkommer det at lærerne mener at denne elevgruppen trenger tilrettelagt undervisning utover den vanlige undervisningen, men at skolen ikke gir rom for det. Hele 60% av lærerne som deltok i spørreundersøkelsen mener at skolesystemet ikke prioriterer å tilrettelegge for denne elevgruppen (Lenvik 2020).

I Farstads (2019) undersøkelse hadde han som formål å utvikle kunnskap omkring elevenes opplevelse av møtet med læreren, med særlig fokus på tilpasset opplæring. Jeg opplever hans studie som et interessant og spennende tema fordi den belyser flere perspektiver som er nært knyttet til mitt valg av tema i denne masteroppgaven. Hans funn er med på å belyse og understøtte andre studier rettet mot skoleflinke elever. Jeg så det dermed relevant å redegjøre for disse funnene selv om vi undersøker ulike fenomener. Hans undersøkelse retter seg mot ungdomsskoleelever og deres opplevelse av tilpasset opplæring i matematikkfaget. Denne undersøkelsen retter seg mot skoleflinke elever i videregående skole og deres opplevelse av motivasjon, der jeg undersøker faktorer som kan bidra til å fremme elevenes motivasjon til læring.

Hensikten med dette kapittelet har ikke vært å gi en uttømmende gjennomgang av studier på feltet. Derimot har det vært viktig å belyse at feltet er bredt, og at det er mange definisjoner av denne elevgruppen. Forskningsoppsummeringen til Børte et al (2016) peker blant annet på at kunnskapshullene på feltet er relatert til behovet av forskning på læreres kunnskaper om og holdninger til skoleflinke elever. De peker også på at det trengs mer forskning om hvordan elever som er «evnerik», eller skoleflink som jeg har valgt å benytte, opplever seg selv i samfunnet. Det etterspørres også flere kvalitative studier på fenomenet.

I denne kvalitative studien får man et innblikk i hvordan læreren møter de skoleflinke elevene og hvordan de opplever deres motivasjon, men også hvordan elevene opplever seg selv og egne motivasjon. Forskningsintervjuet vil her tilføre innholdsrik kunnskap om dette fenomenet. Ved å gjennomføre denne studien tilføres det mer kunnskap om skoleflinke elever, og hvor den dermed dekker et kunnskapsbehov om hvordan de opplever sin skolesituasjon, men også læreres holdninger til skoleflinke elever.

3. Teoretisk tilnærming

I dette kapittelet vil jeg presentere den teoretiske tilnærmingen som jeg har brukt i denne masteroppgaven. I min tilnærming har jeg valgt å fokusere på de skoleflinke elevene og ulike definisjoner av begrepet motivasjon. Jeg starter kapittelet med å redegjøre for ulike tilnærminger av flinke elever, for så å vise til relevant teori knyttet til motivasjon og læring.

3.1 Ulike tilnærminger til flinke elever

Denne masteroppgaven dreier seg om skoleflinke elever. Det er mange definisjoner som omfavner de skoleflinke elevene. Det er både viktig og interessant at dette feltet består av flere definisjoner og tilnærminger, som omfavner de flinke elevene. For å illustrere kompleksiteten i feltet, ønsker jeg å nevne at disse elevene også kan beskrives som evnerike og begavede.

Skoleflinke og evnerike elever kan for mange anses som det samme, da det å være evnerik kan ha en betydning av at man er flink til noe eller i noe. Da jeg søkte på begrepet evnerik og flink adskilt fra hverandre, var det ikke vanskelig å skjønne hvorfor det kan oppstå forvirringer med å skille mellom en skoleflink elev og en evnerik elev. I tråd med ordbøker behandles evnerik og flink som synonymer uten vesentlige nyanseforskjeller.

I Stortingsmelding 20 (2012-1013, s.101) omtales skoleflinke som elever som presterer på et høyt nivå sammenlignet med andre elever, men at de også kan stimuleres ytterligere for å prestere enda høyere. Dette skiller seg fra de evnerike elevene, med at denne elevgruppen allerede presenterer svært høyt, og at de kan stå i fare og falle av på grunn av for lite stimulans (Stortingsmelding 20).

Skogen (Smedsrud & Skogen 2016) vektlegger personkarakteristika når han ønsker å forklare hva som kjennetegner evnerike barn;

Først og fremst kjennetegnes alle evnerike barn ved at de ønsker å lære, forstå og oppdage. De kan ha uvanlig mye energi og til tider drive foreldre og lærere til utmattelse med sine lidenskapelige interesser, stadige spørsmål og ekstreme nysgjerrighet (Smedsrud & Skogen 2016, s. 16).

Videre kjennetegnes evnerike barn med deres ekstremt gode hukommelse og evnen til å se sammenhenger og assosiere. De spør om logiske begrunnelser som kan derfor virke truende og utfordrende for enkelte i sine omgivelser (Idsøe 2011), dette kan for eksempel være lærere på skolen som kommer til kort når eleven ønsker et større og avansert kunnskapsbilde. På en annen side kan evnerike elever fremstå som sky og sjenerte i nye situasjoner [...] (Idsøe 2011, s. 49). Et annet grunnleggende kjennetegn på evnerikhet hos barn er at de har høyere kognitiv intelligens enn sine jevnaldrende, hvor den evnerike har en IQ på 130 (Skogen & Idsøe 2011, s. 86).

I følge Magner et al (2009) er intelligens et overordnet begrep som brukes til å beskrive flere relaterte evner, deriblant elevenes evne til å resonnerer, planlegge, løse problemer, tenke abstrakt, forstå ideer, bruke språk og lære. Samtidig finnes det ikke en allment akseptert definisjon av begrepet intelligens, bortsett fra definisjonen som sier at intelligens er det man måler med intelligenstester (Imsen 2014). Det er ifølge Sternberg (2005) mange ulike definisjoner av intelligens og hvor han viser til at den typiske definisjonen er i form av en persons evne til å tilpasse seg miljøet og lære av erfaringer. Ut ifra denne definisjonen kan intelligente elever basere seg på en forståelse av elever som den individuelle evne til å adoptere seg til miljøet og lære fra erfaringer (Sternberg, 2010).

Høyt begavede elever kan også relateres til intelligens og skoleflinkhet og hvor man vanligvis tar utgangspunkt i intelligensnivå eller prestasjonsevne når man tenker på en begavet person. Her henviser Lie (2014) til Worell og Erwin (2011) som hevder at begavelse i skolesammenheng er blitt oppfattet på en forenklet måte, dette gjennom at elever med en høyt IQ-skårer å anse som begavede elever og hvor elever som ikke har høy IQ-skår ikke er begavet. Men ifølge Lie (2014, s.18) viser nyere forskning at begavelse er domenespesifikk og påvirkes av mange og ulike faktorer. Her blant annet hardt arbeid, riktig opplæring og muligheter (Lie, 2014). For å definere begavede elever tar Lie (2014) utgangspunkt i Sternberg og Davidson (2005) sin definisjon, som avspeiler flere perspektiver ved begavelse. De fastslår at begavelse er domenespesifikk, og den er et resultat av et samspill mellom biologiske, pedagogiske, psykologiske og psykososiale faktorer (Lie 2014, s. 20). Samtidig er begavelse hos elever relatert til ekstraordinære prestasjoner i forhold til andre jevnaldrende.

Mønks & Ypenburd (2008) viser til Marland- definisjonen av høyt begavede elever;

Høyt begavede er i besittelse av realiserte eller potensielle evner som gir seg utslag i store prestasjonsmuligheter på det intellektuelle, kreative og kunstneriske området (musikk, billedkunst, scenekunst) eller på spesielle akademiske felt, eller i for av usedvanlige lederegenskaper. Dette er barn som, for at de skal kunne realisere sitt bidrag til beste for seg selv og samfunnet, krever differensiert undervisningstilbud og støttetiltak som vanligvis ikke tilbys i normalskolen. (s. 23)

Ifølge Smedsrud (2012) kan det fremstå som at man står overfor en definisjonsproblematikk når det kommer til de ulike elevgruppene som blir ansett som skoleflinke, det være evnerike, begavede, de med særskilte læringsforutsetninger, de med eksepsjonelle evner og de med høy akademisk potensial, og at disse elevgruppene trolig er en beskrivelse av en og samme gruppe elever (Smedsrud 2012), mens det i utgangpunkter finnes variasjoner som skiller disse elevgruppene fra hverandre.

Det finnes mange ulike begreper for å definere elever som er mer faglig avanserte enn andre elever. Eksempler på dette er evnerike elever, talentfulle elever, sterke elever, svært intelligente elever, høyt presterende elever og elever med akademisk talent. Grunnen til variasjonen kan være at dette på mange måter oppfattes som en heterogen gruppe. Noen elever har generelt sett høy IQ, andre har et særskilt talent i ett fag, mens andre igjen har talent utenom det vanlige innenfor flere akademiske fag.

Ella C. Idsøe (Utdanningsdirektoratet 2019).

Ifølge Nissen et.al (2012) betegnes talent som en enestående og usedvanlig beherskelse av systematisk utviklede kompetanser. Det vil si kunnskap og ferdigheter innen minst ett område og innenfor naturlige begavelsesområder (domener) omtales som intellektuell begavelse, og hvor begavelsen er en medfødt komponent for intelligens. Talent utvikles altså ifølge Nissen et. Al (2012), med utgangspunkt i naturlige begavelse. Gjennom systematisk trening transformeres de naturlige evner og ferdigheter til kompetanse. Talenter kan dermed anses som et resultat av utviklingen av det potensialet som finnes i de naturlige evner og hvor naturlige begavelser kan kombineres på utallige måter, alt etter hvilket område personen selv har lyst til, eller får mulighet til å engasjere seg i (Nissen et.al 2012).

Nissen et al. (2012) viser til Francys Gagne utviklingsteori, som omtales som en differensiert modell for begavelse og talent (DMGT – Differentiated Model of Giftedness and Talent). I Gagnes modell vises det til hva som fremstår som akademisk talent, dette omfatter blant annet usedvanlig kompetanser innen språk, matematikk, naturfag, humanistiske fag [...]. Her vises det også til at akademisk kompetanse i noen grad er beskrevet gjennom skolens fag i form av mål for klassetrinnet og endelige, avsluttende mål.

Definisjonene virker til å være tett knyttet og at de overlapper hverandre på flere områder. Skoleflinke elever kan ha innslag av karakteristika fra flere av disse definisjonene, og hvor jeg tolker det slik at skoleflinke elever har potensialet til å prestere ytterligere dersom skolene tilrettelegger for individuelle opplæringsplaner for disse elevene, ut fra deres forutsetninger. Hos evnerike elever tolker jeg det slik at det er snakk om elever som opplever skolens kunnskapskrav for enkle og som kan ende med at de kjeder seg på skolen. Samtidig kan de ha sosial og atferdsmessige utfordringer, som igjen kan skape utfordringer for deres forhold til medelever og til foreldre og lærere. Intelligente elever fokuseres på generelle intelligens tester basert på elevens høye IQ skår (intelligenskoefisient) og dersom IQ skåren er høyere enn 130 er de å anse som høyt begavede elever. Samtidig vises det til at det er uenighet rundt hvordan man definerer begavelse, da begavelse også kan være domenespesifikt.

Skoleflinke elever defineres ofte ut fra IQ skår, og høye evner. I stedet for å forstå intelligens som adaptasjon til miljø, og noe som kan operasjonaliseres og måles gjennom tester, så kan intelligens knyttes til «ability to achieve success in life, given ones personal standards, within ones socio cultural context (Sternberg 2005). Intelligens er altså ikke kontekstfri, men må sees i sammenheng med miljø, naturlig potensial og potensialet for innsats. Med dette som utgangspunkt, studerer jeg skoleflinke elever i en større kontekst, der jeg belyser at elevens omgivelser kan ha en påvirkende kraft i læringsammenheng.

Idsøes (2014, s.16) definisjon av skoleflinke beskriver elever som fokuserer på mestring av lærestoff, de har høy motivasjon, fullfører oppgavene sine og presenterer arbeidet sitt på en god måte [...]. Skoleflinke elever gjør det bra på prøver, har gode relasjoner til sine lærere, akseptere regler uten å diskutere, har et godt selvbilde og lite sosiale problemer (Idsøe 2014).

Slik jeg tolker Idsøes definisjon, fokuserer den på to faktorer.

Det ene er elevens egen prestasjon, knyttet til det individuelle motiverings og læringsaspektet. Dette fokuserer på individuell mestring av lærestoff, høy motivasjon, fullfører oppgavene sine og presenterer arbeidet sitt på en god måte. De gjør det bra på prøver å akseptere regler uten å diskutere. Dette knyttes til individuelle faktorer. Samtidig inneholder denne definisjonen også et sosialt aspekt. Idsøe viser til at skoleflinke elever har gode relasjoner til sine lærere, har et godt selvbilde og lite sosiale problemer. Det er denne definisjonen jeg ønsker å ta med meg videre i oppgaven.

3.2 Utviklingsteori

Utviklingsteori er en sammensetning av ulike teorier. Jeg vil her fokusere på utviklingsteorier som blir benyttet i forhold til motivasjon og læring, og som har et psykologisk utgangspunkt. I den forbindelse har jeg valgt å benytte meg av Jean Piaget og Albert Banduras kognitiv og sosial-kognitiv utviklingsteori til å forstå hvordan motivasjon og læring skjer i gjensidig samspill mellom menneskets tanker, atferd og miljø.

Manger et.al (2009) viser til tre ulike utviklingsteorier som kan benyttes når man skal beskrive barnets utvikling. Han viser til den biologiske, kognitive og atferdsteorien. (1) I den biologiske utviklingsteorien tar forskere utgangspunkt i eksempel kropp, kjønn, genetikk, hjernens strukturelle og funksjonelle utvikling og betydning av riktig kosthold. (2) Den kognitive utviklingsteorien retter fokuset seg mot ulike teorier om hvordan læring foregår, mens den tredje atferdsteorien (sosial læringsteori) som retter seg mot barnet atferd gjennom observasjoner. I sistnevnte kan observasjoner skje, ifølge Manger et al. (2009), gjennom barnets atferd i lek og samspill, i forhold til foresatte, i klasserommet, i forhold til målbar læring, eller i forhold til barnets samhandling med andre barn.

Jeg vil i denne oppgaven fokusere på kognitiv og sosial læring da dette kan ha stor betydning for elevenes prestasjon, motivasjon og utvikling i skolesammenheng, både på individnivå og i sosiale relasjoner til andre.

Begrepet kognitiv står for det intellektuelle funksjonene som læring, hukommelse, tenkning og problemløsning. Innenfor den kognitive psykologien sikter man seg mot indre og mentale prosesser hos menneskets indre verden, hvor kognitivt orienterte teoretikere mener at bare å se på ytre stimuli og respons er for snevert (Imsen 2014). Den kognitive utviklingen er ikke bare avhengig av en rekke forhold i personens miljø, men også av hvordan hjernen utvikler seg (Manger et. al 2009, s. 185). Spørsmål man blant annet stiller innenfor kognitiv psykologi

er hvordan man løser problemer, hvordan hjernen organiserer kunnskap, og hva som egentlig skjer når man husker og tenker.

Som nevnt over fokuserer kognitiv teori om læring på mentale prosesser. Altså på hvordan informasjon mottas og bearbeides, på kunnskap, fortolkning og forståelse og på hvordan kunnskap dannes og bearbeides mentalt (Skaalvik & Skaalvik 2007, s.44). Innenfor behavioristisk læringsteori fokuserer man på endring av atferd. Dette kan være gjennom handling basert på ytre motivasjon, straff og belønning. Et eksempel på dette i skolen, er der læreren roser eller straffer elevene etter deres atferd, gjennom eksempelvis irettesettelse eller å gi oppmuntrede tilbakemeldinger til eleven for sin innsats. Når lærere opererer på denne måten, ofte uten å være klar over det, kan man si at de benytter teknikker for betingingslæring, noe som finnes forenlig med behavioristisk læringsteori (Skaalvik & Skaalvik 2007, s.36).

3.2.1 Kognitiv tilnærming

Jean Piaget (1896-1980) er kjent for sin forskning på hvordan mennesker lærer og utvikler sin kunnskap. Hans forskning befinner seg innenfor den kognitivt-konstruktivistiske teoritradisjonen, som kan forklares gjennom at hvert individ må bygge opp sin egen kunnskap. Ifølge Piaget må man organisere og struktureres kunnskapen i «skjemaer», noe som kan betegnes som individuell konstruktivisme (Solerød 2014, s. 222). Piaget som opprinnelig var biolog fant kognitiv utvikling i læringsprosesser som sitt interessefelt gjennom sitt arbeid innenfor intelligentmåling og mye av hans videre arbeid innfor utviklingsteorien er hentet fra et biologisk utgangspunkt. På bakgrunn av at han stilte seg tvilende til intelligenttesting valgte han i stedet å gi seg inn i samtaler med barn for å finne ut hvordan de tenkte, resonnererte og forestilte seg ulike fenomener (Solerød 2014), da han var opptatt av kunnskapens opprinnelse og utvikling.

Gjennom sitt forskningsarbeid mente han at barn endrer måter å tolke, forstå og tenke på med økende alder og at etter hvert som barn blir eldre gjør de erfaringer som fører til at de endrer forklaringer på fenomener (Solerød 2014). Dette forklarte Piaget ved at han delte barnets utvikling inn i ulike stadier i den intellektuelle utviklingen og hvor han brukte begrepene assimilasjon og akkomodasjon til å forklare sin teori. (1) Den sensomotoriske perioden (0-2 år), (2) Den preoperasjonelle perioden (2-7 år), (3) Den konkret-operasjonelle perioden (7-11

år) og (4) Den formal-operasjonelle perioden (11+), og hvor Piaget hevder at barn og unge i sistnevnte fase er i stand til å tenke mer hypotetisk og abstrakt.

Ifølge Piagets utviklingsteori, også kalt stadieteori, organiserer mennesket tankeprosesser i kognitive strukturer, eller skjemaer, i hvert av stadiene. Disse skjemaene utgjør individets erfaringer, tenkemåter og kunnskap (Lyngsnes & Rismark 2013). Gjennom assimilasjon kan man knytte inn nye inntrykk inn i gamle skjemaer, på denne måten kan skjemaet utvides. På den andre siden, skjer det ingen assimilasjon dersom de nye erfaringene ikke passer inn i de gamle skjemaene. Ifølge Piaget og det han kaller akkomodasjon, må individet da gå tilbake til de opprinnelige erfaringene, hvor gamle skjemaer må revideres eller nye må opprettes for å ta inn nye erfaringer. Solerød (2014) påpeker at forandring i menneskets tankemønster gjennom akkomodasjonen, er det som man vanligvis betegner som læring.

Piaget skiller mellom to typer kunnskap, figurativ kunnskap og operativ kunnskap. Mens figurativ kunnskap er å anse som spesifikk kunnskap hentet direkte fra ytre objekter, gir logisk- matematisk læring (LM-læring) operativ kunnskap (Imsen 2014). Operativ kunnskap er kunnskap som er resultat av en læringsprosess bestående av assimilasjon og akkomodasjon, og er anvendbar og varig kunnskap som kan anvendes i andre sammenhenger (Lyngsnes & Rismark 2013). Eksempel i elevens læringskurve.

Piagets teori baserer seg på kunnskapsstrukturer hos enkeltindividet og hvor han overså den mellommenneskelige kommunikasjonen i den pedagogiske situasjonen. Barns intellektuelle utvikling skjer gjennom ulike stadier, gjennom egenaktivitet og hvor kunnskap må erobres ved egen kraft gjennom egne erfaringer (Imsen 2014).

Om man skal benytte Piaget teori i klasserommet, er det lærerens ansvar å veilede eleven videre og tilrettelegger for selvstendig læring, med utgangspunkt i hva eleven allerede kan. For at dette skal la seg gjøre er det en forutsetning at læreren kjenner til elevens skjemaer, slik at undervisningen legges opp deretter og til at elever får utfordret sitt potensial. Ifølge Imsen (2014) må undervisningen tilpasses elevenes forutsetninger, som blant annet vil si at læreren må kommunisere i grenselandet for elevens egne kognitive strukturer.

Vi vet at mange elever har ulike forutsetning og der noen lærer raskere enn andre. Faktorer til dette kan også være basert på det sosiale perspektivet. Hva fører til ytre og indre motivasjon hos eleven, hvilken sosial interaksjon eleven har til medstudenter og lærere. Det kan også være avhengig av elevens familiebakgrunn. I Piaget læringsteori har det ikke vært fokusert på sosial interaksjon eller andre ytre påvirkninger i barn og unges utvikling. Jeg vil dermed også benytte meg av Albert Banduras sosial kognitive læringsteori.

3.2.2 Sosial kognitiv tilnærming

Albert Bandura er en av læringsteoretikerne som gjennom sosial læringsteori kombinerer kognitive og behavioristiske perspektiver. I sin læringsteori tok han utgangspunkt i behaviorismen og tilføyde den med kognitive faktorer, da han så disse to perspektivene i sammenheng. Et eksempel på dette er at Banduras mener at læring og atferd er basert på både indre og ytre motivasjon (Lyngsnes & Rismark, 2014). På bakgrunn av dette er hans teori også kjent som sosial kognitiv teori (Skaalvik & Skaalvik 2007, s. 44), som beskriver at læring skjer i et gjensidig samspill mellom atferd, personfaktorer og miljø (Manger et al. 2009).

Gjennom sosial kognitiv læringsteori har Banduras utviklet viktige bidrag innenfor motivasjonsteorien, der han legger stor vekt på personens forventninger for motivasjon, da forventninger om å lykkes med oppgaver er en viktig forutsetning for motivasjonen (Imsen 2014). Dette forklarer han gjennom begrepene Self- Efficacy og Outcome-expectation, noe jeg vil komme tilbake til i avsnitt om Banduras motivasjonsteori (avsnitt 3.3.1).

3.3 Sosial kognitiv læringsteori og motivasjon

Begrepet motivasjon har utviklet seg ut ifra klassiske motivasjonsteorier gjennom tidligere vitenskapsmenn innenfor psykologien som Freud (1856-1939), W. Wundt (1832-1920) og Lewin (1890-1947). Deres motivasjonsteorier har bidratt til videreutviklingen av motivasjonsbegrepets betydning og forståelse gjennom tidene.

Freud hevdet at menneskets drivkraft til atferd skyldes ubevisste drifter eller psykologiske energier som var forankret til tidlig barndom, og at atferd ble forsterket gjennom ulike former for påvirkning/stimulus (Lillemyr 2007, s.15).

Wundt dannet sin motivasjonsteori gjennom det han kalte *viljeshandling*, som ble betraktet som en sentral faktor i menneskets atferd. Begrepet *viljeshandling* var omformulert ut ifra den tidligere forklaringen av motivasjon, hvor motivasjon ble forklart på bakgrunn av det en forsto med *vilje til handling* (Lillemyr 2007, s.15).

Kurt Lewin utviklet feltteorien. Hans synspunkter representerte overgangen til de mer kognitive teoriene (...) på bakgrunn av at hans feltteori tok utgangspunkt både i miljøfaktorer og i individuelle faktorer (Lillemyr 2007, s.15). Tanken bak var at ulike faktorer i et «felt» rundt personen hadde innvirkninger på personens atferd.

Lillemyr (2007) peker på at disse klassiske motivasjonsteoriene belyser utviklingen på feltet. Ut fra tidligere motivasjonsteorier og frem til nå, er det tydelig at det har vært veksling mellom behavioristisk og kognitive faktorer. Lewins feltteori kan spesielt relateres til dagens motivasjonsforskning, da det i dagens motivasjonsteorier erkjennes at man er nødt til å ha rom for en kombinasjon av kognitive og affektive aspekter, og der det sosiale perspektivet også er framtreddende (Lillemyr 2007). Når barn blir født er det allerede fra første stund i samspill med andre, altså med et sosialt miljø, og hvor det i de senere år har vært en tendens til å betrakte samspill mellom barn og miljø som en transaksjon (Lillemyr 2007).

I skolesammenheng kan man bruke Banduras sosiale kognitive læringsteori som forklarer at læring skjer i et samspill mellom atferd, personfaktorer og miljø (Manger, 2012). I den sosial-kognitive læringsteorien vil dette være avhengig av hvordan samspillet mellom atferd, personfaktorer og faktorer i miljøet arter seg. Elevens atferd kan påvirkes av miljøet eller omgivelsene, samtidig som elevens atferd kan påvirke omgivelsene. Ifølge Banduras (1997) blir barn og unges forventinger om mestring bygget opp og formet ut fra elevenes tolkning av informasjon fra fire hovedkilder; Autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske reaksjoner, hvor Banduras mener at autentiske eller reelle mestringsopplevelser er den viktigste (Manger et al. 2009). Autentiske mestringsopplevelser er en avgjørende bidragsyter i forhold til at elevens selvoppfatning i stor grad avspeiler deres personlige forventinger om mestring (Banduras, 1997).

Eksempelvis kan elever fra utdanningsfamilier være mer forberedt på hva som vil møte dem når de starter på skolen, og dermed ha større personlig forventning om å mestre skolens krav. Dette fordi eleven kan ha blitt formet ut fra foreldrenes interesser for læring og utdanning. Samtidig er det ikke bare hjemmemiljø og foreldrenes utdanningsbakgrunn som har noe å si

for hvordan eleven utvikler seg videre på skolen, da læringsmiljøet her vil ha stor påvirkning på eleven. Manger et. al (2009) påpeker at det er kombinasjonen av familiens, skolen og fritidens hverdag at forventningene om mestring styrkes. Ifølge Manger et. al (2009) er det også i skolen avgjørende for en positiv forventning om mestring at elevene gradvis får mer utfordrende oppgaver som bygger på det de kan fra før, og hvor forventningen om å lykkes med oppgaven er en viktig forutsetning for motivasjonen (Imsen 2014).

Miljøfaktorer er som tidligere nevnt en viktig faktor i Banduras motivasjonsteori hvor det blant annet handler om at læreren må se eleven, og bidra til at eleven videreutvikler troen på seg selv og sine ferdigheter. Dette kaller Banduras verbale overtalelse. Her vil det være viktig at læreren kjenner til elevens forutsetning og tilrettelegger oppgaver som passer den enkelte elevens nivå, slik at eleven får utfordre sitt potensial samtidig som det gir rom for en økende selvoppfatning. Verbal overtalelse vil ha motsatt effekt dersom læreren ikke kjenner til elevens faglige ferdigheter og forkunnskaper.

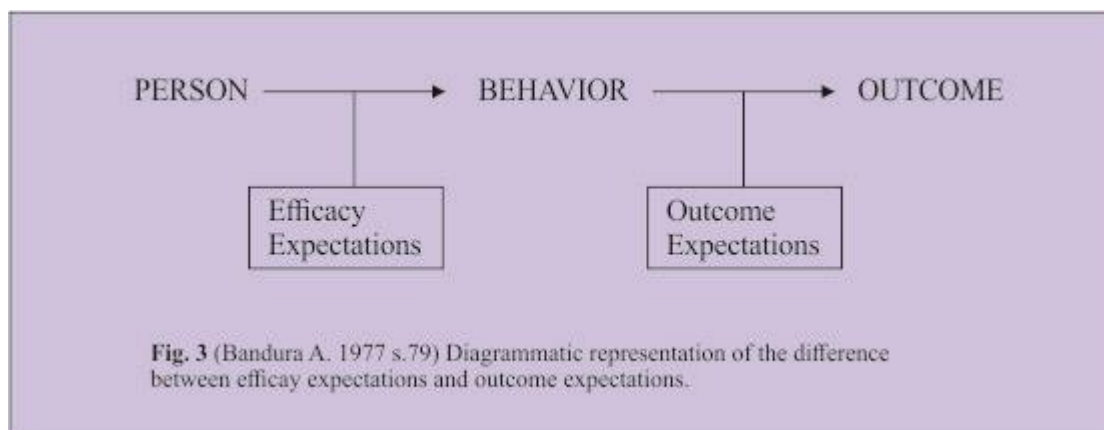
Ifølge Lillemyr (2007) er det blitt sagt at man ofte har vært opptatt av dem som viser liten innsats, eller som mister interessen for et fag, emne eller en aktivitet, og at man har vært mindre opptatt av hva som gjør at aktiviteten og arbeidsoppgaver skaper mening i tilværelsen og generer trivsel og lykke. Her kan det tenkes at lærerens rolle er en viktig faktor til å fremme elevens motivasjon, som da forutsetter at læreren mestrer å gi tilpasset opplæring som vil kunne bidra til å øke elevenes fremtidige forventninger om mestring, og som igjen vil øke elevens innsats og bidra til et positivt læringsmiljø (Simensen, 2014).

3.3.1 Banduras motivasjonsteori

Som tidligere nevnt, mener Banduras at mestringsforventninger hos individet er viktig for individets motivasjon og har med dette gitt viktige bidrag til motivasjonsteorien (Imsen 2014, s.106) gjennom det han kaller self-efficacy- Mestringsforventninger. I Banduras teori om mestringsforventninger har han to viktige budskap. Her trekker Banduras frem den store motivasjonsmuligheten som ligger i rollemodeller og i observasjonslæring, samt betydningen av direkte støtte og oppmuntring for elevenes forventninger. Banduras mener at det hjelper med positiv involvering fra en voksen (Imsen 2014).

Med begrepet self-efficacy beskriver Banduras hvordan motivasjonen påvirkes av individets egne forventninger om å mestre. For eksempel vil kanskje ikke en elev som er dårlig i matematikk velge en utdanning eller et fag hvor man behøver gode ferdigheter i matematikk, på bakgrunn av at eleven selv ikke har tro på at han eller hun vil klare gjennomføre dette studiet. Elevens valg av utdanning eller valg av fag påvirkes av egne forventninger om å mestre aktiviteten. På en annen side, er man god i matematikk så vil eleven enklere velge et fag eller en utdanning som har mye matematisk innhold, fordi eleven har tro på at dette er noe som han eller hun mestrer.

Videre skiller Banduras mellom to typer forventninger: efficacy expectations og outcome expectations. Efficacy expectations forklares med de forventningene om å klare handlingene som er nødvendige for å nå målet, og outcome expectations som de forventningene man har til resultater som følger av handlingen (Imesen 2014, s. 352). Ifølge Banduras vil følelsen av å mestre (self-efficacy), generelt spille en viktig rolle for hva slags aktiviteter man vil begi seg ut på, og hvor mye energi og tid man vil investere i gjennomføringen av aktiviteten.



Figur 1 Mestringsforventninger

Gjennom denne forklaringen kan man også benytte denne motivasjonsteorien i en pedagogisk sammenheng. Elever vil prioritere og investere sin tid på å jobbe mot de målene som de har tro på at de vil mestre, for eksempel ved valg av studieretning eller valg av fag, og som vil gi eleven ønskede resultater. På motsatt side, vil eleven velge bort det de tror er uopnåelige mål på bakgrunn av liten tro på egne forventninger om å mestre den aktuelle aktiviteten eller/og oppnå ønskede mål/resultater. På denne måten/ut fra dette/med bakgrunn i dette kan det sies at motivasjonsnivået reguleres etter elevens mestringsforventninger.

3.3.2 Selvoppfatning og skoleflinke elever

Selvoppfatningens betydning er ifølge Skaalvik & Skaalvik (2007) den oppfatningen som en person har av seg selv, og er en viktig forutsetning for personens tanker, følelser, motiver og handlinger. Selvoppfatning er et overordnet begrep som dekker alt fra hva man synes om seg selv som person (generelle oppfatninger), til vurdering av spesifikke ferdigheter man har til å utføre bestemte oppgaver, eksempelvis i skolesammenheng (Diseth 2019). Det vil si at en elev kan ha en positiv generell oppfatning av seg selv, men samtidig ha en opplevelse av å ikke ha gode nok ferdigheter i et bestemt fag. Dersom en elev har en selvoppfatning om at han eller hun ikke har gode nok fagspesifikke ferdigheter i et eller flere fag, behøver ikke dette ha betydning for elevens generelle selvoppfatning. En generell selvoppfatning kan være at eleven vurderer seg selv som skoleflink, da den generelle selvoppfatning tar utgangspunkt i den samlede vurderingen av seg selv.

Begrepet selvoppfatning kan forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfatninger, vurdering og forventinger i forhold til seg selv, og som kan knyttes til skoleprestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2007). En elevs selvoppfatning er også forankret til et sosialt grunnlag gjennom at eleven sammenligner seg med sine medelever.

Rosenberg (1979) hevder at dette er et av fire elementer som påvirker en elevs selvoppfatning, og er noe han omtaler som sosial sammenligning (Diseth 2019). Rosenberg (1979) beskriver sosial sammenligning med at det foregår en direkte sammenligning av egne prestasjoner opp mot hva andre får til. I skolesammenheng kan det forstås slik at elever som presterer bra i forhold til sine medelever, får en økende grad av selvoppfatning. I følge Zeidner & Schleyer (1999) er det påvist at elever med gode evner har høyere akademisk selvvurdering dersom de går i en normal klasse, enn dersom de går i en klasse med andre begavede elever (Diseth 2019).

Kleppe et. al (2017) skriver at skoleflinke elever som regel fokuserer på mestring av det konkrete lærestoffet som blir presentert for dem av læreren, de har generelt høy motivasjon, god arbeidsinnsats og har fin prestasjon av arbeidet sitt. Dette kan tyde på at skoleflinke elever har god selvoppfatning når det kommer til skolefaglige mestringsforventninger og hvor det ifølge Marsh & Craven (2006) også er påvist at akademisk selvoppfatning har en betydelig sammenheng med skoleprestasjoner (Diseth 2019). Det er også ifølge Skaalvik & Skaalvik (2007) slik at elever med lav faglig selvoppfatning opplever mer angst og stress i læringssituasjoner og prestasjonssituasjoner enn elever med høyere faglig selvoppfatning (Bandura 1986, Covington 1992).

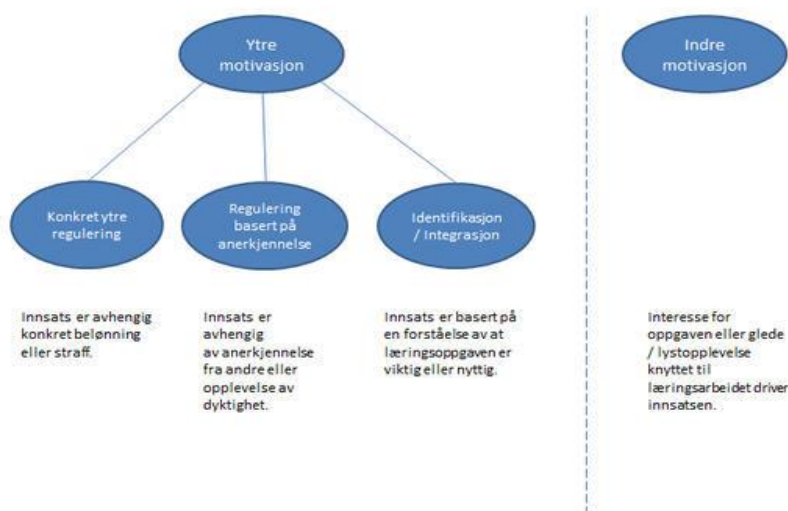
Diseth (2019) viser til at mestringsforventninger har en sterk sammenheng med faktiske prestasjoner og ifølge Multon, Brown & Lent (1991) er det påvist at mestringsforventninger er en av de viktigste predikatorene for prestasjoner blant elever. En kan derfor anta at troen på egen mestring hos skoleflinke elever fører til økende motivasjon og at dette blir en indre ressurs for deres engasjement i læringsaktiviteten.

Ifølge Valentine, DuBois & Cooper (2004) fører høy mestringsforventning til gode skoleprestasjoner, som igjen forsterker eleven mestringsforventninger ytterligere (Diseth 2019).

3.3.3 Indre og ytre motivasjon for læring

Begrepet motivasjon har som mange andre begrep en latinsk opprinnelse og er utviklet ut ifra de latinske ordene movere og motivus. Å movere betyr å *bevege* mens motivus betyr *som setter i bevegelse* (Lillemyr 2007, s.23). Ifølge Lillemyr (2007) er det i forhold til mennesket (...) snakk om at en beveger seg mot noe, eller i en bestemt retning.

Innen dette fagfeltet opererer man med et teoretisk skille mellom ytre og indre motivasjon (Manger & Wormnes 2015, s.28). Figuren (2) nedenfor gir en visuell fremstilling av indre og ytre motivasjon.



Figur 2 Indre og Ytre motivasjon

(Læringsmiljøsentret 2014)

Fra psykologiens verden vet man at motivasjon er en nødvendig forutsetning for læring (Manger & Wormnes 2015, s. 28). Som visst over i figur 2. kommer motivasjonen av indre og/eller ytre driv. Menneskets atferd og drivkraft blir styrt av konsekvensen som kommer etter at aktiviteten er utført (Diseth 2019, s.85), altså gjennom menneskets ytre motivasjon. Mens den indre motivasjonen dreier seg om menneskets opplevelse av at en aktivitet er en belønning i selv, fordi aktiviteten er interessant, utfordrende eller viktig (Diseth 2019, s.98). Samtidig understreker Manger & Wormnes (2015, s.28) at skillet mellom indre og ytre motivasjon ikke er vanntett fordi den indre motivasjonen ofte er et resultat av tidligere ytre motivasjon. Bakgrunnen for dette kan være styrt av miljøfaktorer slik det kommer frem i Kurt Lewins feltteori, hvor ulike faktorer i et «felt» rundt personen har innvirkninger på personens atferd.

Manger & Wormnes (2015) viser også til at tidligere forskning demonstrerer at noen skoleelever mister motivasjonen for bestemte oppgaver når de blir belønnet for å utføre dem. Et klassisk eksperiment utført av Lepper, Greene og Nisbett (1973) hvor førskolebarns motivasjon skulle testes ved å tegne et bilde (Manger & Wormnes 2015, s.29). Barna som ble valgt til å delta i undersøkelsen likte i utgangpunktet å tegne.

Førskolebarna ble delt inn i 3 grupper, hvor gruppe 1. var lovet belønning for å utføre oppgaven, mens de to andre gruppene ikke ble lovet belønning. Gruppe 1. fikk belønning, gruppe to fikk også belønning selv om de ikke var blitt lovet en belønning, mens gruppe 3 ikke fikk noe belønning. Et par uker etter at denne undersøkelsen var utført kom forskerne tilbake for å utføre en ny, men samme observasjon av førskolebarna. Resultatet visste at gruppe 1. som tidligere var blitt belønnet brukte mindre tid på å tegne enn før de var med i undersøkelsen og fikk belønning (Manger & Wormnes 2015, s.29), mens det ikke var noe endringer i innsatsen hos gruppe 2 og gruppe 3.

Det Manger og Wormnes (2015) prøver å få frem med å vise til dette tidligere eksperimentet er at man ikke burde stille seg ukritisk til ytre belønninger, som i dette tilfellet var diplom til noen av barna dersom de utførte oppgaven. Dette fordi barna i utgangpunktet likte å tegne og hadde på forhånd en indre motivasjon til å fullføre oppgaven, noe som kan tyde på at når mennesker er indre motiverte er aktiviteten et mål i seg selv (Manger & Wormnes 2015, s.29).

Menneskets motivasjon er et komplekst fenomen som er vanskelig å utforske. Man kan ikke gjøre direkte observasjoner på om noen er motiverte, men man kan studere en rekke utslag eller konsekvenser av motivasjonen (Lillemyr 2007).

Lillemyr (2007) påpeker at når man har kunnskaper om motivasjon og hva som virker motiverende, så kan man bruke denne kunnskapen i pedagogisk sammenheng. I skolesammenheng vil det dermed være viktig at lærere innehar kunnskap om motivasjon, slik at de på denne måten vil kunne fange opp hva som virker motiverende inn på sine elever. I dagens skoler er det ofte snakk om elevens motivasjon til læring, hvor elevens motivasjon kan synliggjøres blant annet gjennom elevens deltagelse i undervisning, eleven skoleprestasjon og elevens kroppsspråk.

For noen elever er det å oppnå gode karakterer en motivasjonsfaktor og hvor karakterene er en konsekvens av hvor godt eleven presterer på prøver og eksamener, mens andre elever ikke lar seg motivere av karakterbelønninger. I følge Imsen (2014) kan man forklare forskjellen mellom disse elevene ved å benytte seg av andre motivasjonsbegreper som rommes innenfor begrepet prestasjonsmotsivasjon. Her iblant finner man utholdenhet, konsentrasjon, framdrift, ambisjoner eller målbevissthet.

3.3.4 Prestasjonsmotsivasjon

Imsen (2014) forklarer prestasjonsmotsivasjon som en betegnelse av trangen som mennesket har til å utføre noe som er bra i forhold til en eller annen kvalitetsstandard, og hvor selve begrepet er et hybrid av flere teoritradisjoner som består av flere elementer. Diseth (2019) viser til to motivasjonsmoter som beskriver prestasjonsmotsivasjon. Det ene er prestasjonsbehov og det andre er prestasjonsmål, hvor sistnevnte handler om de konkrete målene en setter seg i bestemte situasjoner.

Sett i en pedagogisk sammenheng kan prestasjonsmotsivasjon relateres til at eleven har positiv holdning til prestasjon og mestringsmål, uten at belønningen i etterkant er den pådrivende effekten. På denne måten handler prestasjonsmotsivasjon om elevens indre motivasjon og den indre belønningen av å prestere bra, altså utføre en handling ut fra sin egen kvalitetsstandard (Imsen 2014), mens det sosiale prestasjonsmoteret peker mot elevens ytre motivasjon.

3.4 Forhindring av læringspotensial hos evnerike

I prestasjonsorienterte modeller fokuseres det blant annet på ulike faktorer som hindrer realiseringen av elevens anlegg. Modellene viser også til skillet mellom anlegg og realiserte anlegg. At det foreligger anlegg kan i en pedagogisk sammenheng beskrive en elevs potensial til å prestere på høyt nivå, der det er en nødvendighet at omgivelsene rundt, eksempel skolens lærere, fanger opp elevens potensial. Mønks at. al (2008, s.25), som studerer evnerike elever, peker på at det innen faglitteraturen ofte nevnes at 50% av de evnerike barna ikke får den støtten og undervisningen som er nødvendig for at anleggene deres skal få utvikle seg riktig. En av årsakene til dette kan være at denne elevgruppen ikke er definert som evnerike av lærerne, og undervises på samme måte om andre elever.

Smedstad (2019, s. VII) peker på at det vil være viktig at man utvikler en definisjon som kan legge grunnlaget for en god identifiseringspraksis som sikrer gode utdanningsmuligheter også for evnerike elever [...]. For de skoleflinke elevene vil det også være viktig at læreren fanger opp deres anlegg/potensial, og at det legges til rette for ytterligere faglig utvikling. På denne måten vil man i mindre grad risikere at disse elevene blir sittende å vente på nye arbeidsoppgaver, dersom de utfører skolearbeidet raskere enn sine medelever

Smedsrud og Skogen (2016) stiller spørsmål om hvorvidt karakterskalaen har betydning for hvor godt en elev presterer. Elever som får karakteren seks i alle fag har nødvendigvis ikke prestert på sitt beste, eller fått full utløp for sin læringskapasitet. Elever som får toppkarakterer forteller oss mer om at eleven har tilegnet seg kunnskapsmålene på dette nivået, men sier lite om elevens videre potensial, eller hvordan undervisningsnivå eleven bør ligge på for å utnytte sitt potensial fullt ut.

4 Metode

I dette kapitlet vil oppgavens metodiske fremgangsmåte bli presentert. Da jeg startet med planlegging av denne studien vurderte jeg hvilken metodisk tilnærming som var best egnet til å belyse mitt forskningsspørsmål. Innen samfunnsvitenskapelig forskning er valg av metode å anse som en fremgangsmåte til å fremskaffe ny kunnskap og viten, og hvor man kan benytte seg av to ulike metoder; kvalitativ og kvantitativ metode. Forskeren velger metodebruk og design ut ifra hva han/hun ønsker å forske på/få svar på. I noen tilfeller ser forskeren det nødvendig å benytte seg av både kvalitativ og kvantitativ metode for å kunne gjennomføre forskningen. Dette fordi både kvalitativ og kvantitativ metode begge har sine styrker og svakheter (Kleven & Hjordemaal, 2018. s. 21), og belyser ulike aspekter ved fenomener. Skulle jeg velge en kvantitativ metodisk tilnærming med et stort utvalg av elever og skoler tilhørende et større geografisk område, der fokuset ville være å undersøke sammenhenger, tendenser og antall? Eller skulle jeg velge en kvalitativ metodisk tilnærming med et mindre utvalg og skoler innenfor et begrenset område, som da ville gi meg en mer dybdeforståelse gjennom å være en tilstedeværende forsker?

Mixed Methods (Kleven & Hjordemaal, 2018. s. 23) eller triangulering (Thagaard, 2013, s. 18) ble også vurdert, da kombinasjon av forskningsmetodene kanskje ville ha gitt meg en mer utfyllende data, men samtidig ville metoden blitt mer tidskrevende. Tidsbruk har vært en viktig brikke i planleggingsprosessen bak dette prosjektet, med tanke på at denne masteroppgaven skulle la seg gjennomføre innen en gitt tidsramme. Valg av metode ble til slutt en kvalitativ metodisk tilnærming. Dette valget vil jeg redegjøre for i 4.1. Deretter vil jeg redegjøre for mitt vitenskapelige ståsted (Avsnitt 4.2.).

Videre i dette kapitlet gjennomgår jeg forskningsprosessen trinn for trinn, fra valg av intervjuform, utarbeidelsen av intervjuguide til datainnsamling, rekruttering av informanter, transkripsjon og analyse. Etterfulgt av dette vil jeg gjøre noen betraktninger rundt etikk og personvern, validitet og reliabilitet og til slutt avrunder jeg kapitlet med en vurdering av metodevalg.

4.1 Valg av metode

Begrepet metode stammer fra det greske ordet *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2010. s. 29). Innenfor samfunnsvitenskapen benytter man metode som en planmessig fremgangsmåte når man søker ny kunnskap eller informasjon om den sosiale virkeligheten (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2010. s. 29). Om metodelæren henviser Johannessen et.al (2010, s.29) til Ottar Hellevik (2002:17) med sitat:

«Metodelæren hjelper oss å treffe hensiktsmessige valg. Den gir oss oversikt over alternative fremgangsmåter og konsekvenser av å velge de enkelte alternativene. Gjennom metodelæren drar vi nytte av tidligere forskeres erfaringer, vi er ikke henvist til bare å lære gjennom prøving og feiling. Ved å følge rådene får vi også hjelp til å motstå fristelser til å bruke fremgangsmåter som øker sjansen for at undersøkelsen skal gi nettopp de resultatene vi ønsker».

All forskning starter med undringer, hvor forskeren stiller et eller flere spørsmål (Kleven & Hjordemaal, 2018. s.18) til et fenomen han/hun ønsker svar på. Ut ifra et forhåndsformulert forskningsspørsmål starter forskeren sitt videre forskningsarbeid som til slutt skal kunne besvare eller belyse forskningsspørsmålet (Kleven & Hjordemaal, 2018. s. 18). For at forskningsarbeidet skal kunne videreutvikles og gjennomføres må forskeren gjøre et valg av hvilken metodisk tilnærming som vil egne seg best til å kunne besvare forskningsspørsmålet.

Som jeg nevnte innledningsvis falt valget mitt på kvalitativ metode. Dette fordi jeg vurderte det slik at intervju av informantene ville kunne gi et mer belysende og innholdsrikt svar på mitt forskningsspørsmål, enn om jeg hadde benyttet en kvantitativ tilnærming. Ved at jeg benytter meg av en kvalitativ tilnærming vil jeg kunne få en dypere innsikt og bredere kunnskap rundt forskningsspørsmålets tema, direkte fra kilden. Jeg var også ute etter å få innsikt i elevenes livsverden, og utforske mennesker. Kvalitativ metode prioriterer nærhet (Kleven & Hjordemaal, 2018. s.21). Det vil si at man som forsker er tilstedeværende, blant annet gjennom å intervju deltagerne. Kvalitativ metode gir også rom for fleksibilitet og fokus på detaljer.

Grønmo (ibin.:131-132) knytter kvalitativ tilnærming til et fleksibel design, hvor han påpeker at en forskers nære kontakt med kildene gir gode muligheter for relevante tolkninger (Thagaard, 2013. s. 18). Fortolkninger er en viktig del ved bruk av kvalitativ metode, der et viktig formål er å fange inn og forstå omverden slik personene man studerer oppfatter den.

Postholm (2010) skriver at i kvalitativ forskning blir virkeligheten skapt eller konstruert av informantene som deltar i studien, men forskningen bygger også på teori om fortolkning og menneskelig erfaring. Dette vil jeg komme nærmere inn på i neste avsnitt, vitenskapelig tilnærming.

4.2 Vitenskapelig tilnærming

Når en forsker benytter seg av en kvalitativ tilnærming, gir det grunnlag for fordypning i de sosiale fenomener det forskes på, der målsettingen er å oppnå en forståelse av de sosiale fenomenene (Thagaard, 2013. s. 11). I dette prosjektet ønsket jeg å få innsikt og forståelse i elevenes og lærernes livsverden, der jeg er interessert i den enkelte elev og lærers opplevelse av motivasjon, og hvilke faktorer som de mener bidrar til å fremme motivasjon.

Jeg hadde tidlig bestemt at jeg ville intervjuer elever fordi jeg var interessert i å få mer kunnskap om, og innsikt i, motivasjonens betydning i skolesammenheng og hvordan elever opplever motivasjon. Allerede på dette tidspunktet hadde jeg en forforståelse av fenomenet motivasjon, som videre førte til at jeg fant dette feltet interessant. Etter at jeg startet å intervjuer elevene fant jeg ut at det også ville være interessant å inkludere lærerne, for å belyse de samme temaene fra et lærerperspektiv. På denne måten fikk jeg mer kunnskap og innsikt i elevens og lærerens mening og forståelse knyttet til forskningsspørsmålet.

Forskerens kunnskapssyn har betydning for hvordan man innhenter data, og for hvilke data som innhentes og skapes (Olsen H. Veje til kvalitativ kvalitet? Om kvalitetssikring af kvalitativ interviewforskning. Nordisk Pedagogik. 2003;3: 1–20). Jeg forholdt meg i utgangspunktet til en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologisk tilnærming som et kvalitativ design betyr å utforske og beskrive mennesker, og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen. Fenomenologisk filosofi handler om hvordan fenomener eller ting fremstår eller viser seg for oss. Ifølge Johannessen et al (2010) er mening et nøkkelord, da man som forsker prøver å forstå meningen av noe, sett gjennom andre menneskers øyne. Gjennom min rolle som forsker har jeg vært interessert i elevenes og lærernes subjektive opplevelse, som tilsier at jeg forsøker å se et fenomen gjennom deres øyne.

Fenomenologien har røtter tilbake til den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938) og et kvalitativ forskningsdesign (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2010. s. 82). Thagaard (2013, s. 40) skriver at en sentral del innen fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personene som forskeren studerer, og å beskrive omverdenen slik den

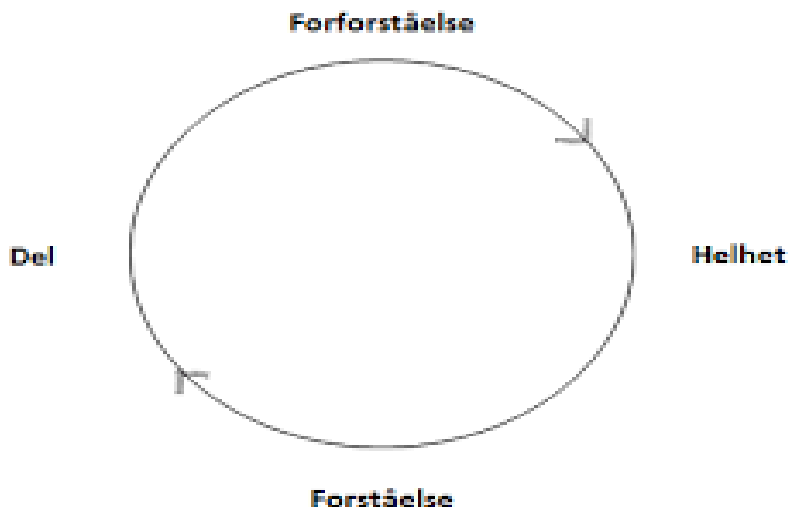
erfares av dem. Målet med (...) forskningen, som fokuserer på individet, er å gripe enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som forskeren prøver å finne ut hvordan erfaring av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider Creswell (1998).

Informanten er altså den som er ekspert på sin forståelse av sine egne erfaringer, og gjennom intervju ønsket jeg å oppnå innsikt i hvordan elevene og lærerne, i en bestemt kontekst, forstår motivasjon og relasjoner. Fenomenologi passer altså godt når man ønsker å forstå sosiale fenomener ut fra informantenes egne perspektiver, og dersom man ønsker å beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009).

Selv om jeg ønsker å ha en fenomenologisk tilnærming i studien min, er jeg bevisst at jeg har med meg en forforståelse som vil prege forskningen. Dette kan by både på utfordringer og fordeler. Postholm (2005, s. 99) skriver at forforståelsen alltid vil prege forskningsarbeidet i større eller mindre grad, selv om man forsøker å legge den til side. Jeg er også bevisst at informanten kan ha med seg sin forforståelse, og at dette derfor utfordrer «den virkelige virkeligheten som mennesket oppfatter». Et fenomen kan være påvirket av fortolkning, både fra informanten, omgivelsene og fra meg selv.

Johannessen et al. (2017) skriver at alle mennesker møter verden med en forforståelse, med kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten, som man ofte ubevisst bruker til å tolke det som skjer rundt oss. Som tidligere nevnt i innledningskapittelet har jeg i min tid som ungdoms- og videregåendelev møtt på utfordringer i henhold til skole, motivasjon og frafall, og hvor min forforståelse fra disse erfaringene og min forkunnskap innen feltet, har vært utgangspunktet for denne studien. Man kan dermed også ha mer eller mindre klare forhåndsoppfatninger om det man ønsker å undersøke. Johannessen et al (2017) skriver at «bagasjen» forskeren bringer med seg, kan være basert på egne erfaringer og oppfatninger eller på forskningsbasert kunnskap. En forsker starter altså sjeldent med blanke ark og går løs på undersøkelse uten oppfatninger av det som undersøkes [...] (Johannessen et. al 2017).

I arbeidet med denne oppgaven ble det klart for meg at min forforståelse gir studien et innslag av hermeneutisk tilnærming. Jeg har noen forkunnskaper med meg inn i studiet, og dermed en forforståelse av fenomenet jeg studerer. Vi møter ikke omgivelsene forutsetningsløst, og vi vil alltid forstå et fenomen på grunnlag av den bakgrunnen vi bringer inn i forståelses- og fortolkningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Innenfor kvalitativ metode snakker man ofte om den hermeneutiske sirkel.



Figur 3 Den grunnleggende hermeneutisk sirkel (Alvesson & Sköldberg 2008)

Om dette skriver Johannessen et al (2010) at all fortolkning består i stadige bevegelser mellom det man skal tolke, konteksten det tolkes i og vår egen forforståelse. Man kan altså ikke se på fenomenene alene og enkeltvis uten å fortolke helheten i konteksten rundt, men man kan heller ikke fortolke helheten uten å fortolke fenomenene.

En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes én sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Derfor kan mening bare forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av (Thagaard, 2009). Vi må derfor forstå funnene i lys av helheten, og både min egen og informantenes forforståelse.

Min tilnærming til feltet kan derfor sies å være en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til feltet. De to tilnærmingene kan oppfattes som selvmotsigende. I fenomenologien skal man sette til side egen forforståelse og lytte til informantens livsverden/ oppfatning av fenomenet, mens man i hermeneutisk fortolkning har forforståelsen, personlige erfaringer, teorier, og ideer som utgangspunkt for å forstå fenomenet. Jeg velger likevel å kombinere disse tilnærmingene, da jeg har en egen erfaring om motivasjon som påvirker min forforståelse, samtidig som jeg ikke vet mye om motivasjon hos de skoleflinke.

4.3 Semi-strukturerte intervju

Thagaard (2013, s.97) henviser til boken *Det kvalitative intervjuet – fra vitenskapsteori til feltarbeid* (Ryen 2002), hvor Ryen (2002:15) beskriver intervju som den dominerende metoden i kvalitativ forskning. Intervju er en fleksibel metode hvor man gjennom samtale med informantene kan få fyldige og detaljert beskrivelser innenfor undersøkelsestemaet. Ifølge Posthold (2010, s. 43) er samtalen en måte man får tak i informantenes opplevelse på.

Når en forsker velger forskningsintervju som metode finnes det ulike måter man kan utforme forskningsintervjuet på (Thagaard 2013, s.97). Forskningsintervjuet kan være ustrukturert, det vil si et uformelt intervju med åpne spørsmål. Det kan også være et strukturert intervju der forskeren på forhånd har fastlagt tema og spørsmål med faste svaralternativer (Johannessen et.al 2010, s.137). Man kan også utføre en delvis strukturert intervjuform, også kalt et semi-strukturert intervju. Jeg har til dette forskningsprosjektet valgt den sistnevnte intervjuformen, semi-strukturert intervju.

Semi- strukturert intervjuform faller seg naturlig når jeg ønsker å fange opp beskrivelser av elevene og lærernes livsverden. Ifølge Kvale & Brinkman (2015, s. 22) er målet med semi-strukturerte intervju å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen av de fenomener som blir beskrevet. Denne formen for intervju er å anse som den mest brukte i kvalitativ forskning (Thagaard 2013, s. 98). Temaene som blir ført i intervjuet er planlagt på forhånd, men forskeren har ingen forhåndsdefinerte spørsmål som følges «slavisk». Selv om temaene som forskeren skal spørre om er fastlagt på forhånd, fremstår det semi-strukturerte intervjuet mer som en dagligdags samtale mellom intervjuer og informant, og gir dermed rom for mer fleksibilitet enn andre intervjuformer. Gjennom samtalen kan andre relevante temaer dukke opp, enn det som jeg som forsker hadde forutsett. Det vil gjennom hele intervjuet kunne være mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, og forskeren kan be informanten om å utdype sine svar eller beskrivelser underveis i samtalen.

Siden et semi-strukturert intervju gjennomføres mer som en uformell samtale mellom intervjuer og informant, er det ifølge Kleven & Hjordemaal (2018) også større sjanse for at man lettere kan oppnå en mer åpen og fortrolig samtalesituasjon. Samtidig stiller det større krav til meg som forsker, om å føre samtalen rundt forskningsspørsmålet. Det kan være at intervjupersonene snakker mer åpent om temaer og kanskje også avdekker andre relevante forhold, som ikke ville ha kommet frem i et mer formelt og strukturert intervju. Dette stiller krav til meg om en balansegang mellom innhold i intervjuguide, og åpenhet ovenfor informantens interesseområder.

4.3.1 Intervjuguidene

Til dette prosjektet ble det utarbeidet to intervjuguides, en til lærerne og en til elevene.

Forskningsspørsmålene forsøkte jeg å utforme så likt som mulig i begge intervjuguidene, med tanke på å kunne belyse de samme fenomenene hos lærere og elever i henhold til motivasjon.

Jeg startet intervjuguiden med enkle innledningsspørsmål, eller «oppvarmingsspørsmål».

Tanken med å inkludere innledningsspørsmål var at jeg skulle ha en «forsiktig» og naturlig inngang til selve temaene i intervjuguiden, men også for å skape en mer avslappet stemning/atmosfære rundt intervjusituasjonen, for både meg som uerfaren forsker og for de intervjuede. Eksempelvis spurte jeg elevene om deres alder, hva som var avgjørende for valg av studieretning og om foreldrenes utdanningsbakgrunn. I intervjuene med lærerne spurte jeg hvor lang fartstid de hadde i yrket, hvilke fag de underviste i, hvorfor de hadde valgt læreryrket og hva som var bra og hva som var utfordrende med yrket.

Hensikten med «oppvarmingsspørsmålene» viste seg å være flerdelt. Ikke bare varmet jeg dem og meg selv opp, for å skape et tryggere fundament for samtalen. Ut av dette kom det også interessant informasjon som ga viktig kunnskap til studiet. Informasjonen sa blant annet hvor gamle de var, slik at jeg ble forsikret om at de var innenfor mitt forhåndsdefinerte utvalgt, og de ga meg noen innblikk i deres bakgrunn. Blant annet kom det frem at elevene som har deltatt i dette prosjektet har alle minst en forelder med høyere utdanningsbakgrunn, og elevene hadde også klare mål om å ta høyere utdanning etter videregående.

Når jeg jobbet med intervjuguiden ønsket jeg å formulere spørsmålene så enkle som mulig, slik at det var mindre sannsynlighet for at det skulle oppstå misforståelser, eller at informantene mistolket temaene i intervjuguiden. Jeg unngikk dermed faguttrykk og valgte heller dagligdagse begreper. Det ble også enklere for meg å følge intervjuguiden som tematisk, heller enn spørsmål direkte opplest fra guiden. For å forsikre meg om at forskningsspørsmålene var forståelig og lett formulert, og at den fungerte retningsgivende for en samtale, valgte jeg å teste intervjuguiden på en testperson. Når jeg testet intervjuguiden på forhånd oppdaget jeg spørsmål som kunne føre til korte svar, og i disse tilfellene valgte jeg å omformulere spørsmålet. Jeg la også til oppfølgingsspørsmål som ga rom for at informantene kunne svare utfyllende og snakke åpent rundt temaet. Jeg fikk altså tilføyd spørsmål til intervjuguiden ettersom intervjuguiden ble testet på forhånd.

Før jeg startet intervjuet informerte jeg om mitt prosjekt, hva informasjonen de ga skulle benyttes til og at informasjonen ble behandlet konfidensielt. Videre informerte jeg om at intervjuene ble tatt opp på lydopptak. Alle informantene virket trygg i situasjonen og praten gikk lett mellom oss. Intervjuene ble avsluttet med å spørre om de hadde noe de ville legge til, eller om det var noe det ville utdype nærmere i forhold temaene i intervjuguiden. Dette viste seg å være virkningsfullt. De fleste av informantene hadde temaer relatert til min problemstilling som de selv syntes var viktige for studien, og som de hadde lyst å fortelle meg om. Dette avslutningsspørsmålet ga meg ny informasjon som siden ble viktig i arbeidet med analysen. Eksempelvis tok elevene opp temaet om at de syntes at læreren pedagogiske evne var viktig i undervisningssammenheng. Dette vil jeg komme tilbake til i empiri og analysekapittelet.

4.4 Rekruttering

For å kunne belyse mitt forskningsspørsmål ønsket jeg direkte kontakt med kildene, som i dette prosjektet er elever og lærere på den videregående skolen. Jeg valgte å inkludere elever over 16 år. Unge over 16 år kan selv ta avgjørelsen på om de vil delta i prosjektet, og det var da ikke behov for å informere elevenes foreldre og vente på samtykke fra dem. Ved at jeg valgte å gjøre det på denne måten sparte jeg tid, og lot elevene avgjøre på egenhånd om de ønsket å delta eller ikke.

For at det ikke skulle skje noen misforståelser i henhold til aldersbetingelsen ved rekrutteringen skrev jeg i informasjonsskrivet (vedlegg 2) at elevene måtte gå siste året på videregående (VG3) og være tilknyttet det studiespesialiserende utdanningsprogrammet. Bakgrunnen for valg av avgangselever var også fordi jeg tenkte at det ville være interessant å høre om deres erfaringer om motivasjon gjennom deres studieforløp i den videregående skolen. I tillegg tenkte jeg at sannsynligheten for at de hadde lagt planer for videre utdanning etter fullført videregående var større enn om jeg intervjuet de på første året i videregående utdanning. Dermed kunne denne faktoren også være med på innholdsrike samtaler rundt temaet motivasjon hos skoleflinke elever.

At det måtte være elever som gikk studiespesialiserende utdanningsprogram var bestemt på forhånd, da jeg synes det virket interessant å undersøke elevenes opplevelse av motivasjon til læring knyttet til teoretisk utdanningsvalg.

I utgangspunktet ønsket jeg informanter fra videregående skoler i nærområdene til der jeg selv bor. Tanken bak dette var at jeg kunne være mer fleksibel, slippe lange reiser som ville kreve mye mer tid og planlegging, og at det var økonomisk besparende. Jeg kunne da ha hatt muligheten til å komme til skolen, og gjennomføre intervjuene, på kort varsel. Dette viste seg etter hvert å bli vanskeligere enn først antatt og jeg møtte på flere utfordringer.

Jeg kontaktet totalt 3 skoler i mitt nærområde uten å lykkes. Den fjerde skolen jeg forespurte er den skolen som har deltatt i denne undersøkelsen og er ikke tilknyttet mitt nærområde. Hvordan dette utartet vil jeg komme tilbake til under neste avsnitt

Da prosjektet var godkjent av NSD startet jeg med å sende ut invitasjoner via E-post til rektorene på de to skolen jeg hadde valgt ut på forhånd. Grunnen til at jeg i utgangspunktet ønsket to forskjellige skoler var fordi det forhåpentligvis ville gi grunnlag for mer variasjon og rikere data.

Etter å ha sendt ut invitasjon til rektorene hadde jeg et håp om at de ville videreformidle invitasjonen om å delta i prosjektet til lærere, og at lærerne formidlet det videre til sine elever. Jeg fikk relativt rask tilbakemelding fra rektoren ved en av skolene jeg hadde sendt invitasjon til, hvor tilbakemeldingen ga inntrykk av at deres skole var positive til å delta. Vi avtalte at rekruttering av lærere og elever skulle skje gjennom at rektor formidlet invitasjonen om deltagelse til prosjektet, videre til lærerne. Jeg spurte også om jeg kunne komme til skolen for å henge opp invitasjon til å delta i prosjektet på en oppslagstavle inne på skolens område, slik at interesserte elever kunne ta direkte kontakt med meg via telefon eller E-post. På denne forespørselen besvarte rektoren at hun ønsket å videreformidle invitasjonen til å delta i prosjektet til lærerne, og at lærerne videre informerte sine elever om prosjektet. Etter dialog med rektoren sendte jeg ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring til rektor. Da jeg ikke hørte noe mer dra denne skolen måtte jeg purre på, hvor jeg fikk tilbakemelding om at det ikke var noen lærere som hadde meldt sin interesse til og delta. Jeg fikk dermed heller ikke tilgang til elever fra denne skolen.

Svar fra den andre skolen (skole nr.2) jeg hadde invitert til å delta, kom noe senere, etter at jeg etterlyste en tilbakemelding. Denne skolen ønsket samme prosess som skole nr. 1. Rektor ønsker å rekruttere lærerne selv, og deretter skulle lærerne rekruttere elever. Her fikk jeg også tilbakemelding fra rektor om at det ikke var noen lærere som hadde meldt sin interesse til å delta. Informasjonen om studiet rakk heller ikke her frem til elevene, men ble bestemt av lærernes manglende interesse til prosjektet.

Jeg måtte dermed utelukke de to skolene jeg hadde valgt ut på forhånd. Jeg innså etter to avslag at det ville være utfordrende å få to skoler til å delta i prosjektet slik som jeg først hadde tenkt, og bestemte meg dermed for at jeg bare skulle konsentrere meg om en skole. Dette også med tanke på at tiden gikk og at det ville bli enda mer tidskrevende å få ta i tak i to skoler.

Jeg forsøkte meg derfor på å sende ut en invitasjon til den tredje skole i mitt nærrområde. Tilbakemeldingen fra denne skolen var at de ønsket å stille med lærere og elever. Jeg sendte deretter ut informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen på e-post, slik at rektor og aktuelle informanter skulle få nødvendig informasjon om prosjektet. Etter at jeg ikke hørte noe mer fra denne skolen heller, måtte jeg purre på. Her fikk jeg nok en tilbakemelding om at det ikke var noen som hadde meldt sin interesse.

Jeg måtte derfor begynne å utvide mitt søk etter informanter, utenfor min egen hjemby. Jeg tok i bruk sosiale medier i håp om at noen jeg kjente kunne tipse meg om aktuelle informanter til prosjektet. Dette viste seg å fungere. En kjenning av meg tipset meg om en lærer jeg kunne kontakte. Jeg ringte så denne læreren, hvor jeg presenterte meg og mitt masterprosjekt. Denne læreren stilte seg positiv til å delta og ville også være behjelpelig med å rekruttere både elever og lærere fra skolen denne læreren tilhørte. Det tok ikke lang tid før noen andre lærere og elever fra denne skolen også hadde meldt sin interesse. Siden skolen ikke tilhørte min hjemby måtte jeg i samarbeid med læreren jeg kontaktet avtale dager og tidspunkt for når og hvor intervjuene skulle finne sted.

Kvaliteten på informasjonen man samler inn gjennom intervju, avhenger ifølge Bjørndalen (2017, s.111) av det klimaet man klarer å skape med intervjupersonen. Situasjonen bør være preget av ro og kontakt. Forstyrrede elementer som støy eller annen uro kan danne dårlige betingelser for intervjuet og det vil dermed være viktig at intervju gjennomføres i mest mulige skjermede omgivelser. Jeg hadde på forhånd avtalt med skolen at intervjuene måtte finne sted en plass hvor jeg kunne gjennomføre intervjuene uforstyrret. Dette ble etterkommet ved at min kontaktperson ved skolen reserverte et grupperom på skolen der jeg kunne ha intervjuene.

Jeg reiste til byen der skolen hadde tilhørighet og hvor det ble satt av fire dager til intervju. I utgangspunktet var det 6 elever og 3 lærere som hadde meldt sin interesse og som jeg skulle intervju mens jeg var der. En elev og en lærer måtte trekke seg i løpet av disse dagene. Læreren måtte trekke seg på grunn av sykdom. Denne læreren fikk jeg intervjuet senere.

Eleven måtte trekke seg på grunn av en annen avtale. Jeg forsøkte å rekruttere flere informanter mens jeg oppholdt meg i byen hvor den aktuelle skolen var tilknyttet, men det var ikke flere som meldte sin interesse mens jeg var på denne skolen.

Ettersom jeg ønsket flere lærere kontaktet jeg min «kontaktlærer» på nytt da jeg kom hjem, med forespørsel om læreren kunne forhøre seg med flere av sine kollegaer om de kunne tenke seg og delta, og eventuelt når det ville passe for dem. Hun fikk positiv respons fra to lærere til. Den ene læreren var hun som måtte trekke seg på grunn av sykdom ved den tidligere anledningen. Jeg tok deretter kontakt med disse to lærerne for og avtale dag og tidspunkt. I utgangspunktet skulle jeg reise tilbake til byen og skolen for å ha intervjuene, men det ble til slutt avtalt at vi skulle gjennomføre begge intervjuene via Skype. Bruk av Skype fungerte veldig fint.

I denne undersøkelsen deltok til slutt fem elever og fire lærere. Alle fem elevene ble intervjuet ansikt til ansikt på sin skole, mens to lærere ble intervjuet ansikt til ansikt og to lærere ved bruk av Skype. Intervjuene ble gjennomført i perioden 23/10-2019 – 06/11-2019 og hadde en varighet mellom 20-70 minutter.

4.4 Transkripsjon og analyse

Etter intervjuene startet jeg arbeidet med å transkribere intervjuene i sin helhet. Transkribere vil si at man transformerer tale om til tekst, og er en viktig del av analyseprosessen. Ved at jeg transkribere intervjuene i sin helhet, var det større mulighet til at jeg ikke overså relevant informasjon som kunne være viktig å ha med videre i analysen. For å bidra til å anonymisere informantene ble intervjuene transkribert på bokmål. Jeg erstattet også navn med tall. Både elevens og lærerens navn ble erstattet med elev og nummer (eksempel Elev1), og lærer og nummer (eksempel Lærer1). Jeg anså det også som viktig å starte transkriberingen så tidlig som mulig etter at intervjuene var gjennomført, da jeg hadde omstendighetene rundt selve intervjuet og intervjusituasjonen friskt i minne.

Etter at transkripsjonene var ferdige leste jeg gjennom intervjuene flere ganger og jeg noterte ned og markerte utsagn som ville være viktig å ha med videre i prosessen. Jeg benyttet meg av programmet Nvivo til å kode tekst fra intervjuene. En kode er et utsnitt av den transkriberte teksten, oftest en setning eller et avsnitt.

Kodene er et verktøy som organiserer meningsbærende informasjon (Johannessen et. al 2010). Det som passet sammen ble puttet i samme bås som en representasjon av et ensartet materiale. Stake (1995) kaller dette kategorisk opphoping hvor oppgaven til forskeren er å finne hendelser, handlinger og uttalelser som ligner på hverandre (Postholm 2010, s. 97). Patton (2002) skriver at [...] transkribert datamateriale utgjør den ufordøyde, komplekse virkeligheten. For å fange essensen i transkripsjonen må man redusere en stor mengde datamateriale og hvor man kan benytte seg av åpen koding. Dette betyr å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet og hvor man analyserer kjerneinnholdet i intervjuene [...] (Postholm 2019, s. 82.)

Gjennom analyseringen av forskningsintervjuene ble datamaterialet redusert, ved at jeg delte datamaterialet inn i ulike deler. Ifølge Nilssen (2012, s.85) er målet med analyse i kvalitativ forskning å sitte igjen med noen få kategorier, temaer, perspektiver eller dimensjoner fra det enormt store datamaterialet, som gir svar på forskningsspørsmålet. Man må altså fjerne mest mulig irrelevant informasjon og fortette den informasjonen som er sentral (Johannessen et al. 2010). Man utarbeider noen kategorier som strukturerer meningsinnholdet i funnene. Gjennom arbeidet med datamaterialet kom jeg frem til noen kategorier som strukturerer innholdet i analysen (kapittel 5).

Kategorier	
Elever	Lærere
<i>Egen motivasjon</i>	<i>Lærerens opplevelse av motivasjon hos eleven</i>
<i>Læringsmiljø</i>	
<i>Pedagogisk praksis</i>	<i>Lærerens arbeid</i>
<i>Elev-lærer relasjon</i>	<i>Lærer-elev relasjon</i>
<i>Undervisnings- og leksepraksis</i>	<i>Egen undervisnings- og leksepraksis</i>

Tabell 1 Kategorier

Kategoriene er utarbeidet ut fra sentrale begreper fra transkripsjonene og er dermed empirinære. I følge Thagaard (2013) er det også et godt utgangspunkt dersom man starter analysen av de temaene som er definert i problemstillingen, og dernest utvikle kategorier som viser seg å være relevante i løpet av analysen.

4.5 Etikk og personvern

All forskning har forskningsetiske normer å følge (Kleven & Hjordemaal 2018, s.28). Innen pedagogisk forskning er det NESH (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora) som har utformet relativt detaljerte forskningsetiske retningslinjer for sine fag (Kleven & Hjordemaal 2018, s. 28). Ethvert forskningsprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger er meldepliktig. Før jeg gikk i gang med feltarbeidet meldte jeg prosjektet inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Prosjektet ble sendt inn 29.08.2019, behandlet og godkjent 05.09.2019.

Jeg skulle ha samtale med elevene om temaer som kunne føre til informasjon om elevenes psykososiale forhold knyttet til deres motivasjon til læring. På innmeldingsskjemaet til NSD er helseopplysninger tolket i en vid forstand, slik at spørsmål som omhandler elevens psykososiale forhold er å anse som sensitive personopplysninger om helse. Lydopptak ble også benyttet i forskningsintervjuet. Et lydopptak vil registrere hvordan stemmen til en person høres ut, noe som i seg selv er en personopplysning. Lydopptak av samtaler innebærer derfor registrering av personopplysninger.

Sammen med innmeldingsskjemaet til NSD la jeg ved et utfylt informasjonsskriv, samtykkeerklæring og intervjuguidene som var utformet til elevene og lærerne. Informasjonsskrivet inneholdt en beskrivelse av formålet med prosjektet og viktige opplysninger om personvern, rettigheter, oppbevaring av data, kontaktinfo og annen nødvendig informasjon som de aktuelle informanter måtte gjøre seg kjent med, før de skrev under på samtykket om å delta. Deltagerne ble også informert om at intervjuene ville bli tatt opp på lydopptak og at all informasjon som ble gitt ville bli behandlet konfidensielt.

Som forsker må man til ethvert forskningsprosjekt innhente samtykkeerklæring hos deltagerne før man kan starte på prosjektet. NESH (2006:13) skriver at det er en hovedregel om at forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltagerens informerte og frie samtykke (Thagaard 2013, s.26). Et informert samtykke betyr at informantene er blitt orientert om hva deltagelsen innebærer, at det er frivillig å delta og at informanten kan trekke seg når som helst. Dette er noe jeg gjennomgikk i informasjonsskrivet som ble gitt til samtlige deltagere. Det er moralske implikasjoner ved en intervjustudie, hvor etiske avgjørelser må foretas gjennom hele forskningsprosessen fra start til slutt. Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser er de tre etiske reglene for forskning på mennesker (Kvale 2008, s. 66).

4.6 Pålitelighet og gyldighet

På forskningsspråket betegnes pålitelighet til reliabilitet og gyldighet til validitet. Ifølge Postholm (2010, s.169) er de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet vanskelig å etterkomme i kvalitativ forskning, siden et møte med forskeren og informanten alltid er en unik tidsbestemt situasjon. Eksempelvis er kriteriet for reliabilitet blant annet at resultatet fra forskningen kan reproduseres og gjentas i andre forskningsbaserte sammenheng. I kvalitative studier og ved bruk av semi-strukturert intervjuform vil reliabiliteten svekkes da det ifølge Postholm (2010) er umulig å gjenta intervjuet på samme måte [...]. Delvis fordi informanten ikke kan repetere det som tidligere ble sagt, men også på grunn av den økte innsikten informanten fikk i det første intervjuet (Postholm 2010).

I forhold til forskningens reliabilitet i kvalitativt intervju skriver Kvale & Brinkman (2015) at selv om man ønsker høy reliabilitet av intervjufunnene for å motvirke en vilkårlig subjektivitet, vil eller kan en for sterk fokusering på reliabilitet motvirke forskerens kreative tenkning og variasjon. Intervjuerens kreative tenkning og variasjon vil ha bedre betingelser dersom han får lov til å følge sin egen intervjustil, improvisere underveis og følge opp fornemmelser underveis (Kvale & Brinkman, 2015 s. 276).

Reliabilitet knyttes til undersøkelsens data, det vil si hvilken data som brukes, den måten de samles inn på og hvordan de bearbeides (Johannessen et. al 2017, s. 231). For å styrke reliabiliteten i studiet kan man som forsker redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen (Thagaard 2013, s.202). Jeg valgte å intervju informantene en og en. For det første tenkte jeg at jeg ville ha bedre kontroll på selv intervjusituasjonen, når det bare var meg og informanten i rommet. Det ville også bli lettere for meg å forstå hva som ble sagt, enn om det hadde vært flere tilstede, eksempelvis i et gruppeintervju. For det andre antok jeg at denne intervjuformen ville føre til en tettere og avslappende relasjon mellom meg som intervjuer og informanten, og at informanten på denne måten lettere kunne prate åpen og ærlig om forskningstemaet.

I kvalitativ forskning er det ofte samtalen som styrer datainnsamlingen og tilsvarer en mindre strukturert datainnsamlingsteknikk. På denne måten kan selve kommunikasjonsprosessen være en kilde til at påliteligheten svekkes. Selv om man benytter seg av lydopptak når man foretar et forskningsintervju kan kvaliteten på opptaket variere. Dette kan i verste fall føre til

feiltolkning av hva som blir sagt og dermed svekke undersøkelsen reliabilitet (Dalland 2012, s. 120). Lydopptakene av intervjuene som ble utført til denne undersøkelsen var generelt gode, men jeg opplevde også at noen ord eller setninger ble vanskelig å tyde. Dette håndterte jeg ved å skrive ned sekundene i opptakene som var vanskelig å tyde, slik at jeg kunne gå tilbake i opptaket for å lytte flere ganger, både for å prøve å tolke/ fange essensen av hva som ble sagt og for å finne ut om det som ble sagt ville ha betydning for analysen.

I kvalitative undersøkelser dreier validitet seg om hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen et al. 2010). I en bredere fortolkning av validitet retter det seg til i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke og som handler om gyldighet av de tolkningene forskeren kommer frem til (Thagaard 2013, s.204). Sett i lys av annen forskning på feltet, knyttet opp mot mine tolkninger og funn, styrker denne undersøkelsen validitet.

I kvalitative studier blir validitet og reliabilitet vurdert blant annet ut fra redegjørelse for utført håndverk og hvordan man forholder seg til annen forskning og teori. Validitet vurderes delvis på samme måte som reliabilitet, men med mer fokus på forskerens arbeid med tolkning og analyse av data (Thagaard 2013, s. 205). For å styrke undersøkelsens validitet er det ifølge Johannessen et al. (2010) viktig at forskeren reflekterer over sin posisjon under feltarbeidet. Jeg hadde i forkant av forskningsintervjuene lest i metodelitteraturen at det var viktig å etablere en god relasjon og tillitsforhold til informantene. Johannessen et al. (2010) skriver at det er i første fasen av intervjuet at forskeren etablerer en relasjon og et tillitsforhold til informanten. Dette gjennom at man som forsker stiller enkle spørsmål med enkle svar. Dette hadde jeg i tankene da jeg utformet intervjuguidene. Jeg valgte dermed å ha med innledningsspørsmål/oppvarming spørsmål slik at jeg kunne starte intervjuet «forsiktig» og prate litt «løst» med informanten. Jeg ønsket at informantene skulle føle seg trygge på meg som intervjuer og mest mulig komfortable med intervjusituasjonen, slik at praten kunne flyte lett og naturlig gjennom hele forskningsintervjuet, fra start til slutt. At informantene føler seg trygge i intervjusituasjonen kan påvirke informasjonen/ svarene som informantene gir, i en positiv retning, og dermed øke undersøkelsen validitet.

4.7 Vurdering av metodevalg

Man kan benytte seg av flere veier for å oppnå vitenskapelig kunnskap i samfunnsvitenskapelig sammenhenger. Malterud (2011) skriver at forskerens metodiske valg i arbeidet med å belyse en problemstilling påvirker kvaliteten i forskningen og den kunnskap som produseres.

Jeg vurderte metodevalget til denne undersøkelsen med at den ville egne seg best til å besvare forskningsspørsmålet. Sammen med denne vurderinger måtte jeg også tenke på tiden jeg hadde til rådighet for å ferdigstille dette prosjektet. Kvalitativ metode og semi-strukturert intervjuform har det gitt meg muligheten til å gå i dybden av fenomenet ved direkte kontakt med kilden. Johannessen et al. (2010) skriver at kvalitativ metode er særlig hensiktsmessig hvis man skal undersøke fenomener som vi ikke kjenner særlig godt og som det er forsket lite på, eller når man skal undersøke fenomener man ønsker å forstå mer grundig. Før jeg startet med dette prosjektet hadde jeg lite kunnskap og erfaring om skoleflinke elever og deres opplevelse av motivasjon. Etter en gjennomgang av tidligere studier om dette temaet, rettet mot skoleflinke elever, fant jeg også ut at det var behov for mer kvalitativ forskning på dette området. For å kunne få en forståelse av skoleflinke elever og deres læreres opplevelse av motivasjon ble det naturlig for meg å møte informantene i feltet. Samtidig tenkte jeg at dersom jeg benyttet meg av en semi-strukturert intervjuform ville det være mulig for informantene å snakke åpent om temaene fra intervjuguiden, samtidig som jeg som uerfaren forsker ville klare å holde mer kontroll på intervjuguidens temaer, enn om jeg hadde valgt en strukturert intervjuform.

Selv om jeg hadde noen antakelser rundt motivasjon hos elever i videregående skole, hadde jeg liten kunnskap om skoleflinke elevers og læreres perspektiv på temaet. Valget av semi-strukturerte intervjuer passet således godt, da kategorier i spørreskjemaer eller strukturerte intervjuer kunne begrenset informasjonen jeg fikk.

Svakheter ved valgt av kvalitativ metode er et lite utvalg av informanter og vanskelighet med å generalisere resultatene. I denne undersøkelsen deltok ni informanter fra en skole, hvor elevene og lærerne kjente til hverandre. For å berike studien og for å få en bredere innsikt i temaet, kunne jeg ha valgt informanter fra flere skoler og ulike klassetrinn, men dette ville også ha krevd et lengere tidsperspektiv. For å ha et sterkere grunnlag for å generalisere resultatene kunne jeg ha benyttet meg av en kvantitativ tilnærming med et større utvalg.

Eksempelvis kunne jeg ha utformet et strukturert spørreskjema med formål om å spørre elevene og deres lærere hvordan de opplever motivasjon.

Dette ville sannsynligvis gitt meg overflatekunnskap om temaet. I denne undersøkelsen ønsket jeg en dypere innsikt i elevene og lærernes livsverden med formål om å tilegne meg kunnskap av dypere natur. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er det i intervjuforskning en vanlig innvending at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres. Sammenligning er heller ikke hovedintensjonen med kvalitativt intervju, men heller at man skal fokusere på muligheten til å gå i dybden ved hjelp av små utvalg (Kvale & Brinkmann, 2015).

5 Empiri og analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere hovedtrekkene i empirien og deretter analysere funnene. Gjennomgangen tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *Hvordan opplever skoleflinke elever og deres lærere motivasjon? Hvilke faktorer bidrar til å fremme elevens motivasjon?*

Jeg har intervjuet både elever og lærere. Fra et elevperspektiv var det fem kategorier som var fremtredende i empirien: elevenes *egen motivasjon* for hva som fremmer læring, betydningen av *læringsmiljøet, pedagogisk praksis, elev-lærerrelasjonens* betydning for elevens motivasjon, og *undervisnings -og leksepraksisens* betydning for motivasjon.

Fra et lærerperspektiv var det 4 kategorier som utpekte seg i empirien: lærerens opplevelse av hva som fremmer *motivasjon hos eleven, lærerens arbeid for å motivere* sine elever, læreren opplevelse av *betydning av relasjonen mellom lærer og elev*, og opplevelse av *egen undervisning (og lekse) praksis* betydning for elevens motivasjon til læring. Kategoriene strukturerer analysen, og ble kort oppsummert i tabell 1 (s.48) i metodedelen.

Materialet som presenteres er sitater fra informantene som deltok i intervjuene og består av 5 elever som går siste året studiespesialisering (Vg3) og 4 av lærere som underviser disse elevene. Alle informantene har fått fiktive navn, og sitatene er markerte med bokstaver og nummerering. E står for elev, L står for lærer og I for intervjuer. Tolkning av empirien vil være basert på min forståelse av elevens og lærerens utsagn om deres opplevelser av hva som fremmer motivasjon til læring. Etter presentasjonen av empirien har jeg valgt å gjøre analysene fortløpende. Kapitlet presenteres i to deler, elever og lærere, hvor jeg vil starte med elevene.

5.1 Elevenes opplevelse av egen motivasjon

Alle elevene jeg intervjuet sa at de var målrettet og motiverte til læring, og at høye karakterer er det som motiverer dem. De hadde alle et mål om å yte maksimalt for å oppnå gode karakter i alle fag. Noen av elevene sa at de blir skuffet over en femmer, fordi de har mål om å uteksamineres med bare seksere. Toppkarakter i alle fag er viktig for de flinkeste elevene, som også setter seg litt mer langsiktige mål. En elev beskriver det slik:

E3: Jeg har sekser i alle fag, så det er veldig, veldig viktig for meg ... Bortsett fra gym da ... der har jeg 5+, men jeg har et mål ... som at ... når jeg er ferdig på videregående så skal jeg klare en sekser.

Det er også viktig å prestere bra i de fagene som ikke engasjerer disse elevene aller mest, slik at vitnemålet får et høyt snitt, og at elevene på denne måten stiller sterkere i konkurransen om studieplass der de selv ønsker. Flere av elevene ville studere på et Universitetet.

Når det gjelder karakterer er elevene styrt av indre motivasjon. Indre motivasjon kan beskrives gjennom at elevene har lyst å lære og opplever fagene som kompetansegivende. De er engasjerte uten av de føler på press eller tvang, men ut ifra egen interesse og selvbestemmelse. På en annen side er de også påvirket av et ytre press fra omgivelsene. Slik jeg tolker det handler det ytre presset om at miljøet rundt elevene har forventinger om at eleven presterer bra og får gode resultater. Eleven kjenner dermed på følelsen av at h*n må leve opp til de forventningene som andre har til elevens skoleprestasjon. Gjennom den indre og ytre motivasjonen motiveres eleven til å prestere på topp. En elev beskriver motivasjon slik:

E5: [...] det er nå bare det at det kommer til å sette en stamme for livet mitt og så synes jeg det er gøy å jobbe med fag, og det er egentlig en motivasjon for seg selv [...].

Eleven over beskriver at et fag er gøy, og at det derfor er motiverende. Jeg analyserer dette som elevens indre motivasjon. Motivasjon til læring er også relatert til forventningene fra omgivelsene om at eleven skal prestere bra. Elevene som jeg intervjuet opplever at menneskene rundt seg har store forventinger til deres prestasjoner og hvor det da blir viktig for eleven at h*n innfrir disse forventningene. En elev relaterer dette til forventinger fra familien, og sier:

E2: Så hadde jeg jo allerede hatt to søsken som har gått gjennom videregående med ganske gode karakterer, så da er det jo litt det presset av familien [...].

Forventningene som beskrives ovenfor kommer fra tradisjoner innafor familien. En følge av at søsken har vært flinke på skolen, skapes det forventinger fra familien om at denne eleven følger søsknenes fotspor.

Forventninger oppstår også som en følge av hvordan eleven selv har prestert tidligere:

E5: [...] jeg har alltid fått veldig gode karakterer, og det gjør at folk forventer at jeg får det også. Så da blir det på en måte litt sann ... hvis jeg ikke får det så blir det litt flaut å ... når alle kommer og spør «fikk du en sekser?» «Ehh nei». Så når folk forventer det så [...].

En annen elev sier:

E3: [...] Det er flere ting liksom ... det blir sånn ytre og indre press kanskje. Fordi jeg er vant med å prestere bra, så folk forventer ting av meg. Og da føler jeg at jeg må leve opp til de forventningene liksom. For hvis ikke så får de liksom reaksjoner hvis jeg ikke gjør det like bra på en prøve for eksempel som jeg bruker å gjøre.

Disse sitatene viser forventninger fra andre. Dette analyserer jeg som forventninger som bidrar til ytre motivasjon. Elevene har vært, og er vant, til å prestere bra, få gode karakterer og deres indre motivasjon kan vise seg å være et resultat av tidligere ytre motivasjon. Ifølge Manger et. Al (2009) kan barn og ungdom motiveres av forhåpninger av ros, gode karakterer eller andre belønninger, altså ytre motivasjonsfaktorer. Ytre motivasjonsfaktorene og elevens forventninger til seg selv (indre motivasjon) øker presset om å prestere bra.

5.1.1 Læringsmiljøets betydning for elevenes motivasjon

Da jeg spurte elevene om et godt klassemiljø var viktig for dem og deres motivasjon vinklet elevene svarene sine inn mot læringsmiljøet. Jeg tolker det slik at de definerer et godt klassemiljø ut ifra hvordan læringsmiljøet i klassen er. Når elevene refererte til klassemiljø kan det synes som om klasse (eller det de også beskriver som «miljø») og karakterer har stor påvirkning på hverandre. En elev sier:

E2: [...]. Også er det viktig at du kommer i en klasse som ligger på samme nivå som deg. Fordi det vil hjelpe læringsmiljøet. Det at det er greit å være smart, [...], det at jeg kan nesten ikke snakke om karakterene mine fordi jeg er skuffet over en femmer i [...] fag, og så er det folk der og får treere og er superfornøyd. Så da er det jo sånn at jeg må finne de folkene som jeg kan være i lag med, der det er greit å være smart, og der det faktisk er greit å være skuffet over egentlig høye karakterer.

Denne eleven viser til betydningen av å ha medstudenter som deler samme forståelse og har samme ambisjonsnivå som seg selv slik at eleven kan være åpen om sine skuffelser over karakterer/resultater. Eleven viser her til viktigheten av at skoleflinke elever kommer i en klasse med andre elever som presterer på samme nivå som seg selv, og at det på denne måten fremmer kvaliteten i læringsmiljøet. Det kan tolkes dit at skoleflinke elever tiltrekkes av andre skoleflinke elever, og at de har behov for å møte andre på samme utviklingstrinn som dem selv (Smedsrud & Skogen 2016, s. 30).

Det er viktig at deres medelever er støttende og forstår skuffelser dersom de blir misfornøyd med resultater/karakterer, og slik jeg forstår det er det hos sine likesinnede at elevene opplever at de får den forståelsen og støtten. En av elevene sier at det kanskje kan være slik som ordtaket lyder, at «like barn leker best».

E3: Jeg foretrekker de som er på mitt nivå [...], fordi at det blir oftest det med at jeg er nødt til å gjøre arbeidet for andre hvis jeg kommer på ei gruppe med lavere nivå. [...] vennegruppa mi består vel hovedsakelig av sånn femmere-sekser-elev. Jeg vet ikke om det er sånn «like barn leker best». Man dras mot sånne personer som tenker likt på en måte. [...] jeg har merket en tendens til at det kan være slitsomt å snakke med folk som ikke er på samme type nivå.

Sitatet viser til at eleven samarbeider best med andre medstudenter som er på samme prestasjonsnivå som seg selv, og at der ambisjonsnivåene er forskjellige er det vanskeligere å få til et godt samarbeid. E3 uttrykker at gruppesamarbeid med medstudenter på lavere prestasjonsnivå fører til at oppgavefordelingen i gruppen blir skjevfordelt, der det er den med høyest ambisjoner som blir sittende ansvarlig for at jobben blir gjort.

På bakgrunn av dette tolker jeg det slik at skoleflinke elever deler samme forståelse, de jobber mot de samme målene, og vet hva som skal til for å nå de målene. Det kan forstås slik at samarbeid med likesinnede er en kombinasjon der de ser verden med samme «briller», og der de utfyller hverandre i større grad. Smedsrud & Skogen (2016, s. 29)) skriver at innenfor spesialpedagogisk tenkning er uttrykket «like barn leker best» ikke et ukjent fenomen, da barn (i denne sammenheng, elever) foretrekker eller ønsker å omgås likesinnede som deler samme interesser, energi og sosial oppmerksomhet.

5.1.2 Lærerens formidlingspraksis

En annen faktor som elevene selv trakk frem under intervjuene, som motiverende for læring, var lærerens pedagogiske evne. Elevene hadde erfart at lærere kunne være gode i sitt fag, men manglet pedagogiske evner og dermed slet med å formidle fagstoff på en god og forståelig måte. En elev beskriver det slik:

E3: [...] man kan jo være flink i faget uten å være en god lærer. Pedagogikk er jo på en måte en helt egen evne.

Og videre, sier en annen elev:

E5: Jeg oppdager stadig vekk at dem er flink i faget sitt, men dem får det ikke ut til oss, og at noe som virker veldig logisk for dem og som selvfølgelig ikke gjør det på oss, så klarer dem ikke forklare hvorfor det er så logisk. Jeg tror det er veldig viktig at du lærer bort på en sånn måte at det er forståelig, enkelt, og som da fremmer motivasjonen.

Lærere som kan sitt fag kombinert med gode pedagogiske evner, er ifølge eleven en god lærer som fremmer elevens motivasjon. E3 sier at det er viktig for eleven at læreres pedagogiske praksis blir evaluert oftere. Eleven mener også at lærere som har fått dårlig evaluering burde bli tilbydd kursing innenfor pedagogikk, eventuelt at de «dårlige» lærerne får veiledning av de gode lærerne til å forbedre seg.

E3: [...] de som får veldig dårlig evaluering, at de skal få et kurs, eller samtaler med lærere om har fått gode evalueringer. En måte å forbedre det på. Fordi jeg synes ikke at det skal være sånn at dårlige lærere forblir dårlige lærere.

Ut ifra hva elevene sier i intervjuene er det å forstå det slik at selv om læreren er dyktig i sitt fag, men har dårligere resultater på evalueringer enn andre lærere, kan dette ha negativ konsekvens for elevens motivasjon og læringsutbytte.

E3: Jeg vil anta at de fleste vil synes at gode lærere gjør deg mer motivert, og sånn. Så synes jeg lærerne burde bli evaluert på pedagogikken deres oftere. [...].

Da det er flere av elevene som tar opp temaet om lærerens pedagogiske formidlingsevne får jeg en forståelse av at det er veldig viktig for elevene at læreren innehar denne evnen, når det handler om undervisning i skolen. I følge Grimsæth & Hallås (2019) kan det å formidle forstås som det å være mellommann som skal overbringe et budskap eller overføre noe til noen. I skolesammenheng er det læreren som er mellommannen, der det vil være viktig at læreren fanger sine elever. Dette forutsetter at læreren klarer å få eleven interesserte og engasjerte, som igjen forutsetter at elevene forstår hensikten med de de skal engasjere seg i (Grimsæth & Hallås, 2019).

5.1.3 Betydningen av relasjonen mellom elev og lærer

Økende antall studier kan dokumentere at relasjonen mellom lærer og elev er en sentral faktor for elevenes motivasjon og læring (Federice & Skaalvik, 2013). Selv om relasjonen mellom lærer og elev også er viktig for disse elevene, gir de uttrykk for at de ikke har behov for et tett og personlig forhold til lærerne, og at de er motiverte til å prestere bra uavhengig av mer personlig relasjon til læreren.

E5[...] jeg har jo merket at det går jo fint at det er litt mindre personlig altså. [...] jeg jobber jo ganske hardt uansett [...].

Dette kan tolkes ditt hen at en god lærere-elev relasjon eller ei, ikke påvirker disse elevenes motivasjon til læring. Elevene prestere bra uavhengig av sitt forhold til læreren, og det som er viktigst for dem er nå sine mål. De skoleflinke elevene sier at en god relasjon til læreren kan være viktigere for de svakere elevene.

E5: [...] jeg tror de som kanskje sliter litt og sånn, faller av, de skulle kanskje gjerne ha hatt en bedre relasjon til lærerne.

Sitatet over kan tolkes som at E5 ikke ser samme behovet for god relasjon til læreren fordi E5 har en god selvoppfatning på at hxn klarer fint å mestre det hxn skal, uten at dette påvirkes av hvilken relasjon hxn har til læreren. Mens det er viktigere å ha god relasjon til læreren for elever som ikke har samme selvoppfatning om å mestre, eller har andre utfordringer på skolen, slik at de kan få den hjelpen de behøver.

En annen faktor som også har betydning for lærer-elev relasjonen er hvor ofte de møter den enkelte læreren, og hvor ofte læreren har undervisning.

E5[...] det har jo litt også med hvor stort faget er, og hvor mange timer man har i uken med faget. For da blir man jo bedre kjent med læreren som man har mest.

Hvordan læreren er som person er også av betydning i forhold til hvordan lærer-elev relasjonen utvikler seg.

E2: [...] så kommer det selvfølgelig an på hvordan lærerne er som person. Personligheten skal jo også klikke.

I løpet av intervjuene spurte jeg elevene om de kunne gi med 3-5 stikkord på hva de mente er med på å skape en god lærer-elev relasjon, hvor elevene blant annet svarte: *God kommunikasjon, engasjert, kunnskap, ser eleven, tilgjengelig, lærer på elevens premisser, forståelse, interesse, tilpassing, tålmodig.*

Dette kan tolkes til at om lærere virker interessert og engasjert til at eleven skal motivere til læring, er det viktig at læreren prater med eleven slik at eleven føler seg sett, hørt og forstått. Når eleven føler at læreren er tilgjengelig å tilstede for eleven, vil dette kanskje føre til en gjensidig kommunikasjon og god dialog mellom lærer og elev.

5.1.4 Betydningen av lærerens undervisnings- og leksepraksis

Det er viktig å presisere at dette ikke er en oppgave om sammenhengen mellom undervisningsmetoder og læring i skolen. Under intervjuene var elevene særlig opptatte av dette temaet, så de ble spurt om opplevelsen av motivasjon i skolen. Det ble derfor naturlig å inkludere andre faktorer til hva som er viktig for elevene og deres motivasjon.

Noen av elevene sa at de har opplevd å gå fra en undervisningstime med en følelse av å ikke ha lært noe, og at kvaliteten på undervisningen varierer fra lærer til lærer.

E3: [...]. Det er noen lærere der det er helt krise egentlig.

For eleven er det viktig at læreren selv er engasjert og interessert i fagene sine, og at lærerne er gode formidlere. Jeg forstår det slik at faktorer som motiverer elevene er at læreren klarer å fenge elevenes interesse og engasjement gjennom å formidle fagstoff på en lett og forståelig måte og som resulterer i et godt læringsutbytte. Samtidig som lærere selv må vise at han eller hun er interessert og har lidenskap for sine undervisningsfag.

E4: [...] lærerne må være engasjert, og kunne faget. De forklarer fagstoffet på en enkel måte som gjør at det er lett å forstå. Hvis læreren er motivert i faget selv, så er det lettere å bli motivert til å jobbe med faget.

I: Hvordan merker du at læreren ikke er engasjert?

E4: Det er hvis man tar faget rett frem og bare går gjennom faget, ikke helt ... ikke går i dybden men bare går rett over det.

Eleven ønsker at lærerne skal gå i det h* n betegner som «dybden» på faget, slik at elevene får mest mulig læringsutbytte av undervisningen.

Lærerne må forklare innholdet i faget, og fagstoffet som presenteres i undervisningen må ha en faglig sammenheng. Eleven opplever at noen lærere underviser direkte fra læreboken. Dette fører til at elevene har følt at de måtte ha lært fagstoffet på egenhånd. E5 sier:

E5: Vi hadde en [...] lærer [...], og der følte jeg at jeg måtte lære alt selv. Det var mye hopp frem og tilbake, og lite sammenheng i undervisningen.

De fleste av elevene foretrekker også at undervisningen er noe variert, da det har mye å si for elevens læringsutbytte.

E3: [...] metoder har mye å si, det å få litt variasjon inn [...]. Så er det noen lærere som ikke har læringsmetode egentlig, de bare les opp ordrett fra boken, og så sier de «øv på dette».

Selv om elevene virker til å være noe misfornøyd med enkelte lærere og deres måter og underviser på, er det ikke avgjørende i forhold til elevens motivasjon til å prestere bra. Dette kan bety at elevene er svært selvstyrte og målorienterte.

E2: [...] jeg er jo allerede motivert til å lære, så jeg ønsker jo bare å prøve å gjøre det så bra som mulig uansett hvordan det er læreren presterer, egentlig.

Lekser i skolen har vært et svært aktuelt tema i skoledebatten de siste årene, der det har vært diskutert leksepraksisens fordeler og ulemper. Fordelene som har vært fremmet i debatten er at lekser er et viktig pedagogisk verktøy for elevenes læring. Lekser gir mulighet til repetisjon og mengdetrening av fagstoff. Videre påpekes det at lekser gir elevene gode arbeidsvaner der eleven lærer seg å jobbe selvstendig (Dagbladet 2018). Ulempene som har vært trukket frem er at lekser har en demotiverende effekt på elever som opplever skole utfordrende, samtidig som noen anser lekser som urettferdig da elevene ikke har samme forutsetninger til å klare leksene, og kanskje heller ikke har foreldre som kan lekseveilede dem hjemme. Jeg anså det derfor som relevant å spørre elevene om deres refleksjoner rundt lekser og motivasjon i videregående skole.

Elevenes opplever lekser som positivt, men de forteller også at det på deres skole ikke er høyt fokus på lekser. Hvorvidt de har lekser varierer fra fag til fag, og fra lærer til lærer. En elev beskriver det slik:

E2: [...] i noen fag så er det lekser [...]. I andre fag så gir dem ikke lekser og det blir ditt ansvar at du har fått med deg noe, så da får du jobbe med det til neste gang.

Leksene elevene får er som regel frivillige lekser, og baserer seg i hovedsak på at eleven skal forberede seg til neste undervisningstime. Dette synes å følge prinsippene om elevens ansvar for egen læring. Ifølge St.meld. nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring* fremkommer det at det er en uttalt målsetting at elevene i den videregående opplæring skal lære å ta ansvar for egen læring. I ansvar for egen læring ligger det forventninger om å være forberedt til undervisning. En elev sier:

E5: Det er litt sånn tillitsbasert lekse føler jeg. At vi har jo ofte lekser, men lærerne sjekker ikke om vi gjør dem, og ellers er det sånn «vær forberedt til timen» og sånn. Det står jo og faller på oss elevene.

At det er opp til elevene selv uttrykkes også hos denne eleven, som utdyper at økt forståelse krever innsats utenom skoletid.

E3: [...] Jeg tror aldri vi har hatt ei lekse i realfag. Fordi at det er underforstått at du trenger ikke gjøre det, men hvis du har lyst å forstå det, så må du gjøre noe hjemme.

Bakgrunnen for lekser i skolen er at eleven blant annet skal tilegne seg gode arbeidervaner, frembringe mestringfølelse og øve inn allerede gjennomgått fagstoff (Tall & forskning, 2016). I opplæringsloven er det ingen direkte hjemmel som tilsier at lærere skal gi elevene lekser (Utdanningsdirektoratet 2014). Det er dermed opp til hver enkelt lærer om han eller hun ønsker å gi lekser til elevene. Elevene må derfor selv ta ansvar for å øke sin arbeidsmengde gjennom arbeid utenfor skoletid, dersom måloppnåelsen er å få gode karakterer og resultater.

Jeg tolker utsagnene slik at de skoleflinke elevene gjør skolearbeidet hjemme, selv om det ikke er et krav fra lærerne (noe jeg kommer nærmere innpå dette i lærer intervjuene). Årsaken til det er at de ønsker å forstå fagstoffet, og har et mål om å prestere best mulig i alle fag. Det fremkommer også at elevene ikke behøver å bruke mye tid på lekser for å få gode karakterer.

E3: [...] så treng jeg ikke liksom øve mer enn halvtime for å få en sekser [...].

Sitatet over kan tolke til at E3 har et stort læringspotensial. H*n har god kontroll når det gjelder ansvaret for egen læring og hvor leksearbeid gjennomføres uten at det er behov for en ekstraordinær innsats.

I NOU (2016:14) rapporten *Bedre læring for elever med stort læringspotensial* fremkommer det at elever med ekstraordinært læringspotensial kan lære særdeles raskt [...], og hvor sitatet over videre kan tolkes ditt hen at eleven lærer lett, forstår fagstoffets sammenheng og har et læringspotensial over gjennomsnittet.

Å ha stort læringspotensial handler ikke om hvor mye eleven kan fra før, men hvordan eleven lærer nye ting og hvor fort eleven lærer. Ifølge Bailey et al. (2008) finnes det, i internasjonale rapporter, over 100 ulike begreper på elever med stort potensial for læring, og hvor begrepene viser seg i forskjellige kombinasjoner med ordene begavelse, evner og intelligens (NOU 2016:14).

5.2 Lærernes opplevelse av motivasjon hos elever

Etter å ha intervjuet noen elever ble jeg nysgjerrig på, og ønsket et innblikk i, hvordan lærerne opplever skoleflinke elever og deres motivasjon for læring.

Ifølge lærerne opplever de at en motivert elev er en elev som møter til undervisning og kommer forbedret til undervisningsøkten.

L3: De er forberedt [...]. Dem har [...] lest gjennom kapittelet som vi skal gå gjennom [...].

Disse elevene er tilstede og aktiv i timene, ved å stille spørsmål med ønske om å tilegne seg mer kunnskap. L3 beskriver disse elevene slik:

L3: Det er de som kommer inn i klasserommet og ønsker å lære [...]. Følger godt med i timene, stiller spørsmål underveis [...].

De har også lyst til å være tilstede, lyst til å lære og forstå, og de har klare mål om hva de ønsker å oppnå og prestere bra. Jeg tolker lærernes utsagn slik at motiverte elever er målorienterte, slik at de oppnår ønskede karakterer og resultater. På samme måte som det også fremkommer i elevintervjuene, gir lærerne en beskrivelse av elever som drives av en indre motivasjon, der læring skjer gjennom at elevene opplever at aktiviteten er en belønning i seg selv (Diseth, 2019).

L3: det er jo indre motivasjon, de har jo en «drive» [...]. De har [...] en tydelig plan om hvor de vil senere eller hvordan studie de skal søke på. Så har de en plan om hva de skal bruke karakterene sine til.

En annen lærer beskriver motiverte elever slik;

L4: En motivert elev har jo en sånn indre driv [...]. [...] med en sånn indre lyst som gjør at det går litt mer av seg selv. Det tenker jeg er en motivert elev.

Sitatet viser at læreren opplever en motivert elev som en som er selvdreven, som har lyst til å lære og som ønsker å forstå. Når eleven har denne indre driven og indre lysten så er det lettere for eleven å jobbe seg fremover på eget initiativ.

Når eleven besitter en indre driv og indre lyst kan dette også bety at eleven har høy selvoppfatning og mestringsforventninger til skolerelaterte oppgaver.

Eksempelvis at eleven har stor tro på egne skoleprestasjoner. Mestringsforventningene kan basere seg på at eleven har forventninger til seg selv om å lykkes med en bestemt aktivitet (Diseth 2019). Aktiviteten kan i dette tilfelle være å oppnå gode karakterer på skolen. Samtidig er det også viktig at læreren, slik det fremkommer i læreplanverkets generelle del og opplæringsloven §1-2 [...] stimulerer elevenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet.

L1 sier;

L1: Når man føler at man får til så kan det være med på å skape motivasjon til å fortsette. Det er jo også en motivasjon for mange at hvis de vet at de trenger det faget, at de vet at de må oppnå ett sånn og et sånt resultat. Noen er jo veldig resultatorientert og blir jo veldig motivert av den grunnen. Motivasjonen går ut på at «jeg må ha sånn og sånn karakter for å komme inn på ett eller annet», så jeg tror det er en motivasjon i seg selv

I videregående skoler i Norge er det utarbeidet ulike kompetansemål som elevene skal opparbeide seg i de ulike fag, og som fremkommer i læreplanverket (LK06). I forhold til kompetansemålene sier L1 at noen elever kan være genuint interessert i faget/fagene og at de motiveres av å finne ut mer om faget, og ønsker å fordype seg mer i faget enn hva kompetansemålene krever.

L1: Og så er det jo noen som ikke bare lykkes, men at de faktisk er genuint interessert i faget, sånn i seg selv. Ikke bare for å få til, men at de motiveres for å finne ut av faget. [...] og har en driv utover det som faget ...de vil gjerne lengere enn det faget setter som mål.

Her kommer det frem at det er elever som ønsker en mer omfattende kunnskapstilegnelse i faget enn hva som er målet/normen for faget, og at en mer omfattende kunnskapstilegnelse er en motivasjonsfaktor for disse elevene. Det kan tolkes dit hen at elevene ønsker å utfordre sitt læringspotensial ytterligere, da utover de kompetansemålene som er blitt satt for faget.

En av lærerne opplever balansegangen mellom læringspotensial og kompetansemål som utfordrende. L2 sier at de selvdrevne og skoleflinke elevene ofte er de som lærerne bruker minst tid på, mens de bruker mer tid på elever som har skolefaglige utfordringer. Dette resulterer i at lærerne bruker mest tid på å hjelpe de svakeste elevene, og de skoleflinke bruker sin tid til andre ting, mens de venter på neste arbeidsoppgave.

Dette kan tyde på at det er lite fokus i skolen på skoleflinke elever og hvordan man tilrettelegger ut fra deres forutsetninger. Ulikt kunnskapsnivå hos elevene skaper dermed utfordringer hos lærerne.

5.2.1 Arbeidet med å motivere elever

Ifølge internasjonal forskning er det påvist at elevens følelser av tilhørighet til klassen, og deres følelse av støtte og anerkjennelse har stor betydning for deres motivasjon for arbeidet med skolefagene (Skaalvik & Skaalvik 2011). Det var derfor interessant å spørre lærerne om hva de gjorde for å motivere sine elever, og hva læreren opplever eller tror skaper motivasjon hos elevene. L3 mener elevene blir mer motiverte av å fokusere på sammenheng mellom teori og praksis. Læreren sier:

L3: [...] knytte teori inn i det praktiske.

På et spørsmål om hva læreren tror eller opplever skaper motivasjon hos elevene, sier L2 at det handler mye om at elevene skal føle på mestring.

L2: [...] det er jo rett og slett å gi dem mestringsfølelse.

Noe som fremkommer i læreplanverkets overordnede del er at man i lærerrollen har et ansvar for å skape engasjement og motivasjon for læring hos elevene. Ifølge verdier og prinsipper for grunnopplæringen skal skolen stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Grimsæth & Hallås, 2019). Mestringsopplevelser er med på å utvikle en positiv selvoppfatning, og dermed også elevens indre motivasjon. Dale (2010, s. 254) mener at læringsprosessen dør uten motivasjon. Med dette i tankene kan man tro at lærerne må være grunnleggende opptatt av elevenes motivasjon. Dette forutsetter at lærerne har forventinger til

hver enkelt elev og at disse forventningene påvirker elevens motivasjon, arbeidsinnsats og læring.

Lærerne må vise at de bryr seg om hver enkelt elev. Læreren må også inneha de evner til å ta elevens perspektiv, gi konstruktive tilbakemeldinger og få elevene til å føle seg trygge i klasserommet (Hattie 2009). Slike egenskaper kan ifølge Grimsæth & Hallås (2019) påvirke elevenes motivasjon for læring i skolen.

En annen lærer opplever også at mestringsfølelse er viktig for elevens motivasjon, men også at læreren ser eleven. Eleven må ha det bra sosialt. Slik jeg tolker det sikter læreren til at eleven må ha god relasjon til sine medelever og føle på trygghet.

L4: [...] opplevelsen av å bli sett i klasserommet og ha det bra sosialt og være trygg. [...] og selvfølgelig at det er utfordringer de møter som de mestrer da, eller har mulighet til å mestre.

Befring (2012) mener at det for den enkelte elev har en stor betydning å ha verdi som elev og være inkludert i gruppen, og lærerrollen har en enorm betydning ved å bygge opp trygghet og tro på læringen hos elevene (Grimsæth & Hellås 2019).

Elevene som deltok i denne studien virker til å ha god selvoppfatning og tro på egen læring. Trygghet og tro på egen læring skaper vekstmuligheter. ifølge opplæringsloven § 1-3 står det at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. På bakgrunn av dette virker det til at utdanningssystemet har fokus på at alle elever skal lykkes og at det jobbes mot at alle elever skal klare kompetansemålene. På en annen side virker det ikke til at det legges til rette for at skoleflinke elever skal blir utfordret ytterligere ut fra sitt faglige nivå.

Grimsæth og Hellås (2019) påpeker det de siste årene har blitt et større fokus på denne elevgruppen, men at det historisk sett har vært vegring mot å fokusere på elever med stort læringspotensial. Ifølge Smedsrud & Skogen (2016) grunner dette i at man har hatt en forståelse av at elever med stort læringspotensial er elever som klarer seg selv og at det blir sett på som en selvfølge at det vil gå bra med disse elevene uansett. Ifølge St. meld. Nr. 16 (2006-2007) skal utdanningssystemet stimulere, veilede og motivere den enkelte til å strekke seg lengt mulig for å realisere sitt læringspotensial. På bakgrunn av dette kan man kanskje hevde at skoleflinke elever ikke får den tilpasningen av opplæringen som de etter opplæringsloven (§ 1.3) har krav på.

En lærer sier:

L2: [...] i et klasserom så har vi 28 elever på veldig ulike nivå, veldig ulike forutsetninger. [...]. [...] så blir det som oftest de som er svakest som sitter med handen opp og som er de som man bruker mest tid på. [...] du skal sørge for at de som har høyt nivå skal ha noe å utfordre seg på, for de kan ofte bli oversett fordi du har så mange som ikke får til som du bruker tid på, som du går til, sitter sammen med, som du prøver å hjelpe. [...]. Mens de som er flinke gjør seg ferdig også sitter de og gjør andre ting etterpå og sir ingenting fordi de sitter bare og venter på neste arbeidsoppgave.

Sitatet viser at mye tid i klasserommet blir brukt på de som trenger hjelp fra læreren.

Skoleflinke elever har dermed en tendens til å bli mer usynliggjorte i klasserommet, og får dermed ikke utfordret seg tilstrekkelig. Lærere opplever det utfordrende å finne løsninger for hvordan de skal tilrettelegge undervisning for skoleflinke elever slik at de får utfordret sitt potensial. Dette samtidig som de skal hjelpe de svakere elevene og deres faglige utfordringer. Idsøe (2019) peker på at skoleflinke elever kan miste motivasjonen og droppe ut dersom det er mangel på tilpasset opplæring for denne elevgruppen (Utdanningsdirektoratet 2019).

Skolene har behov for at motiverte elever forblir motiverte. Slik som lærerne beskriver og anser motiverte elever, gir dette et godt utgangspunkt for at skoleflinke elever som har potensialet til å prestere utover de fastsatte kompetansemålene til å prestere ytterligere, dersom skolene har hatt klare retningslinjer for hvordan de kan tilrettelegg for den videre opplæringen.

5.2.2 Betydningen av lærer- elev relasjonen

Det å motivere elever er en av de største utfordringene som lærerne står overfor (Skaalvik & Skaalvik 2015, s.14). Det ble derfor relevant å spørre lærerne om hva de gjorde for å motivere sine elever. Her fikk jeg inntrykk av at det var veldig varierte metoder for motivasjon av elever, men også at dette var noe lærerne ikke hadde tenkt så grundig over. På spørsmål til lærerne om lærer-elev relasjonen sier lærerne at det er viktig å ha en god relasjon til elevene, men også at elevene har god relasjon til sine medelever.

L4: Jeg tror den der grunnleggende relasjonen både mellom lærer og elev, men også gjerne mellom elev og elev, er kjempeviktig når det gjelder motivasjon.

Slik det fremkommer i elevintervjuene er det en motivasjonsfaktor for dem at det er godt læringsmiljø (som elevene definerer som klassemiljø). Det er viktig at de kommer i en klasse som er på samme utviklingsnivå som dem selv, og de foretrekker å samarbeide med likesinnede. Dette er noe som fører til gode relasjoner mellom elevene.

En av lærerne forklarte sin strategi for å nå inn til elevene slik;

L4: Det eneste jeg føler at jeg har å spille på er å ha en god relasjon til dem, og at det skal være hyggelig å være i klasserommet, og at jeg opptrer engasjert og at det forhåpentligvis smitter litt over da, at det skal være en god stemning.

En god relasjon til elevene er det også en annen lærer som trekker frem, hvor h*n sier;

L2: nøkkelen til å få til både motivasjon og mestring er å ha en god personlig relasjon. [...].

Slik jeg tolker dette sitatet har læreren og elevene ulike oppfatninger når det kommer til lærer-elev relasjonen. Lærere sier her at det er viktig for elevenes motivasjon og mestring at læreren har god personlig relasjon til elevene, mens elevene ikke opplever at en personlig relasjon til læreren er en motivasjonsfaktor for dem.

Slik jeg forstår det, ønsker læreren å være tilstede for og ser, elevene og opplever at lærer-elev relasjonen er en viktig motivasjonsfaktor. Ved å opptre på denne måten kan det tolkes dit hen at tanken bak er at elevene og læreren møtes med en gjensidig åpenhet og forståelse, som da fremmer elevens trivsel og tilstedeværelse i klasserommet, og at dette har ei positiv innvirkning på elevens motivasjon til læring.

Samtidig opplever noen av lærerne det samme som elevene, at det ikke er alle som ønsker et tett forhold til læreren. Her siktes det til de selvdrevne og skoleflinke elevene.

L2: De har ikke alltid behov for like mye oppbakking fra en lærer.

L1: [...] noen må man jo tettere innpå, andre synes kanskje verken de eller jeg at det er nødvendig at man kommer så veldig, altså, sånn at man har en OK faglig relasjon og ting fungerer. Og de synes kanskje det er greit at jeg er læreren, ferdig med det.

På en annen side kommer det frem at lærerne får en mer personlig relasjon til de elevene som «sliter» på ulikt vis.

L2: [...] elever som i utgangspunktet har det vanskelig, eller som sliter, eller som ikke får til [...], altså den svakeste gruppen, dem er det enda viktigere at man har en relasjon til, enn de som på en måte er selvgående og klarer seg selv.

Ut ifra hva som blir sagt i intervjuene tolker jeg det slik at lærerne ofte får tettere relasjon til de elevene som har det vanskelig. Det kan også virke til at lærerne har en forforståelse av at de skoleflinke elevene, som presterer over gjennomsnittet, er elever som ikke ønsker noe annet enn faglig relasjon til læreren sin. Tiden som læreren har til rådighet blir da tillagt elevene som har behov for faglig hjelp.

Videre i intervjuet spurte jeg lærerne som de synes at det er vanskelig å skape en god relasjon til alle elevene. Flere lærere sier at noen elever ikke ønsker tett relasjon til læreren, og at det er opp til eleven selv å avgjøre hvor tett på eleven ønsker læreren.

L3: Det er jo klart det at det er jo vanskelig å skape god relasjon til eleven hvis han ikke ønsker en relasjon. Og det skal man jo også respektere, at det ikke er alle som ønsker en like tett relasjon til læreren.

Samtidig får jeg en forståelse av at lærerne synes det er vanskelig å skape en relasjon til alle elevene når klassene er store, og at dette også resulterer i at det er de svakeste elevene som det blir satt mest fokus på.

L2: [...] det er [...] vanskelig å skape en god relasjon til alle 28 [...]. [...] det er noen som har mer behov for meg [...].

Det kan samtidig være forståelig å se på dette som naturlig, da lærerne ønsker at alle elevene skal lykkes. Læreren ser dermed behov for å fokusere på de elevene som sliter på ulikt vis, slik at de bevarer eller fremmer deres motivasjon for læringsarbeidet.

Gjennom intervjuene med både elev og lærerne har jeg fått en forståelse av at de skoleflinke elevene for det meste klarer seg selv, er selvdrevne og deres motivasjon til å prestere bra ikke påvirkes av hvilken relasjon de har til læreren. Ifølge informantene, kan det synes som om lærer-elev relasjonen er en viktig motivasjonsfaktor hos de svakeste elevene og at denne elevgruppen får den tettteste relasjonen til lærerne.

En annen faktor, som ifølge lærerne, spiller inn på lærer-elev relasjonen er hvor ofte læreren har elevene i undervisning. Altså hvor ofte de møtes. Her får jeg en forståelse av at det er kontaktlærere, som da har mest med elevene å gjøre, som har det beste utgangspunktet til å skape god relasjon til elevene.

L2: La oss si at jo mindre kontakttid du har, eller jo mindre kontaktflate du har med elevene, jo vanskeligere er det jo. [...] så det sørger vi alltid for på skolen, at de som er kontaktlærere har ei stor kontaktflate med klassen.

Slik jeg tolker det, er det kontaktlærerne som har best forutsetning til å skape relasjon til elevene, da kontaktlæreren også er den som har ansvar for praktiske, administrative og sosialfaglige oppgaver knyttet til elevene de har ansvar for (Olsen & Skogen 2014).

5.2.3 Opplevelse av egen undervisnings- og leksepraksis

I intervjuene med lærerne kommer det frem at lærerne har veldig ulik undervisningspraksis.

Noen av lærerne synes det er bra med variert undervisning, og mener at variert undervisning skaper motivasjon hos elevene, og tenker at elevmedvirkning er viktig. Mens en av lærerne sier:

L1: [...]. Jeg bruker den gode gamle tavlen en god del fordi at elevene skal jo jobbe manuelt fortsatt, en god del.

En annen lærer opplever at variasjon i undervisningen er viktig og at det fremmer motivasjon hos elevene.

L3: [...] den måten jeg best kan treffe flest mulig motivasjonsfaktorer, tenker jeg er det å bruke ulike typer metoder i undervisningen min, og variere.

Når jeg intervjuet lærerne spurte jeg om de opplevde at undervisningsmetoden lærerne bruker har noe å si for elevens motivasjon for læring. En av lærerne sier;

L4: Det har det sikkert [...]. Det jeg tenker selv at jeg burde vært flinkere på, er kanskje å lage sånt opplegg hvor eleven kan drive mer selv. Jeg har kanskje en tendens til å styre for mye, hele løpet liksom.

Enn annen lærer sier;

L2: [...] det tror jeg i aller høyeste grad. At dem (elevene) har variasjon og at dem har litt mer medvirkning på hva som skjer, det tror jeg er viktig. At ikke alt er styrt i fra meg og at alt er sånn strikt og likt.

Det kommer også frem at det i noen fag er lettere å utforske faget mer i praksis, og at det på den måten blir lettere å variere undervisningen. Naturfag gir rom for mer praktiske øvelser, mens teoretiske fag som matematikk setter noen begrensninger. Det fremkommer også at selv om lærerne har mye frihet til å styre sitt egen undervisningsopplegg, er det også andre hensyn utenfra, slik som nasjonale prøver, som begrenser hvordan de kan gjennomføre undervisningspraksisen.

L1: Vi styres jo litt sånn uten ifra, hvert fall i noen fag. De muntlige fagene, der har vi mer spillerom. I naturfag, det er jo et nyttig fag og det vil si at det har jo lærerplan, men jeg kan selv definere litt mer hva jeg legg i de ulike målene. Og hvis de kommer opp til eksamen så er det en muntligpraktisk eksamen som blir laget av meg, ut ifra det vi har jobbet med å selvfølgelig. I matematikk der kan du komme opp i skriftlig eksamen som kommer sendt i fra Oslo, og det gjør jo at, i tillegg til å prøve å lære dem mest mulig matematikk og la de bli best mulig matematikk, så må vi også ha et øye til at det kan komme noe uten ifra. Så vi kan ikke bare gjøre helt som vi vil, det vi tenker er best for læringen ...vi må også sørge for at de er rusta for en eventuell eksamen, og da setter det noen standarder.

Slik jeg tolker dette utsagnet så sier læreren at de har mye frihet til å styre undervisningsopplegget selv og at dette gir rom til å variere undervisningen. Men at det også er begrensninger til hvor mye de kan variere undervisningen, fordi de også er styrt av et system utenfra. Så selv om læreren har en mening om hva som er best for en god læring, eller ut fra hvilket undervisningsopplegg som engasjerer elevene mest, må valg av undervisningspraksis vurderes ut fra hvordan elevene på best mulig er forbedret på de prøvene som ikke er laget av læreren selv.

I likhet med elevene, sier lærerne at det ikke er særlig høyt fokus på lekser. Leksepraksisen varierer fra lærer til lærer. Når jeg spurte lærerne om hvordan de praktiserer lekser, sier en av lærerne:

L2: Jeg er ikke noe fan av å gi lekser. [...] det er greit at dem skal ha lekser i form av at dem skal øve fordi vi skal ha prøve for eksempel.

To andre lærere sier;

L4: Jeg gir veldig lite lekser [...]. Men jeg setter opp lekser i planen, men det er stort sett sånn for å være forberedt til den økta, «så burde du ha lest de her sidene».

L3: Jeg fokuserer ikke så mye på det. Jeg har sagt at dem skal være forberedt til timene. [...]. Men det tenker jeg at de må få fritt valg på, på hvordan de disponerer tiden sin.

Ut ifra hva lærerne sier får jeg en forståelse av at de ikke gir elevene obligatoriske lekser, men frivillige lekser. Med frivillige lekser velger elevene selv hvilken innsats de vil legge i de «leksene»/målene/ temaene som er oppført på undervisningsplanen. Eleven tillegges dermed ansvar for egen læring. En av lærerne opplever at motiverte elever gjør det de får beskjed om, selv om leksene ikke er et krav.

L3: De mest motiverte gjør jo det jeg sier de skal i forhold til de som ikke har så høye ambisjoner eller lite motivasjon til å gjøre noe.

Samtidig settes det noen obligatoriske krav til elevene, der de har innleveringer og prøver som må leveres innen gitte tidsfrister.

L1: Noen krav om de jo ha. [...] så noen innleveringer [...] kan være obligatorisk og sånn, der de har noe de skal levere fra seg.

Lærerne ønsker at elevene skal komme forberedt til undervisningstimene og dermed oppfordrer de elevene til å gjennomgå relevant fagstoff på forhånd. Det blir derfra opp til eleven hvilken innsats h*n legger i det. Lærerne mener elevene har mye ansvar for egen læring og at dette krever mye selvstendig og målrettet jobbing med fagstoff. For å lykkes krever det at elevene er motiverte.

6 Drøfting

Denne undersøkelsen viser til at skoleflinke elever møte skolen med en generell god selvpoppfatning og at elevene vurderer seg selv som skoleflinke. De vet hva som skal til for å lykkes og har med dette også satt seg klare og fremtidsrettete mål, både til hva de ønsker å oppnå av faglig prestasjoner og hva de ønsker å gjøre videre etter at de har fullført videregående. De har også det som Banduras (1997) kaller self- efficacy, altså at de har stor tro på egen mestring (Imsen 2014).

Slik jeg forstår det er elevenes indre motivasjon en sentral forutsetning for deres prestasjoner og for elevens mestringsforventninger. Ifølge Banduras er indre mestringsforventning sentralt for motivasjonen (Imsen 2014). Elevene synes også at det er gøy å lære, og synes fagene er interessante, noe som ifølge Diseth (2019) peker på at elevene er indre motiverte. Det virker til at selv om elevene nevner at de også kjenner på et ytre press fra omgivelsene, eksempelvis familiene, er ikke dette noe som blir sett på i en negativ forstand, men at denne ytre påvirkningen er med på å stabilisere den indre motivasjonen.

Det kan tenkes at elevene har et læringspotensial som kunne blitt utfordret ytterligere dersom utdanningssystemet hadde hatt mer fokus på hvordan man gir skoleflinke elever et bedre skoletilbud, knyttet til tilpasset opplæring. Eller sagt på en annen måte, hvordan elever med høyt læringspotensial kunne fått tilstrekkelig tilrettelegging til at de skal kunne få utfordret sitt læringspotensial, i forhold til sitt skolefaglige nivå. I stedet fremkommer det blant lærerne at skoleflinke elever gjerne bare blir sittende å gjøre andre ting når de er ferdig med sine oppgaver, mens lærernes oppmerksomhet retter seg mot å hjelpe de svakeste elevene. Det er tydelig at lærerne synes det er en utfordrende balansegang å møte alle elevenes ulike forutsetning for læring. Lærerne ønsker at alle skal lykkes og de jobber etter de retningslinjene og de kompetansemålene som fremkommer i LK06. På grunn av tidspress, sine andre arbeidsoppgaver og minimalt med ressurser, rettes fokuset mot å hjelpe de svakeste elevene til å nå nye faglige høyder. Dermed blir tilrettelegging for skoleflinke elever i mange tilfeller fraværende.

Ifølge Banduras motivasjonsteori, og det han kaller verbal overtalelse, er det viktig at læreren kjenner til elevens forutsetninger og tilrettelegger oppgaver etter elevens faglige nivå og bidrar til at elevene videreutvikler troen på seg selv, sine ferdigheter og selvoppfatning. Ifølge Piagets læringsteori er det også viktig at lærerne kjenner til den enkelte elevs skjemaer, der de må ta utgangspunkt i det eleven allerede kan og tilrettelegge undervisningen deretter. På denne måten kan også skoleflinke elever få utfordre sitt potensial. Imidlertid kan det tenkes at dagens skolesystem setter begrensinger for at tilrettelegging av undervisning vil kunne gjennomføres i praksis, da det kan virke til at det fortsatt er for lite fokus på skoleflinke elever og deres utviklingspotensial i skolesammenheng. Dermed er det til å anta at lærerne også innehar for lite kunnskap om tilrettelagt undervisning for skoleflinke, slik at også disse elevene får videreutviklet seg faglig.

6.1 Læringsmiljøets betydning

I denne undersøkelsen fremkommer det at skoleflinke elever synes at et godt klassemiljø er viktig for læringsmiljøet, og at disse elevene foretrekker å komme i klasse med andre skoleflinke. Skoleflinke elever tiltrekkes til andre som er på samme faglige nivå som dem selv. Rosenberg (1979) hevder at elevenes selvoppfatning påvirkes ut fra det han betegner som sosial sammenligning. Elevenes selvoppfatning forsterkes ved at de ser på seg selv som faglig flinke, når de sammenligner seg med andre som ikke presterer like bra som seg selv. Sosial sammenligning med elever som ikke presterer like bra som de selv kan dermed ha et positivt utfall for elevene. Samtidig er det også viktig for skoleflinkes selvoppfatning at de omgås likesinnede. På den måten får de best mulig utbytte av samarbeide med andre elever, og møter forståelse og støtte dersom de blir skuffet over egne prestasjoner (eksempelvis karakterer). Jeg forstår det dermed slik at klassemiljøet og karakterer har stor påvirkning på hverandre.

6.2 Pedagogiske formidlingsevner er viktig

I denne undersøkelsen tok elevene opp lærernes pedagogiske formidlingsevne som en viktig motivasjonsfaktor for læring. Formidling av kunnskap er en viktig rolle i læreryrket. Om dette skriver Grimsæth & Hallås (2019) at gode formidlere fenger sitt publikum, som i dette tilfellet er elevene. Det kan dermed tenkes at det er viktig at lærerne tenker over hvordan de kan fenge elevene når de skal formidle kunnskapen. Elevene må ifølge Grimsæth & Hallås (2019) bli interesserte og engasjerte, og de må forstå hensikten med det de skal engasjere seg i, og hvor elevene må involveres.

Elevene i denne undersøkelsen mener at det fremmer motivasjonen dersom læreren har gode pedagogiske evner kombinert med at de «kan sitt fag». Lærernes pedagogiske evne og at de «satt sitt fag» er, ifølge elevene, også viktig i forhold til deres læringsutbytte. Dette tyder på at elevene selv reflekterer omkring, og har sine tanker rundt, lærerens formidlingsevner og at det er viktig for dem at lærere har kunnskap om hva som fremmer god undervisning og elevens motivasjon. Elevene synes det er behov for at det legges mer opp til at lærere må samarbeide mer sammen, slik at de kan lære av hverandre. På den måten kan lærerne lære av hverandres erfaringer, om hvordan man formidler fagstoffet på en god måte, og at dette er en stor fordel for elevenes motivasjon til læring. Samtidig tyder det på at selv om elevene opplever at noen lærere ikke innehar denne kompetansen, så er de selvdrevne nok til finne ut av fagstoffet på egenhånd.

6.3 Relasjonens betydning

Lærerne og elevene virker til å ha samme oppfatning når det kommer til lærer- elevrelasjonen. Elevene uttrykker at de ikke har behov for en tett og personlig relasjon til læreren sin og at dette ikke påvirker deres motivasjon. Her kan det tenkes at elevene er vant med å klare seg selv, både i undervisningen/skolearbeidet, og at det føles helt naturlig for dem å ta ansvar for egen læring, uavhengig av lærerens støtte. Det virker til at elevenes indre motivasjon, selvpoppfatning og tro på egen mestring, er en viktigere motivasjonsfaktor enn at de har en tett relasjon til læreren.

Selv om det later til at elevene ikke har behov for tett relasjon til læreren, kan det virke som om både elevene og lærerne mener at relasjonen mellom lærer og elev er viktig(ere) for de svakere elevene. Jeg tolker det slik at elevene oppfatter relasjonen som viktig, men at de

skoleflinke elevenes tro på egen mestring fører til at relasjonen til læreren ikke påvirker deres motivasjon og prestasjoner.

Elevene tar selv opp at relasjonen til læreren også påvirkes av hvordan læreren er som person, og at det er viktig at læreren er engasjert. Lærere og elever har en gjensidig forståelse seg imellom. Når læreren og elevene har en gjensidig forståelse, kan det tyde på at elevene tenker at det er dette relasjonen bygger på fra deres ståsted.

Altså at det de ser på som gode lærere, som er engasjerte og interesserte, er det de anser som en god relasjon og at dette er med på å frembringe deres faglige utvikling og motivasjon.

6.4 Undervisnings og leksepraksisens betydning

Elevene og lærerne synes at variert undervisning er bra, og innvirker positivt på elevenes motivasjon. Ifølge en av lærer-informantene, forstår jeg det slik at man ikke kan variere undervisningen ubegrenset, da ulike skoleprøver blir utarbeidet av et system utenfor skolebygget og dermed må undervisningspraksisen også føres deretter. Ifølge Oldervik et. al (2019) er det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) en viktig, styrende og omfattede del av reformen kunnskapsløftet. Innenfor NKVS utarbeides det blant annet statistikk over gjennomføring og karakterer. Ifølge Skedsmo & Mausehagen (2017, s. 169) har det nasjonale kvalitetssystemet bidratt til å fremme resultatstyring i skolen. Videre peker Skedmo & Mausehagen (2017, s. 169) på at resultatstyringen har en dobbel funksjon der den skal bidra til kontroll av elevenes prestasjoner, men også elevenes læring og utvikling av praksis på alle nivåer i skolesystemet.

Selv om elevene som deltok i denne undersøkelsen, presterer bra og har gode karakterer, er de opptatt av kvaliteten på undervisningen. At lærere underviser direkte fra læreboken opplever de som lite tilfredsstillende i forhold til læringsutbytte. Elevene sier at de blir mindre motiverte i timene når læreren underviser fagstoff rett fra læreboken, og at de ønsker at undervisningen går mer i dybden på faget. Jeg tolker det slik at elevene blir mer motiverte når de får utforske faget i en større sammenheng enn om fagstoffet begrenser seg til at det blir «tatt rett frem», og at dette har mye å si for elevenes opplevelse av læringsutbytte. Grimsæth & Hallås (2019) skriver at lærere må skaffe seg kunnskap om hvordan elevene kan lære bedre og at man må vite hva elevene tenker om det lærerne underviser i, og hvordan læreren

underviser. Samtidig skriver Grimsæth & Hallås (2019) at i en travel hverdag er det forståelig at kommunikasjon om hvordan den enkelte elev tenker og forstår undervisningstema, er vanskelig å få til.

For elevene er det også viktig at fagstoffet det undervises i må ha en sammenheng. Derimot opplever elevene at noen lærere hopper mye frem og tilbake. Kanskje kan dette tyde på at læreren mangler kunnskap om hvordan han eller hun forbereder seg til undervisningen, noe som igjen kan påvirke elevenes motivasjon, da undervisningen ikke har en sammenheng som fører til det læringsutbytte som elevene ønsker. Eller det kan tyde på at denne elevgruppen har store forventninger til undervisningen, da de har store krav om faglig innhold. Elevene sier selv at det har hendt at de har gått fra undervisningen uten å ha tilegnet seg ny kunnskap, og at de må lære seg pensum på egenhånd, fordi undervisningen mangler struktur og mening. Gimsæth & Hallås (2019) understreker at gode forberedelser er sentralt og at undervisningsøkter bør ha en fornuftig oppbygning [...], læreren må vite hva han skal formidle og hvor hovedbudskapet må være klart og tydelig (s.50).

Variert undervisning virker til å være viktig for elevenes motivasjon, men at det ikke er avgjørende for deres prestasjoner. Likevel er det interessant at elevene sier at det er noen lærere som ikke benytter seg av muligheten til å variere undervisningen, men heller velger opplesning fra læreboken og ber eleven øve på fagstoffet. Dette kan kanskje tyde på at noen lærere ikke har kunnskap nok til å vite hvordan han eller hun skal variere undervisningen. Samtidig som det kan tenkes at lærer mangler kunnskap om hvordan de skal få elevene engasjerte i timene og hvordan de kan utfordre elevene. Grimsæth og Hallås (2019) skriver at i skolen vil man, avhengig av fag og kompetansemål, kunne velge variasjon og metodemangfold. I følge Nordenbo et al. (2008) er det påvist at undervisningsmetoder som legger til rette for aktivitet og elevmedvirkning gir bedre læring.

I forhold til leksepraksisen på skolen, sier både elevene og lærerne at det er lite fokus på lekser. Elevenes sier at de jobber med skolearbeid hjemme selv om dette ikke er et krav fra lærerens side. De ønsker derimot å komme forberedt til undervisningen. Det kan tenkes at de har en forståelse om at hardt arbeide både i og utenfor skolen er det som skal til for å få best mulig læringsutbytte. Dette kan knyttes til at elevene er indre motiverte og at de opplever hjemmearbeid som en selvfølge, slik at de lærer best mulig, får en dypere innsikt i fagstoffet

og at de har en forståelse for at deres arbeidsinnsats utenfor skolen også fører til at de presterer godt, eller bedre, på skolen.

Siden elevene går siste året på videregående skolen, tenker jeg at dette er en god måte å praktisere leksearbeid på. Lærerne har en klar ukeplan på hva eleven skal gjennom og at de oppfordrer eleven å arbeide med fagstoffet hjemme. På denne måten kan de tilegne seg god erfaring om ansvar for egen læring og at dette blant annet kan bidra til en god overgang fra videregående til Universitet, hvor man i høy grad er ansvarlig for egen læring.

6.5 En motivert elev er indre motivert og selvdreven

Lærerne og elevene virker til å ha samme oppfatning av hva som er en motivert elev. De kommer forberedt til timene, og de jobber med fagstoffet etter undervisningsøkten. Dette tyder på at en motivert elev tar ansvar for egen læring. Lærerne opplever også at motiverte elever er nysgjerrige ved at de stiller spørsmål i timene, det ønsker å være tilstede og de ønsker å lære. Dette kan sees i lys av elevenes indre motivasjon og det Diseth (2019) innenfor prestasjonsmotivasjon kaller prestasjonsmål. På bakgrunn av elevens indre motivasjon har de også konkrete mål og har positive holdning til prestasjon og mestringsmål. For motiverte elever er det en indre belønning å prestere bra i undervisningen og at de har en bevisst kvalitetsstandard til hvordan de ønsker å prestere også i undervisningssammenheng.

Lærerne påpeker også på at motiverte elever er målbevisste, også på lang sikt. De har konkrete mål (eksempelvis videre skolegang) og gode karakterer er viktig for at de skal oppnå sine mål. Men karakterer kan også være et mål i seg selv. Det kan tenkes at når elever har stor tro på egen mestring (mestringsforventinger), noe Bandura forklarer gjennom begrepene self-efficacy, efficacy expectations, og outcome expectations, og god selvoppfatning, er det slik som lærerne uttrykker. Altså at en motivert elev har et indre driv slik at ting går mer av seg selv, og hvor eleven jobber seg fremover på eget initiativ.

Etter det lærerne forteller tolker jeg det slik at det er en motivasjonsfaktor for elevene å finne ut av faget og at de ønsker å utforske faget mer enn det som er beskrevet i kompetansemålene.

L1: [...] De vil gjerne lengere enn det faget setter som mål.

Lærerne er opptatt av at elevene skal føle på mestringsfølelse, men samtidig virker det til at lærerne opplever balansegang mellom å gi de skoleflinke mulighetene til ytterligere mestringsmuligheter og samtidig følge opp de svakeste elevene. Dette er kanskje en utfordring som mange av dagens lærere kjenner til, da det i dagens skoler er mindre fokus på hvordan man kan tilrettelegge undervisning for skoleflinke elever med stort læringspotensial, enn for svakere elever. Jeg tenker at dagens skoler har en lang vei å gå når det kommer til skoleflinke elever med stort læringspotensial og hvordan man skal ivare ta disse elevene og deres motivasjon på en god og tilfredsstillende måte, på like linje med hvordan man i dagens skoler ivaretar svakere elever.

7 Avslutning

Denne masteroppgaven adresserer skoleflinke elever i videregående skolen. Det er lite forskning på feltet om skoleflinke elever og deres opplevelser i dages utdanningssystem/skolesystem. Derfor er mer kunnskap nødvendig. Det er viktig å adressere skoleflinke elevers motivasjon og hvordan de opplever skolen, også i forskningen, slik at man i fremtiden kan forbedre skolesystemet også for disse elevene. Økt fokus på skoleflinke elever vil fylle noe av kunnskapsgapet som er avdekket, blant annet gjennom studiet til Børte et al. (2016) og NOU rapporten (2016:14).

Det er også behov for at forskere samler seg om en klar definisjon av evnerike elever, elever med stort læringspotensial og assosierte begreper som akademiske prestasjoner. Man trenger en mer tydeligere identifiseringsprosedyre omkring disse elevene, som beskrives på en mer omfattende og detaljert måte, slik at det gis rom for å tilrettelegge undervisningen til disse elevene på en best mulig måte og ut fra deres forutsetninger.

Gjennomføringen av denne undersøkelsen har for meg vært interessant og lærerik. Før jeg startet med denne oppgaven var min forforståelse, at skoleflinke elever er de som klarer seg godt gjennom skolegangen. Jeg sitter nå igjen med tanker om at selv om skoleflinke elever klarer seg godt gjennom skolegangen, eller ikke, virker det til at det er en stor ubalanse mellom de svakeste og de sterkeste elevenes rettigheter i dagen skolesystem. Det er behov for å fremme mer fokus på skoleflinke elever og deres rettigheter ut fra prinsipper for opplæring og da spesielt med tanke på tilrettelagt undervisning, da dette kan ha stor betydning for elevenes motivasjon. Det er også behov for å dekke noen av kunnskapshullene som fremkommer i Børte et. al (2016) forskningsoppsummeringen, som blant annet viser til mangel på forskning som er relatert til læreres kunnskaper og holdninger til skoleflinke elever. Det etterspørres også flere kvalitative studier på fenomenet. Med dette håper på at denne kvalitative studien kan bidra med å rette et økende fokus på skoleflinke elever og at den vil skape rom for mer refleksjon, nysgjerrighet og interesse til videre forskning rundt elevgruppen; de skoleflinke.

Referanseliste

- Alvesson, M., & Skoldberg, K. *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metode*. Lund, studentlitteratur, 2008.
- Bailey, R., Pearce, G., Smith, C., Sutherland, M., Stack, N., Winstanley, C. & Dickenson, M. (2012). *Improving the educational achievement of gifted and talented students: A systematic review*. *Talent Development & Excellence*, 4(1), s. 33-48
- Banduras, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. N.Y.: Freeman.
- Bjørndal, C. (2017). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. (3.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Befring, E. (2012). *Skolen for barnas beste*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning. https://docplayer.me/17584119-Evnerike-elever-og-elever-med-stort-laeringspotensial.html#show_full_text
- Bru, E. (25.03.2014). Er høykvalitetslæring avhengig av indre motivasjon? Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/motivasjon-og-larelyst/er-hoykvalitetslaring-avhengig-av-indre-motivasjon-article117176-21051.html>
- Bufdir. (Publisert 23. Mars 2015. Oppdatert 02. August 2018). Gjennomføring og frafall i skolen. Hentet fra https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/oppvekst/Barnehage_og_skole/Gjennomforing_og_frafall_i_skolen
- Creswell, John W. 1998. *Qualitative inquiry and research design: Choosin among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Dale, E.L. (2010). *Kunnskapsløfte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Diseth, Å. (2019). *Motivasjonspsykologi: Hvordan behov, tanker og emosjoner fremmer prestasjoner og mestring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Farstad, D. (2019). *Tilpasset opplæring for skoleflinke elever med høyt akademisk talent*. Bacheloroppgave. Norsk teknisk-naturvitenskapelig univeristet. NTNU. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2610113/no.ntnu%3Ainspera%3A2326616.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Forskrift om opptak til høgere utdanning. (2017). FOR-2017-01-06-13. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-01-06-13#KAPITTEL_2
- Federici, R. A., & Skaalvik E. M. (29.01.2013). Bedre skole. Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevens motivasjon og læring. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>

- Forskrift til opplæringsloven (2006). *Forskrift 23. juni 2006 nr. 724 til opplæringslova*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Grimsæth, G., & Hallås, O. (2019). *Undervisningspraksis. Profesjonalitet i skolen*. (2.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Hammer Smedsrud, Jørgen. (2019): Mathematically gifted adolescents in Norway: *Exploing mathematically gifted adolescents` experience with the school system in Norway*. (165). Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo. [file:///C:/Users/laash/AppData/Local/Packages/microsoft.windowscommunicationsapps_8wekyb3d8bbwe/LocalState/Files/S0/3565/Attachments/PhD-Smedsrud-2019\[57981\].pdf](file:///C:/Users/laash/AppData/Local/Packages/microsoft.windowscommunicationsapps_8wekyb3d8bbwe/LocalState/Files/S0/3565/Attachments/PhD-Smedsrud-2019[57981].pdf)
- Hølleland, H. (2007). Innføring i kunnskapsløftet. I Hølleland, H. (red.), *På vei mot Kunnskapsløftet*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Haug, P. (2012). Kvalitet i opplæringa. I P. Haug (red.), *Kvalitet i opplærings (s.9-32)*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Idsøe, E. C., & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn: en utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlag
- Idsøe, E. C. (2014). Elever med akademisk talent i skolen. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. 5utg. Oslo: Universitetsforlag
- Jakobsen, S. E. (9.mars 2020- 04.31). Lærerne mener at de kan for lite om de smartest elevene. Hentet fra <https://forskning.no/skole-og-utdanning/laerere-mener-at-de-kan-for-lite-om-de-smarteste-elevne/1650168>
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2017). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (3.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode (3.utg). En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). LK06, *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *NY GIV. Oppfølgingsprosjektet – samarbeid om oppfølging av ungdom*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/presentasjoner/samarbeid_om_oppfolging_av_ungdom.pdf

- Lie, B (2014). *Eksepsjonelle og dobbelt eksepsjonelle elever: begavede elever og elever med lærevansker*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlag.
- Lund, Kristine. (2016). *Elevenes opplevelse av egen motivasjon og læring*. Mastergradsavhandling. Norge teknisk-naturvitenskapelige universitet. NTNU. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2452638?locale-attribute=no>
- Lie Andersen, Patrick (2009). *Sosiale ulikheter i enhetsskolen: Betydningen av klasse og kulturell kapital for skoleprestasjoner*. Mastergradsavhandling. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15866/andersen.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Læringsmiljøsentret. (Publisert 13.02.2019). Elevenes engasjement i skolen. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/motivasjon-og-larelyst/elevenes-engasjement-i-skolen-article131442-21051.html>
- Magnussen, M. (28. juni 2018). *Lekser er god egentrening. Lekser bidrar til et høyere kunnskapsnivå hos våre elever*. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/G1Aaxl/lekser-er-god-egentrening>
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og Mestring: utvikling av egne og andres ressurser*. 2utg. Bergen: Fagbokforlaget
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Magner, T., Lillejord, S., Nordahl, N. & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Mønks, F. J., & Ypenburg, I. H. (2008). *Begavede barn: en veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt
- Møller, J., & Sundli, L. (2007). *Læringsplakaten: skolens samfunnskontrakt*. (red). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Meisingset, M., H. (2019). *En kvantitativ studie av opplevelse av sosial støtte og dens betydning for indre motivasjon hos elever i videregående*. Mastergradsavhandling. Norge teknisk-naturvitenskapelige universitet. NTNU. [file:///C:/Users/laash/Downloads/Hild%20Maret%20Meisingset%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/laash/Downloads/Hild%20Maret%20Meisingset%20(2).pdf)
- Nissen, P., Kyed, O., Baltzer, K. & Skogen, K. (2012). *Talent i skolen. Identifisering, undervisning og utvikling*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag AS.
- Nordenbo, S.E., mfl. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2009:18. *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/sec2asjement-i-skolen-article131442-21051.html>
- NOU 2016: 14. *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>

- Olsen, H. (2003). *Veje til kvalitativ kvalitet? Om kvalitetssikring af kvalitativ interviewforskning*. Nordic Studies In Education. 2003, Vol, 23.
https://www.idunn.no/np/2003/01/forum_veje_til_kvalitativ_kvalitet_om_kvalitetssikring_af_kvalitativ_interv
- Opplæringsloven (1998). *Lov 17. juli 1998. nr.61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven>
- Olsen, M. H. & Skogen, K. (Red.). (2019). *Læringspotensial*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Olsen, M. H. & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Oldervik, H., Saur, E. & Ulleberg, H. P. (2020). *Et mangfold av kvaliteter i videregående utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regelverks-tolkninger frå UDIR. (12.12.14). Lekser. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Leksehjelp/Adgang-til-bruk-av-lekser>
- Reegård, K. & Rogstad, J. (Red.). (2016). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring*. (Red). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Smedsrud, J., & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + Praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2005). *Faglig selvoppfatning predikerer læring*. Spesialpedagogikk – Forskingsutgave, 9, 8-19. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Sękowski, A. E., & Łubianka, B. (2015). *Education of gifted students in Europe*. *Gifted Education International*, 31(1), 73-90.
- Sternberg, J., R. (2005). *The theory of successful intelligence*. *Revista interamericana de psicologia/interamerican journal of psychology – 2005, Vol, 39. Num. 2 pp. 189-202*
<http://www.actef.es/sternberg.pdf>
- Svarstad, J. (27.08.2015). *Vet ikke hvorfor mange av tiltakene ikke har fungert*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/Jp0J/vi-vet-ikke-hvorfor-mange-av-tiltakene-ikke-har-fungert>
- Svarstad, J. (27.06.2017). *Så mye har foreldrenes utdanning å si*. Hentet fra <https://www.forskerforum.no/sa-mye-har-foreldrenes-utdanning-a-si/>
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Solerød, E. (2014). *Pedagogiske grunntanker- i et dannesperspektiv*. (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (27.06.2017). Foreldrenes utdanningsnivå har mye å si. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/foreldrenes-utdanningsniva-har-mye-a-si>
- Statistisk sentralbyrå. (13.06.2019). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra <https://www.ssb.no/vgogjen>
- St. meld. Nr. 16 (2006-2007). *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. St. meld. Nr. 21 (2016-2017). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. Nr. 20 (2012-2013). *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. Nr. 22 (2010-2011). *Motivasjon- Mestring- Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. Nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Skedsmo, G. & Mausestaden, S. (2017). *Nye styringsformer i utdanningssektoren- spenninger mellom resultatstyring og faglig – profesjonelt ansvar*. Norsk pedagogisk tidsskrift 02/2017 (Volum 101), s. 169-179. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/66963956/nye_styringsformer_i_utdanningssektoren_-_spenninger_mellom.pdf
- Thagaard, Tove. (2013). Systematikk og innlevelse. *En innføring i kvalitativ metode*. 4 utg. Bergen. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen. Utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Trude Havik & Elsa Westergård (2019): Do Teachers Matter? Students Perceptions of Classroom Interaction and Students Engagement. I: *Scandinavian Journal of Education Research*.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2019.1577754>
- Tall & forskning. (2016). Riktig bruk av lekser er viktig for elevenes læring. Hentet fra <http://tallogforskning.udir.no/innhold/riktig-bruk-av-lekser-er-viktig-for-elevenes-laering/>
- Utdanningsdirektoratet. *Skoleporten 2017-2018*. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaende-skole/gjennomfoering/slutta/nasjonalt?orgaggr=a&kjonn=a&trinn=0&utdanningstype=sfb&program=st&sammenstilling=1&fordeling=2>
- Utdanningsdirektoratet. (26.09.2013). Temaene i elevundersøkelsen. Motivasjon, arbeidsforhold og læring. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Motivasjon/>
- Utdanningsdirektoratet. (25.08.2015). Generelle del av læreplanen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

- Utdanningsdirektoratet. *Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/stort-laringspotensial/> (Lest 25.02.2020)
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialpedagogikk: Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Henter fra [file:///C:/Users/laash/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Veiledn_Spesialundervisn_2009%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/laash/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Veiledn_Spesialundervisn_2009%20(1).pdf)
- Ungdata. (u.å). Hentet 8. Mars 2020 fra <http://www.ungdata.no/Framtid/Hoeyere-utdanning>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæring om spesialpedagogisk hjelp*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). Overordnet del. Undervisning og tilpasset opplæring. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsforskning. (09.11.2016). Skoleflinke finner seg ikke til rette i skolen. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/skoleflinke-finner-seg-ikke-til-rette-i-skolen/>
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. Utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Volckmar, N. (2016) (red.). *Utdanningshistorie. Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1- Vurdering fra NSD

(Kopiert fra meldeskjema på <https://mindside.nsd.no>)

Prosjekttittel

Elevens motivasjon for læring

Referansenummer

745525

Registrert

29.08.2019 av Lone Aasheim - laa013@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Line Lundvoll warth, Line.lundvoll.warth@uit.no, tlf: 77644077

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lone Aasheim, laasheim18@hotmail.com, tlf: 97634417

Prosjektperiode

13.08.2019 - 31.12.2020

Status

05.09.2019 - Vurdert

Vedlegg 2- Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

” *Elevens motivasjon for læring* ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor jeg ønsker å undersøke hva som fremmer elevens motivasjon til læring. Prosjektet fokuserer både på eleven og lærerens erfaringer i henhold til deres opplevelser av hva som fremmer motivasjon til læring hos eleven. Dette fordi jeg ønsker å kunne få et innblikk i om læreren og eleven har samme oppfatning rundt prosjektets tema; Hva fremmer motivasjon til læring hos elevene?

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke hva som fremmer motivasjon for læring, sett fra et lærer og elevperspektiv.

Like viktig som det er å undersøke hva som fremmer motivasjon til læring, er å få en dypere innsikt i hva som demotiverer elevene/elevens læring. De sentrale spørsmålene i denne studien omhandler; Motivasjon, demotivasjon, lærer – elev relasjon, undervisningsmetode, «drop outs», skoleprestasjoner og leksearbeid.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT- Norges Arktiske Universitet, institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er elev/lærer ved en videregående skole i Troms. Dette er en kvalitativ studie hvor utvalget er strategisk valgt og med kriterier om at informantene er over 16 år og går på videregående skole/er lærer på videregående skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju som varer i ca. 60-90 minutter. Intervjuene vil foregå på skolen, enten i fritime eller før/ etter skoletid høsten 2019. Spørsmålene som blir stilt i intervjuet omhandler; Motivasjon, demotivasjon, lærer – elev relasjon, undervisningsmetode, «drop outs», skoleprestasjoner og leksearbeid.
- Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, og notater underveis.
- Dersom du ønsker å delta i dette masterprosjektet må du signere/ skrive under på samtykkeerklæringen nedenfor.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til medstudenter eller lærere.

Dine rettigheter

- Å kunne be om innsyn, sletting eller retting, begrensning og datakopi av oppgaven
- Å kunne sende klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandling av dine personopplysninger.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket

- Innsamlet data skal benyttes til masteroppgaven, publikasjoner og diskusjoner relatert til forskningsprosjektet.
- Data blir analysert i lys av prosjektets problemstilling. Enkelte eksempler kan bli trukket frem for å illustrere sentrale tendenser i materialet. Dersom direkte sitat skal brukes vil disse presenteres i anonym form, altså uten at de viser tilbake til deg som informant.
- De som vil ha tilgang til dataene er Lone Aasheim (student) og veileder Line Lundvoll Warth.
- Navnet og kontaktopplysningene *dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data*. Innhentet datamateriale fra intervju, det vil si lydopptak, notater og transkribering av intervjuet, vil være trygt lagret på passord beskyttet PC.
- Etter avsluttet forskningsprosjekt bevares kun representative utsnitt av funnene i aidentifisert form. Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når disse publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal avsluttes innen 31.12.2020. I etterkant av at oppgaven er godkjent og publisert, vil lydopptak og personopplysninger bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø – Institutt for lærerutdanning og pedagogikk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Tromsø – Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig: Lone Aasheim

E-post: laa013@uit.no

Telefon nr. 976 344 17

Veileder: Line Lundvoll Warth

E-post: line.lundvoll.warth@uit.no

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.
- Joakim Bakkevold, Personvernombud ved UiT (personvernombud@uit.no) – Eller telefon 776 46322/97691578

På forhånd takk! 😊

Med vennlig hilsen

Lone Aasheim

Mastergradsstudent i pedagogikk

Samtykke til deltagelse i masterprosjektet

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elevens motivasjon for læring*, og jeg gir mitt samtykke til å delta som informant gjennom individuell intervjusamtale i prosjektet. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 31.12. 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3- Intervjuguide elever

INTERVJUGUIDE

Spørsmål til elevintervju

Innledningsspørsmål

Kjønn

Hvor gammel er du?

Hva var avgjørende for ditt valg av videregående skole?

Hvilken yrke har dine foreldre?

Motivasjon

1. Hva er motivasjon for deg?

Gi en definisjon på hva du anser som en motivert elev

2. Følte du deg motivert til videre skolegang etter at du var ferdig med grunnskolen?

* Var det noen hjemmefra som var pådrivere til at du valgte å starte på videregående eller var det av egen interesse?

3. Tenker du at du skal studere videre etter videregående?

* Begrunne hvorfor du ikke skal studere videre eller hvorfor du er usikker.

* Hva skal du studere?

Lærer – Elev- Motivasjon

1. Opplever du at dine lærere motiverer deg og ønsker at du skal gjøre det bra på skolen?

*Gi eksempler

*Evt. hva ønsker du at lærerne kunne gjort annerledes?

2. Er det noen av dine lærere som motiverer deg mer enn andre?

*Hvorfor? (Til hva? Lære, gjøre lekser?)

3. Opplever du at du har/får bedre motivasjon for læring med lærere som du har god relasjon til?

* Evt. har du en formening om hvorfor det er slik?

4. Kan du gi meg 3-5 stikkord på hva du mener er med på å skape en god lærer-elev relasjon?

Motivasjon og undervisning

1. Opplever du noen gang at du i løpet av en undervisningstime ikke har lært noe/ fått ny kunnskap?

- Hvis ja, er dette noe som du opplever ofte eller bare av og til?

I så fall, hva er grunnen til det?

2. Har lærerens undervisningsopplegg noe å si for om du føler deg motivert for læring eller ikke? Forklar (hvilke opplegg motiverer deg, og hvilke demotiverer deg?)

Motivasjon og skoleprestasjon

1. Hvilket fag liker du best?

Hvorfor?

2. Hvilket fag liker du minst?

Hvorfor?

3. Er du like engasjert i undervisningen i alle fag?

Hva avgjør ditt engasjement?

4. Får du bedre karakterer i de fagene du liker best?

Hva tror du er grunnen til det?

5. Er gode karakterer viktig for deg uansett fag?

Motivasjon og lekser

1. Er du motivert for å gjøre hjemmelekser når skoledagen er over?

2. Har du noen hjemme som kan hjelpe deg med hjemmelekser dersom du har behov for lekseveiledning?

3. Hender det noen gang at du ikke får gjort leksene fordi du ikke forstår leksene?

4. Syns du at dere elever får for mye hjemmelekser?

5. Hvor mange timer i uken ca. bruker du på hjemmelekser?

6. Tror du at det ville ha hatt noe å si for deg og din motivasjon for læring, dersom alt skolearbeid ble tillagt innenfor skoletiden?

Gjerne begrunn svaret

7. Hvordan stiller du deg iht. om skoler burde bli leksefrie?

Gjerne begrunn svaret

Vedlegg 4- Intervjuguide lærere

INTERVJUGUIDE

Spørsmål til lærerintervju

Innledningsspørsmål

Hvor lang fartstid har du som lærer?

Hvorfor valgte du å bli lærer?

Hva synes du er bra men også utfordrende med å være lærer?

Hvordan fag underviser du i?

Elev - Motivasjon

1. Kan du beskrive hva du anser som motiverte elever?

2. Hva tror eller opplever du skaper motivasjon for læring hos elevene?

3. Hva gjør du for å motivere dine elever?

4. Tror du at måten en lærer underviser (undervisningsmetode) på har noe å si for elevens motivasjon for læring? På hvilken måte da?

«Drop outs»

1. Har du opplevd at noen av dine elever har droppet ut av skolen?

*Forklar hva som skjedde

2. Har du ei formening om hvorfor videregående elever dropper ut av skolen?

* Forklar

3. Har du noen ganger pratet en elev bort fra tanken om å droppe ut?

*Forklar hva som skjedde

Lærer - elevrelasjon

1. Som lærer, er det vanskelig å skape en god relasjon til alle elevene?

2. Har du bedre relasjon til noen elever en andre?

*Har du en formening om hvorfor lærer – elevrelasjonen er bedre med noen elever en andre?

3. Tror du at en god lærer- elevrelasjon har noe å si for elevens motivasjon for læring?

Lekser, holdning og motivasjon

1. Hvordan holdning opplever du elevene har til leksearbeid?

2. Opplever du ofte at elever ikke har gjort leksearbeidet?

*Evt. hva er begrunnelsen for at eleven ikke har gjort leksene?

3. Opplever du at lekser har en demotiverende innvirkning på noen elever?

4. Syns du elevene får for mye leksearbeid?

5. Synes du at alt leksearbeid burde tillegges innenfor skoletiden?

*Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvordan stiller du deg iht. om skoler burde bli leksefrie?

